



universität
wien

Humboldt und Foucault in der aktuellen Rezeption

**Weshalb scheinen sich Wilhelm von Humboldts Bildungsentwurf
wie Michel Foucaults Kritikansatz der Gouvernamentalität gleichermaßen
für die Formulierung von Kritik
an bestehenden Bildungsreformen zu eignen?**

eingereicht von
Antonia Bode
Wien, November 2010

Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades der Philosophie (Mag. phil.)
an der
Fakultät der Philosophie und Bildungswissenschaft
der Universität Wien

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Bildungswissenschaften

Betreuerin: Univ.-Prof. Mag. Dr. Agnieszka Czejkowska

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere hiermit,

1. dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe, und
2. dass ich die Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, _____

Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	1
1. Einleitung	3
1.1. Einführung in den Themenbereich.....	3
1.2. Problemaufriss, Forschungsfrage und Forschungsstand.....	5
2. Zur methodologischen Vorgehensweise	9
2.1. Eingrenzung der Literatur und Arbeitsaufbau	9
2.2. Die Hermeneutik als Methode.....	12
3. Menschenbildung nach Humboldt und Foucault	15
3.1. Humboldts Menschenbild und Bildung.....	15
3.1.1. Historischer Hintergrund	15
3.1.2. Das Menschenbild.....	17
3.1.3. Die Idee der Bildung.....	21
3.2. Foucaults Subjektivierung durch Menschenbildung.....	27
3.2.1. Historischer Hintergrund	27
3.2.2. Das Subjekt und Bildung.....	28
3.3. Zusammenfassende Gegenüberstellung	46
4. Humboldt und Foucault in aktuellen kritischen Schriften	50
4.1. Humboldt und bildungspolitische Kritik	50
4.2. Foucault in der bildungswissenschaftlichen Kritik	67
4.3. Ergebnissicherung.....	93
5. Resümee und Ausblick.....	106
6. Literaturverzeichnis	110
7. Kurzfassung	117
8. Lebenslauf.....	118

Vorwort

Es scheint, dass die fortschreitende Herrschaft der Rationalität des kapitalistischen Marktes auf die Gesellschaft eine zunehmende Ausrichtung der Bildung an wirtschaftlichen Erfordernissen bewirkt (vgl. May 2003, S. 79). Folglich stehen der Bildungsbegriff und die Frage, was darunter zu verstehen ist, wieder im Zentrum vieler Diskussionen. Ebenfalls entsteht Kritik an einem neoliberalen Menschenbild, welches unter anderem auf dem Wege der Bildung vermittelt werde und welchem die Individuen einer neoliberalen Wettbewerbsgesellschaft zu entsprechen hätten (vgl. ebd., S. 78f).

Da diese Entwicklungen keinesfalls nur zustimmende Resonanz erzeugen, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit unter anderem mit der Kritik, die der aktuellen Bildungspolitik, insbesondere den daraus resultierenden Bildungsreformen, entgegengebracht wird. Hierbei werden zwei Autoren in den Mittelpunkt gestellt, auf die scheinbar häufig zurückgegriffen wird, wenn es darum geht, die gegenwärtigen Geschehnisse zu hinterfragen: Zum einen auf Wilhelm von Humboldt, zum anderen auf Michel Foucault. Ein zu beachtender Aspekt soll sein, dass, obwohl beide Autoren von völlig unterschiedlichen Menschenbildern und Bildungsmöglichkeiten ausgehen, von unterschiedlichen historischen und politischen Voraussetzungen, sowie aus verschiedenen Disziplinen kommen, trotzdem häufig rezipiert werden, wenn es darum geht, bestehende, gesellschaftliche Verhältnisse und Bildung, als ein auf die Gesellschaftsform mit einwirkender Faktor, kritisch zu betrachten.

Diese Arbeit soll aufzeigen, in welchen Zusammenhängen und in Bezug auf welche Gegebenheiten jeweils auf Wilhelm von Humboldt und Michel Foucault berufen und zurückgegriffen wird. Lassen sich trotz der differenten Ausgangslagen und Menschenbilder der beiden Autoren, dennoch Gemeinsamkeiten in der Kritik der Rezipienten finden und in Bezug darauf, wofür sie als Instrument der Kritik herangezogen werden? Dies wird mittels der gestellten Forschungsfrage bearbeitet werden.

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei all jenen bedanken, die mir in der Zeit des Schreibens und Forschens eine große Stütze gewesen sind. Vorweg

nenne ich hierbei meine Diplomarbeitsbetreuerin Frau Dr. Agnieszka Czejkowska, die durch ihre Seminare mein Interesse für diese Thematik hervorgerufen hat und mich trotz „räumlicher Distanzen“ bestmöglich betreut hat. Meinen StudienkollegInnen danke ich für die anregenden Gespräche, allen voran Petra Kirchberger-Schmidt für ihr unermüdliches Korrekturlesen. Auch meine Familie war stets für mich da, genauso wie mein Verlobter Georg, der immer aufbauende Worte in Zeiten der Mutlosigkeit parat hatte. Ihnen gilt mein besonderer Dank.

1. Einleitung

In der Einleitung wird im ersten Abschnitt eine Einführung in den Themenbereich „Kritik an bestehenden Bildungsreformen“ gegeben werden. Das zweite Unterkapitel wird die Problematik, der diese Arbeit gewidmet ist, näher erläutern und die leitende Forschungsfrage und daraus entwickelten Unterfragen vorstellen und einen kurzen Blick auf den Forschungsstand richten.

1.1. Einführung in den Themenbereich

Seit etlichen Jahren finden auf dem Gebiet der Grund- und Allgemeinbildung als auch der daran anschließenden höheren Bildung einschneidende Veränderungen statt. Viele dieser gesetzten Maßnahmen kommen aus der Wirtschaft (z.B. Output-Orientierung, Evaluations-Maßnahmen) und viele werden - so behaupten u.a. Michael May, Alex Demirovic - von den Anforderungen dieser diktiert oder wenigstens mitbestimmt (vgl. u.a. May 2003, S. 78; Demirovic 2004, S. 498).

Als Studentin habe ich selbst viele dieser Veränderungen spürbar miterlebt und nach dem Studieren einiger Texte, welche sich auf dieses Problemfeld bezogen, wurde mein Interesse immer größer, hierin meinen eigenen Blick zu schärfen und diverse Geschehnisse genauer und kritischer zu hinterfragen. Denn die gegenwärtigen Reformen stoßen zusehends auf Widerstand. So spricht Alex Demirovic etwa von der Förderung des Entstehens einer neoliberalen Halbbildung, die durch Reformen auf institutioneller Ebene, wie der Verkürzung der Studienzeit, Einführung von Studiengebühren, Umstellung auf BA- und MA-Studiengänge etc. hervorgerufen werde und unter der die Wissenschaft und ihre Qualität zu leiden habe (vgl. Demirovic 2004, S. 502). Gegenwärtig scheint es jedenfalls so, dass eine Dominanz der Ökonomie und des Marktes sämtliche gesellschaftliche Verhältnisse und Bewegungen diktiert (vgl. Dangl 2005, S. 179-186). Somit steigt auch die Forderung an die Erziehungswissenschaft, Bildung und Pädagogik an Maßstäben von wirtschaftlichen und politischen Gebrauchswerten auszurichten. Dies wiederum habe zur Folge, dass der Aspekt der Nützlichkeit einen vordergründigen Stellenwert einnimmt, bedenkt man, dass

die Wirtschaft den Gesetzen des Marktes unterliegt und diese an Prinzipien wie Effizienz und Ertrag orientiert ist. (vgl. ebd.) Das habe zur Folge, dass die Pädagogik ihren Nutzen für die Gesellschaft deutlich zu machen habe, indem sie der Vermittlung jener Kompetenzen und Qualifikationen zuarbeitet, die für Wirtschaft und Gesellschaft von Vorteil sind. Nicht mehr Bildung stehe im Zentrum pädagogischer Bemühungen, sondern vielmehr die Ausbildung nützlicher und gewinnbringender Schlüsselqualifikationen. (vgl. Dangl 2005, S. 179f.) Folglich geraten auch die Studierenden zunehmend unter Druck, den gesellschaftlichen Brauchbarkeitsvorstellungen zu entsprechen (vgl. IG-Pädagogik 2005, S. 18f.).

Die neoliberale Wettbewerbsgesellschaft verlangt nach einem Individuum, welches in der Lage ist, die eigenen Fähigkeiten marktgerecht und effizient zu platzieren, ein gewisses „Selbstmanagement“ wird dadurch unumgänglich, um den gesellschaftlichen Anforderungen zu entsprechen. Wer beruflichen Erfolg haben will, müsse flexibel, das heißt, in der Lage sein, die eigenen Qualifikationen den ständig wechselnden Erfordernissen der Arbeitswelt anzupassen (vgl. May 2003, S. 82). Es sei immer wichtiger, sich in Kompetenzen wie lebenslangem Lernen und Employability zu schulen, um in der neoliberalen Wettbewerbsgesellschaft bestehen zu können (vgl. ebd.). Ein wesentliches Ziel dessen, was heute unter der Auffassung des Begriffs Bildung zu verstehen ist, scheint die Vermittlung eines Selbstmanagements, das sich primär an ökonomischen Anforderungen orientiert. Selbstbestimmung und Autonomie werden im neoliberalen bildungstheoretischen Diskurs großgeschrieben. Das Individuum soll selbstbestimmt in der Lage sein, sich gewinnbringend zu entfalten. Jeder müsse eigenverantwortlich seine Nützlichkeit unter Beweis stellen, flexibel, anpassungsfähig und ständig bereit sein, neuen Anforderungen gerecht zu werden. Wer dies nicht schafft, laufe Gefahr in der Gesellschaft zu scheitern und die bewusste Vermittlung dieser Tatsache soll das Eigenengagement dafür, sich selbst zweckmäßig einzubringen, verstärken (vgl. ebd., S. 77f.).

Um diesen neuzeitlichen Entwicklungen auf den Grund zu gehen und die aktuellen Reformen an Bildungsinstitutionen zu hinterfragen, scheinen zwei Autoren immer wieder Anhaltspunkte für kritische Auseinandersetzungen mit den gegenwärtigen Veränderungen zu liefern: Zum einen wird auf das

Analyseinstrumentarium der Subjektinterpretation und Gouvernamentalität von Michel Foucault zurückgegriffen, zum anderen auf bildungstheoretische Zielsetzungen Wilhelm von Humboldts. Den Fragen, in welcher Form und in welchen Kontexten die Überlegungen der beiden Denker nach wie vor von Wert sein können und nach der Möglichkeit ihrer Brauchbarkeit für die Formulierung von Kritik an aktuellen Bildungsreformen, wird in dieser Arbeit nachgegangen werden.

1.2. Problemaufriss, Forschungsfrage und Forschungsstand

Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Veränderungen, die noch dazu, wie deutlich gemacht wurde, eng mit aktuellen wirtschaftlichen Geschehnissen verbunden sind, erscheint es erstaunlich, dass auf ein Analyseinstrument wie Michel Foucaults Gouvernamentalität und/oder auf bildungstheoretische Zielsetzungen von Wilhelm von Humboldt aus dem 19. Jahrhundert zurückgegriffen wird. Um der Art und Weise nachzugehen, wie Individuen dazu gebracht werden, sich so zu verhalten, dass sie ökonomisch brauchbar sind, scheint der von Foucault geprägte Begriff der *Gouvernamentalität* auch heute noch als geeignetes Analyseinstrument verwendbar zu sein. Die Frage, wie Subjekte zu einem Verhalten motiviert werden können, welches sowohl gesellschaftlich als auch politisch produktiv ist, könne mit Hilfe der Entwicklung von Selbsttechnologien, wie Foucault sie beschreibt, erläutert werden. Ein gewisses „Selbstmanagement“ vom Individuum würde in der neoliberalen Wettbewerbsgesellschaft vorausgesetzt werden. Handlungen bräuchten nicht mehr durch explizite oder implizite Verbote gesteuert beziehungsweise begrenzt werden, weil die >(Selbst-)Produktion< von Subjektivität so angelegt sei, dass sie durch Eigeninitiative des Individuums angeregt wird, allerdings unter dem Aspekt, dass die Handlungen mit Regierungszielen kompatibel sind. (vgl. Bröckling 2000, S. 29) Ein gutes Beispiel einer Selbsttechnologie sei das Konzept Employability: Der Arbeitssuchende ist selbst verantwortlich dafür, seine Qualifikationen den sich ständig wechselnden Beschäftigungsbedingungen in der Arbeitswelt anzupassen. Dem Individuum wird das Gefühl eines autonomen und selbstbestimmten Handelns vermittelt, dem gleichzeitig aber eine erhöhte

Zuschreibung von Verantwortung zugrunde liegt. Weicht die Handlung jedoch von dem ab, was gesellschaftlich für vernünftig und verantwortungsvoll erachtet wird, wird diese als unvernünftig und unverantwortlich diskreditiert. (vgl. May 2003, S. 84f.)

Drei bestimmte Aspekte ziehe Foucault zur Orientierung in seinen Gesellschaftsanalysen heran: Wissen, Macht und Selbstverhältnisse. Von Werk zu Werk gäbe es bei ihm zahlreiche Überschneidungen mit zentralen Fragen, die primär durch den Zusammenhang der Frage nach der Konstruktion von Individuen durch Macht- und Diskursstrukturen bedingt sind. (vgl. Sarasin 2005, S. 12) In seinen Werken „Überwachen und Strafen“ beschreibt Foucault seine Auffassung von Macht folgendermaßen: Macht ist nicht etwas, das ausgeübt und besessen wird, sondern etwas, das sich entfaltet in Manövern, Techniken, Funktionsweisen etc. Foucault sieht Macht nicht negativ als Möglichkeit der Repression oder Kontrolle, sondern als eine Art Netz von „ständig gespannten und tätigen Beziehungen“, welches die Subjekte durchläuft und durchzieht. (vgl. Foucault 1977, S. 38) So entstehe ein Macht-Wissen Komplex, der nicht voneinander zu trennen sei, denn das „Machtnetz“ bringe eine spezifische Form von Wissen hervor, welches wiederum Macht auf ein Neues konstituiere (vgl. ebd., S. 39). Das heißt, Macht ist abhängig von Wissen und Wissen bedarf eines Machtnetzes, um sich zu entfalten. Foucault sieht das Subjekt - als inmitten dieses Gefüges stehend - von diesem konstituiert und transformiert. Anfangs widmet er sich hierbei der disziplinären Zurichtung des Körpers, bevor er sich auf die Prozesse der Subjektivierung konzentriert und den Begriff der Gouvernementalität prägt. Der Begriff der Regierung spielt hier eine wichtige Rolle, da er eine neue Form der Machtanalyse ermöglicht. Es werden nicht mehr nur einzelne Institutionen und Praktiken analysiert, die an der Formierung des Subjekts beteiligt sind, sondern der Staat selbst gerate als „Resultante gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse“ (Bröckling 2000, S. 8) in den Blick. Der Regierungsbegriff vermittele hier zwischen Macht und Subjektivität, um zu analysieren, wie Herrschaftstechniken sich mit Technologien des Selbst verknüpfen (vgl. ebd.). So scheinen Foucaults Arbeiten auch heute noch äußerst fruchtbar zu sein, um einen kritischen Blick auf Subjektivierungsweisen und gesellschaftliche Umbrüche zu werfen, sowie Kritik an der, unter anderem auch

durch Bildung vermittelten, Konstitution eines neoliberalen Subjekts und dem Entstehen neoliberaler Rationalität zu üben.

Betrachtet man die fortschreitende Ausrichtung von Bildung an wirtschaftlichen Interessen, ist auch der Widerspruch zum Bildungsbegriff Humboldts nicht zu übersehen. Humboldt geht es bei seinem Bildungsbegriff um den Menschen selbst. Das Innere des Menschen ist in seinem Bildungsentwurf zentral. Jeder Mensch habe Kräfte und Potentiale als Möglichkeiten in sich und die Aufgabe von Bildung sei es, diese zur Entfaltung zu bringen. Nicht äußere Anforderungen, das heißt nicht jene Anforderungen, die aus dem Umfeld (Ökonomie, Gesellschaft usw.) an ihn herangetragen werden, seien wichtig, sondern die Ausbildung jener Kräfte, die den Menschen erst zum Menschen machen. (vgl. Koller 2008, S. 75) In keiner Weise soll Bildung mit einer Art von äußerer Zweckmäßigkeit oder Nutzen verbunden werden. Allein die Veredelung des Inneren durch Tätigsein und die Erhöhung der eigenen Kräfte seien relevant. Bildung bei Humboldt ist nicht auf ein Ziel oder ein Resultat ausgerichtet. (vgl. Humboldt 2002, S. 238) Im Gegensatz dazu scheint die gegenwärtige Auffassung von Bildung zu stehen, die sich, laut Spitta, in Form einer reinen Wissensvermittlung präsentiert und bei Schülern zu Demotivation, innerer Leere und Langeweile führe, und die Gemütskräfte verkümmern lasse (vgl. Spitta 2006, S. 9). Humboldts Gedanken werden offenbar wieder aufgenommen, um Kritik am Verlauf der aktuellen, bildungspolitischen Entwicklungen zu üben.

Wie nun erläutert wurde, finden also bildungspolitische Veränderungen statt, die viele Autoren dazu veranlassen, sich auf so unterschiedliche Denker wie Foucault und Humboldt zu beziehen, um aktuelle Umwälzungen zu analysieren. Beide scheinen trotz ihrer gänzlich unterschiedlichen Hintergründe sowie der zeitlichen Differenz geeignet, um als Instrument der Kritik herangezogen zu werden. Es eröffnen sich nun Fragen, wie: Wofür werden sie als Instrument der Kritik herangezogen? In welchen Zusammenhängen werden Humboldt und Foucault erwähnt? In Bezug auf welche aktuellen Gegebenheiten wird jeweils auf sie berufen und zurückgegriffen? Lassen sich trotz der differenten Ausgangslagen der beiden Autoren dennoch Gemeinsamkeiten in der Kritik ihrer jeweiligen Rezipienten finden? Welche Intentionen verfolgen die jeweiligen Autoren mit deren Rezeptionen und inwiefern können die Überlegungen der

beiden Denker auch heute noch fruchtbar sein? Sollen sie Anlass sein, um etwaige Veränderungen einzuleiten? All diese Überlegungen beinhaltet die vorliegende Arbeit, zusammengefasst durch die Fragestellung „Weshalb scheinen sich Wilhelm von Humboldts Bildungsentwurf wie Michel Foucaults Kritikansatz der Gouvernamentalität gleichermaßen für die Formulierung von Kritik an bestehenden Bildungsreformen zu eignen?“

Meinen Recherchen zufolge gibt es keine wissenschaftliche Arbeit, die der Frage nachgeht, warum gerade diese zwei, in ihren Konzeptionen so unterschiedlichen, Denker herangezogen werden, um Kritik an aktuellen Bildungsreformen zu üben. Nicole Balzer setzt sich zwar mit der Rezeptionsgeschichte von Foucault in der Bildungswissenschaft auseinander, sie geht jedoch den verschiedenen Rezeptionslinien von Foucault im deutschsprachigen Raum nach. So stellt sie etwa fest, dass Foucault erst in den 90er Jahren vermehrt in der Pädagogik rezipiert worden ist und argumentiert, dass seine Arbeiten die Pädagogik vorantreiben (vgl. Balzer 2004, S. 15f.). Balzer geht aber nicht ausdrücklich der Frage nach, warum sich Foucault für die Kritik an bildungspolitischen Reformen eignet und zieht auch keinen Vergleich zu Humboldt. Ähnliches lässt sich in Bezug auf Humboldt feststellen. Viele Autoren (z.B. Schäfer 1996, Benner 2003) setzen sich mit der Bildungstheorie von Humboldt auseinander. Oft dient Humboldt als Ideal, an welchem aktuelle Bestrebungen gemessen werden. Zum Beispiel geht Schirlbauer in einem Beitrag der Frage nach, in welchen Bereichen heute noch zweckfreie Bildung nach dem Vorbild Humboldt stattfindet (Schirlbauer 2005, S. 227-235). Es konnte aber kein einziges Werk gefunden werden, dass der Frage nachgeht, warum Humboldt *und* Foucault als Analyseinstrument in aktuellen bildungspolitischen Debatten herangezogen werden.

Angeichts der Konjunktur der beiden Autoren stellt sich die Frage, warum zwei so unterschiedliche Philosophen für Rückfragen an aktuelle bildungspolitische Veränderungen verwendet werden. Um dieser Frage nachzugehen, wird u.a. herausgearbeitet, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich in ihren Konzeptionen finden lassen.

2. Zur methodologischen Vorgehensweise

In diesem Kapitel werden im ersten Teil (Kap. 2.1.) die Werke, die als Grundlage dieser Arbeit dienen, angeführt und deren Wahl begründet und der Arbeitsaufbau beschrieben. Danach wird über die Hermeneutik als Methode referiert (Kap. 2.2.).

2.1. Eingrenzung der Literatur und Arbeitsaufbau

Während Humboldt in seinen Schriften, u.a. in „Theorie der Bildung des Menschen“ und „Bildung und Sprache“ ein Bild des Menschen entwirft, welches sowohl den Anlass zur Bildung als auch das Ziel derselben in sich trägt (vgl. Humboldt 2002, S. 239), untersucht Foucault in seinen Werken, abhängig von seiner jeweiligen Schaffensperiode, wie das Selbst, Individuen, Körper, menschliche Wesen durch unterschiedliche Strukturen von Macht konstituiert werden (vgl. Sarasin 2005, S. 12f.). Bildung, laut Humboldt, bedeutet: „...höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1997, S. 5). Nicht durch gesellschaftliche Vorgaben oder äußere Einflüsse soll Bildung definiert sein, vielmehr gehe es darum, den Weg zu sich selber zu finden. Dieser Weg sei unabschließbar und währe das ganze Leben. (vgl. Blankertz 1992, S. 101) Foucault hingegen beschreibt, insbesondere in Bänden wie „Überwachen und Strafen“, „Wahnsinn und Gesellschaft“ und „Gouvernementalität der Gegenwart I und II“, inwiefern sich Machtstrukturen modifiziert und/oder herausgebildet haben, Institutionen verändert haben und auch neu entstanden sind, um Menschen, die, laut Foucault, als Individuen erst durch diese Veränderungen konstituiert werden, dazu zu „bringen“, sich unbewusst und in dem Glauben dem eigenen „Willen“ nach zu handeln, einer inneren Kontrolle zu unterwerfen.

Es wird also deutlich, dass Humboldt und Foucault von völlig unterschiedlichen Menschenbildern ausgehen. Aus welchem Grund werden trotzdem beide Denker in aktuellen bildungspolitischen Fragen als „Prüfsteine“ gesetzt? Inwiefern scheinen die Überlegungen beider Denker gegenwärtig immer noch äußerst relevant und von Bedeutung, insbesondere im Zusammenhang mit Kritik an

aktuellen bildungspolitischen Veränderungen? Dies wird in dieser Diplomarbeit in mehreren Schritten hermeneutisch bearbeitet werden.

Tatsache ist, dass es eine derart übermäßige Anzahl an Literatur gibt, in welcher auf Foucault oder Humboldt zurückgegriffen wird, um Bildungsbewegungen zu hinterfragen, dass eine Eingrenzung sehr schwierig ist. Ich habe mich bei der Auswahl der Literatur primär auf jene Bücher, Texte und Beiträge beschränkt, welche mir im Zuge meines Studiums an der Universität Wien begegnet sind, sei es in Seminaren oder in Form von Literaturempfehlungen diverser Professoren. Der Grund dafür liegt darin, dass es vorwiegend jene Arbeiten waren, die mein Interesse für diese Thematik überhaupt weckten, langsam wachsen ließen und schließlich zu einer Art „Wegbereiter“ für diese Diplomarbeit wurden. Als eng mit dem Studium der Erziehungswissenschaft verbundene, teilweise als Basisliteratur empfohlene, Beiträge, erscheinen sie mir auch dementsprechend repräsentativ und somit geeignet, um der von mir gestellten Forschungsfrage nachzugehen. In den letzten Jahren sind zahlreiche Bücher, v.a. Sammelbände, erschienen, in denen die Autoren Fragen zu den Ursachen und Konsequenzen dieser bildungspolitischen Neuerungen stellen. Stellvertretend werden zwei aus dem Jahr 2005 genannt: „Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen“ (Dzierzbicka; Kubac; Sattler 2005) und „Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs“ (Liesner; Sanders 2005) aus der Schriftenreihe „Theorie Bilden“. Das Ziel des letztgenannten Buches wird im Vorwort genannt: „... in einer Zeit, in der Effizienz- und Verwertungsimperative wissenschaftliche Bildung auf ein Bescheidwissen zu reduzieren drohen und in der theoretisch ausgerichtete Erkenntnis- und Forschungsinteressen durch praktische oder technische Nützlichkeitsforderungen zunehmend delegitimiert werden“, sei es wichtig, auf den Zusammenhang zwischen Theorie, wissenschaftlicher Forschung und universitärer Bildung aufmerksam zu machen. Dieses Thema sei besonders in der Erziehungswissenschaft bedeutsam, da Bildung ihr zentraler theoretischer Gegenstand ist und zugleich ihre Aufgabe (Liesner; Sanders 2005, S. 5).

In dieser Arbeit sollen u.a. Beiträge aus folgenden Sammelbänden einer Analyse unterzogen werden: In „Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen“ (Dzierzbicka; Kubac; Sattler 2005) sind Texte versammelt, in

denen sowohl Humboldt als auch Foucault als Analyseinstrument herangezogen werden. Alle Beiträge, die sich auf diese zwei Philosophen beziehen, werden in der vorliegenden Arbeit in Hinblick auf die Forschungsfrage analysiert werden. Außerdem werden u.a. Texte aus „Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik“ und aus „Michel Foucault. Pädagogische Lektüren“ analysiert werden. Entscheidend für die Wahl der Texte ist, dass sie sich erstens in unterschiedlicher Weise an Humboldt und Foucault orientieren und dass sie zweitens entweder das Individuum/Subjekt, Bildung oder Lehre/Universität als Fokus ihrer Arbeit gewählt haben. Das heißt, dass die Literatur entlang bestimmter Problemstellungen in der Original- wie auch Rezeptionsliteratur ausgewählt wurde.

Zu Beginn soll eine eingehende Betrachtung auf die von Humboldt und Foucault entworfenen Menschenbilder getätigt werden, um anschließend die Unterschiede wie auch etwaige Gemeinsamkeiten aufzeigen zu können. Zentrale Aspekte werden hier mitunter sein, den jeweils persönlichen und politischen Hintergrund sowie die zeitlich bedingten Gegebenheiten herauszuarbeiten, wenn sie eine Bedeutung für deren Konzeptionen haben, um die unterschiedlichen Ausgangspositionen zu erläutern. Schließlich kann vermutet werden, dass die Lebensumstände einen Einfluss auf die jeweiligen Konzeptionen der beiden Denker gehabt haben. Um die differente Anthropologie und Bildung Humboldts und Foucaults zu beleuchten, wird letztlich eine Gegenüberstellung der beiden Ansätze in einem eigenen Kapitel erfolgen.

Nach Analyse und Darstellung dieser zwei Autoren werden in einem weiteren Kapitel Arbeiten vorgestellt werden, in welchen Humboldt und Foucault herangezogen werden, um Kritik an aktuellen gesellschafts-, insbesondere bildungspolitischen Umwälzungen zu üben. Zentrale Themen, wie das Individuum/Subjekt, Bildung und/oder Lehre/Universität werden sowohl in der Analyse der Arbeiten von Humboldt und Foucault als auch bei deren Rezipienten fokussiert werden. Es wird gefragt, in welcher Form und in Bezug auf welche Inhalte Humboldt und Foucault verwendet werden, um aktuelle Veränderungen auf der bildungspolitischen Ebene problematisierend darzustellen und auf deren (immanente) Grundannahmen und etwaige Konsequenzen für das Individuum und infolgedessen für die Gesellschaft hinzuweisen? Dazu werden vorerst

mehrere Autoren, die Humboldt rezipieren, vorgestellt und sowohl Kontext, Intentionen etc. dieser analysiert werden. Im Anschluss wird die aktuelle Rezeption Foucaults vorgestellt. Foucault wird häufig dazu herangezogen, um mit seinem Begriff der Gouvernementalität neoliberale Führungsformen, zu analysieren. Außerdem wird mit Bezug auf Foucault Kritik an der Konzeption eines neoliberalen Subjekts, zu deren Entstehen, laut Foucault, auch die Pädagogik beiträgt, geübt. In diesem Kapitel soll unter anderem herausgearbeitet werden, in welcher Art und Weise die Rezipienten Foucaults Arbeiten heranziehen und welche Ziele sie damit verfolgen.

In einem letzten Abschnitt soll erörtert werden, weshalb und inwieweit Humboldts und Foucaults Zugänge sich nach wie vor für Kritik an zeitgenössischen Entwicklungen eignen, in welchen Gebieten sie zum Einsatz kommen, wo ihre Grenzen zu liegen scheinen und wie weit sie als angemessen und brauchbar bzw. inadäquat erachtet werden können, wenn es darum geht, eine gewisse Sensibilisierung und (kritische) Aufmerksamkeit für bildungspolitische Umbrüche zu wecken.

2.2. Die Hermeneutik als Methode

Gadamer verstehe unter Hermeneutik die Kunst der Auslegung, in deren Mittelpunkt das Verstehen steht (Rittelmeyer/Parmentier 2007, S. 1). Ein hermeneutisches Problem sei das Verstehen. Es wird dann interpretiert, wenn etwas nicht gleich verstanden wird (Bühler 2008, S. 4).

Es muss bei der Hermeneutik auch klar sein, dass jeder Leser seine eigene Lesart hat, weil jeder Leser einen bestimmten Erkenntnishorizont hat, der durch seine soziale und kulturelle Einbettung konstituiert ist. Das würde dazu führen, dass eine Interpretation nur so lange gilt, bis eine neue erbracht wird. Deshalb wird in der Hermeneutik der Philosophie von „Unabschließbarkeit von Interpretationen“ gesprochen. (Rittelmeyer/Parmentier 2007, S. 13, 18)

In der Hermeneutik sei folgende Frage zentral: „Welche Erkenntnisziele verfolgen wir beim Interpretieren?“ (Bühler 2008, S. 7) Damit von Hermeneutik als Methode die Rede sein kann, muss das eigene Vorgehen reflektiert werden (Rittelmeyer/Parmentier 2007, S. 1). Rittelmeyer und Parmentier nennen

insgesamt 9 Schritte, die diese Forderung erfüllen. Welche Schritte berücksichtigt werden, ob einem dieser mehr Gewicht gegeben wird, hängt vom Forschungsanliegen ab. Im Folgenden werden diese angeführt und bezogen auf die vorliegende Arbeit erläutert:

1. Überprüfen von Voreinstellungen und von Perspektiven der Interpretation
2. Orientiert „sich die Interpretation strikt am Objekt“?
3. Konnten durch die Interpretation neue Erkenntnisse gewonnen werden?
4. Sind die Quellen richtig datiert?
5. Die Lebenswelt des zu interpretierenden Materials muss berücksichtigt werden.
6. Historische und soziale Zusammenhänge müssen beachtet werden.
7. Welche Bedeutung haben „formale(r) bzw. strukturelle(r) Merkmale eines Interpretationsobjekts“?
8. Es müssen Eigentümlichkeiten des zu Interpretierenden berücksichtigt werden.
9. Zentrale Begriffe der Analyse müssen geklärt werden.

(Rittelmeyer/Parmentier 2007, S. 42-47)

Ad 2: In dieser Arbeit werden in erster Linie der 2., 3., 6. und 9. Schritt berücksichtigt. Es wird immer wieder überprüft werden, ob die Interpretation wirklich mit dem zugrundeliegenden Material zusammenpasst. Das bedeutet, dass die Ergebnisse der Interpretation immer wieder mit den Texten, die verstanden werden sollen, verglichen werden.

Ad 3: Die Frage, ob neue Erkenntnisse durch die Interpretation gewonnen wurden, wird im Resümee ausdrücklich beantwortet. An der Stelle soll überprüft werden, welche Erkenntnisse durch die Arbeit für die allgemeine Erziehungswissenschaft hinzugekommen sind.

Ad 6: Bei der Ausarbeitung und Interpretation der Arbeiten von Humboldt und Foucault werden die historischen und sozialen Umstände dieser zwei Autoren an den Stellen berücksichtigt, an denen es für eine angemessene Interpretation notwendig ist.

Ad 9: Es wird u.a. geklärt, was Humboldt und Foucault unter den Begriffen Individuum und Bildung bzw. Subjekt und Bildung verstehen.

Nach dieser Darstellung werden im nächsten Kapitel wichtige Ausschnitte aus den Arbeiten von Humboldt und Foucault vorgestellt und interpretiert. Dies ist wichtig, damit die im 4. Kapitel behandelten Texte, die die Rezipienten im Zusammenhang mit aktuellen bildungspolitischen Veränderungen geschrieben haben, verstanden werden können.

3. Menschenbildung nach Humboldt und Foucault

Wie bereits erwähnt wurde, werden zwei so unterschiedliche Denker, wie der Bildungstheoretiker Wilhelm von Humboldt und der französische Philosoph Michel Paul Foucault, herangezogen, um Kritik an aktuellen Bildungsreformen zu üben. In diesem Kapitel sollen im ersten Abschnitt das Menschenbild, das Humboldt in seinen Schriften entwickelt, und seine Idee von Bildung dargestellt werden. Daran anschließend wird Foucault vorgestellt und sein Ansatz erläutert werden. Welches Menschenbild entwickelt Foucault in seinen Schriften und welche Bildungsideale bzw. Bildungsspielräume lässt dieses gelten? Im 3. Unterkapitel werden beide Entwürfe zusammenfassend einander gegenübergestellt werden. Dabei soll folgende Frage beantwortet werden: Welche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten im Menschenbild etc. zeigt der Vergleich der beiden „Werke“?

3.1. Humboldts Menschenbild und Bildung

3.1.1. Historischer Hintergrund

Blankertz bezeichnet Humboldt als den „eindrucksvollste[n] Repräsentant[en] des neuen griechisch-deutschen Humanismus“ (Blankertz 1992, S. 101). Er wurde in die Zeit der Aufklärung¹ geboren und im Geiste dieser erzogen. In der Aufklärung wird der menschlichen Vernunft größeres Gewicht zugeschrieben und Vertrauen geschenkt als den Orientierungen und Sicherheiten, die durch Traditionen sowie Autorität vorgegeben wurden. (vgl. ebd., S. 21) Es entsteht eine Wissenschaft von der Erziehung, denn „Erziehung liegt in der Hand des Menschen und kann zum Gegenstand einer eigenen Reflexion gemacht werden.“ (ebd., S. 28) Damit einher sei die Entstehung einer eigenen pädagogischen Literatur gegangen

¹ Wichtig hierbei ist nun folgendes zu erläutern: Mit Aufklärung wird unter anderem die Zeitspanne von Renaissance, Humanismus und Reformation bis ins 18. Jahrhundert bezeichnet, wobei das 17. und 18. Jahrhundert den Höhepunkt darstelle (vgl. Blankertz 1992, S. 21). Im Philosophielexikon werden unter dieser Bezeichnung die philosophischen, sozialen und politischen Strömungen des 18. Jahrhunderts in Europa zusammengefasst (vgl. Philosophielexikon 1991, S. 63).

sowie erste Schritte in Richtung einer geregelten Ausbildung für Lehrer und Erzieher (vgl. ebd.).

Kants Werk habe großen Einfluss auf die geistigen Veränderungen seiner Zeit gehabt (vgl. Koller 2008, S. 75). „Die Aufklärung glaubte an Einheit und Identität der Vernunft.“ (Blankertz 1992, S. 27) Vernunft, so lautete die Forderung der Aufklärer, sollte den Menschen aus den Fesseln befreien, die bis dahin Tradition und Religion anlegten (vgl. Koller 2008, S. 75). Spranger behauptet, dass Humboldt von Kant herkommend ein Vorläufer gewesen ist, der den „Dualismus von theoretischer Vernunft und Naturerkenntnis sowie praktischer Vernunft und Moral zu überwinden“ suchte, indem er den Humanitätsgedanken als Idee einer umfassenden geistigen Welterfahrung entwickelte (Benner 2003, S. 23).

Humboldt wurde durch seine Reisen nach Frankreich, mit den Forderungen der Französischen Revolution nach Gleichheit, Brüderlichkeit und Gerechtigkeit ebenso vertraut wie mit den großen Veränderungen, die die politischen Ereignisse bedeuteten (vgl. ebd., S. 80f.). Diese Gedanken lassen sich auch in seinem Menschenbild und seiner Bildungstheorie erkennen. Humboldt entwickelt in seinen Schriften einen Bildungsentwurf, welcher den neuhumanistischen Gedanken entfaltet habe (vgl. Koller 2008, S. 75). Trotz seines Engagements in Bezug auf die preußische Schulreform, in der er eine möglichst breite Allgemeinbildung für alle Kinder forderte (vgl. ebd., S. 82), sei seine Bildungstheorie aber weder auf Schulen ausgerichtet gewesen noch als eine Art Handlungsanleitung für professionelle Lehrer und Erzieher zu verstehen. Vielmehr habe Humboldt hier der Pädagogik neue Dimensionen eröffnet, da sich in Bezug auf seine Bildungstheorie eher von einer Anleitung zur Selbstreflexion, um die Lehre und das Bild vom Menschen, sprechen lasse. (vgl. Blankertz 1992, S. 101)

Im nächsten Kapitel wird herausgearbeitet, welches Menschenbild Humboldt in seinen Schriften entwirft. Dazu werden zwei Werke von Humboldt herangezogen: erstens das Werk „Schriften zur Anthropologie und Geschichte“ und zweitens das Buch „Bildung und Sprache“.

