



universität
wien

Masterarbeit

Titel der Masterarbeit

„Die Trennung der Kinderwelt von der
Erwachsenenwelt - Kritik am Generationenverhältnis
bei Michel Foucault“

Verfasserin

Elke Karpf, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 941

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Philosophie

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Martin Kusch

Plagiatserklärung

Hiermit erkläre ich, die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben.

Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch genaue Angabe der Quelle in Form von Anmerkungen bzw. In-Text-Zitationen ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL und Zugriffsdatum angeführt sind.

Mir ist bekannt, dass jeder Fall von Plagiat zur Nicht-Bewertung der gesamten Lehrveranstaltung führt und der Studienprogrammleitung gemeldet werden muss.

Ferner versichere ich, diese Arbeit nicht bereits andernorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben.

Wien, März 2015

Elke Karpf

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	6
Abkürzungsverzeichnis.....	8
Einleitung.....	10
Hauptteil.....	13
1 Die Kinder- und Erwachsenenwelt bei Michel Foucault.....	13
1.1 Der Gedanke der Trennung der Kinderwelt von der Erwachsenenwelt in Psychologie und Geisteskrankheit.....	13
1.2 Die Manipulation von Kindern in Überwachen und Strafen.....	16
1.2.1 Die Disziplinen als Kennzeichen der Lebenswelt der Kinder.....	17
1.2.2 Die strategische Dressur und gezielte Vereinnahmung von Kindern.....	22
1.3 Kinder und Erwachsene in Der Wille zum Wissen.....	27
1.4 Die Regierung der zukünftigen Erwachsenen in Foucaults Gouvernementalitätsschriften.....	36
1.5 Die Legitimation des Umgangs mit Kindern	39
2 Gegenpositionen zu Foucaults Kritik am Verhältnis Kinder - Erwachsene	44
2.1 Kinder als Außenseiter der Gesellschaft.....	44
2.1.1 Offene Einschließung für eine bessere Entfaltung.....	44
2.1.2 „Beobachtung“ als Mittel der Bildungsarbeit.....	47
2.1.3 Erziehung zur Selbstbestimmung.....	50
2.2 Die Macht der Erwachsenen innerhalb der Pädagogik.....	53
2.2.1 Pädagogik als Vermeidung von Unwillkürlichkeit.....	53
2.2.2 Pädagogik als Weitergabe von Kultur.....	55
2.2.3 Autonomie und Mündigkeit statt Moral.....	57
2.2.4 Widerstand in pädagogischen Machtsystemen.....	59
2.2.5 Biomacht und Gouvernementalität.....	61
2.2.6 Pädagogik als Teil unserer Gesellschaft.....	65
2.3 Der Sinn der Trennung von Kindern und Erwachsenen.....	67
2.3.1 Objektivierung und Identitätsbildung.....	67

2.3.2 Die Akzeptanz der speziellen kindlichen Bedürfnisse zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung.....	70
3 Analyse von Foucaults Thesen und den Gegenpositionen dazu.....	76
3.1 Die räumliche Trennung von Kindern und Erwachsenen	76
3.1.1 Die institutionelle „Wegsperrung“	76
3.1.2 Der Einfluss der Räumlichkeiten	81
3.2 Die emotionale Trennung von Kindern und Erwachsenen	83
3.2.1 Die emotionale Manipulation von Kindern	83
3.2.2 Die Ambivalenz gegenüber dem guten/ bösen Kind	86
3.3 Die intellektuelle Trennung von Kind und Erwachsenem	89
3.3.1 Der Wissen-Macht Komplex und die Rolle der Ratio.....	89
3.3.2 Möglichkeiten der Aufhebung der intellektuellen Trennung	91
3.4 Das Verschwinden von Kindheit durch die Ökonomisierung von Bildung	94
3.4.1 Die neoliberale Selbsterziehung.....	94
3.4.2 Spielräume innerhalb der gouvernementalen Erziehung	96
3.4.3 Chancen der Pädagogik in der heutigen Zeit	98
Schluss.....	106
Literaturverzeichnis.....	111

Vorwort

Als ich in *Psychologie und Geisteskrankheit* über Michel Foucaults These einer Trennung von der Kinderwelt und der Erwachsenenwelt las, wusste ich sofort, dass ich mich mit diesem Thema näher beschäftigen wollte. Als Mutter einer mittlerweile erwachsenen Tochter und als Kindergarten-, Moto- und Montessoripädagogin habe ich mich jahrelang mit Erziehung auseinandergesetzt und bin noch immer aktiver Teil des pädagogischen Systems. Oft habe ich im privaten und beruflichen Feld ein problematisches Generationenverhältnis beobachtet. Dieses beruht meiner Meinung nach auf verschiedenen Interessen, die von einem unterschiedlichen Entwicklungsstand begleitet sind.

Die Montessoripädagogik war für mich immer faszinierend, weil sie den Kindern ein eigenes Gefühl für ihre bestmögliche Entwicklung zugestand. Auch wir Erwachsenen haben dieses Empfinden für unsere Selbstentfaltung. Was für alle Altersgruppen wichtig ist, sind gute Bedingungen für soziale Aktivitäten, für die Deckung emotionaler Bedürfnisse, für das Verfolgen eigener Interessen und Fähigkeiten und für alles, was wir sonst noch für ein zufriedenstellendes Leben und Wachsen benötigen. Womit Foucault in *Überwachen und Strafen* provoziert, ist seine übergeordnete Aussage, dass diese Bedingungen in den pädagogischen Institutionen nicht gegeben sind. In *Der Wille zum Wissen* und den Gouvernamentalitätsschriften zweifelt er gute Entwicklungsvoraussetzungen selbst in den Familien an. Dabei ist ihm die eigenständige Entwicklung der Persönlichkeit, die über sich selbst bestimmt, ein Anliegen. Wie Foucault denke ich zwar auch, dass die Entwicklungsbedingungen, die zu Zufriedenheit und damit auch zu Frieden führen, oft fehlen. Was Foucault nicht ausführt ist, dass sie manchmal jedoch auch gegeben sind.

In der vorliegenden Arbeit suche ich Antworten auf die Fragen, welche Impulse uns Michel Foucault, der mich von allen Philosophen durch sein radikales und provokatives Querdenken am meisten fasziniert, für das Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen geben kann. Welche Denkmuster liegen dem Umgang mit Kindern zugrunde? Was muss man in der Erziehung kritisieren und verändern, was kann man

jedoch auch beibehalten? Welche Vorstellungen habe ich als Pädagogin vom „Kind“ und welche Erwartungen an mich selbst, welche Normen gibt die Gesellschaft vor und sind diese gerechtfertigt? Welche Rolle spielt die Macht? Eine Orientierung in dem großen Spektrum von pädagogischen Fragen bedeutete für mich immer die Montessoripädagogik mit ihrer Ausrichtung nach Liebe und Respekt. Die Beschäftigung mit Foucault ermöglicht, weiter darüber hinauszublicken. Foucault fordert nicht zum perfekt pädagogischen Handeln auf, sondern sich von einem mechanischen Perfektionismus und einem eindimensionalen Denken zu lösen.

Ich danke Karina, Claudia, Nicki und Hannes, die meine Masterarbeit gelesen haben, für ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse. Dankbar bin ich auch für die Impulse meiner Kolleginnen in den vergangenen Jahren im Kindergarten und im Institut für Philosophie. Ich danke Anne, die meine erste Foucaultarbeit bei meinem Erasmusaufenthalt in Paris hinsichtlich korrektem Französisch korrigiert hat. Bewundernd blicke ich auf die vielen Kinder zurück, die ich betreut habe und mir gezeigt haben, wie energiegeladen und begeistert man jeden einzelnen Tag verbringen kann, wenn die Möglichkeiten gegeben sind.

Ein herzliches Danke besonders an Univ.-Prof. Dr. Martin Kusch für die Betreuung dieser Arbeit!

Elke Karpf

Wien, März 2015

Abkürzungsverzeichnis

<i>GdG</i>	Geschichten der Gouvernamentalität
<i>HS</i>	Hermeneutik des Subjekts
<i>JSH</i>	Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik
<i>PuG</i>	Psychologie und Geisteskrankheit
<i>ÜuS</i>	Überwachen und Strafen
<i>WuG</i>	Wahnsinn und Gesellschaft
<i>WW</i>	Der Wille zum Wissen

„Denn Philosophie ist eine Bewegung, mit deren Hilfe man sich nicht ohne Anstrengung und Zögern, nicht ohne Träume und Illusionen von dem freimacht, was für wahr gilt, und nach anderen Spielregeln sucht.“ (Michel Foucault)

Einleitung

Im einleitenden Zitat spricht Michel Foucault davon, sich von etwas zu befreien, das als wahr gilt. Die Aufgabe der Philosophie ist für ihn, nach anderen Spielregeln zu suchen. Das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen – das Generationenverhältnis - beruht auf für wahr gehaltene Annahmen und Überzeugungen. Foucault stellt eine Trennung der Kinderwelt von der Erwachsenenwelt fest, die sowohl auf das Individuum als auch auf die Gesellschaft einen Einfluss hat.

Von diesem Abstand zwischen Kindern und Erwachsenen, ist zuerst in *Psychologie und Geisteskrankheit* von 1968 zu lesen. Dieses Thema spielt in der Sekundärliteratur zu Foucault konkret zwar keine Rolle. Das Thema der Erziehung, der Bildung und der Pädagogik, sowie die Wissen-Macht Konstellation bei Foucault wird allerdings behandelt, jedoch weniger in philosophischen als in pädagogischen Fachkreisen. So findet man beispielsweise im *The Cambridge Foucault Lexicon*, New York 2014, von Leonard Lawlor und John Nale in der Stichwortliste weder den Begriff *Child*, *Education*, *Formation* noch *Pedagogy*. Zum ersten Mal wurden Foucaults erziehungstheoretische Theorien 1977 aufgegriffen, bis Anfang der 1990er Jahre wurde er jedoch aufgrund seiner kritischen Haltung gegenüber der Pädagogik eher abgelehnt.¹

Ausgangspunkt der meisten Diskussionen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist die Frage der Macht, wie sie von Foucault im Zusammenhang mit Bildung erstmals in *Überwachen und Strafen* aufgeworfen wurde. Die dort behandelten Aspekte zu Erziehung und Bildung, jene in *Der Wille zum Wissen* und vor allem aber seine Gouvernamentalitätsstudien haben im Vergleich zu den 70er Jahren an Bedeutung für den bildungswissenschaftlichen Diskurs gewonnen. Foucaults Vorlesungen zur *Geschichte der Gouvernamentalität* und ein Generationenwechsel führten in den letzten beiden Jahrzehnten zu einem großen Anstieg an Interesse, besonders hinsichtlich des Begriffs der Gouvernamentalität, der in den Sozialwissenschaften weiterentwickelt wurde. Das Gouvernamentalitätskonzept bietet als Kritik an der neoliberalen Gesellschaft ein spannendes Thema für gegenwärtige Bildungs- und Erziehungsfragen.

¹ Vgl. Kammler, Clemens/ Parr, Rolf/ Schneider, Ulrich Johannes (Hg.): *Foucault – Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*. Stuttgart/Weimar: J.B.Metzler 2008, S.406

Die „Ökonomisierung der Pädagogik“ wird als Teil des Neoliberalismus hinterfragt. Foucaults Schriften gewannen nicht nur in der Erziehungswissenschaft, sondern auch in ihren Subdisziplinen an Bedeutung.² Egbert Witte merkt 2005 in „Michel Foucault im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Sammelrezension“ an, dass Foucaults Theorien im Zusammenhang mit Bildung und Erziehung aktuell und bedeutungsvoll sind. Er rezipiert vier Werke von 2004, deren Themen von Biopolitik, gouvernementale Formung des Selbst, Gentechnik, Neoliberalismus, Denken in Verflechtungen statt Oppositionen, gouvernementale Analysen von Schule und Universität, PISA als Ort der Normalisierungsstandards und Disziplinierungsprozeduren, über Macht der Disziplin reichen.³ Auch das Thema „Kindheit“ an sich, das in seiner Gegensätzlichkeit zur Phase des Erwachsenen zentrales Thema dieser Masterarbeit sein soll, wird von Andresen in einer der vier Rezensionen aufgeworfen. Es sei ein „Dispositiv“, und zwar „im Schnittfeld historischer Pädagogik und sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung“.⁴

Wie sich „Kindheit“, wie wir sie heute verstehen, historisch entwickelt hat, stellen verschiedene Autorinnen und Autoren der Sekundärliteratur dar. Philippe Ariès war der Historiker, von dem Foucaults Theorie der Trennung von Kinder- und Erwachsenenwelt ursprünglich stammt. Ariès hat auch als Erster den Begriff „Disziplin“ systematisch in das Feld der Erziehung eingeführt. Obwohl sein Einfluss auf Foucault stark war, hat Foucault ein anderes Konzept von der Verbindung zwischen Disziplin und Erziehung entwickelt.⁵

Was man Foucaults sehr kritischen Aussagen zum Umgang mit Kindern entgegenhalten kann, ist die Entwicklung der Kindheitsforschung, die sich mit der Rekonstruktion von Kindheit als soziokulturellen Kontext befasst, mit den Elementen der Sozialstruktur, dem Muster der Lebensführung von Kindern, und dem kulturellen Muster der generationalen Ordnung.⁶ Es geht dabei um Kinder als „Seiende“ - nicht

2 Vgl. *ibid.*, S.406 u. 411f.

3 Vgl. Witte, Egbert: „Michel Foucault im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Sammelrezension.“, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Band 8, Heft 2, 2005, S.326-331

4 Vgl. *ibid.*, S.328

5 Vgl. Dekker, Jeroen J.H./Lechner, Daniel M. : „Discipline and Pedagogics in History: Foucault, Ariès, and the History of Panoptical Education.“, in: *The European Legacy: Tow and New Paradigms*, 1999, Vol.4/5, S.37

6 Vgl. Baader, Meike Sophia/Jacobi, Juliane/Andresen, Sabine (Hg.): *Ellen Keys reformpädagogische Vision. »Das Jahrhundert des Kindes« und seine Wirkung*. Weinheim und Basel: Beltz 2000, S.264

„Werdende“.⁷ Das heißt, dass Kinder als Menschen, die in der Gegenwart leben, verstanden werden und nicht nur als unfertige Wesen, die permanent auf die Zukunft vorbereitet werden müssen.

Ich möchte in dieser Arbeit dazu noch grundlegende Positionen der Pädagogik und der Reformpädagogik vorstellen. Ich werde vor allem die Ansichten des Vertreters der Kritischen Erziehungswissenschaft, Klaus Mollenhauer, und der Reformpädagogin Maria Montessori vorbringen. Der interessanten Frage der Macht in der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen soll auch nachgegangen werden. Gleichwohl geht es nicht um eine Beurteilung verschiedener Blickwinkel, sondern um eine Gegenüberstellung mit Denkanstößen. Nur so kann man der Machtposition der Expertenrolle einigermaßen entgegenwirken. Ich möchte nicht versuchen, „außerhalb der Macht und innerhalb der Wahrheit“ zu stehen mit „Feststellungen der Unterdrückung und Versprechungen einer neuen Ordnung“. Foucault beschreibt so Vertreter der Repressionshypothese, zu der er sicherlich auch Montessori und andere Bildungsexperten zählen würde. Dreyfus und Rabinow finden, man könnte diese Phrasen auch Foucault zuschreiben, aber er behauptet jedenfalls nicht, außerhalb der Macht zu sein und verspricht auch keine Glückseligkeit.⁸ In dieser Arbeit versuche ich „andere Spielregeln“ zu suchen, wie im Foucaultzitat zu Anfang zu lesen ist.

Im Hauptteil, den ich in drei Teile gegliedert habe, spüre ich dem Gedanken der Trennung der Kinder- von der Erwachsenenwelt in den dazu relevanten Hauptwerken Foucaults auf. Anschließend möchte ich die Gegenpositionen vorstellen und letztendlich die verschiedenen Perspektiven diskutieren.

7 Vgl. *ibid.*, S.257

8 Vgl. Dreyfus, Hubert L./ Rabinow, Paul: *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Aus dem Amerikanischen von Claus Rath und Ulrich Raulff. Deutsche Erstausgabe. Frankfurt/Main: Athenäum, 1987, S.160

Hauptteil

1 Die Kinder- und Erwachsenenwelt bei Michel Foucault

1.1 Der Gedanke der Trennung der Kinderwelt von der Erwachsenenwelt in *Psychologie und Geisteskrankheit*

Das Thema „Kindheit“ war nicht Schwerpunkt von *PuG*. Es war auch in keinem seiner anderen Hauptwerke zentral. Foucault, der in jungen Jahren in der Psychiatrie gearbeitet hatte, interessierte sich für die soziokulturellen Verhältnisse unserer Zeit. In der Passage, wo es um die Trennung der Kinderwelt von der Erwachsenenwelt geht, analysiert er einen Aspekt unserer Kultur. Er geht auch nicht näher auf diese künstliche Kinderwelt ein, sondern sagt nur:

Als das 18. Jahrhundert mit Rousseau und Pestalozzi sich bemühte, dem Kind durch pädagogische Regeln, die seiner Entwicklung angepaßt sind, eine Welt nach seinem Maß zu errichten, hat es damit zugelassen, daß ein irreales, abstraktes, archaisches Milieu ohne Beziehung zur Welt der Erwachsenen um die Kinder aufgebaut wurde. Die ganze Entwicklung der zeitgenössischen Pädagogik, mit dem untadeligen Ziel, das Kind vor den Konflikten der Erwachsenen zu bewahren, läßt im Erwachsenen den Abstand zwischen seinem Leben als Kind und seinem Leben als fertiger Mensch nur desto stärker hervortreten.⁹

Foucaults These ist also: Kinder leben in einer eigenen Umgebung, die mit der Erwachsenenwelt nichts zu tun hat. Diese Kinderwelt ist realitätsfern. Außerdem ist sie nicht konkret, sondern abstrakt, also in irgendeiner Form künstlich errichtet. Zudem ist sie archaisch, also weit hergeholt aus den Ursprüngen der Menschheit. Foucault erwähnt auch Rousseau und Pestalozzi als Wegbereiter der modernen Pädagogik. Er gesteht ihnen den guten Willen zu, sich zum Wohle der Kinder eine ihnen angepasste und für ihre Zukunft als Erwachsene vorbereitende Umgebung gestaltet zu haben. Ich gebe dieser Arbeit die Überschrift „Trennung der Kinderwelt von der Erwachsenenwelt“, Foucault spricht in *PuG* von einem „Abstand“. In *Der Wille zum Wissen* verwendet er tatsächlich den Ausdruck „Trennung“. Er macht weiters folgende

⁹ Foucault, Michel: *Psychologie und Geisteskrankheit*. Aus dem Französischen von Anneliese Botond. 1. Auflage 1968. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1968, S.122 f.

zwei sich aus dieser These des Abstandes ergebende Aussagen über die Kindheit und den Kindergarten oder die Schule: Die Kindheit ist von „neurotischer Natur“ und die Kindheit betreffende Institutionen haben „archaisierenden Charakter“.¹⁰ Das Thema der „Institutionen“ hat Foucault in *ÜuS* auf bewegende und eindringliche Weise genauer ausgeführt, was bis heute Thema von diversen bildungstechnischen Diskussionen ist.

Foucault trifft zudem noch zwei weitere Aussagen im Anschluss an diesen Abstand zwischen Kindern und Erwachsenen, die nicht das Individuum, sondern die Gesellschaft und die Kultur betreffen. Erstens: Die Kultur spiegelt ihre Wirklichkeit durch „Mythen“ wider. Zweitens: Die Gesellschaft träumt in der Pädagogik ihr „Goldenes Zeitalter“.¹¹ Die für viele Menschen oft schlechten Lebensbedingungen führt Foucault auf einen „Konflikt der Gesellschaft“ zurück.¹² Die „traum-“hafte Kindererziehung passt nicht zu alpträumhaften Schwierigkeiten oder Umständen des Lebens. Dieser Konflikt betrifft die Gesellschaft wie auch das Individuum. Foucault spricht von einem „besonders schweren Konflikt“ aufgrund dieses Abstandes von Kinder- und Erwachsenenwelt, der sich in dem „Widerspruch zwischen seiner Kindheit und dem wirklichen Leben“ und „Regressionsneurosen“ zeigt.¹³ Anzumerken ist, dass Foucault die Phase der Kindheit in dieser angesprochenen Passage von *PuG* als eine Phase der Unterdrückung präsentiert. Er behauptet indirekt, dass ein Kind den Richtlinien der Gesellschaft, für die die Erwachsenen verantwortlich sind, ausgeliefert ist. Der Gedanke, den Foucault in *PuG* angedeutet hat, durchzieht seine weiteren Werke: Das Kind ist ein entworfenes Subjekt, und so, wie es sich aus dem Französischen herleitet, ein *Sujet* im Sinne eines Untertan, der *s'assujettit* – sich unterwirft. Durch diese Instrumentalisierung wird es zum Objekt, zum Gegenstand.

Diesen ganz zentralen Gedanken des Subjekts, das objektiviert wird, spricht Foucault im Hinblick auf „Teilungspraktiken“ im Nachwort von Dreyfus' und Rabinows *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* an. Er sagt dort:

Das Subjekt ist entweder in seinem Inneren geteilt oder von den anderen abgeteilt. Dieser Vorgang macht aus ihm einen Gegenstand. Die Aufteilung in Verrückte und geistig Normale, in Kranke und Gesunde, in Kriminelle und »anständige Jungs« illustriert dies.¹⁴

10 Vgl. *ibid.*, S.123

11 Vgl. *ibid.*, S.123

12 Vgl. *ibid.*, S.123

13 *Ibid.*, S.123

14 Dreyfus/Rabinow 1987, S.243

Man kann daraus schließen, dass Foucault auch die Teilung zwischen der Phase der Kindheit und der Phase des Erwachsenseins als „Teilungspraxis“ deklarieren würde. Konkret spricht er ein paar Seiten weiter von der Macht innerhalb einer „Reihe von Oppositionen“ wie „die Opposition gegen die Macht der Männer über Frauen, der Eltern über ihre Kinder (...)“ Es fänden Machtkämpfe statt. Diese Macht im Alltag hat eine tiefgreifende, prägende Wirkung.

(...) welches das Individuum in Kategorien einteilt, ihm seine Individualität aufprägt, es an seine Identität fesselt, ihm ein Gesetz der Wahrheit auferlegt, das es anerkennen muß und das andere in ihm anerkennen müssen. Es ist eine Machtform, die aus Individuen Subjekte macht. Das Wort Subjekt hat einen zweifachen Sinn: vermittelt Kontrolle und Abhängigkeit jemandem unterworfen sein und durch Bewußtsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein.¹⁵

Wenn wir diese Aussagen in *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* analysieren, die die Thesen von *PuG* fortsetzen, kommen wir zu dem Schluss: Die Einteilung in Kindheit und Erwachsenenstadium ist, mit all ihren Gegebenheiten, demnach eine von der Macht konstruierte Wahrheit. Es ist eine Einteilung in Kategorien. Die Diskurse der Wahrheit wiederum konstruieren Individuen mit eigenen Identitäten. Der Mensch unterliegt nun so seiner eigenen Identität, erst als Kind, später als Erwachsener. Man kann, gemäß Foucault, seiner Identität nicht entkommen aufgrund der Macht, die Subjekte erschafft. Interessant sind zwei Aspekte: Die Frage der Macht schlechthin stellt sich – als eine Verflechtung von Beziehungen, die zirkuliert und nicht von einzelnen Personen ausgeht. Außerdem ist der Zusammenhang zwischen Rationalisierung und Macht interessant. Foucault spricht sich bei Dreyfus und Rabinow für eine Analyse der Rationalisierung in individuellen Bereichen aus. Damit meint er vermutlich auch die Pädagogik. Rationalisierung und Macht gehören für ihn offenbar zusammen und man muss demnach die Rationalisierung an Orten der Macht, wie der Schule oder der Familie, aufspüren.¹⁶

Foucault beschreibt die Vorgänge der Macht als „Vielfältigkeit von Kraftverhältnissen“. Die Macht geht gemäß Foucault nicht von einem Punkt aus, sondern ist allgegenwärtig und mit vielen Vorgängen verknüpft. Er beschreibt die Macht so:

Die Macht ist der Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt.¹⁷

15 Ibid., S.246

16 Vgl. *ibid.*, S.245

17 Foucault, Michel: *Die Hauptwerke. Sexualität und Wahrheit*. Mit einem Nachwort von Axel

Mit Foucault zu denken bedeutet ein Kind von Geburt an in einer „ohn-mächtigen“ Position zu sehen – einer Position ohne Macht. Rationale Regeln und Richtlinien bezüglich des Fortlaufs seiner Entwicklung umgeben von da an sein Handeln. Es wird erzogen und gebildet nach bestimmten Strategien. Bildung und Erziehung ist wohl nicht nur rational bestimmt, sondern kann als eine „komplexe strategische Situation“ bezeichnet werden. Sie gestaltet zielgerichtet die gesamte Kindheit und hat Einfluss auf unsere Kultur und Gesellschaft. In *ÜuS* übt Foucault massive Kritik an den umfassenden Strategien und Einflüssen, denen Kinder ausgesetzt sind.

1.2 Die Manipulation von Kindern in *Überwachen und Strafen*

In *ÜuS* wird eine Wissen-Macht Verbindung durch „wissenschaftliche Techniken und Diskurse“ ersichtlich, die den ganzen Menschen ergreifen.¹⁸ Behauptet wird, dass das Wissen in einer Wissenschaft zum Ausdruck kommt und die Macht durch die rationale Begründung des Wissens legitimiert. Umgekehrt gestattet die Macht der Wissenschaft, weiter zu forschen, zu begründen und ihre autoritäre Position zu behalten. Wissen und Macht stützen sich wechselseitig. Foucault datiert eine Wissen-Macht Zunahme mit dem 18. Jahrhundert. Neue wissenschaftliche Erkenntnisse trugen zur Entstehung der klinischen Medizin, der Psychiatrie, der Entwicklungspsychologie, der pädagogischen Psychologie sowie der Rationalisierung der Arbeit bei. Die Disziplin spielte dabei eine große Rolle in ihrer Verbindung mit verschiedensten Machtbeziehungen und -wirkungen.¹⁹ Foucault sieht also einen direkten Zusammenhang zwischen Pädagogik und Disziplin in seiner Entstehungsgeschichte. Er beschreibt die Disziplin nicht nur als „kleinlich“ und „boshaft“, sondern widmet ihr längere Ausführungen in *ÜuS*.²⁰

Die eigene Welt, in der Kinder leben, ist von dieser Disziplin in größerem Maße geprägt als die Welt der Erwachsenen. Foucault sieht in der Behandlung von Kindern gegenüber der von Erwachsenen einen großen Unterschied, da Heranwachsende mehr individualisiert und intensiveren Machtprozessen ausgesetzt werden. Das gilt auch für die Gruppe der Kranken, der Wahnsinnigen, der Delinquenten. Ihnen gegenüber stehen

Honneth und Martin Saar. 3. Auflage 2013. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2008, S.1098

18 Vgl. Foucault, Michel: *Die Hauptwerke. Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.* Mit einem Nachwort von Axel Honneth und Martin Saar. 3. Auflage 2013. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2008, S.732

19 Vgl. *ibid.*, S.931

20 Vgl. *ibid.*, S.932f.

die Gruppe der Erwachsenen, Gesunden, Normalen. Diese werden weniger überwacht, beobachtet, gemessen und „Abstände“ werden weniger dokumentiert.²¹ Indem man gewisse Gruppen anders behandelte als andere, hat man, so Foucault, eine Art künstliche Realität geschaffen. Die Macht, die die Einteilung in Gruppen und den Umgang mit den Menschen innerhalb der Gruppen bewirkte, hat eigene Lebenswelten erschaffen. Wie und warum man mit Kindern so umgeht, wie man es in der Erziehung für richtig hält, ist konstruiert durch Wissensfelder, die wiederum Machtprozesse auslösen. Die Macht ist nicht als reduktiv negativ zu verstehen, sondern als produktiv, indem sie eine Wirklichkeit erzeugt.²² Diese Wirklichkeit, in der die Kinder leben, ist genau wie die Welt der Wahnsinnigen oder Kranken einer Kontrolle unterworfen.

1.2.1 Die Disziplinen als Kennzeichen der Lebenswelt der Kinder

Dieser Kontrolle unterliegen sowohl Körper als auch Seele. Die Kontrolle des Körpers, die letztendlich auch die Seele umschließt, nennt Foucault „Disziplin“. Er definiert sie als „peinliche Kontrolle der Körpertätigkeiten und dauerhafte Unterwerfung ihrer Kräfte“ für Gelehrsamkeit und Nutzbarkeit.²³ Was nicht vordergründig erkennbar ist: Die Disziplin soll nicht dem Kind nützen, sondern hat eine politische Funktion.

Die Disziplin steigert die Kräfte des Körpers (um die ökonomische Nützlichkeit zu erhöhen) und schwächt diese selben Kräfte (um sie politisch fügsam zu machen).²⁴

Das Achten auf die Effizienz jedes einzelnen Körpers nennt Foucault „Mikrophysik“ der Macht. Eine wichtige Rolle spielt das Detail. Jede einzelne Bewegung wird detailgenau kontrolliert. Diese „Mikrophysik“ der Macht wird, so Foucault, in den „Disziplinarinstitutionen“ angewandt. Sie gehört zu den Methoden der christlichen Erziehung und der Schulpädagogik.²⁵

Ob es sich um eine christliche Erziehung handelt oder nicht, Foucault erklärt den Ursprung der Disziplin als religiös. Durch die Kontrolle der einzelnen Körper entstehen Trennungen, die zu eingeschränkten sozialen Kontakten führen. Diese Einsamkeit ist eine Folge der Disziplin, die in der christlichen Anschauung so gewollt wird. Denn die

21 Vgl. *ibid.*, S.899

22 Vgl. *ibid.*, S.900

23 *Ibid.*, S.839

24 *Ibid.*, S.840

25 Vgl. *ibid.*, S.841f.

Einsamkeit von Körper und Seele festigt Hierarchie- und Machtansprüche.²⁶ Zwei verschiedene Formen von Disziplin bestehen: die Disziplin des Raumes und der Zeit.

Die Disziplin des Raumes wird so beschrieben: Dem Schüler oder der Schülerin wird ein Platz und ein Rang zugewiesen. Sie oder er wird somit lokalisiert. Das Ziel ist, das Kind zu kontrollieren und seine Arbeit zu ermöglichen. Als Konsequenz ist der Schulraum eine „Lernmaschine“ und eine „Überwachungs-, Hierarchisierungs-, Belohnungsmaschine“. Kinder werden eingeteilt und beurteilt: nach ihrem Fortschritt, ihrem Wert, ihrem Charakter, ihrem Eifer, ihrer Sauberkeit, dem Vermögen ihrer Eltern.²⁷ Foucault spricht von einer „Antidesertations-, Antivagabondage-, Antiagglomerationstaktik“ - man versucht zu verhindern, dass sich die SchülerInnen verbünden oder unnütz werden könnten.

Es geht darum, die Anwesenheiten und Abwesenheiten festzusetzen und festzustellen; zu wissen, wo und wie man die Individuen finden kann; die nützlichen Kommunikationskanäle zu installieren und die anderen zu unterbrechen; jeden Augenblick das Verhalten eines jeden überwachen, abschätzen und sanktionieren zu können; die Qualitäten und die Verdienste zu messen.²⁸

Die zweite Disziplin ist die der Zeit. Die Zeit muss ökonomisch bestens genutzt werden – sie wird auf die Minute genau eingeteilt, damit keine Arbeitskraft vergeudet wird.²⁹ Der Ursprung dieser Ökonomisierung der Zeit ist wiederum religiös, da die Zeit für einen übergeordneten, ethischen Zweck kontrolliert wird.³⁰ Die Mittel zur ökonomischen Nutzung der verfügbaren Zeit im Unterricht sind zum Beispiel der Rhythmus von Signalen, Pfiffen oder Befehlen. Die Ziele dieses Vorgehens sind Schnelligkeit im Lernprozess auf Basis der Geschwindigkeit als Tugend sowie die Kapitalisierung der Zeit. Die Zeit wird nicht nur in den einzelnen Unterrichtsstunden eingeteilt, sondern es bestehen viele andere Einteilungen wie eine Einteilung in Ausbildungs- und Berufszeit oder eine durch die Prüfungen abgetrennte Einteilung in Lernabschnitte. Im Schwierigkeitsgrad aufsteigende, von den erwachsenen Lehrpersonen inhaltlich und zeitlich festgesetzte Übungen und Programme bereiten diese Prüfungen vor.³¹ Die Art der Zeit wird als „linear“ gesehen, mit einem fixen Endpunkt.

26 Vgl. *ibid.*, S.846

27 Vgl. *ibid.*, S.850

28 *Ibid.*, S.846

29 Vgl. *ibid.*, S.857

30 Vgl. *ibid.*, S.866

31 Vgl. *ibid.*, S.861ff.

Der Fortschritt der Gesellschaften und die Entwicklung der Individuen – diese beiden großen Entdeckungen des 18. Jahrhunderts entsprechen wohl den neuen Machttechniken, den neuen Prozeduren des abteilenden, reihenden, zusammenfügenden und – zählenden Einsatzes der Zeit.³²

Foucault nennt als Konsequenz dieser Machttechnik die Entstehung einer „analytischen Pädagogik“, die detailreich und auf die Zukunft ausgerichtet ist.³³

Abgesehen von der Kontrolle von Raum und Zeit zählt Foucault Taktiken für den Erfolg der Disziplinarmacht auf. Sie werden dem Kind aufgezwungen. Er nennt sie:

1. Die hierarchische Unterwerfung
2. Die normierende Sanktion
3. Die Kombination der beiden im Verfahren der Prüfung

Die hierarchische Überwachung geht einher mit einer hierarchischen Unterordnung, die durch die Architektur des Schulgebäudes gewährleistet ist. Sie dient der Kontrolle, Sichtbarkeit und Beeinflussung der Individuen. Diese sollen eine Erkenntnis gewinnen und sich verändern. Das Schulgebäude hat in diesem Sinne die Funktion eines „Dressurmittels“. Foucault nennt es auch eine „pädagogische Maschine“. Die „Kontrollmaschinerie“ der Disziplinarinstitutionen fungieren als „Mikroskop des Verhaltens“ als ein Beobachtungs-, Registrier- und Dressurapparat.³⁴ Im Elementarunterricht wird die Überwachung in das Erziehungsverhältnis integriert. Die Beobachtung erfolgt gegenseitig zwischen den Schülerinnen und Schülern und hierarchisiert dieselben. Die Überwachung ist der Mechanismus, der die „Leistung von innen heraus steigert.“ Sie wirkt „wie ein Beziehungsnetz von oben nach unten“ und „von unten nach oben und nach den Seiten“.

