

Kuhlmann, Nele

'Verantwortung' als pastorale Adressierungsformel. Zur Ambivalenz einer pädagogischen Subjektivierungsform

Pädagogische Korrespondenz (2021) 64, S. 29-50



Quellenangabe/ Reference:

Kuhlmann, Nele: 'Verantwortung' als pastorale Adressierungsformel. Zur Ambivalenz einer pädagogischen Subjektivierungsform - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2021) 64, S. 29-50 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271276 - DOI: 10.25656/01:27127

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-271276>

<https://doi.org/10.25656/01:27127>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 64

HERBST 2021

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

VERLAG BARBARA BUDRICH OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Barbara Budrich, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antônio A. S. Zuin (São Carlos)

Schriftleitung

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Sascha Kabel (Flensburg)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de) oder
Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und durchlaufen
ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand
im Inland/ 8,- Versand im Ausland.

Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.

Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.

Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2021 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.

Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen

ph +49 (0)2171 79491 50 • fx +49 (0)2171 79491 69

<https://budrich.de/> <https://www.budrich-journals.de/>

<https://pk.budrich-journals.de>

- 5 **IN MEMORIAM**
Andreas Gruschka
Mein Kollege und Freund Ulrich Oevermann ist mit 81 Jahren verstorben
- 10 **ESSAY**
Karl-Heinz Dammer
Was wäre Querdenken?
- 29 **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK I**
Nele Kuhlmann
,Verantwortung‘ als pastorale Adressierungsformel:
Zur Ambivalenz einer pädagogischen Subjektivierungsform
- 51 **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK II**
Manuel Franzmann
Das bedingungslose Grundeinkommen und die Ermöglichung von Bildung über die Lebensspanne im Kontext des dynamisierten Strukturwandels.
Krisentheoretische Interpretation der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts
- 76 **HISTORISCHES LEHRSTÜCK**
Ulrich Herrmann
Analysieren – Erklären – Interpretieren – Begründen – Beurteilen.
Zur Geschichte der Pädagogik „in didaktischer Absicht“ von Herwig Blankertz

Nele Kuhlmann

„Verantwortung“ als pastorale Adressierungsformel: Zur Ambivalenz einer pädagogischen Subjektivierungsform

„Bildungsforscher: ‚Verantwortung auch für die schwächsten Lerner‘“ – so betitelte der *Berliner Tagesspiegel* ein mit Jürgen Baumert geführtes Interview ein gutes Jahrzehnt nach dem wider Erwarten mittelmäßigen Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei der ersten OECD-PISA-Studie 2001. In dieser pointierten Überschrift wird offenkundig ein Versäumnis von pädagogisch Handelnden konstatiert, welches sich gerade aus einer pädagogischen Perspektive als ein problematisches darstellt: Verantwortung wurde in der Vergangenheit – so der implizite Vorwurf – nur für die ‚starken‘ bzw. ‚stärkeren‘ Lernenden übernommen, nicht aber für diejenigen, die es als die ‚Schwächsten‘ besonders dringend benötigt hätten. Vor dem Hintergrund, dass unter dem ‚PISA-Schock‘ nicht nur das unterdurchschnittliche Abschneiden deutscher Jugendlicher, sondern auch der (erneut) nachgewiesene enge Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und Bildungserfolg von deutschen Schülerinnen und Schülern verhandelt wurde, wird in Baumerts Feststellung einer unzureichenden Verantwortungsübernahme zugleich das Problem der Reproduktion von sozialer Ungleichheit – und dessen (Nicht-)Bearbeitung – aufgerufen. „Um soziale und ethnische Unterschiede zu verkleinern“, so Baumert (2010) im Interview, bedürfe es der gezielten Übernahme von Verantwortung in Form von „konsequente[r] Frühförderung“ und „Unterstützung für die potentielle Risikogruppe“, welche „mit der Geburt“ beginnen müsse.

Wie auch an anderer Stelle deutlich wird, nimmt der Verantwortungsbegriff für Baumert eine zentrale Stellung ein, um die durch PISA offengelegten Schief lagen im deutschen Bildungssystem erklären und aktiv bearbeiten zu können. So bezeichnet er etablierte Praktiken wie das Abschulen und Sitzenbleiben oder die Klage von Lehrpersonen über eine schwache Schülerschaft als „Externalisierung von Verantwortung“ (Baumert 2003, S. 222); das „Verantwortungsbewußtsein und Engagement von Lehrkräften“ erachtet er als „Ressource“ von Schulen (ebd., S. 221), welche sinnvoll eingesetzt werden müsse und fordert ein „Ethos der Verantwortung“ von Lehrpersonen, welches „die Verantwortung für die Entwicklung eines jeden Schülers“ impliziere (ebd.). In dieser Problembestimmung rückt die Professionalisierung von Lehrpersonem, insbesondere im Bereich Diagnose und individualisierter Förderung, als zentrales Instrument in den Fokus, um die soziale Selektivität des deutschen Schulsystems zu verringern und damit auch der von PISA identifizierten und so bezeichneten ‚Risikogruppe‘ die Teilhabe am gesellschaftlichen

und beruflichen Leben zu ermöglichen. Pointiert formuliert: Würden Lehrpersonen in Deutschland (lernen), ihre Verantwortung für jedes einzelne Kind wahrzunehmen, wäre das Schulsystem *besser* und vor allem *gerechter*. Mit Andreas Schleicher bzw. seinem Buch *World Class: How to build a 21st-century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education* können wir ergänzen, dass es genau das ist, was den ‚Spitzenreitern‘ im PISA-Vergleich gelingt:

„the Estonian and Finnish systems of accountability are entirely built up from the bottom up. Teacher candidates are selected, in part, based on their capacity to convey their belief in the core mission of public education. The preparation they receive is designed to build a sense of individual responsibility for the learning and well-being of all students in their care” (Schleicher 2018, S. 98).

Im Rahmen dieses Artikels soll es nicht darum gehen, zu beurteilen, ob der von Baumert und Schleicher angenommene Zusammenhang zwischen Verantwortungsbewusstsein von Lehrpersonen und Leistung von Schülerinnen und Schülern sowie gesellschaftlicher (Bildungs-)Gerechtigkeit empirisch valide oder argumentativ überzeugend ist, sondern stattdessen um die Frage, welche Rationalitäten und machtvollen Relationierungen sich in dieses Sprechen über pädagogische Verantwortung eingeschrieben haben. Anstelle des prüfenden Nachvollzugs soll also in einer Perspektivverschiebung gefragt werden, wie die heute so selbstverständlich erscheinenden Annahmen über das Verantwortungsbewusstsein von pädagogisch Handelnden und die damit einhergehenden Problem- und Lösungsbestimmungen möglich geworden sind. Für diese Verschiebung wird ein subjektivierungstheoretischer mit einem begriffsanalytischen Zugriff verknüpft und argumentiert, dass die Adressierungsformel ‚Verantwortung‘ in reformpädagogischen Bewegungen um 1900 im Zusammenspiel mit zeitgenössischen Reformierungen der Volksschule bedeutsam für die breite Durchsetzung einer bestimmten – auch heute noch wirksamen – pädagogischen Subjektivierungsform war. Es soll gezeigt werden, dass der Verantwortungsbegriff in einer ambivalenten Spannung die Möglichkeit bot, sowohl das pädagogische Gewissen, in Form eines ‚Verantwortungsbewusstseins‘, zu säkularisieren und zugleich pastorale Logiken der fürsorgenden pädagogischen Führung der Führungen zu intensivieren. Damit stellt(e) der Begriff eine für pädagogisch-programmatische Adressierungen typische Verquickung von „governance and self-reflection“ her (Hunter 1994, S. xiv).

Um diese bis heute wirksame Typik des Verantwortungsbegriffs herauszuarbeiten, werde ich in einem *ersten Schritt* subjektivierungstheoretische Perspektivierungen von ‚Verantwortung‘ darstellen und diese mit begriffsanalytischen Zugängen verbinden. Mit dem so entwickelten Zugriff wird in einem *zweiten Schritt* die Bedeutsamkeit des pädagogischen Verantwortungsbegriffs um 1900 im Verhältnis zu transnational zu beobachtenden Entwicklungen der Volksschule nachgezeichnet. Dabei werde ich, *drittens*, auf Georg Kerschensteiners reformpädagogische Konzepte sowie sein bildungspolitisches Wirken, insbesondere in Bezug auf Volksschulreformen im Königreich Bayern, eingehen. Als Schlüsselfigur im zeitgenössischen reformpädagogischen Denken wie

auch in der bildungspolitischen Durchsetzung neuer Führungsrationalitäten (vgl. Caruso 2003) zeigt Kerschensteiner in pointierter Form, wie der Verantwortungsbegriff mit einer veränderten Subjektivierungsform einhergeht. Vor der Folie dieser Überlegungen werde ich in einem *vierten Schritt* auf die eingangs skizzierten zeitgenössischen post-PISA Verwendungsweisen des Verantwortungsbegriffs zurückkommen, um zu diskutieren, welche Kontinuitäten und damit einhergehenden Resonanzen zwischen Verwendungsweisen durch die vorgenommene Perspektivierung von ‚Verantwortung‘ sichtbar werden und wie dieser darin deutlich werdenden Problematik Rechnung getragen werden könnte.