3.1.2. Das Menschenbild

Auf der Suche nach dem Menschenbild von Humboldt zeigt sich, dass er das Menschengeschlecht als großes Ganzes, das ein gemeinsames Ziel hat, begreift (vgl. Humboldt 2002, S. 380). Diesem Ganzen würden „die einzelnen Glieder sich durch planmäßige Ausbildung ihrer verschiedenen Kräfte“ (ebd., S. 380) nähern. Als letzte Aufgabe des Daseins des Menschen bezeichnet Humboldt „dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, ... einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“ (ebd., S. 235). Bildung, Weisheit und Tugend sollen so weit wie möglich verbreitet sein, um dem Begriff der Menschheit gerecht zu werden (vgl. ebd., S. 235f.). Das heißt, dass Humboldt jeden einzelnen Menschen als Teil eines großen Ganzen interpretiert, das ein gemeinsames großes Ziel hat, nämlich die Humanität durch das Zusammenwirken der vielen Einzelnen zu entfalten. Um diesen Gedanken zu verstehen, soll zuerst ein Blick darauf geworfen werden, was Humboldt unter Menschheit versteht.

Menschheit bedeute Menschsein (vgl. Koller 2008, S. 76). Was bedeutet es aber, Mensch zu sein und was ist die Bestimmung des Menschen? Humboldt sucht nach einer Bestimmung des Menschen in seiner Schrift „Über den Geist der Menschheit“ (Humboldt 2002), die er nach seiner 2. Reise nach Paris (1797) geschrieben hat (vgl. Benner 2003, S. 80). Ausgang für diese Schrift sind seine Überlegungen, wie Menschen sich selber und auch den anderen einen Wert beimessen können, der die Entwicklung der Menschen zu höherer Vollkommenheit nicht behindert und der von äußeren Maßstäben und äußerer Willkür befreit. Humboldt habe hierin grundgelegt, wie eine Bildsamkeit des Menschen zu denken ist, die nicht an vorgegebene Ziele geknüpft ist (vgl. ebd., S. 80). Schäfer behauptet, dass Humboldt Vollkommenheit als Orientierung gesetzt hat. Das Individuum soll danach streben, die Vollkommenheit des Menschen zu erreichen und sein eigenes Leben danach ausrichten. (vgl. Schäfer 1996, S. 48) Wie bereits erwähnt, sucht Humboldt nach einer Bestimmung des Menschen, als letztes Ziel dessen Strebens (vgl. Humboldt 2002, S. 514f.), das nicht an äußere Zwecke gebunden ist. Die „Bestimmung des Menschen, als eines freien und selbstthätigen Wesens [ist] allein ihm selbst enthalten“ (ebd., S.

515). Es muss „etwas seyn, das, immer Eins und eben dasselbe, auf mannigfaltige Weise ausgeführt werden kann“, damit die Verschiedenheit der Individuen erhalten bleibt (ebd., S. 507). Ein Mensch braucht aber ein darüber liegendes Ziel (vgl. ebd., S. 506). Der Maßstab dafür soll mit „unserer innern Natur verwandt seyn“ (ebd.). Humboldt wendet sich an das Innere des Menschen. Die Dinge, die der Bestimmung des Menschen gerecht werden können, sind laut Humboldt die, welche sowohl unseren Verstand als auch unsere Empfindung berühren (vgl. ebd., S. 507). Humboldt versucht herauszufinden, was den Menschen zum Menschen macht. Er schreibt, dass der Geist des Menschen, also das, was den Menschen ausmacht, durch zwei verschiedenen Vorgehensweisen aufgefunden werden kann:

Der erste ist der Erfahrungsweg, der zweite der Weg der Vernunft. Wenn der Erfahrungsweg beschritten wird, werden jene Individuen herausgesucht, welche „den besten und höchsten Begriff der Menschheit“ (ebd., S. 509) verkörpern. Das, was all diesen Menschen gemeinsam ist, ist Ausdruck eines Teils vollendeter Menschheit (vgl. ebd., S. 509, 511), die von jedem Einzelnen angestrebt werden soll. Diese zum Vorbild dienenden Menschen hätten immer eine einzigartige Individualität (vgl. ebd., S. 512). Das, was diese Menschen zu besonderen Menschen macht, kenne keine Vollendung. Es bilde sich immer weiter und weiter aus (vgl. ebd., S. 512). Das, was von diesen Menschen auf die anderen Menschen einwirkt, würde bildende Kraft besitzen und das Individuelle nicht zerstören, sondern im Gegenteil bestimme sie ihre Eigentümlichkeit zu entfalten (vgl. ebd., S. 512f.). Das heißt, dass der Mensch dazu bestimmt ist, seine Individualität zu entfalten und dass Bildung nicht vollendet werden kann. Humboldt geht also davon aus, dass die Menschheit der Vollkommenheit nur näher kommen kann, wenn sie die Individualität des einzelnen Menschen nicht unterdrückt oder vernichtet.

Die Frage, welches Menschenbild Humboldt in seinen Schriften entwickelt, kann jetzt beantwortet werden: Humboldt ist der Auffassung, dass der Mensch dazu bestimmt ist, human zu sein, Humanität zu entwickeln, und dabei Vollkommenheit anzustreben. Das heißt, dass vollkommene, ausgereifte Humanität angestrebt werden muss von den einzelnen Menschen in ihrer Gesamtheit. Was aber bedeutet Humanität? Was wird darunter verstanden?

Der Begriff „human“² bedeutet erstens „die Menschenwürde achtend, menschenwürdig... ohne Härte, nachsichtig im Umgang mit anderen“ und zweitens „zum Menschen gehörend, ihn betreffend“ (Das Fremdwörterbuch 2005, S. 419f.). Als Humanitas bezeichneten die Römer „eine mit Milde und Menschlichkeit gepaarte ethisch-kulturelle Höchstentfaltung aller menschlichen Kräfte“, wobei als Ideal der allseits gebildete, freie Mensch galt (Böhm 2005, S. 297). Strömungen, die mit dem Begriff „Humanismus“ bezeichnet werden, stellten und stellen³ in ihren Bestrebungen und Forderungen die Würde des Menschen in den Mittelpunkt (vgl. Das Fremdwörterbuch 2005, S. 420). Humboldt wollte also erreichen, dass die Menschen durch Bildung, die er in erster Linie als Selbstbildung verstand, ihre Menschlichkeit entfalten. Das heißt, dass Bildung dazu beitragen sollte, dass Menschen ihre eigene und die Würde des anderen achten und dass sie milde im Umgang mit ihren Mitmenschen sind.

Böhm schreibt über den Neu-Humanismus, deren Vertreter in Deutschland u.a. Humboldt, Schelling und Goethe gewesen sind, dass dieser „die ursprünglich christliche Grundtendenz des Renaissance-Humanismus“ verweltlicht habe und „eine weltimmanente Bildungstheorie“ in Worten fasste, „die in der Freiheit der Individualität gipfelt“ (Böhm 2005, S. 298). Im Neu-Humanismus war also die Einzigartigkeit des Menschen, welche an weltliche Maßstäbe gebunden wurde, vordergründig, während im Renaissance-Humanismus die Gottesebenenbildlichkeit des Menschen zentral war. Allerdings wurde im Renaissance-Humanismus die Gottesebenenbildlichkeit auf die Weise interpretiert, dass der Mensch Schöpfer seiner selbst ist und als Ziel die Überwindung des „Tierischen“ durch Bildung verkündete (vgl. Ruhloff 2010, S. 446f.).

Humboldt sah also als Existenzgrund der Menschheit die Entfaltung des Humanen durch Überwindung des Tierischen, des Triebhaften. Um herauszufinden, was das wahre Wesen des Menschen ist (das, was allen gemeinsam ist und was auch den Sinn unseres Daseins ausmacht), schreibt er, dass der Blick auf besondere Menschen getätigt werden muss und das, was diesen gemeinsam ist, als wahres Menschsein bzw. eine Annäherung daran,

² Der Begriff „humanus“ stammt aus dem Lateinischen und bedeutet „irdisch; menschlich; menschenfreundlich; gebildet; kultiviert“ (Das Fremdwörterbuch 2005, S. 419).

³ Trotz der Kritik am humanistischen Bildungsgedanken würde es auch heute humanistische Bestrebungen geben. Böhm nennt u.a. die Frankfurter Schule, Litt und Heydorn. Diese Ansätze würden einen „neuen – realen und politischen – Humanismus“ artikulieren (Böhm 2005, S. 298)

gelten kann. Das diesen Menschen Gemeinsame sei v.a. ihre Einzigartigkeit. Das bedeutet, dass Humboldt der Eigenart der Charaktere in Bezug auf den wahren Geist der Menschheit eine große Bedeutung einräumt. Besondere Menschen zeichnen sich laut Humboldt also immer durch große Leistungen, guten Charakter und Individualität aus.

Humanität kann laut Humboldt nur durch das Zusammenwirken und Bemühen aller Charaktere entstehen. Dieses Ideal zu verwirklichen könne der Geist der Menschheit, also das, was den Menschen eigentlich ausmacht. Humboldt sieht aber auch, dass Menschen Launen, Schwächen, Wünsche und Neigungen haben, die diesem Ideal schaden können. Hier fordert er den Einzelnen auf, diese Neigungen und Launen zu unterdrücken.

Humboldt schreibt, dass „der wahre Zweck des Menschen... die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ ist (Humboldt 2002, S. 64). Diese berühmt gewordene Formulierung Humboldts besagt, dass der Menschheit ein so großer Inhalt als möglich verschafft werden soll, in dem die menschlichen Kräfte höchstmöglich entfaltet werden. Ein hierbei auftretendes Problem könnte sich durch die dritte Bestimmung ergeben, welche Bildung auch als proportionierlichste Ausbildung der menschlichen Kräfte auffasst. Humboldt schreibt, dass, da der Mensch über eine Vielzahl verschiedener Kräfte verfügt, alle gleichmäßig ausgebildet werden sollen (vgl. ebd., S. 64). Ein Widerspruch scheint nun zu sein, einerseits die höchste Entfaltung der Kräfte anzustreben, andererseits aber alle „proportionirlich“ (ebd.), das heißt gleichmäßig, ausgewogen, zu entfalten. Dadurch wäre die Gefahr gegeben, einer Kraft den Vorzug zu geben. Dem stellt Humboldt eine vierte Bestimmung entgegen, nämlich Bildung als Entfaltung der Kräfte zu einem Ganzen (vgl. ebd.). „Zu einem Ganzen“ bedeutet, dass die Kräfte des Menschen harmonisch ausgebildet werden sollen, sie sollen sich also gegenseitig ergänzen. Gleichzeitig aber soll der Mensch bei diesem Vorgang nichts von seiner Individualität einbüßen. „Das Ganze musste in individueller Besonderung repräsentiert sein.“ (Blankertz 1992, S. 103) Mit „individueller Besonderung“ ist nicht die Aufforderung zu Willkür gemeint. Das heißt, jeder Mensch soll seine eigene Form des Ganzen finden, um den Wert der Menschheit in sich zu steigern, nicht aber um seinen eigenen Neigungen oder Launen nachgeben zu können, sondern um dem Ideal der

Menschheit näher zu kommen. Das kann nur durch die Vielfalt der Individuen entfaltet werden. Die Einschränkung wird durch folgende Worte von Humboldt deutlich: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung... ihm vorschreibt...“ (Humboldt 2002, S. 64). Es sind nicht die Absichten, die für Humboldt „den Menschen zum Menschen machen“, sondern die Stärkung der Kräfte seiner Natur, damit er seinem Wesen einen bleibenden Wert verleiht (vgl. Koller 2008, S. 76).

3.1.3. Die Idee der Bildung

Humboldt sieht die Gründe für Bildung im Individuum selber angelegt als Potenzial, das erst durch Bildung entfaltet werden muss (vgl. Koller 2008, S. 75). Das heißt, dass für Humboldt der Mensch ein Wesen ist, das sich bilden kann, dass diese Bildung aber nicht von alleine stattfindet, sondern angeregt, gefördert werden muss. Nur dadurch kann sich das Potential entfalten.

Was versteht Humboldt unter Bildung? Beim Bildungsbegriff von Humboldt liege die Betonung auf dem sich „Selbst-Bilden“ (ebd.). Das heißt, dass Humboldt unter Bildung in erster Linie „Selbstbildung“ versteht. Erziehung sei als intentionales Geschehen von Bildung im Sinne Humboldts deutlich abzugrenzen, weil sie beim Erzieher ansetze. Bildung im Sinne von Humboldt hingegen setze beim Zu-Erziehenden an. (vgl. ebd., S. 70f.) Der Bildungsbegriff, den wir heute kennen, sei „als Reaktion auf den Erziehungsbegriff der Aufklärung“ (ebd., S. 71) zu verstehen. Den Kern seiner Theorie bilde die Frage nach dem Zweck oder der Bestimmung des Menschen, wobei er sich, ganz im Gegensatz zu den Philanthropen, nicht an Anforderungen orientiert, die von außen an den Menschen gestellt werden. Humboldt versucht, das Äußere nicht länger als Grund und Zweck von Bildung zu formulieren. Humboldt wendet sich mit seinem Bildungsentwurf gegen die Forderungen der Philanthropen, die Bildung an die „gesellschaftliche[n] oder wirtschaftliche[n] Erfordernisse der Zeit“ binden. (ebd., S. 75)

Bildung bei Humboldt ist somit nichts, was inhaltlich bestimmt werden kann. Die Bestimmung des Menschen kann auch nicht durch historische Vorgaben einer

schon erreichten Bildung angestrebt werden. Humboldts Theorie der Bildung „zufolge [könne] es überhaupt keine Inhalte geben, die jemanden, sofern er sie sich einverleibt hat, zum Gebildeten machen“ (Benner 2003, S. 85). Es gibt also nicht Gegenstände, die man sich aneignen kann, sondern im Zentrum der Bildung steht für Humboldt das Individuum selber. „Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung.“ (Humboldt 2002, S. 64) Freiheit sieht Humboldt als notwendige Voraussetzung dafür an, dass Menschen sich bilden können. Die Bildung des Menschen, wie Humboldt sie entwirft, sei, weil für diese Freiheit der Staat sorgen müsse, politisch und pädagogisch (vgl. Benner 2003, S. 78). Humboldt versteht in diesem Zusammenhang Freiheit als Ermöglichung „einer unbestimmt mannigfaltigen Thätigkeit“ (Humboldt 2002, S. 57). Das fordert Humboldt in seinem Beitrag „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (Humboldt 2002, S. 56-233). In dieser Schrift schreibt Humboldt, dass Erziehung und Bildung frei von staatlichen Eingriffen sein muss, weil der Staat in erster Linie Bürger bilden will (vgl. Spitta 2006, S. 78).

„Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen.“ (Humboldt 1997, S. 5) Das heißt, dass „ein reiches Erfahrungsfeld“ Grundlage für wahre Menschenbildung ist (vgl. Spitta 2006, S. 79). Humboldt ist der Ansicht, dass der Mensch, um seine Kräfte voll entwickeln zu können, nicht nur frei sein muss, sondern auch kein einförmiges Leben führen darf. Vielmehr führten unterschiedliche und immer wieder andere Lagen und Situationen, in die ein Mensch gerät, dazu, dass er nicht nur eine Kraft alleine ausbildet, sondern alle welche in ihm veranlagt sind, denn jede Situation fordert den Menschen auf unterschiedliche Art und Weise. Die unterschiedlichen Kräfte sollen dann verbunden werden, so dass diese Verknüpfung den Menschen mit jeder Situation immer weiter wachsen lasse. (vgl. Humboldt 1997, S. 5)

Bildung soll die „Kräfte der Natur entfalten“ und nicht die Absichten, die der Mensch selber hat (vgl. ebd., S. 76). Der Mensch soll sich bilden, ohne dass äußere Zwecke, wie berufliche, gesellschaftliche und andere Anforderungen die Inhalte bestimmen. Blankertz spricht von einer Parteinahme Humboldts „für das

Individuum gegen dessen gesellschaftliche Vereinnahmung“ (Blankertz 1992, S. 101). Individualität verstehe Humboldt als innere Formkraft, welche das von außen Einwirkende „in das eigene Wesen verwandelt“ (ebd.). Individualität hier meint aber auch nicht, dass wechselnden, persönlichen Neigungen nachgegeben werden soll. Bildung sei der Weg, die menschlichen Kräfte „zu einem Ganzen“ zu entfalten. „Zu einem Ganzen“ deshalb, weil Humboldt der Bildung drei Bestimmungen zukommen lässt, die es letztlich zu vereinen gilt: Erstens meint Bildung, laut Humboldt, die Bildung von Kräften, zweitens höchste und drittens proportionierlichste Entfaltung dieser Kräfte (vgl. Koller 2008, S. 75). Somit sei auch jede Beschäftigung, egal welche, weiterführend für den Menschen, wenn sie nur auf die richtige Art betrieben wird, nämlich in Hinblick auf die eigene Kräfteentfaltung (vgl. Blankertz 1992, S. 103).

Das Bildungsideal von Humboldt kann nur vom Einzelnen selbsttätig verwirklicht werden. Humboldt sieht Bildung als lebenslangen Prozess, den das Individuum selber leisten muss. Abgeschlossen kann Bildung nicht werden. Anders als Kant, der davon ausgeht, dass der Mensch durch Erziehung, die von außen initiiert wird, erst instand gesetzt wird, aus sich selber ein vernünftiges Wesen zu machen, betont Humboldt stärker die Selbstverantwortung des Einzelnen im Bildungsprozess. Der Mensch enthält mehrere Fähigkeiten die Welt wahrzunehmen: „... in ihm [Anm. A.B.: dem Menschen] sind mehrere Fähigkeiten, ihm denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne vor seine Betrachtung zu führen... als vielmehr um durch diese Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene innewohnende Kraft zu stärken...“ (Humboldt 2002, S. 237). Die Welt biete die Möglichkeit die Gegenstände mannigfaltig wahrzunehmen. Bilden könne sich der Mensch nur durch die Wechselwirkung zwischen Ich und Nicht-Ich. Zu „Nicht-Ich“ zählten nicht nur Gegenstände, die Menschen geschaffen haben (Kunstwerke, Bücher usw.), sondern auch andere Menschen (vgl. Koller 2008, S. 83). Das bedeutet, dass der Mensch andere Menschen und Gegenstände braucht, um sich bilden zu können.

Den Sprachen schreibt Humboldt im Hinblick auf die bildende Wechselwirkung des Menschen mit der Welt eine besondere Bedeutung zu: „Ich habe in einer

meiner früheren akademischen Vorlesungen die Aufmerksamkeit darauf zu richten versucht, dass die Verschiedenheit der Sprachen in mehr, als einer bloßen Verschiedenheit der Zeichen besteht, dass die Wörter und Wortfügungen zugleich die Begriffe bilden und bestimmen, und dass, in ihrem Zusammenhange, und ihrem Einfluß auf Erkenntnis und Empfindung betrachtet, mehrere Sprachen in der That mehrere Weltansichten sind.“ (Humboldt 1997, S. 75) Das heißt, dass Humboldt durch sein eigenes Sprachenstudium zur Ansicht gekommen, dass jede Sprache einen bestimmten Blick auf die Welt ermöglicht. Das Grundlegende der Sprachphilosophie Humboldts ist eine Konzeption von Sprache, in der diese einerseits als Vermittlerin zwischen Ich und Welt, andererseits aber auch zwischen Ich und Du zu verstehen ist. Jede Sprache stellt Humboldt zufolge eine eigene Weltansicht dar, verbunden mit dem jeweils eigenen Wortschatz, dem Lautsystem, der Grammatik etc. Demzufolge sei die Vorstellungs- und Empfindungswelt des Sprechers nachhaltig durch die Sprache beeinflusst. „Das Erlernen einer fremden Sprache ist für Humboldt deshalb nicht so sehr eine methodisch-didaktische Frage, sondern ein Grundmodus von Bildung überhaupt, nämlich die Bereicherung und Erweiterung der bisherigen Weltansicht und damit die Veränderung des eigenen Verhältnisses zur Welt.“ (Koller 2008, S. 86) Das heißt, dass das Eindringen in fremde Sprachen im Bildungsprozess wichtig ist, weil dadurch die Weltansicht erweitert werden kann. „Die Verbindung des individuell Verschiedenen findet im Verstehen und dieses wiederum durch Sprache statt.“ (Philosophielexikon 1991, S. 263) Sprache erfülle eine Doppelfunktion, weil sie ein Instrument der Vernunft ist, aber gleichzeitig auch individuelle Schöpfung des Geistes ist (vgl. Blankertz 1992, S. 102). Das Individuum ist einerseits an Sprache gebunden, weil es sein Verstehen beeinflusst und andererseits aktiv am Sprachprozess beteiligt, weil es spricht (vgl. Philosophielexikon 1991, S. 264). „Die Sprache ist es, die den Menschen zum Menschen bildet. Erst durch sie kann er sich zur Welt verhalten und damit Welt haben.“ (ebd.)

„Der wahre Zweck des Menschen“ ist, laut Humboldt, der den „die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt...“⁴ (Humboldt 2002, S. 64). Die Vernunft leite den Einzelnen an, das Ziel, dass dem Menschengeschlecht als Ganzem aufgegeben ist, ohne Irrwege, die der Zufall erlauben würde, zu erreichen (vgl. ebd., S. 380). An dieser Stelle zeigt sich, dass Humboldt den Glauben an eine überzeitlich geltende Vernunft mit Kant teilte. Den wahren Zweck des Menschen würde die Vernunft eröffnen, persönliche Neigungen, da sie wechseln, seien kein Kriterium. „Was verlangt man von einer Nation, einem Zeitalter, von dem ganzen Menschengeschlecht, wenn man ihm seine Achtung und Bewunderung schenken soll? Man verlangt, dass Bildung, Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet, als möglich, unter ihm herrschen, dass es seinen inneren Werth so hoch steigern, dass der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm, als dem einzigen Beispiel, abziehen müsste, einen grossen und würdigen Gehalt gewönne.“ (ebd., S. 236) Humboldt betont also das individuelle Moment, die Einzigartigkeit des Individuums. Jeder Mensch kann nur einen individuellen Teil des Menschseins durch Bildung verwirklichen. Alle Menschen zusammen sollen der wahren Menschheit Ausdruck verleihen. Trotzdem muss ein einziger Mensch seinen Wert durch Bildung so steigern, dass er die Menschheit würdig vertreten kann und trotzdem das Individuelle beibehält. „Die individuellen Charaktere sollen so ausgebildet werden, dass sie eigenthümlich bleiben, ohne einseitig zu werden“ (ebd., S. 339). Humboldt hebt mit seinem Bildungsentwurf zwei Seiten hervor: „Einerseits liegt das Ziel des Menschen in seiner Bildung zum Individuum; andererseits geht es in der Bildung um etwas Allgemeines, nämlich um die Humanität als Ideal“ (Philosophielexikon 1991, S. 263). Die Verwirklichung dieses Ideals sei in der Geschichte selber als Ziel angelegt (vgl. ebd., S. 263).

„Die Griechische Vorwelt dient uns zu einem Ideal“, heißt es bei Humboldt an anderer Stelle (Humboldt 2002, S. 402). Das heißt, dass Humboldt das Ideal der Menschheit in den Griechen verwirklicht sieht. „Sie setzen uns in jeder Rücksicht in unsre eigenthümliche, verlorene (wenn man verlieren kann, was man nie hatte,

⁴ Koller (2008, S. 74) zitiert Humboldt wie folgt: „... sondern welche die ewig unveränderliche Natur ihm vorschreibt...“. Im Buch „Schriften zur Anthropologie und Geschichte“, das dieser Arbeit zugrunde gelegt wird, steht: „... sondern welche die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt...“ (Humboldt 2002, S. 64). Es liegt auf der Hand, dass es einen Unterschied macht, ob bei der Interpretation das Wort „Natur“ oder „Vernunft“ herangezogen wird.

aber wozu man von Natur berechtigt war) Freiheit wieder ein..." (Humboldt 1997, S. 66) Die Griechen verkörperten diese Humanität, wie Humboldt meinte, in reiner Form und durch das Studium der Griechen könne der Mensch erfahren, was Menschsein eigentlich bedeutet. Menschsein in diesem Zusammenhang bedeute das, was alle Menschen, „jenseits der nationalen, konfessionellen und ständisch-beruflichen Begrenzungen“ ausmacht (Blankertz 1992, S. 104). Der Rückbezug auf die Griechen könne für die Bildung allerdings entbehrlich gemacht werden, wenn sich die Menschen durch ihre Besinnung auf die Antike so weit entwickeln, dass es nicht mehr notwendig ist ein exemplarisches Beispiel, wie eben die Griechen ein solches darstellen, als Orientierung heranzuziehen (vgl. ebd.).

Humboldt hat also einen Bildungsentwurf vorgelegt, der erstens das Individuelle des Menschen berücksichtigt, und der zweitens die Menschen als Gemeinschaft dazu bringen soll, das Menschsein zu entfalten. Das Individuum selber betrachtet Humboldt als Wesen, dass sowohl den Grund als auch das Ziel seiner Bildung in sich trägt. Wichtige Voraussetzungen dafür sind laut Humboldt Freiheit und dass der Einzelne viele verschiedene Erfahrungen macht. Durch Bildung, die für Humboldt vor allem Selbstbildung bedeutet, sollen Menschen echte Humanität verwirklichen. Zentral im Bildungsbegriff von Humboldt ist, dass Bildung nicht auf äußere Zwecke ausgerichtet sein darf. Sprache ist ein Mittel, das Bildung ermöglicht, weil Sprache das Allgemeine und Individuelle in sich vereint. Die ewig gleichbleibende Natur des Menschen und die Vernunft sind für Humboldt die Kriterien, die Menschsein definieren und das Vorbild dafür die Griechen.

Bevor in Kapitel 4 Arbeiten vorgestellt werden, in denen das Menschenbild und das Bildungsideal von Humboldt herangezogen werden, um aktuelle Veränderungen im Bereich der Bildung zu kritisieren, werden im nächsten einige Arbeiten von Foucault analysiert, um sein Menschenbild zu zeigen. Außerdem werden die Spielräume für Bildung, die dem Subjekt bei Foucault bleiben, herausgearbeitet.

3.2. Foucaults Subjektivierung durch Menschenbildung

3.2.1. Historischer Hintergrund

Paul Michel Foucault wurde 1926 "in Poitiers als zweites von drei Kindern" einer wohlhabenden Familie geboren (Taureck 2004, S. 11). Die Ermordung von Dollfuß löste im achtjährigen Foucault, wie er selber im Rückblick aussagt, Todesängste aus. Foucault erachtet die Ereignisse der 30er und 40er Jahre als Grund dafür, dass er von Geschichte und der Beziehung zwischen Historie und den persönlichen Erfahrungen fasziniert gewesen ist (vgl. ebd., S. 11f.). Foucault sollte, wie sein Vater, Medizin studieren, entschloss sich aber für das Studium der Geschichte, war aber trotzdem an medizinischen Fragen interessiert (vgl. ebd., S. 13f.). Er machte das Diplom in Philosophie, Psychologie und Psychopathologie und das Staatsexamen in Philosophie (vgl. ebd., S. 148). Er selber betrachtete sich weder als Historiker noch als Philosoph, sondern als Archäologe, als Genealoge (vgl. Sarasin 2005, S. 9). Seine Arbeit sei als Weiterentwicklung der Auffassung von Wissenschaftsgeschichte zu verstehen (vgl. Philosophielexikon 1991, S. 192). Foucaults ganzes Werk ist von Fragen nach dem Aufbau und der Funktionsweise von Wissens- und Denksystemen und den Strukturen der Macht und der Art wie Subjekte generiert werden, durchzogen. Im Zentrum seiner Arbeit habe immer die Frage gestanden, „was ein Individuum bzw. ein Subjekt sei“ (vgl. Sarasin 2005, S. 12). Vor allem in seinen letzten Arbeiten fragt Foucault, in welchen Bereichen und in welcher Weise Individuen Freiheit leben können, obwohl sie von Macht- und Wissensstrukturen durchzogen sind.

Foucault schreibt sein Staatsexamen über Hegel. Er beschäftigt sich mit den Arbeiten von Jean Paul Sartre, Friedrich Nietzsche, Karl Marx, Theodor Adorno und Max Horkheimer, Leo Trotzki, studiert aber auch die Schriften von Sigmund Freud, Binswanger usw. Foucault geht in seinen Arbeiten nicht nach einer einheitlichen Methode vor. (vgl. ebd., S. 13) Er lasse sich auch, was seine philosophische und politische Orientierung betrifft, nicht einer einzigen Strömung zuordnen (vgl. ebd., S. 9). Er bezeichnet sich eine Zeit lang als „nietzscheanischen Kommunisten... linken Anarchisten“ (ebd., S. 9), als

Trotzkisten (1968) usw. (vgl. Taureck 2004, S. 23) In jedem Fall war Foucault Zeit seines Lebens nicht nur philosophisch, sondern auch politisch engagiert. Er nahm an Demonstrationen gegen Rassismus teil, engagierte sich gegen den Schah im Iran (vgl. ebd., S. 110-122), setzte sich für Militärdienstverweigerung und vietnamesische *boat people* ein (vgl. Sarasin 2005, S. 173).

In dieser Arbeit werden die Werke „Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses“ (1977), „Analytik der Macht“ (2005), „Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II“ (2006a), „Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I“ (2006b) und „Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1“ (1983) herangezogen, um das Menschenbild von Foucault herauszuarbeiten und um zu erörtern, welche Bildungsspielräume dieses zulässt. Diese Werke von Foucault wurden ausgewählt, weil sie die gesamte Zeitspanne, in der sich Foucault mit der Frage nach der Konstituierung von Subjekten und damit im Zusammenhang stehenden Entwicklungen und Mechanismen, wie bspw. der Macht, beschäftigte, abdecken, wobei „Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses“ die erste große Arbeit nach seiner Dissertation („Wahnsinn und Gesellschaft“) zu diesem Thema darstellt, das „zum Ausgangspunkt für vieles, was er von jetzt an zu sagen hat“, geworden ist (vgl. Sarasin 2005, S. 18). In dieser Arbeit versucht Foucault herauszufinden, welche Veränderungen dazu geführt haben, dass die Bestrafung vom Körper auf die Seele verlegt wurde. „Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1“ stellt den ersten von drei Bänden dar, in welchen Foucault weiter dieses Thema verfolgt, wobei er im ersten Band v.a. der Frage nachgeht, wie die Macht in einen so intimen Bereich wie der Sexualität vordringen konnte.

3.2.2. Das Subjekt und Bildung

In diesem Kapitel wird herausgearbeitet, wie Foucault das neuzeitliche Subjekt gesehen hat. In Foucaults Schriften würde sich eine „verschwiegene Anthropologie“ (Brinkmann 2004, S. 71) finden, obwohl Foucault dies vermeiden wollte. Brinkmann wirft Foucault also vor, dass er selber, obwohl er dies umgehen wollte, ein Bild des Menschen in seinen Arbeiten gezeichnet hat.

Er hat in seinen ersten Werken untersucht, wie Diskurse über z.B. den Wahnsinn das Subjekt formen. Er habe sich damit auseinander gesetzt, was sich in einer bestimmten historischen Situation als Wahrheit durchsetzt, wie Wahrheit zustande kommt (vgl. Sarasin 2005, S. 12). Nachdem Foucault in seiner ersten Schaffensphase die Wissens- und Denksysteme analysiert, widmet er sich in der zweiten der Frage, wie Macht gedacht werden kann. Eine genaue Gliederung seiner Werke in strikt trennbare Abschnitte sei aufgrund zahlreicher Überschneidungen seiner zentralen Fragen allerdings nicht möglich (vgl. ebd.).

Diskurse würden laut Foucault dazu beitragen, dass Menschen nicht nur in bestimmter Art gesehen, sondern auch konstituiert werden. Die Psychoanalyse habe genauso ihren Anteil an dieser Konstitution wie auch die Medizin (die Praxis des Arztes), die Pädagogik und andere Institutionen (vgl. Foucault 1994, S. 241). So stellen zum Beispiel die Prüfungen in Schulen für Foucault einen Mechanismus dar, „der eine bestimmte Form der Machtausübung mit einem bestimmten Typ der Wissensformierung kombiniert“ (ebd.). Einerseits würde dem Lehrer seine Wissensvermittlung an den Schüler bestätigt werden, andererseits gewinne der Lehrer durch die Prüfung ein Wissen über den Schüler. Foucault spricht hier von einem „Sichtbarmachen“, welches eine unsichtbare Form der Macht ins Spiel bringt, die der Unterwerfung zuträglich ist, ohne dass die Individuen dies erkennen (vgl. ebd.). Die Pädagogik diene dazu, die Subjekte zu normieren. Die Normierungsgewalt sei zu einer der Hauptfunktionen unserer Gesellschaft geworden, der sich ein jeder mit seinem Körper, den Gesten, den Verhaltensweisen, den Fähigkeiten und Leistungen unterwirft. (vgl. ebd., S. 393, 340) Das Innere des Subjekts werde in den Blick genommen und nicht, wie zuvor üblich, auf eine bestimmte Weise der Körper. Hat zuvor der Souverän seine Macht demonstriert, indem er sich des Körpers des Verurteilten bemächtigte (vgl. ebd., S. 65), so erfolge nun eine Unterwerfung durch Zugriff auf die Seele. Durch diese Veränderungen sei die Seele zum Gefängnis des Körpers geworden (vgl. ebd., S. 42). Das heißt, dass nicht mehr der Körper Ziel der Bestrafung ist, sondern dass das Subjekt unterworfen wird, indem auf seine Seele eingewirkt wird und dass die Pädagogik neben anderen Institutionen und Mechanismen ihren Anteil an dieser Unterwerfung und Normierung hat.

Taureck schreibt, dass Foucault sich von den "humanistischen Hypothesen über das Subjekt zugunsten des Nachweises, wie Subjekte historisch konstituiert" werden, verabschiedet habe (Taureck 2004, S. 22). In der Subjektinterpretation von Foucault sind Wissen und Macht und die Begriffe Disziplin und Individualität zentral. Wissen und Macht würden das Subjekt der Neuzeit konstituieren. Die Moderne als Befreiung aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit (Kant) ist aus der Sicht von Foucault ein Zeitalter, in der das Wissen Macht erhält, und die Kraft zu entscheiden, wer ein- und wer ausgeschlossen wird (vgl. Foucault 1994, S. 255f.).

Entstehen zuerst Ausschlussrituale als Antwort auf die Lepra, so folgt auf das Aufkommen der Pest eine viel eingehendere Differenzierung und Analyse der Kranken. War vorerst der Raum der Ausschluss eine Form, Macht über die Menschen auszuüben, so sei später die Machttechnik der Disziplinierung vordergründig. Signifikant für das 19. Jahrhundert sei dann das Verfahren, die Disziplinierungstechniken auf den Raum der Ausschlüssen anzuwenden. Das zentrale Thema des Buches „Überwachen und Strafen“ sei die Seele. (vgl. ebd., S. 33)

Foucault analysiert den Übergang von der körperlichen Bestrafung zu der der inneren. Er fragt danach, welche Veränderungen dazu geführt haben, dass der Blick vom Äußeren auf das Innere gerichtet wurde. Welche äußeren Umstände, welche politischen oder sozialen Veränderungen haben dazu geführt, dass nicht länger der Körper als Ziel der Unterwerfung betrachtet wurde, sondern dass die Seele in den Blick der Macht geraten ist? Ziel sei gewesen, die Ausgeschlossenen zu individualisieren, um sie besser identifizieren zu können (vgl. ebd., S. 255). „Das psychiatrische Asyl, die Strafanstalt, das Besserungshaus, das Erziehungsheim und zum Teil auch die Spitäler“, würden der Kontrolle des Einzelnen dienen, „funktionieren gleichermaßen als Zerteilung und Stigmatisierung (wahnsinnig-nichtwahnsinnig, gefährlich-harmlos, normal-anormal) sowie als zwanghafte Einstufung und disziplinierende Aufteilung. (Um wen handelt es sich? [...] Wie lässt er sich einer individuellen und stetigen Überwachung unterziehen?)“ (ebd., S. 256). Das heißt, dass laut Foucault viele Techniken und Institutionen einer Grenzziehung zwischen dem Normalen und dem Anormalen dienen und dass dadurch die Disziplinierungsverfahren sich selber am Leben halten.