Dieses Netz »hält« das Ganze und durchsetzt es mit Machtwirkungen, die sich gegenseitig stützen: pausenlos überwachte Überwacher.³⁵

Mit normierender Sanktion, der zweiten Taktik für den Erfolg der Disziplinarmacht, ist folgendes gemeint: Es besteht ein eigener „Strafmechanismus“ mit Bestrafungen aller Art. Bestraft wird das Nicht-Konforme, die Bestrafung ist eine Korrektur und besteht

32 Ibid., S.865

33 Vgl. *ibid.*, S.865

34 Vgl. *ibid.*, S.879

35 *Ibid.*, S.882

zum Beispiel im aufgezwungenem Üben und Wiederholen.³⁶

*Der erwartete Besserungseffekt resultiert weniger aus Sühne und Reue als vielmehr direkt aus der Mechanik einer Dressur: Richten ist Abrichten.*³⁷

Das gesamte Verhalten wird benotet. Daraus folgt eine Differenzierung der Individuen, „ihrer Natur, ihrer Anlagen, ihres Niveaus, ihres Wertes“. Zur Sanktion gehört auch die Einteilung nach Rängen, das Zurückstufen oder Befördern. Dies übt Druck aus, sortiert die Schüler und Schülerinnen und macht sie gleich.³⁸

Das lückenlose Strafsystem, das alle Punkte und alle Augenblicke der Disziplinaranstalten erfasst und kontrolliert, wirkt vergleichend, differenzierend, hierarchisierend, homogenisierend, ausschließend. Es wirkt „normend, normierend, normalisierend.“³⁹

*In den Disziplinen kommt die Macht der Norm zum Durchbruch.*⁴⁰

Foucault erkennt diese einschränkende „Macht der Norm“ in unserer gesamten Gesellschaft und spricht immer wieder von „Normalisierungsgesellschaft“. In Bezug auf die Schule führt er aus, dass das Normale das Zwangsprinzip des Unterrichts ist. Dementsprechend kam es zu einer standardisierten Erziehung und den Normalschulen.⁴¹ Die urteilende Auseinandersetzung mit dem Anormalen liegt dem zugrunde und ist subtil immer im Mittelpunkt. Dies gilt für Kinder wie für andere Gruppen von Individuen, die Disziplinierungsverfahren ausgesetzt sind. Alle diese Gruppen haben gemeinsam, dass sie ausgeschlossen sind. Sie leben getrennt von anderen in psychiatrischen Anstalten, Strafanstalten, Besserungshäusern, Spitälern und eben Schulen oder Erziehungsheimen. Seit dem 19. Jahrhundert, so Foucault, wird innerhalb des Raumes der Ausschließung die „Machttechnik der parzellierenden Disziplin“ angewandt mit folgenden Merkmalen: Kontrolle, Zweiteilung und Stigmatisierung (wahnsinnig – nicht wahnsinnig, gefährlich – harmlos, normal – anormal), zwanghafte Einstufung und disziplinierende Aufteilung (was sind die jeweiligen Charakteristika, die Erkennungszeichen, die Möglichkeiten der

36 Vgl. *ibid.*, S.883 u. 884

37 *Ibid.*, S.885

38 Vgl. *ibid.*, S.886, 887 u. 888

39 Vgl. *ibid.*, S.888

40 *Ibid.*, S.889

41 Vgl. *ibid.*, S.889

Überwachung?)⁴²

Zur dritten Taktik für den Erfolg der Disziplinarmacht erklärt Foucault die Prüfung, die Überwachung und Sanktion kombiniert. Ihre Merkmale sind: Sichtbarmachen der Individuen, Differenzierung der Individuen, Ritualisierung, Machtausübung, Behauptung von Wahrheit und Unterwerfung.⁴³ Foucault stellt die Frage, ob durch die Prüfung erst Wissen erhoben und gebildet wird.⁴⁴ Die Schule ist für Foucault ein „pausenlos funktionierender Prüfungsapparat“, der auf Vergleiche beruht. Die Macht besteht nicht nur in der Prüfung selbst. Der Lehrer kann seine Erkenntnisse weitergeben. Gleichzeitig darf nur er im Besitz des Wissens sein. Zugleich mit der Entwicklung der Schule, wo der Stellenwert der Prüfung erhöht wurde, hat sich auch die Pädagogik als Wissenschaft entwickelt.⁴⁵ Hier zeigt sich wieder die Macht-Wissen Konstellation.

Die Prüfung ist ein Mechanismus, der eine bestimmte Form der Machtausübung mit einem bestimmten Typ der Wissensformierung kombiniert.⁴⁶

Der „Zugriff der Macht“ bleibt durch das permanente Sichtbarmachen der Individuen bestehen. Daraus resultiert ein „Objektivierungsmechanismus“, der aus den Individuen Objekte, aus den „Subjekten“ Objekte der Macht erzeugt. Diese Macht wird auch im Schriftlichen sichtbar. Die Individuen werden durch die Prüfung schriftlich erfasst – in einem „Netz des Schreibens und der Schrift“. Durch die in der Prüfung dokumentierten Verhaltensweisen und Leistungen entstehen „Codes der Disziplinarindividualität“.⁴⁷

Diese Umgangsformen mit dem Kind in der Schule oder einer anderen Erziehungsinstitution demonstrieren, wie sehr es sich der Macht unterwerfen muss. Dabei kommt die Macht zwar personell vom Lehrer, dieser ist jedoch einem System verschrieben. Verantwortlich für dieses Machtgefüge ist laut Foucault die gesamte Wissenschaft, also die Pädagogik. Eine Hauptthese ist: Das Kind ist in diese Wissenschaft eingebettet, die von Druck und Zwang geprägt ist, wodurch beides seine Legitimation erhält. Das Kind ist gemäß Foucault zugleich „Effekt und Objekt von

42 Vgl. *ibid.*, S.905

43 Vgl. *ibid.*, S.890

44 Vgl. *ibid.*, S.891

45 Vgl. *ibid.*, S.892

46 *Ibid.*, S.893

47 Vgl. *ibid.*, S.893 u. 895

Macht“. Besonders mit den Ausführungen über die Prüfung sagt Foucault, dass das Kind mit seinem ganzen Sein in ein wissenschaftliches System von Zwängen festgehalten wird. Durch das oben erklärte schriftliche Festhalten aller Seinsweisen kommt es zum „Eintritt des Individuums in das Feld des Wissens“ und der „Geburt der Wissenschaften vom Menschen.“⁴⁸ Die Beschreibung der Leistung ist ein „Mittel der Kontrolle und eine Methode der Beherrschung“ zur Auswertung und Abschätzung des Individuums, zur „»wissenschaftlichen« Fixierung der individuellen Unterschiede“. Durch die Prüfung wird das Individuum zu „Effekt und Objekt von Macht“, „Effekt und Objekt von Wissen.“⁴⁹ Das Automatische bzw. die Eigendynamik dieser Macht, die das Kind umfängt, beschreibt Foucault so: Die Macht ist eine „Maschinerie, die funktioniert.“⁵⁰

1.2.2 Die strategische Dressur und gezielte Vereinnahmung von Kindern

Diese Maschinerie wird wie von selbst im Gang gehalten durch eine spezielle Architektur, die die Macht, die Kontrolle und den Zwang automatisiert – dem Panopticon. Das Panopticon wurde von Jeremy Bentham entwickelt und ist ein Konzept für Gebäude, die Ordnung durch Sichtbarkeit gewährleisten sollen. Sein Merkmal ist die Beobachtung der Marginalisierten von einem uneinsehbaren, zentralen Ort aus. Man weiß demnach nicht, ob man beobachtet wird oder nicht, benimmt sich jedoch schon allein durch die Angst davor regelkonform. Nach diesem Konzept werden Gefängnisse, Spitäler, Schulen, Fabriken gebaut, meint Foucault.⁵¹ Das Individuum ist dadurch „Objekt einer Information, niemals Subjekt in einer Kommunikation“. Das Kind wird so von fehlbaren Aktivitäten, wie zum Beispiel mit dem Nachbarn zu plaudern, abgehalten. Die Kontrolle besteht automatisch, durch die Macht, die „sichtbar, aber uneinsehbar“ sein muss.⁵² Sie wirkt durch die architektonische Konstruktion und ist gleichsam ein Zwang zu richtigem Verhalten.⁵³ Foucault vergleicht das Panopticon mit der Menagerie in Versailles. So wie das Tier wird auch der Mensch eingesperrt, beobachtet, charakterisiert, klassifiziert, und räumlich zugeteilt, genauso wie Tiere in

48 Vgl. *ibid.*, S.897

49 Vgl. *ibid.*, S.898

50 Vgl. *ibid.*, S.882

51 Vgl. *ibid.*, S.906

52 Vgl. *ibid.*, S.907

53 Vgl. *ibid.*, S.908

den verschiedenen Gehegen. Foucault verwendet im Zusammenhang mit der Kindeserziehung auch immer wieder den Begriff „Dressur“, wie er für Tiere gebraucht wird.

Gemäß Foucault dient das Panopticon der „Naturforschung“ und als „Laboratorium“: Im ersten Fall werden die Leistungen und Fähigkeiten erfasst sowie eine Charakterisierung und eine Klassifizierung vorgenommen. Im zweiten Fall kann man „pädagogische Experimente“ durchführen.⁵⁴

Das Laboratorium funktioniert als eine Art Laboratorium der Macht. Dank seinen Beobachtungsmechanismen gewinnt es an Wirksamkeit und dringt immer tiefer in das Verhalten der Menschen ein; auf jedem Machtvorsprung sammelt sich Wissen an und deckt an allen Oberflächen, an denen sich Macht entfaltet, neue Erkenntnisgegenstände auf.⁵⁵

Hier hebt Foucault auch den Konnex Macht und Wissen hervor. Er nennt als diesem Konzept inne liegendes Ziel die Steigerung der Gesellschaftskräfte, ein Vergrößern, ein Vermehren – im Bereich der Erziehung eine Ausdehnung der Bildung – in Verbindung mit einer flächendeckenden und subtilen Macht.⁵⁶ Es ist eine Organisation der Disziplinen für ein „die Gesamtgesellschaft lückenlos überwachendes und durchdringendes Netzwerk“. Foucault unterscheidet zwei Formen von Disziplin: einerseits die negativ wirkende - vermeidende -, andererseits die positiv wirkende - die Macht zusammenhaltende und verstärkende Disziplin im panoptischen Sinne.⁵⁷

Diese Disziplinen lassen sich anhand des Beispiels „Schule“ zeitlich verorten: Im 17. Jahrhundert war die erste Form der Disziplin vorzufinden, ab dem 19. Jahrhundert die zweite mit dem Effekt, Techniken entwickelt zu haben „welche nutzbringende Individuen fabrizieren.“ Die Kontrolle geht dabei über das panoptische Gebäude hinaus. Es werden nicht nur die SchülerInnen nach Belieben geformt, sondern es findet auch eine Beeinflussung und Maßregelung der Eltern statt.⁵⁸ In einer Nebenbemerkung stellt Foucault die rhetorische Frage nach der Auswirkung der institutionellen Macht auf die innerfamiliären Beziehungen zwischen Eltern und Kindern. Einflüsse von Schule, Militär, Medizin, Psychiatrie und Psychologie wirken zugunsten einer Präferenz des

54 Vgl. *ibid.*, S.905

55 Vgl. *ibid.*, S.910

56 Vgl. *ibid.*, S.914

57 Vgl. *ibid.*, S.915

58 Vgl. *ibid.*, S.917

„Normalen“ im Vergleich zum „Anormalen“.⁵⁹ Er greift die Frage nach der Erziehung in der Familie in den späteren Werken nochmals auf.

Was den einzelnen panoptischen Konstruktionen folgt, ist nach der foucaultschen Theorie ein Panoptismus, der die gesamte Gesellschaft durchzieht. Das Prinzip des Panopticon wird zwar hauptsächlich auf Gefängnisse, Schulen und andere bestimmte Orte angewandt. Wir alle leben jedoch gemäß Foucault in einer panoptischen Gesellschaft - einer „Gesellschaft der Überwachung“, in der die „Dressur der nutzbaren Kräfte“ unbemerkt die Regel ist. Foucault meint, dass Macht und Wissen durch Kommunikation und Zeichen besiegelt werden, wobei eine Selbstautomatisierung stattfindet.⁶⁰ Mit dieser Aussage distanziert er sich davon, einzelne Personen oder Gruppen für die Macht verantwortlich zu machen. Alle sind beteiligt und erhalten die Kräfte am Leben.

Die Ursache für diese Überwachungsgesellschaft ist für Foucault die Bevölkerungszunahme im 18. Jahrhundert.⁶¹ Die immer höhere Anzahl an Menschen erforderte bestimmte Strategien der Gesellschaftsregulierung. Die Disziplin war die übergeordnete und bestimmende Leitlinie. Aus dem Menschen wurde ein „Disziplinarindividuum“. Die Disziplinierungsmethode stammt nach Ansicht des Autors von *ÜuS* aus den Techniken der Justiz. Sinngemäß besteht demnach kein Unterschied in der Struktur des Gefängnisses und der Schule.⁶² Zum Gefängnis sagt Foucault, dass die Maßnahmen, die Kriminalität in Zukunft zu verringern, nicht fruchten, denn die Zahl der Häftlinge bleibt gleich oder steigt, und dies vom 19. Jahrhundert bis jetzt.⁶³ Das lässt darauf schließen, dass er die disziplinäre Erziehung von Kindern auch für wenig erfolgversprechend erachtet, wenn sie überhaupt ethisch zu vertreten wäre. Das maschinelle Behandeln der Bevölkerungsgruppen, zu denen Kinder zählen, erkennt Foucault als Kennzeichen der Geschichte, das heißt, als historisch bedingt. Es ist für ihn keine Verhaltensweise, die auf bestimmten Wahrheiten, sondern auf gewissen Voraussetzungen aufgebaut ist.

Am Ende von *ÜuS* benennt Foucault die vorab aufgezählten Institutionen als

59 Vgl. *ibid.*, S.922

60 Vgl. *ibid.*, S.923

61 Vgl. *ibid.*, S.925

62 Vgl. *ibid.*, S.934

63 Vgl. *ibid.*, S.972

„Unterdrückungs-, Verwerfungs-, Ausschließungs-, oder Verdrängungsinstitutionen“. Institutionen sind für ihn Orte, in denen geherrscht und Persönliches, Individuelles unterdrückt wird. Es sind Orte, in denen nicht der Norm entsprechende Verhaltensweisen verworfen werden. Es sind Orte, in denen bestimmte Gruppen ausgeschlossen sind und nicht an der Gesellschaft teilhaben, weil sie auf diese erst vorbereitet werden müssen. Diese Gruppen entsprechen nicht den rationalen Vorstellungen der Gesellschaft. Sie sollen nicht dazugehören, weil sie das System stören. Es sind Orte, wo alles verdrängt und vermieden wird, was nicht in das Schema der Normalisierung passt. Diese Orte haben die Aufgabe der „Fabrikation des Disziplinarindividuums“. Ein Individuum wird mit Hilfe der Überwachungsmaschinerie wie ein nützliches Produkt hergestellt. Zu seinen wichtigsten Persönlichkeitsmerkmalen zählt die Disziplin. Die „Fabrikation des Disziplinarindividuums“ ist das Resultat der disziplinären Strategien, die wissenschaftlich untermauert und legitimiert werden.⁶⁴

Die These von der Schule als „Ausschließungsinstitution“ war jedoch keine Erfindung Foucaults. Sie kommt ursprünglich von Philippe Ariès. Wenngleich in der neueren Forschungsliteratur inzwischen umstritten, hat er mit seiner *Geschichte der Kindheit*, die 1960 unter dem Titel *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* in Paris entstanden ist, einen wesentlichen Einfluss auf Foucault ausgeübt. Ariès rollt in seinem Werk das Entstehen der Phase der Kindheit auf. Hartmut von Hentig fasst im Vorwort zusammen, dass Ariès damit die Phase der Kindheit an sich als Schöpfung unserer Anschauungen und Umstände zur Diskussion stellte.⁶⁵ Ariès analysiert, dass ein Unterschied zwischen Kind und Erwachsenem im Neolithikum und im alten Griechenland festgesetzt wurde und eine Übergangszeit zwischen beiden Phasen Teil der Kultur war. Im Mittelalter wurde hingegen weder ein Unterschied gemacht, noch ein Übergang vorgenommen. Bis in die Neuzeit waren Kinder und Erwachsene ab sieben Jahren in einer kollektiven Lebensform vermischt und man kannte keine Erziehung. Das Kind nahm Anteil an allen Lebensbereichen der Erwachsenen. Erst ab dem 17. Jahrhundert erkannte man die Bedeutung einer „Moralisierung der Gesellschaft“, die durch die Erziehung erreicht werden konnte.⁶⁶ Die Schule erfuhr einen Aufschwung und eine gesellschaftliche Veränderung fand statt.

64 Vgl. *ibid.*, S.1017

65 Vgl. Ariès, Philippe: *Geschichte der Kindheit*. München: dtv 1975, S.39

66 Vgl. *ibid.*, S.559f.

Man stellt nun fest, daß das Kind für das Leben nicht reif ist, daß man es einer speziellen Einflußnahme, einer Quarantäne unterwerfen muß, ehe man es in die Welt der Erwachsenen entläßt. Dieses neue Interesse an der Erziehung wird die Gesellschaft allmählich prägen und sie von Grund auf verwandeln.⁶⁷

Eine Vorbereitung auf die Welt als Erwachsener war nun für den jungen Menschen als notwendig erachtet worden. Dies geschah in einer Art „Quarantäne“ - einer Ausschließung, einer Wegsperrung. Ariès verortet diesen neuen Zugang zum Kind nicht nur in der Schule, sondern auch in der Familie. Er konstatiert dadurch eine umfassende Besitzergreifung des Kindes, die sich sowohl auf den Körper als auch die Seele erstreckt und eine strenge Disziplin bedeutet. Weiters vergleicht er die Behandlung von Kindern mit derjenigen von Häftlingen. Beide Gedanken hat Foucault übernommen, wiewohl Foucault die emotionale Besitzergreifung nicht direkt anspricht. Ariès schreibt:

Die Familie und die Schule haben das Kind mit vereinten Kräften aus der Gesellschaft der Erwachsenen herausgerissen. Die Schule hat das einstmals freie Kind in den Rahmen einer zunehmend strengerer Disziplin gepreßt, die im 18. und 19. Jahrhundert in die totale Abgeschlossenheit des Internats münden wird. Die Besorgnis der Familie, der Kirche, der Moralisten und der Verwaltungsbeamten hat dem Kind die Freiheit genommen, deren es sich unter den Erwachsenen erfreute. Sie hat ihm die Zuchtrute, das Gefängnis, all die Strafen beschert, die den Verurteilten der niedrigsten Stände vorbehalten waren. Doch verrät diese Härte, daß wir es nicht mehr mit der ehemaligen Gleichgültigkeit zu tun haben: wir können vielmehr auf eine besitzergreifende Liebe schließen, die die Gesellschaft seit dem 18. Jahrhundert beherrschen sollte.⁶⁸

Als Gründe für die Trennung der Kinder- von der Erwachsenenwelt führt Ariès also die Moralisierung der Gesellschaft und die besitzergreifende Liebe an, und zudem noch ein Klassen- und Rassenbewusstsein, was zur Intoleranz gegenüber der Vielfalt führte. Die Gegenüberstellung von Hochadel und Volk leitete gemäß Ariès die normierende und beurteilende Einteilung von Menschen ein, wovon dann auch die menschlichen Altersklassen – der junge und der ältere Mensch, also Kind und Erwachsener – nicht ausgenommen waren.⁶⁹

Dekker und Lechner analysieren in *Discipline and Pedagogics in History: Foucault, Ariès, and the History of Panoptical Education* Ariès' Einfluss auf Foucault. Sie heben diesbezüglich folgende Thesen von Ariès hervor: Erstens gilt das aus der Aufklärung resultierende Konzept des Benthamschen Gefängnisses als Modell für das neue

67 Ibid., S.561

68 Ibid., S.562

69 Vgl. *ibid.*, S.564

Schulsystem im 16./17. Jahrhundert und die schulische Disziplin. Dies hat Foucault in sein Werk aufgegriffen. Zweitens wird die autoritäre und hierarchische Disziplinierung in den Gefängnissen mitsamt ihrem moralischen Aspekt als permanentes Überwachungssystem von den Pädagogen übernommen. Auch hier stimmte Foucault zu. Drittens sind die Themen *discipline and supervision*, also Disziplin und Überwachung, bei Ariès zentral. Er hält ihre Bedeutung für die Geschichte der Erziehung und Schule für groß. Auch das war ein Ansatzpunkt für Foucault. Viertens war Ariès wie später Foucault vom Übergreifen der Disziplin auf die ganze Gesellschaft in Form einer Disziplinierungsgesellschaft überzeugt.⁷⁰

Foucault entwickelte gemäß Dekker und Lechner Ariès' Ideen weiter, indem er die Verbindung erzieherischer Praxis und wissenschaftlicher Theorien hervorhob.⁷¹ Was Ariès und Foucault unterschied, war nach Ansicht der Autoren Ariès' Anerkennung der pädagogischen Wertigkeiten und Absichten, selbst im Zusammenhang mit der Disziplin. Dies bemerken sie bei Foucault nicht in diesem Ausmaß. Die Autoren sehen Foucaults Erfolg mit den stark von Ariès geprägten Ideen der Disziplin in der Veröffentlichung von *ÜuS* im europäischen Raum zum richtigen Zeitpunkt, als man für diese Kritik an Erziehung bereit war.⁷²

Was Ariès' Analysen zur Kindheit zeigen ist, dass Kindheit eine Phase ist, die sich durch historische Gegebenheiten bis zu dem Punkt so entwickelt hat, wie wir sie jetzt wahrnehmen. Foucault hat Ariès nicht nur kopiert, sondern ging einen Schritt weiter. Aus Foucaults Ausführungen geht hervor, dass das Kind nicht so sein darf, wie es ist. Es wird als Gegenstand betrachtet, über den man verfügt. Es muss sich verändern. Dies geschieht am einfachsten, wenn man es separat unterbringt und speziell behandelt. So zeigt Foucault in *Der Wille zum Wissen* auf, wie ein Teilbereich des kindlichen Seins einen regulierenden Umgang erfährt – das Verhältnis zu seinem Körper, zu seiner Sexualität.

1.3 Kinder und Erwachsene in *Der Wille zum Wissen*

Der Einfluss von Nietzsche und dessen „Genealogie der Moral“ durchzieht Foucaults

70 Vgl. Dekker/Lechner 1999, S.42f.

71 Vgl. *ibid.*, S.43

72 Vgl. *ibid.*, S.44

gesamtes Wirken. Dies wird in *WW* aus dem Jahr 1976 immer wieder erkennbar. Wie auch das ein Jahr zuvor erschienene *ÜuS*, das als „Genealogie der modernen Moral“ bezeichnet werden kann,⁷³ wird *WW* zu Foucaults „genealogischen Werken“ gezählt. Hinrich Fink-Eitel nennt Foucaults Gesamtwerk „Labyrinth vor allem in zeitlicher Hinsicht.“⁷⁴ Er teilt Foucaults Werk in drei Phasen ein:

1. Achse des Wissens – Technik der Archäologie
2. Achse der Wahrheit – Technik der Genealogie
3. Achse der Ethik – Technik der Subjektivität

Foucaults eigene Einteilung besteht auch aus drei Phasen:

1. Formierung der Wissensdiskurse
2. Betrachtung der Machtsysteme, die der Regulation der Diskurse dienen
3. Studium der Formen der Selbstbetrachtung der Individuen⁷⁵

Foucault schreibt, dass es in *WW* wie auch in allen anderen seiner Werke um die Entstehungsgeschichte und die Produktion von Diskursen geht, denen ein Wahrheitswert innewohnt und die an verschiedene Machtmechanismen und Institutionen gebunden sind.⁷⁶ Die Menschen unterliegen diesem „Willen“ zu Wahrheit und „Wissen“. Foucault erläutert Macht und Machtbeziehungen näher und führt dies am Beispiel der Sexualität aus. Er spart damit auch nicht die kindliche Sexualität aus, die in besonderer Form Machtprozessen ausgeliefert ist. Das Kind sieht Foucault nämlich auch in diesem Werk durch eine klare Linie getrennt vom Erwachsenen. Es lebt in einer Welt, in der es keinen individuellen, persönlichen Umgang mit seinem Körper pflegen darf.

Zwei wichtige Behauptungen sind folgende: Die Sexualität der Kinder wird öffentlich geregelt. Das Kind ist „stummes und bewusstloses Objekt von Absprachen zwischen Erwachsenen.“⁷⁷

Es wird also über das Kind verfügt, indem es objektiviert wird. Am Beispiel des

73 Vgl. Miller, James: *Die Leidenschaft des Michel Foucault*. Aus dem Amerikanischen von Michael Büsges. Unter Mitwirkung von Hubert Winkels. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1995, S.303

74 Vgl. Chlada, Marvin/Dembowski, Gerd: „Das Foucaultsche Labyrinth“, in: Chlada, Marvin/Dembowski, Gerd (Hg.): *Das Foucaultsche Labyrinth. Eine Einführung*. Aschaffenburg: Alibri 2002, S.8

75 Vgl. Fuchs, Tilo: „Die Ordnung der Nation. Foucault, Cassirer und die nationale Mythologie.“, in: Chlada/Dembowski 2002, S.27

76 Vgl. Foucault 2008, S.1028

77 Ibid., S.1049

Umgangs mit seiner Körperlichkeit wird dies erkennbar. Dem Kind erhält von Seiten der Erwachsenen keine Mitsprache über seinen eigenen Körper. Die Eltern oder Erzieher thematisieren die kindliche Sexualität über die Köpfe der Betroffenen hinweg, die keine Meinung haben dürfen. Foucault misst dieser „Stummheit“ ein großes Gewicht zu. Er meint, dass diese seit dem klassischen Zeitalter den Dialog zwischen Kindern und Erwachsenen ersetzt hat. Der Diskurs hat sich verändert.⁷⁸ Als Beispiel für dieses Phänomen nennt Foucault die Architektur der Bildungsanstalten des 18. Jahrhunderts, die die Sexualität der Kinder subtil zum Gegenstand hat, indem sie diese unauffällig reguliert wie etwa durch die Unterteilung der Schlafsäle oder die Anordnung der Pausen. Foucault spricht hier vom „internen Diskurs der Institution“.⁷⁹ Die Bewegung und Positionierung der Kinder im institutionellen Raum wird bestimmt und für die Zwecke der Erziehung gelenkt. Laut *WW* bauen die architektonischen Maßnahmen des internen Diskurses auf bestimmten Grundannahmen auf, die als Wahrheiten galten und noch immer bestehen:

1. Die Sexualität existiert in frühreifer, aktiver und permanenter Form.
2. Eine medizinische und moralische Beratung ist notwendig und Sache der Öffentlichkeit in Form von Literatur, Beobachtungen, Reformvorhaben, architektonischen Plänen. Foucault erwähnt hier Basedow und die deutsche »philanthropische« Bewegung als Multiplikator dieser „Diskursivierung des Sexes“.
3. Die Sexualität der Kinder muss begrenzt bzw. verhindert werden.

Als Beispiel wird Saltzmann genannt, der Gründer einer Experimentalschule, in der man die SchülerInnen dazu brachte, ihrer Körperlichkeit vollständig zu entsagen.⁸⁰

Später wirft Foucault ein, dass nicht das Verbot, sondern die „Produktion“ der Sexualität in einer vorbestimmten Form der bestimmende Beweggrund der Machtmechanismen ist.⁸¹ Er greift hiermit seine These von der produktiven Macht auf, die etwas bewirken soll, indem sie etwas anderes verhindert.

Eine weitere Aussage Foucaults über Kinder und ihre Körperlichkeit ist: Die Art und Weise der Kinder über Sexualität zu sprechen wird von den Erwachsenen bestimmt.

78 Vgl. *ibid.*, S.1048

79 Vgl. *ibid.*, S.1049

80 Vgl. *ibid.*, S.1049

81 Vgl. *ibid.*, S.1115

Abgesehen von diesem internen Diskurs über Sexualität, der über die Köpfe der Kinder hinweg geführt wird, wird eine bestimmte Art eines verbalen Diskurses gefordert, wie ihn die Kinder selbst führen sollen – im Rahmen der erwachsenen Vorstellungen. Als Beispiel gibt Foucault das 1776 im *Philanthropum* veranstaltete Fest, bei welchem Kinder ihr rationales Wissen über Sexualität zur Schau stellen mussten.⁸² Ihr sprachlich-kognitiver Zugang zum Körper soll den Erwartungen Erwachsener entsprechen. Er ist fremdbestimmt.

Foucault führt aus, dass die pädagogischen Institutionen seit dem 18. Jahrhundert durchaus kein Schweigen bezüglich des Sexes anordneten. Es wurde jedoch festgelegt, wie die Kinder über ihren Körper denken und sprechen sollten. Daraus folgten Vervielfachungen der Diskursformen. Dadurch entstanden wiederum aufgrund des für Foucault so engen Kontextes zwischen Diskurs und Macht auch mehr Machtbeziehungen.⁸³

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts begannen die sozialen Kontrollen hinsichtlich der Sexualität sämtlicher Bevölkerungsgruppen und somit auch der Kinder. Die „Gefahr“ (von Perversionen beispielsweise) legitimierte diese und führte laut Foucault mitunter zu einer übertriebenen Fahndung und Strafverfolgung.⁸⁴ Eine „Politik des Schutzes der Kindheit“ entwickelte sich.⁸⁵

Von jenem sonderbaren Imperativ, der jeden dazu nötigt, aus seiner Sexualität einen permanenten Diskurs zu machen, bis hin zu den vielfältigen Mechanismen in den Ordnungen von Ökonomie, Pädagogik, Medizin und Justiz, die den Diskurs des Sexes anreizen, extrahieren, anordnen und institutionalisieren, hat unsere Zivilisation eine ungeheure Beredsamkeit gefordert und organisiert.⁸⁶

Foucault hebt hervor: Die Pädagogik macht aus der kindliche Sexualität eine Staatssache anstatt sie als eine private Angelegenheit jedem selbst zu überlassen. Die Körperlichkeit untersteht der öffentlichen Kontrolle und bedarf einer ständigen Überwachung.⁸⁷

82 Vgl. *ibid.*, S.1050

83 Vgl. *ibid.*, S.1050

84 Vgl. *ibid.*, S.1052

85 Vgl. *ibid.*, S.1128

86 *Ibid.*, S.1053

87 Vgl. *ibid.*, S.1117

Weiters spricht Foucault in *WW* wieder die Frage der Norm an: Genauso wie sich in den Institutionen das „Disziplinarindividuum“ der Norm entsprechend verhalten muss, wird auch eine Norm der sexuellen Entwicklung von der Kindheit bis ins hohe Alter bestimmt. Deren Einhaltung wird unter anderem durch pädagogische Kontrollen als auch medizinische Maßnahmen durchgesetzt.⁸⁸ Foucault meint damit, dass von Außen bestimmt wird, welcher Zugang und welches Interesse am eigenen Körper zu bestimmten Zeitpunkten akzeptiert und was nicht akzeptiert wird, wobei die Pädagogik und die Medizin gleichermaßen dominante Rollen spielen.

Die Thematik der Sexualität der Kinder wird für Foucault gegen Ende des 18. Jahrhunderts spruchreif, während zuvor die ehelichen Beziehungen im Zentrum sexualpolitischer Diskussionen und Maßnahmen standen.⁸⁹ Der kindliche Bezug zum eigenen Körper sollte von da an einer Theorie von Normalität unterworfen werden. Foucault deutet an, dass dies ein starker Eingriff in die Seinsweise eines jeden Kindes ist.

Ein weiterer Punkt, den Foucault anmerkt, misst den Erwachsenen wiederum eine mehr oder weniger aktive Rolle der Dominanz zu. Foucault kritisiert die „endlosen Durchdringungslinien“ um das Kind seit dem 19. Jahrhundert. Er meint damit, dass alles, was das Kind betrifft, unaufhörlich kontrolliert wird. Die Kontrolle der Sexualität bezog sich für ihn auf die Onanie der Kinder. Es handelte sich um eine Kontrolle zwischen zwei Polen, um den „Feldzug“, den er „Welt der Erwachsenen gegen den Sex der Kinder“ nennt. Es ging dabei um Schuld und Geständnis, um Überwachung und Falle, Gefahr und Korrektur sowie Verhaltensmaßregelungen. Diese fand innerhalb einer Pädagogik statt, die „recodiert“ wurde, und innerhalb der Familie, die dieses „medizinisch-sexuelle Regime“ gleichermaßen wie die Institutionen gewährleisten sollte.⁹⁰ Mit „recodiert“ meint Foucault, dass die Pädagogik vom 19. Jahrhundert an einen bedeutungsvollen Kontrollpunkt darstellte. Die Dominanz über die Kinder wurde lückenlos. Während Foucault sich in *ÜuS* auf die Bildungsinstitutionen als Orte der Kontrolle konzentrierte, macht er in *WW* auch die Familien für den speziellen, marginalisierenden Umgang mit den jungen Menschen verantwortlich. Diese Verantwortlichkeit ist Teil einer Machtdynamik, in der es keine rein passive Seite gibt.