I

Subjektivierungstheoretischer Zugriff auf pädagogische Verantwortung

Seit einigen Jahren ist ein erneutes philosophisches, sozial- und erziehungswissenschaftliches Interesse am Konzept der ‚Verantwortung‘ zu verzeichnen.¹ Dabei werden zum einen Diskussionslinien weitergeführt, welche die Schlüsselstellung von ‚Verantwortung‘ als relationale Zurechnungskategorie in der Strukturierung menschlicher Interaktion betonen (vgl. Eckert 2016) und darin aus anthropologischer, ethischer oder auch juristischer Perspektive die Bedingungen und Grenzen dieses Prinzips verhandeln (vgl. Sombetzki 2014). Zum anderen – und darin lässt sich das neue Einsetzen der Debatte verstehen – wird die als problematisch markierte Doppelkonjunktur des Begriffs verhandelt: So gilt ‚Verantwortung‘ auf der einen Seite als ethischer Grundbegriff, der als verbindendes Element verschiedener Ansätze praktischer Ethik die Reflexion des eigenen Handelns leiten soll, und auf der anderen Seite als „Versatzstück neoliberaler Apologetik“ (Buddeberg 2016), welches Aktivierungspraktiken in der Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik und dadurch hervorgebrachte Prekarisierungen legitimiert (vgl. Oelkers 2013). In der Auseinandersetzung mit dieser in gleicher Weise auch für den pädagogischen Begriffsgebrauch zu verzeichnenden Zweischneidigkeit von ‚Verantwortung‘ wird die Frage verhandelt, ob und in welcher Weise zwischen einer ethisch-legitimierten und einer problematisch-aktivierenden Verwendungsweise unterschieden werden kann (vgl. Buddeberg 2016; Sombetzki 2014; Kuhlmann/Ricken 2017).

Im Folgenden wird an subjektivierungstheoretische Perspektivierungen von Verantwortung angeschlossen (vgl. Vogelmann 2014; Alkemeyer 2018), welche gewissermaßen einen Schritt vor dieser Frage einsetzen: In diesem Zugriff wird untersucht, wie der Verantwortungsbegriff Selbst- und Anderenverhältnisse strukturiert und figuriert, sodass er sowohl als ethischer Grundbegriff wie auch als Aktivierungsvokabel wirksam werden kann. Es wird damit ge-

1 Vgl. exemplarisch Buddeberg/Vogelmann (2016); Heidbrink/Langbehn/Loh (2017); Vock/Wartmann (2017).

nauer danach gefragt, wie sich diejenigen zu sich selbst und anderen relationieren sollen, die mit dem Begriff adressiert werden bzw. welche Subjektivierungsformen mit dem Gebrauch der Adressierungsformel ‚Verantwortung‘ hervorgebracht werden. Dafür gilt es zunächst zu klären, wodurch sich subjektivierungstheoretische und -analytische Zugänge auszeichnen und in welcher Weise ‚Verantwortung‘ und spezifischer ‚pädagogische Verantwortung‘ als *subjektivierender Begriff* gelesen werden kann.

Saar charakterisiert subjektivierungstheoretische Zugänge als Perspektive, „der es um das (konkrete) Werden und Gewordensein von (konkreten) Subjekten“ (Saar 2013, S. 17) und damit um die historisch situierte, in diskursiven Macht-, Wissens- und Selbstpraktiken vollzogene Subjektgenese geht. Werden Subjekte im Anschluss an Foucault nicht als intentional *Machtausübende*, sondern als *Knotenpunkte* von vielfältigen und ambivalenten Machtrelationen verstanden, so wird insbesondere das „Zusammenspiel von den das Subjekt produzierenden Machtbeziehungen und der Ausbildung eigener Machtbeziehungen durch das so entstandene Subjekt“ für eine Analyse von Subjektivierungsprozessen interessant (Vogelmann 2017, S. 11). Anders formuliert wird subjektivierungstheoretisch danach gefragt, wie aus Individuen Subjekte werden, d.h. wie sie dazu gemacht werden und sich zugleich selbst dazu machen. Dabei beschreibt der Begriff ‚Subjekt‘ eine bestimmte historisch gewordene „Deutungsfigur“, welche darin besteht, „von anderen für sich selbst – in Handlungen und Selbstverständnissen – verantwortlich gemacht [zu] werden und schließlich sich selbst entlang dieser Vorgaben zu verstehen und zu gestalten“ (Ricken 2013, S. 33). Subjektsein zeichnet sich also maßgeblich dadurch aus, dass das Individuum sich als sich selbst *Zugrundeliegendes* versteht und sich dementsprechend das eigene Handeln (moralisch) *zurechnen* lässt und dieses auch von anderen einfordert.²

Empirische Subjektivierungsanalysen fragen nun danach, wie dieses moderne Selbstverhältnis je nach (mikro-)kultureller Konstellation spezifisch geformt, historisch und situativ hervorgebracht und gegebenenfalls auch unterlaufen wird (vgl. Geimer/Amling/Bosančić 2019). Dabei unterscheiden sich subjektivierungsanalytische Zugriffe darin, ob sie eher „Subjektivierungsform[en]“ oder „Subjektivierungsweise[n]“ in den Blick nehmen (Bühmann 2012): Während erstere bestimmte diskursiv-hervorgebrachte Anrufungs- und Adressierungsfiguren, wie bspw. ‚das unternehmerische Selbst‘ (vgl. Bröckling 2007) oder die ‚forschende Lehrperson‘ (vgl. Sitomaniemi-San 2015), rekonstruieren, widmen sich letztere dem situierten, subjektivierenden Vollzug von Praktiken, bspw. verstanden als körperlich vollzogenes, spannungsvolles (Re-)Adressierungsgeschehen (vgl. Reh/Ricken 2012). Bedeutsam ist, dass Subjektivierungsformen und -weisen in einem untrennbaren, empirisch zu rekonstruierenden Verweisungszusammenhang stehen. Historisch gewordene

2 Der Verantwortungsbegriff – so ein gängiges Argument – spielte bei der historischen Hervorbringung dieses menschlichen Selbstverständnisses als moralisch Selbsttätige eine bedeutsame Rolle, indem er ein normen-*hervorbringendes* und nicht normen-*folgendes* – wie etwa der Pflichtbegriff – Individuum aufruft (vgl. Bayertz/Beck 2017).

pädagogische Adressierungsfiguren, wie bspw. die Norm der individuellen Förderung, bedingen das, was in schulischen (Re-)Adressierungen sag- und anerkennbar ist und damit welche unterrichtlichen Praktiken *legitimierungsbedürftig* und *-fähig* sind – was natürlich auch vice versa gilt.

Im Folgenden wird vorgeschlagen, „Verantwortung“ als *subjektivierenden Begriff* zu verstehen und damit, wie Vogelmann argumentiert, „etwas in Praktiken Aktives [...], das Macht ausübt, Erkenntnisse produziert und Einfluss auf die Subjektivität derer hat, die ‚Verantwortung‘ gebrauchen oder von ihrem Gebrauch betroffen sind“ (Vogelmann 2014, S. 20). Anders formuliert heißt das, dass Adressierungen, die mit dem Verantwortungsbegriff operieren – wie bspw. „Dafür bist du verantwortlich!“, „Wir müssen unserer Verantwortung gerecht werden.“ – *Selbstverhältnisse, Machtrelationen* und *Wissensordnungen* in spezifischer Weise figurieren. Diese Annahme einer subjektivierenden Wirkung von Verantwortung möchte ich mit Rekurs auf begriffsgeschichtliche Überlegungen plausibilisieren.³ Dadurch, dass Begriffe, so Reinhardt Koselleck (2010), Erfahrungen in bestimmter Weise benennen, kommunizierbar machen und diese Bedeutungen historisch aufschichten, strukturieren sie immer auch Erfahrungsmöglichkeiten. Begrifflicher Wandel ist daher eng mit der Transformation von Selbst- und Weltdeutungen verquickt, wodurch im Entstehen neuer Begriffe sozialer Wandel zum einen *registriert* und zum anderen in bestimmter Hinsicht

PÄDAGOGIK



Johann Amos Comenius
* 28. 3. 1592, † 15. 11. 1670
tschech. Pädagoge u. Theologe



Aug. Hermann Francke, D.
* 22. 3. 1663, † 8. 6. 1727
Pädagoge u. ev. Theologe,
Schulreformer



Christian Gotthilf Salzmann, D.
* 1. 6. 1744, † 31. 10. 1811
Philanthrop



Joh. Heinrich Pestalozzi
* 12. 1. 1746, † 17. 2. 1827
schweiz. Volkserzieher und
Sozialpädagoge



Friedrich Fröbel, D.
* 21. 4. 1782, † 21. 6. 1852
„Vater des Kindergartens“



Nikolai Frederik Severin Grundtvig, Dä.
* 8. 9. 1783, † 2. 9. 1872
Gründer der Volkshochschule

Abb.: *Berühmte Köpfe. 3300 Männer und Frauen im Bild*, 7. Aufl. Gütersloh 1962

3 An dieser Stelle sei angemerkt, dass dieser Beitrag selbst keine begriffsgeschichtliche Analyse betreibt, sondern die Einsichten der Begriffsgeschichte nutzt, um die subjektivierende Wirksamkeit von Begriffen zu herzuleiten.

vorangetrieben wird (vgl. ebd., S. 99). Subjektivierungstheoretisch gewendet heißt das, dass die Etablierung und Durchsetzung von Begriffen mit der Formation und Transformation von Subjektivierungsformen einhergehen kann; die Zuschreibung, ‚Verantwortung‘ innezuhaben, justiert das Selbst auf andere Art und Weise als die Vorgabe einer ‚Pflicht‘ folgen zu sollen. Die subjektivierende Wirkung wird aus dieser Perspektive darin gesehen, dass bei der Begriffsverwendung die in Begriffen konservierten – auch spannungsvoll überlagerten – Subjektivierungsformen in je bestimmter Weise re-aktualisiert und dadurch immer auch *erfahrbar* werden.