Zu Zeiten der Henker und Scharfrichter sei der Körper Ziel der Bestrafung gewesen, da die Tat des Täters als direkter Angriff auf den Souverän gegolten habe und die Körper vor der industriellen Revolution noch nicht so viel Wert gehabt hätten. Das Ziel zu Zeiten der körperlichen Marter sei nicht Gerechtigkeit gewesen, sondern die Wiederherstellung angemessener Machtverhältnisse (vgl. ebd., S. 65). Man habe die Subjekte noch nicht als Teil eines Produktionssystems gesehen, in dem eine Arbeitskraft und ihr Körper von Nutzen sind und einen gewissen Marktwert darstellen (vgl. ebd., S. 72). Im 18. Jahrhundert habe man erkannt, dass die Macht sich „auf das Individuum als biologisches Wesen beziehen sollte,... wenn man die Bevölkerung als Produktionsmaschine zur Erzeugung von Reichtum, Gütern und weiteren Individuen nutzen will“ (Foucault 2005, S. 231). Das bedeutet, dass Foucault in der Industrialisierung einen Grund für die veränderte Umgangsweise mit den Subjekten sieht. Der zunehmende Bedarf an disziplinierten Subjekten habe neue Technologien der Macht erfordert, deren primäre Zielsetzungen nicht in Verboten bestanden, sondern in einer Steigerung der Leistung und Produktivität des Individuums (vgl. ebd., S. 226). Nicht länger sollte die Unterwerfung des Untertanen vordergründig sein, sondern der Einzelne rückte ins Blickfeld mit seinem dressierbaren Körper, der von Nutzen sein konnte (vgl. ebd., S. 231). So habe sich im 17. und 18. Jahrhundert die Machtform der Disziplin als politische Technik durchgesetzt. Ziel der Disziplinierung sei, den Gesellschaftskörper und jedes Individuum als Teil von diesem, genauestens zu kontrollieren. (vgl. ebd., S. 228) „Wie kann man jemanden überwachen, sein Verhalten und seine Eignung kontrollieren, seine Leistung steigern, seine Fähigkeiten verbessern? Wie kann man ihn an den Platz stellen, an dem er am nützlichsten ist? Darum geht es bei der Disziplin.“ (ebd., S. 228f.) Foucault sieht die Änderungen in der Bestrafung also als Folge von der Entdeckung der Nützlichkeit des Menschen. Die Verschiebung von der körperlichen Bestrafung auf den Blick auf das Innere zeige sich auch in den Gefängnisbauten. Der Plan von Bentham (Panopticon) sei ein Beispiel dafür, dass die Insassen sich ständig überwacht fühlen, weil sie den Wärter, der in einem Turm im Zentrum der Anlage sitzt, nicht sehen können. (vgl. Foucault 1994, S. 256) Er konnte die Gefangenen sehen, sie jedoch nicht ihn. Gleichzeitig seien die Insassen voneinander durch Mauern getrennt, um jegliche Kommunikation untereinander zu verhindern. Dadurch ist jeder individuell

kontrollierbar, was bei Insassen in Form einer Gruppe nicht möglich wäre. Die Zellen waren von Licht erfüllt, doch die Sichtbarkeit sei es, die zu einer Falle wird. Es gibt keine Möglichkeit sich zu verstecken, keine Chance sich dem Blick des Aufsehers zu entziehen (vgl. ebd., S. 257). Obwohl die Überwachung nicht ständig erfolgt, ist eine Wirkung gegeben, als ob sie permanent wäre, da der Gefangene nicht weiß, wann er überwacht wird. Die Macht soll sichtbar sein für den Häftling, wissend der Aufseher befindet sich im Turm, doch sie soll uneinsehbar für ihn sein, weil er nie wissen darf, wann er überwacht wird. (vgl. ebd., S. 258f.) Diese Form der Unterwerfung komme ohne Gewaltmittel aus. „Derjenige, welcher der Sichtbarkeit unterworfen ist und dies weiß, übernimmt die Zwangsmittel der Macht und spielt sie gegen sich selber aus; er internalisiert das Machtverhältnis, in welchem er gleichzeitig beide Rollen spielt; er wird zum Prinzip seiner eigenen Unterwerfung.“ (ebd., S. 260) Die Kontrolle, die zuvor von außen auf die Menschen ausgeübt wurde, wird somit in das Innere des Subjekts verlagert. „Die Wirksamkeit der Macht und ihre Zwingkraft gehen sozusagen auf ihre Zielscheibe über.“ (ebd.) Das habe dazu geführt, dass Menschen sich selber disziplinieren und es weniger Zwänge von außen bedarf, weil die Individuen die Regeln verinnerlichen und von sich aus sich diesen unterwerfen. Das Innere des Menschen, seine Seele, sei damit der neue Bezugspunkt für die Macht geworden. Laut Foucault sei diese Seele nicht wie jene der christlichen Theologie eine die „schuldbeladen und strafwürdig geboren“ (ebd., S. 41) wurde, sondern eine, welche ihre historische Wirklichkeit erhalte „aus Prozeduren der Bestrafung, der Überwachung, der Züchtigung, des Zwangs“ (ebd., S. 41f.). Die geschaffene Sichtbarkeit des Individuums ermöglicht einen immer tiefer gehenden Blick auf diese Seele und schafft ein Wissen, welches der Macht ihren Zugriff verschafft. Das Panopticon sei auch nützlich zur „Dressur und Korrektur von Individuen.“ (ebd., S. 262)

Foucault versucht in seinen Analysen, Macht in ihren positiven Mechanismen zu untersuchen, um deren Funktionsweise analysieren zu können. Der Machtbegriff sei immer in Zusammenhang gebracht worden mit Verboten, Gesetzen, Regeln, einem Souverän. Foucault postuliert, dass Macht im Plural existiert und dass innerhalb einer Gesellschaft ein Nebeneinander, eine Koordination und Hierarchie von Mächten herrscht, die genauso heterogen sind, wie die

Gesellschaft selber. Das heißt, dass Foucault Macht nicht als linear ansieht und auch nicht als etwas, das nur an einem Ort besteht oder von einer einzigen Position oder Person ausgeht. Foucault spricht von lokalen und regionalen Formen von Macht, wie sie zum Beispiel in Fabriken, in Armeen oder auch einer Knechtschaft-Beziehung vorkommen (vgl. ebd., S. 224). Zu betonen ist auch, dass diese Machtmechanismen als Techniken zu verstehen seien, als Verfahren, die ständig weiterentwickelt, verbessert, neu erfunden würden. So entstehe eine Technologie der Mächte, wobei jede ihre eigene Geschichte habe. (vgl. ebd., S. 226)

Philosophielexikon spricht davon, dass Foucaults Theorie der Macht „von der Existenz anonymer Regeln“ ausgehe, von der alle Subjekte durchdrungen sind (Philosophielexikon 1991, S. 192). „Die Macht ist nicht das Böse“, sondern entfaltet sich, laut Foucault, in „strategische[n] Spiele[n]“ (Foucault 2005, S. 297). Das heißt, dass Macht nicht etwas Eigenständiges ist, sondern etwas, dass sich erzeugt, etwas, das von jedem Einzelnen ausgeht und das anonymen Regeln folgt. Der Geständniszwang habe dazu geführt, dass Wissen über die Subjekte erzeugt wird, diese als Individuen konstituiert und Macht über sie gewonnen würde, während auch diese nicht in einem machtlosen Raum leben. Macht durchzieht, schreibt Foucault, alle Individuen, alle sozialen Bereiche und das nicht nur von oben nach unten, sondern auch von unten nach oben (vgl. ebd., S. 131). In menschlichen Beziehungen existiere „ein ganzes Bündel von Machtbeziehungen“, auch „innerhalb einer Familie, in einer pädagogischen Beziehung oder im politischen Körper“ würden Machtbeziehungen wirksam sein (ebd., S. 276).

Die Armee und die Schule seien zwei Disziplinierungsanstalten (vgl. ebd., S. 226ff.). In der Schule seien Disziplinierungsmethoden aufgekommen, „die eine Individualisierung in der Vielfalt“ ermöglichen sollten. (ebd., S. 229) Die Anordnung der Schüler in Reihen, sei ein Zeichen dafür, dass das Individuum in den Blick gekommen ist. Dem Lehrer ermöglicht dies, jedes Individuum individuell überwachen zu können. Noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts, so sagt Foucault in einem Vortrag 1976, wären die Schüler um den Lehrer als Gruppe versammelt gestanden, was eine solche Überwachung unmöglich gemacht hätte. (vgl. ebd., S. 230) Dieses Beispiel zeigt, dass Macht alle Institutionen durchzieht.

Foucault sieht bei diesen Veränderungen einen Zusammenhang damit, dass das Individuum in den Mittelpunkt der Kontrolle gerückt ist.

Macht bringt laut Foucault Wissen hervor und benutzt es nicht nur. In jeder Machtbeziehung entstehe ein entsprechendes Wissensfeld, genauso wie jedes Wissen gewisse Machtbeziehungen voraussetze und konstituiere. Wie bereits eingangs erwähnt, sieht Foucault das Subjekt inmitten dieses Macht-Wissen-Gefüges stehend und seine Erkenntnisweisen durch dieses transformiert. (vgl. Foucault 1994, S. 39) Das Gefängnis sei ebenso ein Wissensapparat (vgl. ebd., S. 164), wie andere Institutionen. Mit zunehmendem Wissen über die Individuen, das durch den Geständniszwang erweitert werde, werde mehr Macht über die Subjekte erlangt. So führe „die Bildung eines Wissens von den Individuen“ (ebd., S. 162) zu einer Zunahme der Möglichkeiten an Kontrolle und Umformung des Verhaltens. (vgl. ebd.) Das heißt, dass das Wissen über die Individuen Macht voraussetzt und zugleich diese Macht stärkt. Auch die Einteilung und Zuordnung von Sträflingen sei nicht länger primär aufgrund ihres Verbrechens erfolgt, sondern durch einen Blick auf ihre Charaktere (vgl. ebd., S. 163). Vordergründig sei die Bildung eines Wissens von den Individuen geworden, welches sich weniger auf das begangene Verbrechen an sich bezieht, als vielmehr auf die mögliche Gefahr, die das Individuum darstellt und die durch Beobachtung seines Verhaltens ermittelt werden soll (vgl. ebd., S. 164). Mit dem Blick auf das Innere habe Heilung, und nicht länger die Aufrechterhaltung der Machtverhältnisse, als Ziel im Vordergrund gestanden (vgl. ebd., S. 33). Die Täter werden weggesperrt, um sie mittels Disziplinierungsverfahren und -techniken zu heilen (vgl. ebd., S. 256). Das heißt, dass Foucault wie folgt argumentiert: Nimmt man den Körper der Verbrecher in Besitz, tötet man sie oder sperrt sie weg, können sie nichts produzieren und sind so nicht mehr nützlich. Das Wissen und die damit verbundene Macht über den Einzelnen helfen, diesen wieder in den Produktionsprozess zurückzuführen.

Durch die Veränderungen, die durch die „Einführung“ von Geständniszwang auf mehreren Ebenen (Gefängnis, Medizin, Psychoanalyse usw.) die Subjekte immer mehr durchdringen, sei Individualität offen gelegt und konstituiert worden. Die Ausdehnung der Disziplinierungsmechanismen erfolgte nicht nur durch eine Vermehrung der Disziplinarinstitutionen, sondern auch dadurch, dass die

Mechanismen der Disziplinierung aus den Institutionen selber herausgetreten sind. Foucault spricht von einer „Desinstitutionalisierung“ (ebd., S. 271). Die Kontrollverfahren treten aus den Institutionen heraus und breiten sich unter der Bevölkerung aus. So sei die Aufgabe der christlichen Schule beispielsweise nicht einfach nur die Kinder heranzubilden, sondern auch gleichzeitig deren Eltern zu überwachen, in Bezug auf deren Lebensweise, Frömmigkeit, Sitten etc. informiert zu sein (vgl. ebd., S. 271). Mit diesen Veränderungen sei auch das „Normalisierungsprinzip“ etabliert worden, dem auch der Unterricht, die Schule, zuarbeiten würden. Die Bestrafung dient im System der Disziplinarmacht nicht länger ausschließlich der Sühne und Unterdrückung eines Vergehens, sondern einer Normierung der Individuen. Es wird ein Vergleichsfeld geschaffen, an dem Verhaltensweisen und Leistungen gemessen und differenziert werden und welches gleichzeitig die zu befolgende Regel darstellt. Einhergehend mit dieser wertenden Messung erfolgt der Zwang zur Einhaltung einer Übereinstimmung mit dem Vergleichsfeld. Das heißt, dass Macht und Wissen so eingesetzt werden, dass die Subjekte sich freiwillig an die Normen halten. So wird auch eine Grenze gegenüber dem Anormalen gezogen. Das Strafsystem wirke dabei „normend, normierend, normalisierend“ (ebd., S. 236f.). Diejenigen, die nicht an dieses Normalisierungsprinzip herangeführt werden können, würden ausgeschlossen werden (vgl. ebd., S. 271). Das Spital erfülle die gleiche Funktion wie die Schule. Auch dieses habe die Funktion einer Überwachung der Bevölkerung, indem es Informationen sammelt, Krankheitserscheinungen unter der Bevölkerung im Auge behält, um mögliche Ausbreitung zu verhindern, Ratschläge erteilt, den Sanitätszustand der Region kontrolliert etc., um schließlich all diese Informationen den Autoritäten zu berichten. Neben den Institutionen entwickeln sich auch kleinere Kontrollpunkte, von denen die Disziplinarprozeduren ausgehen: Gruppierungen, die sich zur Aufgabe machen, unter der Bevölkerung für die Einhaltung der Disziplin zu sorgen. (vgl. ebd. S. 272) Das besondere an diesen Formen der Kontrolle sei, dass sie sich selber unsichtbar machen. Der Eindruck soll nicht entstehen, einer ständigen Kontrolle ausgeliefert zu sein, auch wenn es in Wahrheit so sei. (vgl. ebd., S. 273) Das bedeutet, dass durch diese besonderen Formen der Kontrolle, der Eindruck entstehen soll, dass der Einzelne frei ist, die Subjekte sich frei fühlen, obwohl sie ständig überwacht werden. Sie verhalten sich von sich aus den Normen entsprechend, weil sie diese

verinnerlicht haben. Foucault geht einen Schritt weiter. Er postuliert, dass durch diese Art der Kontrolle der Einzelne zu Individualität gezwungen wird: „An der aktuellen⁵ Form der Kontrolle scheint“ Foucault „die Tatsache charakteristisch, dass sie über jedes Individuum ausgeübt wird“ und zugleich diesem Individualität aufzwingt (Foucault 2005, S. 71). Diese Form der Kontrolle kann also nur erfolgen, weil bekannt ist, „wer jeder von uns ist“ (ebd., S. 71). Das individuelle Wissen über jede einzelne Person sei es, welches der Macht Zugriff auf die Seelen der Menschen ermöglicht. Deshalb werde Individualität regelrecht aufgezwungen. „Ich glaube, die Individualität ist heute vollständig von der Macht kontrolliert, und ich glaube, dass wir im Grunde durch die Macht selbst individualisiert sind.“ (ebd., S. 71) So sieht Foucault Individualität als Effekt und Instrument der Macht, die durch Techniken, wie den Geständniszwang, erzwungen wird (vgl. ebd., S. 72). Das bedeutet, dass Foucault davon ausgeht, dass Menschen Individualität ausbilden müssen und dass sie das nur in dem Rahmen können, den ihnen die Machtstrukturen vorgeben.

Im weiteren Verlauf seines Schaffens habe Foucault seinen Blick auf das Subjekt gewendet (vgl. Sarasin 2005, S. 12). Er wollte „seit Wahnsinn und Gesellschaft“ herausfinden, wie Menschen „zu Subjekten mit einem >Bewusstsein<, einer >Psyche<, kurz einem >Innen< werden“ (ebd., S. 12). Sein Problem sei immer schon die Frage gewesen, wie „das Subjekt in ein bestimmtes Spiel der Wahrheit ein[tritt]“ (Foucault 2005, S. 285). Das von Foucault behandelte Problem Wissen/Macht sieht er als notwendiges Instrument, mit dem es erst möglich wird, dem Verhältnis zwischen Subjekt und Spielen der Wahrheit nachzugehen (vgl. ebd., S. 286). Er habe zeigen wollen, „wie sich das Subjekt in der einen oder anderen Weise durch eine Reihe von Praktiken, die in Spielen der Wahrheit, Praktiken der Macht usw. bestehen, als wahnsinniges oder gesundes Subjekt, als delinquentes oder nicht delinquentes Subjekt konstituiert“. (ebd., S. 286) Das heißt, dass nur durch diese Wahrheitsspiele in die der Einzelne eintritt, er ein Bewusstsein entwickeln kann, das ihm ermöglicht, sich als gesund oder wahnsinnig, als verbrecherisch oder rechtstreu zu begreifen. Beim Nachgehen der Frage, wie Subjekte zu einem „Bewusstsein“, einer „Psyche“ oder einem

⁵ Interview aufgezeichnet 1974

„Inneren“ kommen, hat Foucault seine Argumente denen der Psychoanalyse entgegengestellt, weil er davon ausgeht, dass nicht unbewusste Anteile den Menschen determinieren, wie die Psychoanalyse dies behauptet, sondern vielmehr historisch situierbare Machtstrukturen und Diskursmuster. Die Psychoanalyse allerdings gewinne mit diesem „behaupteten Wissen“ Macht über die Subjekte. (vgl. Sarasin 2005, S. 12f.) Das Subjekt ist laut Foucault weder durchgängig noch mit sich selbst identisch. Das Verhältnis zu sich selbst ändere sich je nachdem, welcher Aktion nachgegangen werde und welches Ziel verfolgt wird. „Sie haben zu sich nicht dieselbe Art von Verhältnis, wenn Sie sich als politisches Subjekt konstituieren, das zur Wahl geht oder das in einer Versammlung das Wort ergreift, als wenn Sie versuchen, Ihr Begehren in einer sexuellen Beziehung zu verwirklichen.“ (Foucault 2005, S. 286) Foucault sieht zwar Beziehungen und gewisse Überschneidungen zwischen diesen differenten Subjektformen, jedoch stehe man nicht demselben Typus von Subjekt gegenüber, sondern spiele mit verschiedenen Formen der Beziehung zu sich selbst oder bilde diese aus (vgl. ebd.).

Foucault schreibt in „Überwachen und Strafen“, dass der Mensch, so wie er uns präsentiert wird, bereits Resultat von Unterwerfung ist und die Seele, die ihm zugeschrieben wird, „ihm eine Existenz (schafft), die selber ein Stück der Herrschaft ist, welche die Macht über den Körper ausübt“ (vgl. Foucault 1994, S. 42). In der zweiten Hälfte der 1970er Jahre sei der Machtbegriff Foucaults kritisiert worden, denn wie kann ein Subjekt, dessen Bewusstsein ein Effekt der Macht ist, gleichzeitig Widerstand leisten gegen diese Macht? Diese Spannung habe Foucault dazu veranlasst, sich in seinen Vorlesungen 1977-79 am Collège de France, welche unter dem Titel „Geschichte der Gouvernementalität“ veröffentlicht wurden, mit diesem Thema auseinander zu setzen. (vgl. Sarasin 2005, S. 174) Der Begriff des Regierens nimmt dabei eine wichtige Rolle ein. Die Frage nach der Form, nach der Art des Regierens, bezeichnet Foucault mit „Gouvernementalität“, vom französischen Adjektiv gouvernemental abgeleitet, was soviel bedeutet wie „die Regierung betreffend“. (vgl. ebd., S. 175) Für Foucault heißt regieren oder „Gouvernementalität“ nicht dasselbe wie herrschen, befehlen, kommandieren. Foucault zieht den Vergleich mit einem christlichen Pastor, der sich wie ein Schäfer um seine Herde kümmert, sie bewacht,

beschützt, sich um sie sorgt. Genauso habe die Regierung die Führung der Menschen zur Aufgabe, sowohl um die Menschen als Menge, als auch um den Einzelnen in dieser Gesamtheit. Das sei der historische Hintergrund, auf dem sich im 16./17. Jahrhundert die moderne Regierungskunst entwickelt hat, als „Kunst der Führung der Individuen, verstanden als Teil einer statistisch beschreibbaren Bevölkerung“ (ebd., S. 176). Das Auftauchen des Objekts Bevölkerung habe zur Folge, dass die Machtanalyse ausgedehnt wird. Foucault habe seine Machtanalyse nicht auf einzelne Institutionen und Mikromächte beschränkt, sondern auf die Ebene des Staates, welche hinter den Mikromächten zu stehen scheint, ausgedehnt (vgl. ebd., S. 176f.) Er versucht nicht die Geschichte des Wahren oder Falschen zu schreiben, sondern die der Veridiktion (vgl. Foucault 2006a, S. 62). Das bedeutet, dass Foucault der Frage nachgeht, unter welchen Voraussetzungen Dinge, Sachverhalte, Diskurse usw. als wahr bestimmt werden, und damit politische Bedeutung erlangen.

Foucault sagt in seiner ersten Vorlesung, dass die Gouvernamentalität mehr oder weniger unbegrenzt gewesen sei in der Regierung, die „man am Ende des 18. Jahrhunderts, und zwar schon mit einem rückwärtsgerichteten Blick, den Polizeistaat nennen wird“ (ebd.) und fordert am Ende seiner Vorlesungsreihe dazu auf, die Geschichte des Staates auf neue Weise zu schreiben, und zwar „auf der Grundlage der Praxis der Menschen..., auf der Grundlage ihres Tuns und der Art und Weise ihres Handelns“ (Foucault 2006b, S. 513).

Im 18. Jahrhundert habe sich eine neue gouvernementale Vernunft gebildet (Foucault 2006a, S. 63), deren Ursprung und Ziel der Staat als „Interpretationsprinzip der Wirklichkeit“ gewesen sei (vgl. Foucault 2006b, S. 417). Es sei nun um die Frage nach der Selbstbegrenzung des Staates nach innen und außen gegangen (vgl. Foucault 2006a, S. 63) und um seine vernünftige Regierung, erstens weil „es einen Staat gibt“ und zweitens, damit er bestehen bleibt (Foucault 2006b, S. 417).

Im System der alten Staatsräson habe es eine Gouvernamentalität mit unbestimmter Tendenz gegeben und einem Rechtssystem, welches ihr äußerlich war und Widerstand leistete. Danach sei die Frage aufgetaucht, wie sich die neue Gouvernamentalität selbst begrenzen soll, ohne dass dadurch die Regierung zum Erstarren gebracht wird. (vgl. Foucault 2006a, S. 63) Ursache dafür sei gewesen, dass man sich „die Freiheit des Marktes nicht vorstellen

konnte, ohne gleichzeitig“ die öffentliche Macht zu begrenzen (ebd., S. 64). War im 17. und 18. Jahrhundert das Grundproblem des öffentlichen Rechts, unter welchen Bedingungen der Souverän legitim ist und wie sich seine Souveränität begründen lässt, so stellt sich nun die Frage, wie sich der Ausübung öffentlicher Macht juristische Grenzen setzen lassen. Hier nennt Foucault zwei verschiedene Ansätze, von denen Ende des 18. Jahrhunderts ausgegangen worden sei: Zum einen sei von den Menschenrechten ausgegangen worden, um zu einer Begrenzung der Gouvernamentalität zu gelangen, zum anderen sei ein Bezug zum Nützlichkeitskalkül hergestellt worden. Das heißt, dass die „Grenze der Regierungskompetenz... durch die Grenze der Nützlichkeit einer Regierungsintervention bestimmt“ wurde. (ebd., S. 67) Diese Ansätze würden zwei heterogene Vorstellungen von Freiheit beinhalten. Die eine Konzeption setzt sich zusammen im Hinblick auf die Menschenrechte - jedes Individuum ist Träger einer bestimmten Freiheit – die andere Konzeption wird aufgefasst als Unabhängigkeit der Regierten gegenüber den Regierenden. Die unterschiedlichen Ansätze schließen, laut Foucault, einander jedoch nicht aus, vielmehr seien sie durchzogen von Verbindungen und Verknüpfungen. (vgl. ebd., S. 70) Dennoch setze sich letztendlich in der Geschichte des europäischen Liberalismus die Tendenz zur Nützlichkeit durch. „Und deshalb wird am Ende dieses Problem der Nützlichkeit, der individuellen und kollektiven Nützlichkeit... das große Kriterium für die Ausarbeitung der Grenzen der öffentlichen Macht und für die Bildung eines öffentlichen Rechts und eines Verwaltungsrechts sein...“ (ebd., S. 72) Foucault nennt zwei Ankerpunkte der neuen gouvernementalen Vernunft, durch welche die Grundprinzipien ihrer Selbstbegrenzung zum Ausdruck gebracht werden: Zum einen die Entfaltung der öffentlichen Gewalt und das Ausmaß ihrer Eingriffe, deren Bemessung nach dem Nützlichkeitsprinzip erfolgt. Der zweite Punkt sei der Markt als Mechanismus des Tauschs und in Hinblick auf die Relation zwischen Wert und Preis als Ort der Veridiktion. (vgl. ebd., S. 72f.) Das heißt, dass der Markt der Ort wird, an dem Wahrheitszuschreibung erfolgt. Die neue gouvernementale Vernunft, die sich zu Beginn des 18. Jahrhunderts bildet, charakterisiert durch die Suche nach ihrem Prinzip der Selbstbegrenzung eine Vernunft, die „aufgrund des Interesses funktioniert“ (ebd., S. 73). Im Unterschied zur Staatsräson sei dieses Interesse aber nicht länger das eines Staates, der nur um sein eigenes Wohlergehen

bemüht ist. Die gouvernementale Vernunft heute gehorche verschiedenen Interessen. Sie würde Interessen managen. (vgl. ebd.) Das Interesse, nach dessen Prinzipien sich die gouvernementale Vernunft richten muss, wird nun zu einem komplexen Zusammenspiel von individuellen und kollektiven Interessen, einem Zusammenspiel von sozialem Nutzen und ökonomischen Profit, einem Zusammenspiel zwischen dem Gleichgewicht des Marktes und der Herrschaft der öffentlichen Gewalt (vgl. ebd., S. 73). Regierung in diesem Zusammenhang würde „die Führung und die Sorge um eine Menge von Menschen wie zugleich um die Einzelnen dieser Gesamtheit bedeuten“ (vgl. Sarasin 2005, S. 176): „*omnes et singulatim*“ (Foucault 2006b, S. 191f.). Foucault vergleicht diese Sorge um eine Menge von Menschen und den Einzelnen mit der Sorge eines Hirten um seine Schafe. Er vergleicht die Führung der Bevölkerung mit der Führung eines christlichen Pastors. Es sei immer schon die Frage in der christlich pastoralen Führung zentral gewesen, wie zugleich der Einzelne als auch die Herde gerettet werden kann (vgl. ebd.). Der Hirte würde sich selbst für das Heil seiner Herde opfern, aber was wird er tun, da er jedes seiner Schafe retten muss, wenn er die Gesamtheit seiner Herde zugunsten eines einzelnen Schafes vernachlässigen muss? Dies sei das Paradoxon des Hirten, etwas das im Mittelpunkt der christlichen Problematik des Pastors stehe. „Opfer des Einen für das Ganze, Opfer des Ganzen für das Eine...“ (ebd., S. 192) Die pastorale Macht verfolgt einen Zweck und sei auf jene gerichtet, auf die sie ausgeübt werde, und nicht auf etwas, das darüber (höherer Zweck) steht (vgl. ebd., S. 192f.). Das Besondere an dieser Regierungsform sei, dass die Menschen des Abendlandes dadurch in Jahrtausenden gelernt hätten, „sich als Schaf unter Schafen zu betrachten... (ihr) Heil von einem Pastor zu erbitten, der sich für (sie) opfert“ (ebd., S. 194). Es sei eine autonome pastorale Macht entstanden, die sich von der christlichen Kirche in Form von präzisen Mechanismen und spezifischen Institutionen ausdehnt (vgl. ebd., S. 193). „Auf diesem historischen Hintergrund“ hätte sich „im 16./17. Jahrhundert die moderne Regierungskunst als eine Kunst der Führung der Individuen“ entwickelt, die als Teil einer statistisch beschreibbaren Bevölkerung gelten (Sarasin 2005, S. 176). Zunächst, zu Zeiten der pastoralen Macht, habe die Regierung die Bevölkerung als Ziel gehabt, das heißt, „deren Geschick zu verbessern, ihre Reichtümer, ihre Lebensdauer, ihre Gesundheit zu mehren“ (Foucault 2006b, S. 158). Später hätten dann unterschiedliche Transformationen

von der pastoralen Führung der Seelen zur politischen Regierung der Menschen geführt (vgl. ebd., S. 331). Foucault betont aber, dass nicht der Souverän zum Hirten geworden war, sondern dass eine „vollkommen spezifische Regierungskunst, eine Kunst, die ihre eigene Vernunft hatte, ihre eigene Rationalität“ erschien (ebd., S. 414). Diese gouvernementale Vernunft habe eine andere Art des Denkens, eine andere Art der Auffassung von Macht, eine andere Auffassung von Herrschen und Regieren etc. mit sich gebracht (vgl. ebd., S. 415). In diesem Zusammenhang beschreibt Foucault die Individuen als ökonomische, die ihre Freiheit von einer liberalen Macht erhalten. Die moderne Gouvernamentalität sei eine Machtform, welche auf freie Individuen angewiesen ist, nur durch sie könne sie überhaupt in Erscheinung treten. Auch wenn die Freiheit der Individuen als abschätzende Berechnung der liberalen Macht zu sehen sei, so ist sie trotzdem gegeben und würde somit der Macht eine Grenze setzen (vgl. Sarasin 2005, S. 179). Diese neuen Machtanalysen hätten dazu geführt, die Machtformen einer modernen Gesellschaft nicht mehr zu deuten als etwas, das von oben nach unten wirkt. Die liberale Form des Regierens sei nicht auf die disziplinäre Anpassung und Unterwerfung der Individuen aus, sondern auf deren Freiheit. Allerdings, wie bereits erwähnt, einer „produzierten Freiheit“, die als Produkt der liberalen Macht verstanden werden müsse. (vgl. ebd., S. 178) Die neue Regierungskunst habe sich als Manager der Freiheit verstanden. Sie macht nicht den Imperativ „Sei frei“ zu ihrem Spruch, sondern habe Folgendes formuliert: „Ich werde dir die Möglichkeit zur Freiheit bereitstellen“. (Foucault 2006a, S. 97) Freiheit erhalte ihre Veridiktion vom Markt und vom Wissen der Ökonomen, die „ein völlig neues Konzept von Freiheit“ entwickelten (Sarasin 2005, S. 179). Das bedeutet, dass Freiheit fortan durch Bedingungen organisiert wird. Der Liberalismus als neue Regierungskunst, die sich im 18. Jahrhundert herausbildet, wird von Foucault als ein Verhältnis zwischen der Herstellung und Zerstörung von Freiheit beschrieben. Auf der einen Seite erfolge die Produktion von Freiheit, auf der anderen Seite impliziere diese Produktion auch deren Begrenzung. (vgl. Foucault 2006a, S. 98) Freiheit sei nichts, was gegeben ist, sondern würde vom Liberalismus andauernd produziert werden (vgl. ebd., S. 99). Dadurch würde der Liberalismus mit dem Problem konfrontiert werden, Sicherheit zu geben, das heißt, zu gewährleisten, dass einerseits die individuellen Interessen keine Gefahr für die Interessen der Mehrheit darstellen und

andererseits darauf zu achten, dass die kollektiven Interessen nicht die Individuellen unterdrücken (vgl. ebd., S. 100) und dieses Sicherheitsbedürfnis habe zur Ausweitung von Kontrollinstanzen und Strategien geführt (vgl. ebd., S. 102), wodurch der Raum, in dem Freiheit möglich ist, konstituiert wird.

In der Nachfolge Marx' sei die Arbeit als Wertschöpfung interpretiert worden, „von dem ihm [Anm. AB: dem Arbeiter] ein Teil entrissen wird“ (ebd., S. 308). In den neueren Wirtschaftsanalysen sei der Arbeitnehmer nicht länger als Objekt betrachtet worden, sondern als aktives Wirtschaftssubjekt, dessen ökonomisches Verhalten untersucht werden muss (vgl. ebd., S. 311). Dadurch sei die Arbeit zum Kapital geworden und von der Person, die die „Kompetenz, die Fähigkeit, etwas zu tun“ besitzt, nicht mehr zu trennen gewesen (ebd., S. 312). Der Neoliberalismus, so Foucault, sei in diesem Sinne eine gewisse Rückkehr zum Homo oeconomicus, allerdings mit einer enormen Verschiebung (vgl. ebd., S. 314). In der klassischen Theorie sei er als Tauschpartner betrachtet worden. Im Neoliberalismus erscheine er als „Unternehmer seiner selbst, der für sich selbst sein eigenes Kapital ist, sein eigener Produzent, seine eigene Einkommensquelle“ (ebd.).

Humankapital besteht laut Foucault „aus angeborenen und aus erworbenen Elementen“ (ebd., S. 316). Für das Angeborene gelte, dass es nicht bezahlt werden müsse. Aber durch Gentechnik sei es möglich, die Anlagen gemäß ökonomischer Berechnungen und Bedürfnisse zu gestalten. (vgl. ebd., S. 316f.) Es sei unmöglich, die Frage nach Fortpflanzung nicht mehr zu stellen, weil die Verbesserung des Humankapitals eine zentrale Frage geworden ist (vgl. ebd., S. 318). Es gehe aber bei den neuen Arten der Analyse der Neoliberalen primär nicht um die „kostspielige Wahl der Bildung des genetischen Humankapitals“, sondern v.a. um die mehr oder weniger willkürliche Bildung des Erworbenen (vgl. ebd.). Dies führe dazu, dass in Bildung investiert wird, egal ob es um Unterricht oder Ausbildung sich handle. Zu den Bildungsangeboten zählt Foucault die, die das Elternhaus aufgrund ihrer Ausbildung und den sozialen Gegebenheiten bietet, genauso wie kulturelle Reize usw. (vgl. ebd., S. 319f.) Wichtig aber sei für die Vermehrung des Humankapitals auch die Gesunderhaltung und Mobilität. Medizinische Versorgung trage dazu bei, das Humankapital zu verbessern, zu konservieren und es möglichst lange verwendbar zu halten. (vgl. ebd., S. 320)

Dies alles habe politische Implikationen (vgl. ebd., S. 321). Nach dieser Seite hin orientierten sich Sozial-, Wirtschafts- und Kulturpolitik und diese Investitionen in das Humankapital würden auch die wirtschaftlichen Erfolge der entwickelten Länder erklären (vgl. ebd., S. 323). Dass heißt, dass Foucault die Ansicht vertritt, dass Bildung, Gesundheitswesen usw. in Zeiten des Neoliberalismus in erster Linie der Stärkung und Verbesserung des Humankapitals dienen.

In seinem Buch „Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1“ geht Foucault der Frage nach, wie sexuelle „Verhaltensweisen zu Wissensobjekten geworden“ sind (Foucault 1983, S. 7). Er sucht dieses Werden eines Wissens „in den religiösen Institutionen, in den pädagogischen Maßnahmen, in den medizinischen Praktiken, in den Familienstrukturen, in denen es sich formiert hat“ auf (vgl. ebd.). Es geht ihm nicht darum, zu ergründen, ob die Diskurse über Sex eine Wahrheit ans Licht bringen oder nicht, sondern darum, den „>Willen zum Wissen<“ freizulegen (vgl. ebd., S. 19), zu erfahren, wie die Macht es schafft, in die intimsten Bereiche des menschlichen Seins vorzudringen. Foucault möchte aufzeigen, dass dieser Wille auch vor einem Tabu nicht aufzuhalten ist und die Konstitution einer Wissenschaft zur Folge hatte. Seiner Ansicht nach zieht die Diskursivierung des Sexes keine Restriktion nach sich, sondern vielmehr die Pluralisierung sexueller Praktiken (vgl. ebd., S. 20). So sei die christliche Buße immer als eine Sanktionierung der Sexualität gesehen worden, doch durch die Geständnisse, welche im Zuge der Buße getätigt wurden, sei ein solcher Wissens- und Redefluss über den Sex entstanden, welcher wiederum Folgen hatte wie zum Beispiel „eine Analyse der Lüsterheit“ oder eine „Pädagogik der Sexualität“ (Foucault 2005, S. 129). Bis ins Detail musste alles gebeichtet werden: „Gedanken, Begehren, wollüstige Vorstellungen, Ergötzungen, verschlungene Regungen der Seele und des Körpers“ (Foucault 1983, S. 25). Man könne nicht von *einem* Diskurs sprechen, sondern von einer „Vielheit der Diskurse“, die dadurch entstanden sind (ebd., S. 38). In den letzten Jahrhunderten hätte die Diskursivierung der Sexualität auch in der Pädagogik, Politik, Psychologie, Biologie usw. Gestalt angenommen (vgl. ebd., S. 39) Es habe sich eine Pädagogik der Sexualität entwickelt, die „laiziert und medizinisiert worden“ sei (Foucault 2005, S. 129.) Gerade die pädagogische Institution hätte seit dem 18. Jahrhundert „entsprechende Diskursformen vervielfacht und

verschiedenste Einpflanzungspunkte für ihn eingerichtet, sie hat die Inhalte codiert und die Sprecher qualifiziert“ (Foucault 1983, S. 35). Erzieher, Ärzte, Beamte und Eltern sprechen vom Sex der Kinder, sie werden in eine Vielheit von Diskursen eingeschlossen, die ihnen bald auch vorbildliche Erkenntnisse aufzwingen (vgl. ebd., S. 35). Bestimmte Formen von Sexualität werden durch die Diskursivierung nicht nur moralisch verurteilt, sondern zu einem Fall für die Justiz und medizinischen Untersuchungen. Auch die entstehenden sozialen Kontrollen, die zu Wachsamkeit aufrufen, die ständig Gefahr signalisieren unter der Prämisse schützen zu wollen, tragen zur Verstärkung der Diskurse bei (vgl. ebd., S. 36f.). Es wären Persionen bzw. sexuelle Abweichungen mit Geisteskrankheiten verkettet und „eine Norm der sexuellen Entwicklung von der Kindheit bis ins Alter aufgestellt“ worden (ebd., S. 41). Foucault äußert den Gedanken, dass die Diskursivierung des Sexes eventuell auch darauf ausgerichtet ist, sexuelle Praktiken, die nicht der Fortpflanzung dienen, auszumerzen, um das Bevölkerungswachstum zu sichern und Arbeitskraft zu produzieren (vgl. ebd.). Kontrollinstanzen und Überwachungsmechanismen seien eingesetzt worden und die Medizin habe eine funktionelle Pathologie erfunden, welche die Kontrolle der Triebe übernommen habe. Sämtliche, mit sexuellen Praktiken verbundene, Lüste werden bestimmt und eingeteilt in „Entwicklung“ sowie „Störungen“ des Trieblebens. Die Medizin habe die Sexualität gewaltsam der Kirche entrissen. (vgl. ebd., S. 45)

Unsere Gesellschaft besitze eine Wissenschaft der Sexualität. Einhergehend mit der Entwicklung einer solchen Wissenschaft, sei der Sex „eine wesentliche Sache, eine nützliche oder bedrohliche, wertvolle oder zweifelhafte Sache geworden“ (ebd., S. 60). Das Unterfangen der Wissenschaft sei „die Wahrheit des Sexes zu sagen“ (ebd.). Eine Möglichkeit, die Wahrheit des Sexes zu produzieren, ist, laut Foucault, das Geständnis (vgl. ebd., S. 61) Das Geständnis sei ein Diskursritual (vgl. ebd., S. 65), von dem man sich seit dem Mittelalter „die Produktion der Wahrheit“ verspreche (ebd., S. 61f.). Die Wirkungen des Geständnisses sind weit verbreitet: in der Justiz, in den Familien, in Liebesbeziehungen, in der Medizin etc. (vgl. ebd., S. 62) Entweder man gesteht oder man wird dazu gezwungen. Als Folge dieser Entwicklungen sei das Geständnis von den Menschen so verinnerlicht worden, dass es nicht länger wie die Wirkung einer Macht erscheint, welche Zwang auf sie ausübt, sondern als

wäre es der Wahrheit in ihnen selbst das oberste Bedürfnis ans Licht zu treten und sich anschließend dem Gefühl einer Art Befreiung hinzugeben. (vgl. ebd., S. 63) Das bedeutet, dass das Geständnis nicht mehr als Zwang interpretiert wird, sondern als eigenes Bedürfnis, um von seiner Last befreit zu werden. Die Wahrheit des Sexes sei über Jahrhunderte hinweg in dieser diskursiven Form erfasst worden. Derjenige, dem man gesteht, auch wenn er nur virtuell ist, stelle zugleich die fordernde, abschätzende, einschreitende, etc. Instanz dar, um letztendlich zu richten, zu vergeben, zu trösten. Foucault beschreibt das Geständnis als ein Ritual, welches innere Veränderungen bei dem Gestehenden hervorruft, indem es ihn freikaufte, seine Schuld tilgt, ihn reinigt und Heil verspricht (vgl. ebd., S. 65). Also nicht die Unterweisung oder gar die Initiation haben die Produktion des wahren Diskurses über den Sex beherrscht, sondern das Geständnis (vgl. ebd., S. 65f.).