88 Vgl. *ibid.*, S.1055

89 Vgl. *ibid.*, S.1056f.

90 Vgl. *ibid.*, S.1060

Die Kontrolle, die von den Eltern oder Pädagogen gegenüber den Kindern ausgeübt wird, erhält, so Foucault, durch die Reaktion der Kinder, eine Antwort, sodass ein „Lust und Macht“-Spiel entsteht.

Lust, eine Macht auszuüben, die ausfragt, überwacht, belauert, erspäht, durchwühlt, betastet, an den Tag bringt; und auf der anderen Seite eine Lust, die sich daran entzündet, dieser Macht entrinnen zu müssen, sie zu fliehen, zu täuschen oder lächerlich zu machen. Macht, die sich von der Lust, der sie nachstellt, überwältigen läßt; und ihr gegenüber eine Macht, die ihre Bestätigung in der Lust, sich zu zeigen, einen Skandal auszulösen oder Widerstand zu leisten, findet.⁹¹

Ein doppeltes Machtgefüge entsteht, in dem nicht nur der Erwachsene aktiv ist – dieser sogenannte „Doppelimpulsmechanismus“ stützt sich gegenseitig und es entstehen „unaufhörliche Spiralen“ der Macht und Lust.⁹² Auch hier betont Foucault wieder das Zirkuläre der Macht, die nicht nur von oben nach unten geht. Die Maßregelung des Körpers wird in den Institutionen, aber auch in den Familien betrieben. In den Familien findet sich zudem noch die von Foucault festgestellte Distanz zwischen Kindern und Eltern, die auf keiner natürlichen Basis beruht, sondern ebenfalls auf einer historischen Entwicklung. Foucault sagt: Das Kind wächst in einer Familie auf, die „ein komplexes, mit vielfältigen, bruchstückhaften und beweglichen Sexualitäten gesättigtes Netz“ ist.

Mit diesen Sexualitäten in direktem Zusammenhang steht nach Ansicht Foucaults die Vielfalt der künstlichen Trennungen in der Gesellschaft des 19. Jahrhundert: die Trennung von Erwachsenen und Kindern, die Trennung von Eltern- und Kinderzimmer und die Trennung von Buben und Mädchen. Foucault meint eine bewusste und gewollte Trennung. Er fügt noch hinzu, dass die Ernährungsweise, die Masturbation, die Phase der Pubertät und die lustvolle Gegenwart der Dienstboten starke Beachtung erfuhren. Damit findet für Foucault eine Projektion „des verbotenen Begehrens“ auf die Kinder statt. Den Kindern wird nichts direkt verboten, mutmaßt er; vielmehr wird ein „Anreiz- und Vermehrungsmechanismus“ ausgelöst. Die Schulen organisieren ebenso wie die Familien dieses „Spiel der Mächte und Lüste“.⁹³ Es werden keine Grenzen gezogen, sondern „Orte maximaler Sättigung“ geschaffen.⁹⁴

Die Familie besteht für Foucault aus den Gegenpolen Mann – Frau, Eltern – Kind.

91 Ibid., S.1063

92 Vgl. ibid., S.1063

93 Vgl. ibid., S.1064

94 Vgl. ibid., S.1065

Anzumerken ist auch hier wieder einmal seine Gegenüberstellung von Erwachsenen und Kindern. Die Familie ist eine „soziale, ökonomische und politische Allianzstruktur“, die die Sexualität nicht umgeht, sondern vielmehr in einem dem Gesetz entsprechenden Rahmen produziert.“ Sie ist seit dem 18. Jahrhundert aus diesem Grunde „obligatorischer Ort von Empfindungen, Gefühlen, Liebe“.⁹⁵ Gefühlsbeziehungen und körperliche Nähe spielten von da an eine Rolle, was bis diesem Zeitpunkt für Foucault nicht so war.⁹⁶ Er hält die Familie für den „aktivste(n) Brennpunkt der Sexualität“.⁹⁷ Ihr gegenüber stehen »Experten«, die das Sexualdispositiv stützen, so Foucault.⁹⁸ Diese Experten findet man wohl in der Pädagogik und Psychologie, wenn wir mit Foucault denken. Foucault meint damit, dass Wissen eine entscheidende Rolle spielt, denn es legitimiert die Verfahrensweisen. Er meint:

*Der überwachte Körper des Kindes ist ein »lokaler Herd« des Macht-Wissens.*⁹⁹

Foucault spricht von unmittelbaren, lokalen Machtbeziehungen, sogenannten »lokale(n) Herde(n)« des Machtwissens. Diese Machtzentren führen aus einem historischen Kontext heraus zur „Wahrheitserzwingung“. Dadurch entstehen Diskurse, und umgekehrt bedingen Diskurse wiederum diese Machtbeziehungen.¹⁰⁰ Dieses von Foucault behauptete Phänomen ist sowohl ein Symptom der Gesellschaft als auch ein Umstand, der jedes Individuum selbst betrifft. Wie Michael Ruoff zusammenfassend erläutert, wird bei Foucault das Subjekt vom Diskurs beeinflusst. Der Diskurs formt gemeinsam mit den nicht-diskursiven Praktiken einen durch die Macht geprägten Körper. Der Körper des Subjekts ist somit Objekt der Mikrophysik. Der sich wechselseitig bedingende Macht-Wissen Komplex wirkt über die Körpertechnologien auf das Subjekt ein.¹⁰¹

Diese Diskurse haben mitsamt ihren Machtbeziehungen eine historische Entwicklung erfahren. Nach Ansicht des Autors von *WW* wird seit dem 18. Jahrhundert das Kind von

95 Vgl. *ibid.*, S.1110

96 Vgl. *ibid.*, S.1128

97 Vgl. *ibid.*, S.1111

98 Vgl. *ibid.*, S.1112

99 *Ibid.*, S. 1102

100 Vgl. *ibid.*, S.1102

101 Vgl. Ruoff, Michael: *Foucault Lexikon. Entwicklung – Kernbegriffe – Zusammenhänge*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Paderborn: Fink 2007, S. 206

Geburt an auf seine Sexualität hin beobachtet und überwacht, und zwar von allen Erwachsenen, mit denen es zu tun hat.¹⁰² Vielmehr noch: Im 19. Jahrhundert hat sich daraufhin eine „Sexualisierung des Kindes“ etabliert. Die wichtigste Rolle spielte dabei die Familie.¹⁰³ Interessant ist, dass die von Foucault oben beschriebene „bewegliche“ Sexualität keinen Ausgangspunkt hat. Er betont, dass es sich bei den Beziehungen um Modifikationen mit wechselnden Kräfteverhältnissen handelt. Die Beziehungen rund um Macht und Wissen sind nicht fest verankert und bestimmt, sondern nur vorläufig und wechselhaft. Sie sind „Transformationsmatrizen“.¹⁰⁴ Sie sind also etwas, das man nicht festhalten kann, da sie sich immer wieder verändern. Dennoch sagt Foucault: Die „Pädagogisierung des kindlichen Sexes“ wird aufgrund der angenommenen „physischen, moralischen, individuellen und kollektiven Gefahren“ als für notwendig erachtet und ist Aufgabe der Erwachsenen, die mit Kindern zu tun haben. Er macht in diesem Text die Erwachsenen dafür verantwortlich. Der Grund für diese pädagogischen Maßnahme liegt in bestimmten Annahmen über das Kind. In den Augen unserer Gesellschaft befinden sich Kinder, so Foucault, innerhalb der Pole von natürlichem und widernatürlichem Hang zur Sexualität und von einer vollständigen und noch nicht vollständigen Reife zu sexuellen Handlungen. Diese Situation motiviert die Erwachsenen zu restriktiven Handlungen in Form einer Kontrolle der Masturbation. Die „Pädagogisierung“ der Sexualität betrifft vor allem den laut Foucault zwei Jahrhunderte dauernden „Krieg gegen die Onanie“.¹⁰⁵

Aus diesem Punkt erkennbar ist eine in der damaligen Gesellschaft bestehende Sicht des Kindes als ein gefährliches, gefährdetes, unreifes, unverantwortliches und wenig eigenständiges Wesen, das in einem gewissen Rahmen gehalten werden muss und einen speziellen Umgang erforderlich macht. Insbesondere sein Körper wird dabei in Gewahrsam genommen und über ihn verfügt. Der Ursprung dieser Sichtweise mit dem pädagogischen Schwerpunkt „Sexualität“ ist für Foucault die christliche Erziehung.¹⁰⁶ Genau wie in *ÜuS* erklärt Foucault das Christentum für diese spezielle einschränkende Behandlung der Kinder verantwortlich. Anders als im Werk von 1975 hat Foucault in *WW* seine Machttheorie noch weiterentwickelt. Er spricht in diesem Werk schon von einer „Bio-Macht“, was er später noch weiter ausbauen wird.

102 Vgl. Foucault 2008, S.1103

103 Vgl. *ibid.*, S.1115

104 Vgl. *ibid.*, S.1103

105 Vgl. *ibid.*, S.1107

106 Vgl. *ibid.*, S.1117

Diese „Bio-Macht“ ist sowohl in Schulen und Internaten als auch Kasernen und Fabriken zu finden. Folgendes ist damit gemeint: Während ursprünglich ein Souverän das Recht über Leben und Tod seiner Untertanen besaß, besteht seit dem 17. Jahrhundert ein Focus auf das Leben. Das Instrument der Macht ist nicht mehr der Tod. Über das Leben der Individuen wird verfügt, indem es überwacht, geregelt und kontrolliert wird. Es wird in seine kleinsten Teile zergliedert und bestimmt. Durch das damit verbundene, effiziente Erhöhen der Produktivität der Körper wurde der Kapitalismus ermöglicht.¹⁰⁷

Diese Bio-Macht war gewiß ein unerläßliches Element bei der Entwicklung des Kapitalismus, der ohne kontrollierte Einschaltung der Körper in die Produktionsapparate und ohne Anpassung der Bevölkerungsphänomene an die ökonomischen Prozesse nicht möglich gewesen wäre.¹⁰⁸

Die Nutzbarkeit der Körper sollte von da an, also vom 17. Jahrhundert, für die ökonomischen Prozesse gewährleistet werden. Die Verhaltensweisen der Körper mussten zugunsten der Produktion von Waren und der Vergrößerung von Kapital an die Umstände angepasst werden. Zu den Machtinstitutionen und Machttechniken, die dabei eine große Rolle spielten, zählt Foucault die Schule und die Erziehung mitsamt ihren Erziehungspraktiken.¹⁰⁹ Von klein auf sollten künftige Arbeiter in der richtige Arbeitshaltung geschult werden. Schülerinnen und Schüler werden gemäß Foucault seither für die Politik des Kapitalismus politisch instrumentalisiert. Dies geschieht nicht durch Strafen, sondern indem sie die Selbstbeherrschung ihres Körpers betreiben und verfeinern – eines Körpers, der verfügbar und effizient sein muss.

Anstelle der Drohung mit dem Mord ist es nun die Verantwortung für das Leben, die der Macht Zugang zum Körper verschafft.¹¹⁰

„Wert und Nutzen“ sind nun die Orientierungspunkte, zugunsten dessen über den Körper verfügt wird.¹¹¹ Foucault greift den Punkt der Normalisierung, die im Mittelpunkt der Macht steht wieder auf, indem er sagt: Die Konsequenz dieser Macht ist eine „Normalisierungsgesellschaft“.¹¹² Der Norm wird alles unterworfen. Die

107 Vgl. *ibid.*, S.1130f.

108 *Ibid.*, S.1135

109 Vgl. *ibid.*, S.1135

110 *Ibid.*, S.1135

111 Vgl. *ibid.*, S.1137

112 Vgl. *ibid.*, S.1138

Kontrolle der Sexualität führt dabei zur „Mikro-Macht“ über den Körper.¹¹³ Foucault hat diesen Begriff von Macht schon in Bezug auf die Disziplinen in *ÜuS* verwendet. In der *WW* zeigt sich noch einmal, was darunter verstanden wird: Die „Mikrophysik der Macht“ geht nicht auf einen einzelnen Bezugspunkt zurück. Viele kleine Bestandteile - Mikrobestandteile - machen den gesamten Machtprozess aus. Die Merkmale der Mikrophysik der Macht sind nach Ansicht Foucaults daher das Unpersönliche und das Produktive.¹¹⁴

1.4 Die Regierung der zukünftigen Erwachsenen in Foucaults Gouvernamentalitätsschriften

Achim Volkers stellt die Effizienz der Theorie der „Mikrophysik der Macht“ hinsichtlich des Unterschiedes von negativer und produktiver Macht in Frage. Er meint, Foucault habe aus dieser Unklarheit heraus sein Konzept in *ÜuS* mit dem Begriff der „Gouvernamentalität“ weiterentwickelt – Menschen werden nicht nur diszipliniert, sondern auch geführt.¹¹⁵ Diese Weiterentwicklung kann jedoch nicht weniger als eine Verstärkung seiner Theorie der Selbsterziehung und Selbstregulierung betrachtet werden, die mit dem Panoptismus begann und möglich gemacht wurde. In der Erziehungswissenschaft ist die Gouvernamentalität aktuell ein Thema. Der bereits angesprochene Foucault-Boom der 90er Jahre hat im angelsächsischen und folglich im deutschen Sprachraum die sogenannten „gouvernementality studies“ nach sich gezogen. So diskutierte man beispielsweise im „Marburger Workshop“ 2005 über die Gouvernamentalität in Bezug auf erziehungswissenschaftliches Denken und Forschen.¹¹⁶

Was unter Gouvernamentalität zu verstehen ist, ist im ersten Band von *GdG*, in *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*, zu lesen: Es ist das Regiert-Werden der Bevölkerung, Ausdruck eines Machtsystems, das mit dem 18. Jahrhundert datiert wird.¹¹⁷ Die Phrase *l'art de gouverner* leitet Foucault jedoch schon aus dem Text von

113 Vgl. *ibid.*, S.1139

114 Vgl. Ruoff 2007, S.165

115 Vgl. Volkers, Achim: *Wissen und Bildung bei Foucault*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S.61

116 Vgl. Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hg.): *Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen-Macht-Transformation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S.12

117 Vgl. Foucault, Michel: *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernamentalität I. Vorlesung am Collège de France 1977 – 1978*. Hg. von Michel Sennelart. Aus dem Französischen von Claudia Brede-Konersmann und Jürgen Schröder. 1. Auflage 2006. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Guillaume de La Perrière von 1555 ab unter dem Namen *Le Miroir politique, contenant diverses manières de gouverner*.¹¹⁸ Diese *manières de gouverner*, die Arten zu regieren, die Foucault unter *l'art de gouverner* zusammenfasst, also unter die sogenannte Kunst des Regierens, zeigt sich für Foucault in vielen Bereichen, darunter auch in der Erziehung. Foucault hebt im ersten Teil der *Gouvernementalitätsschriften* den Kontext zwischen *Gouvernementalität* und Pädagogik hervor, indem er das Lenken der Familien durch den Vater sowie das Lenken von Schülerinnen und Schülern durch den Pädagogen dezidiert als „Praxis des Regierens“ beschreibt.¹¹⁹ Nach einer Analyse pädagogischer Schriften von François La Mothe Le Vayer, dem Erzieher von Philippe von Orléans, betont Foucault, wie wichtig es ist, den Zusammenhang zwischen Selbstregierung, Familienregierung und staatlicher Regierung zu erkennen. Innerhalb dieser findet eine „aufsteigende“ und „absteigende Kontinuität“ statt. Damit meint er eine Wirkung, die sich sowohl vom Individuum zum Staat als auch vom Staat zum Individuum erstreckt. In dieser Kontinuität spielt für Foucault die „Führung der Familie“ eine besondere Rolle. Diese Familienführung ist die „Ökonomie“. Sie ist für die Verantwortlichen des Staates von immenser Bedeutung, da sie seine Verwaltung erheblich beeinflusst.¹²⁰ Diese These wird von Rousseau bestätigt. Foucault greift Rousseaus Artikel „*Économie politique*“ auf, wo er unter „Ökonomie“ die gute Familienführung - das *gouvernement* - versteht und danach fragt, wie der Staat zu seinen Gunsten Einfluss darauf nehmen kann.¹²¹

Im zweiten Band der *Gouvernementalitätsschriften* gibt Foucault darauf eine Antwort. Er bezieht sich auf die Erziehung in der Familie und Schule innerhalb der politischen Regierungsformen des Liberalismus und Neoliberalismus. Als perfektes politisches Instrument des Liberalismus gibt Foucault das Benthamsche Panopticon an. Die in Schulen angewandten Disziplinarmethoden, die von dieser Architektur gestützt werden, sind das Prinzip einer liberalen Regierung. Die liberale Regierung greift nicht ein - sie überwacht. Das Eingreifen erfolgt indirekt.¹²² Die Instrumentalisierung des Kindes erfährt für Foucault im Neoliberalismus ihren Höhepunkt. Der Neoliberalismus

2004, S.164

118 Vgl. Foucault 2004, *Geschichte der Gouvernementalität I*, S.141

119 Vgl. *ibid.*, S.141

120 Vgl. *ibid.*, S.142f.

121 Vgl. *ibid.*, S.144

122 Vgl. Foucault, Michel: *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am Collège de France 1978-1979*. Hg. von Michel Sennelart. Aus dem Französischen von Jürgen Schröder. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2004, S.102

reguliert und übt in allen Bereichen des Lebens Macht „anhand von Prinzipien einer Marktwirtschaft“ aus.¹²³ Der Markt ist dabei „Ort der Wahrheit“, und die Regierungspraxis „Regel und Norm“ dieser Wahrheit, die die öffentlichen und privaten Geschehnisse selbstregulierend im Griff hat, weil sich jeder aus eigenem Antrieb danach richtet.¹²⁴

Foucaults zentrale These hinsichtlich der neoliberalen Erziehung, die ebenso wie alle anderen Bereiche des täglichen Lebens von dieser marktwirtschaftlichen „Wahrheit“ gesteuert ist, ist diese: Kinder werden im Sinne des Neoliberalismus als „Humankapital“ bzw. „Kompetenzmaschine“ aufgefasst, was ein Kalkül bzw. eine Ökonomisierung ihres Lebensumfeldes zur Konsequenz hat. In der neoliberalen Gesellschaft ist die Verbesserung des Humankapitals von Bedeutung. Dazu sind Bildungsinvestitionen nötig, nicht nur in Form einer Schul- und Berufsausbildung, sondern auch in Form einer adäquaten familiären Erziehung. Foucault zählt dazu die Zeit der Zuwendung der Eltern zu ihren Kindern und den Input aufgrund des Bildungsniveaus der Eltern mitsamt der Gesamtheit der kulturellen Reize, die damit auf das Kind einwirken. Daraus kann eine kalkulierte und messbare Analyse der Lebensumgebung des Kindes folgen.¹²⁵ Wie Foucault kritisch meint, kann die Mutter-Kind Beziehung so unter einem ökonomischen Aspekt betrachtet werden und unter dem Motto „Investitionen“: Die Mutter investiert Zeit, Liebe, ihr eigenes Humankapital und vieles mehr. Sie erhält dafür als Gegenwert einen Ertrag wie etwa ihr psychisches Wohlbefinden und das Einkommen des später erwachsenen Kindes.

Man kann also diese Beziehung, die man in einem sehr weiten Sinn bildende oder erzieherische Beziehung zwischen Mutter und Kind nennen kann, in Begriffen der Investition, der Kapitalkosten, des Gewinns aus dem investierten Kapital, des wirtschaftlichen und psychologischen Nutzens analysieren.¹²⁶

Im Zentrum der neoliberalen Anthropologie und als Ziel der Erziehung steht der der Ökonomie dienliche neue Menschentyp des *homo oeconomicus* „als Basiselement der neuen gouvernementalen Vernunft, wie sie sich im 18. Jahrhundert ausbildet“.¹²⁷ Die gouvernementale Vernunft setzt sich aus „Rationalitätstypen, die in den Verfahren ins Werk gesetzt sind, durch die man über die staatliche Verwaltung das Verhalten der

123 Vgl. *ibid.*, S.187

124 Vgl. *ibid.*, S.52

125 Vgl. *ibid.*, S.319

126 *Ibid.*, S.337

127 Vgl. *ibid.*, S.372

Menschen dirigiert“ zusammen, so Foucault.¹²⁸ Diese Vernunft der „Rationalitätstypen“ leitet auch den Umgang der Erwachsenen mit den Kindern. Eine „Mechanik“ entsteht, die uneinsehbar ist, die den „*homo oeconomicus*“ funktionieren lässt, die ihm entgeht und die dennoch die Rationalität seiner egoistischen Entscheidungen begründet.“¹²⁹ Dieser *homo oeconomicus* verfolgt konsequent seine Interessen. Diese Interessen entsprechen den wirtschaftlichen Zielen. Das Verhalten richtet sich unbemerkt auf diese Ziele. So entsteht eine Freiheit, die keine wirkliche, sondern eine vorgetäuschte Freiheit ist.

*Die neue gouvernementale Vernunft braucht also die Freiheit, die neue Regierungskunst vollzieht die Freiheit.*¹³⁰

Foucault sieht einen direkten Zusammenhang mit der Disziplin, die Zwang bedeutet, und der Freiheit, die Zwanglosigkeit bedeutet. Denn die Freiheit ist die Grundlage der Selbstdisziplin.

*Ich habe die Tatsache hinreichend betont, daß diese berüchtigten großen Disziplinartechniken, die täglich und bis ins kleinste Detail die Verantwortung für das Verhalten der Individuen übernehmen, in ihrer Entwicklung, ihrer explosionsartigen Verbreitung, ihrer Ausbreitung durch die ganze Gesellschaft hindurch völlig zeitgleich mit dem Zeitalter der Freiheiten sind.*¹³¹

Foucault hat das Problem von Disziplin und Freiheit in der Pädagogik schon in den 60er Jahren hinterfragt – ein Problem, das unter dem Gesichtspunkt des „Zeitalters der Freiheit“ bis heute Gültigkeit hat. Kinder sind heute freier denn je – doch ist das nur eine Idee von Freiheit? Die These, dass hinter den pädagogischen Prinzipien steckt, Kinder in ihrem Abstand und ihrer Abhängigkeit von der Erwachsenenwelt zu instrumentalisieren, hat Foucault durch alle seine Werke hindurch nie ganz aufgegeben.

1.5 Die Legitimation des Umgangs mit Kindern

Die Lebenswelt des Kindes, die von der des Erwachsenen getrennt ist, hat ein charakteristisches Merkmal: Sie ist von einer durch und durch manipulativen Wissenschaft bestimmt – der Pädagogik. Die Kinder müssen in ihrem gesamten Verhalten permanent den Leitbildern dieser Wissenschaft folgen, was Auswirkungen auf

128 Ibid., S.441

129 Ibid., S.382

130 Ibid., S.97

131 Ibid., S.102

ihr ganzes Sein hat, so die kritische Haltung Foucaults der Pädagogik gegenüber. Darüber hinaus behauptet Foucault in *Die Ordnung des Diskurses* 1970, dass die Pädagogik die Basis bildet für den seit dem 19. Jahrhundert festzustellenden Willen zur Wahrheit. Durch diesen „Willen zur Wahrheit“ entsteht ein bestimmter Diskurs in der Pädagogik, der durch seine institutionelle Verfasstheit andere Diskurse mit „Druck und Zwang“ reguliert.¹³² Dadurch wird das Wissen und die Macht dieses Diskurses gestützt. Die Politik hat wiederum auf die Pädagogik Einfluss. Durch ihre gesetzliche Herrschaft über die Institutionen hat sie die Möglichkeit, Diskurse in die Erziehung einzuführen oder zu lenken, die weitere Kreise ziehen und letztendlich die gesamte Gesellschaft formen.¹³³

David Couzens Hoy zeigt auf, wie Foucault diesbezüglich Nietzsches Genealogie weiterentwickelt hat. Eine zentrale Hypothese ist dabei: Wissen ist Macht, im Sinne von: Wissen führt zu Macht.¹³⁴ Der Zweifel am metaphysischen Glauben an die Wissenschaft ist auch eine Parallele der foucaultschen Theorie zu Nietzsche.¹³⁵ Nietzsche und Foucault sind wissenschafts- und religionskritisch. Foucault sieht im Christentum den Grund eines historischen Umbruchs, der auf alle Lebensbereiche einen Einfluss ausübte. Foucault spricht in seinen Werken immer wieder von einer „Pastoralmacht“. Für wesentliche Aspekte der Pädagogik des westlichen Abendlandes, nämlich die Herrschaft über Körper und Seele, macht Foucault die christliche Tradition verantwortlich. Der vom Christentum propagierte Glaube an Sünde und die Notwendigkeit von Geständnis regulierte das Verhalten damals und heute. Die historisch einschneidende Rolle des Christentums hat zu einer Moral geführt, die Kinder versklavt. Diese Versklavung wird durch die Einprägung eines schlechten Gewissens dann immer mehr zur Selbstversklavung bzw. -regulierung.

Like Nietzsche, Foucault sees the main historic rupture occurring with Christianity. For Nietzsche all morality since the Christian epoch has been a set of variations on that slave morality. For Foucault the basic technique of the self of the last 1,800 years was developed by the Christians. They instituted an elaborate code, universally applicable to regulate sexual conduct and thoughts. They based the code on a principle of the sinful nature of the flesh. They established a practice of confession through which their discourse on sex governed social action and thought. An above all they established sex as the truth about

132 Vgl. Foucault, Michel: *Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France 2. Dezember 1970*. Aus dem Französischen von Walter Seitter. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. 12. Auflage 2012. Frankfurt/Main: Fischer 1991, S. 15f.

133 Vgl. *ibid.*, S.29f.

134 Vgl. Hoy, David Couzens: „Power, Repression, Progress“, in Hoy, David Couzens (Hg.): *A Critical Reader*. Oxford: Basil Blackwell 1986, S.130

135 Vgl. Dreyfus/Rabinow 1987, S.137

the self.¹³⁶

Die These vom Christentum als Wurzel der heutigen Pädagogik lässt an die am Anfang dieser Arbeit genannte Phrase in *PuG* denken, die der Pädagogik das „untadelige Ziel, das Kind (vor etwas) zu bewahren“ unterstellt. Auch das Christentum gab als Ziel vor, die Menschen durch Verhaltensnormen vor etwas (dem Abfall von Gott, der Hölle) bewahren zu wollen.

Aufbauend auf diesem Hintergrund einer offiziell legitimierten, und mit Wohlwollen getarnten Macht sollen die Grundthesen über die Pädagogik, die oben bereits erwähnt wurden, zusammenfassend noch einmal dargestellt und ergänzt werden.

1. Pädagogik als Zeichen eines fraglichen Generationenverhältnisses

Im Jahre 1962 schrieb Foucault erstmals über die Pädagogik – und zwar in *PuG*. Er spricht die negativen Konsequenzen des Generationenverhältnisses an. Charakteristisch dafür ist, dass eine eigene Kinderwelt einer eigenen Erwachsenenwelt gegenübersteht. Illusionen und ein Traum vom „Goldenen Zeitalter“ begleiten die Pädagogik.

2. Pädagogik als ein System von Kontrolle und Disziplin

Ein Jahr später stellt Foucault die Pädagogik in *ÜuS* als ein „System von Bildungsnormen“ dar.¹³⁷ Werte werden vermittelt, die normierend wirken (sollen). Diese Vermittlung erfolgt so radikal mit Hilfe einer umfassenden „Disziplin“, dass Foucault auch von „Dressur“ spricht.¹³⁸

3. Pädagogik als Resultat und Ursprung eines Diskurses

In *WW* schreibt er der Pädagogik eine Machtrolle zu, die einen Diskurs erzeugt und aus einem Diskurs resultiert. Dieser Diskurs ist mit der Weitergabe einer vermeintlichen

136 Poster, Mark: „Foucault and the Tyranny of Greece“, in Hoy, David Couzens (Hg.) *A Critical Reader*. Oxford: Basil Blackwell 1986, S.218

137 Vgl. Foucault, Michel: *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. Aus dem Französischen von Walter Seitter. 9. Auflage 2011. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1988, S.79

138 Vgl. Foucault 2008, S.909

Wahrheit verbunden. In diesem Werk schreibt Foucault auch, wie sehr das Kind in seinem ganzen Sein in ein wissenschaftliches System, das von Druck und Zwang bestimmt ist, eingebettet ist.¹³⁹

4. Pädagogik als Selbstformung

In den Gouvernamentalitätsschriften kennzeichnet Foucault als „große Problematik der Pädagogik“ das „Problem der Lenkung von Kindern“, ausgehend vom 16. Jahrhundert.¹⁴⁰ Das Kind formt sich im Neoliberalismus mittels der Bio-Macht unaufhörlich selbst zu eine „Kompetenzmaschine“.¹⁴¹

5. Pädagogik als Eingriff in die Seinsweise

Diese vier Thesen können noch von aufschlussreichen Passagen in *Hermeneutik des Subjekts* ergänzt werden. Hier umschreibt Foucault, was er unter „pädagogisch“ versteht:

*(...) ein beliebiges Subjekt mit Fähigkeiten, Tauglichkeiten, Wissen auszustatten, über die es vorher nicht verfügte und die es am Ende dieser pädagogischen Beziehungen zu besitzen hat.*¹⁴²

Foucault fügt noch hinzu, dass diese Fähigkeiten vordefiniert sind. Dann stellt er dem Adjektiv „pädagogisch“ das Adjektiv „psychagogisch“ gegenüber. Darunter versteht er nicht, dass einem Subjekt etwas beigebracht wird, sondern ein Bestreben, seine gesamte Seinsweise zu verändern. Er führt weiter aus, dass sich das pädagogische und psychagogische Verhalten von der Antike an bis zum Christentum miteinander verband. Der Verantwortliche für dieses Projekt der Wesensgestaltung war und ist der Lehrer. Der Lehrer ist nämlich der, von dem die „Wahrheit“ ausgeht und der die Verpflichtung hat, diese auszusprechen.¹⁴³ Ein damit zusammenhängendes Merkmal der Erziehung von der Antike bis zur heutigen Zeit ist für Foucault weiters der Imperativ zum Schweigen, der Kindern auferlegt wurde und wird. Man begründete dies in der Antike mit dem Willen der Götter. Vor dem zweiten Weltkrieg war das Schweigen der zu

139 Vgl. Foucault 2008, S.897

140 Vgl. Foucault, 2004: *Geschichte der Gouvernamentalität I*, S.135

141 Vgl. Foucault, 2004: *Geschichte der Gouvernamentalität II*, S.319

142 Foucault, Michel: *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France (1981/82)*. Aus dem Französischen von Ulrike Bokelmann. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2009, S.496f.

143 Vgl. Foucault 2009, S.497 f.

Erziehenden die wichtigste Bedingung und das unerlässlichste Gebot. Dazu kam die Unaufhörlichkeit des Schweigegebots, nämlich, dass man „sich sein ganzes Leben lang einer strengen Ökonomie des Schweigens zu unterwerfen hat.“¹⁴⁴

Alle Kritikpunkte bestätigen eine „antipädagogische“ Sicht Foucaults – eine Sicht, die sich gegen die Manipulation durch die Wissenschaft der Pädagogik richtet und gegen die damit verbundene Machtdynamik. Das Maschinelle, das Technische, das Berechnende der Erziehung ist Schwerpunkt der Foucaultschen Kritik.

Coelen schreibt Foucault in seiner Eigenschaft als Philosoph der Postmoderne eine „fundamentale Kritik am Establishment (auch) in der Erziehung und der Erziehungswissenschaft) zu“.¹⁴⁵ Foucaults Kritik war jedoch konstruktiv. Mit seinem Interesse an der Antike gegen Ende seiner philosophischen Laufbahn entwickelt er sich wieder gedanklich weiter. Er findet wertvolle Ansätze für seine Philosophie. Er spricht sich mit Platon und Sokrates für die „Sorge um sich“ aus und kommt zu dem Schluss:

*Die Erziehung ist unzureichend, also ist es notwendig, sich um sich selbst zu sorgen.*¹⁴⁶

144 Ibid. S.416f.

145 Coelen, Thomas: *Pädagogik als Geständniswissenschaft. Zum Ort der Erziehung bei Foucault.* Frankfurt/Main: Lang 1996, S.26

146 Foucault 2009, S.105f.

2 Gegenpositionen zu Foucaults Kritik am Verhältnis Kinder - Erwachsene

2.1 Kinder als Außenseiter der Gesellschaft

2.1.1 Offene Einschließung für eine bessere Entfaltung

Foucault behauptet, dass Kinder eine eigene Gruppe darstellen wie Häftlinge, Irre oder Kranke, die in einem Gegensatz steht zur Gruppe der Erwachsenen. Merkmal der marginalisierten Gruppen ist ihre Einschließung und Wegsperrung in Institutionen wie der Schule, dem Gefängnis, der psychiatrischen Anstalt, dem Krankenhaus. Diese Einschließung bedeutet gleichzeitig eine Ausschließung aus der Gesellschaft.