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welche Subjektivierungsformen im pädagogischen Verantwortungsbegriff ‚gespeichert‘ sind bzw. konkreter, welche Selbstverhältnisse, Machtrelationen und Wissensordnungen in der Adressierung als ‚verantwortungsvolle Lehrperson‘ aufgerufen werden.

II

Zur Durchsetzung einer pädagogischen Subjektivierungsform um 1900

Wie Heiner Kilchsperger (1985, S. 14ff) in seiner Analyse zeigt, findet sich das Wort ‚Verantwortung‘ bzw. ‚Verantwortlichkeit‘ in pädagogischen Wörterbüchern des 19. Jahrhunderts – wenn überhaupt – als juristischer Term im Sinne eines *stellvertretenden* *Verantworten* von kindlichem Verhalten und damit zumeist als *Haftpflicht* für die in Obhut stehenden Kinder. Durchschlagskraft als moralisch-ethische Kategorie im pädagogischen Diskurs erlangte der Verantwortungsbegriff in den späten 1920er Jahren vor allem durch die Arbeiten Hermann Nohls (u. a. 1926), der den Begriff aus den pädagogischen Reformbewegungen – der Jugendbewegung, der Arbeitsschulbewegung sowie den Forderungen nach ‚erziehendem‘ und ‚staatsbürgerlichem‘ Unterricht – im Umbruch zum 20. Jahrhundert aufgreift (vgl. Kilchsperger 1985, S. 22ff; vgl. auch Kuhlmann/Ricken 2019, S. 238ff).⁴

Im sozialgeschichtlichen Kontext von Urbanisierung und Industrialisierung westlicher Gesellschaften galt die ‚soziale Frage‘ als Kernproblem, wovon die Verarmungs- und Verelendungsprozesse bestimmter Bevölkerungsgruppen, die wahrgenommene Erosion sozialer Bindungen und die damit einhergehende Freisetzung des Einzelnen verhandelt wurden (vgl. Tröhler 2015). Wie im Folgenden nachgezeichnet werden soll, ist es die spannungsvolle Verkopplung von verschiedenen einschneidenden Umbrüchen und Transformationsprozessen, die die Attraktivität von ‚Verantwortung‘ verstehbar und das vielschichtige Kondensat im pädagogischen Begriff rekonstruierbar werden

4 In der sogenannten ‚Meißner-Formel‘, die beim Ersten Freideutschen Jugendtag 1913 auf dem Hohen Meißner formuliert wurde, bekannten sich die versammelten Jugendgruppen zu einem neuen generationalen Selbstverständnis, dass darin bestehe „vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben [zu, d. A.] gestalten“ (Mogge/Reulecke 1988, S. 52). Nohl (1926) markiert das Streben nach dieser Eigenverantwortung etwa ein Jahrzehnt später als einheitsstiftendes Moment der Pädagogischen Reformbewegungen.

lässt. So griffen zeitgenössische Bestrebungen der nationalen Staatenbildung, Semantiken der Krise und Erosion sowie diskursive Verschiebungen in der Fassung von Kindheit und kindlichem Lernen, insbesondere aufgrund der Entstehung psychologisch ausgerichteter Kindheitsforschung (vgl. Eßer/Schröer 2012), je spezifisch ineinander und transformierten die Vorstellung davon, was und wie Schule und Unterricht sein soll und kann. Der damit einhergehende Paradigmenwechsel der Schul- und Lernkultur (vgl. Caruso 2005) ging dabei Hand in Hand mit der Durchsetzung einer Lehrpersonen-Figur, die als Antwort auf ‚die soziale Frage‘ im Inneren der Schülerinnen und Schüler eine *heilsstiftende Verbundenheit* mit ‚der‘ Gemeinschaft – ein ‚Gefühl der Verantwortlichkeit‘ – hervorbringen sollte (vgl. Baker 1998). Um die Durchsetzung dieser mit dem Verantwortungsbegriff konturierten Subjektivierungsform zu verstehen, wird im Folgenden die transnational zu beobachtenden Entwicklungen der Volksschule aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive skizziert und die Re-Justierung der pastoralen Lehrperson um 1900 nachgezeichnet.

In seinem, im deutschen Kontext kaum zur Kenntnis genommenen Buch *Rethinking School* dokumentiert Ian Hunter mit Bezug auf Max Weber und Michel Foucault, dass die moderne (Volks-)Schule seit ihrem Entstehen im 18. Jahrhundert in Preußen ein „amalgam of bureaucratic governance and pastoral pedagogy“ darstellt (Hunter 1994, S. 64), da sie sowohl auf bürokratische Regierungspraktiken mit dem Ziel der nationalstaatlichen *Bevölkerungsregulierung und -disziplinierung* als auch auf christliche Subjektivierungsformen mit dem Ziel des *inneren Seelenheils*, wie der Predigt oder dem Katechismus für die Gruppenunterrichtung, zurückgreift (vgl. auch Caruso 2003, S. 25). Mit dem Begriff der Pastoralmacht bezieht sich Hunter auf eine Machtform, die Foucault in seiner Genealogie des modernen Staates als konstitutiven Teil *gouvernementaler* Regierungsformen auszeichnet (vgl. Foucault 2004). In der Verbindung von Einzel- und Kollektivführung im Modus des „Führen[s] der Führungen“ (Foucault 1987, S. 255) wird sich sowohl dem Einzelnen in seinem individuellen Wohl zugewendet als auch eine Gemeinschaft aus diesen Einzelnen gestiftet. Die „engen moralischen Bindungen des Hirten an seine Herde“ sind dabei die Voraussetzung für das Gelingen der pastoralen Machttechnologie (Bröckling 2017, S. 20). Dazu gehört, dass die pastorale Machtform „eine Kenntnis des Gewissens und eine Fähigkeit, es zu steuern“, dem Hirten abverlangt (Foucault 1982, S. 248), wobei der „Subjektivierungsimperativ“ darin besteht (Bröckling 2017, S. 24), die Mitglieder einer Herde dazu zu bringen, „sich selbst zu erkunden, auf sich selbst einzuwirken sowie das Sollen und Wollen in Einklang zu bringen“ (ebd.). Die Hirten-Metapher macht darin das Operieren von Macht deutlich: In der einführenden Erkundung des ‚Inneren‘ von jedem einzelnen Herdenmitglied, kann der Hirte jede ‚einzelne Seele‘ in ihrer Selbstführung individualisierend regieren und zugleich auf ein die Einzelnen übersteigendes Heil hin ausrichten. Dies erfordert eine „intensive und permanente Wissensforschung mithilfe des und durch den Hirten“ (Beljan 2014, S. 284) – und macht darin die Beichte bzw. das Geständnis zur paradigmatischen Führungspraktik.

Nach der Aufklärung wurde diese frühe christliche Figur zunehmend säkularisiert und vom christlichen Kontext abgelöst (Foucault 1982, S. 249), d.h. die „in den Praktiken der Seelenführung ausgearbeiteten Technologien lös[t]en sich von ihrer Ausrichtung auf das religiöse Heil“ (Bröckling 2017, S. 24; vgl. auch Meyer-Drawe 1996, S. 656) und die „Agenten der Pastoralmacht“ vervielfältigten sich (Foucault 1982, S. 249). Foucaults Einsatz, dass zentrale Agenten in dieser Ausweitung pastoraler Logiken dabei pädagogische Berufsgruppen waren, wird von Hunter (1994) und anderen mit Bezug auf die transnationale Geschichte von Schule aufgenommen und historisch konkretisiert (vgl. u.a. Baker 1998; Allen 2013). In der Einführung der verpflichtenden Volksschule im 18. und 19. Jahrhundert in westeuropäischen Gesellschaften sieht Hunter die Entstehung eines umfassenden pastoralen Regierungsinstruments, welches sich durch eine spezifische „reciprocity between governance and self-reflection – between the institutions of social administration and those of spiritual discipline“ auszeichne (Hunter 1994, S. xiv–xv). Die erstaunliche Einheitlichkeit der schulischen – in ihrer Form katechetischen – Unterweisungsweisen in verschiedenen im Entstehen begriffenen europäischen Nationalstaaten erklärt er damit, dass religiöse Praktiken wie die Predigt zu den wenigen verfügbaren moralischen Regierungsformen gehörten, welche von den zumeist theologisch ausgebildeten Lehrpersonen angewandt werden konnten und zugleich versprachen, problematisierte Bevölkerungsgruppen, wie die arme preußische Landbevölkerung oder die ‚verwahrloste‘ britische Stadtjugend, in ihrem *Inneren* zu besseren – sprich zu *besser regierbaren* – Menschen zu machen (vgl. ebd.). Im Anschluss daran argumentiert Baker (1998, S. 161), dass die Beschulung jener als *gefährlich* markierten Bevölkerungsgruppen im Modus eines christlichen „redemptive impulse“, also eines religiösen Erlösungsnormativs, legitimiert und mit der Idee eines starken Nationalstaats verbunden wurde.⁵ Die damit einhergehende Herausbildung einer pastoralen Lehrpersonen-Subjektform – „the teacher-as-redeemer“ (ebd., S. 171) oder „the teacherly persona as a sympathetic pastoral guide“ (Hunter 1994, S. 78) – lesen Baker und Hunter daher nicht als ethische Erfolgsgeschichte zunehmender Humanisierung pädagogischer Beziehungen, sondern vielmehr als ein historisch kontingentes Zusammentreffen und Amalgamieren verschiedener – zum einen auf die Regulierung von ganzen Bevölkerungsgruppen und zum anderen auf die Hervorbringung sich selbst moralisch regulierender Einzelner zielenden – Regierungsrationalitäten (vgl. auch Allen 2013, S. 239; Jones 1990).