Der Sex gewinne aber auch an Bedeutung in politischen Auseinandersetzungen. Auf der einen Seite zähle er zu den Disziplinen des Körpers und auf der anderen Seite diene er der Bevölkerungsregulierung (vgl. ebd., S. 140) Sexualität sei zur Chiffre der Individualität geworden. Das ermögliche erstens ihre Analyse und zweitens ihre Dressur. (vgl. ebd., S. 141) Die Ironie des Ganzen liegt, laut Foucault, darin, dass die Diskursivierung des Sexes, die im Geständnis gipfelt, „uns glauben (macht), daß es darin um unsere >Befreiung< geht“ (ebd., S. 153).

In den letzten Lebensjahren hat sich Foucaults Interesse in Bezug auf das Subjekt verändert. Er stellt die Frage, wie Individuen „gegenüber den Macht- und Diskursverhältnissen eine gewissen Distanz“ gewinnen können (Sarasin 2005, S. 12f.). Selbstsorge sei die erste aller Sorgen. Sie müsse so lange betrieben werden, bis die Person wisse, „welches seine Pflichten als Hausherr, als Gatte oder als Vater sind“. (vgl. Foucault 2005, S. 284) „Selbstsorge ist selbstverständlich Selbsterkenntnis“, sagt Foucault in einem Gespräch 1984 kurz vor seinem Tod (ebd., S. 279). Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass die Sorge um sich nicht mit Egoismus und/oder Egozentrismus verwechselt werden darf. Die Sorge um sich hat sich laut Foucault immer auf das Wohl der anderen zu richten. Er nennt hier das Beispiel eines Tyrannen oder eines mächtigen und reichen Mannes, der anderen seine Macht aufzwingt und sie damit missbraucht. Foucault sieht diesen Tyrannen als Sklave, und zwar als Sklave seiner eigenen

Begierden. Ein Mensch aber, der in der Lage ist, Macht über sich selbst auszuüben, würde Macht auch in der rechten Weise über andere ausüben. Dieser Mensch, der sich um sich selbst sorgt, wird auch nicht Sklave seiner eigenen Begierden. „Und es ist die Macht über sich selbst, die die Macht über die anderen reguliert.“ (ebd., S. 283)

Subjektivierung als Menschenbildung bei Foucault heißt also, dass Menschen durch die Veränderungen, die in den letzten Jahrhunderten auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Institutionen stattgefunden haben, individuelle Identitäten ausbilden müssen. Individualität ist bei Foucault etwas, wozu die Menschen durch Geständniszwang, Diskurse und Disziplinierung geführt werden. Sie müssen ihr Inneres, ihre persönlichen Neigungen, Ängste, Verfehlungen usw. gestehen. Das führt zu Individualisierung und zugleich dazu, dass normal von anormal unterschieden werden kann und festgelegt, wer aus- und wer eingeschlossen wird. Dieser Trennung dienen nicht nur die Wissenskomplexe, die sich dadurch gebildet haben, sondern auch die verschiedenen Anstalten wie Schulen, Gefängnisse, Irrenhäuser usw. „Bildung“, wie sie öffentlich vermittelt wird, findet innerhalb der genannten Macht- und Wissenskomplexe statt, und dient, wie das Gesundheitswesen, in erster Linie der Erhaltung und Verbesserung des Humankapitals.

3.3. Zusammenfassende Gegenüberstellung

In diesem Abschnitt werden die Ansätze von Humboldt und Foucault einander gegenüber gestellt. Es soll folgende Frage beantwortet werden: Welche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten im Menschenbild etc. legt ein Vergleich der beiden „Werke“ offen?

Wie in Kapitel 3.1. beschrieben wurde, betrachtet Humboldt den Menschen als Individuum, das sich selber bilden soll, um seine Anlagen zur Entfaltung zu bringen. Dadurch soll es den Begriff des Menschseins in sich Gestalt verleihen. Der Grund und das Ziel von Bildung sieht Humboldt in jedem Menschen als gegeben an. Sein Verständnis des Menschen ist an hohe Ideale geknüpft, die er

mit Blick auf das antike Griechenland beschreibt. Im Gegensatz dazu erachtet Foucault den Menschen in seinen Arbeiten als Subjekt, das von vielen verschiedenen Seiten her konstituiert wird. Das bedeutet, dass Foucault davon ausgeht, dass der Mensch als Individuum konstituiert wird und aus dieser Perspektive betrachtet, sieht ihn Foucault als wenig frei an. Das Subjekt wird von vielen verschiedenen Punkten aus konstituiert und kann sich nur in dem Rahmen selber konstituieren, den die Kultur usw. vorgeben. Das Subjekt bei Foucault ist von Machtbeziehungen, die wiederum von Wissen gestaltet werden, durchdrungen. Den Begriff Macht interpretiert Foucault als Ergebnis von Diskurspraktiken, durch welche Macht nicht nur auf das Äußere, sondern auch auf das Innere des Menschen ausgeübt wird. Im Geständnis legen Menschen ihr Inneres nach außen, stellen es also als Dispositiv in den öffentlichen Raum. Dadurch durchziehe Macht die ganze Person. Macht aber – so schreibt Foucault – geht von allen aus. Sie wirkt von oben nach unten genauso, wie von unten nach oben. Auch intime Beziehungen seien von Machtstrukturen durchzogen. Diesen Ausführungen zufolge ist das Subjekt als Individuum konstituiert bzw. wird es gezwungen, sich innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen zu konstituieren. Humboldt sieht das Individuum nicht von äußeren Zwängen konstituiert, sondern schreibt dem Menschen Individualität als „Eigenschaft“ zu.

In seinen Vorlesungen „Gouvernementalität der Gegenwart I und II“ geht Foucault der Frage nach, wie Regieren zu einer Kunst erhoben wurde und welchen Stellenwert der Mensch in dieser Konzeption hat. Marx habe den Menschen als Objekt im Arbeitsmarkt betrachtet, der seine Leistung gibt und dafür bezahlt wird. Der Neoliberalismus betrachte den Menschen als Unternehmer seiner selbst, der für sein eigenes Einkommen verantwortlich ist. In diesem Zusammenhang sei es wichtig geworden, das Humankapital zu stärken. Für ein starkes Humankapital seien sowohl anlagebedingte als auch erworbene Fähigkeiten wichtig. Aufgrund der fortschreitenden Gentechnologie könne man auch genetisch bedingte Anlagen positiv im Sinne der ökonomischen Bedürfnisse beeinflussen, für die zu erwerbenden Fähigkeiten seien Bildungsinstitutionen zuständig. Diese hätten somit eine wichtige Funktion innerhalb des Wirtschaftssystems. In Hinblick auf das Humankapital ist aber auch die Gesunderhaltung der Menschen wichtig, damit sie möglichst lange dem Markt zur

Verfügung stehen. Außerdem sei Mobilität ein wichtiges Kriterium in diesem Zusammenhang. Bildung bei Foucault geschieht also nicht, wie Humboldt es fordert, damit die Menschen ihren höheren Wert repräsentieren können, sondern damit sie als Humankapital möglichst gewinnbringend eingesetzt werden können und Widerstand gegen diese Vereinnahmung leisten können. Subjekte nur im vorgegebenen Raum. Freiheit erlangen kann laut Foucault das Subjekt nur, indem es Herr über seine Begierden wird.

Ein weiterer Unterschied zwischen Humboldt und Foucault lässt sich in Bezug auf Freiheit und Vernunft feststellen. Von Foucault wird Freiheit ebenso wenig wie Vernunft als etwas begriffen, dass überzeitlich, überkulturell gültig ist. Vernunft habe auch Unvernunft in sich und Freiheit sei nur etwas, was Menschen im Vollzug schaffen können. Den Wahnsinnigen gesteht Foucault ein gewisses Maß an Freiheit zu: „... das wahnsinnige Subjekt (ist) kein unfreies Subjekt“ (Foucault 2005, S. 287). Vernunft beinhalte ebenso unterdrückende Momente wie Unvernunft (vgl. Foucault 2006b, S. 61.) Im Gegensatz dazu geht Humboldt, seiner Zeit gemäß, von Vernunft und Freiheit als unabhängige Größen aus. Diese Unterschiede, aber auch mögliche Gemeinsamkeiten, werden im Folgenden zusammengefasst.

Es kann festgehalten werden, dass Humboldt davon ausgeht, dass Menschen sich bilden sollen, um die Humanität vollends zum Vorschein zu bringen. Sein Menschenbild ist ein ideales. Humboldt geht davon aus, dass der Mensch dazu bestimmt ist, sich weiter zu entwickeln zu diesem Ideal. Humboldt hat auch ein ideales Verständnis von Bildung, verbindet Bildung mit Lebenssinn und Lebensaufgabe des Individuums, weil er Bildung zum Ideal als Grund und Ziel des Menschen auffasst. Äußere Zwecke sollen bei dieser Bildung kein Anlass sein. Anders argumentiert Foucault. Er betrachtet die Bildung der Menschen als eine Voraussetzung für ein starkes Humankapital, welches notwendig ist, um die Wirtschaft am Laufen zu halten. Bildung dient nicht einem Selbstzweck, sondern ist wichtig, damit die Gesellschaft und Wirtschaft funktioniert. Den Menschen sieht Foucault als Subjekt, das zwischen Vernunft und Unvernunft, Freiheit und Unfreiheit gefangen ist. Das Subjekt konstituiert sich innerhalb vorgegebener Strukturen und innerhalb eines Machtgefüges, in welchem es aber nicht nur Objekt, sondern auch aktives Subjekt ist. Trotzdem kann es sich außerhalb

dieses Machtgefüges nicht bewegen. Bildung findet auch innerhalb dieser Grenzen statt. Im Gegensatz zu Humboldt sieht Foucault also den Menschen nicht als Wesen an, das den Grund und das Ziel für Bildung in sich trägt, sondern als Subjekt, das, ohne es zu merken, größtenteils von äußeren Zwecken bestimmt ist.

Das humanistische Menschenbild und somit auch das von Humboldt wurden, wie bereits erwähnt, von Foucault kritisiert. Die Vorstellungen der beiden Autoren gehen hier also auseinander. Gerade diese Tatsache könnte der Grund dafür sein, warum beide in bildungswissenschaftlichen Debatten rezipiert werden. Humboldt und Foucault liefern unterschiedliche Hintergrundfolien, um gegenwärtige Veränderungen kritisch „unter die Lupe“ zu nehmen. Während Foucault herangezogen werden kann um bspw. zu analysieren, welche Ursachen für die Veränderungen ausschlaggebend sein könnten, eignen sich das Menschenbild und die Bildungsvorstellungen von Humboldt als Ideal, an dem überprüft werden kann, welcher Stellenwert der einzelne Mensch in der heutigen Gesellschaft noch hat. Mit Humboldt kann der Frage nachgegangen werden, wie weit der Mensch äußeren Zwecken unterworfen wird, ob für innere Zwecke in aktuellen Bildungssystemen noch Platz offen ist usw. Wie die Rezipienten von Humboldt und Foucault die Arbeiten von diesen Denkern „einsetzen“, wird im nächsten Kapitel gezeigt werden, wobei jene Stellen besonders berücksichtigt werden, in denen die Rezipienten sich mit den Themen Subjekt, Bildung und Kritik im Zusammenhang mit oder in Folge von bildungspolitischen Veränderungen auseinandersetzen.

4. Humboldt und Foucault in aktuellen kritischen Schriften

Im vorigen Kapitel wurden Humboldt und Foucault dargestellt. Es wurde herausgearbeitet, welche Bildungsgedanken und Subjektinterpretationen die zwei Denker in ihren Arbeiten entwickeln. In diesem Kapitel wird gezeigt, in welchen Zusammenhängen die Entwürfe von Humboldt und Foucault rezipiert werden. Es werden Beiträge in verschiedenen Büchern analysiert, die sich mit den Themen Bildung und Subjekt kritisch auseinander setzen und dafür auf Humboldt und Foucault als Analyseinstrument zurückgreifen. Es sollen folgende Fragen beantwortet werden: In welchen Zusammenhängen werden Humboldt und Foucault erwähnt? In welcher Art und Weise werden die Bildungskonzepte und/oder Subjektkonstitutionen von Humboldt und Foucault herangezogen, um bestehende bildungspolitische Veränderungen und darauf basierende (implizite/explicite) Menschenbilder zu kritisieren? Es soll auch herausgearbeitet werden, welche Intentionen die jeweiligen Autoren mit dieser Rezeption verfolgen. Üben sie Kritik an bestehenden Bildungsentwürfen und Bildungseinrichtungen, um dadurch Lösungswege aufzutun oder ziehen sie Humboldt und Foucault heran, um auf Konsequenzen, die möglicherweise negativ für den Menschen sind, hinzuweisen? Soll ihre Argumentation in erster Linie dazu führen, wirtschaftliche Interessen effizienter durchzusetzen? Entwickeln die Autoren eigene alternative Konzepte im Rückgriff auf Humboldt und Foucault?

4.1. Humboldt und bildungspolitische Kritik

Ein Blick in neue kritische Arbeiten im Zusammenhang mit Bildung zeigt, dass auch über 200 Jahre nach dem Tod von Humboldt seine Bildungstheorie und die darin enthaltene Interpretation des Menschen als Ideale dienen, an dem aktuelle Bildungseinrichtungen, -pläne und -entwicklungen auf ihre Gefahren und Möglichkeiten hin überprüft werden. In welcher Weise und in welchen Zusammenhängen genau auf Humboldts Bildungsentwurf Bezug genommen wird, wird in diesem Kapitel ausführlich herausgearbeitet werden. Dazu wird zuerst ein allgemeiner Überblick gegeben über die Art und Weise, wie

ausgesuchte Autoren Humboldt rezipieren, bevor genauer auf die einzelnen Beiträge eingegangen wird.

Alle Beiträge, die dieser Arbeit zugrunde gelegt werden, beziehen sich auf Humboldt bzw. seinen Bildungsentwurf als ein Ideal, das zwar geeignet scheint, um gedanklich aufzurütteln und das Bewusstsein für eine stattfindende Ökonomisierung der Bildung zu stärken sowie diese nicht unreflektiert hinzunehmen, um die Frage nach der Bedeutung der individuellen Bedürfnisse von Schülern und Studenten im Lehr- und Lernprozess zu stellen usw., weisen es letztlich aber als nicht verwirklicht aus. Keiner der ausgewählten Autoren zitiert Humboldts Werk als Entwurf, der tatsächlich umgesetzt werden sollte oder kann. Schirlbauer schreibt, dass schon zu Zeiten von Humboldt das Ideal im Gegensatz zu den gesellschaftspolitischen Forderungen gestanden ist (vgl. Schirlbauer 2005, S. 228) und dass durch die Bildungsreformen in den letzten 30 Jahren das Ideal von Humboldt vollkommen der Vergangenheit angehört. (vgl. ebd., S. 227) Das heißt, dass Schirlbauer den bildungspolitischen Veränderungen in Bezug auf das humanistische Bildungsideal sehr kritisch gegenüber eingestellt ist.

Schäfer schreibt, dass Humboldt gegen öffentliche Erziehung gewesen ist (vgl. Schäfer 2005, S. 33) und für Bildung von der Schule bis zur Universität einen Schonraum gefordert habe, in dem die Individuen sich entfalten können, ohne gesellschaftlichen und anderen von außen an sie gestellten Forderungen gerecht werden zu müssen. (vgl. ebd., S. 37) Durch die bildungspolitischen Veränderungen (Studienzeitverkürzung, Outputorientierung, Qualitätskriterien als Reaktion auf die Belange der Wirtschaft) wird diesen Humboldtschen Forderungen, behaupten viele Rezipienten, bspw. Schirlbauer (2005), Rabl (2005), Rihm/Häcker (2007), immer weniger Raum zugestanden:

Rabl schreibt etwa, dass heute die Orientierung an marktwirtschaftlichen Erfordernissen, Erfolgskriterien, Profit- und Wettbewerbsdenken in einer Weise präsentiert würde, die nicht an spezifisch ökonomische Interessen denken ließe, sondern eher an allgemeine Grundsätze und Verhaltensweisen, nicht nur der Universitäten sondern auch der Gesellschaft. (vgl. Rabl 2005, S. 201) Das heißt, dass die Veränderungen nicht so dargestellt werden, dass die Wirtschaft sie fordert, sondern so, dass der Eindruck erweckt wird, als handle es sich um durch

die gesellschaftliche Entwicklung stattfindende Anpassungen. Maßnahmen, wie Evaluationen und „out-put-Kontrolle“ sind laut Rabl die Folge. (vgl. ebd., S. 200) Die gegenwärtige Bildungspolitik würde scharf kritisiert werden, weil sie den Bildungseinrichtungen nahe legt, sich an wirtschaftlichen Erfordernissen und neoliberalen Werten zu orientieren. (vgl. ebd., S. 198) Laut Schott hat die Forderung der Wirtschaft, in möglichst kurzer Zeit möglichst viele verwertbare Arbeitskräfte zu produzieren, zur Folge, dass auch die Universitäten immer strikter vorgegebene Abläufe und Regeln für die Studenten festlegen, um deren Abschluss zu beschleunigen. (vgl. Schott 2005, S. 27) Rihm und Häcker ziehen das Humboldtsche Bildungsverständnis heran, um gegen die funktionalistische Ausrichtung der Auffassung von Bildung, wie sie im literacy Konzept beschrieben wird, zu argumentieren. (vgl. Rihm/Häcker 2007, S. 200) Sie verweisen darauf, dass der Versuch durch normierende Standards die Bildung bzw. Ausbildung zu steuern, dem in unserer Tradition verankerten Bildungsverständnis entgegenstehen, da die „deutsche Bildungstradition, die, etwa unter Bezug auf Wilhelm von Humboldt, Lernen als die Herausbildung der je eigenen Individualität bestimmt“ (ebd.), auf eine Bildung des Menschen ausgerichtet ist, die dem Ideal nach das Individuelle zur Entfaltung bringen und nicht auf äußere Zwecke ausgerichtet sein soll. (vgl. ebd.) Schott sieht in den gegenwärtigen bildungspolitischen Veränderungen die Gefahr, dass die Universität, die eigentlich ein Ort der Entfaltung und Freiheit, vor allem geistiger, sein sollte, ihren ursprünglichen Zweck verliert, nämlich die Freiheit und vor allem auch die Zeit zu forschen und sich weiterzubilden. (vgl. Schott 2005, S. 27) Humboldt habe schon damals den Unterschied zwischen Schule und Universität betont: der Lehrer in der Schule habe zur Aufgabe, dem Schüler nebst Wissensvermittlung das Lernen an sich beizubringen, sodass der Lehrer nach der Schulausbildung entbehrlich wird und der Schüler auch ohne ihn in der Lage ist, sich Wissen anzueignen und vor allem an der Universität selbstständig zu forschen. (vgl. ebd., S. 28)

Schneider widmet sich in ihrem Beitrag dem Unterschied zwischen schulischem Lernen und wissenschaftlichen Lehr-Lernprozessen, und behauptet, dass es an der Universität nicht mehr nur um Vermittlung von Lehrbuchwissen geht. Zwar habe ihrer Meinung nach bis zu einem gewissen Grad auch die schulische Vermittlung von Wissen an der Universität ihren Platz, da es den „ideal vorgebildeten Studierenden“ (Schneider 2005, S. 89) nicht gäbe, dennoch müsse

der wissenschaftliche Lehr-Lernprozess vordergründig sein. Sie zieht Humboldt heran, um den Zusammenhang zwischen einer guten Lehre und einer, dieser notwendigerweise vorausgehenden, intensiven Forschung aufzuzeigen, der garantieren würde, dass der wissenschaftliche Charakter im universitären Lehrprozess beibehalten werden kann. (vgl. ebd., S. 88) Ihr ist wichtig, das Bewusstsein für die Bedeutung guter Forschung an den Universitäten lebendig zu halten. (vgl. ebd., S. 89) Ganz ähnlich behauptet Schott, dass die Reformen zu einer Verschulung der Universität führen und kritisiert diese. Während Schneider in ihrem Beitrag den Mangel an intensiver Forschung als Ursache für die zunehmende „Verschulung“ der eigentlich an der Universität erwünschten wissenschaftlichen Lehr-Lernprozesse sieht, ist Schott der Ansicht, dass die durch ökonomischen Einfluss entstandene Einstellung an den Universitäten, möglichst schnell viele brauchbare und nutzbare Studienabgänger zu produzieren, der Wissenschaftlichkeit ihren Abbruch täte und eine Verschulung der Universitäten zur Folge habe. (vgl. Schott 2005, S. 28f.)

Im Folgenden werden die einzelnen Beiträge genauer dargestellt um herauszuarbeiten, in welcher Weise, welchen Zusammenhängen und wofür, also in Bezug auf welche (aktuellen) Begebenheiten Humboldts Arbeiten herangezogen werden, um bildungspolitische Veränderungen und deren Folgen zu thematisieren und kritisch zu beleuchten. Es soll, wie eingangs erwähnt, durch die hermeneutische Aufbereitung der ausgewählten Texte außerdem eruiert werden, ob die Beiträge lediglich der Kritik dienen oder ob sie auch alternative Konzepte darlegen.

Rihm und Häcker fragen in ihrer Arbeit, ob es möglich ist, normierende Standards zu haben und zugleich die vielfältigen Interessen der Lernenden zu bewahren (vgl. Rihm/Häcker 2007, S. 199). Während Bildung im Sinne des literacy Konzepts eher eine Art Anleitung darstellt, welches Verhalten angebracht ist, um den gesellschaftlichen Erfordernissen nachkommen zu können bzw. an ihnen teilhaben zu können (vgl. ebd., S. 200), sieht Humboldt in seinem Bildungsbegriff das genaue Gegenteil vor. Diese Forderung würde sich mit dem derzeitigen Fokus, der Lernen normativ „auf eine prognostizierte Zukunft hin“ auszurichten versucht, nicht vereinbaren lassen. (vgl. ebd.) Als Grund für die Standardisierung

nennen Rihm und Häcker output-orientierte Qualitätssteigerung bei gleichzeitiger Kostensenkung (vgl. ebd.). Das heißt, dass aufgrund der Notwendigkeit zur Senkung der Kosten Rahmenbedingungen vorgegeben werden, innerhalb derer allgemein verbindliche Standards erfüllt werden müssen. Ist dies der Fall, wird von einem qualitätshaltigen Lernsystem gesprochen. (vgl. ebd.) Laut Rihm und Häcker sind Bildungsprozesse im Sinne der deutschen Tradition dialektisch angelegt. Sie seien erst durch Kombination von Bildung durch die Gesellschaft („Entworfen-Werden“) auf der einen Seite und Bildung durch das Individuum („Sich-Entwerfen“) auf der anderen Seite zu realisieren und ermöglichen keine Prognose darüber, wie der Lernprozess ausgeht. (vgl. ebd., S. 201) Dort, wo in erster Linie Nachhaltigkeit als Ziel von Lernprozessen angestrebt wird, wird das Subjekt, schreiben Rihm und Häcker, als prüfende Stelle, das „auch eine ablehnende Haltung“ (ebd., S. 204) einnehmen kann, ausgeblendet. Rihm und Häcker ziehen Humboldts Auffassung von Bildung heran, um die Bedeutung und Wichtigkeit, welche die Berücksichtigung der Individualität in Lernprozessen ihrer Ansicht nach hat, zu untermauern. Das eigentliche Ziel von Bildungsstandards sei gewesen, die Wirksamkeit schulischer Prozesse zu erhöhen. Wenn keine „Initiativräume mit Werkstattcharakter“ (ebd.) geschaffen werden, drohe aber, dass der Subjektstandpunkt ausgeblendet und die Vielfalt der Lerngeschehnisse zerstört wird. Das heißt, dass Rihm und Häcker ein Problem darin sehen, dass aufgrund der allgemein verbindlichen Standards kein Platz mehr bleibt für individuelle Interessen und Fähigkeiten der Schüler beziehungsweise auch die Lehrenden keine Möglichkeiten mehr haben auf eventuell unterschiedliche Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der Lerninteressen der Schüler einzugehen. (vgl. ebd.)

Rihm und Häcker nennen 4 Kriterien, die wichtig sind, wenn Lernprozesse nachhaltig sein sollen, ohne das Subjekt auszublenden: Raum und Zeit, Sinn und Bedeutung, Kooperation und Verständigung, Teilhabe und Wirksamkeit. (vgl. ebd., S. 207) Das heißt, dass sie versuchen, die Neuerungen am neuhumanistischen Bildungsideal zu messen und zugleich Kriterien nennen, die gegeben werden müssen, wenn dieses Ideal nicht ganz verabschiedet werden soll. Sie ziehen das Bildungsideal von Humboldt heran, um zu überprüfen, ob das Individuum noch Platz nach diesen Neuerungen hat.

Humboldt ziehen Rihm und Häcker also heran, um vor allem die Bedeutung von Individualität in Lernprozessen nicht in Vergessenheit geraten zu lassen (vgl. ebd., S. 200), da jeder Schüler aufgrund seiner bisherigen Lebenserfahrung, seines sozialen Umfelds in dem er aufwächst etc. unterschiedliche Ausgangslagen habe, um in seinem Lernen voranzuschreiten. Sie führen an, was berücksichtigt werden muss, wenn individuelle Fähigkeiten und Interessen weiter Platz im Lehrbereich haben sollen. (vgl. ebd., S. 202) Humboldt habe, wie Rihm und Häcker schreiben, „Lernen als die Herausbildung der je eigenen Individualität bestimmt“ (ebd., S. 200). Das Ignorieren dieses Ansatzes führe zu einigen Problemen. So seien Lehrer vor die Aufgabe gestellt, Schüler mit teilweise völlig unterschiedlichen Ausgangslagen, gleichermaßen zu vorgegebenen Zielen führen zu müssen. (vgl. ebd., S. 202) Unter diesem Aspekt werden auch die durch Reformen eingeführten Lernstandards, die für jeden Schüler verbindlich gelten sollen, von ihnen kritisiert. Sie berufen sich auf Humboldt, der damals schon erkannt habe, dass jeder Mensch ein Original ist und unter anderem als Ziel seiner Auffassung von Bildung die Erhaltung von Individualität betont hat, während heute Lernen eine funktionalistische Ausrichtung mit Zielen, die von der Arbeitswelt vorgegeben würden, angenommen habe (vgl. ebd., S. 200f.) Auch sind Rihm und Häcker der Ansicht, dass dadurch, dass auf das Persönliche, das Individuelle des Schülers nicht mehr eingegangen werde, dieser in seiner Lernmotivation gedämpft werde. Sie beziehen sich hierbei auf einen subjektwissenschaftlichen Standpunkt, welcher besagt, dass Lernen für den Schüler Sinn machen muss. Dies jedoch sei nur möglich, wenn er in den Inhalten, die er sich aneignet, Anknüpfungsmöglichkeiten in Hinblick auf sein eigenes Leben erkennen kann. (vgl. ebd., S. 202) Rihm und Häcker gehen sogar so weit zu behaupten, dass durch die Art und Weise, wie die allseits erwünschte Nachhaltigkeit von Lernprozessen erreicht werden soll, die Ausblendung der Individualität vorausgesetzt werden würde. Sie begründen dies mit der Behauptung, dass durch verordnete Standards die Lerninhalte zu den Lerninteressen der Schüler in kein passendes Verhältnis gesetzt werden könnten (vgl. ebd., S. 206) und dass dadurch, dass der Schüler aufgrund dieses fehlenden Passungsverhältnisses für sich selbst keinen Sinn in der Lernhandlung erkennen kann, die nachhaltige Wirkung des Lernprozesses negativ beeinflusst würde. (vgl. ebd., S. 208)

Humboldt forderte, dass Professoren und Studenten sich als Kollegen betrachten, die gemeinsam forschen, gemeinsam ihr Wissen erweitern wollen (Humboldt 1997, S. 102f.). Der nächste Autor, dessen Beitrag nun vorgestellt wird, argumentiert ähnlich:

Schott konzentriert sich in seinem Beitrag auf die Frage, welche Aufgabe ein Universitätsprofessor hat. Er schreibt, dass diese nicht mit der eines Lehrers gleichgesetzt werden soll, da ein Professor zur Aufgabe habe, den Studenten in seinem Forschen zu unterstützen und zu beraten. Deshalb gäbe es an der Universität weder Lehrer noch Schüler, sondern allenfalls Forschende. (vgl. Schott 2005, S. 28) Der Student sollte Zeit für seine forschende Tätigkeit haben, die Möglichkeit einen kritischen Blick zu entwickeln und ein eigenständiges Denken zu trainieren. All dies sollte die Universität ermöglichen und fördern. Stattdessen würden, wie Schott erwähnt, Wissensinhalte möglichst einfach und leicht verständlich aufbereitet, um möglichst viel in kurzer Zeit rezipieren zu können. Durch die genannten Maßnahmen auf universitärer Ebene scheint das Forschen nicht mehr vordergründig zu sein, sondern allenfalls das möglichst schnelle Erlangen von Diplomen, Abschlüssen und Zertifikaten. Der Gedanke Humboldts, dass ein Lehrer an der Universität überflüssig ist, denn der Student ist hier auf der Suche nach etwas, das er nur durch und in sich selbst finden kann, scheint in weite Ferne gerückt. (vgl. ebd., S. 28) Schott spricht davon, dass, soll die Universität in ihrer ursprünglich gedachten Form Bestand haben - also als ein Ort der gedanklichen Freiheit und Ungezwungenheit, als ein Ort des eigenständigen Denkens - diese wieder vermehrt betrachtet werden müsse als eine Bildungsinstitution humboldtscher Prägung. Dazu sei es notwendig, sich den seitens der Wirtschaft auferlegten Zwängen sowie einer ökonomisch orientierten Politik zu entziehen, wobei auch die Studierenden selber dazu angehalten sind, sich gegen eine zunehmende Einengung und Instrumentalisierung, wie sie laut Schott derzeit an den Universitäten vorherrsche, zur Wehr zu setzen. (vgl. ebd., S. 31f.) Schott zieht Humboldt heran, um die Vereinnahmung der Universität durch die Wirtschaft aufzuzeigen. Er ruft die Lehrenden und Studenten dazu auf, sich dagegen zu wehren, damit eigenständiges Denken nicht verloren geht. Schneider, wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird, bezieht sich auch auf Humboldt, aber um zu zeigen, dass die Vorwürfe, die heute der universitären Lehre gemacht werden, nicht neu sind.

Schneider bezieht sich auf Humboldt, um aufzuzeigen, dass die Idealvorstellung der Universität, wie Humboldt sie hatte, schon immer höchstens in Einzelfällen umgesetzt wurde. Dadurch versucht sie deutlich machen, dass die stattfindenden Diskussionen in Bezug auf den zunehmenden Einfluss der Wirtschaft auf das universitäre Geschehen nicht erst heute, aufgrund der Neoliberalisierung der Gesellschaft, aufgekommen sind. Der Zustand bzw. das Niveau der Universitäten sei zu Zeiten der Aufklärung schlecht gewesen und das hatte Neuerungen zur Folge, die eng mit dem aufklärerischen Denken verbunden waren. (vgl. Schneider 2005, S. 83f.) Mit zunehmendem Wissen über den Menschen sei aber auch die Erkenntnis gekommen, dass dieser nützlich sein kann. Es sei erkannt worden, dass „Bildung sich rechnen“ (ebd., S. 83) würde. Schneider behauptet, dass ein Denken aufkam, es könne sich lohnen, gebildete Menschen für bestimmte, vorwiegend staatsnahe, Berufe heranzuzüchten. Die romantische Vorstellung der ursprünglichen „Reinheit“, oder wie Schneider schreibt, ein „gleichsam unschuldiger Stand der Kindheit“ (ebd.) in der Geschichte der Universität, in der es tatsächlich nur um ein Forschen und Denken für den Einzelnen selbst geht, wird damit stark angekratzt. Mit diesem Rückblick in die Geschichte versucht Schneider aufzeigen, dass die Universitäten schon seit jeher mit dem Gedanken einer auf Nützlichkeit und Zweck hin orientierten Bildung konfrontiert waren und dies keine völlig neuartige Erscheinung ist.

Noch ein weiterer Bezugspunkt zu Humboldt ist für Schneider relevant. Sie spricht in ihrem Beitrag davon, dass laut „Gründungsmythos“ die Einheit von Forschung und Lehre das Profil der Universität ausmachen soll (vgl. ebd., S. 86). Die Lehre sei hierbei der Forschung nachgestellt, da zur Ermöglichung einer guten Lehre dieser eine qualitativ hochwertige Forschung vorangehen müsse. Des Weiteren hänge eine gute Lehre von den persönlichen Fähigkeiten des Lehrenden ab, seinen Fähigkeiten und Bemühungen zu unterrichten (ebd.). Hier kommt Schneider wieder auf Humboldt zu sprechen, der bereits in seiner Zeit die Problematik angesprochen habe, wie schwierig es sei, gutes, engagiertes Lehrpersonal zu finden. Humboldt habe betont, wie wichtig es ist, zu vergegenwärtigen, dass ein guter Gelehrter nicht gleichzeitig auch ein guter Lehrer sein muss und dass aber, wolle man den Anforderungen, die das Profil der Universität stellt, gerecht werden, beide Fähigkeiten in der Lehrperson

gefragt sind. (vgl. ebd., S. 88) Schneider schreibt, dass die Forderung, dass die Forschung über der Lehre zu stehen hat, auch heute noch besteht. Sie begründet das damit, dass die Forschung dem Lernen und Lehren an der Universität vorangestellt und vor allem übergeordnet bleiben muss, da andernfalls der wissenschaftliche Charakter dieser verloren ginge und vergleichbar würde mit schulischem Lernen. Sie sieht es somit als eine Entwicklungsaufgabe der Universität an, die Bedeutung von Forschung für innovative Lehre bewusst zu halten und somit die „strukturellen, finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen“ (ebd., S. 89) daran auszurichten und zu verbessern, statt Forschung vermehrt in außeruniversitäre Institutionen und Akademien auszulagern. Ein Hochschullehrer sei gezwungen, der Qualität seiner Forschung den Vorrang zu geben, will er den Studenten auch zu wissenschaftlichen Lernprozessen verhelfen. Schneider betont zu bedenken, dass eine „anregende, innovative Lehre“ (ebd.) nur dann vom Lehrenden geboten werden kann, wenn dieser die Möglichkeit hat, sich intensiv mit seinem Forschungsgegenstand auseinander zu setzen. Die Möglichkeiten zum und für das Forschen muss laut Schneider also gegeben sein, wenn universitäre Lehre nicht zu reiner Wissensvermittlung werden soll. Wird das enge Zusammenspiel guter Forschung berücksichtigt, welche erst gute Lehre ermöglicht, und wird berücksichtigt, wie es derzeit um die Forschung an unseren Universitäten bestellt ist, so sei naheliegend, dass der Vermittlungsprozess an den Universitäten momentan vermehrt in Richtung „Schulehalten“ steuere. Da vor allem auch die Forschung unter den aktuellen Entwicklungen und Reformen an den Universitäten leide, laufe die Universität immer mehr Gefahr, ihren wissenschaftlichen Charakter zu verlieren. (vgl. ebd.) Schneider plädiert also dafür, das Wissen um die Bedeutung des schon von Humboldt erkannten Zusammenhangs von Forschung und Lehre für die Universitäten aufrecht zu erhalten, um einen wissenschaftlichen Lehr-Lernprozess gewährleisten zu können und die Universitäten nicht zu verschulten Ausbildungsstätten verkommen zu lassen.