Der Erziehungswissenschaftler Rolf Nemitz bezieht sich in seinem Buch *Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz* zunächst nicht auf Foucault, sondern auf die ursprüngliche Theorie der sozialen Isolierung von Kindern bei Ariès. Er stimmt der Behauptung einer „Einschließung“ und „sozialen Abkapselung“ in der Kindheit zu. Das Kind wird sowohl in der Familie abgeschottet als auch in der Schule. Nemitz merkt an, dass dies etwas Entscheidendes bewirkt, nämlich eine eigens gestaltete Lebenswelt für Kinder. Er meint wortwörtlich, dass „neben der Welt der Erwachsenen“ „eine eigene Welt der Kindheit“ entsteht. Er nennt dies die „These über die Ökologie des sozialen Raums“ aufgrund des Zusammenhangs zwischen Verhalten und Raumstruktur. Er gesteht Ariès zu, eine „Art ökologische Sozialisationstheorie“ entwickelt zu haben, das heißt, die Erziehungsräume in Familie und Schule analysiert zu haben, so unterschiedlich sie auch sind.¹⁴⁷

Nemitz verneint aber, dass Kinder getrennt von Erwachsenen eingeschlossen sind. Mütter und Väter, Lehrer, Erzieher, Therapeuten etc. arbeiten und leben in den gleichen Räumen wie Kinder. Nemitz sagt: „Die Räume, in die Kinder eingeschlossen werden,

¹⁴⁷ Vgl. Nemitz, Rolf: *Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz*. Berlin/Hamburg: Argument 1996, S.101

sind keine Kinderwelten."¹⁴⁸ Nemitz macht hier einen feinen Unterschied zwischen Welt der Kindheit und ausschließlichen Kinderwelten, zu denen Erwachsene keinen Zugang haben. Er stellt fest, dass Erwachsene nicht nur die Kinder, sondern auch sich selbst einschließen – in der Schule und in der Familie mit den Kindern, im Büro ohne Kinder.¹⁴⁹ Diese Ergänzung relativiert Foucaults Behauptung vom Abstand zwischen Kindern und Erwachsenen auf der räumlichen Ebene.

Der Autor von *Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz* erwähnt im Zuge dieser Überlegungen zu eigenen Räumen dann auch explizit Foucault, der in diesem Punkt maßgeblich von Ariès beeinflusst war. Nemitz gibt zu, dass Einschließungen bestehen, er macht jedoch auf ein wichtiges Argument aufmerksam. Die Einschließungen sind nicht total, sondern offen, da man Schule, Fabrik, Büro am Abend verlässt. Er weist auf eine nötige Differenzierung hin:

Insofern ist es irreführend, ohne weitere Spezifizierung von einer Einschließung zu sprechen. Man kommt dann in Gefahr, die Schule mit totalen Institutionen wie Kasernen, Gefängnissen, Irrenhäusern und Internaten zu verwechseln.¹⁵⁰

Nemitz hält der These der totalen Einschließung auch entgegen, dass sich das Internat nicht durchgesetzt hat. Er sagt, es ist vielmehr so, dass sich das Kind von einer „einpoligen Sozialisation“, der Familie, zu einer „zweipoligen Sozialisation“, bestehend aus Schule und Familie, bewegt. Dadurch „entsteht eine Öffnung“. Diese betrifft aber nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene. Auch für Erwachsene gilt der „Wechsel von einem Einschließungssystem in ein anderes“.¹⁵¹ Die Einschließungstheorie ist für Nemitz auch kein haltbares Argument für die Differenz Kinder - Erwachsene, die er in seinem Buch auf vielfältige Weise hinterfragt. Er stellt eine „wechselnde Kombination von Formen des Einschlusses“ fest, aber keine Zweiteilung.¹⁵²

Nemitz widerspricht Foucault also in mehrfacher Hinsicht: Es gibt keine pure Einschließung der Gruppe der Kinder. Die Einschließung ist nicht total, sondern offen und die Differenz Kinder – Erwachsene als Zweiteilung muss im übrigen prinzipiell als Konstrukt hinterfragt werden. Er differenziert genauer, indem er Schulen nicht mit

148 Ibid., S.102

149 Vgl. ibid., S.102

150 Ibid., S.103

151 Ibid., S.103

152 Ibid., S.104

Internaten, Kasernen, psychiatrischen Anstalten und Gefängnissen gleichsetzt. Er stellt Foucaults Theorie als stark verallgemeinernd dar. Eine Ansicht, die auch Klaus Mollenhauer vertritt, als er ebenso vom Thema der repressiven Institutionen spricht.

Im Kapitel „Erziehung als Interaktion“ räumt Mollenhauer ein, dass es „totale Institutionen“ wie psychiatrische Anstalten, Schulen und Erziehungsheime gibt, in denen eine Unterwerfung unter das System unumgänglich ist. Er wirft diesen Institutionen Repression vor, und zwar insofern die „Struktur der Interaktion vorgezeichneter Spielräume“ beschnitten wird und die Kommunikation reduziert ist.¹⁵³ Er erachtet die totale Institution jedoch als „pathologischen Grenzfall“ und spricht sich für ein „interaktionistisches Rollenmodell“ aus, in dem es Spielräume gibt, mehrere Rollen möglich sind, Bedürfnisse geachtet werden und interagiert werden kann.¹⁵⁴

In den Kindergärten von heute im deutschsprachigen Raum gehört Bedürfnisorientierung und Begleitung der Kinder zur pädagogischen Arbeit. Ein autoritärer Erziehungsstil, der von Zwängen geprägt ist, steht gar nicht mehr zur Diskussion. Ebenso ist die Isolation in den institutionellen Räumen Vergangenheit. Die jungen Kinder bekommen einen Spielraum für umfassende Lernerfahrungen durch die Öffnung des Kindergartens nach außen, um der „Ausgliederung aus der Erwachsenenwelt“, der „Verinselung“ und dem „Leben in Sonderumwelten“ entgegenzuwirken. Dazu zählen zum Beispiel Exkursionen zum Zahnarzt, zur Post und zu anderen Dienstleistungseinrichtungen für einen Einblick in die Berufswelt der Erwachsenen. Kontakte zu Senioren und Menschen aus anderen Kulturen sowie Besuche in verschiedensten kulturellen Einrichtungen wirken der Einsperrung der Kinder und der Eindimensionalität ihrer Bildung entgegen.¹⁵⁵

Dem Hauptwerk der Montessoripädagogik *Kinder sind anders* ist zu entnehmen, warum die eigenen Lebenswelten von Kindern in Kindergärten und Schulen grundsätzlich ihre Berechtigung haben. Maria Montessori, bedeutendste Vertreterin der

153 Mollenhauer, Klaus: *Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Band I. München: Juventa 1972, S.91

154 Vgl. *ibid.*, S.92

155 Vgl. Textor, Martin R.: „Öffnung des Kindergartens“ in: *klein & groß*, 1998, <http://www.kindergartenpaedagogik.de/15.html> (Zugriff: 21.10.2014)

Reformpädagogik, geht explizit vom Grundsatz „Kinder sind anders“ und einer damit verbundenen Differenz zu den Erwachsenen als entscheidendes Charakteristikum der Kindheit aus. Anders als Foucault sieht sie diese Einstellung zu bzw. Wahrnehmung von Kindern als Entwicklungsbedingung und Grundlage ihrer Pädagogik. Genau wie Foucault kritisiert sie die negative Haltung des Erwachsenen gegenüber dem Kind, die kindliche Abhängigkeit und die Einschließung des Kindes.

Also sperrt man es in besondere Räume, die zwar keine Gefängnisse sind, wie man sie für gewisse asoziale Erwachsene vorgesehen hat, aber etwas recht Ähnliches, und die man als Spiel- und Kinderzimmer bezeichnet;¹⁵⁶

Montessori kritisiert diese Einsperrung, befürwortet aber eine eigene Umgebung für Kinder unter gewissen Bedingungen. Zuerst plädiert sie für die Transformation des Erwachsenen, der sich auf die Eigenheit des Kindes einstellt. Der Erwachsene muss die Umgebung der Kinder auf ihre speziellen Bedürfnisse abstimmen. Sie spricht von einer „vorbereiteten Umgebung“, in der sich das Kind optimal entfalten kann. Das eigene Montessorimaterial ist ein Hilfsmittel der Entwicklung, um sich immer besser in der Welt zurechtzufinden.¹⁵⁷ Das Abgeschlossene begrenzt daher nicht, sondern ermöglicht erst eine passende Lernumgebung. Es ist als Fortschritt und Chance für die Kinder zu sehen. In einer nach Montessori ausgerichteten Umgebung lernt das Kind selbstbestimmt und frei.¹⁵⁸

2.1.2 „Beobachtung“ als Mittel der Bildungsarbeit

Foucault spricht in *ÜuS* von der „Überwachung“ von Kindern. Darüber hinaus kritisiert er die Kategorisierung der Kinder und ihrer Verhaltensweisen. In den Institutionen werden Kinder unter das „Mikroskop des Verhaltens“ gestellt und alles, was sie tun, wird beobachtet und registriert. Das Sichtbarmachen jedes Details des kindlichen Verhaltens führt nach Foucault zu einem „Objektivierungsmechanismus“, wie oben erläutert. Die Schülerinnen und Schüler werden vergegenständlicht. Sie können sich in den Institutionen demnach nicht frei bewegen und individuell agieren, da ihr Verhalten

156 Montessori, Maria: *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Aus Maria Montessoris Schrifttum und Wirkkreis*. Herausgegeben von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. 14. Auflage, Freiburg im Breisgau: Herder 1967, S. 10

157 Vgl. *ibid.*, S.32

158 Vgl. Montessori, Maria: *Kinder lernen schöpferisch. Die Grundgedanken für den Erziehungsalltag mit Kleinkindern*. Herausgegeben und erläutert von Ingeborg Becker-Textor. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1994, S.26

durch ein Strafsystem kontrolliert und normiert wird.

Maria Montessori argumentiert in manchen Punkten wie Foucault gegen die herkömmliche Pädagogik. Beobachtung hält sie jedoch für einen entscheidenden Punkt, weil sie sie unter demselben Blickwinkel sieht wie es heute in der aktuellen allgemeinen Kindergartenpädagogik der Fall ist. Zur Pädagogik selbst sagt sie, dass diese von den Schulen und den kindlichen Aktivitäten herzuleiten ist und nicht umgekehrt.¹⁵⁹ Die pädagogischen Erkenntnisse sollen sich auf das Kind stützen im Sinne ihrer „Pädagogik vom Kinde aus“. Die Lenkung des Kindes soll nicht durch die vom Lehrer bestimmten pädagogischen Maßnahmen, sondern auf Basis der Beobachtung erfolgen, deren Merkmale Wissenschaftlichkeit und Respekt sein sollen. Der Erzieher oder die Erzieherin hat eine eigene Stellung als Beobachter oder Beobachterin, die zu seinen bzw. ihren wichtigsten Aufgaben gehört.¹⁶⁰ Aktiv ist in den Montessorikindergärten und -schulen vor allem das Kind. Der Erzieher oder die Erzieherin hat eine passive beobachtend-begleitende Funktion, denn das Kind soll nicht in seiner Entwicklung behindert werden, sondern sich in Freiheit nach seinen eigenen inneren Gesetzmäßigkeiten entwickeln. Die Rollenverteilung ist Montessori in der Differenz „Kind – Erwachsener“ wichtig: Das Kind soll „Lehrmeister“ sein mit seinem individuellen „Programm und Erziehungstechnik“. Der Erwachsene soll „Diener“ sein und „Mitarbeiter.“¹⁶¹

Heute ist die „Beobachtung“ ein pädagogischer Fachbegriff und ein Mittel zum Erkennen der entwicklungsbedingten Bedürfnisse und des Entwicklungsstandes eines Kindes. Sie ist ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit in österreichischen Kindergärten, weil sich aus ihr - nach einer reflexiven Betrachtung - die Bildungsthemen ergeben. Beobachtung ermöglicht, wie bei Mollenhauer zu lesen ist, Orientierung und Grundlage für das Handeln.¹⁶² Er betont in seinem Kapitel über Beobachtung in Theorien der Erziehungswissenschaft:

In allen Fällen ist die Beobachtung von Personen und Situationen ein unabdingbares

159 Vgl. Montessori, Maria: *Die Entdeckung des Kindes*. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. Freiburg im Breisgau: Herder 1969, S.12

160 Vgl. *ibid.*, S.57

161 Vgl. Montessori 1967, S.12

162 Vgl. Mollenhauer, Klaus/Rittelmeyer, Christian: *Methoden der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa 1977, S.146

Gegen das Argument Foucaults, dass Beobachtung und Beurteilung zur Normierung der Schülerinnen und Schüler führt, ist Mollenhauers These anzuführen, die besagt, dass „pädagogisches Handeln ohne eine »Sollens-Struktur« gar nicht denkbar ist“. Es geht bei den Normen um die „Form des Bildungsprozesses“ und darum, dass der zu Erziehende sich nicht Normen fügt, sondern zur Selbstbestimmung fähig wird.¹⁶⁴ Trotz der Erziehung zur Selbstbestimmung werden Unterziele vorgegeben. Ohne Ziele ist ein Handeln gemäß Mollenhauer jedoch gar nicht denkbar.

*Alles Erziehungshandeln hat – wie menschliches Handeln überhaupt – eine Vorstellung von den Bedingungen des Handelns zur notwendigen Voraussetzung. Insofern, als das Handeln einem Ziel folgt und dieses Ziel auf bestimmten Wegen erreicht werden soll, enthält es eine gedachte Vorwegnahme (Antizipation) möglicher und erwarteter Situationen.*¹⁶⁵

Für Mollenhauer, Begründer der Kritischen Erziehungswissenschaft ist nicht Anpassung das Ziel der – wie Foucault sagen würde - „normierenden“ Erziehung, sondern Selbstbestimmung. Die Mündigkeit des Subjektes soll durch eine kritische Erziehung zur Emanzipation erreicht werden.

*Für die Erziehungswissenschaft konstitutiv ist das Prinzip, das besagt, daß Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjektes haben; dem korrespondiert, daß das erkenntnisleitende Interesse der Erziehungswissenschaft das Interesse an Emanzipation ist.*¹⁶⁶

Was bedeutet jedoch „Emanzipation“ für Mollenhauer? Die heranwachsenden Schülerinnen und Schüler sollen sich aus Bedingungen befreien, die ihre „Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken“.¹⁶⁷ Damit widerspricht Mollenhauer stark dem foucaultschen Vorwurf der Normierung, indem er sich ausdrücklich für eine rationale Befähigung statt für eine kognitive Einschränkung der Kinder und Jugendlichen ausspricht. Die Aussage der „Mündigkeit des Subjektes“ widerlegt Foucaults Argument, dass Kinder durch die panoptische Konstruktion nur ein Objekt einer Information sind und kein Subjekt in einer Kommunikation. Mollenhauer betont, dass jedes Erziehungshandeln „kommunikatives Handeln“ ist, „nicht auf Naturbeherrschung direkt aus ist (also auch nicht »Produktion« ist)“, sondern

163 Ibid., S. 157

164 Mollenhauer 1972, S.49

165 Mollenhauer 1972, S.17

166 Mollenhauer 1970, S.10

167 Ibid., S.11

„Verständigung“ erzielen möchte und dass die Subjekte beteiligt sind.¹⁶⁸

2.1.3 Erziehung zur Selbstbestimmung

Die von Foucault kritisierte Disziplin und Dressur der Körper und Seelen der Kinder unterliegt einem Machtkomplex. Dieser hat die Eigenschaft, von den Kindern selbst untergraben werden zu können. Nach seiner Theorie des „Doppelimpulsmechanismus“ . geht Macht „als Maschinerie, die funktioniert“ nicht von nur einem Pol aus, sondern beruht auf gegenseitigen Impulsen. Es gibt jedoch auch andere Möglichkeiten, die Disziplin als nicht eindimensional zu beurteilen.

Maria Montessori wendet sich wie Foucault gegen autoritäre Strukturen. Die herkömmliche Erziehung kritisiert Montessori hingegen folgendermaßen:

Der Kern der Erziehung liegt darin, das Kind zu zähmen, zu unterwerfen und folgsam zu machen.¹⁶⁹

Anstelle der Auferlegung von Gehorsam durch den Erwachsenen tritt sie für eine freie Entwicklung nach dem eigenen kindlichen Rhythmus ein. Dies geschieht für Montessori mit Hilfe der Disziplin. Disziplin bedeutet für Maria Montessori nicht Unterdrückung, sondern dass die Kinder zufrieden einer selbstbestimmten Arbeit nachgehen.

Die Disziplin lässt sich also auf indirektem Wege erreichen, und zwar durch Entfaltung der Tätigkeit bei spontaner Arbeit.¹⁷⁰

Es geht bei der Disziplin um das Erreichen einer inneren Ruhe und Ordnung durch selbst erwählte äußere Tätigkeiten.¹⁷¹ Für Montessori ist diese innere Ruhe und Zufriedenheit, die nach außen hin bemerkbar ist, etwas „Gutes“.

Die Disziplin ist also kein Faktum, sondern ein Weg, auf dem das Kind mit einer Präzision, die man als wissenschaftlich bezeichnen könnten, den Begriff des Gutseins erringt.¹⁷²

Es besteht für Montessori eine „natürliche Disziplin“ im Inneren des Kindes. Sie ist

168 Mollenhauer 1972, S.42

169 Montessori 1976, S.38

170 Montessori 1969, S.335

171 Vgl. ibid., S.337

172 Ibid., S.338

Bestandteil einer „großen Universaldisziplin“, die die Welt zusammenhält. Montessori erklärt sich dies mit der Göttlichkeit der Welt und beruft sich auf die Bibel. Für Montessori führt diese Disziplin und Ordnung zu Freiheit.¹⁷³

*Wir nennen einen Menschen diszipliniert, wenn er Herr seiner selbst ist und folglich über sich selbst gebieten kann, wo es gilt, eine Lebensregel zu beachten.*¹⁷⁴

Montessori gibt dieser „natürlichen Disziplin“ den Namen „aktive Disziplin“. Sie verbindet diesen Begriff auf folgende Weise mit Moral, insofern sie es als „Aufgabe der Erzieherin“ sieht, dass beim Kind keinesfalls „das Gute mit Unbeweglichkeit“ und das „Böse mit Aktivität“ verwechselt, sondern das Kind umgekehrt „zur Aktivität, zur Arbeit, zum Guten“ geleitet werden soll. Dennoch ist Disziplin in Form einer Unbeweglichkeit teilweise auch von den Kindern gefordert, damit sie einen „Platz in einer *Ordnung*“ zugunsten des Gemeinschaftslebens zugewiesen bekommen.¹⁷⁵ Ziel, und zwar erstes Ziel der Erziehung, ist in diesem Sinne jedoch vor allem die Unabhängigkeit.¹⁷⁶

Montessori fasst Disziplin als Selbstbestimmung auf. Ein von außen diszipliniertes und durch die Anpassung stilles und unbewegliches Kind ist ein unterdrücktes Kind, kein im Sinne von Montessori diszipliniertes Kind. Nur schädliche Handlungen dürfen vom Erwachsenen unterdrückt werden (Unfreundlichkeit, anderen Schaden zufügen...).¹⁷⁷ Gegenüber der vollständigen „Formung“ von Kindern durch Erwachsene nimmt Montessori eine ablehnende Haltung ein: Erwachsene dürfen den Charakter eines Kindes nicht formen. Genauer gesagt: Gehorsam und Disziplin dürfen keine Folge der Autorität des Erwachsenen sein.¹⁷⁸ Geformt wird das Kind in der Montessoripädagogik vielmehr durch die Umgebung, die das Kind absorbiert und inkarniert. Durch eine passende Umgebung kommen beim Kind Eigenschaften zum Vorschein, die sowohl für es selbst als auch für die Erwachsenen zufriedenstellend sind. Darauf beruht die Bedeutung einer guten Umgebung für das Kind.¹⁷⁹

Mollenhauer stellt der Darstellung der Erziehung als „Repression, Disziplinierung,

173 Vgl. Montessori 1987, S.134

174 Ibid., S.57

175 Vgl. ibid., S.62

176 Vgl. ibid., S.64

177 Vgl. Montessori 1967, S.79

178 Vgl. ibid., S.25

179 Vgl. ibid., S.58

technische Qualifizierung für Interessen der Kapital - Verwertung (...)“ die Notwendigkeit einer interpersonellen Beziehung gegenüber, in der das Kind kommuniziert und einen „sozialen Ort“ erlangt. Er betont die Bedeutung der Sprache und des Diskurses. Der Diskurs soll „selbstreflexiv“ Kommunikation über Kommunikation möglich machen – die „Metakommunikation“. So ist er in der Lage, „verfestigte Institutionen, Normen und Regeln“ zu erkennen und zur Sprache zu bringen.¹⁸⁰ Erziehung ist für Mollenhauer kommunikatives Handeln:

Erziehung muss verstanden werden als ein kommunikatives Handeln, dessen Ziel darin liegt, eine Kommunikationsstruktur zu etablieren, die den Erwerb von Fähigkeiten zum Diskurs ermöglicht.¹⁸¹

Zu diesem Ausbau der Ressource Kommunikation gehört für Mollenhauer auch die Kritikfähigkeit. „Diskurs-einschränkende(n) Bedingungen“ werden so die Kraft genommen. Nur mit diesen Zielen legitimiert sich für Mollenhauer pädagogisches Tun.¹⁸² Pädagogik ist kein einseitiges Wirken, denn das Individuum ist für Mollenhauer „zugleich Objekt und Subjekt seiner Verhältnisse“.¹⁸³ Wie oben erwähnt, versteht er unter Bildung die Erziehung zu Emanzipation und Mündigkeit.

Die Pädagogin Montessori und der Pädagoge Mollenhauer verwehren sich gegen eine Erziehung der Repression. Von Disziplin und Dressur über Körper und Seelen der Kinder kann keine Rede sein. Die Kinder sollen zu selbstbestimmten und selbstreflexiven Menschen angeleitet werden. Jeroen Dekker und Daniel Lechner kritisieren Foucaults Reduktion auf die Pädagogik als disziplinäre Tortur. Ein pädagogischer Akt ist nicht gleichzeitig auch ein disziplinärer Akt.¹⁸⁴ Seit den 80er Jahren bildet die Kindheitsforschung, von den USA kommend, letztendlich auch in Deutschland einen „internationalen disziplinübergreifenden Zusammenhang von Konzepten, Kontroversen und empirischer Forschung“.¹⁸⁵ Sie widmet sich unter anderem dem Thema der Veränderung der institutionellen Erziehung und stellt einen schon länger andauernden Wandel fest. Der „Erwerb von Handlungskompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Selbstsicherheit und

180 Vgl. Mollenhauer 1972, S.64

181 Ibid., S.67f.

182 Ibid., S.67

183 Vgl. ibid., S.128

184 Vgl. Dekker/Lechner 1999, S.46

185 Honig, Michael-Sebastian: „Sind Kinder Subjekte?“ in: Baader, Meike Sophia/ Jacobi, Juliane/Andresen, Sabine (Hg.): *Ellen Keys reformpädagogische Vision. »Das Jahrhundert des Kindes« und seine Wirkung.* Weinheim und Basel: Beltz 2000, S.257

Erfolgszuversicht“ zählt zu den Zielen, denen sich die Schule verschrieben hat.¹⁸⁶

2.2 Die Macht der Erwachsenen innerhalb der Pädagogik

2.2.1 Pädagogik als Vermeidung von Unwillkürlichkeit

Die Universitätsprofessorin und Autorin Dr. Astrid Messerschmidt kennzeichnet Michel Foucault als „Klassiker der Pädagogik“ mit der Einschränkung, dass Foucault sich selbst wohl niemals so genannt hätte. Jedoch hat Foucault die Pädagogik als einen Wissen-Macht Komplex erkannt, der Subjekte und ihre Identitäten produziert. Das „Produktive“ der Pädagogik wird von Foucault herausgearbeitet. Messerschmidt sagt, dass die Pädagogik die Wahrheiten erzieherischer Verhältnisse herausstellt.¹⁸⁷ Das heißt, die Pädagogik ist nicht nur Machtausüßerin, indem sie ihr Wissen für die Macht einsetzt, sondern auch Kontrolleurin der Macht, indem sie verschiedene Wahrheiten verortet.

Für Foucault erfährt die Macht durch das rationale Wissen eine Legitimation. Mollenhauer hingegen spricht sich für die Rationalität als Grundbedingung für die Erziehungswissenschaft aus. Die Aufgabe der Erziehungswissenschaft beinhaltet nämlich die Analyse von Prozessen und die Kritik der Zwecke solcher Prozesse. Die Rationalität verhilft der Erziehungswissenschaft, sich gegen Dogmatismus zur Wehr zu setzen, was Mollenhauer als „faktisches Moment einer aufgeklärten Gesellschaft“ betrachtet. Das rationale Element der Erziehungswissenschaft wirkt sich auf die Erziehungspraxis aus.¹⁸⁸ Von Mollenhauers Aussagen her kann man die Rationalität als Ordnungskraft bezeichnen, die in der Pädagogik durch einen Vergleich von Werten Prioritäten setzt. Pluralismus statt Dogmatismus in der Bildungsarbeit ist dabei das Grundprinzip. Die Prozesse in der praktischen Bildungsarbeit werden nach ihren theoretischen Leitlinien analysiert und kritisch beleuchtet. Mögliche verschiedene Machtausübungen können so überprüft und reguliert werden. Die wissenschaftliche

186 Bründel, Heidrun/Hurrelmann, Klaus: *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz 1996, S.12

187 Vgl. Messerschmidt, Astrid: „Michel Foucault“ In: Dollinger, Bernd (Hrsg): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. 2., durchgesehene Auflage 2008. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH 2008, S.290

188 Vgl. Mollenhauer 1970, S.69

Legitimation, von der Foucault spricht, findet also nicht willkürlich und ungebremst statt. Mollenhauer bezieht sich in *Erziehung und Emanzipation* auf den zeitgenössischen Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki, der eine Funktion der Erziehungswissenschaft darin sieht, Erziehungsziele zu überprüfen und zu kontrollieren.¹⁸⁹ Damit wird Erziehung also nicht dem Zufall überlassen oder kann zur Gänze der lückenlosen Aufrechterhaltung einer dominanten Struktur entsprechen, wie es in *ÜuS* beschrieben wird.

Die von Foucault kritisierte Politik zum „Schutz des Kindes“ kommt aus der Sexualerziehung. Verschiedenste Maßnahmen der Kontrolle des Verhältnisses des Kindes zu seinem eigenen Körper und den Körpern der anderen wurden mit der Annahme, das Kind schützen zu müssen, gerechtfertigt. Diese Politik des „Schutz des Kindes“ fungierte jedoch als Deckmantel der Macht im Sinne einer „Welt der Erwachsenen gegen den Sex der Kinder“. Dass Kinder geschützt werden müssen, ist heute unumstritten. Heute geht es jedoch nicht um den Schutz des Kindes vor sich selbst oder anderen Kindern, weil man Masturbation und intime Berührungen zwischen Kindern vermeiden will. Die Herausforderung ist heute der dringende Schutz vor sexuellen Übergriffen durch Erwachsene. Dass Kinder heute ein Recht auf Schutz haben, sowie andere Rechte, die ihrer Menschenwürde Rechnung tragen, ist dem wissenschaftlichen Zugang zum Thema der Kindheit zu verdanken.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Phase der Kindheit ermöglichte vielfältige Reflexionen, die nicht nur verschiedenste pädagogische Richtungen nach sich zogen, die weit entfernt von den subtilen Grundsätzen von Überwachung und Bestrafung sind. In Bezug auf Rechte und Schutz müssen vor allem die Kindergesetze der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 erwähnt werden. 2011 wurde in Österreich das Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern beschlossen. Dadurch gelangten zentrale Forderungen der UN Kinderrechtskonvention in die Verfassung. Im Artikel 1 ist zu lesen:

*Jedes Kind hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die für sein Wohlergehen notwendig sind, auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung sowie auf die Wahrung seiner Interessen auch unter dem Gesichtspunkt der Generationengerechtigkeit.*¹⁹⁰

189 Vgl. *ibid.*, S.46

190 Bundesministerium für Familie und Jugend: „Kinderrechte in Österreich“, 2014, <http://www.kinderrechte.gv.at/kinderrechte-in-osterreich/> (Zugriff: 01.11. 2014)

2.2.2 Pädagogik als Weitergabe von Kultur

Foucault gibt als Grundlage für die Pädagogik an, dass sich die Menschheit ein Goldenes Zeitalter erträumt, wie in *PuG* zu lesen ist. Dies ist einer von vielen Hintergründen der Pädagogik, die zu negativen Konsequenzen führen, da sie auf illusionsreichen, hohen Erwartungen beruhen. Coelen interpretiert Foucaults Aussage vom „Goldenen Zeitalter“ so, dass diese nur auf die abendländischen Gesellschaften bezogen ist, da Foucault von Platon, Rousseau und vom pädagogischen Naturalismus der Weimarer Republik spricht. Er stimmt dem von Foucault mystifizierenden Charakter der Pädagogik in der Kultur zu.¹⁹¹ Hosp spricht im Sinne dieser Illusion oder Ambitioniertheit von „Utopie“, „Menschen für eine bessere Gesellschaft in einem scheinbar gesellschaftsfreien Raum heranbilden“ zu können. Er erwähnt Merkel und Richter, die in Campes „Robinson für Jüngere“ von einer „Inselpädagogik“ sprechen. Von daher versteht Hosp ähnlich wie Foucault die Trennung der Kinder- von der Erwachsenenwelt als Bedingung zur Realisierung der „Utopie“.¹⁹²

Klaus Mollenhauer stellt in diesem Zusammenhang die interessante Frage „Warum wollen wir Kinder?“. Seine Antwort misst der Zukunftsorientiertheit Erwachsener eine wichtige Bedeutung zu. Die Strömung der Antipädagogik erklärt er sich aus dem Mangel an Sinn- und Kulturglaube. Er gibt zu bedenken, dass Kinder jedoch selbst daran interessiert sind, ihre Zukunft zu gestalten. Sie können dies nur anhand der erwachsenen Vorbilder. Für Pädagogen wie auch Antipädagogen ist es nach Ansicht Mollenhauers unmöglich, kein Vorbild zu sein.¹⁹³ Es ist also unmöglich, sich Kindern gegenüber nicht pädagogisch zu verhalten. Der Wunsch nach einer guten Zukunft und das Bestreben, sich an Erwachsenen zu orientieren, kommt für den Theoretiker der Kritischen Erziehungswissenschaft also nicht nur vom herrschenden Erzieher, wie Foucault es meinen würde, sondern auch vom Kind selbst. In *Erziehung und Empanzipation* besteht Mollenhauer auf die Aufgabe der Bildung in der Pädagogik. Er verwehrt sich diesbezüglich gegen Pädagogik als Reproduktion der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation. Er sieht hingegen die Aufgabe der Pädagogik in Theorie

191 Vgl. *ibid.*, S.35f

192 Hosp 1980, S.135

193 Vgl. Mollenhauer, Klaus: *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim/München: Juventa 1985, S.18
Anmerkung: Foucault war der „Antipsychiatrie“ nicht abgeneigt, die als Vorläufer der „Antipädagogik“ gesehen wird.

und Praxis „in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen.“¹⁹⁴ Für Foucault fungiert die Erziehung im Sinne einer Illusion, deren utopische Vision eine bessere Menschheit ist. Mollenhauer argumentiert gegen das Aufheben dieser Illusion, da die Alternative dazu sei, dass die Pädagogik lediglich reproduziert, was schon in der Gesellschaft besteht. Dies wäre ein Stillstand. Das Potential der Veränderung würde ungenutzt bleiben.

Mit Maria Montessori kann ebenso für eine Zukunftsorientierung der Pädagogik im Sinne des Kindes gesprochen werden. Ganz der Kritik Foucaults entsprechend, möchte sie „den neuen, den besseren Menschen“ formen.¹⁹⁵ Was sie damit erreichen will, ist der Frieden in der Welt. Dieser kann ihrer Meinung nach durch die richtige Erziehung begründet werden.¹⁹⁶ Schwerpunkt ihrer Erziehung ist jedoch, dass Kinder sich in ihrer momentanen Situation wohlfühlen, indem man ihnen Liebe und Respekt entgegenbringt.

Aber die Frage der wahren Erziehungsreform ist gleichzeitig komplizierter und einfacher. Es ist eine Frage von Haß oder Liebe. Das einzige, was wir wirklich tun müssen, ist, unsere Grundhaltung gegenüber dem Kind zu ändern und es zu lieben mit einer Liebe, die an seine Persönlichkeit glaubt und daran, daß es gut ist; die nicht seine Fehler, sondern seine Tugenden sieht, die es nicht unterdrückt, sondern es ermutigt und ihm Freiheit gibt.¹⁹⁷

Die Freiheit in der Wahl seiner Aktivitäten ist Grundlage der Montessoripädagogik. Der Erzieher kommandiert nicht, sondern unterstützt das Kind in seinem freien Lernen. Dies hat einen tieferen Sinn für Montessori – es steht im Zusammenhang sowohl mit einer Erziehung zur Autonomie des Individuums als auch mit einer Erziehung zum Frieden in der Welt. Wenn das Kind auf herkömmliche Art und Weise dirigiert wird, wie es der herkömmlichen Pädagogik entspricht, so Montessoris Ansicht, dann lässt es sich auch als Erwachsener leicht lenken – im Sinne von unterdrücken. Wenn das Kind nicht lernt, auf sich selbst zu hören, wird es auch als Erwachsener fremdbestimmt leben wollen und autoritären Führungspersönlichkeiten folgen. Anpassung und Gehorsam zu verlangen, sind daher keine der Montessoripädagogik entsprechenden Erziehungsmaßnahmen.¹⁹⁸ Diese Erziehungsmaßnahmen dienen langfristig weder dem Individuum noch der Gesellschaft. Montessori setzt sich in diesem Sinne sehr wohl für eine

194 Mollenhauer 1970, S.67

195 Montessori, Maria: *Die Macht der Schwachen*. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. 2. Auflage, Freiburg im Breisgau: Herder 1989, S.13 u. 39

196 Vgl. *ibid.*, S.16

197 Montessori 1989, S.12

198 Vgl. Montessori 1967, S.122f.

Friedenserziehung ein.¹⁹⁹ Übergeordnetes Ziel ist eine „neue Menschheit, die ihr Leben meistern kann.“²⁰⁰ Was Foucault als Traum vom Goldenen Zeitalter bezeichnen würde, bedeutet für Montessori eine Notwendigkeit, den Kindern zu helfen, ihre Zukunft zu bewältigen. Die Vorbereitung auf eine bessere Welt ist für Montessori einfach die logische Konsequenz einer respektvollen Pädagogik, in der das Kind wertgeschätzt wird – mit seiner Gegenwart und Zukunft.