In den internationalen pädagogischen Reformbewegungen um 1900 erfuhr die Subjektform ‚pastorale Lehrperson‘ eine säkularisierte Neu-Justierung, welche mit einer zunehmenden Verwissenschaftlichung im Zuge sich etablierender entwicklungs-, lern- und schulpsychologischer Forschungen verbunden war (vgl. Eßer/Schröer 2012; Baker 1998). Kinder wurden mit Bezug auf biologisch-organische Metaphern als Wesen begriffen, deren eigendynamisches

5 Zum Erlösungsmotiv in deutschsprachigen pädagogischen Diskursen vgl. Osterwalder (1998) und Baader (2002).

Wachstum erforscht und durch die sanfte Einwirkung auf die kindliche Selbsttätigkeit geleitet werden müsse (vgl. Caruso 2003, S. 461). Diese Säkularisierung bedeutete allerdings keine Aufhebung pastoraler Regierungstechnologien, sondern im Gegenteil eine Intensivierung, da nun – wie bei der Beziehung zwischen Hirte und Herde – die emotionale Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern und die unbedingte Ausrichtung pädagogischer Maßnahmen an der ‚entdeckten‘ Selbsttätigkeit des Kindes zu zentralen Gelingensbedingungen kindlicher Entwicklung erhoben wurden. Zuvor geltende ‚mechanistische‘ Verständnisse von Lehren und Lernen und damit direktive, auf Hemmung und Gehorsam setzende Unterweisungspraktiken des *Klassenkollektivs* forderten von Lehrpersonen Strenge und ein *ausführendes Pflichtbewusstsein*. Die von Caruso (2005b) als „Spezifikum der Reformpädagogik“ um 1900 markierte Wende zu biologistisch fundierten, auf die Selbsttätigkeit des Subjekts setzenden Regierungstechniken verlangte dagegen die aufmerksame Beobachtung und individualisierende Führung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Jones 1990, S. 61); und somit, dass Lehrpersonen im *Wissen* und *Gefühl* der ‚*Verantwortlichkeit*‘ für jedes einzelne Kind situativ-angemessene Entscheidungen treffen sollten.

Die programmatische Ausrichtung des gewünschten ‚Verantwortungsbewusstseins‘ der Lehrpersonen erfolgte neben der Orientierung am ‚natürlichen Entwicklungsgang‘ des Kindes entlang der Zielstellung gute Staatsbürgerinnen und Staatsbürger hervorzubringen; hier wird also die von Hunter herausgestellte Verbindung von pädagogisch-pastoraler Ethik und dem Ziel der Bevölkerungsregierung überaus deutlich. Darin lässt sich eine typische Form eines „double object in governing“ (Popkewitz 2017, S. 2) ausmachen: „It is to ‚make‘ the teacher, and that, in turn, embodies principles that fabricate who the child is, should be“ (ebd.). Die verantwortungsvoll-sorgende und mit gewissen Ermessensspielräumen ausgestattete Lehrperson war daher nicht ‚freier‘ vom staatlich-administrativen Führungsanspruch; vielmehr wird die doppelte Führungsfigur – Führung der Schülerinnen und Schüler durch die Führung von Lehrpersonen – re-justiert. Wie dieser hier zunächst mit Bezug auf internationale Forschungsliteratur rekonstruierte Paradigmenwechsel pädagogischer Subjektivierungsformen mit dem Verantwortungsbegriff im deutschsprachigen Kontext gleichzeitig registriert und intensiviert wurde, soll im Folgenden am Fall des einflussreichen Reformpädagogen Georg Kerschensteiner gezeigt werden.

III

„Verantwortung“ als Adressierungsformel in Kerschensteiners Arbeiten

Die Arbeiten Kerschensteiners sind für eine subjektivierungstheoretische Betrachtung des pädagogischen Verantwortungsbegriffs deswegen so interessant, da er als ehemaliger Volksschul- und Gymnasiallehrer, von 1895-1918 amtierender Münchner Stadtschulrat und daran anschließend Honorarprofessor an

der Universität München gewissermaßen als Mittler zwischen reformpädagogischer Theorie und Programmatik und deren operativer Umsetzung tätig war. Seine programmatischen Texte – insbesondere zur Arbeitsschulpädagogik und ‚Staatsbürgerlichen Erziehung‘⁶ – sowie seine reformerischen Tätigkeiten im Königreich Bayern ermöglichen daher in besonderer Weise eine Analyse pädagogischer Führungslogiken. Carusos (2003, S. 51) zentrale These ist, dass Kerschensteiners reformerisches Wirken auf einen „Paradigmenwechsel weg von einer Disziplinarmethodik hin zu einer Regulierungsmethodik“ im Volksschulunterricht gerichtet war und damit einen spezifisch gelagerten Wandel pädagogischer Subjektivierungsformen forcierte. In der folgenden Analyse wird nach *den begrifflichen Vollzugsformen* dieses Wandels gefragt und untersucht, in welcher Weise der Verantwortungsbegriff Subjektivierungsformen – sowohl legitimatorisch-programmatisch als auch in der operativen, sprich praktischen Hervorbringung von Schule und Unterricht – konturierte.

Den Anlass zu grundlegenden Reformen sieht Kerschensteiner, im Einklang mit zeitgenössischen reformpädagogischen Krisendiagnosen, im gesellschaftlichen Wandel, insbesondere der im Zuge der Industrialisierung entstandenen eintönigen, mechanistischen Arbeitsformen, und der daraus resultierenden Orientierungslosigkeit der Jugend begründet. In dem erstmals 1906 erschienen Aufsatz *Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert* konstatiert Kerschensteiner, dass die „unproduktive Arbeit [...] als Sklave der Maschine“ den Industriearbeiterinnen und -arbeiter einen echten „Lebensinhalt“ verwehre (Kerschensteiner 1968 [1906], S. 19-20). Die Frage „Welchen Lebensinhalt aber sollen wir geben?“ bezeichnet er daraufhin als „die größte Rätsselfrage, die heute an dem Wege aller öffentlichen Erziehungspolitik steht“ (ebd., S. 20f). Den zu beobachtenden Ablösungsprozess von den Kirchengemeinden beschreibt Kerschensteiner als „Naturgesetz“, da die „unveränderliche Formel der Kirchenlehren“ denjenigen keine Antwort mehr geben könne, die ihr „Seeleleben selbstständig [...] gestalten“ wollen (ebd., S. 21). Sein Argument ist, dass die überlieferten religiösen Erlösungsnarrative aufgrund von transformierten Selbstverständnissen und veränderten Lebensbedingungen nicht mehr tragfähig seien und daher die Bildungspolitik neue Wege zur Stiftung individuellen Seelenheils finden müsse.

Wie Baker und Hunter in Bezug auf internationale Reformbewegungen formuliert haben, zeigt sich auch bei Kerschensteiner, dass er pädagogisch Handelnde als *säkularisierte Erlöserinnen und Erlöser* adressiert, welche insbesondere für *prekarierte Bevölkerungsgruppen* – den „vom tiefsten Elend Gebeugten“ (ebd., S. 22) – neuen Lebenssinn hervorbringen sollen. Um *diesen* Kindern und Jugendlichen des niederen Schul- und Ausbildungswesens zu helfen, plädiert Kerschensteiner für eine ‚staatsbürgerliche Erziehung‘ als ‚Erziehung zur Staats- [...] und Gemeinschaftsgesinnung‘, welche die ‚Kardinaltu-

6 Vgl. für Kerschensteiners Konzept der ‚Arbeitsschule‘ und dessen Einfluss auf folgende bildungspolitische Entwicklungen Kötteritz (1981).

genden“ „moralische[n] Mut, selbstloses Wohlwollen und Verantwortlichkeitsbewußtsein“ in der nachkommenden Generation stiften solle (Kerschensteiner 1966a [1901], S. 68). Der Verantwortungsbegriff rückt in dieser Argumentation zunehmend in eine Schlüsselstellung,⁷ da er – so möchte ich argumentieren – auf das „(sozial)pädagogische Grundproblem der Moderne [...], wie das Individuum überhaupt mit einer Gesellschaft zu vermitteln sei, in der sich die als ‚organisch‘ empfundenen Strukturen der ständischen Ordnung aufgelöst hatten“, eine Antwort bietet (Eßer 2010, S. 289). Anders als der zuvor dominante Pflichtbegriff, geht ‚Verantwortung‘ in dieser Verwendung nicht mehr von der gegebenen Ordnung aus, sondern verlangt von den Individuen, sich eigentätig zur Ordnung zu bekennen und sie dadurch erst zu stiften (vgl. Bayertz, S. 33ff.). Das in den Verantwortungsbegriff der Zeit eingeschriebene Gemeinschaftsnarrativ verspricht denen ohne ‚Lebensinhalt‘ eine Sinnstiftung in der unbedingten (nationalen) Gebundenheit. In der *pädagogisch hervorzubringenden* Gemeinschaft könnten, so Kerschensteiner, sowohl der konstatierte kindliche Drang nach produktiver Selbsttätigkeit als auch dessen Bedürfnis nach sozialer Sinnhaftigkeit befriedigt werden.