Rabl bezieht sich in ihrem Beitrag wie Schneider auf den universitären Bereich. Sie schreibt, dass schon zu Zeiten Humboldts die humanistische Bildungsidee ein nicht erreichbares Ideal gewesen ist (vgl. Rabl 2005, S. 202). Sie widmet sich

der Kritik, die an der zunehmenden Vereinnahmung der Ökonomie an universitären Einrichtungen und Bildung geübt wird. So sei ein Kritikpunkt die institutionelle Organisation an sich, die primär durch das Gesetz festgelegt würde, somit aber auch Einfluss auf das Bildungsverständnis der Institution nehme. (vgl. ebd., S. 198) Die Problematik eines solchen Einflusses habe bereits Humboldt erwähnt und in der Denkschrift „Über die innere und äußere Organisation der wissenschaftlichen Anstalten in Berlin... (Humboldt 1810)“ zur Sprache gebracht (ebd.). Sie spricht hierbei von einer ihrer Ansicht nach notwendigen Autonomie der Universitäten in Bezug auf staatliche Einflussnahme, um die Freiheit der Wissenschaft sowie wissenschaftlicher Bildung zu gewährleisten. (vgl. ebd.)

Gerechtfertigt würde die Forderung nach Ausrichtung der Universitäten an ökonomischen Gesichtspunkten durch die fortschreitende Globalisierung, welche auch vor den Hochschulen nicht halt mache und mit dem Argument, dem europäischen Trend nicht nachhinken zu wollen. (vgl. ebd., S. 201) Diese Funktionalisierung von Bildung sei nichts Neues. Sie sei bereits vom neuhumanistischen Bildungsideal als Abgrenzung zur praktischen bzw. beruflichen Ausbildung formuliert worden. (vgl. ebd., S. 200) Es lasse sich jedoch ein Rückgriff auf dieses Ideal der Freiheit von Bildung, befreit von jeglichen äußeren Zwängen und wirtschaftlichen Notwendigkeiten, beobachten, in einem Versuch die freie, selbstbestimmte Bildung zu verteidigen. Vergessen scheint, schreibt Rabl, hierbei jedoch, dass die Realisierung eines solchen Bildungsanspruchs schon zu Humboldts Zeiten scheiterte. (vgl. ebd., S. 202) Grund dafür sei damals wie heute, dass die gesellschaftliche Abhängigkeit des Menschen, welche mit bestimmten Voraussetzungen und Anpassungen verbunden ist, nicht berücksichtigt werde. (vgl. ebd.) Den Luxus sich von jeglichen Zwecken zu befreien und nicht genötigt zu sehen, sich verwertbares Wissen anzueignen, sei für die meisten Menschen schlicht nicht leistbar. Die Absicht, das neuhumanistische Bildungsideal dem ökonomischen Bildungsdiskurs entgegenzuhalten, erweise sich somit als problematisch. Des Weiteren beschreibt Rabl den neuhumanistischen Bildungsbegriff mit einer „Tendenz zur Harmonisierung von Widersprüchen“. (ebd.) Einerseits werde der Bildungsprozess als offen bestimmt und unabschließbar, während andererseits zentrale Begriffe wie zum Beispiel die Vernunft, als gegeben gesetzt werden.

Humboldt würde den Vernunftbegriff der Aufklärung als unerlässliches Mittel zur Erreichung eines immer nur möglich anzustrebenden Ziels verwenden, was zur Folge habe, dass dieser als offen bestimmte Prozess vorschnell geschlossen würde. (vgl. ebd., S. 203) Rabl bezieht sich darauf, dass Humboldt sein Bildungsideal zu Zeiten der Aufklärung entwickelt hat, in der ein völlig anderes Denken als heute vorherrschte. So verwendet Humboldt den Vernunftbegriff angelehnt an den von Kant, womit dieser zu etwas wird, das jedem Menschen zu jeder Zeit und in jeder Kultur zugänglich ist⁶. Dies impliziert auch den Widerspruch von dem Rabl spricht, indem sie anmerkt, dass der Bildungsprozess laut Humboldt offen und unabschließbar sei, gleichzeitig aber die Vernunft im Sinne von etwas Gegebenem, als verlässliches Mittel zur Erreichung eines anzustrebendes Ziels, genannt wird. Außerdem würden mögliche Unvereinbarkeiten ausgeblendet. So setze Humboldt das Ziel der Vollkommenheit des einzelnen Menschen mit jener der gesamten Menschheit gleich. (vgl. ebd.) Das klassische Bildungsideal als Entgegnung auf die fortschreitende Verzweckung von Bildung heranzuziehen, scheint also aus mehreren Gründen fraglich. Folglich entstehe die Frage, ob denn überhaupt noch, in Anbetracht der gesellschaftlichen und sozialen Abhängigkeit des Menschen, gewisse Freiräume denkbar sind. (vgl. ebd.) Vor allem jene Bemühungen würden sich als schwierig erweisen, die zur Absicht haben, der Vermarktwirtschaftlichung von Bildung nicht bloß „Idealistisches“ entgegenzuhalten. Welche Alternativen gibt es, um die Definition des Bildungsbegriffs nicht gänzlich einer Profitlogik zu überlassen? Es gibt laut Rabl keine allgemeingültige Lösung, aber schon eine kritische, prüfende und reflektierende Einstellung gegenüber den gegebenen Bedingungen, ließe die Möglichkeit auf Alternativen steigen, sowie das Bewusstsein dafür, unser Denken und Handeln nicht völlig dem Leistungsparadigma zu unterwerfen. (vgl. ebd., S.

⁶ Die Interpretation von Rabl lässt sich nachvollziehen, wenn dieser die Textstelle „... welche ihm die ewig unveränderliche *Vernunft* (Hervorhebung A. B.) vorschreibt...“ (Humboldt 2002, S. 64) zugrunde gelegt wird. Bezogen auf die Version, die Koller in seiner Rezeption heranzieht („... welche ihm die ewig unveränderliche *Natur* vorschreibt“), ist diese Auslegung nicht eindeutig schlüssig. Dieser Hinweis wird außerdem durch die Interpretation von Schäfer, welche dieser in Bezug auf die Freiheit bzw. Bestimmung des Individuums anstellt, verstärkt. Er schreibt, dass Humboldt von der Unhintergebarkeit des empirischen Individuums ausgegangen sei, um „der Vorstellung einer allgemeinen Vernunft-Subjektivität“ entgegen zu wirken, und zwar als „Korrektiv gegenüber einer Sichtweise, die die menschliche Bestimmung von allgemeinen Vernunftimperativen her zu denken versucht“. (Schäfer 1996, S. 27)

204) Rabl bezieht sich hierbei auf Ruhloff, der vorschlägt, die Vernunft zwar als zentrales Konstitutionsmerkmal von Bildung beizubehalten, aber nicht in dogmatischem sondern in problematisierendem Gebrauch. (vgl. ebd., S. 203) Das heißt, dass mit Hilfe von Vernunft Ansichten, Einstellungen, Sichtweisen etc., welche in unserer Welt in Bezug auf ihre Voraussetzungen und Abhängigkeiten Gültigkeit beanspruchen, hinterfragt und reflektiert werden sollen. Durch ein mit Hilfe von Vernunft mögliches Bewusstmachen davon, dass wir in sozialen, politischen, gesellschaftlichen Zusammenhängen leben, welche unser Denken beeinflussen und prägen, kann es möglich werden, Selbstverständlichkeiten und allumfassende Ansprüche, welche als gegeben hingestellt werden, zumindest theoretisch aufzubrechen, obgleich viele davon real zwingend bleiben. Rabl sieht hierin eine wesentliche Voraussetzung dafür, eventuell alternative Handlungsformen zu ergründen. (vgl. ebd., S. 203f.)

In den Erläuterungen von Rabl wird deutlich, dass das Bildungsideal Humboldts zwar in Versuchen herangezogen wird, der Ökonomisierung von Bildung etwas entgegenzuhalten, sich dies aber bei eingehender Überprüfung als wenig fruchtbar erweist. Natürlich, so schreibt auch Rabl, höre sich der Gedanke einer Bildung, die von jeglichen ökonomischen Zwängen befreit und keinerlei Zweckmäßigkeit beinhaltet, zunächst einladend an. Wird jedoch bedacht, dass der Mensch in einer gesellschaftlichen und sozialen Abhängigkeit steht, erscheint die Umsetzung eines solchen Gedankens nicht möglich. (vgl. ebd., S. 202) Unsere Gesellschaft stellt gewisse Anforderungen an den Menschen, welchen sich dieser, will er „überleben“, anzupassen hat. Die meisten Menschen sind gezwungen ihren Lebensunterhalt zu verdienen, um ihre Existenz zu sichern. Das macht es notwendig, sich den Anforderungen, welche die Wirtschaft als primärer Arbeitgeber stellt, zu unterwerfen. Denn Arbeit und somit Lohn bezieht nun mal jener, der eine Leistung bringt, die für jemand anderen in der Form von Nutzen ist, dass sie es wert ist, bezahlt zu werden. Eine Bildung im Sinne Humboldts, nur für sich selbst und eine innere Weiterentwicklung und Erhöhung, kann sich kaum jemand leisten. Diese Problematik spricht Rabl an, wenn sie schreibt: „Freiheit von jeglichen Zwecken und von der Notwendigkeit, sich verwertbares Wissen anzueignen, wird scheinbar für diejenigen möglich, die es sich leisten können, solche Notwendigkeiten zu ignorieren“. (ebd., S. 203)

Will man also das neuhumanistische Bildungsideal heranziehen, um in einer Form argumentativ gegen die zunehmende Ökonomisierung von Bildung vorzugehen, wird deutlich, dass dies eine Reihe von Problematiken mit sich bringt, die mit der heute vorherrschenden Denkweise schwer vereinbar sind. Rabl sieht in Humboldts Überlegungen somit lediglich eine idealistische Form des Widerstands gegen die ökonomische und neoliberale Vormachtstellung, ohne Chance auf Umsetzung. Aber dennoch könnten bestimmte Denkansätze geeignet sein, um Anstoß zu geben, die stattfindenden Entwicklungen vermehrt zu hinterfragen und nach möglichen Freiräumen zu suchen gegen, um gegen die zunehmende Vereinnahmung der Ökonomie vorzugehen. Wichtig ist dabei, so Rabl, die Vernunft problematisierend zu gebrauchen. Das heißt, dass das, was die Vernunft uns „sagt“, nicht als endgültig betrachtet werden darf und dass die Vernunft eingesetzt werden soll, um „Altbewährtes“ kritisch zu hinterfragen.

Finger zieht auch Humboldt heran, stellt diesen aber den Ausführungen von Kerschensteiner entgegen (vgl. Finger 2005, S. 211f.). Er geht in seinem Beitrag der Frage nach, unter welchen Voraussetzungen Weiterbildung als lebenslanges Lernen, um beruflichen Anforderung gerecht zu bleiben, ein Risiko darstellen kann, und welchen Stellenwert Weiterbildung im Vergleich zur Bildung haben kann.

Ein Punkt dabei sei, die Frage nach der Identität. Wenn der Mensch nur über seinen Beruf seine Identität findet, könne aus einem lebensbegleitenden Lernen „lebenslänglich“ werden. (vgl. ebd., S. 209) Finger verweist auf den Aphorismus von Ebner-Eschenbach, der aussagt, dass Menschen immer Lernen müssen, auch das Sterben, und kritisiert, dass die Endlichkeit des Menschen in Diskursen über Bildung und Erziehung ausgeklammert wird. (vgl. ebd., S. 210f.) Darauf bezogen fordert Finger, dass „das ganze Leben als Lernherausforderung“ begriffen werden sollte, in dessen Zentrum Bildung steht, die über Ausbildung hinausgehe. Bildung in diesem Zusammenhang bedeute, dass „der Mensch sich als Gestalter seiner selbst begreifen kann“ (ebd., S. 211).

Ausbildung und Bildung seien immer als Widersprüche aufgefasst worden. Humboldt habe in den Mittelpunkt seiner Bildungstheorie den Menschen als Selbstzweck gestellt und ein Bildungsideal vertreten, dass dem Bürgertum gegolten habe. (vgl. ebd., S. 211f.) Finger nennt Kerschensteiner, der die Frage

stellt, was für Vorteile es haben soll, wenn ein Bauer griechisch spricht, aber unfähig ist, seinen Hof gewinnbringend zu führen. Kerschensteiner behauptet, dass richtige Bildung immer auf dem Boden von Ausbildung stehen muss. Aber auch diese Ausrichtung sei zu einseitig. Finger fordert, dass Ausbildung und Bildung zusammen stehen und sich gegenseitig korrigieren. Einige Weiterbildungsdebatten sind laut Finger so angelegt, dass sie Fortbildungsangebote als eine Vermittlung von Weiterbildung und Allgemeinbildung verstehen. Das würden die Begriffe Qualifikation und Kompetenz zeigen. Jemanden zu qualifizieren, bedeutet, dass er Fertigkeiten erlernt, die zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe dienen. Kompetenz zu vermitteln, bedeutet, den Menschen die Fähigkeit zu geben, in verschiedenen Situationen zu handeln. (vgl. ebd., S. 212ff.) Finger hofft auf eine Diskussion, in der Weiterbildung als allgemeine und spezielle Bildung verstanden wird, in deren Zentrum „das Scharnier >Schlüsselqualifikationen/-kompetenzen<“ steht. Für die Hochschuldidaktik sei die aktuelle Herausforderung, den Studenten Raum zu geben, dass sie sich Themen erarbeiten, die ihnen die Möglichkeit bieten, sich auf verschiedene Weise zu erproben. Diese Form des Lehrens „verlangt von Lehrveranstaltungsleitern ein hohes Maß an Flexibilität und stellt ein didaktisches Risiko dar“ (ebd., S. 215) Das heißt, dass Finger Humboldts und Kerschensteiners Auffassungen heranzieht, um aufzuzeigen, dass Bildung und Ausbildung zwar unterschiedlich zu behandelnde Begriffe sind, jedoch gleichzeitig in einer Art Wechselwirkung miteinander stehen. Finger vertritt die Ansicht, dass weder Ausbildung alleine noch Bildung, die jeglichen Bezug zu Notwendigkeiten, die im Alltag gefragt sind, verloren hat, in diesen jeweiligen Extremen vertretbar sind. Würde Bildung alleine an Ausbildung orientiert sein, hätte dies zur Folge, dass der Mensch Mittel zum Zweck für die Ökonomie und Wirtschaft wird, während Bildung ohne jegliche Ausrichtung an Ausbildung den Bezug zu den alltäglichen Herausforderungen des Lebens verliert, die aber aus lebenserhaltenden bzw. existenzsichernden Gründen für den Menschen bewältigbar sein müssen. Das heißt, dass Finger Humboldts Bildungsbegriff heranzieht, um zu zeigen, dass dieser ein Ideal bleiben muss, weil der Mensch nur seine Existenz sichern kann, wenn er auch eine Ausbildung hat, mit der er Geld erwirbt.

Ein weiterer Beitrag ist von Schirlbauer. Er geht in seinem Text der Frage nach, in welcher Form das Bildungsideal von Humboldt heute noch angestrebt wird und kommt mit einem gewissen Augenzwinkern zum Ergebnis, dass nur noch in Fitnessstudios Bildung um der Bildung willen, das heißt ohne äußeren Zweck, stattfindet. (vgl. Schirlbauer 2005, S. 230f.)

Humboldt sei es um die Veredelung des Menschen gegangen. Um diese zu erreichen, brauche der Mensch Freiheit und vielfältige Situationen und seine Bemühungen dürften nicht an äußere Zwecke gebunden sein. Heute sei für Bildung im Sinne Humboldt aber fast keine Zeit. (vgl. ebd., S. 228) Schirlbauer erläutert in seinem Text in geradezu provokanter Weise den Gedanken, das Bildungskonzept Humboldts sei zwar nicht mehr in Bildungsinstitutionen anzutreffen, dafür umso mehr in den heutigen Fitnessstudios. (vgl. ebd., S. 227) Die Auffassung von Bildung bei Humboldt ist laut Schirlbauer bestens vergleichbar mit den Aktivitäten eines Menschen, die er macht, um seinen Körper zu formen. Im Fitnessstudio würden sämtliche Aktivitäten gesetzt werden, nur um des Körpers selbst willen. Es gehe nicht darum, durch die Kraftanstrengung etwas hervorzubringen, sondern lediglich um die Tätigkeit selbst. So wie Humboldt von einer proportionierlichen Ausbildung aller Kräfte spricht, so trainiert der Sportler im Fitnessstudio proportionierlich seine einzelnen Körperpartien, ohne eine Arbeit damit zu verrichten, das heißt ohne äußeren Zweck. (vgl. ebd., S. 230) Schirlbauer ist also der Ansicht, dass es Bildung, wie Humboldt sie forderte, heute – mit Ausnahme in Fitnessstudios – nicht mehr gibt. Im Folgenden geht er auf den Begriff „employability“⁷ ein.

Dieser Begriff würde im Weißbuch mit Bildung gleichgesetzt werden; in EU-Dokumenten würde auf allgemeine Menschenbildung fast ganz verzichtet werden. (vgl. ebd.) Um eine ausgewogene, gleichförmige Ausbildung der menschlichen Kräfte geht es laut Schirlbauer schon lange nicht mehr. Vielmehr

⁷ Mit dem Begriff *employability* werde die Erwerbs- und Arbeitsfähigkeit von Arbeitnehmern beschrieben, womit gemeint ist, dass diese in der Lage sein sollen, ihre individuellen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt gezielt zur Leistungserbringung einzusetzen und damit im Erwerbsleben bestehen können. (vgl. Wendt 2008, S. 88f.) Spezielle Schlüsselqualifikationen wie zum Beispiel Kommunikations- und Teamfähigkeit, inhaltliche und zeitliche Flexibilität, räumliche Mobilität, Berufspraxis, Stressresistenz etc. seien Voraussetzung für eine Erwerbsfähigkeit, ebenso wie alle körperlichen, psychischen und geistigen Fähigkeiten, welche für die Ausübung eines Berufes notwendig sind. (vgl. ebd., S. 90) Diesen Anforderungen gerecht zu werden und vor allem zu bleiben, liege in der Verantwortung jedes einzelnen selber und würde *employability* zu einem Prozess werden lassen, der nie beendet werden kann. (vgl. ebd., S. 89ff.)

würden Kulturtechniken, unterschiedliche Kompetenzen und „aktive Staatsbürgerschaft (Memorandum 2001, 6)“ (ebd., S. 229) das sein, was heute als Allgemeinbildung bezeichnet wird. Schirlbauer versteht den Begriff „Kompetenz“ im Gegensatz zu Finger also nicht als Zeichen humanistischer Bildung. Er sieht in all diesen Forderungen die Gefahr, dass der Mensch durch sie klein gehalten wird, weil ihm dauernd vor Augen geführt wird, dass tiefere Erkenntnisse ihn ungleich machen und seine soziale Integration gefährden. (vgl. ebd., S. 229) Heutige Lehrpläne würden das Wort „Bildung“ in ihrem Zentrum haben, die Maßstäbe dafür würden aber „einerseits den wechselnden Erfordernissen der Wirtschaft“ entnommen und „in das Belieben der autonom sein sollenden Schule“ (ebd., S. 231) gestellt werden. Diese autonome Schule habe aber auch den Auftrag, Bildung und Produktion einander anzunähern. Die Mittel für Erstausbildungsphasen werden laut Schirlbauer verkürzt und in die (lebenslangen) Weiterbildungsveranstaltungen gesteckt. (vgl. ebd. S. 231f.) Der Bildungsentwurf von Humboldt sei wahrscheinlich immer schon ein Ideal gewesen, aber heute mehr als je zuvor, strebe es dem (all-)gemeinen Interesse entgegen und verliere seine Bedeutung, weil es eine Theorie für das Bürgertum ist, und das Bürgertum laut Schirlbauer im Verschwinden begriffen ist. (vgl. ebd., S. 233)

Vielleicht, schreibt Schirlbauer zum Abschluss, würde erkannt werden, dass Evaluierung nicht gleichzusetzen ist mit einem höheren Forschungspotential und würde man dadurch wieder auf Humboldt stoßen. Es würde sich jedoch wahrscheinlich um eine gemäßigte Form des Humboldtschen Bildungsentwurfs handeln: „allgemeine Menschenbildung reduziert auf das für jegliche Spezialbildung notwendige Minimum“ (ebd., S. 234), weil noch keine Gesellschaft erlaubt habe, Bildung als Selbstzweck zu fassen. Das heißt, dass Schirlbauer den Grund für die Veränderungen, die auf bildungspolitischer Ebene stattfinden, in der Wirtschaft sieht. Sie sei es, die diese Veränderungen diktiert und die Tatsache, dass Schulen heute autonom sind, würde auch noch dazu beitragen, dass die Vermittlung von Kompetenzen und den Kulturtechniken humanistische Bildung immer mehr zurückdrängt. Mit verursacht sei das, so Schirlbauer, dadurch, dass die Mittelschicht (das Bürgertum) verschwindet, dass also nur

Arbeiter und Angestellte⁸ auf der einen und Reiche auf der anderen Seite übrig bleiben. Die Darstellung zeigt also, dass der Autor Humboldt heranzieht, um zu zeigen, dass die Veränderungen ein Instrument zur Unterdrückung und Gleichmachung ist (vgl. ebd., S. 229).

Alle Rezipienten weisen also den Bildungsentwurf als Ideal aus, das als anzustrebendes Ziel dienen kann, bemerken aber zugleich, dass es nur ein Ideal ist, das nicht erreicht werden kann, weil der Mensch in unterschiedlichen Abhängigkeiten steht. Humboldt wird u.a. erwähnt, wenn es darum geht, die zunehmende Ökonomisierung und Neoliberalisierung von Bildung zu kritisieren und um die Frage nach der Bedeutung der Individualität des Einzelnen in Lernprozessen zu stellen. Er wird auch herangezogen, um die Einflussgrenzen des Staates, der Politik und der Wirtschaft kritisch zu hinterfragen.

Die meisten Autoren beziehen sich auf Humboldt, um aufzuzeigen, dass Bildung immer mehr verzweckt wird. Bildung sei heute primär darauf ausgerichtet, Individuen zu erschaffen, die für Wirtschaft und Markt nutzbar sind und wird dadurch zunehmend dem angenähert, was im humanistischen Sinn als Ausbildung bezeichnet werden muss. Ein Anliegen der Rezipienten scheint zu sein, mit ihren Arbeiten dazu beizutragen, dass diese Veränderungen nicht gedankenlos akzeptiert werden: Bildung werde zusehends gleichgesetzt mit Ausbildung, mit dem Erlernen von Kompetenzen und Qualifikationen, die es ermöglichen sollen, sich auf dem Arbeitsmarkt gewinnbringend zu etablieren. Diese Entwicklungen stehen im krassen Gegensatz zum neuhumanistischen Bildungsideal, wie Humboldt es anstrebte, in der nämlich Bildung ohne Blick auf äußeren Nutzen und gewinnbringende Ziele, sondern als Weg zur Veredelung des Menschen gedacht wird. Das, was in der neoliberalen Gesellschaft als Bildung bezeichnet wird, lässt wenig Platz für die Entwicklung von kritischem Denken, einem freien und nicht irgendwelchen Zwecken untergeordnetem Lernen und birgt in sich die Gefahr, dass die Lerninhalte einseitig ausgerichtet werden, was auch in einem Gegensatz zu der Forderung Humboldts steht, dass alle Kräfte gleichmäßig entwickelt werden sollen. Außerdem hat Humboldt in

⁸ ... als die große einheitliche Masse, zu der laut Schirlbauer jeder gehören möchte (vgl. Schirlbauer 2005, S. 232).

seinem Entwurf der Einzigartigkeit des Individuums große Bedeutung beigemessen. Auch die Individualität als wesentlicher Faktor in Lernprozessen stünde in der Gefahr, als bildendes Moment verloren zu gehen, weil zunehmend output-orientierte Maßnahmen gesetzt werden.

Auch wenn die Autoren sich nicht auf die ganze Theorie Humboldts beziehen, sondern nur Teile davon zur Untermauerung ihrer Aussagen herausnehmen, scheinen dies die zentralen Aspekte zu sein, auf denen die Rezeption Humboldts letztendlich immer wieder hinausläuft.

Im nächsten Kapitel wird herausgearbeitet, in welchen Zusammenhängen Foucaults Begriffe und Auseinandersetzungen als „Werkzeugkisten“ der Kritik eingesetzt werden und welche Intentionen die Rezipienten damit verfolgen. In Kapitel 4.3. werden die wichtigsten Ergebnisse beider Unterkapitel festgehalten und die leitende Forschungsfrage „Weshalb scheinen sich Wilhelm von Humboldts Bildungsentwurf wie Michel Foucaults Kritikansatz der Gouvernementalität gleichermaßen für die Formulierung von Kritik an bestehenden Bildungsreformen zu eignen?“ beantwortet.

4.2. Foucault in der bildungswissenschaftlichen Kritik

Foucault wird seit vielen Jahren in der Pädagogik rezipiert und es gibt auch über die Rezeption von Foucault einige Arbeiten. Schäfer schreibt, dass „Überwachen und Strafe“ das in der Pädagogik wohl am weitesten rezipierte Werk von Foucault ist (vgl. Schäfer 2004, S. 157). Balzer versucht die verschiedenen Rezeptionslinien von Foucault im deutschsprachigen Raum ausfindig zu machen. Sie stellt fest, dass Foucault erst in den 90er Jahren vermehrt rezipiert worden sei (vgl. Balzer 2004, S. 15f.). In den Texten, die für die Arbeit ausgewählt wurden, beziehen sich alle Autoren auf Foucault, aber dennoch bestehen Unterschiede darin, auf welche seiner Denkansätze jeweils eingegangen wird und welches Anliegen die Autoren mit ihrem Beitrag verfolgen. In der Einleitung des Sammelbandes „Michel Foucault: Pädagogische Lektüren“ wird darauf hingewiesen, dass es auch bis heute (d. h. 2004) keine einheitliche Interpretation von Foucault in erziehungswissenschaftlichen Arbeiten gibt, dies sich auch in den Beiträgen des vorliegenden Sammelbandes spiegelt und dass das aber als

Chance zu begreifen sei (vgl. Ricken/Rieger-Ladich 2004, S. 9). Im Sammelband „Nach Foucault – Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik“ sind Beiträge versammelt, die sich mit der Irritation, die die Diskurs- und Machtanalysen Foucaults hervorrufen, auseinander setzen. Die Beiträge widmen sich erziehungswissenschaftlichen und bildungsphilosophischen Themen, wobei sie Foucault als Instrument der Kritik und Bereicherung heranziehen. (vgl. Pongratz 2004, S. 7)

Die für diese Arbeit ausgewählten Texte lassen sich in 4 Gruppen teilen. Die erste Gruppe (Masschelein/Quaghebeur/Simons 2004, Masschelein 2004, Thompson 2004a, b) zieht Foucault heran, um sich mit dem Thema „Kritik in der Erziehungswissenschaft“ auseinander zu setzen. Die zweite Gruppe (Rustemeyer 2004, Brinkmann 2004, Schäfer 2004a, b) der Beiträge beschäftigt sich mit dem Subjekt und Erziehung und die dritte Gruppe von Autoren (Lüders 2004, Brunner 2005, Pichler 2005, Dzierzbicka/Sattler 2004, Dzierzbicka 2006, Simons 2004, Bakic 2005, Weber 2005) fragt, was unter Bildung verstanden werden kann, wenn die Theorien von Foucault als Grundlage herangezogen werden. Der Beitrag von Pichler, der der dritten Gruppe zugeordnet wird, enthält auch die Frage, wie eine Erziehungswissenschaft kritisch sein kann, wenn Kritik nur innerhalb der vorgegebenen Macht-Wissen-Strukturen stattfinden kann. Als letzte Gruppe werden Balzer (2004) und Messerschmidt (2007) bezeichnet. Sie setzen sich mit der Rezeption von Foucault in der Bildungswissenschaft auseinander. Die Artikel dieser zwei Autorinnen werden kurz beschrieben, um auch kritische Stimmen zu nennen.

Die im Folgenden vorgestellten Beiträge beschäftigen sich mit dem Thema Kritik in der Erziehungswissenschaft. Der erste Beitrag im Sammelband „Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik“ behandelt die Frage nach dem „Ethos kritischer Forschung“ und bezieht sich auf Foucaults Ethik, die er in Zusammenhang mit Politik gebracht hat. Ziel des Beitrags soll es sein, in ethisch-politischer Hinsicht die Figur des kritisch-pädagogischen Forschers zu analysieren, wobei dazu unter anderem Gedanken Foucaults aufgegriffen werden. Politik hier bedeute eher „Gouvernementalität“, was wiederum ein Feld von strategischen Machtbeziehungen bezeichne (vgl.

Masschelein, Quaghebeur, Simons 2004, S. 9f.). In diesem Beitrag wird die Rede vom Pastor aufgegriffen, welcher sich um die Seele sorgt (vgl. ebd., S. 13). Es wird der kritische Intellektuelle angeführt, Kant und seine Forderung nach autonomem Vernunftgebrauch (vgl. ebd., S. 16f.). Schule trage dazu bei, Subjekte heranzubilden, die sich selber so führen, dass die Bevölkerung geführt werden kann (vgl. ebd., S. 14). Das Ziel pädagogischer Bemühungen sei es, die Seele der Schüler zu transformieren, wobei die Autoren bei den hierfür verwendeten Technologien auf die Analysen Foucaults Disziplinarmacht verweisen. Schule würde somit zwischen dem „Königreich der Wahrheit“ und dem „Königreich der Bürger“ angesiedelt sein (vgl. ebd., S. 13f.). Diese beiden Reiche zu vereinen, sei in der „Idee der Bildung“ angelegt. Diese Forderung an die Schule habe das Regierungsverständnis, das in der Neuzeit aufgekommen sei, mit sich gebracht. Das heißt, dass die Autoren Foucaults Gouvernementalität als Instrument heranziehen, ebenso wie seine Analysen zu den Subjektivierungstechniken, um aufzuzeigen, dass auch der kritische Forscher dadurch in einem vorgegebenen Rahmen befangen ist (vgl. ebd., S. 18f.). Infolgedessen wird später auch versucht einen Ausblick über mögliche Alternativen zu geben, Möglichkeiten sich auf andere Art und Weise der Welt und „Wahrheit“ gegenüber zu verhalten, als es jener geschaffene Raum vorgibt (vgl. ebd., S. 21). Die Autoren schlagen vor, dass die Haltung des Pastors von den Intellektuellen aufgegeben wird. Anstatt dessen sollen sie offen sein für Erfahrung. Sie sollen Erfahrungsbücher schreiben und auf „Wahrheits- und Legitimationsbücher“ (ebd., S. 26) verzichten. Der moderne kritische Intellektuelle soll sagen, was er zu sagen hat und danach fragen, was uns passiert (vgl. ebd., S. 23). Das heißt, dass Foucault herangezogen wird, um am Beispiel des Pastors zu zeigen, dass diese Haltung „gefährlich“ ist, weil er sich zu sehr um das, was außerhalb ist, sorgt. Der moderne Kritiker soll fragen, was mit ihm passiert, weil er mitten in diesem Gefüge lebt, um dadurch einen Fortschritt zu erzielen.

Masschelein widmet einen großen Teil seines Beitrages den „Erfahrungsbüchern“. Foucault habe seine eigenen Werke so bezeichnet (vgl. Masschelein 2004, S. 100). Diese Erfahrungsbücher würden die Grenzen der Kritik heute aufzeigen (vgl. ebd., S. 114). Masschelein gibt zu bedenken, dass Erfahrung (auch negative) für das kritische pädagogische Denken fruchtbar sein

könnte (vgl. ebd., S. 103). Er greift auf Foucault zurück, um zu untersuchen, wie Kritik möglich sein kann und beschreibt anschließend daran genau, was unter Erfahrungsbüchern zu verstehen ist und schreibt, dass diese zwar keinen Unterricht darstellen, aber den Weg sich selber zu erforschen, eröffnen und dass Erfahrungsbücher nicht geschrieben werden, um der Wahrheit näher zu kommen (vgl. ebd., S. 112). Masschelein stellt die Frage nach der Interpretation des Subjekts, um einen Zusammenhang mit Kritik und e-dukation herzustellen. Eine e-dukative Praxis leitet Masschelein, in Rückgriff auf Foucault, vom Begriff „educere“ ab, bezeichnet eine „Praktik des Untergehens oder des Sterbens (des Subjekts), die das Leben bis in den Tod akzeptiert“ (ebd., S. 96f.). Diese Form der e-dukation könne durch das Verfassen von Erfahrungsbüchern, im Gegensatz zu Wahrheits- und Beweisbüchern, praktiziert werden (vgl. ebd., S. 105, 108). Erfahrungsbücher sind Einladungen, sich selber zu erforschen, damit wir nicht bleiben, wer wir sind (vgl. ebd., S. 112). Hier findet sich wie im vorigen Beitrag der Gedanke, dass Erfahrungsbücher eine Möglichkeit sind, dass der Forscher sich und die Wissenschaft weiterentwickelt.

Der Beitrag von Thompson widmet sich auch der Frage nach der Kritik. Thompson fragt, ob Kritik als Hinwendung zum blinden Fleck gesehen werden kann (vgl. Thompson 2004b, S. 30). Das heißt, ob Kritik eine Möglichkeit ist, das zu entdecken, was bis dahin im Verborgenen geblieben ist. Thompson referiert wesentliche Stellen von Kants Kritik der reinen Vernunft und wirft einen kritischen Blick auf dessen Darstellung, indem sie Foucaults Analysen der Macht heranzieht. Kritik kann mit Foucault selber als im Macht-Wissen-System befangen erachtet werden, ist also ebenfalls das Produkt von Machtmechanismen (vgl. ebd., S. 38). Das bedeutet, dass Kritik nicht außerhalb des bestehenden Machtgefüges existiert, sondern in den vorgegebenen Strukturen gefangen ist. In einem anderen Artikel behandelt Thompson die Frage, wie Erziehungswissenschaft kritisch sein soll, wenn der Vernunft diskursive Fähigkeiten nicht mehr eindeutig zugesprochen werden (vgl. Thompson 2004a, S. 39). Thompson versucht in Anschluss an Foucault die Gegenwart zu rekonstruieren (vgl. ebd., S. 45). Sie schreibt über das Verhältnis von Macht und Wissen, über die Vernunft, die in diesem Verhältnis gefangen sei, über die Bedeutung von Eigenverantwortung aufgrund der verschärften Lage am

Arbeitsmarkt und verweist darauf, dass auch Kritik selber eine Strategie innerhalb des bestehenden Gefüges ist, wenn Foucaults Arbeiten berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 51). Eine Veränderung könne nur angestrebt werden, wenn die Intellektuellen die bestehenden Strukturen sichtbar machen (vgl. ebd., S. 52). Das heißt, dass Thompson auch der Frage nachgeht, wie Kritik geübt werden kann, ohne total wirkungslos zu bleiben und dass auch sie die Intellektuellen als die Personen sieht, die diese Position einnehmen sollen. Sie sollen, wenn sie Kritik üben, sich bewusst sein, dass auch sie in diesem Macht-Wissens-Komplex eingebunden sind.

In den vorigen drei Beiträgen wird gefragt, wie Kritik möglich sein kann, wenn Macht und Wissen alle Bereiche des Lebens durchziehen. Die zweite Gruppe von Autoren befasst sich mit Foucault, um zu fragen, wie das Subjekt verstanden werden kann, wenn Foucaults Ausführungen als Basis genommen werden und welche Folgen das für die Erziehung des Menschen hat.

Rustemeyer widmet sich am Beginn seines Beitrages der Frage nach der Vernunft. Er untersucht den Begriff Vernunft in Anschluss an Foucault. Rationalität sei laut Foucault etwas, das in sozialen Beziehungen begründet liege. Das Anliegen von Foucault sei, eine Möglichkeit zu ergründen anders zu denken, und dazu stelle er eine empirische Rekonstruktion der Genealogie von „Vernunft“ selbst auf. (vgl. Rustemeyer 2004, S. 84f.) Rustemeyer schreibt, dass Foucault die Gesellschaft als ein Spiel von Macht und Täuschung auffasst, in der das Individuum weder Unterdrückter noch autonom ist, sondern Ergebnis der Spiele von Macht und Täuschung. So bezeichne Foucault Rationalität als das Gegenstück einer Subjektivität, welche sich selbst, entsprungen aus Macht-Wissen-Ordnungen, erzeuge (vgl. ebd., S. 86). Das heißt, dass Foucault Subjektivität als das Gegenstück von Vernunft versteht und dass diese Subjektivität sich selber herstellt. „Das Denken oder das Subjekt verlieren ihren zentralen Ort der Reflexion, um sich als Effekt diskursiver Positionen, Regeln und Diskontinuitäten zu erweisen.“ (ebd., S. 85) Das Subjekt soll in seinem Denken von den herrschenden Diskursen geprägt sein. Diskurse wiederum seien einem „System von Abhängigkeiten, Ein- und Ausschlussverhältnissen, semantischen Repertoires, Klassifikationen, sozialen Positionen, möglichen Strategien der

Umkehrung oder Logiken der Transformation“ (ebd.) unterworfen. Foucault sei der Auffassung, dass Seiendes historisch hervorgebracht werde durch Bestimmungen, welche solchen Diskursen entspringen würden. Vernunft sei demnach auch etwas, das sich im Laufe solcher Diskurse historisch konstituiert habe und das Subjekt sei in dieser geschaffenen Vernunft gefangen. Das heißt, dass alles, was „ist“, durch die Geschichte hervorgebracht wird, auch die Vernunft. Danach bringt Rustemeyer als weiteren Bezugspunkt die Freiheit ein und schließt daran an, dass die Pädagogik eine paradoxe Angelegenheit ist, wenn sie zugemutete Veränderungen nicht als Lernen bezeichnet, sondern Lernen als die Ermöglichung „einer Erfahrung der Verfremdung durch die Einübung anderer Betrachtungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 90) auffasst. Das heißt, dass Rustemeyer Foucault heranzieht, um zu zeigen, dass das Subjekt nur innerhalb der geschaffenen Vernunft sich bilden kann, und dass das nur geschehen kann, wenn sich das Subjekt auf die Erfahrung einlässt, sich selber fremd zu werden, indem es andere Perspektiven einnimmt.