Abgesehen von der Sinnhaftigkeit einer Zukunftsorientierung, wird die aktuelle Lebensgestaltung von Kindern und ihr Dasein in der gegenwärtigen Welt genauso in den Blick genommen. Meike Sophia Baader, Juliane Jacobi und Sabine Andresen heben in *Ellen Keys reformpädagogische Vision. »Das Jahrhundert des Kindes« und seine Wirkung* hervor, dass es eine „paradigmatische Wende der Kindheitsforschung von den Kindern als werdenden zu den Kindern in ihrem Hier-und-Jetzt“ gibt.²⁰¹ Diese Wende sei nicht nur in der Kindheitsforschung zu beobachten, sondern Merkmal vieler aktueller Reformdebatten über die Reformpädagogik hinaus.²⁰² In diesem Sinne hat sich seit Foucaults Zeiten einiges geändert und die Gegenwart der Kinder ist nicht minder wichtig als ihre Zukunft.

2.2.3 Autonomie und Mündigkeit statt Moral

Schon Ariès war von einer „Moralisierung der Gesellschaft“ ab dem 17. Jahrhundert überzeugt. Foucault stimmt mit seiner Ansicht überein, dass man von da an versuchte, diese über das Hilfsmittel Erziehung zu erreichen. Ariès und Foucault denken mit Nietzsche, wenn sie die Auswahl und Art der pädagogischen Ambitionen auf das Christentum zurückführen. In *ÜuS* ist beispielsweise der Umgang mit Raum und Zeit christlich bedingt. Aus *WW* entnehmen wir die Verantwortung der christlichen Moral für die „Pädagogisierung des kindlichen Sexes“. Foucault sieht in der Kontrolle der Sexualität die Ursache vieler künstlicher Trennungen wie zum Beispiel der Trennung zwischen Erwachsenen und Kindern.

Gegensätzlich zu Foucault ist die Reformpädagogin Maria Montessori stark von der

199 Vgl. *ibid.*, S.125

200 Montessori 1994, S.17

201 Baader/Jacobi/Andresen 2000, S.258

202 Vgl. Baader/Jacobi/Andresen 2000, S.258

römisch - katholischen Religion beeinflusst und untermauert mit dieser immer wieder ihre Argumente. Passagen aus der Bibel durchziehen ihre Werke. Dennoch wendet sich die Montessoripädagogik stark gegen herkömmliche Formen von Leistungskontrolle und -motivation. Die von Foucault kritisierten Sanktionsmaßnahmen wie die Prüfung gibt es in den Montessorischulen nicht. Lob und Tadel sind weder im Kindergarten noch in der Schule angemessene Erziehungsmaßnahmen, da sie für Montessori von außen kommen und die intrinsische Motivation des Kindes stören. Der Begriff „Disziplin“ wird anders verwendet als im normalen Sprachgebrauch. Die autoritäre Disziplin, die in *ÜuS* beschrieben wird, ist kein Teil der Montessoriprinzipien. Der für Montessori bestehende Konflikt zwischen Kindern und Erwachsenen beruht darauf, dass Eltern das Anderssein ihres Kindes nicht nachempfinden und sich nicht darauf einstellen wollen. Montessori plädiert dafür, schon allein auf die körperliche Größe der Kinder Rücksicht zu nehmen – beispielsweise mit passenden Stühlen. Sie fordert in ihren Schriften zu einem Einfühlungsvermögen auf, anstatt die Kinder mit Worten wie „Du bist böse“ moralisieren zu wollen.²⁰³ Montessori richtet sich wie Foucault dagegen, dass der Erwachsene dem Kind seine Moralvorstellungen aufoktroziert.²⁰⁴ Die Reguluschule ist für sie von Wettbewerb und Leiden charakterisiert und verfolgt fragliche moralische Ziele. So behauptet sie:

*Lob und Strafe sind nicht nur eine Schlußperiode, sondern sie sind ein Exponent der moralischen Organisation der Schule.*²⁰⁵

Montessori kritisiert die Grenzen der herkömmlichen Pädagogik, da sie nicht die Grenzen des Schülers oder der Schülerin sind. Sie gehen von der Willkür des Erwachsenen aus, nicht vom Kind. Diese Pädagogik verklärt und verhindert für Montessori auf altertümliche Weise die kindliche Entwicklung.²⁰⁶ Ihr Ansatz ist ein anderer: Der Mensch soll durch sein eigenes Erkennen „moralisch neu geboren werden“. Das wird erreicht, indem man den Bedürfnissen der Kinder Rechnung trägt. Nur so sind sie glücklich, friedlich, achtsam, ausdauernd, geduldig.²⁰⁷

Mollenhauer argumentiert ebenso wenig für die Aneignung von Moral zugunsten einer

203 Vgl. Montessori, Maria: *Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule.*

Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. 6. Auflage, Freiburg im Breisgau: Herder 1976, S.278f.

204 Vgl. Montessori 1987, S.23

205 Ibid., S.295

206 Vgl. Montessori 1967, S.49

207 Vgl. Montessori 1976, S.304

fortlaufenden Heteronomie im Verhältnis des Schülers zum Lehrer. Er bezieht sich auf Talcott Parsons Rollentheorie. In der Erziehung soll Rollenhandeln erlernt werden. Rollenhandeln ist „alles Handeln in einem sozialen Kontext“, da das Kind in die Gesellschaft integriert werden soll.²⁰⁸ Im „Kontext einer rollentheoretisch angelegten Sozialisationstheorie“ spielen also „Konfliktfähigkeit, Individuierung und autonome, rationale Verhaltenskontrolle“ eine Rolle.²⁰⁹ Das Bildungsziel der Erziehung schlechthin liegt für Mollenhauer nicht in der blinden Annahme moralischer Eigenschaften, sondern in der Autonomie und Mündigkeit des Kindes und des Jugendlichen, selbst urteilen zu können. Zweck der Erziehung für Mollenhauer ist: „erkenntnis- und handlungsfähige Subjekte hervorzubringen“.²¹⁰ Für Mollenhauer muss „der Heranwachsende (...) hervorgebracht werden als Subjekt, das zur Beteiligung am gemeinschaftlichen Leben fähig ist, und zwar nicht nur im Sinne einer funktionalen Handlungsfähigkeit, sondern auch im Sinne von Erkenntnisfähigkeit.“²¹¹ Die Schülerin oder der Schüler muss also Verantwortung für ihr oder sein eigenes Verhalten und eine kritische Haltung erlernen.

2.2.4 Widerstand in pädagogischen Machtssystemen

In Machtssystemen wie in den pädagogischen Institutionen ist die Dominanz nicht absolut und Widerstand möglich. Besonders in *ÜuS* zeichnet Foucault jedoch ein Bild von absoluter Herrschaft der Erziehenden über die Erzieher. Der Lehrer hat das Wissensmonopol inne und die Schüler und Schülerinnen dürfen dieses Wissen gar nicht übertreffen, selbst wenn sie es können. Er sorgt für Ordnung und die Einhaltung einer starren, geregelten Struktur.

Marvin Chlada und Gerd Dembowsky führen *Wahnsinn und Gesellschaft, Die Geburt der Klinik* und *Überwachen und Strafen* als Werke mit dem Schwerpunkt der Humanwissenschaften an. Diese gelten als Ausgangspunkt für die These der „immer feineren Formen der Disziplinierung, der Kontrolle und Überwachung“ an. Die Autoren bringen die foucaultsche These zur Machtposition der Pädagogik auf den Punkt:

Auf der Grundlage von Ausschlußsystemen, welche die Dinge, Tiere und Menschen ordnen,

208 Mollenhauer 1972, S.56

209 Ibid., S.57

210 Ibid., S.35

211 Ibid., S.42

*katalogisieren und letztlich hierarchisieren, werden diese schließlich im Namen eines höheren, wohlgemeinten Interesses zu willenslosen Objekten in den Händen von Experten gemacht, die über jene widerspruchslos verfügen können.*²¹²

Die Folge dieser System sind für Chlada und Dembowski die gesamte Gesellschaft durchziehenden Machtverbindungen mit „Humanismus, Vernunft und Fortschrittsglaube“ als „Instrumente der Macht (...), welche die humanistische Utopie der reformerischen Befreiung des Menschen in die Unterdrückung des Menschen im Namen der Vernunft und Wissenschaft führte.“²¹³

Dass Kinder ausschließlich „willenslose Objekte“ ohne die Möglichkeit zu Widerspruch sind, schränkt Foucault mit seiner These der Macht ein, die nicht allein hierarchisch wirkt. Foucault hat seinen Machtbegriff im Laufe seines Werkes im Sinne einer dynamischen Macht modifiziert, die nicht personenbezogen ist, sondern auf Kräfteverhältnissen beruht. In *WW* spricht er von „Doppelimpulsmechanismen“. Wie oben erklärt, ist er der Meinung, dass sich die Opfer-Täter Rollen immer wieder umkehren, sodass von beiden Seiten Impulse für ein Machtspiel erfolgen. Einerseits gehört zu Foucaults Machtbegriff der Widerstand und die Umkehrung der Machtpositionen, andererseits präsentiert Foucault das System der pädagogischen Institutionen als langfristige Verfestigung von Macht ohne viel Spielraum für die Unterdrückten. Gerhard Patzner erklärt dies so: Foucault unterscheidet zwischen beweglichen Machtbeziehungen und „Herrschaftszuständen“, die erstarrt sind und dem Schwächeren keine Handlungsfreiheit mehr ermöglichen. Sie sind das Gegenteil von Machtbeziehungen.²¹⁴ Foucault hat in *ÜuS* eine starke Tendenz zu einer hierarchischen Ordnung gegenüber Schülern und Schülerinnen festgestellt. Jedoch hat sich in den Jahren nach Foucault nach und nach Widerstand in der Form von „Dienst nach Vorschrift“ von Schülern und Lehrern sowie der Etablierung privater Schulen mit einem eigenen System entwickelt, wie Patzner anmerkt.²¹⁵

Martin Kusch weist in *Foucault's Strata and Fields* auf Foucaults Unterscheidung zwischen schädlichen und unschädlichen Formen von Macht hin und dass somit nicht

212 Chalda/Dembowski 2002, S.12

213 Vgl. Chlada/Dembowski 2002, S.12

214 Vgl. Patzner, Gerhard: „Re/Formierung des Österreichischen Pflichtschulwesens im Kontext neoliberaler Gouvernementalität.“, in: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie: Vierteljahresschrift der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie*. Vol 30(4), 2005, S.32

215 Vgl. *ibid.*, S.40

jede Macht etwas Negatives ist, das bekämpft werden muss. Foucault unterscheidet laut Kusch auch zwischen *power and violence*. Wenngleich jede Macht eine gewisse Gefahr beinhaltet, hat der Unterdrückte im Falle von *violence* keine Wahl. In anderen Machtformen ist Widerstand sehr wohl möglich. Kusch meint, dass der Wissen-Macht Komplex ein Wissen ermöglicht, das sich der Manipulation entgegenstellt. Somit kann die Manipulation nie so stark sein, ein Subjekt in seiner Identität vollkommen zu determinieren.²¹⁶ Dies ist aufgrund verschiedenster Machtmechanismen, die einander einschränken oder aufheben, auch gar nicht möglich. Kusch führt aus:

*In part, this situation is due to the circumstance that no coercive institution, and no system of coercive institutions, is ever immune to the danger of producing or using several, conflicting mechanisms of power such that they either neutralize one another or have other unforeseen and resistance-invoking counter-effects.*²¹⁷

Kusch erinnert daran, dass Foucault selbst die Existenz von Widerstand in den Machtssystemen betont. Die Macht ist ohne Widerstand nicht vorstellbar und produziert ihn sogar. Foucaults These von der Instrumentalisierung von Kindern wird damit stark eingeschränkt. Kusch macht auf Foucaults eigene Theorie von Widerständen in Machtssystemen aufmerksam, sowie auf die foucaultsche Theorie der Selbsttechnologien. Foucault ermuntert zur Selbstsorge, aber diese wäre ohne Widerstand gegen Manipulation und Repression und ohne die Möglichkeit einer freien Lebensgestaltung gar nicht machbar. Kusch kommt zu dem Schluss, dass trotz der wenigen foucaultschen Aussagen dazu, im Sinne seiner Machttheorie Widerstand als unvermeidbar erachtet werden muss.²¹⁸

2.2.5 Biomacht und Gouvernementalität

Foucault ist der Meinung, dass in vielen Bereichen des Lebens Teilungspraktiken bestehen und somit auch ein Abstand zwischen Kind und Erwachsenem. Er konstatiert, dass Kinder Randmitglieder der Gesellschaft sind und aufgrund dieser unterlegenen Position einen schlechteren Umgang erfahren als die Erwachsenen. Die Kinder haben zwar auch einen aktiven Anteil am Machtssystem, werden jedoch unterdrückt. Diese Unterdrückung ist eine Begleiterscheinung der Entwicklung des Kapitalismus. In Folge

216 Vgl. Kusch, Martin: *Foucault's Strata and Fields. An Investigation into Archaeological and Genealogical Science Studies*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers 1991, S.217

217 Ibid., S.220

218 Vgl. *ibid.*, S.221

bezieht er in den späteren Werken die Biomacht und Gouvernamentalität auf alle Mitglieder der Gesellschaft und stellt eine Partizipation an der Unterwerfung unter der Macht des Marktes bei allen Bevölkerungsgruppen des westlichen Abendlandes fest. Der Neoliberalismus beginnt demnach bei der Erziehung und weitet sich auf alle Lebensbereiche aus.

Die Eingebundenheit in ein politisches System jedoch kann nach Mollenhauer keine Kritik an der Erziehung sein oder an den Erwachsenen, für die der Abstand zu den Kindern nach Foucaultscher Ansicht als Ausgangspunkt ihrer Machthandlungen dient. Mollenhauer ist in seinem Kapitel „Erziehung als kommunikatives Handeln“ der Überzeugung, dass jeder Erziehungsvorgang „politische Implikationen“ enthält, da der gesellschaftlich - politische Kontext, in dem jeder Erwachsene agiert, unumgänglich ist. Jeder gehört zu einer sozialen Gruppe, zu einer bestimmten Klasse, hat ökonomische Interessen etc. Erziehung passiert nicht in einem Vakuum.

Unter diesem Aspekt erscheint also der gesellschaftliche Kontext als die »Basis« der Erziehung, seine politischen Komponenten gehören somit auch zu den Basiskomponenten des Erziehungsvorgangs.²¹⁹

Mollenhauer hinterfragt kritisch die Entwicklung der ökonomischen Verwertung von Bildung. Er wendet sich gegen das Kalkül einer Bildung, die der Wirtschaft dienlich sein soll, und verwendet wie Foucault den Begriff „Bildungsinvestitionen“.²²⁰ Er sieht in dem damit zusammenhängenden Bestreben nach Leistungsoptimierung auf den Universitäten eine Ursache für den Druck, der Studentinnen und Studenten auferlegt wird im Sinne einer Rationalisierung des Studiengangs. Mollenhauer richtet sich gegen diesen Trend, da er Schüler und Studenten in einen vorgegebenen Rahmen spannt. Kritische Analysefähigkeit ist hingegen ein nach Mollenhauer wesentliches Bildungsziel und steht für ihn mit diesem gesellschaftlichen Trend in Widerspruch. Er hält eine Veränderung bestehender Gouvernamentalität, wie Foucault es nennen würde, vom pädagogischen System her möglich und eine Reform von innen her für nötig. Mollenhauer plädiert für die Wiederaufnahme der Rolle des Pädagogen als „Anwalt des Kindes“. Er traut den Pädagoginnen und Pädagogen - anders als Foucault - einen übergeordneten Blickwinkel zu. Sie sind sehr wohl in der Lage, die Ökonomisierung der Bildung zu durchschauen und können und sollen die Kinder vor der Manipulation

219 Mollenhauer 1972, S.12

220 Vgl. Mollenauer 1970, S.109

der Wirtschaftstreibenden schützen. Dazu gehört auch eine höhere Bildung – zur kritischen Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Lage. Mollenhauer möchte, dass sich die Pädagogen und Pädagoginnen dafür einsetzen, denn das Festhalten an einer qualitativen Bildung ist nicht selbstverständlich.

Das Interesse an besserer Ausbildung für unsere Jugend wird dann auf entschiedenen Widerstand stoßen, wenn zu vermuten ist, daß die Bildung den einzelnen auch die Fähigkeit vermittelt, sich kritisch mit dem Bestehenden auseinanderzusetzen, um eine Änderung herbeizuführen.²²¹

Mollenhauer führt im Anschluss daran an, dass Bildungspolitik nicht isoliert von der Gesellschaft betrachtet werden kann.

Reform der Bildungswege hat immer auch zu tun mit der Reform der Gesellschaft, für die solche Bildungswege vorbereiten wollen.²²²

Erziehungswissenschaft soll jedoch nicht auf einen „Anwendungsfall politischer Ökonomie“ reduziert werden.²²³ Es gibt auch andere als politische „Basisbedingungen“: Mollenhauer verweist auf Friedrich Nyssen, der sagt: „Das Generationenproblem der kindliche Ohnmacht versus der Allmacht der Erwachsenen ist eine unumgängliche Tatsache.“²²⁴ Das bedeutet, dass Erziehung nicht nur vom Kapitalismus abhängt. Mollenhauer möchte diese kindliche Abhängigkeit berücksichtigt wissen.²²⁵ An anderer Stelle ist er der Meinung, dass Schüler und Schülerinnen diese Abhängigkeit auch durchschauen und ihr entgegenzutreten sollen. Mollenhauer plädiert für die Ausbildung einer Kritikfähigkeit gegenüber bestehenden Herrschaftsverhältnissen in Schulen, Kirchen, Verbänden, Betrieben. Als Pädagoge partizipiert er nicht kommentarlos am System, so wie Foucault es den Pädagogen unterstellt, sondern setzt sich für Veränderungen ein. Die Hierarchie ist für Mollenhauer jedoch nicht mehr das primäre Thema des Generationenverhältnisses. Sie war es gemäß Mollenhauer noch in der Erziehungstheorie Rousseaus. Ein wichtiger Punkt bleibt für Mollenhauer jedoch schon die Aufmerksamkeit für unangemessene Machtausübungen: Die Gesellschaft „glaubt“ leider nur, demokratisch zu sein, daher werden autoritäre Vorgänge oft übersehen.²²⁶

221 Ibid., S.111

222 Ibid., S.111

223 Mollenhauer 1972, S.13

224 Ibid., S.14

225 Vgl. ibid., S.14

226 Vgl. ibid., S.114

Die Reformpädagogin Montessori wollte sicher keinen Missbrauch der Erziehung für die Politik, und die Frage der Biomacht und Gouvernamentalität stellte sich Anfang des 20. Jahrhunderts noch nicht. Die Tatsache, dass ihre Pädagogik sich noch immer Beliebtheit erfreut, zeigt, dass in der Erziehung auch andere Kräfte wirken als ökonomische Manipulation. Der foucaultschen Behauptung, die Mutter-Kind Beziehung unterliege einem Kalkül, „Humankapital“ zu erzeugen, würde sie entgegenhalten, dass innerhalb ihrer Pädagogik jedem Kind Respekt und Liebe entgegengebracht werden soll und die von innen geleitete Entwicklung des Kindes im Zentrum der Bildungsarbeit steht. Laut Montessori hat das Kind eine eigene psychische Natur mit einer schöpferischen Kraft.²²⁷ Jedes Kind trägt demnach einen „natürlichen Bauplan“ seiner Entwicklung in sich, nach dem sich die Pädagoginnen und Pädagogen richten sollen.²²⁸ Die von Foucault kritisierte „Lenkung des Kindes in der Pädagogik“ geht in der Montessoripädagogik vollständig vom Kind selbst aus, dessen innere Führung begleitet und unterstützt werden soll.

Die Verantwortlichkeit für die Missstände des Verhältnisses zwischen Kind und Erwachsenem wird in der Gouvernamentalitäts - Theorie zwar noch einerseits dem Erwachsenem übertragen, wie die Passage des Kalküls in der Mutter-Kind Beziehung andeutet, andererseits wird sie jedem am neoliberalen System Partizipierenden entzogen. Achim Volkers merkt an, dass sowohl die Theorie der „Mikrophysik der Macht“ als auch die Theorie der Gouvernamentalität Macht zu einem allumfassenden Begriff reduzieren, der jede Kritik ins Leere fallen lässt. Gemäß Volkers verallgemeinert Foucault auch alle zwischenmenschlichen Beziehungen, gesellschaftliche Institutionen und staatliche Interventionen zu Sicherheitsdispositiven. Volkers spricht von einem „totalitären Machtbegriff“ Foucaults, gesteht ihm aber den Versuch zu, eine neue Denkart ausprobiert zu haben abseits einer handlungs- und systemtheoretischen Beschreibung von Macht: Macht komme dadurch zustande, „bestehende Handlungen (zu) aktualisieren“.²²⁹

Einen Ausweg aus bestehenden Machtverhältnissen findet Foucault in der „Sorge um sich selbst“. Sie ist das, was er unter „Bildung“ versteht, einem Prozess, der für ihn eine persönliche Weiterentwicklung unabhängig von äußeren Einflüssen bedeutet. In einer

227 Vgl. Montessori 1994, S.34

228 Vgl. Montessori 1987, S.27

229 Vgl. Volkers 2008, S.70

Analyse der „Selbtsorge“ analysiert Marcus Kleiner: Um eine „Lebenskunst“ zu finden, erfordere es gemäß Foucault „Selbstreflexion und Selbstgestaltung“ und dadurch eine „Reformulierung des menschlichen Selbstverhältnisses, der Selbstkonstituierung des Menschen als autonomes Subjekt“. Foucault erträumt sich infolgedessen eine „Ästhetik der Existenz“.²³⁰ Er stellt sich ein Individuum vor, das sich permanent verändert, gestaltet, transformiert. Kleiner stellt dieser Vorstellung Foucaults die Kritik von Norbert Bolz entgegen, der in *Die Konformisten des Andersseins. Ende der Kritik* 1999 darüber schrieb, dass eben dieses Sich-absondern von der Gesellschaft, das Abweichen, das Einmalig-sein eine neue Art des Konformismus darstellt.²³¹

Die Grazer Erziehungswissenschaftlerin und Professorin Agnieszka Czejewska teilt diese Ansicht 2011 in dem Interview *Pädagogik „nach“ Foucault* mit der kritischen Anmerkung, dass eine Selbstführung eine Rückkehr zu alten Tugenden sei. Eine Befreiung vom Neoliberalismus wäre nur eine Aufnahme neuer Zwangsmechanismen. Die Diskussionen um die Gouvernementalität und Foucaults Pädagogikkritik waren anregend, doch bedürfen mittlerweile keiner Fortsetzung mehr. Nur eine Veränderung innerhalb des Systems mit der Rekonstruktion neuer Settings hält sie für möglich und sinnvoll, da Macht auch Spielraum für Reformen erzeugt. Foucaults Verdienst war, die Macht durchschaubar zu machen, eine Alternative zur Pädagogik gibt es für Czejewska jedoch nicht.²³²

2.2.6 Pädagogik als Teil unserer Gesellschaft

Foucault nennt in *ÜuS* unsere Gesellschaft „Normalisierungs- und Disziplinargesellschaft“ mit der Fabrikation eines Disziplinarindividuums, die in der Kindheit, insbesondere in der institutionellen Erziehung anfängt.

Gilles Deleuze setzte bei Foucaults These der Disziplinarmacht mit ihren Einschließungszentren (Schule, Gefängnis etc.) an. Er meint, wir leben bereits in einem Zeitalter der „Kontrollgesellschaft“, wie Astrid Messerschmidt erklärt. Diese simuliert Freiheit, wie auch schon Foucault analysiert hat. Deleuze hat die foucaultsche Theorie von Freiheit und Disziplin, die ineinander verwoben sind, weiterentwickelt - so die

230 Vgl. Kleiner, Marcus S.: „Vom Gebrauch der Lüste“, in Chlada/Dembowski 2002, S.57f.

231 Vgl. *ibid.*, S.63f.

232 Vgl. Wrana, Daniel/ Czejewska, Agnieszka: „Pädagogik ‚nach‘ Foucault.“, in: *Philosophische Brocken*, 2011, <https://audiothek.philo.at/podcasts/philosophische-brocken/paedagogik-nach-foucault> (Zugriff: 02.11.2014)

Autorin in „Klassiker der Pädagogik“. Messerschmidt führt aus: Die Bedeutung von Fabriken ist mittlerweile von Unternehmen abgelöst geworden. Ausbildungs- und Studienabschlüsse genügen heute nicht mehr zugunsten eines lebenslangen Lernens. Ein Merkmal der Kontrollgesellschaft ist zudem die Unaufhörlichkeit der Selbstkontrolle, die weit über die Schulzeit hinausgeht. Ein weiteres Merkmal der Kontrollgesellschaft ist das Vergleichen und die Rankingtendenz - Verhaltensmuster, die zu Rivalität führen.

Was sich vollzieht, ist der Aufbau einer neuen Herrschaftsform, die auf die Mitwirkung aller setzt, die nicht hierarchisch, sondern durch Integration wirkt und sich zugleich neue Ränder schafft, die es mit den alten Disziplinarmitteln zu überwachen gilt.²³³

Tobias Singelstein und Peer Stolle stellen jedoch in ihrem Buch *Die Sicherheitsgesellschaft. Soziale Kontrolle im 21. Jahrhundert* eine neue Gesellschaftsform fest: die „Sicherheitsgesellschaft“. Zur Disziplinierung des Individuums nach dem Maß bestimmter Normen gesellt sich die Verwaltung des Normalen. Eine von Risikoprävention geprägte Sozialkontrolle setzt ein, die sich durch die Angst der Bevölkerung am Leben erhält. Sie erfasst die gesamte Haltung zum Leben und zur Gestaltung des Lebens.²³⁴ Eine „Krise der Familie“, erkennbar an den Scheidungsraten und Singlehaushalten, ist eine der Begleiterscheinungen dieser Gesellschaft.²³⁵

Mit diesen gesellschaftlichen Veränderungen befasst sich auch die Kindheitsforschung. Sie kritisiert: Kinder werden generell als handlungsaktiv, aber nicht als handlungsautonom betrachtet. Den Institutionen kommt dabei eine besondere Verantwortung zu. Die Institutionen sollen nicht entwicklungshemmend, sondern unterstützend wirken. Ihre Hauptaufgabe ist es, in den Kindern Fähigkeiten zu wecken, mit denen sie die Anforderungen der Umwelt bewältigen können.²³⁶ Die Anforderungen unserer heutigen Gesellschaft sind anspruchsvoll und erfordern immer wieder neue Fähigkeiten.

Gleich wie unsere Gesellschaft charakterisiert werden kann, Mollenhauer hält die

233 Vgl. Messerschmidt 2008, S.298

234 Vgl. Singelstein, Tobias/Stolle, Peer: *Die Sicherheitsgesellschaft. Soziale Kontrolle im 21. Jahrhundert*. 3., vollständig überarbeitete Ausgabe. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012, S.69

235 Vgl. *ibid.*, S.22

236 Vgl. Bründel/ Hurrelmann 1996, S.10ff.

Erziehung der heranwachsenden Generation jedenfalls für unvermeidbar. Der Begründer der „Kritischen Pädagogik“ hat tiefgreifende Diskussionen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ausgelöst. Er hat pädagogische Reformen angestrebt, aber die Pädagogik selbst als Wissenschaft und Praxis nicht angezweifelt. Einer seiner Biographen, Michael Winkler, analysiert Mollenhauers Insistieren auf die „Unhintergebarkeit des Pädagogischen“:

*Erziehung, Bildung, Unterricht ist unserer Kultur unbedingt zugehörig. Verzichten wir darauf, bedeutet das einen Verzicht auf unsere Kultur und das Potential unserer Humanität.*²³⁷

Winkler zitiert Mollenhauer weiters, der meinte, dass Erziehung ein „anthropologischer Gundsachverhalt menschlicher Existenz“ sei.²³⁸

2.3 Der Sinn der Trennung von Kindern und Erwachsenen

2.3.1 Objektivierung und Identitätsbildung

Aus der Opposition von Kindern und Erwachsenen folgt eine Objektivierung und Instrumentalisierung der Kinder in Form eines Kampfes, so Foucault. Zwischen Kindern und Erwachsenen besteht eine Hierarchie und Machtausübung. Unter diesen Bedingungen wird ein Subjekt geformt, das zum Gegenstand, zum Objekt wird. Die Identitätsformung beruht auf einer absoluten Manipulation und ist frei von Eigenbestimmung. Das Kind ist nichts anderes als „Disziplinarindividuum“ oder „Humankapital“.

Charles Taylor unterscheidet in *Foucault. A critical reader* in Bezug auf die Frage der Macht/power bei Foucault *power/domination* von *imposition*. Wenn jemand dominiert wird, wird ihm etwas auferlegt und er ist ein Opfer. Ein Opfer ist eine Person, auf die die Macht oder Domination gerichtet wird und die es sich - bewusst oder unbewusst - gefallen lässt. Eine *imposition* – eine Auferlegung oder Aufzwingung - ist aber nicht

237 Winkler, Michael: *Klaus Mollenhauer. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim/Basel: Beltz 2002, S.10

238 *Ibid.*, S.11 (Entnommen aus: Mollenhauer, K. : *Erziehung, Individuum, Integration, soziale, Erziehungswissenschaft*. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Weinheim/Basel: Juventa 1996a)

gleichzeitig eine *Domination/domination*. Als Beispiel für eine *imposition* nennt Taylor kulturelle Prägungen wie von Kindheit an gewohnte Nahrungsmittel, die wir das ganze Leben über anderen bevorzugen. Man spricht in diesem Fall nicht von Domination oder Macht.

If something makes it impossible for me to act on the slight preference that I have for striped over unstriped toothpaste, this is not a serious exercise of power. Shaping my life by 'imposition' in this respect would not figure in an analysis of power.²³⁹

Taylor merkt an, dass Auferlegung in manchen Situationen unumgänglich ist und auch manchmal durch die Geschichte der Menschheit historisch bedingt. Taylor analysiert, dass es Foucault eher um Macht ohne Freiheitsmöglichkeiten geht und betont die Freiheit innerhalb der Macht. Taylor meint, die Auferlegung könnte unter bestimmten Umständen variieren und man könnte sich immer wieder von einem *set of practices* zu einem anderen bewegen. Foucault verneint diese Möglichkeiten zum einen aufgrund seiner „*over-simple and global notion of the modern system of control and domination*“, wie Taylor meint. Zum anderen beruht Foucaults Haltung auf einer nietzscheanischen These, die Taylor so beschreibt:

(...) the move from one context to another cannot be seen as liberation because there is no common measure between the impositions of the one and those of the other.²⁴⁰

Das heißt, einer Unterscheidung zwischen verschiedenen Lebensmöglichkeiten bzw. -formen kann keine objektive Beurteilung folgen. Taylor glaubt hingegen an die Fähigkeit eines jeden Individuums, sich von den Richtlinien, die die kulturellen Auferlegungen vorgeben, zu befreien. Der Grund dafür ist das Gefühl von einem selbst und seiner Identität. So können wir entdecken, was wirklich bedeutungsvoll für uns ist und dadurch beispielsweise einen Job wählen, der uns entspricht. Es ist, so Taylor, ein „*step towards truth/ a step out of error*“ und „*a kind of liberation*“. Er glaubt nicht nur an die Möglichkeit individueller, sondern auch gesellschaftlicher Veränderungen.²⁴¹ Er kritisiert Foucaults „*monolithic relativism*“ mit der Meinung, dass wir eine Identität brauchen, auf deren Basis wir beginnen können, zu wählen und sich für oder gegen etwas zu entscheiden.

239 Taylor, Charles: In: Hoy, David Couzens (Hg.): *Foucault. A critical reader.*, S.91

240 Ibid., S.92

241 Ibid., S.96

*Without a prior identity, I couldn't begin to choose.*²⁴²

Insofern betrachtet Tayler erzieherische Institutionen und die Familie nicht als Zentren der Macht, sondern als Stätten, wo ein junger Mensch durch die gesellschaftliche Kultur geprägt wird, was aber weder eine Objektivierung bedeutet, noch eine Fabrikation eines Individuums. Es wird weder ein mit einer fixen Identität determiniertes Subjekt gemacht, das sich unterwirft, noch ein Objekt, das instrumentalisiert wird für die Ziele der Erwachsenen. Ein Ansatz von Identität entsteht für Taylor aufgrund sozialer und kultureller Prägungen als Grundlage für ein eigenständiges Denken, dem jederzeit Wahlmöglichkeiten offenstehen.

Nicht alle Machtverbindungen sind identitätsstiftend, behauptet auch Kusch in Bezugnahme auf Foucault. Er nennt als Beispiel das Biertrinken mit einem Freund. Wenn der Freund einen zu einem zweiten Bier überredet, und man stimmt zu, hat das noch nichts mit den Zügen der eigenen Identität zu tun. Also sind nicht alle Machtverbindungen maßgeblich für die Identität. Langfristige Machtausübungen durch Eltern, Lehrer oder langjährige Freunde bewirken jedoch etwas im Sinne einer produktiven Macht und formen uns. Tendenzen zu einer Positionierung als Opfer/*power subject* oder Täter /*power exerciser* in einem Machtverhältnis werden erlernt. Jedoch können sich auch Machtverbindungen innerhalb dieser Verhältnisse verändern. Eine personelle Veränderung findet im Laufe der Zeit auf jeden Fall statt, da wir nicht immer in den gleichen Machtsystemen verbleiben. Menschen können andere Machtpositionen einnehmen bzw. sich von bestimmten Machtverhältnissen befreien. Dadurch verändert sich auch die Identität und „*we become different, new persons.*“²⁴³ Daraus kann man schließen: Man könnte die eher untergeordnete Rolle des Kindes in seinem Abstand zum Erwachsenen als vorübergehende Phase einordnen. Diese Phase bestimmt nicht die Identität für das ganze Leben. Demnach hätte Foucaults These vom Konflikt des Erwachsenen aufgrund des Widerspruchs zwischen seiner Kindheit und dem wirklichen Leben ein Gegenargument.