Diese gesellschaftstheoretischen Überlegungen waren verbunden mit pädagogischen Programmen, mit denen Kerschensteiner – unter anderem als Münchener Stadtschulrat – einen grundlegenden schul- und lernkulturellen Wandel anstrebte. Der von Caruso ausgemachte Paradigmenwechsel im Königreich Bayern von einer *Disziplinar-* hin zu einer *Regulierungsmethodik* vollzog sich als „dreifacher Bruch mit vorhergegangenen Lösungen für die Führung des Unterrichts“ (Caruso 2003, S. 376). Zunächst markiert Caruso einen „epistemologischen Bruch“ (ebd.), der in dem bereits angesprochenen Wandel der Fassung von Kindheit bzw. der Subjektivierungsform ‚Kind‘ im Zuge einer sich etablierenden Entwicklungs-, Lern- und Schulpsychologie bestand (vgl. Eßer/Schröer 2012; Baker 1998). Kerschensteiner (1968 [1906], S. 7) formuliert auf Grundlage dieses biologistisch-psychologisch justierten Verständnisses, dass der „normale Entwicklungsprozeß“, welchen er als „das allmähliche Wachstum des geistigen Seeleninhaltes“ beschreibt, durch die alte ‚Lernschule‘ „unterbrochen“ würde und es daher einer Wende zur ‚Arbeitschule‘ bedürfe – sprich einer Schule, die das eigentätige, produktive Arbeiten der Schülerinnen und Schüler ermögliche. Wie Caruso für Bayern nachzeichnet, gewann die Vorstellung, dass „die pädagogische Regierung als Handhabung des Wachstums“ zu verstehen sei, auch auf staatlich administrativer Ebene zunehmend an Einfluss (Caruso 2003, S. 51); die „Kindernatur, ihre Eigengesetzlichkeit und das Naturgemäße“ wurden zu „Hauptkriterien für die Unterrichtsgestaltung“ (ebd., S. 52). Damit wurde die Subjektivierungsfigur ‚Kind‘, wie es Eßer (2010, S. 292) formuliert, zu einem „natürlichen Akteur“,

7 Anhand der verschiedenen Auflagen seiner Preisschrift *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* von 1901 kann nachgezeichnet werden, dass Kerschensteiner den Verantwortungsbegriff in späteren Auflagen, insbesondere ab der vierten von 1909, zunehmend zentral setzt.

spricht zu einem eigenlogisch Selbsttätigen, welchen es in dieser Eigendynamik zu ergründen galt.

Diese Transformation von Wissensordnungen ging mit einer grundlegenden Neujustierung pädagogischer Autorität einher, welche Caruso als *zweiten Bruch* mit dem Bestehenden fasst (vgl. Caruso 2003, S. 376). Die veränderten Vorstellungen von kindlicher Entwicklung verlangten von Lehrpersonen ein neues „Ethos der Intervention“ (ebd.). Es dürfe nicht mehr darum gehen, unpassendes Verhalten zu *unterdrücken*, sondern stattdessen müsse die Eigendynamik der kindlichen Entwicklung erkundet und ihrer vollständigen Entfaltung im Unterricht *Raum gegeben* werden, um diese für die Stimulation von weiteren Entwicklungsprozessen nutzen zu können. Anstelle einer Ausbildung von Lehrpersonen, „welche nur die Funktion einer Transmission für Wissensübertragung zu erfüllen haben“, müssten Lehrpersonen lernen, „die einzelnen kleinen Seelenmotoren ihrer Klasse mit produktiver Arbeitskraft aus ihrem eigenen inneren Vorrat [zu, d. A.] speisen“ (Kerschensteiner, 1968 [1906], S. 9). Lehrpersonen wurden also dafür verantwortlich gemacht, Wissen über den individuellen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler hervorzubringen, um ihre didaktische Methode *flexibel am jeweiligen Kind auszurichten* (ebd., S. 16). Die darin zunehmend an Kontur gewinnende Subjektivierungsform der verantwortungsbewussten Lehrperson zeichnet sich, wie es Baker (1998, S. 171-172) formuliert, also dadurch aus, dass sie nicht länger als „Lawgiver“, sondern als „Lawcarrier or -mediator“ entworfen wird. So sollen Lehrpersonen nicht Wissen- oder Methoden-, „vorgehend“, sondern den Gesetzen des kindlichen Wachstums entsprechend „nachgehend“ agieren (Caruso 2005b, S. 196).

Davon ausgehend wird auch der *dritte Bruch*, die Transformation der unterrichtlichen Praktiken, verständlich: Um die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung erkunden zu können, um daran die führende Intervention anzuschließen, musste den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden, sich der Lehrperson in ihrer Eigengesetzlichkeit und Art der Selbstregulierung *zeigen* zu können. Kerschensteiner setzte sich daher zum einen für offenere Unterweisungsformen, wie produktives Werkstattarbeiten, freies Zeichnen und Aufsatzschreiben, ein, welche „wertvolles Material“ liefern sollte, „um die Kinderseele besser kennen zu lernen“ (Caruso 2003, S. 461). Dieses Wissen – und hier zeigt sich die Intensivierung pastoraler Führungslogiken – sollte dann für die einfühlsame Führung der Selbstregulation des Kindes eingesetzt werden. Zum anderen legte Kerschensteiner ein in seinem Einfluss kaum zu überschätzendes Konzept der ‚Schülerselbstregierung‘ im Zuge seines Plädoyers für eine staatsbürgerliche Erziehung vor (vgl. Busch 2016, S. 147). Schülerinnen und Schüler sollte mit zunehmendem Alter zunehmende „Verantwortlichkeit“, bspw. „für die Ordnung im Werkstattbetrieb“, übertragen werden, um sie zu „gewöhnen, unter Verantwortlichkeit im Interesse anderer zu handeln“ (Kerschensteiner 1966b [1906], S. 112).⁸ Die so vorgenommene Erweiterung

8 Busch (2016, S. 147-197) rekonstruiert die kontroverse Diskussion um Kerschensteiners ‚Schülerselbstregierung‘ bei der (implizit) deutlich wird, dass der Verantwortungsbegriff zunehmend zu einem Schlüsselbegriff in den Debatten avancierte.

der Handlungsspielräume von Lernenden sollte dabei nicht als *Zurücknahme* eines pädagogischen Führungsanspruches missverstanden, sondern als *Wandel* von Regierungslogiken weg von einer direktiven, entlang mechanistischer Metaphern formulierten Führungsfigur hin zu einer indirekten, biologisch-psychologisch begründeten Führung der kindlichen Selbstführungen aufgefasst werden. Die ‚natürliche‘ sollte zu einer ‚verantwortungsbewussten‘ Selbsttätigkeit des Kindes werden und sich damit *harmonisch* in ein identitär entworfenes Gemeinschaft- und Staatsideal *einfügen*.⁹ Eßer (2010, S. 291) sieht in dieser entpolitizierenden Harmonie die „Pointe“ des Ansatzes Kerschensteiners.

Wie die Subjektivierungsform der ‚verantwortlichen Lehrperson‘ und das pädagogische Ziel der Hervorbringung verantwortlicher Staatsbürgerinnen und -bürger schließlich ineinandergreifen wird in folgendem Zitat deutlich:

„In welchem deutschen Schulsystem hat der Gedanke, ein starkes *Gefühl der Verantwortlichkeit* zu wecken, praktische Gestalt angenommen? Man verwechsle nicht die Pflege der Gewissenhaftigkeit oder des Pflichtgefühls mit der Pflege des Verantwortlichkeitsgefühls. Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue kann auch der Sklave besitzen, ohne daß er, der nur die Befehle seines Herrn ausführt, im geringsten das Gefühl der Verantwortlichkeit zu haben braucht. Unseren heutigen wohlreglementierten und uniformierten Schuleinrichtungen mit ihren gebundenen Marschrouten für Lehrer und Schüler, mit ihren starren, unbeweglichen [...] Vorschriften und Lehrpläne bieten keinen Boden für die Entwicklung dieser wundervollen Tugend, die so selten ist und doch so unentbehrlich für ein Volk, das seine Geschichte selbst bestimmen soll.“ (Kerschensteiner 1968 [1906], S. 24)

In dieser Argumentation wird das, was Hunter (1994, S. xiv) als Amalgam von „governance and self-reflection“ bezeichnet, greifbar: Institutionelle und organisationale Führungslogiken von und in Schule werden mit dem moralischen Verantwortungsbewusstsein von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern für das ‚deutsche Volk‘ in ein lineares Verhältnis gesetzt. Schule wird darin als ‚doppeltes‘ bzw. ineinandergreifendes Führungsproblem lesbar (Popkewitz 2017, S. 2): In welcher Weise müssen Lehrpersonen bzw. deren Selbstführung geführt werden, damit sie Kinder zur Verantwortlichkeit gegenüber der Staatsgemeinschaft führen können? Wie in dem aufgeführten Zitat deutlich wird, lässt das Verantwortungskonzept eine Kopplung der Führungen von Lehrpersonen und Lernenden im Sinne einer ‚Führung der Führungen der Führungen‘ zu: Das „Gefühl der Verantwortlichkeit“ gegenüber der Gemeinschaft und den ihnen anvertrauten Kindern wird in Lehrpersonen dadurch hervorgebracht, dass sie mehr Handlungs- und Ermessensspielräume erhalten, welche sie wiederum dazu nutzen sollen, ihren Schülerinnen und Schülern Räume der Selbsttätigkeit zu eröffnen, um dadurch in ihnen ein Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Gemeinschaft hervorzubringen. Darin wird ‚Verantwortung‘ nicht nur zum Ziel, sondern auch zum zentralen Mittel zur Erreichung dieses Ziels, da Verantwortung *übertragen* werden soll.

9 Für eine Systematisierung des Verhältnisses von ‚Gesellschaft‘ und ‚Gemeinschaft‘ in der Reformpädagogik vgl. Rülcker (2013).