Brinkmann sucht das Menschenbild von Foucault in dessen Schriften. Er stellt die Behauptung auf, dass Foucault das Vernunft- und Bewusstseinssubjekt kritisiert (vgl. Brinkmann 2004, S. 76, 82), jedoch letztlich selber in seinen Schriften eine immer wiederkehrende „verschwiegene Anthropologie“ (ebd., S. 71) entwirft, welche Brinkmann als „anthropologischen Zirkel“ (ebd.) bezeichnet. Er ist der Auffassung, dass das Subjekt bei Foucault als radikale Selbstanfrage gesehen werden kann, und dass Foucault keine Ziele verkündet. Das bedeutet, dass Brinkmann den Versuch unternimmt sich Foucaults Denken auf eine Weise zu nähern, die nicht darauf aus ist, diverse Spannungen, welche jene Überlegungen Foucaults für die Pädagogik bergen können, aufzuheben, sondern vielmehr trotz der Schwierigkeiten, die seine Unternehmungen eröffnen, einen produktiven Zugang zu ihnen finden möchte. Diesen vermutet Brinkmann darin, „Foucaults selbst- und subjektkritisches Unternehmen in den verschiedenen Anläufen als Experiment einer radikalen Selbstanfrage zu lesen, gleichwohl ohne empathische Zielverkündungen und humanistische Omnipotenzgebärden, aber als Beispiel eines hochdifferenzierten Denkens und Experimentierens, in dem die Frage des Menschen nach sich selbst gerade in der Selbstdurchstreichung wieder hervorgebracht wird“ (ebd., S. 71f.). Brinkmann kommt zu dem Ergebnis, dass

Foucault die säkularisierte Trinitätslehre (= Dreifaltigkeitslehre: Vater, Sohn und hl. Geist) reproduziert, in dem er drei Ebenen nebeneinander stellt (vgl. ebd., S. 85). So spricht Brinkmann davon, dass Foucault den anthropologischen Menschen einmal als psychologische Innerlichkeit, wie in der „Histoire de la folie“, einmal als organische Körperlichkeit, wie in der „Naissance de la clinique“ und schließlich auch noch als vorstellendes Subjekt wie in „Le mots et les choses“ kritisch analysiert. In diesem Vorgehen erkennt Brinkmann das Modell der traditionellen Schichtenanthropologie, wonach der Mensch „als dreifach gestuftes, körperliches, seelisches, und geistiges Wesen“ (ebd.) betrachtet wird. Brinkmann schreibt, dass es Foucault gelungen ist, die neuzeitlichen Vorstellungen über den Menschen als mit sich identisches, autonomes und vernünftiges Subjekt zu korrigieren. Das heißt, dass die neuzeitliche Vorstellung, dass der Mensch identisch ist und autonom und vernünftig handeln kann, durch die Darlegungen von Foucault korrigiert werden konnte. Durch die unaufhörliche Suche des Menschen nach seiner Selbstbeschreibung, seiner Wahrheit, verstricke er sich zunehmend in einem Macht-Wissen Netz, welches die Humanwissenschaften produzieren, bis der Mensch schließlich als deren Produkt und Effekt bezeichnet werden kann. Daher spreche Foucault von einer Zirkel- und Spiegelstruktur, die den Humanwissenschaften anlaste. Das Wissen von und um den Menschen werde von ihm, dem Menschen, selber hervorgebracht. Das heißt, was immer der Mensch an weiterem Wissen um sich aufbaut, geschieht auf der Basis von diesen, von ihm selber entwickelten, Annahmen. (vgl. ebd., S. 91) Trotzdem scheinen auch in Foucaults Analysen, obwohl er eine gewollte und herausgeforderte gegenanthropologische und gegenhumanistische Formführung versucht hat, ebenfalls Grundzüge anthropologischer Modelle auf, was bedeute, dass auch er letztendlich dem anthropologischen Zirkel nicht entkommen kann (vgl. ebd.). Der Versuch der menschlichen Selbstauslegung bzw. der Versuch, sich wesenhaft zu erfassen, wird als ein nie enden wollendes Unterfangen betrachtet. „Die theoretischen wie praktischen, institutionellen wie kulturellen Versuche menschlicher Daseins- und Selbstauslegung sind immer unsicher, überholbar und nicht endgültig. ...der Mensch bleibt sich immer ... rätselhaft. In jeder materiellen wie ideellen Produktion bleibt ein nicht einholbares Surplus.“ (ebd., S. 92) Das bedeutet, dass der Mensch sich nie selber auslegen kann. Er kann sich nie ganz verstehen und erkennen. Das heißt, dass immer ein Teil des

Menschen bleibt, den er nicht deuten kann. Weil kein Mensch sich deuten kann, keiner den anderen ist es schwierig im Vorhinein zu sagen, wozu Erziehung und Bildung führen. Menschliche Selbst- und Wesensfindung würde ein Experiment bleiben, dessen Ausgang nicht festgelegt werden kann. Brinkmann schreibt, dass die Aufgabe von Erziehung und Bildung ist, sich mit der Frage nach dem menschlichen Dasein auseinander zu setzen. (vgl. ebd., S. 93) Er bringt hier Foucaults beständig wiederkehrende „Frage nach dem Subjekt“ (Foucault 1994a, 243) ein. Er lässt diesen Gedanken Foucaults in dem Zusammenhang als „radikales Verstehensexperiment“ (ebd.) erscheinen, das seinen Ausgang in der notwendigen Suche des Menschen nach einem Modell nimmt, sein eigenes Wesen erfassen zu können, obwohl er trotzdem nicht in der Lage sein wird, „sich selbst durch sich selbst“ (Brinkmann, S. 94) zu erkennen. Das heißt, dass der Mensch immer das Wesen des Menschen finden möchte, obwohl er das nicht kann und dass Brinkmann der Auffassung ist, dass Erziehung und Bildung dafür sorgen sollen, dass dieser Suchprozess ausgehalten wird, obwohl dieses Unternehmen einen offenen Ausgang hat.

Brinkmann schreibt, dass die zirkuläre Grundstruktur des Menschen, die er in seinen Arbeiten zeigt, als Hinweis „einer fragmentarischen und sich selbst rätselhaft bleibenden Praxis des Denkens“ gesehen werden kann, in der der Versuch enthalten ist, „sich von sich selber zu lösen“ und dass dieser Versuch die Kraft habe, dass der Mensch sich bildet (ebd.). Das heißt, dass Brinkmann Foucault heranzieht, um das von den Humanwissenschaften konstruierte Bild eines Wesen des Menschen, nicht einfach unhinterfragt anzunehmen und er zeigt auf, dass eine kritische Haltung auch Folgen für die Erziehung und Bildung des Menschen hat. Bildung erfolgt, wenn diese Gedanken als Grundlage genommen werden, dann, wenn der Mensch sich seiner selbst entfremdet. Das bedeutet, wenn er das Gewohnte, Vertraute usw. verlässt und versucht, neue „Wege“ zu gehen. Trotzdem soll deutlich werden, dass auch Foucault in seinem Denken einem anthropologischen Zirkel folgt, obwohl dieser „jenseits von Logizität und Systematik“ (ebd.) liegt. Dadurch eröffnet sich die Möglichkeit einem Denken zu folgen, welches erlaubt, dem Wesen des Menschen mit einer Neugier auf den Grund zu gehen, ohne sich dabei ein produziertes, gesellschaftlich anerkanntes Wissen anzueignen. Vielmehr gehe es darum, das eigene Denken von diesem vorgegebenen Wissen loszulösen und darum bemüht

zu sein, sich diesem nicht einfach nur anzupassen. Bildung erfolgt, wenn diese Gedanken als Grundlage genommen werden, dann, wenn der Mensch sich seiner selbst entfremdet, was bedeutet, dass der Mensch das Gewohnte, Vertraute usw. verlassen muss und versuchen neue Wege zu gehen.

Der nächste Beitrag ist von Schäfer. Er nimmt Foucaults Schriften, um pädagogische Handlungen kritisch zu untersuchen. In seinem Beitrag „Die Seele: Gefängnis des Körpers“ behandelt Schäfer das Thema Seele, die Foucault als Gefängnis des Körpers bezeichnet. Er erinnert daran, dass Selbstdisziplinierung früher durch den Glauben vorgegeben wurde und als dieser seine Bedeutung verlor, eine Ersetzung brauchte (vgl. Schäfer 2004a, S. 97). Foucault behauptet, dass die Seele nicht immer schon schuldbeladen da gewesen ist, sondern erst durch die neuen Strafsysteme hervorgebracht wurde. Die Seele sei etwas, das erst durch die Disziplinierungsvorgänge hervorgebracht worden sei (vgl. ebd., S. 98). Schäfer stellt nun zwei Fragen: 1. Was ist bei Foucault Seele? 2. Wenn die Seele etwas ist, das hervorgebracht wird durch Fremdes, wie kann diese dann als nicht „reines“ Unterwerfungsprodukt gesehen werden und wie kann die Seele, obwohl sie durch Fremdes von außen gesetzt wird, dennoch dieser Außenwelt gegenüber fremd bleiben (vgl. ebd., S. 99). Im zweiten Beitrag, der hier herangezogen wird, fragt Schäfer, wie weit Macht ein pädagogischer Grundbegriff sein kann. Er führt kritisch an, dass Macht definiert wird als Anspruch, der in pädagogischen Verhältnissen vernünftig begrenzt sein soll (vgl. Schäfer 2004b, S. 145). Pädagogische Macht dürfe nicht in Gewalt ausarten (vgl. ebd., S. 146f.). Dies sei eine Grenzlinie pädagogischer Macht. Danach widmet Schäfer sich der Frage nach Freiheit, Wissen und Macht (vgl. ebd., S. 148f.). In weiterer Folge geht er der Frage nach dem Verhältnis von Freiheit und Unterdrückung nach, spricht über relative Freiheit, Selbstbefreiung als Zwang usw. Ausführlich beschäftigt sich Schäfer mit dem Verhältnis von Pädagogik und Macht. Wird, wie in anderen Schriften, Macht als linear gedacht, könne als Legitimation in pädagogischen Beziehungen das stetige Nachlassen des Zwangs genannt werden. Macht als alles durchdringende, nicht lineare Größe erlaube diese Rechtfertigungsstrategie in Bezug auf „Persönlichkeitsbildung“ nicht mehr (vgl. ebd., S. 159f.) Danach stellt Schäfer die Frage, wie weit eine Handlung als pädagogisches Geschehen gedeutet werden kann, das auf die Seele eine Zu-

Erziehenden zielt, wenn die Seele, wie Foucault schreibt, konstituiert ist und nicht wirklich deutbar. Schäfer schreibt, dass die Vorstellung einer Seele in der Pädagogik eine große Rolle spielt. „Selbst- und Weltverständnisse“ werden an die Seele des Zu-Erziehenden gerichtet. Die Rolle, die der Seele zugeschrieben wird, könne die Seele aber nicht spielen (vgl. ebd., S. 161). Die Alternative zu Unterdrückung ist nicht Freiheit, sondern reflektierte Unfügsamkeit. Die Rolle der Pädagogik bei diesem Projekt ist laut Schäfer prekär. (vgl. ebd., S. 162)

Die dritte Gruppe von Autoren geht der Frage nach, was unter Bildung verstanden werden kann und wie die bildungspolitischen Veränderungen aus der Perspektive von Foucault zu verstehen sind.

Lüders geht der Frage nach, wie sich der Bildungsbegriff ethisch begründen lässt, wenn keine allgemeinen Geltungsansprüche mehr angeführt werden können. Wenn nichts als überzeitlich, überkulturell angeführt werden kann, worin kann der Bildungsbegriff verankert werden? (vgl. Lüders 2004, S. 50) Aktuellere Diskussionen würden danach fragen, wie das Subjekt als Bildungsinstanz in diesem Zusammenhang gedacht werden kann und welchen Bezug zur Gesellschaft Bildung hat (vgl. ebd., S. 51). Die Autorin bezieht sich sowohl auf Foucaults Subjektbegriff als auch auf seine Diskursanalyse. Sie analysiert kritisch den Bildungsbegriff, den Foucaults Arbeiten freilegen und nennt am Ende ihres Beitrages einige Anschlussüberlegungen, welche die Schwierigkeiten, die dieser in sich trägt, ansprechen (vgl. ebd., S. 67). Das Problem ist laut Lüders, dass es nicht um Widerstand gegen die Unterdrückung gehe, sondern darum, dass das Subjekt sich in experimentellem Anders-Denken übt. Bei diesem Bildungsbegriff gehe es darum, „machtvolle(n) Konstitutionsmechanismen zu unterlaufen“ (ebd., S. 66). Bildung, so wie Foucault sie fasst, stoße auf Widerstand, weil nicht gesagt werden kann, ob sie als Grundlage „besser oder schlechter ist als andere“ (ebd., S. 67).

Im nächsten Beitrag steht der Begriff Bildung im Mittelpunkt. Brunner widmet sich ausdrücklich dem Begriff Bildung und schreibt, dass die Debatte um diesen Begriff durch die bildungspolitischen Veränderungen, welche durch ökonomische Belange stattfinden, erneut aufgeflammt sei. Brunner fragt, ob Bildung eine Ware

sein kann (vgl. Brunner 2005, S. 247). Wenn Bildung auf Nützlichkeit reduziert werden würde, könne sie als Ware bzw. Dienstleistung verstanden werden. Richtet man aber den Blick auf den klassischen Bildungsbegriff, der Begriffe wie Mündigkeit, Selbstverantwortlichkeit usw. in sich trägt, ergibt sich ein Widerspruch. Brunner bezieht sich hier also zum einen auf den klassischen Bildungsbegriff des Humanismus, um Kritik an der Gleichsetzung von Bildung mit Ware zu üben: „Der klassische Begriff der Bildung, wie er seit der Aufklärung verstanden wird, hat trotz unterschiedlicher Akzentsetzungen seinen Kern in den Ideen von Selbstbestimmung, Mündigkeit, Emanzipation, Spontaneität, Selbstentfaltung bzw. Entfaltung menschlicher Potentialität, der Mensch als Werk seiner selbst (Pestalozzi) und nicht nur als Werk der Natur und der Gesellschaft.“ (ebd.) Bildung wird, so Brunner, als Prozess verstanden und nicht als Produkt, was die Rede von der Ware an sich als Fehlinterpretation erscheinen lasse (vgl. ebd.). Zum anderen bezieht er sich auf Foucaults Subjektivierungstechniken, um auf die sich immer stärker ausbreitende ökonomische Rationalität in der Gesellschaft aufmerksam zu machen. Diese Theorie Foucaults besagt, dass eine zuvor herrschende Fremdbestimmung der Individuen durch bestimmte Verfahren in eine Form der Selbstbestimmung übergehen kann. Diese Selbstbestimmung aber sei nur die von den Individuen verinnerlichte Fremdbestimmung, und somit nichts anderes als eine Form der Selbstunterwerfung, ohne dass diese als solche empfunden würde. In dem Empfinden dies freiwillig und selbstbestimmt zu tun, unterwirft sich das Individuum den ökonomischen Zwängen. Der zuvor von außen kommende Auftrag den ökonomischen Erfordernissen gerecht zu werden, ist nun in die Individuen eingeschrieben. Was den Anschein erweckt, das Individuum ist freier und hat die Möglichkeit vermehrt nach seinem eigenen Willen zu handeln, sei in Wahrheit nur eine Form von Herrschaftsverlängerung. Von einer Entfaltung im Sinne des Bildungsbegriffs sei diese Form der Selbstbestimmung weit entfernt. (vgl. ebd., S. 248) Brunner möchte damit aufzeigen, wie weit sich das Geschehen, welches heute als Bildung bezeichnet wird, von den Kernaussagen des klassischen Bildungsbegriffs abhebt. Denn, wie mit Hilfe von Foucaults Analysen dargestellt, ist von einer freien Entfaltung des Menschen in Zeiten der neoliberalen Rationalität nicht mehr zu sprechen. Weiters ist sein Bestreben aufzuzeigen, dass, besinnt man sich auf den klassischen Bildungsbegriff, Bildung weder als Ware, noch als Dienstleistung bezeichnet

werden kann. Das heißt, dass Brunner Foucault heranzieht, um die aktuellen Veränderungen, die im Bereich der Bildung vorgehen, zu kritisieren und auch darauf hinweist, dass, folgt man den Ausführungen von Foucault, diese Fremdbestimmung Teil der ökonomischen Rationalität, die in der Gesellschaft heute vorherrscht, ist.

Im folgenden Beitrag bemerkt Pichler kritisch, dass das Subjekt sich frei fühlt, obwohl es sich aus eigenem Antrieb den Anforderungen der Wirtschaft unterwirft. Pichler fragt in ihrem Beitrag, wie ein Subjekt gedacht werden kann und wie eine kritische Erziehungswissenschaft denkbar ist, wenn auch Kritik innerhalb der vorgegebenen Strukturen stattfindet. Sie schreibt, dass sie erziehungswissenschaftliche Forderungen vermisst, da heute die Wirtschaft wegweisend scheint (vgl. Pichler 2005, S. 95). Sie bezieht sich auf Foucaults Machtbeziehungen. Das Subjekt sei sowohl selbst- als auch fremdbestimmt und stehe in der Gefahr, gerade dort heteronomen Strebungen zuzuarbeiten, wo es sich frei fühlt (vgl. ebd., S. 98). Laut Foucault ist es nicht mehr notwendig das Individuum durch Bestimmungen von außen zu einem bestimmten Verhalten zu bewegen, denn dieses agiere aufgrund der Verinnerlichung der Fremdbestimmung bereits von selbst wie die Ökonomie dies wünsche. Dass das Subjekt nicht merkt, dass es fremdbestimmt handelt und sich dabei frei fühlt, ist eine Folge vom Geständniszwang, der veränderten Machtstrukturen und dem Wissen, dass über die Subjekte gewonnen wurde. Somit ist es für die heutigen Unternehmen möglich, ihre Mitarbeiter vermehrt zu Autonomie und Selbstverwirklichung anzuhalten und zu bestärken. Der Mitarbeiter habe das Gefühl selbstbestimmt zu handeln, mehr Freiheiten genießen zu können ohne zu bemerken, dass er sich laufend mächtigen ökonomischen Praktiken unterwirft (vgl. ebd.) Pichler betont, dass die Diskussion einer Bildung für den Menschen an sich gegen eine Bildung mit Zielsetzung auf Zweck und Nutzen geschichtlich gesehen nicht neu sei. Es stelle sich jedoch die Frage, ob die heutige Pädagogik ihre Bemühungen um ein autonomes Individuum, welches in der Lage ist, jeglichen heteronomen Einflüssen zu trotzen, fortführen soll. Denn es seien mittlerweile auch Sichtweisen vertreten, dass auch das gebildete autonome Subjekt sowie die Polarisierung in Heteronomie und Autonomie nicht mehr sind als eine theoretische Konstruktion. (vgl. ebd., S. 97) Das heißt, dass heute auch

diese Annahmen nicht verlässlich sind. Folglich stelle sich für die Erziehungswissenschaft die Frage, wie sie mit dem Einfluss der Ökonomie auf die Bildung umzugehen hat, wenn die vormals getroffene schwarz-weiß Einteilung in fremdbestimmtes Subjekt, welches gesellschaftlichen Zwecken untergeordnet ist, und selbstbestimmtes Subjekt, welches als Souverän seiner selbst agiert, nicht mehr als verlässlicher Bezugspunkt gelten kann (vgl. ebd.). Sie zieht Foucaults Auffassung von Machtverhältnissen heran um zu erklären, warum auch das idealisierte autonome Subjekt nicht geeignet ist als kritische Instanz den ökonomischen Entwicklungen gegenübergestellt zu werden. Laut Foucault sei Macht etwas, das alle Individuen durchzieht und nicht nur von oben nach unten wirkt. Diese Ansicht führe dazu Kräfteverhältnisse neu zu betrachten. Wie ein Netz seien alle Individuen in diesem Machtgefüge gefangen, somit auch das kritische Subjekt sowie eine sich kritisch positionierende Erziehungswissenschaft. Unter diesem Blickwinkel sei es also auch für eine kritische Positionierung nicht möglich, als eine Kraft, welche dem ökonomischen Diskurs gegenübersteht, aufzutreten, da sie selbst Teil dieses Machtnetzes ist. (vgl. ebd., S. 98)

Pichler beschäftigt sich mit der Frage, welchen Weg die Pädagogik einschlagen könnte, will sie einerseits nicht an Traditionen und verstaubten Ansichten eines Bildungsprozesses festhalten, der auf die Entwicklung eines unabhängigen autonomen Individuums sinnt, welches durch seine Bildung idealerweise in der Lage sein soll, sich heteronomen Einflüssen gänzlich entziehen zu können, andererseits aber in ihrem Handeln den Einfluss der Ökonomie nicht gänzlich überhand nehmen lassen möchte (vgl. ebd.). Um der Frage der erziehungswissenschaftlichen Verantwortung nachzugehen, stellt Pichler Denkansätze verschiedener Autoren vor. Wie soll die Erziehungswissenschaft mit dem Dilemma umgehen, dass es zum einen für das Individuum keine Möglichkeiten zu geben scheint, heteronome Einflüsse gänzlich von sich zu weisen und der, wie Käte Meyer-Drawe es nennt, „Illusion von Autonomie“ nachzujagen, zum anderen aber auch das bereitwillige Akzeptieren von Fremdbestimmung und Handeln gemäß äußerer Einflüsse nicht der richtige Weg scheint (vgl. ebd., S. 100). Neben den Ansichten von Meyer-Drawe und anderen bezieht Pichler sich erneut auf Foucault. In den Versuchen herauszufinden, wie und ob es dem Individuum möglich ist, sich aus Wahrheitsdiskursen und dem

Machtnetz zu befreien, kommt Foucault auf die Antike zurück. Es sei in Vergessenheit geraten, dass Kunst in der antiken Philosophie nicht nur etwas gewesen ist, das sich auf Gegenstände bezog, sondern auch auf das Leben selbst, als Suche nach einer Lebenskunst. Foucault greift diesen Gedanken wieder auf, indem er schreibt, dass jeder einzelne die Möglichkeit hat, aus seinem Leben ein Kunstwerk zu machen. Es gehe dabei nicht darum „zu einem authentischen und identischen Selbst zu werden“ (ebd., S. 101), sondern vielmehr das Leben als kreativen Prozess zu betrachten. Aufgrund der Tatsache, dass dem Individuum das Selbst nicht gegeben ist, könne sich laut Foucault jeder einzelne selbst begründen und erschaffen wie ein Kunstwerk. Er betont, dass es bei dieser, wie er es bezeichnet, ethischen Arbeit an sich selbst, ebenso wichtig sei, ungewisse Schritte zu tun, die Sicherheiten und Gewissheiten, die das Leben bietet, auch mal zu verlassen und ein Scheitern zu riskieren. Denn in dem Versuch aus seinem Leben ein Kunstwerk zu machen, gehe es nicht um ein Gelingen, sondern darum den Mut zu haben „bestehende Strukturen aufzubrechen und eine andere Ordnung der Dinge anzuvisieren“. (ebd., S. 102) Bildung, in diesem Sinne verstanden, müsse riskieren. Ihre Aufgabe könne in diesem Zusammenhang sein, das Individuum darin zu unterstützen, die Voraussetzungen dafür zu erarbeiten, die helfen die Möglichkeiten, die ein Leben als Kunstwerk bietet, zu erkennen und nutzen und sie dem Individuum erschließbar zu machen. (vgl. ebd.)

Pichler zieht Foucaults Gedanken und Theorien heran, in dem Versuch der Erziehungswissenschaft eine Art Anhaltspunkt in ihrem Arbeiten zu schaffen. Sie erläutert zunächst die Problematik des zunehmenden wirtschaftlichen Einflusses auf die Bildung und die damit einhergehende Verlagerung von ökonomischen Bestrebungen in die Erziehungswissenschaft. Dies wirft die Diskussion einer nützlichen, zweckgebundenen Bildung versus einer Bildung für den Menschen an sich, im neuhumanistischen Sinne, wieder auf. Das Dilemma, in das die Erziehungswissenschaft damit gerät, ist, ob und inwiefern es sinnvoll ist, gegen den wirkmächtigen ökonomischen Einfluss anzukämpfen, indem die Pädagogik an einer Tradition festhält, ein autonomes, selbstbestimmtes Individuum zu schaffen, welches im Stande ist jeglichen heteronomen Einflüssen zu trotzen. (vgl. ebd., S. 95ff.) Mit Hilfe von Foucaults Machttheorien sowie seinen Gedanken bezüglich Fremd- und Selbstbestimmung kann die Autorin

verdeutlichen, dass es unter dieser Perspektive für ein Individuum gar nicht möglich ist, sämtlichen von außen kommenden Einflüssen zu entsagen. (vgl. ebd., S. 98) In Bezug auf die Frage, wie die Erziehungswissenschaft dennoch verantwortungsvoll handeln kann, ohne einerseits an verstaubten idealistischen Vorstellungen festzuhalten, andererseits aber auch nicht im ökonomischen Strom unterzugehen, wird von Pichler erneut auf Foucault eingegangen. Diesmal auf seinen Versuch Möglichkeiten zu schaffen und zu entdecken, die es dem Individuum erlauben aus dem Käfig gesellschaftlicher, kultureller und sozialer Vorgaben, diesem Netz aus Macht und Wahrheitsdiskursen, in das laut Foucault jeder verstrickt ist, auszubrechen. Durch das Anknüpfen an Foucaults Gedanken und Theorien kann, postuliert Pichler, der Erziehungswissenschaft in ihrem Arbeiten wieder ein Anhaltspunkt gegeben werden, oder zumindest könnten sie Anstoß und Orientierungshilfe bei einem notwendig erscheinenden Umdenken in Bezug auf pädagogisches Arbeiten sein. Es sei weder möglich, sich in der Erziehungswissenschaft auf die Herausbildung eines autonomen Subjekts zu konzentrieren noch auf die Beschaffung von Drittmittel, wie die zunehmende Ökonomisierung es vorsieht. Pichler schreibt, dass Selbst- und Fremdbestimmung zwei Extreme sind, die erstens nicht aufzulösen sind, sondern deren Spannung auszuhalten ist und dass zweitens Autonomie als Chiffre einer humanen Gesellschaft erhalten bleiben müsse (vgl. ebd., S. 100). Wichtig sei es, dass die Erziehungswissenschaft Platz für Gerechtigkeit und Menschenwürde freihält, um den ökonomisch bedingten, realen Fakten etwas entgegen zu halten.

Im Folgenden wird zum einen ein Artikel, verfasst von Dzierzbicka gemeinsam mit Sattler, „Entlassung in die Autonomie – Spielarten des Selbstmanagements“ analysiert, zum anderen wird auf den Beitrag von Dzierzbicka „Vereinbaren statt anordnen“, eingegangen. In beiden Artikeln verweisen die Autorinnen darauf, dass „Bildung für alle“, wenn man sich auf Foucault bezieht, gefordert wurde, um „den Menschen fest im Griff zu haben“ (Dzierzbicka/Sattler 2004, S. 117; Dzierzbicka 2006, S. 22). Dzierzbicka und Sattler behandeln in ihrem Beitrag die Themen Selbstmanagement, Schulkultur, Ökonomisierung und – so wie Dzierzbicka in ihrem Beitrag „Vereinbaren statt Anordnen“ – den Begriff „Vereinbaren“. Sie beziehen sich vor allem auf den Begriff „Gouvernementalität“ von Foucault, legen jedoch schon zu Beginn ihres Artikels den Standpunkt dar,

von dem aus sie mit Foucaults Gedankengut arbeiten möchten. Die Autorinnen bezwecken nämlich nicht, lediglich seine kritischen Überlegungen zu übernehmen, also ihr Denken „nach Foucault“ zu richten, sondern vielmehr seine Gedanken und Theorien wie Werkzeuge zu gebrauchen, „...ein Werken, mit Foucault, mit seinen Werkzeugkisten“ (Dzierzbicka/Sattler 2004, S. 114f.). So wird auch der Begriff Gouvernamentalität als Werkzeug herangezogen, um aus jener Perspektive die heute stattfindenden „Entlassungen in die Autonomie“ (ebd., S. 115) zu analysieren. Foucaults Überlegungen werden von den Autorinnen wie eine Art Schablone verwendet, durch die betrachtet die Dinge oftmals auf eine differenzierte Weise erscheinen. Dzierzbicka und Sattler verwenden die Gouvernamentalitätstheorien, um ihre These zu verfolgen, dass die „derzeit grassierenden Entlassungen in die Autonomie – mögen sie nun Universitäten, Schulen, Unternehmen oder ArbeitnehmerInnen betreffen – Praktiken zu Tage treten lassen, die als ‚Spielarten des Selbstmanagements‘ im Diskurs firmieren“ (ebd., S. 116). Das bedeutet, es wird der Frage nachgegangen, ob tatsächlich von Autonomie im Sinne einer freien Selbstgesetzgebung gesprochen werden kann, ohne jegliche Einflüsse. Dazu wird Foucaults Theorie von der Disziplinargesellschaft erläutert, mit ihren Einschließungs- und Normierungsmechanismen. Dzierzbicka schreibt, dass Institutionen, wie z.B. die Schule, Universitäten etc., nicht nur normieren und disziplinieren, sondern dass sie auch Sinn stiften (Dzierzbicka 2006, S. 22). Durch die Disziplinierung und Normierung würden Wünsche und Sehnsüchte geweckt werden, wodurch die Disziplinierung für den Einzelnen auch persönlichen Sinn macht (ebd., S. 23). Disziplinierungs- und Normierungstechniken seien in Zeiten des neoliberalen Denkens nicht mehr zeitgemäß und würden von Selbstregelungstechniken abgelöst werden. (Dzierzbicka/Sattler 2004, S. 123) Heute rücken Qualifikationen wie Flexibilität, Motivation, Kreativität, eigenes Engagement etc. in den Vordergrund. Es würden „selbst denkende“, selbstständige Individuen benötigt werden mit eigenen Ideen, eigenen Überlegungen. Dem Individuum werde nur scheinbar mehr Freiraum gegeben, sich selbst zu verwirklichen, jene, wie die Autorinnen es nennen, „Entlassung in die Autonomie“ (ebd., S. 118) auszuleben. Im Vordergrund stehe jedoch nach wie vor die Produktivität der Individuen. Garantierten zu Zeiten der Disziplinargesellschaft die Einschließungen und Institutionen durch

Disziplinierung und Normierung ein verwertbares, funktionierendes Individuum, so reiche das heute nicht mehr aus. In einer Zeit der permanenten Veränderung, wo der Fortschritt verlangt, sich stets an neue Situationen anpassen zu können, seien Kriterien wie Flexibilität und Anpassungsfähigkeit unerlässlich. Schlagwörter wie lebenslanges Lernen und employability verdeutlichen, dass das Individuum insofern einer ständigen Kontrolle ausgesetzt ist, indem es gezwungen wird, sich permanent fortzubilden und erneut zu beweisen. Die Kontrollgesellschaft braucht also autonome, selbstständige Individuen. Diese seien jedoch in ihrer Freisetzung gleichzeitig einer beständigen Kontrolle ausgeliefert. Denn das vermeintlich freie und autonome Handeln werde so lange gut geheißen, wie es ökonomischem und wirtschaftlichem Denken untergeordnet ist (vgl. ebd., S. 119). „In der Kontrollgesellschaft bringt man uns bei, das Unternehmen eine Seele haben, ‚Marketing‘ heißt nun das Instrument sozialer Kontrolle, die selbst kurzfristig, auf schnellen Umsatz gerichtet erscheint, die aber auch kontinuierlich und unbegrenzt wirkt.“ (ebd.) Hier komme nun die Verknüpfung von Selbst- und Herrschaftstechnologien ins Spiel, denn das Individuum agiert scheinbar widerstandslos genau so, wie es die neuen Verhältnisse erfordern. Das Individuum verlangt danach, motiviert zu werden oder nach Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung. Durch das vermehrte eigenständige Handeln, die geförderte Motivation und eine Verantwortungszuschreibung für das Unternehmen, welches für den Mitarbeiter plötzlich eine „Seele“ besitzt, hat das Individuum das Gefühl freiwillig und aus eigenem Antrieb heraus zu handeln, anstatt gezwungen zu werden sich ökonomischen und wirtschaftlichen Interessen unterzuordnen. Die Autorinnen erläutern den Begriff der Gouvernamentalität nach Foucault als „Gesamtheit von Institutionen, Verfahren, Analysen und Reflexionen, all diese Taktiken, die eine bestimmte Art der Machtausübung zulassen“ (ebd., S. 120). Diese Macht verstehe sowohl Individuen wie Kollektive zu führen. Dargestellt sei dieser Machttypus bis zuletzt in Form der Regierung worden, welche jene eben genannten Faktoren miteinander verbinde. Das heißt, die Führung und Lenkung der Individuen, wie sie in den Einschließungen und Institutionen erfolgte, wurde vom Machttypus der Regierung geleitet. Doch schon Foucault sagte, wie von den Autorinnen bemerkt wird, aufgrund der stattfindenden ökonomischen und sozio-politischen Veränderungen, die Krise der Regierung voraus. Neue Kräfte würden

ihre Wirkung außerhalb der einschließenden Institutionen entfalten, aber nicht weniger führend und kontrollierend. (vgl. ebd., S. 120f.) Privatisierungen in der Industrie oder Reformen an Schulen und Universitäten sind laut den Autorinnen bereits Resultate dieser neuen Kräfteentfaltung (vgl. ebd., S. 122). Zur Erläuterung, wie diese forcierte Produktivität verfolgt und umgesetzt wird, jene Selbstregelungstechniken zum Tragen kommen, beziehen sich Dzierzbicka und Sattler erneut auf Foucault. Zur Analyse dient hier die foucaultsche „Selbsttechnologie“. Demnach ist es gar nicht mehr notwendig, die Individuen in Institutionen und Einschließungen zu einem gewünschten Verhalten zu disziplinieren, da diese die von außen wirkende Fremdbestimmung bereits in dem Maße verinnerlicht hätten, dass sie das Gefühl hätten von sich aus, zu ihrem eigenen Glück und Vorteil zu handeln, und nicht zu Gunsten äußerer Einflüsse. (vgl. ebd., S. 122) Dadurch sei es auch möglich, den Individuen mehr Eigenverantwortung, Autonomie oder Selbstbestimmung zuzuschreiben, in dem Bewusstsein, dass sie aus freien Stücken heraus genau so agieren werden, wie die Ökonomie, die Wirtschaft, dies nutzen kann. Wie bereits erwähnt, verlangt es heute nach flexiblen, selbstbestimmten Individuen, nur diese sind der neuen Produktivität tatsächlich von Vorteil und Nutzen. Autonomie und Selbstbestimmung würden deshalb sogar gefördert werden, aber immer nur solange wirtschaftliche Ziele dadurch Vorteile gewinnen. (vgl. ebd., S. 122) Durch die „Entlassung in die Autonomie“ sei auch jeder für sich selber verantwortlich. Es ist nun Aufgabe des Individuums sich „selbst zu managen“. Auch im Bereich der Industrie oder in Bezug auf Institutionen werde dieses neue Schlagwort umgesetzt. Folge seien zunehmende Privatisierungen vormals staatlicher Betriebe und Institutionen. Selbstmanagement und Qualitätsmanagement würden zur Herausforderung für jene „in die Autonomie entlassenen“ (vgl. ebd., S. 121) Unternehmen werden. Erfolg oder Scheitern, wobei dabei wirtschaftliche und gesellschaftliche Ansichten bestimmen, was in welche Kategorie einzuordnen ist, habe aufgrund seiner Selbstbestimmung jeder eigens in der Hand. Das Individuum aber hat in seinem Handeln das Gefühl etwas für sich selber zu tun, zum eigenen Glück, zur Erreichung eigener Ziele, denn es wird mit Erfolg und Ansehen in der Gesellschaft belohnt. Somit transformiert und modifiziert es sich gemäß den neu wirkenden Kräften, um das eigene Glück zu finden. Die Fremdbestimmung gehe damit über in eine Selbstbestimmung, bei der das

Individuum jedoch nicht weniger heterogenen Einflüssen und Kräften unterworfen sei. (vgl. ebd., S. 121f.). Mit dem Übergang von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft habe auch der Begriff „Vereinbaren“ an Bedeutung gewonnen. Durch die, mit der Autonomisierung einhergehende, Privatisierung vormals staatlicher Einrichtungen und Institutionen, werde vermehrt Wert gelegt auf ein freiwilliges Akzeptieren bestehender Verträge und Regelungen. (vgl. ebd., S. 125) Auch im Bereich der Bildung würden sich diese Veränderungen niederschlagen. In der autonomisierten Schule habe diese selber Verantwortung dafür zu tragen, auf welche Weise sie ihr System an die gegebenen Verhältnisse in sinnvoller Weise angleicht. Wichtig sei nur, dass das Resultat stimmt. Verbunden mit dem Selbstmanagement und der neuen Autonomie der Schule sei auch ein Appell an ihre Eigenverantwortung in Hinblick auf wirtschaftliche Aspekte und Fragen der Finanzierung. (vgl. ebd., S. 124) Bei dem Gedanken an knappe Gelder scheint es somit durchaus vorteilhaft eine neue Schulkultur zu etablieren, welche Schüler, Lehrer und Eltern zu gleichberechtigten Partnern erklärt. Demzufolge werden zwischen den Beteiligten Verhaltensvereinbarungen getroffen, es wird nicht länger angeordnet, sondern Aktionen wie z.B. Sanktionierungen, Erziehungsmaßnahmen, etc. werden vereinbart. Wieder erwecke dies den Anschein, als würde dem Individuum mehr Freiheit zuerkannt. Die Frage stelle sich jedoch, wer letztendlich von dieser Abgabe an Verantwortung und Verpflichtungen tatsächlich profitiert? „Eine Analytik der Gouvernamentalität würde zeigen, dass die Veränderung der Zuständigkeiten nichts anderes bedeutet, als dass die Führungskapazitäten auf das Individuum gelegt werden. Die Autorinnen zeigen durch die „Schablone“ der Gouvernamentalität, dass eine neue Art der Führung sich durchsetzt, in der Freiwilligkeit ein entscheidendes Merkmal ist. So sei es möglich, Kontrolle über jedes einzelne Individuum zu erlangen, indem es freiwillig und aus eigenem Antrieb heraus so agiert wie erwünscht. (vgl. ebd., S. 125) Im Gegensatz zur Disziplinargesellschaft, in der Kontrolle mittels Disziplinierung und Normierung, oft einhergehend mit Sanktionierungen, in den Einschließungen erfolgte, ist der Kontrollmechanismus, welcher über die Freiwilligkeit ausgeübt wird, für die Individuen nahezu unsichtbar bzw. nicht als Kontrolle spürbar. (vgl. ebd., S. 127) Auch eventuelle Sanktionierungen verändern ihre Form durch das vordergründige Prinzip der Freiwilligkeit. In der neuen Kultur des Vereinbarens

statt Anordnens, fallen jegliche Sanktionen in Form eines Erinnerns an Verträge und Vereinbarungen aus, welche ja zuvor freiwillig und im Einverständnis geschlossen wurden. (vgl. ebd.)