242 Ibid., S.98

243 Kusch 1991, S.136ff.

2.3.2 Die Akzeptanz der speziellen kindlichen Bedürfnisse zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung

Die Machtausübung über Kinder hatte schon die schwedische Reformpädagogin Ellen Key an der Schwelle zum 20. Jahrhundert beschäftigt. Die deutsche Erstausgabe ihres Buches *Das Jahrhundert des Kindes* erschien 1902. In diesem Klassiker der pädagogischen Literatur stellt sie eine ohnmächtige Phase der Kindheit als Effekt des Patriarchates und der Industriegesellschaft dar. Sie argumentiert für die Entwicklung einer starken Persönlichkeit und Individualität von Kindern kontra einer Anpassung, die in den Institutionen gefordert wird.²⁴⁴

Ihre eigenen Forderungen beinhalteten jedoch nicht eine antipädagogische Tendenz und eine Infragestellung der Trennung zwischen Kindern und Erwachsenen wie bei Foucault, sondern im Gegenteil die Vision einer besseren Pädagogik und den Ruf nach einer eigenen Lebensphase der Kindheit, in der das „Wohl des Kindes“ im Mittelpunkt steht. Dieser Appell für das „Wohl des Kindes“ hatte zusammen mit der „Idee der kindlichen Persönlichkeit“ tatsächlich das 20. Jahrhundert zum „Jahrhundert des Kindes“ gemacht. Die Kindheit wurde von da an als Phase des Spielens und Lernens gesehen. Kinder bekamen nach und nach einen eigenen Rechtsstatus, dessen Grundlage ihr Recht auf Schutz ist. Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen wurde 1989 beschlossen.²⁴⁵ Aus der UN- Kinderrechtskonvention entwickelten sich Organisationen wie UNICEF, die bei der Umsetzung der Gesetze weltweit aktiv sind. In Österreich wurden die Kinderrechte 2011 in das Gesetzbuch übernommen. Artikel 1 des österreichischen Bundesverfassungsgesetzes über die Rechte von Kindern wurde oben schon erwähnt. Das „Wohl des Kindes“, ihr „Schutz“ und die „Generationengerechtigkeit“ wurde hier rechtlich verankert. Artikel 8 setzt das „Kindeswohlvorrangigkeitsprinzip“ von Artikel 1 als „verbindlichen Orientierungsmaßstab für die Gesetzgebung, Gerichtsbarkeit und Verwaltung sowie auch für die Leistungen staatlicher und privater Einrichtungen“ fest.²⁴⁶ Ohne die Hervorhebung der Kindheit als zeitlich eigener Phase, die sich von der Erwachsenenphase abhebt, mitsamt ihren räumlichen Trennungen, wäre die Grundlage

244 Vgl. Baader/ Jacobi/Andresen 2000, S.31f.

245 Vgl. Rutschky, Katharina in: *ibid.*, S.256

246 Bundesministerium für Familien und Jugend, 2014, <http://www.kinderrechte.gv.at/kinderrechte-in-osterreich/> (Zugriff: 02.11.2014)

für Gesetzesreformen und Verbesserungen nicht gegeben. Auch das Verbot von Kinderarbeit ist in dem österreichischen Bundesverfassungsgesetz verankert.

Maria Montessori geht nicht nur von einem Konflikt zwischen Kind und Erwachsenem aus, sondern auch von einer Andersartigkeit des Kindes im Vergleich zum Erwachsenen. Die Differenz von Kind und Erwachsenem nennt Montessori „Krieg“ und „Kampf“ zwischen Kind und Erwachsenem ähnlich den foucaultschen Denkmustern von Polarisierung, Hierarchie, Macht und Widerstand.²⁴⁷ Montessori nennt den Kampf zwischen Kind und Erwachsenem „Erziehung“.²⁴⁸ Den Grund für den „Kampf“ sieht sie in den verschiedenen Welten, die wiederum auf der Zivilisation beruhen. Sie zählt die Schnelllebigkeit der Zeit auf und die Technisierung. Sie erkennt - ähnlich wie Ariès - die Art und Weise an, wie Kinder früher in das Leben der Erwachsenen aufgrund der anderen Arbeits- und Lebensbedingungen eingebunden waren und kritisiert das Fehlen eines dem Kind angepassten Lebensbereiches. Sie meint, es gäbe zwei soziale Fragen – die des Erwachsenen und die des Kindes.²⁴⁹ Die Außenseiterposition des Kindes in Opposition zu einer vom und für den Erwachsenen gestalteten Welt wird von Montessori als negativ bewertet. Der Interessens- und Entwicklungsunterschied zum Erwachsenen ist für Montessori als natürliche Tatsache gegeben, und soll von diesem zugunsten des Kindes genutzt werden. Dazu gehört die räumliche Trennung Kind - Erwachsener mit einer eigenen Umgebung für Kinder, die sich von der Welt der Erwachsenen unterscheidet und an die Bedürfnisse der Kinder angepasst ist. Die Umgebung soll die psychischen Fähigkeiten des Kindes hervorbringen.²⁵⁰

Montessori glaubt an eine festgelegte Natur des Kindes. Diese unterscheidet sich für sie von der Natur des Erwachsenen hinsichtlich des psychischen und physischen Entwicklungsstadiums, der Bedürfnisse nach Nahrung, Ruhe, Bewegung und der Interessen.²⁵¹ Montessori hat auf die sowieso schon bestehende Differenz Kind- Erwachsener in ihren Konzepten für Montessorikinderhäuser reagiert, indem sie das kindliche Arbeits- und Lebensfeld dem Körper und Geist des Kindes angepasst hat, zum

247 Vgl. Montessori 1989, S.10

248 Vgl. Montessori 1967, S.119

249 Vgl. Montessori 1987, S.193

250 Vgl. Montessori 1967, S.81

251 Vgl. Montessori 1995, S.20f.

Beispiel mit tief hängenden Waschbecken für Kleinkinder.²⁵² Die Anpassung der Möbel an die Körpergröße der Kinder gehört zu den Voraussetzungen für die Entwicklung so wichtige Vertiefung und Konzentration auf eine kindliche Tätigkeit.²⁵³ Geformt wird das Kind, so Montessori, nicht durch den Montessoripädagogen, sondern durch die Umgebung, die das Kind absorbiert und inkarniert. Deshalb ist eine gute Umgebung so wichtig.²⁵⁴ Unter „normal“ versteht Montessori physisch und psychisch gesund.²⁵⁵ Ist ein Kind schwierig oder unruhig, „normalisiert“ es sich durch die Montessoripädagogik, das heißt, durch eine „vorbereitete Umgebung“ mit den dazugehörigen Montessorimaterialien sowie die Haltung und dem Umgang der Betreuungsperson ihm gegenüber. Der Erwachsene muss die Beziehung zum Kind pflegen, Verständnis haben und eine dem Kind angemessene Umgebung schaffen, bescheiden und geduldig sein. Montessori sieht den Erfolg einer guten Pädagogik unbedingt auch in der Beziehungspflege zwischen Kindern und Erwachsenen.²⁵⁶ Montessori geht vom Grundsatz „Kinder sind anders“ aus und sieht die damit verbundene Differenz zu den Erwachsenen als Herausforderung und Chance. Den Konflikt, der Foucault Erwachsenen aufgrund der Kinderwelt unterstellt, die von der Realität des Erwachsenenlebens verschieden ist, sowie die dadurch entstehenden Regressionsneurosen, würde Montessori auf die herkömmliche Pädagogik zurückführen, wo nicht auf die spezielle Eigenart des Kindes eingegangen wird. In der Montessoripädagogik verhindert die eigene Umgebung für Kinder gerade solche psychischen Konflikte.

Die Kindheitsforschung geht ebenso von einer eigenen Lebensphase der Kindheit aus und von speziellen Bedürfnissen von Kindern. Nach ihren Forschungsergebnissen, die das gesellschaftliche Umfeld von Kindern mit einbeziehen, besteht eine besondere Notwendigkeit in unserer Zeit auf diese zu reagieren. Die Wahrnehmung und Berücksichtigung der Kindheit als gesonderte Lebensphase ist die Grundlage, Unterstützung gewährleisten zu können.

In einer Gesellschaft, die immer kinderärmer wird und in der nur noch in einer Minderheit der Haushalte Kinder leben, ist die wissenschaftliche und auch politische Beschäftigung mit diesem Thema von besonderer Bedeutung, da sonst die Gefahr droht, daß die

252 Vgl. Montessori 1969, S.54

253 Vgl. Montessori 1967, S.34

254 Vgl. Montessori 1967, S.58

255 Vgl. Montessori 1994, S.15

256 Vgl. Montessori 1967, S.27

*Bedürfnisse von Kindern übersehen oder nicht mehr ernst genommen werden. (...) Um so wichtiger ist es, Kindheit als eigenständigen Lebensabschnitt zu betrachten, mit spezifischen Anforderungen, Aufgaben und Bewältigungskapazitäten. Kindheit wird als biographischer Erfahrungszeitraum verstanden, in dem wichtige Entwicklungsimpulse an die Kinder herangetragen, aber in dem auch vielfältige Unterstützung und Hilfen gegeben werden müssen.*²⁵⁷

Kindheit ist in der Kindheitsforschung der Lebensabschnitt von der Geburt bis zur Geschlechtsreife. Schutz, Wertschätzung, Pflege und Versorgung soll von Seiten der Erwachsenen kommen; „Gestaltungskraft und Möglichkeit der Einflussnahme auf die sozialen Beziehungen“ wird den Kindern jedoch dabei nicht abgesprochen. Aufgrund der „psychophysischen und psychosozialen Veränderungsprozesse“ müssen Kinder „Entwicklungsaufgaben“ in psychosozialen Bezugssystemen erfüllen. Nach der Kindheitsforschung brauchen sie die Unterstützung und Begleitung Erwachsener auf dem Weg zu „Selbstbestimmung und Selbstfindung“.²⁵⁸

Michael Sebastian-Honig betont, dass sich die Kindheitsforschung dabei kritisch gegen den Mythos des Kindes richtet. Dem Mythos des Kindes in Form einer „Verdinglichung von Kindheit“, „Verfügung über Kinder“, Kinder als „Opfer und Erlöser“ soll entgegengewirkt werden.²⁵⁹ Ebenso wird die „Natur des Kindes“ und die „Benevolenz einer Orientierung am Wohl des Kindes als paternalistische Bevormundung und die Psychologie der Persönlichkeitsentwicklung als Rechtfertigung sozialer Marginalisierung“ hinterfragt.²⁶⁰ Die Kindheitsforschung steht vor der Aufgabe, sich das Kind als Akteur und Subjekt bewusst zu machen, Kindheit auszuhandeln im Sinne von Anne Solbergs *negotiating childhood* und ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie Kinder sich selbst als Kinder verstehen.²⁶¹

In den bildungspolitischen Diskussionen wirkte sich die PISA - Debatte positiv auf das gesellschaftspolitische Interesse für die Lebensphase von Kindergarten- und Volksschulkindern aus. Die Elementarpädagogik wurde als Basis für den Erfolg späterer Bildungsprozesse anerkannt. Studien wurden in Auftrag gegeben, die sich nicht nur mit der kognitiven, sondern auch der sozialen und emotionalen Entwicklung befassten. Paradoxien in der didaktischen, curricularen und bildungstheoretischen

257 Bründel, Hurrelmann 1996, S.12f.

258 Vgl. *ibid.*, S.25ff.

259 Vgl. Honig, Michael Sebastian. In: Baader/Jacobi/Andresen 2000, S.253

260 *Ibid.*, S.257

261 Vgl. *ibid.*, S.265 f.

Diskussion der Frühpädagogik wurden bewusst. Der Spannung zwischen dem Bild des Kindes als „Forscher“ und „Entdecker“, das ganzheitlich und selbsttätig lernen soll und der Festlegung von Bildungs- und Kompetenzziele wird letztendlich eine Mischform von „Selbstbildung“ und „instruktionslogischem Lernen“ entgegengehalten. Der Professor für Schulpädagogik Hilbert Meyer und die Erziehungswissenschaftlerin Walter-Laager plädieren in ihrem *Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik* von 2012 für eigenaktives Lernen auf der einen Seite und imitatives und instruierendes Lernen auf der anderen Seite.²⁶² Erwachsene sollen ihre unterstützende und begleitende Funktion im Sinne eines Miteinanders und nicht einer hierarchischen, gegnerischen Begegnung wahrnehmen, wie sie Foucault kritisiert. Drieschner fasst dies so zusammen:

Demnach können Erwachsene in Prozesse geteilter Aufmerksamkeit mit Kindern treten und deren Handlungen sprachlich begleiten, sie können die Kinder an ihrem Wissen und ihren Erfahrungen partizipieren lassen, mit ihnen gemeinsam in problemorientierte Denkprozesse eintreten (,sustained shared thinking'), die kindliche Exploration begleiten, unterstützen und assistieren sowie den Kindern ein kognitives, emotionales und soziales Gerüst für den Aufbau von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten geben (,scaffolding').²⁶³

Für die Kindheitsforschung ist die Bedeutung der speziellen Berücksichtigung von Kindheit als eigener Phase und die Abstimmung auf die kindliche Entwicklung Ausgangspunkt sämtlicher kritischer Reflexionen und Überlegungen. Foucault hingegen erwägt negative Konsequenzen der damit verbundenen Trennung von Kind und Erwachsenen, die von geteilten Lebensfeldern geprägt ist. Während Foucault in den 50er Jahren diese Trennung mit dem Ursprung der Pädagogik mit Rousseau und Pestalozzi historisch festlegt, besteht unter Kindheitsforschern mittlerweile die These, dass die Phase der „Kindheit“ mittlerweile „als Raum für eine entwicklungs- und altersgemäße Entfaltung“ überhaupt im Schwinden begriffen ist. Die Gründe dafür sind zahlreich und gesellschaftlicher Natur: Kinder sollen - wie Erwachsene - leistungsorientiert sein; Schule transformiert sich immer mehr nach den Regeln der Arbeitswelt; Freizeitverhalten und soziale Kontakte gleichen sich immer mehr denen der Erwachsenen an; die Massenmedien gewähren jeden erdenklichen Blick in die Welt der Erwachsenen; Kinder müssen wie Erwachsene stressresistent sein, da die Belastungen der Eltern auf sie abgeladen werden; Kinder dienen als „Statussymbol, Partnerersatz, Vertraute und Ersatz-Ich“. Bründel und Hurrelmann räumen jedoch ein,

262 Vgl. Drieschner, Elmar: *Kindheit in pädagogischen Schonräumen*. Baltmannsweiler: Schneider 2013 S. 148f.

263 Ibid., S.155

dieses Aufzeigen von einzelnen Herausforderungen der Kindheit nicht überzubewerten, sondern als Impulse zu werten, um differenziert und ganzheitlich zu analysieren.²⁶⁴

264 Vgl. Bründel/Hurrelmann 1996, S.25f.

3 Analyse von Foucaults Thesen und den Gegenpositionen dazu

3.1 Die räumliche Trennung von Kindern und Erwachsenen

3.1.1 Die institutionelle „Wegsperrung“

Die Trennung der Kinderwelt von der Erwachsenenwelt, von der Michel Foucault spricht, weist verschiedene Dimensionen auf. Die Dimension, die mir am plakativsten erscheint, ist die räumliche Trennung. Ich möchte Foucaults Position in diesem konkreten Zusammenhang hervorheben und sie auf ihre Relevanz überprüfen.

Foucault spricht in *PuG* die Institutionen an. Sie haben für ihn „archaisierenden Charakter“. Er meint zudem, dass die eigene Welt der Kinder der Realität, wie sie sie später als Erwachsene bewältigen müssen, nicht entspricht. Dies führt im späteren Leben zu Problemen aufgrund der Diskrepanz der Vergangenheit der Kindheit zu der Gegenwart als Erwachsener. In *ÜuS* beschreibt er die Institutionen genauer. Sie verfügen über einen bestimmten äußeren und inneren architektonischen Aufbau, dessen Sinn und Ziel die Kontrolle der sich in den Institutionen befindlichen Menschen ist. Diese spezielle Architektur stammt von Jeremy Bentham und wird Panopticon genannt. Als Beispiel für panoptische Gebäude nennt Foucault die Schulen. Schülerinnen und Schüler werden in diesen eingesperrt. Das Panopticon basiert auf dem Prinzip uneinsehbarer Beobachtungspunkte, die eine Überwachung gewährleisten, welche durch das psychologische Moment der Angst vor Bestrafung automatisch funktioniert. Foucaults These ist, dass Kinder in diesen Räumen eingeschlossen und damit von der Gesellschaft ausgeschlossen sind, was sie mit physisch und psychisch Kranken und Häftlingen gemeinsam haben. Die Gesellschaft wird von Erwachsenen, die den Normen anpassen sind, im Sinne dieser „Teilungspraktiken“ geführt.

Rolf Nemitz gibt in diesem Zusammenhang zwei Kritikpunkte an: Erstens macht er darauf aufmerksam, dass die räumliche Trennung nicht absolut ist. In Schulen und

Familien lernen und leben Kinder nicht isoliert, sondern immer gemeinsam mit Erwachsenen. Zweitens sind Bildungsinstitutionen nicht vergleichbar mit Gefängnissen, da täglich ein Wechsel der Orte, der einzelnen „Einschließungssysteme“, wie Nemitz es nennt, stattfindet, das heißt ein Wechsel vom Zuhause zur Schule und wieder zum Zuhause. Kinder, aber auch Erwachsene, befinden sich in unserer Gesellschaft immer wieder in geschlossenen Räumen, jedoch sind diese Einschließungen nach außen hin offen. Kinder sind nicht eingesperrt, wie Foucault es formuliert.

Für Montessori ist die räumliche Trennung der Kinder von den Erwachsenen eine Bedingung, die kindliche, natürliche Entwicklung ohne äußere Störfaktoren voranschreiten zu lassen. Sie sieht es als Aufgabe der Reformpädagogik aus den eigenen Räumen, die sie wie Foucault mit Gefängnissen vergleicht, für Kinder passende Orte zu schaffen. Die Bedürfnisse und die Interessen der Kinder sollen dort im Mittelpunkt stehen. Kinder sollen eigenaktiv konzentriert mit speziellen Materialien arbeiten können und zu einer inneren Ruhe gelangen. Nur darauf kann eine Gesellschaft der Zufriedenheit und des Friedens aufgebaut werden. Montessori rechtfertigt ihre Ideen zu einer eigenen für die Kinder „vorbereiteten Umgebung“ mit ihrem Motto „Kinder sind anders“.

Die räumliche Trennung zwischen Kindern und Erwachsenen ist für Foucault eine gegenseitige Isolation der eigens für Kinder und eigens für Erwachsene bestimmten Gebäude. Kinder lernen in Kindergärten und Schulen, die von den Arbeitsplätzen der Erwachsenen getrennt sind. Ich meine, Foucault weist mit Worten wie „Einsperrung“ provokativ auf eine Absonderung von Kindern hin, die bis heute tatsächlich besteht. Das Ausmaß dieser Absonderung ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Foucault hat sich auf den historisch-soziokulturellen Aspekt konzentriert. Aus meiner Perspektive ist diese räumliche Absonderung heute keine komplette Isolation und Wegsperrung mehr. Sie ist seit den letzten Jahrzehnten nicht nur Inhalt erziehungstheoretischer Überlegungen, sondern fest steht, dass tatsächlich viele praktische Gegenmaßnahmen ergriffen worden sind. Ergänzend zu Nemitz und Montessori ist für mich das wichtigste Gegenargument zur These der Einsperrung, dass in den Bildungsplänen der Kindergärten im deutschsprachigen Raum kritisch vom Begriff der „Verinselung“ die Rede ist. Kinder sollen nicht nur an eigenen Orten wie auf Inseln leben, sondern die

Orte, wo sich mehrheitlich Erwachsene aufhalten, werden mit den Kindergärten vernetzt. Hier findet eine bewusste Entwicklung gegen die räumliche Isolation von Kindern gegenüber der übrigen Welt statt. Die Öffnung der Betreuungsstätten gegenüber allen möglichen Lebensrealitäten wird von den Pädagoginnen und Pädagogen als Lernchance begriffen. Mit Lebensrealitäten meine ich Einblicke in das Alltagsleben verschiedener Menschen, die für Kinder verständlich sind und kindgerecht aufbereitet werden, wie zum Beispiel der Besuch einer Bäckerei. Auch Schulen öffnen sich durch Ausflüge, Exkursionen und Reisen der Außenwelt. Diese Integration von Kindern in die Welt der Erwachsenen halte ich für sinnvoll. Aufgrund des beständigen und komplexen Wandels der Zeit ist eine Konfrontation der Kinder mit verschiedenen Lerninhalten nötig. Eine Persönlichkeitsentwicklung und Subjektkonstituierung von innen erfordert eine Vielfalt von Erlebnissen verbunden mit einer Horizonterweiterung. Besonders auf sozialer Ebene wächst ein Verständnis von beiden Seiten - der Kinder und der Erwachsenen. Foucaults Analyse der Einsperrung ist eine negative Interpretation der Bildungsinstitutionen, die für unsere heutige Zeit so nicht mehr stimmt. Dennoch ist Foucaults These von der räumlichen Trennung als Warnung richtungsweisend. Wenngleich die Rahmenbedingungen von Institution zu Institution variieren, halte ich das von Foucault kritisierte „Laborhafte“ und „Maschinelle“ von institutioneller Erziehung für einen ganz wichtigen Kritikpunkt. Die Absonderung der Bereiche für Kinder muss jedoch nicht nur in ihrem Lernbereich analysiert werden, wo der Isolation schon entgegengewirkt wird, sondern auch in ihrer privaten Lebenswelt.

Die Alterspyramide in der westlichen Welt ist zwiebelförmig, das heißt, dass viele alte Menschen neben wenigen Kindern leben. Das Symptom dieser demographischen Situation ist ein Nebeneinander statt ein Miteinander. Dieses äußert sich in einem allgemeinen Trend zu einer außerfamiliären Erziehung. Diese außerfamiliäre Erziehung findet nicht innerhalb der gesamten Erwachsenenwelt statt, was für Ariès bezeichnend für das Mittelalter war. Ebenso wenig ist das Zuhause aufgrund des Wandels der beruflichen Situation der Eltern noch ein Ort des Lernens und Erziehens. Daher meine ich die Erziehung weder innerhalb der Familie noch innerhalb der umgebenden Erwachsenenwelt zu verorten, sondern „neben“ der Lebensbereiche der Erwachsenen. Die außerfamiliäre Erziehung wird von Experten in die Hand genommen, die das Kind getrennt von seiner Familie und deren Lebensbereiche speziell behandeln. Die Bildungsinstitutionen versuchen, weniger isolierte „Kinderinseln“ zu sein, sondern viele

darüber hinausgehende Lernmöglichkeiten zu schaffen. Im privaten Bereich sind die Kinderinseln hingegen eine Selbstverständlichkeit, sodass die Problematik gar nicht wahrgenommen wird. Anstatt mit seinem Kind selbst zu musizieren, wird es lieber der Obhut eines Musiklehrers übergeben. Anstatt das Kind für ein paar Stunden in das Büro mitzunehmen, wird ein Kindermädchen engagiert. Was als eine Notwendigkeit und ein Vorteil erachtet wird, stellt manchmal einen Nachteil für das emotionale Befinden des Kindes und auch für unsere gesamte Gesellschaft dar, die durch Beziehungsarmut sowie Muster von Trennungen und Teilungen charakterisiert ist.

Ich halte zwei miteinander zusammenhängende Gründe dafür verantwortlich.

Als internationale Expertin für die Soziologie der Kindheit hat Doris Bühler - Niederberger folgendes gezeigt: Im allgemeinen Verständnis hat sich die Ansicht einer „Natur des Kindes“ etabliert, woraufhin ein Naturalismus in der Erziehung entstand. Zur Natur des Kindes zählen nun beliebige Eigenschaften, die sich historisch entwickelt haben. Dies sind differenzierende Aussagen über das Kind im Hinblick auf den Erwachsenen. Zusammengefasst ist das Kind anders als der Erwachsene und braucht eine spezielle Behandlung.²⁶⁵ Dass das Kind besondere Entwicklungsbedingungen benötigt, wird auch von der Psychologie und Kindheitsforschung bestätigt. Die räumliche Trennung von den Erwachsenen wird somit als etwas Natürliches betrachtet. Nektarios Ntemiris' Analyse in *Gouvernementalität und Kindheit* hebt zudem den organisierten Charakter der Kindheit hervor, der auf dem gesamtgesellschaftlichen Wandel basiert. Gemäß Ntemiris haben sich die Bedingungen, die im Laufe der Geschichte zum aktuellen Bild von Kindheit und Kind beigetragen haben, verändert und im 21. Jahrhundert zu einer neuen Anthropologie des Kindes geführt. Ntemiris nennt als Kennzeichen dieser neuen Anthropologie eine Veränderung auf zwei Ebenen, und zwar der individuellen und der kollektiven: Ein besseres persönliches Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern ist gekoppelt mit einer insgesamt stärkeren Institutionalisierung von Kindheit und Jugend. Die Schlagworte „Autonomie“, „Freiheit“ und „Selbstständigkeit“ stehen einer massiveren Organisation von Kindheit mit ungleichen Machtverhältnissen gegenüber.²⁶⁶ Dies entspricht Foucaults Erkenntnissen seiner Gouvernementalitätsstudien. In diesen spricht Foucault die

265 Vgl. Bühler-Niederberger, Doris: *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum*. Weinheim/München: Juventa 2005, S.47

266 Vgl. Ntemiris 2011, S.24

Veränderungen in Hinblick auf eine Freiheit an, die keine ist. Das Merkmal dieser gesellschaftlichen Entwicklung ist neben den längeren Aufenthalten in den Bildungsinstitutionen eine organisierte Freizeitwelt der Kinder. Das Expertentum, bestehend aus Schi-, Ballet- und Musiklehrern, Ergo-, Logo- und Kunsttherapeuten, hat sowohl innerhalb als auch außerhalb der Bildungsinstitutionen seine Berechtigung. Das streng organisierte und laborhafte Leben führt jedoch manchmal zu mehr Zwang als Freiraum für die individuelle Subjektkonstituierung von innen heraus. Die individuelle Gesamtsituation des Kindes sollte immer im Blick sein. Die Möglichkeit für eine flächendeckende außerfamiliäre Betreuung ist erforderlich, allerdings meine ich eine Entwicklung zum gesellschaftlichen Zwang zu bemerken, in der Kinder in vielen Bereichen ihres Lebens von Erwachsenen abgesondert und emotional allein gelassen werden.

Meiner Ansicht nach brauchen Kinder zwar einen eigenen Raum – sowohl im geographischen als auch im metaphorischen Sinn. Dieser Raum bzw. die Räume dienen ihrer Entfaltung und Entwicklung. Der Unterschied zum Erwachsenen ist, dass sich der Erwachsene diese Räume selbst suchen kann, während das Kind auf das Angebot der Erwachsenen je nach Alter und Möglichkeit mehr oder weniger angewiesen ist. Die Frage, wie ein Kind unterstützt werden kann, damit es zufrieden ist, sollte Maßstab der Überlegungen seiner Freizeitgestaltung sein, jedoch kein übertriebener Ehrgeiz oder ein Aufbewahrungsproblem. Diese Zufriedenheit bedeutet ein Erleben von Möglichkeiten - sowohl in der Gegenwart als auch in der Zukunft. Ein Kind soll zwar für die Zukunft vorbereitet werden, aber auch im Jetzt als Kind leben dürfen. Die angesprochene Absonderung von Kindern in eigenen privaten Lebensbereichen führt jedoch nicht zu Zufriedenheit, wenn bestimmte Faktoren wie Geborgenheit, Ruhe, Gemeinschaft, Gemütlichkeit, Bindung und Beziehung vernachlässigt werden. Kinder werden oft abgesondert, um den Kontakt mit ihnen zu beschränken, da Kinder in unserer Gesellschaft als störend, chaotisch und laut empfunden werden. Diesem Trend des Kontakt- und Beziehungsmangels müsste zugunsten eines Miteinanders im Sinne einer Bereicherung aller entgegengewirkt werden. Foucaults Kritik der „Wegsperrung“ von Kindern leistet einen philosophischen Beitrag dazu. Montessori sieht die Betreuungsperson des Kindes als Begleiter und Unterstützer der Entwicklung. Diese Ansicht befürworte ich, da sie so gemeint ist, dass die Betreuungsperson darüber reflektiert, was das Kind wirklich braucht oder ob den erwachsenen Interessen bzw.

einem gesellschaftlichen Trend gefolgt wird.

Ich meine, dass eine Spannung zwischen der Notwendigkeit der räumlichen Trennung für die Entwicklung des Kindes und dem gesellschaftlichen Zwang zur Absonderung besteht, indem die Integration des Kindes in das alltägliche Leben und das Miteinander der Generationen gegenüber der Abgrenzung und Absonderung in den Schatten gestellt werden.

3.1.2 Der Einfluss der Räumlichkeiten

Was in der Montessoripädagogik als Hilfe zu eigenständigem Tun betrachtet wird, wie der Körpergröße des Kindes angepasste Sessel oder Regale, sieht Foucault im Licht der Körperkontrolle. Nicht nur die äußere Architektur, sondern auch die innere Architektur wird von Foucault kritisch beleuchtet. So wird innerhalb der von Foucault in *ÜuS* so benannten „Disziplinarinstitutionen“ eine Strategie der „Disziplin des Raumes“ angewandt. Das heißt, dass die Körper der Kinder nicht nur gezwungen sind, sich in bestimmten Gebäuden aufzuhalten, sondern dass es auch innerhalb dieser Gebäude Regeln für die Bewegungen gibt. Verschränkt mit der „Disziplin Zeit“ wird vorgegeben, wann sich die Schülerinnen und Schüler wo aufzuhalten haben und welche Haltung die Körper einnehmen sollen. Ein Beispiel ist: Ein Kind hat einen bestimmten Sitzplatz im Klassenraum. Es darf sich nach Vorgabe der Lehrperson setzen und manchmal aufstehen, aber niemals laufen oder liegen. Foucault weist in diesem Zusammenhang auf die Trennung der Kinder untereinander hin, da die Individualisierung vor allem den ökonomischen Vorteil der Effizienz bietet.

In *WW* wiederholt Foucault, dass die inneren Räumlichkeiten für die Trennung der Kindern so konzipiert sind, dass es nicht zu sexuellen Aktivitäten der Kinder untereinander kommt. Die Ursache dieser räumlichen Teilung von Schlafsälen beispielsweise sind Annahmen über die Kinder und die kindliche Sexualität. Auch die Beschäftigung der Kinder mit ihren eigenen Körpern muss nach Ansicht der Erwachsenen gemäßregelt bzw. verhindert werden. Foucault spricht in diesem Zusammenhang wörtlich von einer Ausrichtung einer „Welt der Erwachsenen gegen den Sex der Kinder“. Foucault weist in *WW* nicht nur auf die räumlichen Abstände in den Institutionen, sondern auch in den Familien hin. Die Kinderschlafräume sind von

den Schlafzimmern der Eltern getrennt. Der Sinn dieser Trennung liegt für ihn ebenfalls in der Kontrolle der Körper zur Verhinderung sexueller Aktivitäten. Dabei wird den Kindern der sexuelle Umgang mit den Erwachsenen widersagt, wobei es sich bei diesem Verbot nach Ansicht Foucaults um eine Projektion der erwachsenen Lust handelt.

Der Kern der genannten Aussagen Foucaults ist für mich: Die Behauptungen über das Kind und seine Sexualität beruhen auf Meinungen der Erwachsenenwelt. Wieder liegt dem pädagogischen Verhalten, das sich auf die innere Architektur der Bildungseinrichtungen erstreckt, ein gewisses Bild vom Kind und ein Naturalismus zugrunde. Die Themen, die einen Beitrag für die erziehungswissenschaftliche Diskussion leisten, sind das Verhältnis zum Körper und der Schutz des Körpers. Offensichtlich ist für mich, dass das Christentum für eine angespannte Beziehung zum Körper verantwortlich ist. Dies aufgezeigt zu haben, ist eine der großen philosophischen Leistungen Foucaults unter dem Einfluss von Nietzsche. Die Identitätsfindung wird durch einen neurotischen Zugang zum Körper erschwert. Die christlich beeinflusste Erziehung hat diesen Umstand gefördert. Trotz der zunehmenden Säkularisierung ist die sexuelle Erziehung noch immer eine der Angelegenheiten, die bei Eltern und Erziehern von vielen Unsicherheiten begleitet ist. Der körperliche Schutz des Kindes ist jedoch zum Glück Inhalt von Diskussionen innerhalb der Pädagogik und damit verbundenen Disziplinen wie der Kindheitsforschung und der Entwicklungspsychologie. Die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 war ein bedeutender Schritt und Zeichen einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem Thema „Kind“ und stellte die Basis für weitere Gesetze dar. Seit Foucaults Zeit wurden Gesetze entwickelt, die durch die zahlreichen Fälle von Pädophilie notwendig sind. Dass Elternschlafzimmer und Kinderschlafzimmer getrennt sind, erscheint heute nicht als Problem, und leider auch nicht als Hindernis für sexuelle Übergriffe. Die institutionelle Sexualerziehung reagiert heute im Vergleich zu den 70er Jahren zumindest in den Kindergärten auf die Gefahren für Kinder. Sie ist im Sinne Foucaults weniger auf eine Kontrolle, sondern auf eine bewusste Wahrnehmung und einem autonomen Zugang zum eigenen Körper sowie die Fähigkeit zur Selbstbehauptung gegenüber Grenzüberschreitungen gerichtet.