Zusammenfassend zeigt sich, dass Kerschensteiners ‚Entdeckung der Selbstverantwortung‘ einen Wandel von Regierungsrationalitäten in seinen programmatischen und bildungspolitischen Arbeiten motivierte. Das individuelle Tun von Lehrpersonen und Lernenden soll durch ein affektiv zu stiftendes Verbundensein auf ein übergeordnetes Ganzes – die Zukunft des ‚deutschen Volkes‘ – ausgerichtet werden. Die Subjektivierungsform der verantwortungsbewussten Lehrperson ist vor diesem Hintergrund dadurch charakterisiert, dass sie den individuellen kindlichen ‚Entwicklungsgang‘ zum Ausgang pädagogischer Einwirkung nehmen soll, um die ‚natürliche Selbsttätigkeit‘ des Kindes in eine Selbstführung im Sinne der Gemeinschaft – sowohl Klassen-, Schul- als auch Volksgemeinschaft – zu überführen. Wie dargelegt, erachtet Kerschensteiner diese Führung insbesondere für von ihm prekarierte Bevölkerungsgruppen als notwendig, um die „moralisch Schwächsten [...] sittlich [zu] heben“ (Kerschensteiner 1968 [1906], S. 22). Darin wird eine Unterscheidung vollzogen zwischen denjenigen, die sich ihrer Verantwortlichkeit als sich selbst und ihrem Handeln Zugrundliegende bewusst sind und diese selbsttätig am Wohle der Gemeinschaft ausrichten können, und denjenigen die dafür der pädagogischen Zuwendung, ‚seelischen Erkundung‘ und leitenden Unterstützung bedürfen. Es werden also insbesondere letztere zum Objekt pädagogischer Verantwortung.

In der Zusammenführung dieser Charakteristika zeigt sich, dass die gewandelten pädagogischen Führungsrationalitäten maßgeblich im Modus einer pastoralen Machtlogik operieren: In der Führung des Schulklassenkollektivs durch die einführende Führung der Einzelführungen soll ein neues, säkularisiertes Seelenheil für die gesellschaftlich ‚Zurückgelassenen‘ im Sinne eines Verantwortungsgefühls gegenüber dem Nationalstaat hervorgebracht werden. Anschließend an die von Foucault in Bezug auf christliche Führungslogiken geprägte Hirten-Metapher wird also die Lehrperson zu einem ‚guten Hirten‘ (vgl. Baker 1998), der sich sowohl individualisierend um das Wohl der Einzelnen wie auch um das Wohl der gesamten Herde verantwortlich weiß. Der Verantwortungsbegriff ruft in dieser Argumentation zwar ein säkularisiertes Selbstverständnis auf, richtet dieses aber im Sinne eines pastoral-pädagogischen Ethos an der unbedingten Orientierung am (einzelnen) Kind und dem neuen Heilsversprechen der Gemeinschaft aus. Vor dem Hintergrund dieser Rekonstruktion der Subjektivierungsform der ‚verantwortungsbewussten Lehrperson‘ des beginnenden 20. Jahrhunderts,¹⁰ stellt sich nun die Frage, ob und inwiefern gegenwärtige Verwendungsweisen des pädagogischen Verantwortungsbegriffs an diese Subjektivierungslogiken anschließen. Dafür kehren

10 Dass es sich bei dieser Begriffsverwendung um eine für reformpädagogische Semantiken des beginnenden 20. Jahrhunderts typische Verwendungsweise handelt, zeigen nicht nur zeitgenössische Lexika-Einträge (vgl. bspw. Mosapp 1917, S. 432), sondern auch programmatische Schriften zur ‚Schülerselbstregierung‘ (vgl. Foerster 1908; Hepp 1911; Gaggel 1920) sowie schließlich die einflussreiche Rezeption des Begriffs durch Herman Nohl (vgl. Nohl 1926; Kilchsperger 1985; Kuhlmann/Ricken 2017).

wir abschließend zum Ausgangspunkt des Artikels, den Post-PISA-Appellen, zurück.

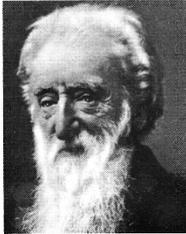
IV ,Verantwortung für die schwächsten Lerner‘ – Kontinuitäten pastoraler Adressierung

Zunächst erscheint es angesichts der geleisteten Begriffsanalyse überraschend, wenn Jürgen Baumert, welcher als empirischer Bildungsforscher wohl kaum unter Verdacht der reformpädagogischen Emphase steht, nach den mittelmäßigen PISA-Ergebnissen deutscher Schülerinnen und Schüler ein ‚Ethos der Verantwortung‘ von Lehrpersonen einfordert. Es liegt nahe, die Verwendung des Verantwortungsbegriffs als Legitimierungschiffre zu verstehen, die den angestrebten bildungspolitischen, doch eher technokratisch ausgerichteten Reformen eine pädagogische Note verleihen soll. Dagegen soll im Folgenden gezeigt werden, dass sich die durch den Verantwortungsbegriff erzeugten Resonanzen nicht aus dem *Missbrauch* eines (reform-)pädagogischen Grundbegriffs speisen. Vielmehr werden sie durch die im Begriff kondensierten pastoralen Subjektivierungslogiken erzeugt, welche in zeitgenössischen Semantiken neuer Steuerung in spezifischer Weise *aktualisiert* und in der Adressierung an Lehrpersonen *mobilisiert* werden. Darin operiert der Verantwortungsbegriff als ein zentrales Verbindungsstück in der von Johannes Bellmann und Florian Waldow (2007) so bezeichneten „merkwürdige[n] Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik“, da er seit seiner Etablierung in der Breite der pädagogischen Programmatik immer zugleich administrative Steuerung und ethische (Selbst-)Führung aufruft. Um diese Verbindung zu konkretisieren, werde ich im Weiteren *drei historische Kontinuitäten* im Vergleich zwischen den Verwendungsweisen von ‚Verantwortung‘ um 1900 und den Post-PISA-Semantiken herausarbeiten: Der Begriff operierte und operiert (a) als *Individualisierungs- und Bekenntnisimperativ*, (b) als pädagogisch wie bildungspolitisch zu nutzende *Steuerungsressource* sowie (c) als *Kopplung von pastoraler und bevölkerungs-regulierender Regierungsformen*.¹¹

a) Im nachgezeichneten Paradigmenwechsel um 1900 wird die Vorstellung auch schulpädagogisch dominant, dass Kinder, um ihnen eine naturgemäße Entwicklung zu ermöglichen und sie zugleich in die (Volks-)Gemeinschaft einzufügen, genauestens gekannt werden müssen. Die in gewisser Hinsicht komplementäre und zugleich analoge Subjektivierungsform der verantwortungsbewussten Lehrperson soll am einzelnen Kind ansetzen, in (außer-)unterrichtlichen Praktiken möglichst umfassendes Wissen erzeugen und für die

11 Dabei ist deutlich zu markieren, dass es sich in der exemplarisch fokussierten Analyse um einen *ersten* Bestimmungsversuch handelt, welcher durch die Gegenüberstellung von zwei historischen Zeitpunkten historische Kontinuitäten notwendig *überpointiert* und dadurch die Umkämpftheit pädagogischer Semantiken sowie die damit immer auch verbundenen synchronen und diachronen Brüche nicht fassen kann.

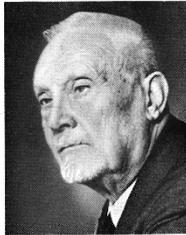
RELIGION, KIRCHE 229



William Booth, E.
* 10. 4. 1829, † 20. 8. 1912
Gründer u. General der
Heilsarmee



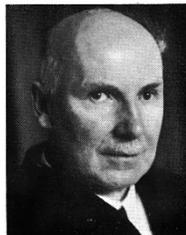
Fr. von Bodelschwingh, D.
* 6. 3. 1831, † 2. 4. 1910
ev. Theologe; Leiter der An-
stalten von Bethel



Theophil Wurm, D.
* 7. 12. 1868, † 28. 1. 1953
Wortführer der ev. Kirche
gegen den Nat.-Soz.



Adolf Keller, Sch.
* 7. 2. 1872
einer der Hauptförderer
des Weltprotestantismus



Fr. von Bodelschwingh, D.
* 14. 8. 1877, † 4. 1. 1946
ev. Theologe; baute die Anstalten
von Bethel weiter aus



Otto Dibelius, D.
* 13. 5. 1880
Vorsitzender d. Rates der Evang.
Kirche in Deutschland

Abb.: Berühmte Köpfe. 3300 Männer und Frauen im Bild, 7. Aufl. Gütersloh 1962

der mit dem Verantwortungsbegriff einhergehende Individualisierungs- und Bekenntnisimperativ.

b) Kerschensteiners (1966 [1906], S. 24) Forderung, Lehrpersonen mehr „Bewegungsfreiheit“ zuzugestehen, um mehr (Selbst-)Verantwortung zu ermöglichen, erscheint im Kontext von immer wieder geführten Debatten um Schulautonomie seltsam aktuell (vgl. Heinrich 2006). Implizit – bzw. bisweilen auch sehr