Werden die aktuellen Entwicklungen mit Hilfe des „foucaultschen Werkzeugkasten“ analysiert und betrachtet, kann das autonome Subjekt wie die neoliberale Wettbewerbsgesellschaft es verlangt, nicht als „eine autonome Einheit, die für sich entwickelt, gefördert, beurteilt werden könnte“ (ebd., S. 128), betrachtet werden. In der Perspektive der Gouvernamentalität nach Foucault sowie nach seinen Subjektivitätstheorien, ist Subjektivität etwas, das sich immer nur als Produkt eines alles umfassenden Machtnetzes und aktuell wirkender Kräfteverhältnisse konstituiert, niemals aber etwas, dass „von sich aus, von vornherein“, existiert (ebd.). Somit wollen die Autorinnen aufzeigen, dass es zu bezweifeln gilt, ob in Bezug auf die so genannten „Entlassungen in die Autonomie“ tatsächlich von einer Autonomie in ihrer ursprünglichen Bedeutung ausgegangen werden kann. In Anschluss an die Theorien von Foucault könne lediglich von einer neuen Art der Führung der Individuen gesprochen werden und das sogenannte „Selbstmanagement“ könne als eine Praktik der Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung entlarvt werden. (vgl. ebd.) Wenn das Subjekt aber laut Foucault etwas ist, das sich nur inmitten von Machtmechanismen konstituiert, stellt sich die Frage, wie es dann überhaupt zu Kritik fähig sein kann. „Zustimmungen zu oder auch Widersprüche gegen Regierungsansprüche kommen als reflektierende Bewegungen in den Blick, wobei diese Reflektivitäten eben nicht im Inneren der Subjekte stattfinden.“ (ebd., S. 130) Das heißt, das Subjekt ist in seinem Denken immer in einem Machtnetz gefangen und von diesem, oder durch dieses, geprägt und bestimmt. Somit sei jeglicher Zuspruch zu etwas oder auch Kritik gegen etwas, auch nur ein Denken das innerhalb jenes Machtnetzes entsprungen ist bzw. seinen Ausgang darin findet, aber nichts was aus dem Inneren des Subjekts selber stammt. (vgl. ebd., S. 130) In Bezug auf die Regierung und ein Führen von Individuen gehe damit auch die Frage einher, wie es dann möglich sein kann „nicht dermaßen regiert zu werden“? Für Foucault besteht die Möglichkeit darin, Wahrheiten in Bezug auf ihre Machteffekte hin zu befragen und gleichzeitig auch zu reflektieren, aus welchen Wahrheitsdiskursen heraus wiederum die Macht resultiert. Das heißt, dass man nicht dermaßen regiert wird, wenn man die Dinge in Frage stellt,

reflektiert und bewusst nicht allen Normen und gängigen Verhaltensmustern anpasst und fügt. Gleichzeitig erinnert Foucault aber daran, dass ethische Arbeit für das Subjekt immer nur innerhalb der Normen möglich ist, welche es geprägt haben. Es gebe keine Selbst-Bildung außerhalb dieser Normen, da diese das Subjekt überhaupt erst zu dem machen, was als Subjekt bezeichnet wird. Das Selbst sei gezwungen sich zu formen, jedoch sei ihm das nur möglich anhand schon bestehender und vorgegebener Praktiken. Es ist also in seinem Dasein als Subjekt von diesen Normen konstituiert, folglich ist ihm auch sein Denken nur innerhalb jenes Rahmens möglich, den diese Normen und Praktiken zulassen. Deutlich würde diese geschaffene Selbst-Bildung in dem Moment des Ungehorsams gegenüber den Prinzipien werden, welche das Subjekt den Vorgaben gemäß formen sollen. (vgl. ebd., S. 131) Dann nämlich riskiere es seine „Deformation als Subjekt“. (ebd.)

Simons widmet sich in seinem Artikel den Themen Lernen, Leben und Biopolitik, wobei er den Fokus auf Europa legt und anmerkt, dass Raum für Lernen in Europa nicht ausreichend vorhanden ist (vgl. Simons 2004, S. 165). Er spricht von unternehmerischen Individuen und Einrichtungen, die im europäischen Raum einer Infrastruktur bedürfen. Die Hochschule bilde einen solchen Raum. Das habe zur Verschiebung des Ökonomischen und des Sozialen geführt. Beide Bereiche seien bisher getrennt gewesen, durch diese Verschiebung aber einander angenähert worden. Obwohl Foucault selber den Begriff Biopolitik nicht häufig verwendet habe, sei dieser zentral im Zusammenhang mit Gouvernementalität und Macht. (vgl. ebd., S. 166f.) Biopolitik zielen nicht auf den Körper und Biomacht diene der Regulierung des Gesellschaftskörpers (vgl. ebd., S. 168). Derzeit nehme die „Kapitalisierung des Lebens“ (ebd., S. 177) und die Biopolitik eine konkrete Form an. Simons versucht den Zusammenhang zwischen Unterricht, Biopolitik und Ökonomie darzustellen und zu analysieren, wie Lernen usw. an das unternehmerische Selbst geknüpft wird. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, seien alle Eigenschaften des Menschen unternehmerisches Kapital und dieses Kapital würde durch Unterricht produziert werden (vgl. ebd.). Simons zieht also Foucaults Idee der Biopolitik heran, um unter diesem Ansatz eine Analyse des europäischen Hochschulraums zu wagen. Dazu erläutert er zunächst, was Foucault unter dem Begriff Biopolitik versteht, nämlich die

Tatsache, dass sich die Politik anstatt sich in Relation zu Untertanen und Territorium zu verstehen, von nun an in Bezug auf das Leben des Individuums und der Art definiert. Diese Veränderung sei vor allem seit dem 19. Jahrhundert zu beobachten. (vgl. ebd., S. 168) Obwohl der zweite Teil von Foucaults Geschichte der Gouvernamentalität den Titel „Die Geburt der Biopolitik“ trägt, beziehe er sich in dem Werk primär auf das Entstehen einer liberalen und neoliberalen Gouvernamentalität und verzichte auf eine genauere Ausarbeitung des Begriffs „Biopolitik“. (vgl. ebd., S. 167) Simons erläutert in seinem Beitrag, das die liberale und neoliberale Gouvernamentalität, wie Foucault sie beschreibt, Biopolitik betreibe und erklärt eingehender, was mit dem Begriff gemeint ist: die biologische Optimierung der Bevölkerung um maximalen ökonomischen Gewinn zu erlangen. Erforderlich für das Funktionieren dieser neuen Politik sei, so erläutert Simons Foucault, eine bestimmte Art der Freiheit für die Individuen, da nur so das individuelle wie auch kollektive Wohlergehen gesichert werden kann. (vgl. ebd., S. 174f.) Nicht zufällig sei von einem spezifischen Freiheitstypus die Rede, denn frei sei das Individuum nur solange es sich in seiner Selbstführung dem permanent ökonomischen Tribunal unterwerfe. Aufgrund dessen komme dem disziplinär-pädagogischen Milieu eine besonders wichtige Rolle zu, da es diese ökonomisch orientierte Selbstführung im Individuum bewirken soll. Frei sei, wer sich den gesellschaftlichen Normen anpasst und seine Lebensführung an den ökonomischen Erfordernissen ausrichtet (vgl. ebd., S. 174). Nachdem Simons deutlich gemacht hat, was der Begriff Biopolitik bedeutet, widmet er den Rest seines Beitrags einer Analyse biopolitischer Elemente im gegenwärtigen Führungsregime und möchte am Beispiel des europäischen Hochschulraumes deutlich machen, dass sich hier auch eine souveräne Macht, welche sich in ökonomischen Begriffen manifestiert und über Leben und Tod entscheidet, auffinden lässt. „Aus einer unternehmerischen Sicht betrachtet, erscheinen allerlei Eigenschaften des Menschen als eine Form menschlichen Kapitals.“ (ebd., S. 177) Dies hat laut Simons zur Folge, dass Bildung gegenwärtig als eine Investition betrachtet wird, da mittels Unterricht das menschliche Kapital seine Entfaltung findet. Die permanente Anpassung des Individuums an ökonomischen Erfordernissen lasse es zu einem unternehmerischen Selbst werden, dass ständig dazu angehalten sei, sein Verhalten, seine Lebensführung sowie seine Zielsetzungen unter diesem Aspekt heraus zu beurteilen und auszurichten. So

stark diese unternehmerische Haltung gelebt würde, so extrem sei auch ihr Einfluss auf sämtliche Lebensbereiche. (vgl. ebd.) Laut Simons würde ein Bewegen im sozialen Umfeld zu einem Bewegen und Ausbauen von Netzwerken werden, in denen das unternehmerische Selbst sein menschliches Kapital einsetzen könne oder eventuell seine Produktivität steigern. Ebenso sei, wie Simons beschreibt, der Begriff Selbstmobilisation relevant, womit gemeint ist, dass das Individuum in der Lage sein soll, seine Kenntnisse und Fähigkeiten zielgerichtet einsetzen zu können. Gleichzeitig sei es selbst verantwortlich dafür, dass es sein Können den gegebenen Erfordernissen beständig anpassen kann um seine Einsetzbarkeit zu gewährleisten. Ein weiteres Schlagwort für Simons ist das Risiko-Management. Risiko sei für das unternehmerische Selbst die Voraussetzung für Gewinn, doch auch hier ist die Eigenverantwortung gefragt, indem abzuwägen bleibt, welche Risiken sich auch tatsächlich als Chancen darbieten. Andererseits sei es vonnöten in Bezug auf spezifische Risiken eine gewisse Prävention zu betreiben, wie etwa bei Gesundheit und Sicherheit. Hier zu investieren scheint für das unternehmerische Selbst sinnvoll, da es etwas einbringt. (vgl. ebd., S. 178) Körperliche und geistige Gesundheit bilden die Grundlage zur Optimierung des unternehmerischen Lebens, weshalb Lebensgewohnheiten und Lebensstil automatisch bioökonomische Dimensionen erhalten. Auch hier liege es im Verantwortungsbereich des Individuums selber sein Leben derart zu gestalten, dass körperliche und geistige Voraussetzungen auch tatsächlich eine Quelle für Mehrwert bilden. (vgl. ebd., S. 180)

Der europäische Hochschulraum bleibt laut Simons von einer unternehmerischen Haltung ebenfalls nicht unbeeinflusst. Die Hochschule als Unternehmen biete dem Studenten Unterricht als menschliches Kapital, in das er investieren kann. Die Ausbildung wird so für den Studenten zu einer Investition, von der er erwartet, sie möge später eine entsprechende Rendite abwerfen. Somit würden sich die Hochschulen natürlich vor allem um jene Gegenstände und Gebiete bemühen, die versprechen besonders ertragreich zu werden. Das Anstreben eines Systems vergleichbarer Abschlüsse sowie ein übergreifendes Qualitätsmanagement, wie es der europäische Hochschulraum fordert, würden die Lage noch erschweren. „Denn die unternehmerische universitäre Verwaltung wird nur in Studiengänge, Disziplinen und Forschungsgebiete investieren, wenn diese auf europäischer Ebene und gegenüber ähnlichen Ausbildungen und

Forschungsabteilungen einen erkennbaren Mehrwert versprechen.“ (ebd., S. 182) Es werde somit Aufgabe der Studiengänge und Forschungsabteilungen ihr Fortbestehen zu sichern, indem sie beweisen, Studenten als Kunden für sich interessieren zu können und immer noch Mehrwert zu haben. (vgl. ebd.)

Die Unterwerfung unter das ökonomische Tribunal habe aber auch Auswirkungen auf die zentrale Regierung, deren Aufgabe primär darin bestehe “die geeignete Infrastruktur und (Markt-)Umgebung für das Unternehmertum und dessen investierende Haltung zu sichern“ (ebd., S. 179). Letztendlich ist Simons der Ansicht, dass mit einer Unterwerfung jeglicher Lebensbereiche unter das permanente ökonomische Tribunal, das Unternehmertum letztendlich mit der Rolle eines Souveräns gleichgesetzt werden könne. Denn so wie ein Souverän über ein Sterben-lassen oder ein Leben-machen entscheiden konnte, entscheide darüber heute das Unternehmertum, nur in anderer Hinsicht: Wer sich den gegebenen Bedingungen, der gesellschaftlich gesehenen Normalität anpasst, wird am Leben-gelassen, wer dies allerdings nicht tut, der würde in politischer und gesellschaftlicher Hinsicht zum Tode verurteilt werden. (vgl. ebd., S. 170)

Bakic und Weber beziehen sich in ihren Artikeln beide auf den Begriff „Gouvernementalität“, wie er in „Gouvernementalität der Gegenwart“ (I. und II.) dargestellt wird (vgl. Bakic 2005, S. 263; Weber 2005, S. 241). Beide Artikel kreisen um das Thema „Universität“. Weber fragt danach, wie das aktuelle Geschehen in den bildungstheoretischen Debatten aus realitätskritischer Sicht in Anschluss an Foucaults Begriff der Gouvernementalität gesehen werden kann (Weber 2005, S. 241). Wissen werde heute als „kontinuierlich revidierungs- und verbesserungsbedürftig angesehen“ (ebd., S. 239). Danach geht sie darauf ein, dass aktuell selbstoptimierende Subjekte gebraucht werden. Das heißt, dass die Subjekte sich auf die Anforderungen, die von außen an sie herangetragen werden, einstellen und selbsttätig anpassen können müssen (vgl. ebd., S. 242f.). Das führe dazu, dass Prinzipien, die aus der Wissenschaft kommen, auf andere Bereiche ausgedehnt werden. Ein solches Prinzip ist die Evaluation (vgl. ebd., S. 243). Das heißt, dass Weber behauptet, dass Prinzipien, die bis vor kurzem für die Wissenschaft galten, heute auf die Subjekte umgelegt werden. Arbeiter müssen sich ständig weiterentwickeln, selbständig sein, sich selber laufend evaluieren, weil die Betriebe, auch die Institutionen marktfähig bleiben müssen

(vgl. ebd., S. 239). Sie zeichnet kein zuversichtliches Bild von der Zukunft der Universität. Sie gibt keine Alternativen an, zeigt keinen Weg auf, der hinaus führen könnte. Weber weist zum Schluss ihres Beitrages darauf hin, dass die Universität als „Kollektivsubjekt“ (ebd.) bereits vom Markt erfasst ist und an Wahrheit und Legitimität verliert. Heute gäbe es keinen Pastor, der die „Herde“ diszipliniert, sondern die Subjekte würden normalisiert werden, durch „den verinnerlichten Imperativ der Leistungssteigerung“ (ebd., S. 242). Der Universität ergehe es nicht anders. Auch sie müsse sich heute auf dem Markt profilieren (ebd.).

Bakic wendet sich kritisch den aktuellen Veränderungen auf bildungspolitischer Ebene zu. Er behauptet, dass das neuzeitliche Subjekt, das als mündiges gedacht wurde, das sich selber Gesetze gibt, nicht länger das Ziel von Universitäten sein kann, sondern konformes Denken einstudiert werden müsse. Ziel sei es, Subjekte zu formen, deren eigenes Streben den überindividuellen Zielen angeglichen sind. (vgl. Bakic 2005, S. 264f.) Weiter schreibt er, dass die Forderungen, die seitens des Marktes an die Universität gestellt werden, dieser grundsätzlich widersprechen und diese, weil sie nicht darauf vorbereitet ist, überfordert. Bildung und somit auch die universitäre Forschung und Lehre sollten politischen Forderungen untergeordnet oder wenigstens gleichgeordnet sein (vgl. ebd., S. 266). Das würde derzeit aber nicht angestrebt werden. Bakic spricht davon, dass die Universität deshalb gelähmt ist. Diese Normverletzung müsse klar thematisiert werden. Wünsche, Interessen, Meinungen und Gefühle müssen laut Bakic dem Objektiven entgegengesetzt werden. Die Universität müsse sich mit Nachdruck Zwängen, die von außen an sie herangetragen werden, widersetzen. (vgl. ebd., S. 267f.) Bakic schreibt, dass Sozialpädagogik sich dieser Frage wissenschaftspädagogisch näher muss, ohne auf politische Anforderung Rücksicht zu nehmen. Außerdem betont er, dass Sozialpädagogik sich nicht auf irgendwelche Spezialgebiete beschränken soll (vgl. ebd., S. 268). Auf eine neue Politik zu warten, sei fatal. Er schreibt, dass eine Sozialpädagogik, die sich aus der Gesellschaft herausstellt, so wie sie Natorp beschreibt, eine Möglichkeit darstellt, eine Gegenposition zu entfalten (vgl. S. 269). Sozialpädagogen wünschen sich laut Bakic Festhalten erstens an der Idee der Bildung, die nicht Spezialwissen versammelt oder praxisorientiert ist und

zweitens die Idee der Universität als Ort, wo zweckfreies Suchen nach Erkenntnis möglich ist, Brauchbarkeit als Grund für Forschung abzulehnen, Fragestellungen und Forschungsmethoden nicht danach auszusuchen, ob sie gerade „en vogue“ sind und „(e)in Bewusstsein der Grenzen wissenschaftlichen Arbeitens“ (ebd., S. 270). Das heißt, dass Bakic die Sozialpädagogik dazu auffordert, Zusammenhänge zwischen Markt, Politik, Bildung usw. sichtbar zu machen, damit die Universität nicht ganz vom Markt vereinnahmt wird.

Die letzten zwei Autoren, von denen Beiträge für diese Arbeit ausgewählt wurden, fragen kritisch nach dem Inhalt und der Bedeutung der Arbeiten von Foucault für die Pädagogik. Diese Autoren werden herangezogen, um kritische Aspekte der Foucault-Rezeption nicht zu vernachlässigen.

Balzer (2004) untersucht, wie am Anfang dieses Kapitels dargestellt wurde, die Rezeption von Foucault im deutschsprachigen Raum in der Erziehungswissenschaft. Sie versucht die verschiedenen Rezeptionslinien von Foucault im deutschsprachigen Raum ausfindig zu machen. Sie stellt fest, dass Foucault erst in den 90er Jahren vermehrt rezipiert worden ist und behauptet, dass seine Arbeiten die Pädagogik vorantreiben würde (vgl. Balzer 2004, S. 15f.). Zu Beginn sei Foucault hauptsächlich herangezogen worden, um pädagogische Maßnahmen als Disziplinierungsmaßnahmen zu enttarnen, später habe sich der Zugang zu Foucault relativiert. Zunehmend seien Widersprüche und Inkonsistenzen erkannt worden. Die dritte Rezeptionslinie sei anregender. In ihr sei Foucault herangezogen worden, um gegenläufige Denkfiguren nach ihren eigenen Effekten auf die Macht zu befragen (vgl. ebd., S. 19ff.). Es sei u.a. untersucht worden, wie Bildung zu verstehen ist, wenn Foucaults Analysen herangezogen werden (vgl. ebd., S. 23). Es sei nach dem Verhältnis von Freiheit und Unterdrückung, Freiheit und Macht in diesen Zusammenhängen gefragt worden (vgl. ebd., S. 26ff.). Moderne Pädagogik würde kritisch sein und „auf die Verbesserung der Verhältnisse verpflichtet“ sein (ebd., 30). Sie schreibt, dass Masschelein mit seinen Überlegungen neue Aufgaben für die kritische Erziehungswissenschaft beschrieben hat und „einen Neuanfang der pädagogischen Rezeption Foucaults“ (ebd., S. 31).

Davon ausgehend, dass Individualität und Selbstbestimmung Technologien sind, die historisch entstanden sind, entstehe die Frage, „was denn als Maßstab von Kritik überhaupt noch gelten kann (ebd., S. 29). Masschelein schreibt, dass die Orientierung an einem autonomen Subjekt selber Teil von Machtstrategien ist: „Das autonome, selbstreflexive Subjekt ist... zugleich ‚Effekt und Instrument‘ von Macht“ (ebd., S. 30). Laut Masschelein braucht deshalb keine Resignation zu folgen, sondern eine neue Haltung: „die Fähigkeit (und Bereitschaft) sich von sich selbst loszureißen“ und den Wunsch aufzugeben, der gleiche bleiben zu wollen (ebd., S. 31). Es gehe darum, anders zu denken, das, was als wahr gilt, zu hinterfragen (ebd.).

Messerschmidt (2007) beleuchtet die Frage, wie Foucault in der Bildungswissenschaft als Kritikinstrument verwendet wird. Sie stellt fest, dass Foucault herangezogen wird, um das humanistische, neuzeitliche Bildungsideal zu kritisieren. Sie behauptet, dass dies nur unter Ausblendung der Gegenargumente etc. stattfinden kann. Gegenstimmen, die immer schon laut gewesen sind, Einschränkungen usw. werden laut Messerschmidt außer Acht gelassen. Messerschmidt beschreibt kritisch den oben erwähnten Beitrag von Balzer. Sie schreibt, dass durch Bildung kritisches Denken erst möglich ist, Bildung gleichzeitig aber in bestehende Ordnungen einführt. (vgl. Messerschmidt 2007, S. 4f.) Sie fordert, dass „eine sich kritisch nennende Erziehungswissenschaft den Machtbezügen“ nachgehen muss, „in die Bildung, Mündigkeit und Emanzipation selbst verstrickt sind“ (ebd., S. 5). „Wie widerständige Praktiken sich in Differenz zur Macht setzen können, um einen Gegensatz zu inszenieren, bleibt die große Frage, die Foucault nicht beantwortet und die gerade deshalb die Rezeption immer wieder beschäftigt.“ (ebd., S. 12) An die Analytik von Macht bei Foucault anzuknüpfen sei zwiespältig, weil auf der einen Seite die Befreiungsideologien zunichte gemacht werden und auf der anderen Seite die Rezeption „zum Verlust eines kritischen Gedächtnisses sozialer Konflikte und antagonistischer Bewegungen“ führe (ebd., S. 16).

4.3. Ergebnissicherung

Im vorigen Kapitel wurden die dieser Arbeit zugrundeliegenden Beiträge vorgestellt und teils interpretiert. Die Ausführungen der Kapitel 4.1. und 4.2 werden im Folgenden in Hinblick auf das Forschungsanliegen interpretiert werden: Wie bereits mehrmals erwähnt, stellt der Mittelpunkt dieser Arbeit die Frage dar, weshalb Humboldts Bildungsentwurf und Foucaults Kritikansatz und Subjektinterpretation im wissenschaftlichen Diskurs in der Bildungswissenschaft gleichermaßen oft herangezogen werden, um bildungspolitische Entwicklungen zu kritisieren. Die Subfragen, die um dieses Thema herum entwickelt wurden, können nun beantwortet werden. Zuerst werden einige Beiträge, die sich auf Humboldt beziehen und danach die, die sich mit den Arbeiten Foucaults auseinandersetzen, im Hinblick auf das Forschungsanliegen interpretiert.

Dass die Arbeiten beider Autoren als Instrument der Kritik herangezogen werden, um die Ursachen und Folgen der bildungspolitischen Veränderungen zu spezifizieren bzw. sichtbar zu machen, konnte in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt werden. Die Veränderungen werden im Zusammenhang mit der Universität und voruniversitärer Bildung thematisiert, wobei die Rolle der staatlichen und politischen Einflussnahme (Rabl 2005, Schirlbauer 2005), der ökonomischen Forderungen (Schott 2005, Brunner 2005, Dzierzbicka/Sattler 2004) diskutiert wird und welche Folgen diese für die Freiheit des Denkens an wissenschaftlichen Bildungsstätten (Schott 2005), die universitäre Lehre als Ort von Forschung und Lehre (Schneider 2005, Bakic 2005, Simons 2004) bzw. für allgemeine Menschenbildung (Schirlbauer 2005) haben.

Schott kritisiert bspw. die Reformen auf universitärer Ebene, da er darin die Gefahr sieht, dass diese in einer Verschulung der Universität münden und bezieht sich dabei auf Humboldt (Schott 2005, S. 28). Schneider hingegen schreibt, dass sowohl die Universität als auch die Erziehungswissenschaft vor Problemen stünden, die zu lösen „von entscheidender Bedeutung für eine... befriedigende Gestaltung der Zukunft sind“ (Schneider 2005, S. 83). Wichtig sei, dass wissenschaftliche Grundlagenforschung genauso wenig in außeruniversitäre Stätten ausgelagert wie universitäre Lehre an den Rand gedrängt werden sollte. Derzeit bestünde allerdings die Gefahr, dass durch die Forderung möglichst schnell Bildungsabschlüsse zu ermöglichen, der Forschung

zu wenig Platz eingeräumt wird, worunter wiederum die Qualität der universitären Lehre zu leiden habe. (ebd.)

Rihm und Häcker setzen sich in ihrem Beitrag, wie gezeigt wurde, mit der Frage auseinander, welche Folgen die Forderung nach Outputorientierung (Kostensenkung, „Verbesserung der Wirksamkeit von Bildungsprozessen“) für die vielfältigen Lerninteressen und die Nachhaltigkeit des Lernens haben (Rihm/Häcker 2007, S. 199). Standardisierung würde dazu führen, dass der Individualität des Schülers in Lernprozessen zu wenig Raum zugestanden wird (Rihm/Häcker 2007, S. 204).

Diese Beispiele zeigen, dass Humboldts Bildungsideal und seine Überlegungen zur Universität nach wie vor als Maßstab genommen werden, um bildungspolitische Veränderungen auf ihre Folgen und Legitimation hin zu befragen. Das heißt, dass Humboldt immer dann herangezogen wird, wenn es darum geht zu überprüfen, inwieweit bildungspolitische Neuerungen den neuhumanistischen Bildungsgedanken opfern und die Einzigartigkeit des Individuums untergraben. Das Bildungskonzept von Humboldt, das den Menschen als ein Lebewesen begreift, das zur Entfaltung des Humanismus berufen ist, dient also heute noch als ein brauchbares Ideal, an dem aktuelle Praktiken und Konzepte gemessen werden, wobei oft seinen anthropologischen Annahmen Aufmerksamkeit geschenkt wird. Es wird z.B. der Gedanke von Humboldt, dass der Mensch sich ohne äußere Zwecke bilden soll, herangezogen, um zu erörtern, inwieweit Studienzeiterkürzungen dazu führen, dass allgemeine Bildung vernachlässigt wird, wenn Forderungen von außen (bspw. ökonomischen) in der Bildungspolitik nachgegeben wird (bspw. Schott 2005, S. 27).

Wie die Betrachtung zeigt, verfolgen die Autoren mit ihrer Rezeptionen mehrere Absichten. Einerseits werden bildungspolitische Veränderungen darauf befragt, welche Ursachen ihnen vorangegangen sind (z.B. Rabl 2005) und andererseits welche Folgen diese Veränderungen für das Individuum und die Institutionen haben, die davon betroffen sind (bspw. Schneider 2005). Außerdem versuchen einige Autoren im Anschluss an ihre Überlegungen Alternativen zu entwickeln. So beschreiben Rihm und Häcker (2007), worauf in Lehr-/Lernverhältnissen besonders geachtet werden muss, damit Lernprozesse, wie gefordert wird,

nachhaltig und überprüfbar sind. Um diesen Forderungen möglichst gerecht zu werden, hätte der Lehrende trotz Standards usw. darauf zu achten, die besonderen Interessen der Schüler zu berücksichtigen und Schüler aktiv am Lehrgeschehen zu beteiligen, indem bspw. „*Initiativräume mit Werkstattcharakter*“ (Hervorh. im Orig.) geschaffen werden (Rihm/Häcker 2007, S. 206). Rihm und Häcker sprechen sich aber nicht gegen Standards aus, da diese zur Orientierung und Überprüfung der Nachhaltigkeit von Lernprozessen wichtig seien (vgl. ebd., S. 208), weisen aber darauf hin, dass die Berücksichtigung der Individualität der Schüler in Lehr-/Lernverhältnissen wichtig ist, um nachhaltig lernen zu können (vgl. ebd., S. 204).

Was kann zusammenfassend über die Rezeption von Foucault festgestellt werden?

Helsper, Hörster und Kade (2005) schreiben in der Einleitung zum Buch „Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess“, dass moderne Gesellschaft sich „seit Mitte der 1980er Jahre“ anders beschreiben, und dass diese „um die Begriffe Ungewissheit, Nichtwissen, Unsicherheit und Risiko kreisen (Helsper, Hörster, Kade 2005, S. 7). Foucault werde in der Pädagogik seit den 90er Jahren vermehrt rezipiert. Seine Arbeiten bieten, wie gezeigt wurde, die Möglichkeit, die Ursachen von Ungewissheit, Widersprüchen, Zusammenhängen usw. aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Sie dienen auch dazu, bestehende gesellschaftliche Verhältnisse und Veränderungen kritisch zu analysieren und die Rolle des Einzelnen in diesen Strukturen zu verstehen.

Der Blick auf die Beiträge der Foucault-Rezipienten zeigt, dass die Autoren ihn v.a. heranziehen um herauszufinden, welcher Stellenwert dem Subjekt nach Implementierung der bildungspolitischen Forderungen noch zugestanden wird bzw. wie es aufgefasst werden kann (Rustemeyer 2004), welche Freiräume es hat und welchen Forderungen es dadurch unterliegt (Rihm/Häcker 2007) und wodurch die gegenwärtigen Veränderungen bedingt sein könnten (Rabl 2005). Einige Autoren (bspw. Schäfer 2006a, b) fragen, wie Pädagogik gestaltet und legitimiert werden kann, wenn sie die Erkenntnisse, die das Studium von den Arbeiten Foucaults bringt, berücksichtigt. Einige Autoren (bspw. Lüders 2004) fragen danach, was Pädagogik als Theorie und Praxis dazu beitragen kann, dass

Bildung als eigenständiger Wert wichtig bleibt und ökonomische Forderungen als Maßstab bildungstheoretischer Überlegungen nicht in den Vordergrund treten. Das heißt, dass danach gefragt wird, was unter den Begriffen Identität, Seele, Freiheit usw. verstanden wird und welche Folgen es für die Pädagogik hat, wenn Foucaults Annahmen mit in die Überlegungen einbezogen werden. Sie ziehen die Analysen und Interpretationen von Foucault (Biopolitik, Gouvernamentalität usw.) heran, um bestehende Strukturen und wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen.

In dieser Arbeit wurden die Foucault-Rezipienten in vier Themengruppen gegliedert: 1. *Kritik in der Erziehungswissenschaft* (bspw. Thompson 2004a), 2. *Subjekt und Erziehung* (z.B. Rustemeyer 2004), 3. *Bildung* (z.B. Simons 2004, Bakic 2005) und 4. *Die Analyse der Foucault-Rezeption in der Bildungswissenschaft* (z.B. Balzer 2004). Als erstes wird herausgearbeitet, wie die Autoren (Masschelein 2004, Masschelein/Quaghebeur/Simons 2004, Thompson 2004a, b), die über Kritik in der Erziehungswissenschaft schreiben, die Arbeiten von Foucault verwenden. Warum beziehen sie sich auf Foucault? Sie nehmen die Arbeiten von Foucault als Werkzeug, mit dem sie aufzeigen können, wie Kritik möglich ist, obwohl sie im selben Gefüge stattfindet wie ihr Gegenstand. Masschelein zieht Foucaults Begriff „educere“ heran, um die Grenzen und Möglichkeiten von Kritik innerhalb des pädagogischen Denkens aufzuzeigen (Masschelein 2004, S. 96f.). Der kritische Forscher würde, im Sinne einer edukativen Praxis, „Erfahrungsbücher“ schreiben, die weder Wahrheits- noch Beweisansprüche erheben (Masschelein 2005, 105f.; Masschelein, Quaghebeur, Simons 2004, S. 26) und so als Teil einer bestimmten Gemeinschaft „eine Position als Torwächter an der Grenze des Reichs der Wahrheit“ besetzen (Masschelein, Quaghebeur, Simons 2004, S. 21). Thompson geht der Frage nach, ob Kritik dazu fähig ist, das was nicht gesehen werden „kann“ (den blinden Fleck) zu entdecken (vgl. Thompson 2004b, S. 30) und behandelt die Frage, wie Erziehungswissenschaft kritisch sein soll (vgl. Thompson 2004a, S. 39). Erfahrungsbücher, behauptet Masschelein, würden aus einer Art geistigen Orientierungslosigkeit heraus geschrieben werden, „weil man nicht weiß, was man denkt und denken soll“ (Masschelein 2005, S. 107). Das heißt, dass in diesem Beitrag die Autoren Foucault heranziehen, um die Frage zu

beantworten, wie Kritik möglich sein kann, obwohl sich der Kritiker innerhalb desselben Machtgefüges befindet wie sein Gegenstand. Das bedeutet, dass die Autoren die Gesellschaft und die Strukturen aus der Sicht von Foucault bewerten und ihn dafür heranziehen um herauszufinden, wie trotz dieser Verstrickungen Kritik möglich sein kann.

Als zweites wurden Autoren (bspw. Schäfer 2004a, b) herangezogen, die sich der Frage nach dem Subjekt in der Erziehung widmen. Foucault hat behauptet, dass die Pädagogik eine Disziplinierungsanstalt ist, die hilft, die Nachwachsenden so zu gestalten, dass sie „gut“ in die Gesellschaft „passen“. Er schreibt also der Pädagogik die Rolle zu, dass sie als Disziplinierungsanstalt dazu beiträgt, die Seele der Zu-Erziehenden gesellschaftskonform zu konstituieren, da auch sie im Macht-Wissen-Gefüge verankert und durch dieses getragen ist. (vgl. Foucault 2005, S. 226ff.) Dieser Thematik widmet sich bspw. Schäfer. Er wendet sich in einem Beitrag dem Machtbegriff bei Foucault zu, um eine bereits von Kant gestellte Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange“ (Kant 1964, S. 711) neu zu überdenken (Schäfer 2004b, S. 145) bzw. herauszufinden, unter welchen Bedingungen Zwang als pädagogische Größe und deren Legitimationsgrundlage berechtigt sein kann (vgl. ebd.). Den zweiten Aufsatz widmet er der Säkularisierungsproblematik bei Foucault und der Seele als „Gefängnis des Körpers“ (Schäfer 2004a, S. 97), die „als Angriffspunkt einer Biomacht“ fungiert (ebd., S. 109), wobei er hier den Begriff Macht und das Thema „pastorale Führung“ in den Mittelpunkt seiner Analyse stellt (ebd., S. 97). Das heißt, dass Schäfer die Überlegungen von Foucault als einen Bezugsrahmen hernimmt, innerhalb dessen er erstens versucht die Frage zu beantworten, inwieweit eine Erziehung, die „pädagogischen“ Zwang zulässt, legitim ist, wenn Zwang nicht linear gedacht wird, sondern als Größe, die alles durchzieht, und zweitens, wie die bisherigen Begründungen angesichts der Analysen von Foucault zu bewerten sind. Schäfer nimmt die Ansätze von Foucault also als Werkzeug mit dem er pädagogische Fragen neu überdenkt.

Brinkmann widmet sich der Frage nach der Möglichkeit von Erziehung und Bildung im Rahmen des anthropologischen Zirkels in den Arbeiten von Foucault. In Mittelpunkt seines Beitrages steht die Frage nach dem Subjekt. Brinkmann liest die Kritik am neuzeitlichen Subjekt von Foucault als radikale Selbstanfrage, als hochdifferenziertes Denken ohne empathische Zielverkündung (Brinkmann

2004, S. 70). Brinkmann sieht sowohl Erziehung als auch Bildung als Praxen, deren Vollzug und Ausgang experimentell sind (vgl. ebd., S. 93). Das heißt, dass er sich den Analysen von Foucault zuwendet, um herauszuarbeiten, was die Aufgabe von Erziehung und Bildung ist, wenn von einem Subjekt ausgegangen wird, dass sich nicht selber durchschauen kann und keinen festen Grund für seine Erziehung und Bildung in äußeren Maßstäben finden kann. Brinkmann zieht die Überlegungen von Foucault heran um zu zeigen, dass die Pädagogik dazu beitragen muss, dass das Subjekt diese Ungewissheit aushält und den „Mut“ aufbringt, auf die Suche nach Antworten zu gehen, obwohl es weiß, dass es keine endgültigen gibt.