Letztendlich ist zur Kritik an der räumlichen Trennung zu sagen: Vieles hat sich im

Umgang mit dem Kind seit Foucaults Zeit verändert. In mancher Hinsicht erscheinen Foucaults Aussagen als Verallgemeinerungen, denen widersprochen werden kann. Dennoch haben seine philosophischen Analysen und Hinweise Gültigkeit, weil sie einen Bezug zum Wandel in unserer Gesellschaft haben. Das Kind ist für Foucault kein Mensch, der über seinen Körper, dessen Position und seinen Umgang damit frei verfügt, sondern ein Gegenstand in den Händen Erwachsener. Diese Problematik ist für Foucault historisch bedingt und muss unter diesem Aspekt gesehen werden. Sie ist nichts, was für Foucault immer so gewesen ist und so bleiben muss aufgrund einer vermeintlichen Natur der Gegebenheiten.

Wenngleich das „Wohl des Kindes“ auch als ein Schlagwort betrachtet werden kann, das seine Geschichte der Hierarchie zwischen Erwachsenen und Kinder hat, gilt es für mich als die übergeordnete Leitlinie im Umgang mit dem Kind. Foucault verhilft zu vielschichtigen Reflexionen hinsichtlich dieses „Wohl des Kindes“, das für mich mehr Verbindung und Beziehung statt Trennung und Vergegenständlichung bedeutet.

3.2 Die emotionale Trennung von Kindern und Erwachsenen

3.2.1 Die emotionale Manipulation von Kindern

Während die räumliche Trennung die Körper voneinander trennt, richtet sich die emotionale Trennung für Foucault auf die Seelen. Ein großer emotionaler Einfluss wird auf die Kinder ausgeübt, der einseitige Machtverhältnisse etabliert und Kinderseelen im Sinne erwachsener Vorstellungen manipuliert. In *ÜuS* nennt Foucault konkrete psychologische Strategien, die das Kind als Subjekt formen. Sie führen zu einer emotionalen Abhängigkeit vom Erwachsenen. Dazu gehören die Einteilung, die Beurteilung, die Normierung, die Objektivierung und die moralische Bevormundung und Unterdrückung des Kindes. Für Foucault steht das Beobachten, das Registrieren und das Dressieren des Kindes im Fokus der pädagogischen Verhaltensweisen. Anstatt „Subjekt einer Kommunikation“ zu sein, ist das Kind „Objekt einer Information“. Überwachung, Kontrolle und Zwang sowie Strafe bei unpassendem Verhalten dominieren das Leben in den Schulen. Die Strategien, durch die das Kind zu einem „Objekt der Macht“ wird, fasst Foucault unter dem Begriff „Disziplin“ zusammen. Auf

Grundlage pädagogischer Prinzipien wird ein „Disziplinarindividuum“ fabriziert.

Sowohl in der Pädagogik als auch in der Reformpädagogik ist die „Beobachtung“ der Kinder ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Sie wird jedoch nicht als Überwachung und Kontrolle verstanden, sondern als Orientierung und Grundlage des pädagogischen Handelns, wie bei Mollenhauer zu lesen ist. Laut Montessori verhilft die Beobachtung, das Kind zu verstehen und zu erkennen, was es für seine Entwicklung braucht. Die Beobachtung einzelner Kinder ist genau das Gegenteil einer Normierung, weil dadurch versucht wird, auf jedes Kind individuell einzugehen. Gegen die Behauptung, dass die Schülerin oder der Schüler nur ein ausgeliefertes Objekt ist, argumentiert Mollenhauer das Ziel der Mündigkeit und Emanzipation der Kinder und dass die Kommunikation sehr wohl eine wichtige pädagogische Maßnahme zur Erreichung dieses Zieles ist. Er wendet sich gegen die Aneignung moralischer Eigenschaften. Sie stimmen nicht mit dem Ziel der Autonomie und Mündigkeit, der Erkenntnis-, Kritik- und Handlungsfähigkeit des Heranwachsenden überein.

Für Foucault geht jede pädagogische Handlung mit einem emotionalen Druck einher, der auf erwachsenen Vorstellungen von Moral und Norm beruht. Foucault hat Recht, dass zwingende Disziplinarstrategien zur pädagogischen Tradition gehören. Die Verbundenheit von Erziehung und Moral war schon in Platons Konzept der *paideia* enthalten, wie Achim Volkers anmerkt. Die *paideia* hatte bei Platon eine staatsunterstützende und eine persönlichkeitsentfaltende Funktion. Die Erkenntnis des Guten, zu der die Erziehung außerdem dienlich sein soll, steht bei Platon im Einklang mit der Anpassung an die eine und einzig richtige moralisch-politische Ordnung.²⁶⁷ Foucault richtet sich gegen die Funktion der Pädagogik als Verfechterin und Verbreiterin von Moralvorstellungen. Gemäß Volkers richten sich Foucaults Vorstellungen gegen Kants Idee einer Bildung des moralischen Subjektes als Voraussetzung für die innere Freiheit. Kant sprach sich in *Über Pädagogik* für Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisation im Sinne einer Charakterbildung und moralischen Autonomie aus.²⁶⁸ Kant hielt die Macht des Erwachsenen notwendig, um aus dem Kind einen Menschen zu machen, das heißt, ein Kind war für ihn noch kein Mensch. Ohne Erziehung mit Zwang war für Kant eine

267 Vgl. Volkers 2008, S.120

268 Vgl. Drieschner, S.61

Erziehung zur Freiheit unmöglich. Kant hat dies als „Paradoxie“ in der Erziehung festgestellt.²⁶⁹ Die „Moralisierung der Gesellschaft“ ab dem 17. Jahrhundert ist eine Idee, die Foucault letztlich bei Ariès gefunden hat.

Heute werden zwar verschiedene Methoden und Stile angewandt, um Kinder pädagogisch zu führen. Kinder emotional unter Druck zu setzen, wird als „Schwarze Pädagogik“ heute im Allgemeinen von der Gesellschaft eher abgelehnt. Das erzieherische Moralisieren wird von aufgeklärten und reflektierten Pädagoginnen und Pädagogen praktisch so weit wie möglich vermieden und theoretisch von sich gewiesen. Trotzdem hält sich die emotionale Distanz zwischen Kindern und Erwachsenen. Als Pädagogin im Kindergarten bemerke ich, dass die Tradition von emotionalen Zwang von manchen Eltern noch angewandt wird bzw. in der pädagogische Betreuung in den Institutionen sogar erwünscht wird. Wenngleich eine Organisation und Struktur dringend notwendig ist, um mit einer Gruppe von Kindern arbeiten zu können, gebe ich Foucault insofern Recht, dass es immer der Erwachsene ist, der den Charakter dieser bestimmt. Die Leitung kann dabei stärker oder schwächer auf Moralisation und Disziplinierung aufgebaut sein. Ein einfaches Beispiel für Moralisation im pädagogischen Alltag ist das, was ich „Gummibärlipädagogik“ nenne: Einige Kolleginnen und Eltern belohnen in der heutigen Zeit noch immer die Kinder für das „Bravsein“ mit Gummibärli, wobei „brav“ das angepasste, gute Verhalten bedeutet. In meiner Ausbildung zur Montessoripädagogin wurde darüber reflektiert, dass eine Belohnung nichts anderes ist als eine moralische Erpressung, die die Macht des Erwachsenen zementiert. Dasselbe gilt für ein emotionales Manipulieren in Form von Worten wie: „Ich bin so traurig, dass du das gemacht hast.“ Eine Sprache, die nicht urteilt, und das Ermöglichen von selbstbestimmtem Handeln, kann die Kinder hingegen aus eigenem Antrieb zu Einsichten führen, die mit einem angemessenem Verhalten im Einklang stehen. Im Gegensatz zu Mollenhauer, der von der Möglichkeit zu Selbstbestimmung überzeugt ist, argumentiert Alfred Schäfer, dass Autonomie nur für den Preis von Selbstdisziplin und Unterwerfung zu bekommen ist. Wahre Erziehung zur Autonomie ist für ihn, wie für Foucault, daher schlecht möglich.²⁷⁰ Ntemiris nennt die „außergesellschaftliche Moral“, die die Erziehung zu Autonomie rechtfertigt, den „Irrtum der Pädagogik“. Es gibt keine Moral, die außerhalb von konstruierten

269 Vgl. Drieschner 2013, S.61

270 Vgl. Rammner, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hg): *Foucault Handbuch. Leben- Werk- Wirkung*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2008, S.410

Maßstäben gerechtfertigt werden kann. Ntemiris meint, dass Essentialismen die Machtposition und Definitionsmacht des Pädagogen verschleiern und dass letztendlich immer nur der Standpunkt des Erziehers und seine Definitionen als Maßstäbe der richtigen Entwicklung gelten.²⁷¹ Eine Erziehung zur Autonomie setzt ein Objekt voraus, das bevormundet wird. Wie Charles Taylor einwendet, muss es allerdings einen Ausgangspunkt für Erziehung geben – eine Meinung, die ich auch vertrete. Es ist tatsächlich so, dass ein hierarchisches Gefüge immer besteht und dies oft zum Nachteil der emotionalen Entwicklung des Kindes ist. Ein gewisses Maß an Autorität muss jedoch bestehen, wenn man keine Laissez-faire Erziehung anwenden will. Die Frage ist, wie sich diese Macht gestaltet – ob sie von Mangel an Respekt vor dem Heranwachsenden geprägt ist oder ob die Möglichkeit einer „produktiven Macht“ besteht, wie Foucault das Potenzial der Macht in späteren Schriften beschreibt. Es hängt vom Erziehungsstil ab, ob das Kind Gehorsam und Anpassung, oder Autonomie und Kritikfähigkeit übt und letztendlich realisiert.

3.2.2 Die Ambivalenz gegenüber dem guten/ bösen Kind

In *WW* kritisiert Foucault die Kontrolle der kindlichen Sexualität als ein Auferlegen von Schuldgefühlen. Von der kindlichen Sexualität geht eine „moralische Gefahr“ aus, die der Erwachsene beherrschen muss. Montessori wendet sich dezidiert gegen jede Moralisierung in der Erziehung. Das Kind verfügt selbst über einen Instinkt, gut zu handeln, wenn die Umgebung nicht störend auf es einwirkt. Für Montessori sind die Erwachsenen mit ihren Kontrollmaßnahmen für ein gutes Verhalten nicht nötig, sondern hinderlich. In diesem Punkt ist die Reformpädagogik nach meiner persönlichen Einschätzung der herkömmlichen Pädagogik und dem herkömmlichen privaten Umgang mit Kindern um einiges voraus.

Ich stimme Foucault zu, dass das Christentum der Ursprung für die Einteilung von Verhalten in Kategorien von gut und böse war. Gleichzeitig war Montessori stark christlich beeinflusst und konnte sich doch gegen eine Moralisierung von Seiten der erwachsenen Betreuungspersonen aussprechen. Die subtile Moralisierung von Kindern ist meinen persönlichen Beobachtungen nach jenseits von Montessorianern im Kreis von Kindergarteneltern, Kolleginnen und im Bekanntenkreis trotz unserer

271 Vgl. Ntemiris 2011, S.222

säkularisierten Gesellschaft noch stark verbreitet und führt zu einem schlechten Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenem, was wiederum sowohl die pädagogische als auch die emotionale Beziehung zueinander erschwert. Weiters führt die Einteilung in gutes und böses bzw. richtiges und falsches Verhalten zu psychischen Konflikten, die den Menschen weit bis in das Erwachsenenalter begleiten können. Auch dafür ist wiederum das Bild des Kindes verantwortlich, das die Eigenschaften korrekturbedürftig, verantwortungslos, asozial und zur Urteilsfähigkeit unfähig trägt. Ich sehe eine Diskrepanz zwischen diesem Bild, das den Erwachsenen zum Richter macht, wie es auch Foucault anmerkt, und dem idealisierten Bild vom Kind, das unter „Mythos Kind“ seinen Eingang in die erziehungsphilosophische Diskussion gefunden hat und das Kind wiederum in eine moralische Überlegenheit zum Erwachsenen stellt.

Philosophiegeschichtlich wird Jean-Jacques Rousseau als Urheber dieses Mythos gesehen. Foucault hat seinen Namen in seiner Kritik an der Pädagogik in *PuG* genannt. Der Erziehungsroman *Émile* erklärt das Kind als von Natur aus gut. Erst die Gesellschaft hat das unvermeidliche Potential, auf den jungen Menschen einen negativen Einfluss auszuüben. Ntemiris nennt dies eine Übertragung der „Binarität von Gut und Böse“ auf „das Schema von Natur und Gesellschaft“. Daraus resultierten der Glaube an die moralische Überlegenheit der Kinder über die Erwachsenen und die Hoffnung auf eine bessere Zukunft, wenn man die Kinder ihrer Natur entsprechend erzieht.²⁷² Michael-Sebastian Honig meint genauso wie Ntemiris, dass der Mythos des Kindes mit dem „Problem der Differenz von Kindheit und Gesellschaft“ zu tun hat. Grundlage dessen wäre das Kindheitsmodell des 20. Jahrhunderts, zu dem Ellen Key, Verfasserin von *Das Jahrhundert des Kindes*, mit der Vorstellung von „Kindheit als Vorbereitungs- und zugleich als Außenseiter - bzw. Opferstatus“ beitrug.²⁷³ Wenngleich Ellen Key das Bild vom Kind, wie es in den Jahrhunderten zuvor gesehen wurde, in das Gegenteil umstürzte und einen wichtigen Beitrag zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs und der pädagogischen Praxis leistete, kann ihr vorgeworfen werden, ein neues Bild vom Kind entworfen zu haben – im Sinne einer „Erfindung“. Katharina Rutschky, Begründerin des Begriffs der „Schwarzen Pädagogik“ und somit Gegnerin jeder repressiven Erziehung, kritisiert den kollektiven „Kinderkult“ der heutigen Zeit. Er wäre eine medial inszenierte Religion mit seinen „Verlautbarungen über den

272 Vgl. Ntemiris 2011, S.70

273 Vgl. Honig, Michael-Sebastian: „Sind Kinder Subjekte?“ in: Baader/Jacobi/Andresen 2000, S.251

privilegierten, direkten Zugang des Kindes zu Recht und Wahrheit und Menschlichkeit“. Seit Rousseau wären Kinder so etwas wie Übermenschen. Kinder wären von diesen Projektionen belastet, so Rutschky.²⁷⁴

Diese Diskrepanz zwischen gegenteiligen Zuschreibungen, die das Bild des Kindes bestimmen, führt aus meiner Perspektive zu einer gewissen Ratlosigkeit bei Eltern und einem ambivalenten Verhalten bei Pädagoginnen und Pädagogen. Sie fragen sich, unter welchen Umständen ihre Autorität gerechtfertigt ist und verfallen oft in das Erziehungsmuster aus ihrer eigenen Kindheit. Andreas Flitner beschreibt die Schwierigkeit des emotionalen Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen sehr prägnant: In einem Aufsatz zur „Abtrennung der Kindheit von der Erwachsenenwelt“ als Teil eines philosophisch-pädagogischen Kolloquiums im Jahre 1984 spricht Flitner das Bild des Kindes an und stellt diese Abtrennung als aktuelle Lage des Generationenverhältnisses fest. Die Vorteile wären die bessere Wahrnehmung des Kindes, ein besseres Verständnis für seine Bedürfnisse und seine Unterstützung mit Hilfe der Kinderpsychologie, was neue Möglichkeiten eröffnet.²⁷⁵ Gleichzeitig stellt er sowohl in der Pädagogik als auch in der Reformpädagogik sogenannte „Verfügungswünsche“ fest. Die Form der Lenkung unterscheidet sich, das Kind unterliegt aber in jeder pädagogischen Richtung einem „listigen Führen“ und einer „technischen Bearbeitung“. Flitner klagt die „Verzweckung, Verdinglichung, Industrialisierung“ des Kindes an.²⁷⁶

Einer emotionalen Trennung und einer Distanz zwischen emotionalen „Inseln“ könnte wie bei der räumlichen Trennung durch ein Miteinander statt Nebeneinander begegnet werden. Anstatt durch emotionale oder materielle Erpressung zu manipulieren können Wege der gemeinsamen Lösung von erzieherischen Problemen gegangen werden, die eine bessere Beziehung zwischen den Generationen bedeuten kann.

274 Vgl. Rutschky, Katharina: „Kinderkult und Kinderopfer“ in: Baader/Jacobi/Andresen 2000, S. 221 u. 223

275 Vgl. Flitner, Andreas: „Über die Schwierigkeit und über das Bedürfnis, Kinder zu verstehen“ in: Schwartländer, Johannes (Hg.): *Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt. Philosophisch-pädagogisches Kolloquium aus Anlaß des 80. Geburtstages von Otto Friedrich Bollnow*. Tübingen: Attempto 1984, S.124

276 Ibid., S.125f.

3.3 Die intellektuelle Trennung von Kind und Erwachsenenem

3.3.1 Der Wissen-Macht Komplex und die Rolle der Ratio

Foucaults Ansichten über das Verhalten zum Kind beinhalten zusätzlich zur räumlichen und emotionalen auch die intellektuelle Trennung. Diese intellektuelle Trennung wird vom Erwachsenen sowohl aufgehoben als auch gefestigt. Charakteristisch für Foucaults Schriften ist die Darstellung des Wissen-Macht Komplexes. Pädagoginnen und Pädagogen üben laut *ÜuS* Macht aus, indem sie sie mit ihrem pädagogischen Wissen legitimieren. Durch den Wissensmangel der Kinder fühlen sie sich bemächtigt, in einer übergeordneten Position zu agieren. Im Namen von Vernunft und Wissenschaft verfügen die Experten über den Geist der als Objekte wahrgenommenen jungen Menschen, die sich widerspruchslos unterordnen müssen. Das Wissen und die Leistung wird ausgewertet und überprüft. Der intellektuelle Abstand zwischen Erwachsenenem und Kind wird immer wieder durch die Korrektur verfestigt bzw. verdeutlicht. Die Schülerin oder der Schüler darf nie mehr wissen als die Lehrperson und dieser Wissensvorsprung soll auch nie eingeholt werden, damit das hierarchische Gefüge bestehen bleibt. Der Vergleich mit anderen Kindern führt ebenso zu einer Verfestigung der Minderwertigkeit. Wahrheitsdiskurse bestimmen den machtvollen Umgang mit dem Kind. Ein Wille zu „Wahrheit“ und „Wissen“ verbannt das Kind in eine Position, von der sein Denken und Sprechen bestimmt wird, so der Autor von *WW*. In *HS* erklärt er den Lehrer als Sprecher der Wahrheit und die Schüler als von jeher dem Schweigen verpflichtet. Der Lehrer übernimmt die Aufgabe der Wissensvermittlung und Wesenstransformation. Nicht nur der Körper und die Seele, sondern auch der Geist des Kindes wird gestaltet.

In *Wahnsinn und Gesellschaft* spricht Foucault die Rolle der Ratio an, die auch in der erziehungswissenschaftlichen Sekundärliteratur thematisiert wird. Die Andersartigkeit von Kindern in ihrer Differenz zum Erwachsensein als „Teilungspraxis“ wird philosophiegeschichtlich bei Descartes eingeführt, wie in *WuG* zu lesen ist. In diesem Werk stellt Foucault folgende Behauptungen auf: Das Zeitalter der Klassik bringt den

Wahnsinn zum Schweigen.²⁷⁷ Der Wahnsinn ist eine Domäne des Ausschlusses, weil Vernunft und Selbstbeherrschung nicht zu seinen Merkmalen gehören.²⁷⁸ Descartes zog eine „Trennungslinie“ zwischen den Menschen, denen man das Attribut „vernünftig“ zuschreiben kann, und denen, bei denen man das nicht kann. Descartes' einschneidende Bedeutung für die Geschichte war gemäß Foucault der Fortschritt des „Rationalismus“, der mit der Geschichte der „Ratio“ begann. Der Teilungsmodus hat die ganze Kultur ergriffen und ist von der Existenz der Institutionen gekennzeichnet, die im 17. Jahrhundert entstanden. Sie wurden als befreiend und hilfreich für die Menschen ausgewiesen. Der von Foucault kritisierte französische Psychiater Philippe Pinel und in Folge die Psychiater des 19. Jahrhunderts vollzogen aber weiterhin die Praktiken der repressiven Einsperrung unter anderen Vorzeichen als zuvor. Der Sinn und Zweck war von sozialer, politischer, religiöser, wirtschaftlicher und moralischer Art.²⁷⁹ In den Passagen von *WuG* und den Ausführungen aus *ÜuS* über die gemeinsame Gruppe von Kindern, Irren, Kranken, Häftlingen, die in Institutionen dominiert werden, beschreibt Foucault die Folgen der genannten philosophiegeschichtlichen Zäsur. Er macht dafür die Subjekt- und Vernunftphilosophie von Descartes hauptverantwortlich. Die intellektuelle Trennung von Kindern und Erwachsenen hat also eine lange Geschichte und findet sich auch in Kants Abhandlung *Über Pädagogik*. Als berühmter Vertreter der Sichtweise eines „defizitären Kindes“ plädierte er für die Notwendigkeit zu erziehen, um beim jungen Menschen die Vernunft hervorzubringen. Das Kind muss erst Mensch sowie autonom und vernünftig „werden“. ²⁸⁰

Peter Hosp schreibt in diesem Zusammenhang zur Distanz Kind - Erwachsener: Diese ist entstanden, da man erkannte, dass das Kind nicht in demselben Maße wie der Erwachsene zur Selbstkontrolle fähig ist. Die Erziehung wurde dafür für notwendig erachtet.²⁸¹ Die Erziehung entwickelte sich aus dem Anspruch einer Emotionskontrolle zugunsten eines vernunftgeprägten Lebens. In dem Kapitel „Die pädagogische Eroberung des Kindes“ fasst Hosp zusammen:

Die Rekonstruktion des Zivilisationsprozesses zeigt die Genese des psychischen

277 Vgl. Foucault, Michel: *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. Aus dem Französischen von Ulrich Köppen. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1969, S.68

278 Vgl. *ibid.*, S.70

279 Vgl. *ibid.*, S.77

280 Vgl. Drieschner 2013, S.59

281 Vgl. Hosp, Peter: *Pädagogik als Verunstaltung der Vernunft*. Dissertation an der Universität Innsbruck 1980, S.55ff.

Erwachsenenhabitus. Der Abschluß dieses Prozesses koinzidiert mit der Entdeckung oder Erfindung von Erziehung. Notwendig wurde sie mit der zunehmenden Distanz zwischen Erwachsenen und Kind, mit dem augenfälligen Unterschied zwischen „zivilisiertem“ oder „erwachsenem“ und trieb- und affektbestimmten Verhalten.²⁸²

3.3.2 Möglichkeiten der Aufhebung der intellektuellen Trennung

In der Montessoripädagogik ist der Ausgangspunkt im Gegensatz zur herkömmlichen Pädagogik das innere Wissen des Kindes. Nur das Kind selbst kann sich Wissen aktiv und aus eigenem Antrieb nachhaltig aneignen. Die intrinsische Motivation wird auch in herkömmlichen österreichischen Kindergärten als beste Art, etwas zu erlernen, aufgefasst. Mollenhauer argumentiert nicht für eine schweigende Aufnahme von Wissen, sondern im Gegenteil dazu für Kommunikation und Kritikfähigkeit als wesentlichen Bestandteil des Unterrichts. Ebenso will die Kindheitsforschung die Kommunikationsfähigkeit als Teil der institutionellen Erziehung durchsetzen. In der heutigen Zeit werden Kinder immer mehr als Subjekte und Akteure gesehen, die nicht nur selbständig denken und sprechen dürfen, sondern auch sollen. Man traut ihnen kognitive Fähigkeiten zu, bei deren Erweiterung sie unterstützt werden sollen. Entwicklungsimpulse sollen den Kindern helfen, mit der heutigen Welt zurecht zu kommen, so das Credo der Kindheitsforschung. Patzner und Kusch gestehen den Subjekten dabei auch Widerstand zu, wo Macht ausgeübt wird. Kusch erinnert an die späten Schriften Foucaults, wo er die Macht sogar immer als durch den Widerstand bedingt annimmt. Eine Vorherrschaft von intellektuellen Machtverhältnissen kann demnach durch verbalen Widerstand unterbrochen werden. Meyer und Walter-Laager sprechen statt von einer Dominanz von einer Assistenz der Erwachsenen bei der Bildung kindlicher Denkprozesse und dem Wissensaufbau. Mollenhauer erachtet die Bildung für immens wichtig zur Veränderung der Gesellschaft, was die kreative geistige Aktivität der Kinder miteinbezieht.

Foucault hat die Machtverhältnisse auf intellektueller Basis richtig erkannt. Prüfung, Korrektur und die Fixierung auf rationale, wissenschaftliche Wahrheiten können die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler eher einschränken als fördern. Wenn man die Argumente der zeitgenössischen Pädagoginnen und Pädagogen betrachtet, wird jedoch schon ein alternativer Zugang zu Wissen und Lernen praktiziert.

282 Ibid., S.119

Ich kann bestätigen, dass in der Kindergartenpädagogik die Begleitung von Kindern in der Erforschung von Lerninhalten eindeutig über der reinen Wissensvermittlung steht. Auch in der Schule wird Wissen immer mehr erarbeitet, Prüfungen und Beurteilung können verschiedene Formen aufweisen, zum Beispiel die verbale Benotung. Die Schule Anfang des 21. Jahrhunderts ist eine andere als die, die Foucault beschrieben hat und die noch bis zum Ende des 20. Jahrhunderts nahezu ausschließlich starre Strukturen aufwies. Den Bildungspolitikern bleibt gar nichts anderes übrig, als mit Reformen auf den gesellschaftlichen Anspruch, Kinder bestmöglich auf die sich wandelnden Anforderungen der Zeit vorzubereiten, zu reagieren. Dazu kommt: Der kognitive Vorsprung Erwachsener hat diese zu Foucaults Zeiten tatsächlich in eine Machtposition gestellt. In der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft hingegen, in der Wissen durch die Medien jederzeit verfügbar und zugänglich ist, hat der Wissensvorsprung der Erwachsenen meiner Meinung nach an Bedeutung und Macht verloren. Eine Umkehrung von Machtverhältnissen findet heute öfters und stärker statt als noch in den 70er Jahren. Ich stimme Foucault zu, dass Wissen generell Macht erzeugt. Kinder verfügen über immer mehr Zugänge zu Wissen und machen ihre eigene Macht nicht mehr von der Diskrepanz ihres Wissens zu dem des Lehrers abhängig, das vor allem als ein spezialisiertes Fachwissen erscheint. Die Wissensvielfalt lässt individuelle Wissensinhalte als relativierbar erscheinen. Das große Thema in der erziehungswissenschaftlichen Debatte ist heute zudem nicht Wissensvermittlung, sondern Bildung. Eine positive Entwicklung hat diesbezüglich in Richtung Auseinandersetzung mit Lerninhalten anstatt Auswendiglernen stattgefunden. Heute erkennt man immer mehr, dass es statt um Wissensanhäufung um den flexiblen Umgang mit Wissen gehen muss.

Leider finden parallel dazu auch bedenkliche gesellschaftliche Entwicklungen hinsichtlich der kognitiven Entwicklung der Kinder statt. Am bedenklichsten ist wohl das Phänomen des Neuro-Enhancements. Medikamente zur Verbesserung der geistigen Leistungssteigerung sind für mich nichts anderes als ein neoliberal unterstützter Eingriff in die Gesundheit. Das schnell verabreichte Ritalin, das ADHS - Kindern oft und gerne verabreicht wird, ist für mich, wie für viele Pädagoginnen und Pädagogen, nur ein Mittel, den natürlichen Bewegungsdrang den gesellschaftlichen Vorstellungen von Norm anpassen zu wollen. Doch abgesehen von der umfangreichen Problematik der Neuroethik, finden sich nachteilige Entwicklungen, die wenig diskutiert werden, weil

sie schon Gewohnheit und Alltag sind. Sie zielen nur auf größtmögliche Effizienz ab und sind eine Auswirkung und ein Ausdruck unserer schnelllebigen Zeit.

Die Bedeutung des Spiels als Lernmethode hat keine Relevanz und wird nicht als seriöse Wissensvermittlung ernst genommen, obwohl das Spiel nachweislich die verschiedensten Gehirnregionen anregt. Ein Spiel, das alle Sinne anregt und ganzheitliches Erleben und Erforschen ermöglicht, unterstützt motorische, soziale, emotionale, kognitive und sprachliche Fähigkeiten. Spielen hat einen starken bildenden Effekt. Bildung wird stattdessen trotz guter theoretischer Ansätze oft als ein Input-Output Vorgang missverstanden. Dieser Vorstellung muss jedenfalls entgegengewirkt werden. Hartmut von Hentig zweifelt im Vorwort von *Geschichte der Kindheit* von Ariès die Zweckorientierung von Erziehung an:

*(..)menschliche Schicksale und Verhältnisse seien herstellbar; das Leben sei eine Konstruktion, die Erziehung ein Labor, eine Bauhütte oder ein Planungsbüro (...) das Ganze ein Produktionsprozeß mit input- und output-Gleichungen.*²⁸³

Diese Input/Output Rechnungen sind im modernen Umgang mit Kindern weit verbreitet und bestätigen Foucaults Theorie der Betrachtung von Kindern als Objekte. Deren Vergegenständlichung macht aus Erziehung einen Mechanismus und aus Kindern Maschinen. Kinder sind jedoch keine Roboter, die durch einen automatischen, schnellen Vorgang Wissen speichern und dann wieder verwerten können. Eine Produktion von punktuellen Informationen führt zu oberflächlichem Wissen. Lerninhalte müssen stattdessen in einer aktiven Auseinandersetzung verstanden werden, damit sie langfristig bleiben und eine geistige Bereicherung darstellen. Foucaults Konzept der Bildung beinhaltet diese Bereicherung. Bildung ist für Foucault nur möglich, wenn sich das Subjekt durch unabhängiges Wissen verändern kann. Das Wissen soll dabei „das Subjekt von seiner bestehenden Sicht der Dinge und seinem bestehenden Verhältnis zu sich losreißen“.²⁸⁴ Bildung bedeutet für Foucault, wie Volkerts zusammenfasst, eine „Selbstsorge“ mit dem Ziel der „Heutokratie“. Dieser Begriff bedeutet Selbstbeherrschung und Vervollkommnung der eigenen Fähigkeiten. Das Ziel ist dabei ein erfülltes Leben, jedoch auf keinen Fall das angepasste Funktionieren zugunsten der Erhaltung des Gesellschaftssystems.²⁸⁵ Volkerts räumt mit Verweis auf Rajman ein, dass

283 Ariès 1975, S.39

284 Vgl. ibid., S.104

285 Vgl. ibid, S.121 u.129

in der Heutokratie das Verständnis von Subjekt in Richtung Beweglichkeit anstelle von fixer Identitätszuschreibung geht.²⁸⁶

Die „Ökonomisierung von Bildung“ ist ein Trend, Bildung unter ökonomischen Aspekten zu fassen. Bildung wird dabei nicht im foucaultschen Sinn verstanden. Eine ökonomische Bildung beinhaltet auch kein Erfassen von Zusammenhängen und eine Weltaneignung nach Wilhelm von Humboldt, der immer wieder im Zuge der universitären Bildungsdebatten der letzten Jahre zitiert wurde. Die intellektuelle Trennung, die diesen Trend begleitet, bedeutet meiner Meinung nach, dass nicht die Kinder selbst die Inseln sind, sondern (auch) die Lerninhalte. Um der intellektuellen Trennung Einhalt zu gebieten, sollten diese vernetzt und in das schon bestehende Wissen integriert werden. Auch in diesem Fall finde ich: ein Miteinander statt ein Nebeneinander ist sinnvoll.

3.4 Das Verschwinden von Kindheit durch die Ökonomisierung von Bildung

3.4.1 Die neoliberale Selbsterziehung

Zur Kritik der räumlichen, emotionalen und intellektuellen Trennung ist die Frage der Verschmelzung von Kind und Erwachsenem hinzuzufügen. In den *GdG* stellt Foucault ein umfassendes Regiert-Werden der gesamten Bevölkerung fest. Bestimmendes Element ist der Markt, nach dem das Leben aller ausgerichtet ist. Die Führung von Kindern in den Familien folgt ökonomischen Prinzipien. Wie schon in den früheren Schriften kritisiert, ist das Kind ein instrumentalisiertes Objekt, weil es vielen und permanenten Machtprozessen ausgeliefert ist. Die Macht, die für Foucault in *ÜuS* großteils von den Erwachsenen kommt, sich jedoch auch durch das System selbst produziert, wird nunmehr fast zur Gänze zum anonymen Marktmechanismus. Das Kind wird als „Humankapital“ und als „Kompetenzmaschine“ betrachtet. Der Unterschied zu früheren Formen der Disziplinierung ist ein vollständiges Kalkül des gesamten Lebensumfeldes, das zu einer stärkeren Objektivierung führt, die allerdings nicht

286 Vgl. *ibid.*, S.106

bemerkbar ist. Die Schule als eine Art unfreiwilliges Gefängnis hat sich bei Foucault in den *GdG* nun mehr zu einem Ort der freiwilligen Gefangennahme entwickelt. Beides dient der Vorbereitung auf die normative Eingliederung in die Gesellschaft. Das Kind wird schon von Geburt an zu einem *homo oeconomicus* geformt bzw. formt sich selbst, da es an dieser Entwicklung selbst Anteil hat. Die Selbstdisziplin, die das Leben von klein auf begleitet, ist getarnt als Freiheit. Es kommt zu einer leistungs- und profitorientierten Selbsterziehung zum Zwecke des Wirtschaftswachstums. Die Entscheidungsfreiheit ist eine Illusion, da es keine Möglichkeit gibt, sich außerhalb des neoliberalen Gesellschaftssystems zu positionieren. Jeder identifiziert sich mit der marktorientierten Lebensform, sodass statt eines eigenständigen Lebensstils ein Automatismus von verinnerlichteten Marktprinzipien vorherrscht.