Führung der Führungen nutzbar machen; zugleich soll – ganz im Sinne der Hirten-Figur – ein soziales Ganzes gestiftet werden. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, muss auch die Lehrperson in bestimmter Weise geführt und zu einer bekenntnishaften Arbeit am eigenen Selbst ermutigt werden. Linien dieser subjektivierenden Logiken der bekennenden Lernenden- und Lehrenden-Subjekte zeigen sich heute unter gewandelten Begrifflichkeiten und veränderten epistemischen Registern: So wird auf der einen Seite die mit dem Appell der pädagogischen Verantwortung verbundene Forderung nach umfassender, möglichst früh einsetzender und regelmäßiger Diagnostik mit Bezug auf die psychologisch ausgerichtete, empirische Lehr-Lern-Forschung autorisiert (vgl. Bellmann 2011, S. 201). Die durch das gewonnene Wissen ermöglichte individuelle und individualisierende Förderung soll Schülerinnen und Schüler insbesondere in der Entwicklung von Meta-Kompetenzen wie der eigenverantwortlichen ‚Selbstregulierung‘ unterstützen (vgl. Schleicher, 2018, S. 98-101). Komplementär dazu stellt die reflexive und bekenntnishaft Selbstführung der Lehrerinnen und Lehrer die zentrale Zielstellung der Lehrkräftebildung dar (vgl. Fendler 2003; Reh 2003). In diesem Ineinandergreifen von subjektivierenden Führungslogiken zeigt sich heute wie um 1900

explizit (vgl. Baumert 2003, S. 221) – wird das Verantwortungsgefühl von Lehrpersonen als zentrale *Steuerungsressource* entworfen, welches in unterschiedlichen Formen der Schulsteuerung je unterschiedlich nutzbar bzw. überhaupt erst hervorgebracht wird; es wird – so kann man an affekttheoretische Arbeiten anschließen – zu einem ‚Objekt‘ und ‚Ziel‘ bildungspolitischer Interventionen (vgl. Anderson 2014, S. 4). Während argumentiert wird, dass es insbesondere den ‚PISA-Spitzenreitern‘ gelänge, „a sense of individual responsibility for the learning and well-being of all students in their care“ zu stiften (Schleicher 2018, S. 98), wird der Mangel an Verantwortungsbewusstsein in Deutschland zu einer zentralen Erklärung des schlechten Abschneidens. In dieser responsabilisierenden Argumentation werden Lehrpersonen zum Problem und zugleich zur antizipierten Lösung: ‚Professionalisierung‘ stellt in dieser Logik – gegenüber Strukturreformen, wie bspw. der Aufschiebung von frühen Selektionsentscheidungen – den Weg der Wahl dar. Insgesamt zeigt sich eine eigentümliche Figur, die zum einen auf „bottom-up“-Logiken setzt (ebd.), d.h. für mehr Eigenverantwortung für Einzelschulen und die Kollegien plädiert, und zugleich das ‚Wofür‘ des Engagements von Lehrpersonen, bspw. anhand operationalisierten Kompetenzstufen, dezidiert vorgibt. In der Verantwortlichmachung von Lehrpersonen wurde und wird also suggeriert, dass *unkontrovers* gegeben sei, was im Kontext von pluralisierten Lebensentwürfen und politischen Aushandlungsprozessen schlicht nicht gegeben sein kann, nämlich was und wie Schülerinnen und Schüler lernen müssen, um zukünftig einen ‚gesellschaftlichen Beitrag‘ leisten zu können (vgl. Forster 2014). Dadurch, dass diese Setzung als Setzung in der Verantwortlichmachung selbst zugleich unsichtbar gemacht wird, operiert der Verantwortungsbegriff *entpolitisiert*. Wer schließlich kann ernsthaft dagegen argumentieren, dass Lehrpersonen ein Verantwortungsbewusstsein für das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler besitzen sollten und dieses durch mehr Handlungs- und Entscheidungsspielräume gestärkt werden sollte (vgl. Bellmann/Waldow 2007, S. 492)?

c) Der antizipierte ‚gesellschaftliche Beitrag‘ wird zudem in Bezug auf *bestimmte* Lernende grundsätzlich in Frage gestellt: Waren es um 1900 die Kinder von Industriearbeitenden, die einer besonderen pädagogischen Verantwortungsübernahme bedurften, um nicht zu einer ‚Gefahr für die Gemeinschaft‘ zu werden (vgl. Baker 1998, S. 161); so bringt auch der nicht erst seit PISA prominente Begriff der ‚Risikogruppe‘ unmissverständlich die Notwendigkeit einer pädagogischen Intervention in Bezug auf *bestimmte*, anhand von statistischen Parametern identifizierbare Schülerinnen und Schüler hervor (vgl. Brown 2016; Forster 2014, S. 899-900). Popkewitz (2017, S. 40) bezeichnet diese mit umfassender Krisensemantik einhergehende Logik als „populational reasoning“, welche sich durch eine „double gesture of hope and fear“ (S. 25), d.h. der gleichzeitigen Hervorbringung von pädagogischen Wirksamkeitshoffnungen und potenziellen ‚Bedrohungen‘ für die Gesellschaft, auszeichne. „Children“, so Popkewitz weiter (S. 50), „are seen as members of statistical groups [...] that require self-discipline through the intervention of teachers who monitor, supervise, and discipline them ‘for their own good‘“. In der Identifikation von „Prädiktoren für die Gefährdung von Kindern und Jugendlichen“

werden „psychologische Diagnostik, Pädagogik und politische Steuerung“ in kaum hinterfragbarer Weise miteinander verwoben (Forster 2014, S. 899). Ein Verbindungsstück kann dabei – um 1900 wie heute – in der Adressierungsformel der pädagogischen Verantwortung gesehen werden: Diese Verantwortung verlangt von Lehrpersonen nicht nur, anhand von erhobenem (diagnostischen) Wissen individualisierend zu führen, sondern auch, dass sie *antizipativ* ‚Risikoschülerinnen und -schüler‘ erkennen und im Sinne einer säkularisierten Rettungsfigur intervenieren. Hier verknüpfen sich pastorale mit bevölkerungsregulierenden Logiken, da die Antizipation und frühzeitige Intervention – am besten ab ‚Geburt‘ (Baumert 2010) – nur auf statistisch-probabilistischer Rationalität beruhen kann.¹² Dadurch, dass pädagogische Verantwortung zur *vorwegnehmenden Risikovermeidung* wird, werden bestimmte Kinder und Jugendliche im pädagogischen Zugriff immer auch als gesellschaftliches Risiko hervorgebracht. Darin wird nicht zuletzt die weitere Datenerhebung und pädagogische (Dauer-)Intervention legitimiert.

V Fazit

Im Rahmen dieses Beitrags wurde der Versuch unternommen, die gegenwärtig so omnipräsente Adressierungsformel ‚Verantwortung‘ aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive zu problematisieren: Anhand eigener begrifflicher Analysen sowie der vorgenommenen Perspektivierung und Zusammenführung von z.T. im deutschsprachigen Kontext bisweilen selten rezipierten Studien, wurden die im Begriff eingeschriebenen pastoralen Subjektivierungsformen und damit einhergehende responsabilisierende, entpolitizierende und differenzerzeugende Logiken herausgearbeitet. Die vorliegende Rekonstruktion versteht sich damit als ein Beitrag einer „Archäologie des pädagogischen Blicks und einer Genealogie pädagogischer Machttechniken“ (Meyer-Drawe 1996, S. 663), deren Ziel es ist, „die affirmierende Kraft scheinbar unschuldiger Humanitätsideale für pädagogische Theorie und Praxis zu zersetzen, um Transformationen der Macht kenntlich zu machen und dadurch der Kritik zu öffnen“ (ebd.). In der Sichtbarmachung der vielfältigen im Verantwortungsbegriff kondensierten Problemkonstellationen soll dabei nicht nahegelegt werden, dass der Begriff auf dieses pastorale Erbe festgelegt sei. Vielmehr soll so die Möglichkeit eröffnet werden, in ein Ringen *mit* und *um* ‚pädagogische Verantwortung‘ einzutreten (vgl. Kuhlmann 2021). Die Frage nämlich, wie ausgehend von den vorliegenden Bestimmungen ein ‚*Anders*‘-Denken, -Sprechen und -Wahrnehmen von und über Verantwortung diesseits pastoraler Schließungen möglich sein kann, bleibt angesichts der konstitutiven Legitimationsbedürftigkeit des Pädagogischen nicht nur erziehungspraktisch weiterhin überaus virulent (vgl. Wimmer 2006, S. 12).

12 Vgl. für die Entstehung dieser biopolitischen Logiken in reformpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen Grabau (2013).

Für diese Suche nach einem Verantwortungsdenken diesseits pastoraler Adressierungen bietet zum einen das *Phänomen* der pädagogischen Verantwortung einen zentralen Einsatzpunkt, da es als ein ethisches Angesprochensein durch Andere immer auch die Unverfügbarkeit und Intransparenz von Selbst- und Anderenverhältnissen – und darin gerade die Nicht-Steuerbarkeit des Sozialen – erfahrbar macht (vgl. Meyer-Drawe 1992; Kuhlmann 2021). Zum andern lässt sich auch in der Geschichte des pädagogischen Denkens eine für die pädagogische Programmatik nie dominant gewordene Linie einer *responsiven* Verantwortungsfassung rekonstruieren, die die verfügende Logik pastoraler Regierung grundlegend durchkreuzt: So formuliert Eberhard Grisebach etwa zeitgleich zu Nohls Aufgreifen der reformpädagogischen Semantik, dass die pädagogische „Verantwortlichkeit“ darin bestehe, dass Erziehende nicht über ihre „Grenzen“ hinausgehen, dass das „du niemals über[gangen], die Ansprüche des Ichs nicht vorangestell[t], das Du nicht absolut zu beherrschen versuch[t]“ werden sollte (Grisebach 1926, S. 320). In dieser Fassung stellt sich das Problem pädagogischer Verantwortung also maßgeblich als Frage danach, wie pädagogisches Handeln – trotz der ihm strukturell eingeschriebenen Entgrenzungstendenzen und Führungsfantastien – auf seine Grenzen hin befrag- und bearbeitbar bleiben kann. Diese darin gegenüber pastoralen Adressierungslogiken vollzogene Perspektivverschiebung erscheint gerade in Zeiten umfassender pädagogischer Steuerungsversprechen überaus lohnend.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2018): Reflexion der Beiträge. Verantwortung als Komplizenschaft oder als gesellschaftskritischer Gegenentwurf? In: Henkel, Anna/Lüdtke, Nico/Buschmann, Nicolaus/Hochmann, Lars (Hrsg.): Reflexive Responsibilisierung. Verantwortung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld, S. 411-418.
- Allen, Ansgar (2013): The Examined Life. On the Formation of Souls and Schooling. In: American Educational Research Journal, Heft 2, S. 216-250.
- Andersen, Ben (2014): Encountering Affect. Capacities, Apparatuses, Conditions. Farnham, Burlington.
- Baader, Meike Sophia (2002): Erziehung als Erlösung. Religiöse Dimensionen der Reformpädagogik. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, Heft VIII, S. 89-97.
- Baker, Bernadette (1998): Child-centered Teaching, Redemption, and Educational Identities. A History of the Present. In: Educational Theory, Heft 2, S. 155-174.
- Baumert, Jürgen (2003): Transparenz und Verantwortung. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt/M., S. 213-228.
- Baumert, Jürgen (2010): Verantwortung auch für die schwächsten Lerner. In: Der Tagesspiegel, 22.06.2010. Online verfügbar unter <http://www.tagesspiegel.de/wissen/bildungsforscher-verantwortung-auch-fuer-die-schwachsten-lerner/1865514.html>; 16.07.2021.
- Bayertz, Kurt/Beck, Birgit (2017): Der Begriff der Verantwortung in der Moderne: 19.-20. Jahrhundert. In: Heidbrink, Ludger/Langehn, Claus/Loh, Janina (Hrsg.): Handbuch Verantwortung. Wiesbaden, S. 133-148.
- Beljan, Magdalena (2014): Regierung. In: Kammler, Clemens/Paar, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes/Reinhardt-Becker, Elke (Hrsg.): Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, S. 284-286.