Wie anhand von Schäfer und Brinkmann usw. gezeigt wurde, wird Foucault zur Erörterung verschiedener Fragen innerhalb der Bildungswissenschaft als Analyse- und Kritikinstrument herangezogen: um zu kritisieren, um zu analysieren, um zu problematisieren und um Auswege bzw. Möglichkeiten aufzuzeigen. Im Folgenden wird beispielhaft herausgearbeitet, wie dargestellt wird, was vom Individuum derzeit verlangt wird und zweitens wie das wechselseitige Verhältnis von Gesellschaft und Subjekt thematisiert wird. Danach wird die Frage beantwortet, ob sich trotz der verschiedenen Ausgangslagen von Humboldt und Foucault dennoch Gemeinsamkeiten in der Kritik ihrer jeweiligen Rezipienten finden lassen.

Was wird aktuell vom Individuum verlangt? Wie bereits dargestellt, wird in diesem Zusammenhang vom Individuum verlangt, dass es erstens die Fähigkeit und zweitens den Willen hat, sich den ständig wechselnden Anforderungen anzupassen, dass es Schlüsselqualifikationen erwirbt, um flexibel zu sein. Schlüsselqualifikationen sollen das Subjekt befähigen, in verschiedenen Berufen einsetzbar zu sein. Employability ist ein Wort, das in diesem Zusammenhang oft genannt wird. Lebenslanges Lernen (LLL) soll diese „employability“ möglichst lange sichern. Das schnellere Erwerben von Zertifikaten wurde an den Universitäten bspw. durch den Umstieg von Diplomstudien auf Bachelorstudiengänge umgesetzt. Von einigen Autoren (bspw. Schott 2005) wird befürchtet, dass dadurch die Qualität der Qualifikation der Studienabgänger geringer wird. Diese Kritik änderte aber nichts an der Umsetzung dieser Forderung. Die durch das Bachelorstudium und die damit einhergehende

Verschulung des universitären Lehrplanes um ein Jahr verkürzte Studiendauer kommt dem Bedarf der Wirtschaft zumindest in zwei Punkten entgegen: erstens sind die „Bachelors“ günstigere Arbeitskräfte und zweitens verweilen sie um ein Jahr weniger im Ausbildungs- bzw. Bildungssektor. Das heißt, dass sie billiger und um ein Jahr früher dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen und dem Bildungswesen ein Jahr weniger Geld kosten. Die damit einhergehenden strengeren Studienpläne (weniger Wahlmöglichkeiten bei Lehrveranstaltungen, Lehrveranstaltungen sind als Module vorgeschrieben usw.) werden als Verschulung bezeichnet und bspw. von Schott (2005, S. 28f.) kritisiert. Im Studium seinen eigenen Forschungsschwerpunkten zu folgen, ist durch die Verschulung auch schwieriger. Diese Veränderungen könnten auch negative Folgen für die Selbständigkeit des Denkens des Individuums haben, wie Schirlbauer (2005) in seinem Beitrag, in dem er sich auf Humboldt bezieht, kritisch anmerkt. Das, was als Bildung bezeichnet wird, diene der Gleichmachung der Individuen und dem europäischen Wirtschaftsraum und wer anders ist, „gar nach Erkenntnis“ strebt, würde ausgegrenzt werden (Schirlbauer 2005, S. 229). Schirlbauer zieht also das Ideal von Humboldt heran, um zu zeigen, warum es heute nicht mehr „ernstgenommen“ wird.

Es kann also gesagt werden, dass die bildungspolitischen Veränderungen eingeleitet und umgesetzt wurden, um die Beschäftigungszahlen zu erhöhen, den europäischen Wirtschafts- und Bildungsraum zu vereinheitlichen, damit die Menschen flexibel in den verschiedenen Arbeitsplätzen eingesetzt werden können usw. Vom Individuum wird Anpassung gefordert. Es muss sich rasch wechselnden Erfordernissen der Wirtschaft fügen, flexibel einsetzbar sein (Kompetenzen zusätzlich zu Fertigkeiten erwerben). Die Neuerungen würden von wirtschaftlichen Interessen ausgehen. Der Mensch werde kapitalisiert (vgl. Simons 2004, S. 177).

Diese Forderungen widersprechen den Vorstellungen von Humboldt. Er hat das Individuum seiner Zeit gemäß als Wesen verstanden, dass ohne äußere Zwecke seine Individualität entfalten soll. Foucault interpretiert Individualität anders. Er sieht die Forderung individuell zu werden als von außen auferlegten Zwang, der nur der Unterwerfung des einzelnen Menschen dient (vgl. Foucault 2005, S. 71). Als ein Instrument dieser Unterwerfung betrachtet Foucault das Geständnis, das

ihm zufolge auch einen Zwang darstellt. Der Unterwerfung und Gleichmachung dient in den Augen von Foucault auch die Pädagogik. Sie sorgt durch Erziehung und Bildung dafür, dass sich das Subjekt den Forderungen der Gesellschaft unterordnet. Es konnte gezeigt werden, dass manche Rezipienten (bspw. Schäfer 2004a, b) Foucault heranziehen, um die Rolle der Pädagogik kritisch zu beleuchten. Das heißt, dass die Rezipienten von Humboldt sein Menschenbild heranziehen, um zu fragen, was mit dem Menschen als Individuum „geworden“ ist, was von der humanistischen „Idee“ übrig geblieben ist. Die Autoren, die die Arbeiten von Foucault hernehmen, versuchen eher die Verwicklungen, in denen das Individuum gefangen ist, und die Gründe für diese Abhängigkeiten aufzuzeigen. Sie nehmen seine Analysen also als „Werkzeugkiste“, mit der sie die derzeitige Gesellschaft und auftretende Änderungen in erster Linie verstehen und in zweiter kritisieren können, wobei manche der Autoren, wie aufgezeigt wurde, Foucault auch heranziehen, um Alternativen zu zeigen.

In der Folge wird herausgearbeitet, wie das wechselseitige Verhältnis von Individuum (Subjekt) und Gesellschaft (Menschheit) in den Beiträgen thematisiert wird. Humboldt, wie erwähnt, nennt das, was heute als Menschheit bezeichnet wird, Menschsein (vgl. Koller 2008, S. 76). In den aktuellen Diskursen finden sich die Begriffe Menschheit und Menschsein nicht oder selten. Heute findet sich der Begriff Gesellschaft. Die Annahme, dass die Menschheit einem höheren Zweck zufolge lebt, findet sich in diesen Texten, wie erwartet, ebenso nicht. In den analysierten Texten wird über das Verhältnis zwischen dem Individuum und der Gesellschaft geschrieben. Es wird auch gefragt, welche Bedürfnisse bzw. Belange in aktuellen (bildungspolitischen) Debatten dominieren: Dominieren Forderungen der Wirtschaft oder ist auch Raum für den Menschen als ein Individuum, das nicht in erster Linie äußeren Zwecken dient? Autoren (bspw. Schirlbauer 2005, Rabl 2005) nehmen das Ideal von Humboldt, um diese Frage zu erörtern. Beantwortet wird die Frage nicht eindeutig, aber einige Autoren (bspw. Rabl 2005) gehen davon aus, dass der Bedarf, den die Wirtschaft hat, der Hauptgrund für die aktuellen bildungspolitischen Veränderungen ist und dass das aber nicht klar gesagt werden würde, sondern als „normale“ zeitgemäße Anpassung verkauft werden würde, die wegen der Globalisierung notwendig ist (vgl. Rabl 2005, S. 201). Schirlbauer geht so weit zu behaupten, dass das

Individuum als Zentrum von klassischer Bildung verschwindet, heute das, was als Bildung bezeichnet wird, Ausbildung ist, weil die Vermittlung von Kompetenzen, die am Arbeitsmarkt gebraucht werden, an erster Stelle steht (Schirlbauer 2005, S. 229). In erster Linie gehen die Autoren, die Humboldt heranziehen, davon aus, dass das „humanistische“ Subjekt als Maßstab gesellschaftlicher, politischer und somit auch bildungswissenschaftlicher Erwägungen zugunsten des homo oeconomicus zu verschwinden droht. Laut Schirlbauer finden die Veränderungen auf bildungspolitischer Ebene auch statt, weil das Subjekt „Engagement für die Gemeinschaft“ aufbringen soll (ebd.). Das heißt, dass Schirlbauer davon ausgeht, dass heute gesellschaftliche Interessen neben wirtschaftlichen im Vordergrund stehen und das Individuum diesen freiwillig, ohne Widerstand, dienen „muss“. Die Rezipienten beziehen sich auf die Vorstellungen von Humboldt, um herauszufinden, wie sehr das Individuum äußeren Zwecken unterworfen ist, ob Bildung in seinem Sinne noch irgendwo aufzufinden ist, wie Rabl feststellt, um aktuelle Veränderungen zu kritisieren. Rabl sieht den Rückgriff auf Humboldt kritisch, weil laut ihr viel ausgeblendet werden muss, um auf Humboldt zurückgreifen zu können und eine funktionalistische Ausrichtung von Bildung schon zu Zeiten Humboldts üblich gewesen sei (vgl. Rabl 2005, S. 200ff.) Wie sich zeigt, beziehen sich nicht alle Autoren auf Humboldt, ohne seine Ideale kritisch zu hinterfragen. Schneider (2005) und Rabl (2005) betonen, dass es zweckfreie Bildung nie gegeben hat und nicht geben kann, weil der Mensch nicht nur ideelle Bedürfnisse hat.

Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft wird von den Autoren, die sich auf Foucault beziehen, als schwieriges interpretiert. Sie sehen, wie gesagt, die Gefahr, dass das Individuum von den gesellschaftlichen Forderungen eingenommen wird. Sie schreiben auch, dass die Gefahr besteht, dass das Subjekt das Gefühl hat, seinen eigenen Interessen zu folgen, obwohl die Anforderungen der Gesellschaft, v.a. der Wirtschaft, seine Interessen lenken (vgl. Pichler 2005). Um herauszufinden, wie das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft verstanden werden kann, wie die zwei miteinander zusammenhängen und aufzuzeigen, welche Gefahren dadurch entstehen, beziehen sich die Autoren auf Foucault. Sie ziehen ihn aber auch heran, um Ideen zu entwickeln, wie das Individuum, aber auch Institutionen, in dem

Rahmen, den sie haben, sich gegen diese Abhängigkeiten „wehren“ können (bspw. Rustemeyer 2004, Masschelein 2004, Masschelein/Quaghebeur/Simons 2004).

In der Folge werden die Beiträge hinsichtlich der Frage analysiert, ob sich Gemeinsamkeiten in der Kritik der Humboldt- und Foucault-Rezipienten finden lassen. Um diese Frage zu beantworten, wird an dieser Stelle nochmals kurz festgehalten, welche zentralen Gedanken bei Humboldt und bei Foucault jeweils im Mittelpunkt gestanden haben.

Humboldt hat sich sein ganzes Leben der Frage gewidmet, was der Mensch, die Menschheit eigentlich „ist“. Er hat wissen wollen, mit welchen Anlagen und mit welchem Ziel Menschen geboren sind und gefragt, wie der Mensch sein Ziel, das Humboldt zugleich als das Ziel der Menschheit als Ganzes begriffen hat, erreichen kann. Foucault hat die Frage bewegt, durch welche Kräfte Subjekte getrieben sind, sich so und nicht anders zu verhalten. Um diese Frage zu beantworten, hat er sich verschiedenen Praktiken (dem Einschluss und Ausschluss verschiedener Personengruppen, wie bspw. Straffälligen, „Geistesschwachen“ usw.) in ihrem geschichtlichen Werden zugewandt. Seine Grunderkenntnis, die sich durch alle seine Arbeiten zieht, ist, dass das Subjekt von verschiedenen Mächten durchzogen ist, selber Teil dieser Machtstrukturen ist und auch in ihnen wirkt; dass das Subjekt von verschiedenen Seiten konstituiert ist. Er begreift die Seele, die lange Zeit als Gegenstand theologischer Überlegungen Thema gewesen ist, als ebenso konstituiert. Diese sei konstituiert und durch Geständniszwang durch unterschiedliche Praktiken in verschiedenen Institutionen (Schule, „Irrenhaus“, Gefängnis usw.) offengelegt worden, um das Subjekt besser kontrollieren und lenken zu können, ohne dem Subjekt das Gefühl zu geben, dass es unterworfen ist.

Humboldt und Foucault haben, wie sich zeigt, zwei gegensätzliche Auffassungen über den Menschen: Humboldt gilt als ein wesentlicher Vertreter des humanistischen Menschenbildes, dessen Ziel die Bildung des Menschen zu Humanität ist. Dieses hat Foucault, wie erwähnt, kritisiert und seine Annahmen durch genealogische Analysen untermauert. Dieser *Unterschied* zeigt sich auch in den Intentionen der Rezipienten:

Während Humboldts Menschenbild herangezogen wird als Ideal, das zwar nicht erreicht werden kann, aber im Gedächtnis behalten werden soll, um zu untersuchen, wie weit die bildungspolitischen Veränderungen „für“ oder „gegen“ den Menschen als Selbstzweck „sind“, was vom humanistischen Bildungsideal als Idee „übrig“ geblieben ist usw., wird Foucaults Denken in erster Linie genutzt, um die Stellung des Subjekts in der Gesellschaft und die Gesellschaft selber zu verstehen, um die Kräfte ausfindig zu machen, die für bildungspolitische Veränderungen verantwortlich sein könnten und um die Frage zu beantworten, wie das Individuum und die Pädagogik sich trotzdem nicht zu sehr von diesen Kräften vereinnahmen lassen können. Mit Foucault wird also gefragt, wo der Mensch und die Erziehungswissenschaft Möglichkeiten haben, sich gegen diese Strukturen aufzulehnen. Dazu taugen die Überlegungen von Humboldt offensichtlich nicht. *Gemeinsam* ist den Rezipienten, dass sie die bildungspolitischen Veränderungen kritisch betrachten und die zwei Autoren heranziehen, um die Umwälzungen besser einschätzen zu können.

In einem letzten Abschnitt soll erörtert werden, weshalb und inwieweit Humboldts und Foucaults Zugänge sich nach wie vor für Kritik an zeitgenössischen Entwicklungen eignen: Sind die Überlegungen der beiden Denker heute noch fruchtbar? Wo liegen ihre Grenzen und wie weit können sie als angemessen und brauchbar bzw. inadäquat erachtet werden, wenn es darum geht, eine gewisse Sensibilisierung und (kritische) Aufmerksamkeit für bildungspolitische Umbrüche zu wecken.

Wie gezeigt wurde, wird Humboldts Bildungstheorie und Menschenbild eher als Hintergrund herangezogen werden, an dem die Auswirkungen der bildungspolitischen Veränderungen gemessen werden, und Foucaults (genealogischen) Arbeiten in erster Linie als „Werkzeugkiste“ verwendet um herauszufinden, warum die Gesellschaft so geworden ist, „wie sie ist“ und um die Zusammenhänge zwischen den Subjekten und der Gesellschaft besser zu verstehen. Das dürfte der Grund sein, warum Humboldt *und* Foucault gleichermaßen für Kritik in der Bildungswissenschaft herangezogen werden. Wegen der unterschiedlichen Zugänge, die die Rezeption der beiden Philosophen ermöglichen, kann gesagt werden, dass es fruchtbar ist, sich auf zwei so unterschiedliche Denker zu beziehen. Wie erwähnt, werden die Arbeiten

von Humboldt als Maßstab genommen, an dem aktuelle Verhältnisse und Änderungen gemessen werden, aber nicht als anzustrebendes Ziel. Foucault dient als Werkzeug, mit dem die Gesellschaft, bildungspolitische Veränderungen usw. erklärt werden können, die Ursachen dafür aufgespürt und Alternativen aufgezeigt. Die Theorien von Humboldt werden von keinem der Rezipienten „empfohlen“. Einige Autoren (bspw. Schneider 2005, Pichler 2005) schreiben, dass seine Entwürfe nicht umsetzbar sind, weil Menschen auch einen Beruf ausüben müssen, mit dem sie ihre Existenz sichern können. Finger (2005) bezieht sich auf Humboldt, indem er sagt, dass Bildung im Sinne von Humboldt wichtig ist. Er schränkt das aber ein, weil er davon ausgeht, dass zusätzlich Ausbildung wichtig ist, weil es für einen Bauern nicht reicht, dass er griechisch spricht. Beide (Bildung und Ausbildung) müssen laut Finger in einem wechselseitigen Verhältnis stehen. (vgl. Finger 2005, S. 211f.)

So gesehen sind heutzutage die Überlegungen von Foucault fruchtbarer, weil sie die Möglichkeit bieten, Bestehendes zu analysieren, zu kritisieren und gleichzeitig Alternativen zu entwickeln, während Humboldt nur als Hintergrund dienen kann, an dem gemessen werden kann, wie weit sich der Mensch heutzutage von einem Ideal, das sowieso nicht erreicht werden kann, wegbewegt. Werden die Veränderungen und Probleme, die sich durch die aktuellen bildungspolitischen Veränderungen ergeben können, berücksichtigt, ist der Rückgriff auf beide Denker fruchtbar und auch angemessen, weil beide einen Anhaltspunkt für Überlegungen bieten: der eine, wie gesagt, als Hintergrund, der andere, weil er ein brauchbares Werkzeug darstellt, mit dem Bestehendes zerlegt und verstanden werden kann, aber auch Alternativen bietet.

5. Resümee und Ausblick

In der Arbeit wurden die wichtigsten Überlegungen von Humboldt und Foucault und einiger Autoren, die sich auf diese zwei Denker beziehen, herausgearbeitet. Die wichtigsten Ergebnisse wurden in den jeweiligen Kapiteln am Schluss festgehalten, bevor im 4. Kapitel die Forschungsfrage „Weshalb scheinen sich Wilhelm von Humboldts Bildungsentwurf wie Michel Foucaults Kritikansatz der Gouvernamentalität gleichermaßen für die Formulierung von Kritik an bestehenden Bildungsreformen zu eignen?“ beantwortet wurde. Darauf soll nun nochmals eingegangen werden. Danach wird ein kritischer Blick auf die Arbeit gemacht und herausgearbeitet, für wen die Ergebnisse nützlich sein können.

Wie gezeigt wurde, sind sowohl die Arbeit von Humboldt als auch die von Foucault dazu geeignet, um aktuelle bildungspolitische Veränderungen kritisch zu beleuchten. Die Autoren, die auf Humboldt zurückgreifen, fragen in erster Linie danach, was von seinem Bildungsideal heute zu finden ist. Es wird betont, dass dieses Ideal nicht erreicht werden kann und nie erreicht wurde. Trotzdem eignet es sich dafür, Trotzdem eignet es sich dafür, Folgen für die individuelle Betroffenheit und Auseinandersetzung zu thematisieren bzw. zu problematisieren. In diesem Zusammenhang wird oft die Verzweckung des Menschen, das heißt die Ausrichtung von Bildung an äußeren Zwecken, zum Thema gemacht. Ein Beispiel ist der Beitrag von Schirlbauer. Er schreibt, dass heute das Wort Bildung mit „Beschäftigungsfähigkeit“ gleichgesetzt werden würde (Schirlbauer 2005, S. 228). Das heißt, dass laut Schirlbauer die Veränderungen, die auf bildungspolitischer Ebene durchgesetzt wurden, dazu dienen sollen, die Menschen in der EU besser auf dem Arbeitsmarkt unterzubringen und dass durch die Wortwahl den Bürgern vermittelt werde, dass es sich dabei um Bildung handelt. Die menschliche Arbeitskraft soll von der Wirtschaft besser genutzt werden können. Der EU-Bürger soll flexibel und (kosten-)effizient eingesetzt werden können. Das heißt, dass das, was gelernt wird, das ist, was der Mensch braucht, damit er in möglichst vielen verschiedenen Bereichen der Wirtschaft eingesetzt werden kann. Auf einem

einziges Gebiet einsetzbar zu sein, ist in Zukunft also zu wenig. Mit Bildung hat das laut Schirlbauer nichts zu tun. Dies wird laut ihm eher als Gefahr gesehen, weil der gebildete Mensch denkt und Denken zu Non-Konformität und Ungehorsam führen kann, was den Bedürfnissen der Wirtschaft schaden würde (vgl. ebd., S. 222).

Es gibt aber auch Autoren, die Humboldts Theorie zwar heranziehen, um derzeitige Veränderungen aufzuzeigen, die ihr aber trotzdem kritisch gegenüber stehen. Schneider (2005) und Pichler (2005) betonen, dass die Bildungsvorstellungen von Humboldt nicht umsetzbar sind, weil Menschen nicht nur ideelle Bedürfnisse haben (Pichler 2005) bzw. in Bezug auf das Verhältnis von Studenten und Professoren an den Universitäten es den Studenten, der so vorgebildet ist, dass er nichts mehr lernen muss, sondern nur noch forschen, nicht geben würde (Schneider 2005, S. 89). Schneider bezieht sich aber auch auf Humboldt, um deutlich zu machen, dass Forschung der Lehre vorausgehen muss, wenn letztere qualitativ hochwertig sein soll und spricht sich damit gegen die einseitige Ausrichtung der Universitäten auf die möglichst schnelle Abfertigung von Studienabgängern aus (vgl. ebd., S. 8) Finger zieht Humboldt heran, um zu verdeutlichen, dass Bildung in seinem Sinne genauso wichtig ist, um „Mensch zu sein“ wie Ausbildung, die den Lebensunterhalt sichert und Fertigkeiten vermittelt. (Finger 2005, S. 211f.). Das heißt, dass die Humboldt-Rezipienten seinen Arbeiten nicht kritiklos gegenüber stehen. Wie in Kapitel 4.3. herausgearbeitet wurde, haben die Rezipienten verschiedene Gründe, um auf Humboldt zurückzugreifen. Ganz ähnlich ist es bei den Rezipienten von Foucault. Auch sie haben verschiedene Absichten, warum sie auf seine Arbeiten zurückgreifen. Dazu ziehen sie verschiedene Aspekte seiner Arbeiten heran:

Ein Teil der Autoren bezieht sich auf Foucault, um seine Theorie der Gesellschaft und des Subjekts als Grundlage zu nehmen, um die Folgen, die die bildungspolitischen Veränderungen nach sich ziehen, zu ermitteln (bspw. Lüders 2004, Bakic 2005, Dzierzbicka 2006), andere um herauszufinden, wie Gesellschaft und Individuum voneinander abhängen, wodurch die Subjekte und Gesellschaft konstituiert sind (bspw. Rustemeyer 2004). Andere fragen, wie das Subjekt innerhalb dieser Strukturen einen kritischen Abstand zu sich, anderen Subjekten, der Gesellschaft und der Institutionen einnehmen kann (Masschelein 2004, Brinkmann 2004) und einige vereinen diese Fragen in ihrem Beitrag

(Lüders 2004, Rustemeyer 2004, Pichler 2005). Diese Fragen werden außerdem, wie beschrieben wurde, in unterschiedliche Zusammenhänge gestellt: Universität/Bildung, Kritik in der (Bildungs-)Wissenschaft, Subjekt und Gesellschaft.

Die Beiträge, die im 4. Kapitel vorgestellt wurden, zeigen, dass die Arbeiten von Humboldt und Foucault nach wie vor aktuell sind. Ein Grund dafür ist folgender: Humboldt und Foucault ermöglichen unterschiedliche Perspektiven, um ein und denselben Gegenstand zu betrachten, zu analysieren und zu bewerten, zugrundeliegenden Ursachen aufzuspüren, Auswirkungen abzuschätzen. Die Arbeiten von Foucault werden außerdem als „Werkzeugkiste“ verwendet, um alternative Denk- und Herangehensweisen aufzuzeigen (bspw. Sattler/Dzierzbicka 2004, Masschelein/Quaghebeur/Simons 2004, Masschelein 2004). Es sind, kann jetzt gesagt werden, die gegensätzlichen Zugänge, Absichten und Interpretationen aktueller Veränderungen, die die Rezipienten dazu zu bewegen, sich auf zwei Philosophen zu beziehen, die in verschiedenen Jahrhunderten und damit in verschiedenen geschichtlichen Zusammenhängen gelebt haben.

Es ist anzumerken, dass die Beiträge der Humboldt- und Foucault-Rezipienten, die dieser Arbeit zugrunde gelegt wurden, von 2004 bis 2007 publiziert wurden und somit nicht mehr dem aktuellen Diskussionsstand entsprechen. Im Laufe der letzten Jahre sind die kritischen Debatten rund um die Bildungspolitik in keiner Weise zurückgegangen, diese jedoch auch noch in diese Arbeit mit einzu-beziehen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Dass Markt und Wirtschaft aber in ihrem Einfluss bezüglich Bildungsreformen weiter zuzunehmen scheinen, zeigt zum Beispiel die erst kürzlich erfolgte Umsetzung einer verkürzten Studienzeit in Form von Bachelor- und Master Studiengängen.

Es wurde in Kapitel 4.3. festgestellt, dass Humboldt und Foucault sich nach wie vor dazu eignen, Bestehendes und bildungspolitische Veränderungen kritisch zu hinterfragen. Humboldt wird öfter herangezogen, um die Auswirkungen von bildungspolitischen Veränderungen auf das Individuum zu überprüfen und um zu erörtern, was unter Bildung verstanden werden kann. Es wird gefragt, ob Bildung

im Sinne von Humboldt auch noch vermittelt wird, wenn die bildungspolitischen Forderungen umgesetzt werden. Auf Foucault wird zurückgegriffen, um zu erklären, welche Gründe für aktuelle Lagen und Entwicklungen infrage kommen könnten. Diese Erkenntnisse sind wichtig, weil sie bspw. zeigen, dass Philosophen, Pädagogen und andere Denker aus verschiedenen Jahrhunderten auch heute noch wertvolle Grundlage für das Verständnis aktueller Veränderungen sein können. Sie können Ideen liefern, Hintergrundfolie sein, uns Werkzeugkisten zur Verfügung stellen und uns so mehr Klarheit für aktuelle Begebenheiten, Veränderungen und die damit in Verbindung stehenden Abhängigkeiten und Zusammenhänge geben. Der Blick auf die weiter entfernte und nähere Vergangenheit kann helfen, die Gegenwart besser zu verstehen. Dieser Blick hilft, die Abhängigkeiten, in der die Bildungswissenschaft verwickelt ist, zu ergründen und Wege zu finden, wie diese Abhängigkeiten in erziehungswissenschaftlichen Theorien berücksichtigt werden können. Diese Form des Verständnisses ist in der Erziehungswissenschaft wichtig, weil sich gerade jene als „Disziplinierungsanstalt“ klar sein sollte, wo ihre Grenzen und wo ihre Aufgaben liegen, in welche Abhängigkeiten sie verstrickt ist und wem sie dient bzw. dienen „möchte“. Die Absicht diese Fragen zu thematisieren steht hinter vielen Beiträgen, die in der vorliegenden Arbeit analysiert wurden: So fordert Bakic in seinem Beitrag die Sozialpädagogik auf, herauszufinden, wie Markt, Politik und Bildung zusammenhängen. Das sei wichtig, damit die Universität sich gegen ökonomische Forderungen „wehren“ kann (Bakic 2005, S. 270).

6. Literaturverzeichnis

Bakic, Josef: Unerzogene Erzieher. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierung. Löcker, Wien 2005, S. 263-272

Balzer, Nicole: Von den Schwierigkeiten nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004

Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Beltz, Weinheim und Basel 2010

Benner, Dietrich: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Juventa, Weinheim 2003³

Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Büchse der Pandora, Wetzlar 1992

Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Kröner, Stuttgart 2005

Breinbauer, Ines Maria: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. WUV Studienbücher Sozialwissenschaften, Wien 2000³

Brinkmann, Malte: Die geheime Anthropologie des Michel Foucault. In: Masschelein, Jan/Nieke, Wolfgang/Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael: Nach Foucault. Diskurs- und machanalytische Perspektiven der Pädagogik, Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden 2004

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas: Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2000

Brunner, Alexander: Bildung – weder Ware noch Dienstleistung? In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierung. Löcker, Wien 2005, S. 245-252

Bühler, Axel (Hrsg.): Hermeneutik. Basistexte zur Einführung in die wissenschaftstheoretischen Grundlagen von Verstehen und Interpretation. Synchron Wissenschaftsverlag, Heidelberg 2008

Dangl, Oskar: Der pädagogische Anspruch am ökonomischen Abgrund. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierung. Löcker, Wien 2005, S. 179-186

Die Duden-Redaktion (Hrsg.): **Das Fremdwörterbuch.** Dudenverlag, Mannheim und Leipzig 2005

Demirovic, Alex: Wissenschaft oder Dummheit. Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität durch Hochschulreform. In: Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Heft 137, 34. Jg. 2004, Nr. 4, S. 497-514

Dzierzbicka, Agnieszka: Vereinbaren statt Anordnen. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule. Löcker, Wien 2006, S. 13-45

Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierung. Löcker, Wien 2005

Dzierzbicka, Agnieszka/Sattler, Elisabeth: Entlassung in die ‚Autonomie‘ – Spielarten des Selbstmanagements. In: Masschelein, Jan/Nieke, Wolfgang/Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael: Nach Foucault. Diskurs- und machanalytische Perspektiven der Pädagogik, Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden 2004, S. 114-133

Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissenschaft. Löcker, Wien 2006

Finger, Kurt: Weiterbildung – Balance und Risiko. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierung. Löcker, Wien 2005, S. 209-217

Foucault, Michel: Analytik der Macht. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2005

Foucault, Michel: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1983

Foucault, Michel: Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2006a

Foucault, Michel: Überwachen und Strafe. Die Geburt des Gefängnisses. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1977

Foucault, Michel: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2006b

Häcker, Thomas/Riem, Thomas: Nachhaltig Lernen angesichts normierender Standards und faktischer Vielfalt. In Pädagogische Rundschau, Heft 2, 61. Jg., 2007, S. 199-210

Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen: Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen: Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Velbrück Wissenschaft, Weilerswist 2005², S. 7-20

Hügli, Anton/Lübcke, Poul (Hrsg.): **Philosophielexikon.** Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart. Rowohlt, Hamburg 1991

Humboldt, Wilhelm von: Bildung und Sprache. Schöningh, Paderborn 1997⁵

Humboldt, Wilhelm von: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2002⁴

IG- Pädagogik: Geht die Bildung baden. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierung. Löcker, Wien 2005, S. 15-24

Kant, Immanuel: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1964, S. 672-712

Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Kohlhammer, Stuttgart 2008

Lüders, Jenny: Bildung im Diskurs. Bildungstheoretische Anschlüsse an Michel Foucault. In: Masschelein, Jan/Nieke, Wolfgang/Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael: Nach Foucault. Diskurs- und machanalytische Perspektiven der Pädagogik, Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden 2004, S. 50-69

Masschelein, Jan/Quaghebeur, Kerlyn/Simons, Marteen: Das Ethos kritischer Forschung. In: Masschelein, Jan/Nieke, Wolfgang/Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael: Nach Foucault. Diskurs- und machanalytische Perspektiven der Pädagogik, Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden 2004, S. 9-29

Masschelein, Jan: ‚Je viens de voir, je viens d’entendre‘. Erfahrungen im Niemandsland. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004, S. 95-115

Masschelein, Jan/Nieke, Wolfgang/Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael: Nach Foucault. Diskurs- und machanalytische Perspektiven der Pädagogik, Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden 2004

May, Michael: Unternehmer seiner selbst: Die neoliberale Variante von Selbstbildung, Eigenverantwortung und Autonomie. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Heft 89, 23. Jg., 2003, Nr. 3, S. 75-92

Messerschmidt, Astrid: Von der Kritik der Befreiung zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault. In: Pädagogische Korrespondenz (2007), S. 1-19

Pichler, Barbara: Erziehungswissenschaftliche Verantwortung. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierung. Löcker, Wien 2005, S. 95-103

Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004

Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus: Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Eine Einleitung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004, S. 7-13

Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Wissenschaftlich Buchgesellschaft, Darmstadt 2007³

Ruhloff, Jörg: Humanismus, humanistische Bildung. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Beltz, Weinheim und Basel 2010, S. 443-454

Rustemeyer, Dirk: Unmöglich wirklich. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004, S. 77-94

Sarasin, Philipp: Michel Foucault. Junius, Hamburg 2005

Schäfer, Alfred: Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion. Deutscher Studienverlag, Weinheim 1996

Schäfer, Alfred: Einführung in die Erziehungsphilosophie. Verlag Beltz, Weinheim und Basel 2005

Schäfer, Alfred: Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004a, S. 145-163

Schäfer, Alfred: „Die Seele: Gefängnis des Körpers“. In: Masschelein, Jan/Nieke, Wolfgang/Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael: Nach Foucault. Diskurs- und machanalytische Perspektiven der Pädagogik, Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden 2004b, S. 97-113

Schirlbauer, Alfred: Humboldt incorporated. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierung. Löcker, Wien 2005, S. 227-235

Schneider, Barbara: Krise als Entwicklungsaufgabe In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierung. Löcker, Wien 2005, S. 83-91

Schott, Thomas: Die moderne Universität. Bildungsinstitution oder Durchlauferhitzer für die Wirtschaft? In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierung. Löcker, Wien 2005, S. 25-34

Spitta, Dietrich: Menschenbildung und Staat. Das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts angesichts der Kritik des Humanismus. Mayer & Co, Stuttgart 2006

Taureck, Bernhard H. F: Michel Foucault. Rowohlt, Hamburg 2004³

Thompson, Christiane: Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004, S. 39-56

Thompson, Christiane: Foucaults Zu-Schnitt von Kritik und Aufklärung. In: Masschelein, Jan/Nieke, Wolfgang/Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael: Nach Foucault. Diskurs- und machanalytische Perspektiven der Pädagogik, Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden 2004, S. 30-49

Weber, Susanne Maria: Selbstoptimierende Subjekte, Labor-Gesellschaft, Markt-Universität. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierung. Löcker, Wien 2005, S. 237-244

Wendt, Tosca : Employability. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissenschaft. Löcker, Wien 2006, S. 88-96

7. Kurzfassung

In der Diplomarbeit steht die folgende Frage im Zentrum: *Weshalb scheinen sich Wilhelm von Humboldts Bildungsentwurf wie Michel Foucaults Kritikansatz der Gouvernamentalität gleichermaßen für die Formulierung von Kritik an bestehenden Bildungsreformen zu eignen?*

Entwicklungen am Bildungssektor erzeugen nicht nur Zustimmung. Kritik wird scheinbar oft in Rückgriff auf Michel Foucault und Wilhelm von Humboldt an Bildungsreformen geübt. Warum werden gerade diese zwei Autoren so oft rezipiert, obwohl sie von völlig unterschiedlichen Menschenbildern und Bildungsmöglichkeiten ausgehen, von unterschiedlichen historischen und politischen Voraussetzungen sowie aus verschiedenen Disziplinen kommen, wenn es darum geht, bestehende, gesellschaftliche Verhältnisse und Bildung, als ein auf die Gesellschaftsform mit einwirkender Faktor, kritisch zu betrachten.

Es wird aufgezeigt, in welchen Zusammenhängen und in Bezug auf welche Gegebenheiten jeweils auf Wilhelm von Humboldt und Michel Foucault berufen und zurückgegriffen wird.

Um die Frage zu beantworten, werden zuerst Ausschnitte von Wilhelm von Humboldts Schriften und in einem weiteren Kapitel für die Forschungsfrage wichtige Arbeiten von Michel Foucault dargestellt. Danach wird an ausgewählten Beispielen herausgearbeitet, in welchen Zusammenhängen sich Rezipienten auf Humboldt und Foucault beziehen. In einem abschließenden Kapitel wird die Forschungsfrage beantwortet und ein Ausblick gegeben.

8. Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Antonia Bode
Adresse: Erlenweg 4, 8704 Herrliberg
Tel. 0043 699 1440 2021 oder 0676 668980
Geburtsdatum: 10. 07. 1981, München
Staatsangehörigkeit: Österr./Deutsch
Familienstand: ledig

Ausbildungen:

- Juni 99: Matura im Oberstufenrealgymnasium Marianum in 1180 Wien
- danach bis 2002 Flugbegleiterin bei der Austrian Airlines
- 2002 Beginn des Studiums der Pädagogik, Schwerpunktsetzung Theoretische Pädagogik sowie Sonder- und Heilpädagogik
- während des Studiums Nebenverdienste durch Bürotätigkeit bei der Firma Czak-Management Seminare sowie als Servicekraft im Grand Hotel Wien; ebenfalls Zusammenarbeit mit einer Diplom-Pädagogin im Bereich Sonder- und Heilpädagogisches Reiten
- 2004 Beginn der Tätigkeit als Reitlehrerin nach absolvierter Prüfung zur Übungsleiterin Reiten
- 2006 beruflicher Wechsel und erneuter Einstieg bei Austrian Airlines, diesmal allerdings beim Bodenpersonal; nach einiger Zeit jedoch aus zeitlichen Gründen Entschluss zur Kündigung um Konzentration hauptsächlich auf das Studium zu verlagern, gleichzeitig aber auch Nebenverdienste als Unterstützung und Aushilfe bei einer Institution für Sonder- und Heilpädagogisches Reiten sowie Teilzeitjobs bei der Personalagentur „easystaff“.
- September 2008 Umzug von Wien nach Klagenfurt, dort Beginn der Tätigkeit in einem Kinderhort bis Juli 2009, danach Umzug in die Schweiz.
- Seit Oktober 2009 beheimatet in Herrliberg (Schweiz); Tätigkeit seit Dezember 2009 in einer Kinderkrippe.

Persönliche Interessen:

- Begeisterte Reiterin
- Freude am Umgang mit Menschen, insbesondere Kindern
- Sehr tierlieb und naturverbunden
- Sämtliche sportliche Aktivitäten