- Bellmann, Johannes/Waldow, Florian (2007): Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. In: *Bildung und Erziehung*, Heft 4, S. 481-503.
- Bellmann, Johannes (2011): Jenseits von Reflexionstheorie und Sozialtechnologie. Forschungsperspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In: Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden, S. 197-214.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/M.
- Bröckling, Ulrich (2017): *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. 2. Auflage. Berlin.
- Brown, Keffrelyn D. (2016): *After the "At-Risk" Label. Reorienting Educational Policy and Practice*. Amsterdam, New York.
- Buddeberg, Eva/Vogelmann, Frieder (2016): Schwerpunkt: Verantwortung – ein umkämpfter Begriff. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, Heft 64, S. 228-231.
- Buddeberg, Eva (2016): Verantwortung: Existenzial oder Versatzstück neoliberaler Apologetik? In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, Heft 64, S. 232-245.
- Bührmann, Andrea (2012): Das unternehmerische Selbst: Subjektivierungsform oder Subjektivierungsweise? In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden, S. 145-164.
- Busch, Matthias (2016): *Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn.
- Caruso, Marcelo (2003): *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918)*. Weinheim, Basel, Berlin.
- Caruso, Marcelo (2005a): Inadäquation und Pädagogik. Von den Techniken der Produktion des Subjekts. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. Weinheim, Basel, S. 121-133.
- Caruso, Marcelo (2005b): Über das Spezifikum der Reformpädagogik. Wachstumsleitung, organische Ordnung und die Zäsur Kerschensteiner in der Münchener Lehrplan- und Methodenpolitik (1895-1919). In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, Heft 11, S. 181-210.
- Eckert, Julia (2016): Tugend, Recht und Moral: Tendenzen der Verantwortungszuschreibung. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, Heft 64, S. 246-257.
- Eßer, Florian (2010): *Imaginationen kindlicher Selbsttätigkeit in pädagogischen Entwürfen um 1900*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 3, S. 283-294.
- Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (2012): Der kindliche „Entwicklungsgang“. *Kinderforschung und Sozialpädagogik um 1900*. In: Bernstorff, Florian/Langewand, Alfred (Hrsg.): *Darwinismus, Bildung, Erziehung. Historische Perspektiven auf das Verhältnis von Evolution und Pädagogik*. Berlin, S. 113-129.
- Fendler, Lynn (2003): *Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations*. In: *Educational Researcher*, Heft 3, S. 16-25.
- Forster, Edgar (2014): Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research der OECD. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 6, S. 890-907.
- Foucault, Michel (1987): *Das Subjekt und die Macht*. In: Rabinow, Paul/Dreyfus, Hubert (Hrsg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt/Main, S. 241-261.
- Foucault, Michel (2004): *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am College de France 1978-1979*. Hrsg. v. Michel Sennelart. Frankfurt/M.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.) (2019): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden.

- Grabau, Christian (2013): *Leben machen. Pädagogik und Biomacht*. München.
- Grisebach, Eberhard (1924): *Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung*. Halle.
- Heidbrink, Ludger/Langbehn, Claus/Loh, Janina (Hrsg.) (2017): *Handbuch Verantwortung*. Wiesbaden.
- Heinrich, Martin (2006): *Autonomie und Schulautonomie. Die vergessenen ideengeschichtlichen Quellen der Autonomiedebatte der 1990er Jahre*. Münster.
- Hunter, Ian (1994): *Rethinking the school. Subjectivity Bureaucracy Criticism*. St. Leonards.
- Jones, Dave (1990): *The genealogy of the urban schoolteacher*. In: Ball, Stephen J. (Hrsg.): *Foucault and Education. Disciplines and Knowledge*. London, New York, S. 57-78.
- Kerschensteiner, Georg (1966a): *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend [1901]*. In: Wehle, Gerhard (Hrsg.): *Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften*. Band I. Paderborn, S. 5-88.
- Kerschensteiner, Georg (1966b): *Die drei Grundlagen für die Organisation des Fortbildungswesens [1906]*. In: Wehle, Gerhard (Hrsg.): *Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften*. Band I. Paderborn, S. 105-115.
- Kerschensteiner, Georg (1968): *Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert [1906]*. In: Wehle, Gerhard (Hg.): *Georg Kerschensteiner. Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule*. Band II. Paderborn, S. 5-25.
- Kilchsperger, Heiner (1985): *Pädagogische Verantwortung. Studien zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie der Erziehung*. Bern, Stuttgart.
- Koselleck, Reinhart (2010): *Stichwort: Begriffsgeschichte*. In: Koselleck, Reinhart (Hrsg.): *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt/M., S. 99-102.
- Kötteritz, Eike-Volkmar (1981): *Georg Kerschensteiners Arbeitsschule und die Arbeitslehre der Gegenwart. Eine vergleichende Untersuchung*. Köln, Wien.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2019): *Verantwortung und Kindheit*. In: Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Stuttgart, S. 236-243.
- Kuhlmann, Nele (2021): *Zur Ermöglichung und Verunmöglichung ethischer Ansprechbarkeit. Ein Ringen mit und um „Verantwortung“*. In: Karcher, Martin/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): *Lebendige Theorie*. Hamburg, S. 129-142.
- Meyer-Drawe, Käte (1992): *Nachdenken über Verantwortung*. In: Fauser, Peter/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): *Verantwortung. Friedrich Jahresheft 10*. Seelze, S. 14-16.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): *Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 5, S. 655-664.
- Mogge, Winfried/Reulecke, Jürgen (1988): *Hoher Meißner 1913. Der Erste Freideutsche Jugentag in Dokumenten, Deutungen und Bildern*. Köln.
- Mosapp, H. (1917): *Verantwortung (Verantwortlichkeit)*. In: Roloff, Ernst M. (Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik. Fünfter Band: Sulzer bis Zynismus*. Freiburg im Breisgau, S. 430-432.
- Nohl, Herman (1926): *Die Einheit der Pädagogischen Bewegung*. In: *Erziehung*, Heft 1, S. 57-61.
- Oelkers, Nina (2013): *Responsibilisierung oder Verantwortungsaktivierung in der Sozialen Arbeit*. In: Oelkers, Nina/Richter, Martina (Hrsg.): *Aktuelle Themen und Theoriediskurse in der Sozialen Arbeit*. Frankfurt/M., S. 163-175.
- Osterwalder, Fritz (1998): *Der Erzieher als nationaler Prophet. Nation, Seele, Kind und Entwicklung – liberale Theologie als Kontext der deutschen Reformpädagogik*. In: Rülcker, Tobias/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Politische Reformpädagogik*. Berlin, Frankfurt/M., S. 125-149.
- Popkewitz, Thomas (2017): *Teacher Education and Teaching as Struggling for the Soul. A Critical Ethnography*. New York/London.

- Reh, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, S. 35-56.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. München, S. 29-47.
- Rülcker, Tobias (2013): Gemeinschaft und Gesellschaft. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. (1890-1933)*. Teil 1: *Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*. Frankfurt/M., S. 533-558.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. München, S. 17-27.
- Schleicher, Andreas (2018): *World Class. How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris.
- Sitomaniemi-San, Johanna (2015): *Fabricating the Teacher as Researcher. A Genealogy of Academic Teacher Education in Finland*. Tampere.
- Sombetzki, Janina (2014): *Verantwortung als Begriff, Fähigkeit, Aufgabe. Eine Drei-Ebenen-Analyse*. Wiesbaden.
- Tröhler, Daniel (2015): *The Construction of Society and Conceptions of Education. Comparative Visions in Germany, France, and the United States Around 1900*. In: Popkewitz, Thomas (Hrsg.): *The “Reason” of Schooling. Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education*. New York, S. 21-39.
- Vock, Sarah/Wartmann, Robert (Hrsg.) (2017): *Verantwortung. Im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte*. Paderborn.
- Vogelmann, Frieder (2014): *Im Bann der Verantwortung*. Frankfurt/M.
- Vogelmann, Frieder (2017): *Foucault lesen*. Wiesbaden.
- Wimmer, Michael (2006): *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Bielefeld.