Foucaults Thesen der gouvernementalen Erziehung wurden im pädagogischen Diskurs intensiv diskutiert. In Foucaults *Machtanalytik und Soziale Arbeit* bestätigen Ahorn, Bettinger und Stehr in einer, wie ich finde, genauen und brisanten Stellungnahme Foucaults Theorie des Kindes als „Kompetenzmaschine“. Die Autoren fassen die neoliberale Disziplin der gouvernementalen Bildung als Selbstorganisation, Selbstzwang und Selbststeuerung. Selbstorganisation bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler moderne Managementqualitäten an sich entwickeln sollen. Dazu gehört, sich Produktionsmittel zur Wissensproduktion anzueignen, was unter das Stichwort „Lernen des Lernens“ fällt. Der Selbstzwang soll eine permanente Qualitätskontrolle und -optimierung im Sinne eines „Motivationsmanagements“ leisten. Jede Schülerin und jeder Schüler bildet sich so selbst zu seinem eigenen Kompetenzzentrum aus.²⁸⁷ Der dritte Begriff, die Selbststeuerung, begleitet die Selbstorganisation und bedeutet eine massive Eigenverantwortung. Es gibt keine Sicherheiten, ob man Erfolg hat oder nicht. Dies erinnert an die Strategien und Prinzipien des betriebswirtschaftlichen Managements.

Somit wird in unserer Gesellschaft eine Selbsterziehung angestrebt, die auf wirtschaftlichen Prinzipien aufgebaut ist und letztendlich wirtschaftlichen Interessen dienlich ist. Die Autoren führen weiter aus, dass sich innerhalb dieser Entwicklung die Schule als „marktorientiertes Service-Center“ etabliert hat, in welcher Bildung durch

287 Vgl. Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hg.): *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S.254

„Privatisierung und Kommerzialisierung von Wissen“ ersetzt wird. Die „betriebliche Projektabwicklung“ dient als Vorbild. Was Foucault als Disziplinierungsmechanismen beschrieben hat, erhält nun durch Bezeichnungen wie „Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Deregulierung“ einen positiven Klang. Das System und die Begrifflichkeiten haben sich verändert, nicht aber der Mechanismus der Anpassung von Kindern an die gesellschaftlichen Anforderungen. Dass nicht nur die Kinder Opfer dieser Entwicklung sind, merken die Autoren an, indem sie die Lehrer als „Projektberater“ oder „Evaluationsmanager“ charakterisieren.²⁸⁸ In diesem Zusammenhang sehen die Autoren PISA als „Machtverstärker“, der einen Zwang zu Leistungssteigerung forciert, und die OECD als „ideellen Gesamtmanager“.²⁸⁹ Die heutige Schule fungiert als „Motor neoliberaler Transformationsprozesse von Gesellschaft“ mit „gerahmten Freiheiten“. Gemäß Gerhard Patzners Artikel *Re/Formierung des Österreichischen Pflichtschulwesens im Kontext neoliberaler Gouvernementalität* lässt sich Schule immer weniger als ein Raum expliziter Zwänge, aber auch nicht als Raum prinzipieller Freiheiten definieren. Schule muss als ein Feld des „Ineinander - Fallens“ von Freiheiten und Zwängen begriffen werden. Es ist ein Feld von „gerahmten“ Freiheiten, deren Inanspruchnahme eben die Unterordnung unter bzw. die Übernahme von Zwängen impliziert.²⁹⁰

3.4.2 Spielräume innerhalb der gouvernementalen Erziehung

Pierre Bourdieus Begriffe von der „unsichtbaren Realität“, dem „Subjekt“ und dem sogenannten „Habitus“ halte ich in diesem Zusammenhang für aussagekräftig. Foucault blickt hinter die Kulisse von sichtbaren Verhaltensmustern von Individuum und Gesellschaft und schreibt Macht nicht bestimmten Personen zu. Bourdieu bestätigt Foucaults Theorie insofern, dass er in unserer sozialen Welt keine „konstituierten Gruppen“, sondern eine „unsichtbare Realität“ als Grundlage unserer Verhaltensweisen annimmt. Für ihn besteht ein „sozialer Raum“ von Institutionen mit Individuen, die sich in einer „unsichtbaren Beziehung, einer Beziehung sozialer Distanz“ gegenüber stehen. Diese Distanz wirkt trennend.²⁹¹ Allerdings sind die Individuen keine Marionetten. Für Bourdieu ist das „Subjekt“ weder bewusst und rational, noch mechanisch gesteuert. Der

288 Vgl. *ibid.*, S.256

289 Vgl. *ibid.*, S.257f.

290 Vgl. Patzner 2005, S.51

291 Vgl. Bourdieu, Pierre: *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4.* Hamburg: VSA 2001, S. 162f.

Mensch trägt einen „Habitus“ in sich. Das ist eine „inkorporierte Geschichte, eine Körper eingeschriebene Geschichte, eingeschrieben in das Gehirn, aber auch in die Falten des Körpers, die Gesten, die Sprechweisen, den Akzent, in die Aussprache, die Ticks, in allem, was wir sind.“²⁹² Also ist das Subjekt sowohl ein Produkt der Geschichte als auch ein Produzent seiner eigenen Freiheit.²⁹³ Diese Doppelseitigkeit des Subjekts gilt auch bei Foucault. Das Subjekt ist nicht nur unterworfen, sondern trotz seiner gesellschaftlichen Bedingtheit sich auch seiner Identität bewusst.²⁹⁴ Das Subjekt verfügt über Gestaltungsmöglichkeiten, die eine Antwort auf seine Bedingtheit und sein Konstruiert-sein darstellen. So ist Foucaults Kritik am Generationenverhältnis, das sich besonders auf die Institution Schule bezieht, als Aufforderung zu verstehen, Dinge zu verändern anstatt sich passiv etablierten Strukturen zu ergeben und Denkmuster unhinterfragt anzunehmen. Auch ich verstehe Foucaults Theorien nicht als Angriffe, sondern als Impulse, die beide Generationen - sowohl Erwachsene, als auch Kinder - aufnehmen können.

Einige Autorinnen und Autoren der Sekundärliteratur betonen die Spielräume innerhalb einer politisch gefärbten gouvernementalen Erziehung. Ich finde es wichtig, den Blick auf diese zu lenken und diese zu nutzen. Patzner verdeutlicht die Widersprüchlichkeit von einer machtlosen Eingebundenheit in das Gesellschaftssystem, zu dem auch die Bildungsinstitutionen gehören, und Foucaults Theorie einer dynamischen Macht, die zirkulär ist und ihre Ausgangspunkte wechselt. Er relativiert die Paradoxie eines Subjekts, das niemals autonom sein kann, und doch über Handlungsspielräume verfügt. Er meint, man muss zwischen starren, unausweichlichen „Herrschaftszuständen“ und beweglichen Machtbeziehungen unterscheiden. Schulische Herrschaftszustände sind zeitlich begrenzt und ermöglichen immer noch autonome Entscheidungen. Kusch erinnert auch daran, zwischen der übergeordneten *power* und *violence* und verschiedenen untergeordneten Machtmechanismen zu differenzieren, die gegenüberliegende Machtpole immer wieder neutralisieren. Mollenhauer bezieht sich direkt auf das Problem der Gouvernementalität, indem er nur eine Reform von innen für möglich, aber auch für nötig hält. Die Erziehung kann niemals aus einem gesellschaftlich-politischen Vakuum her reformiert werden. Die Pädagoginnen und Pädagogen sind für ihn in der Lage, die Ökonomisierung der Bildung zu durchblicken

292 Ibid., S.165

293 Vgl. ibid. S.165

294 Vgl. Dreyfus/Rabinow 1987, S.246f.

und die Kritikfähigkeit ihrer ihnen anvertrauten jungen Menschen aufzubauen und zu stärken – eine Ansicht, die ich unbedingt vertrete. Mollenhauer merkt weiters an, dass weder die Ökonomie und der Kapitalismus noch hierarchische Verhältnisse die einzigen Merkmale moderner Erziehung sind. Ein Beispiel für den Schwerpunkt auf davon unterschiedlichen Werten bietet die Montessoripädagogik, deren Gründerin sich in allen ihrer Werke für eine pädagogische Orientierung an Liebe und Respekt ausspricht. Sie gesteht ausschließlich den von innen kommenden kindlichen Bedürfnissen einen wichtigen Stellenwert zu. Volkers kritisiert an Foucaults Gouvernementalitätsthese die Verallgemeinerung von Beziehungen, Institutionen und staatlichen Interventionen und man könnte mit ihm erklären, dass jedenfalls private Erziehungsinstitutionen wie Montessorihäuser zumindest versuchen, sich dem politisch - gesellschaftlichen Trend zu entziehen. Czejkowska bezweifelt die Sinnhaftigkeit einer allgemeinen Befreiung von neoliberalen Mechanismen, da sie nur der Beginn neuer Zwänge darstellen würde. Sie befürwortet Foucaults Kritik, räumt aber ein, dass nur innerhalb der Pädagogik, zu der es einfach keine Alternative gibt, Veränderungen machbar sind. Dazu leistet, wie ich meine, die Kindheitsforschung einen Beitrag. Sie setzt sich intensiv mit dem Thema „Kindheit“ auseinander, sodass die Gouvernementalität keine Chance auf kritiklose Eigendynamik bekommt. Die Kindheitsforschung befasst sich explizit mit den Auswirkungen des Marktes auf die Kindheit. Sie unterscheidet zwischen einem „biologisch-chronologischen Verständnis des Lebensalters und soziokulturellen Konzepten und Bildern institutionalisierter Alterszugehörigkeit“.²⁹⁵ Die Kindheitsforschung befasst sich konkret mit der Soziogenese von Kindheit. Sie setzt sich mit der Strukturierung von generationalen Verhältnissen auseinander, wobei die Praktiken der pädagogischen Institutionen und die Mechanismen des Marktes in den Blick genommen werden.²⁹⁶

3.4.3 Chancen der Pädagogik in der heutigen Zeit

Ntemiris nennt als Beispiel für die neoliberale Selbsterziehung die Montessoripädagogik, obwohl gerade diese als Reformpädagogik nicht dezidiert von staatlicher Seite unterstützt wird. Sie bietet für Nemitz „eine Grundlage, um das spezifische Kindheitsbild heute in die neoliberale Anthropologie vom *employable man*

295 Baader/Jacobi/Andresen 2000, S.268

296 Vgl. *ibid.*, S.266

zu übertragen.“²⁹⁷ Das machtvolle Einbinden von schülerischem Handeln in einen gewissen Erziehungsraum ist für Ntemiris ein liberal-pädagogisches Regieren. Dieses machtvolle Regieren bekommt für Ntemiris fälschlich die Etikette „pädagogische Qualität“. Autonomie und Eigenständigkeit haben für ihn nur innerhalb der „erzieherischen Logik“ Platz. Das Verlassen des Systems ist von den autonomen Entscheidungen ausgenommen und wird nicht toleriert.²⁹⁸ Ntemiris' Überlegungen sind nicht unrichtig. Wie kann ich aber als Pädagogin der Ökonomisierung der Bildung entgegenwirken ohne mit Kindern zu arbeiten, was er als liberal-pädagogisches Regieren unter dem Decknamen „pädagogische Qualität“ negativ interpretiert? Wie kann ich Kindern die größtmögliche Freiheit lassen, ohne einen statistisch nachweislich nachteiligen Laissez-Faire Erziehungsstil zu praktizieren? Ntemiris' Analyse vergisst die innere Einstellung vieler Pädagoginnen und Pädagogen, die Kinder einfach als Menschen betrachten, mit denen sie Erfahrungen und Wissen teilen, statt es ihnen subtil oder offensichtlich aufzubürden. Dieses Wissen beinhaltet auch die philosophische Reflexion über die Manipulation des Marktes, was einem gebildeten Erwachsenen zuzutrauen ist. Die Problematik der Gouvernamentalität besteht darin, dass uns die gesellschaftlich-politischen Verhaltensweisen „eingeschrieben“ sind und einen „Habit“ bilden, wie Bourdieu es formuliert. Im Sinne des „argumentativen Dilemmas“, das darin besteht, als Subjekt konstituiert worden zu sein, andererseits als dieses reflexiv denken und handeln zu können und zu sollen, ist es unmöglich, eine Außenposition zur gouvernementalen Erziehung zu beziehen, da jeder Teil des Systems ist. Wenn diese Tatsache aber zu Passivität führt, erübrigt sich jede Philosophie.

Die Philosophie bietet uns als kreativer Akt die verschiedensten Denkmöglichkeiten. In der philosophischen Diskussion zur Trennung der Kinderwelt von der Erwachsenenwelt halte ich die grundlegende Überlegung, was Kinder und Erwachsene als Realitäten sind, für elementar. Diese Kategorien waren auch Inhalt von Montessoris Überlegungen. Gerade durch die Herausforderungen unseres marktwirtschaftlichen Systems sind sie für mich Grundbedingung einer Stellungnahme zur Anthropologie des Kindes innerhalb der modernen, ökonomisierten Bildung.

In der Sekundärliteratur zu Foucaults pädagogischen Ansätzen wird vom trennenden

297 Ntemiris 2011, S.105

298 Vgl. *ibid.*, S.114

Ansatz der Teilung Kinder-Erwachsene generell ausgegangen. Nicole Balzer merkt in *Pädagogischen Lektüren* 2004 an, dass in der Foucault - Rezeption das Denken in Dichotomien der Ausgangspunkt für pädagogische Diskussionen ist und es schwierig ist, diese zu verlassen. Sie spricht hier zwar nicht die Opposition Kinder-Erwachsene an, aber die Begriffspaare Freiheit-Macht, Autonomie-Heteronomie, Selbstbestimmung-Fremdbestimmung. Sie meint, dass dieses polarisierende Denken für Foucault auf eine Machtposition hinweist und er sich jedenfalls dagegen aussprechen würde.²⁹⁹ Begriffspaare sind immer mit abgrenzenden und verallgemeinernden Definitionen verbunden - einer Sicht des Kindes, einer Sicht des Erwachsenen.

Nemitz stellt der Zweiteilung in eine Phase von Kindheit, der die Phase des Erwachsenseins folgt, vier alternative Konzepte entgegen aufgrund derer Menschen anders kategorisierbar wären. Erstens nennt er die „Katastrophenthese“: Das Leben verläuft chaotisch - ohne (vorhersehbaren Einschnitt). Zweitens besagt die „Kontinuitätsthese“, dass das Leben kontinuierlich verläuft und es gar keine Einschnitte gibt. Drittens beinhaltet die „Dreiteilungsthese“ die Annahme, dass das Leben mehr als einen Einschnitt aufweist. Viertens nennt Nemitz die „Skeptische These“, aufgrund derer wir keine globalen Aussagen über das Leben machen können.³⁰⁰ Diese Konzepte wären ein Beleg für die Ungültigkeit der "pädagogischen Differenz“ bzw. ein Beweis für deren künstliche Konstruktion. Der Konstruktivismus wird laut Nemitz voreilig mit dem Realismus verknüpft. Inwiefern sind „Kinder“ jedoch Realitäten?³⁰¹ Nemitz stellt zu diesen verschiedenen Perspektiven, die man auf den Lebenslauf eines Menschen werfen kann, die Frage, ob der Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen - die „Zweiteilungsthese“ - eine historische Konstruktion oder eine anthropologische Universalie ist.³⁰²

Wer wie Foucault die Teilungspraxis an sich hinterfragt, kann an den philosophischen Überlegungen zum „Sozialkonstruktivismus“ anknüpfen, einer Metatheorie in der Soziologie. Da Foucault das Verhältnis bzw. den Umgang mit Kindern historisch nachweist und als willkürliches Ergebnis von Umständen und Bedingungen aufzeigt,

299 Vgl. Balzer, Nicole: „Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken“, in Ricken, Norbert/Reiger-Ladich, Markus (Hrsg): *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S.16

300 Vgl. Nemitz 1996, S.23

301 Vgl. *ibid.*, S.17

302 Vgl. *ibid.*, S.31

ist für ihn das „Kind“ wohl ein Sozialkonstrukt. Der Sozialkonstruktivismus vertritt die Ansicht, dass Objekte sozialer Wirklichkeit eine kulturelle oder soziale Ursache haben bzw. einer soziokulturellen Kontrolle unterliegen. Sie sind eher weniger auf natürliche Faktoren zurückzuführen und daher beliebig. Um ein Sozialkonstrukt zu beschreiben, stellt sich die Frage nach den Akteuren: Wenn X von Y sozial konstruiert ist, wer sind die Akteure und was wird erzeugt? Viele verschiedene konstruktivistische Thesen bieten Modelle für Erklärungen von Einteilungen wie mentaler Erkrankung, sexueller Missbrauch, Rasse, Homosexualität und andere soziale Rollen.³⁰³ Ich halte es für wichtig, die soziale Rolle des Kindes und die des Erwachsenen zu überdenken und das marktwirtschaftliche System dabei mit einzubeziehen.

Mit Foucault kann gesagt werden, dass die Seinsweise des Kindes generell geformt wird. Das Kind wird als Objekt betrachtet und als solches wie ein Produkt fabriziert. Anknüpfend an die Gouvernamentalitätsstudien kann ergänzt werden, dass bei der sozialkonstruktivistischen Formung des Kindes der Markt einen maßgeblichen Einfluss hat, indem er als „Ort der Wahrheit“ auf alle Bereiche des Lebens wirkt. Das Kind wird in der kapitalistisch orientierten Gesellschaftsordnung als „Humankapital“ gesehen. Was aus dem Kind werden soll, wird demnach kalkuliert. Der Maßstab der Sichtweise des Kindes ist seine Nutzbarkeit und folgt bestimmten Mechanismen beginnend bei der Disziplinierung bis hin zur Selbstregierung. Diesen Standpunkt hat Foucault sowohl in der Debatte über die pädagogische Führung in panoptisch aufgebauten Erziehungsinstitutionen in *ÜuS* vertreten und in seiner Theorie über die neoliberale Regierung von Kindern in der gesamten Gesellschaft in den *GdG* weitergeführt. Foucaults gouvernementale Theorie muss durch die mediale Konstruktion der Wirklichkeit der Kinder ergänzt werden. Die Medien spielen als Vermittler der marktwirtschaftlichen Prinzipien eine besondere Rolle. Die gesellschaftliche Realität und somit das Generationenverhältnis werden geformt, indem Konsum und Verbrauch den Lebensalltag bestimmen. Gerold Scholz hebt hervor, dass eine permanente Rekonstruktion der Trennung „Kind - Erwachsener“ stattfindet. Scholz führt Günter Anders als Kritiker einer medial konstruierten Kindheit an. Originalität und Reproduktion stehen in einer Wechselwirkung zueinander und es kommt zu einer

303 Vgl. Mallon, Ron: „Naturalistic Approaches to Social Construction“, in: The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2013 Edition), Edward N. Zalta (ed.), <http://plato.stanford.edu/archives/win2013/entries/social-construction-naturalistic/>. (Zugriff: 26.11.2014)

Angleichung der Realität an die Bilder des Fernsehens. Interessant für die foucaultsche Theorie des Abstandes zwischen Kind und Erwachsenem ist Neil Postmans Analyse, insofern sie zeigt, dass dieser Abstand nicht größer, sondern kleiner wird. Die Welt des Kindes vermischt sich immer mehr mit der Welt des Erwachsenen. Er spricht von einem „Verschwinden von Kindheit“.³⁰⁴ Die Medienwelt ist, um Foucaults Begrifflichkeiten zu verwenden, ein „Dispositiv“, das zu Diskursen und Interaktionen führt, die die Wirklichkeit gestalten – und dies heute noch viel intensiver als zu Postmans Zeit. Die Medienwelt bietet zwar spezifische Inhalte für Kinder und Erwachsene, generell sind sie für beide Gruppen aber gleichermaßen zugänglich. Das bedeutet eine Überforderung und Überreizung der Kinder. Darüber hinaus ist die Position des Kindes als Teil der Medien- und Konsumgesellschaft gewachsen. Die Medien formen das Kind, und geben ihm gleichzeitig Macht. Dadurch entstehen Machtverhältnisse, die eine Unsicherheit im Verhalten der Erwachsenen erzeugen. Viele Eltern wissen nicht mehr, wie viel Macht sie ausüben sollen oder dürfen und begegnen den Kindern mit Unklarheit und Ambivalenz.

Die Welt der Kinder erscheint mir paradox: Einerseits müssen die Kinder auf erwachsene Art sowohl in der Schule als auch in der Freizeit hohe Leistungen erbringen und ihr Tag unterliegt womöglich einer noch größeren Zeiteinteilung als der ihrer Eltern. Andererseits werden sie vom Leben der Erwachsenen abgesondert und bekommen ungefilterte Informationen und Inhalte, die sie allein nicht gut bewältigen können. Ein leistungsorientierter funktioneller Lebensalltag steht einem Konsum von künstlich-medialen Spielmöglichkeiten gegenüber. Ich bin derselben Meinung wie Postman, dass Kindheit insofern verschwindet, indem sie sich dem erwachsenen Leben anpasst. Eine Verschmelzung zwischen der Kindheit und der Zeit des Erwachsenseins ist aufgrund des Mangels an Zeit und Gelassenheit zu bemerken. Stress und effizientes Verhalten, sowie Zwangsoptimierung und Perfektionismus stehen im Vordergrund. Diese Verschmelzung bedeutet meiner Meinung nach aber noch kein komplettes Verschwinden der differenzierenden Kategorien Kind-Erwachsener. Nur bedingt wird der Gedanke der „Erfindung der Kindheit“ bei Ariès durch das „Verschwinden der Kindheit“ bei Postman abgelöst. Dem Kind wird heute wieder mehr zugemutet, als es sich das „Jahrhundert des Kindes“ gewünscht hätte. Es wird in Bezug auf seine Leistung und Zumutbarkeit wieder mehr wie ein Erwachsener gesehen, gleichzeitig

304 Vgl. Scholz, Gerold: *Die Konstruktion des Kindes*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994, S.102ff.

besteht aber noch die trennende Unterscheidung. Genauso wenig wie die Kindheit zur Gänze erfunden wurde, verschwindet sie komplett. Der Abstand zwischen Kindern und Erwachsenen ist auf der Leistungsebene geringer, ansonsten variiert er und ist in vieler Hinsicht zu groß. Die räumliche, emotionale und intellektuelle Trennung zwischen Kind und Erwachsenem ist Zeichen eines Mangels an Beziehungsfähigkeit. Diesem Ungleichgewicht begegnen sowohl Kinder als auch Erwachsene durch mediales Amüsieren und Einkaufen. Man hat den Eindruck, dass die Konsumwelt leichter gehandhabt wird als die Beziehungswelt. Psychische Krankheiten häufen sich vermutlich nicht zuletzt dadurch. Foucaults Kritik einer Kinderwelt, die sich von der Erwachsenenwelt abhebt, und dadurch aufgrund dieser Diskrepanz einen inneren Konflikt beim Erwachsenen erzeugt, hat ihre Berechtigung. Wie dies auch einen inneren Konflikt beim Kind bewirkt, zeigt Foucault anhand all der pädagogischen Maßnahmen, die er beschrieben hat. Durch die künstlich medialen Inhalte kommt es überdies zu einer eindimensionalen Auseinandersetzung mit der Welt. Matthias Koch macht in diesem Sinne darauf aufmerksam, dass Kindern in der heutigen Zeit Merchandising Artikel von US-Firmen als beispielsweise *Star Wars* - oder *Harry Potter* - Spielzeug zur Verfügung stehen. Diese produzieren eigene künstliche Kinderwelten, die die Realität der Kinder bestimmen.³⁰⁵ Diese künstlichen Welten helfen dem Kind nicht, mit seinen Überforderungen umzugehen, sondern muten ihm noch zusätzliche Inhalte zu, die mit seinem Alltag nicht in Zusammenhang stehen und darüber hinaus seine materiellen Bedürfnisse steigern. Diese Art von künstlichen Kinderwelten haben im Vergleich zu Foucaults Zeiten immense Dimensionen erreicht, ebenso wie die Kaufkraft der jungen Konsumenten - die dies antizipierenden foucaultschen Analysen haben daher eine so große Gültigkeit wie nie zuvor. Man kann sich allerdings fragen, inwiefern diese Kinderwelten nicht eine für die Kinder notwendige, wenn gleich ungünstige Rückzugsmöglichkeit gegenüber der Erwachsenenwelt und einen Schutz vor der Verschmelzung und dem Verschwinden der Kindheit darstellen.

Allerdings haben sich in den letzten Jahrzehnten nicht nur die Kinderwelten, das Generationenverhältnis und die Machtbeziehungen verändert, sondern auch die

305 Vgl. Koch, Matthias: „Spielen, Lernen, Identität“, in: Swiderek, Thomas/Bühler-Niederberger, Doris/Heinzel, Friederike/Sünker, Heinz/Thole, Werner: *Kinderwelten und institutionelle Arrangements. Modernisierung von Kindheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S.116

Pädagogik. Außerdem hat sich die Vielfalt der Möglichkeiten, über den Umgang miteinander zu reflektieren und ihn zu gestalten, vermehrt – und dies auch dank des Marktes und der Medien, die uns Zugang zu verschiedensten Lern- und Wissensquellen ermöglichen. Jeder kann die Chance nützen, den Umgang mit Kindern vielfältig zu gestalten. Jeder kann positiven Widerstand in einem etablierten System leisten. Als Pädagogin oder Pädagoge kann ich die Medien und den Markt, sowie die eigene Machtposition für Zwecke wie beispielsweise der Friedens- und Umwelterziehung nützen. Ich gebe Czejkowska Recht, die in einer *Pädagogik nach Foucault* zu einem Weiterdenken auffordert. Innerhalb der Rahmenbedingungen der bestehenden Pädagogik können durchaus Möglichkeiten zur Verbesserung des Systems genutzt werden. Jeder Pädagoge und jede Pädagogin kann, so wie Mollenhauer argumentiert, den Automatismus eines marktwirtschaftlich orientierten Lernens durchschauen und darauf reagieren. Als ausgebildete und erfahrene Pädagogin sehe ich mich dadurch besonders angesprochen. Ich bin dazu befähigt, in meiner Arbeit gemeinsam mit Kindern und Eltern über Werte nachzudenken. Ich kann eine breite Perspektive auf alle möglichen Lebensrealitäten einnehmen und damit einer eindimensionalen Kinderwelt entgegenwirken. Gleichzeitig kann ich die Kinder in vielen Dingen frei entscheiden lassen. Es ist für mich kein Widerspruch, selbst Akteur zu sein und Kinder Akteure sein zu lassen, Macht auszuüben und Macht entgegenzunehmen. Die anonyme Macht von Medien und Markt ist nicht die einzige Komponente. Durch die Vielfalt von Bildungsinhalten, Institutionen, Betreuungs- und Lehrpersonen kann sich, wenn man Kindern Intelligenz und Reflexionsfähigkeit zutraut, im Denken des Kindes ein Bild von der Welt entwickeln, das immer wieder einen neuen, beweglichen Zugang zum eigenen Platz und zur eigenen Aufgabe im Leben zulässt. So kann sein Handlungsspielraum gar nicht vorbestimmt und vorgegeben sein, sondern erweitert sich immer wieder von selbst. Das gilt auch für die erwachsene Betreuungsperson. Der Ideenreichtum von Kindern und Erwachsenen braucht dabei Raum und Zeit entgegen einer PISA - Wettbewerbsmentalität.

Im Sinne Foucaults müssen Gegebenheiten nicht hingenommen werden. Trotz aller Widersprüchlichkeiten unserer Gesellschaft, der Politik und des Bildungssystems sowie der Macht von Wissenschaften wie der Pädagogik und Psychologie, ermöglicht uns unsere Kultur viele positive Veränderungen. Es ist nicht nur nötig, Kritik zu üben, sondern sich auch die vergangenen und in der Zukunft möglichen Erfolge vor Augen zu

halten. Die Voraussetzungen für Zufriedenheit und Frieden bestehen. Generationale Trennungen können im Sinne eines kooperativen Miteinanders aufgehoben werden. Wie Balzer betont, verfestigt oppositionales Denken Macht. Kooperation statt Opposition kann hingegen den Abstand zwischen Kind und Erwachsenem auf räumlicher, intellektueller, emotionaler und sozialer Ebene verringern. Die Integration der Kinder in die Erwachsenenwelt würde eine Bereicherung darstellen, sodass aus vielen kleinen Inseln eine große Insel wird. Die Veränderungen finden erst einmal in den Köpfen statt, und dann finden sich in der heutigen Gesellschaft viele Möglichkeiten, diese zu realisieren. Foucault kritisiert die Unfreiheit und die Eingezwungenheit der Menschen. Dies tut er, um ihnen einen Impuls zu einer freien Gestaltung der Welt zu geben. Seine Worte halte ich für ganz besonders wertvoll für unsere Gesellschaft, ob innerhalb oder jenseits der Bildungsinstitutionen.

Ich habe mir vorgenommen, den Menschen zu zeigen, daß sie weit freier sind, als sie meinen; daß sie Dinge als wahr und evident akzeptieren, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Geschichte hervorgebracht worden sind, und daß man diese sogenannte Evidenz kritisieren und zerstören kann. Etwas in den Köpfen der Menschen verändern – das ist die Aufgabe des Intellektuellen.³⁰⁶

306 Foucault in: Chlada/Demobwski 2002, S.94

Schluss

Ausgangspunkt meiner Arbeit zur Trennung der Kinderwelt von der Erwachsenenwelt war eine Passage in *PuG* zur Kritik des sich in der Erziehung widerspiegelnden Generationenverhältnisses.

1. Im Teil I führte ich Foucaults Thesen an, die ich so zusammenfassen möchte:

Zwischen Kindern und Erwachsenen besteht eine Trennung auf einer räumlichen Ebene. Diese ist verbunden mit einer Trennung auf einer sozialen, emotionalen und intellektuellen Ebene. Kinder unterliegen Erwachsenen. Sie werden in Institutionen eingesperrt, überwacht, dressiert, abgerichtet und an unsere Gesellschaft angepasst. Sie sind Objekte und keine Subjekte einer Kommunikation. Historische Bedingungen haben zu einer disziplinierenden und kontrollierenden Erziehung geführt. Dazu zählt die Kontrolle über Körper und Seele im christlichen Weltbild, von dem die Pädagogik bis heute geprägt ist. Auch wenn dynamische Machtverhältnisse bestehen, bleiben Erwachsene dominant. Diese Macht wird durch die Erziehungswissenschaft legitimiert. Die Erziehung war nie unabhängig von Wirtschaft und Politik. Im Zuge neoliberaler Tendenzen haben sowohl Kinder als auch Erwachsene in letzter Zeit Selbstkontrolle und Selbstverbesserung verinnerlicht. Die Disziplinierung von außen ging in eine innere Selbstdisziplinierung über. Schule und „Bildung“ funktionieren nach den Regeln des Marktes zugunsten einer gut funktionierenden Marktwirtschaft. Sowohl die Freiheit der Erwachsenen als auch der Kinder ist eine Illusion.

2. Im Teil II habe ich Gegenargumente aufgezeigt, die Foucaults Thesen relativieren:

Klaus Mollenhauer, Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft, und Maria Montessori, die bekannteste Reformpädagogin des 20. Jahrhunderts, vertreten eine Erziehung zu Autonomie. Mollenhauer ist die wechselseitige Kommunikation von Schüler-Lehrer wichtig. Montessori sieht die Differenz zwischen Kind und Erwachsenen als Chance, für das Kind eine Umgebung zu gestalten, in dem es sich nach seinen inneren Entwicklungsgesetzen entfalten kann. Weitere Argumente kommen

aus der Entwicklungspsychologie. Die speziellen Bedürfnisse von Kindern werden erforscht und gelten als Maßstab für den Umgang mit dem Kind. In der Pädagogik wird zu diesem Zweck „beobachtet“ und nicht mehr „überwacht“. In den letzten Jahrzehnten hat sich viel verändert, zum Beispiel eine Öffnung des Kindergartens zur Auseinandersetzung mit verschiedensten Bereichen der „Erwachsenenwelt“. Unterschiedliche Erziehungsstile werden zudem angewandt - eine Verallgemeinerung wird diesen kaum gerecht. Unabhängig von der Entwicklungspsychologie fasst die Kindheitsforschung das Kind zunehmend als Subjekt und Akteur. Die Kindheitsforschung reflektiert auf verschiedenen Ebenen das Thema „Kindheit“. Verschiedene Autorinnen und Autoren widersprechen Foucaults These der Verobjektivierung, indem sie die Möglichkeit von praktischen Widerständen innerhalb des Erziehungssystems einräumen. Die kulturelle und soziale Prägung von Kindern ist laut der verwendeten Sekundärliteratur keine Dominierung und kein Zwang, sondern stellt lediglich einen Ausgangspunkt für eine reflexive menschliche Weiterentwicklung dar. Die österreichische Erziehungswissenschaftlerin Agnieszka Czejkowska erkennt Foucaults Beitrag zum Diskurs an, hält jedoch nur Veränderungen innerhalb des Systems für machbar.

3. Im Teil III analysierte ich die Gegenüberstellungen anhand von Ergänzungen:

Foucault hat wichtige Impulse für die erziehungswissenschaftliche und politisch-gesellschaftliche Diskussion gesetzt. Der Trennung in räumlicher, emotionaler und intellektueller Hinsicht muss entgegengewirkt werden durch ein ständiges Überdenken der Werte. Das Bild von der „Natur des Kindes“ ist der Ausgangspunkt für das Verhältnis des Erwachsenen zum Kind. Ein Sozialkonstruktivismus führt zu einem Naturalismus. Gleichzeitig ist eine Integration von Kindern in die Erwachsenenwelt möglich und erforderlich. Verbindendes Handeln soll polarisierendes Denken von Andersartigkeit ersetzen. Ebenso muss und kann gegenüber der neoliberalen Ökonomisierung von Bildung Widerstand geleistet werden bzw. der Markt und die Medien genutzt werden. Die Pädagoginnen und Pädagogen haben die Wahl, mit ihrer - im foucaultschen Sinne „produktiven“ - Macht, aber auch mittels ihrer Bildung und Erfahrung zur Reform des politischen und gesellschaftlichen Systems beizutragen. Dies kann gelingen, indem das Kind und seine Bedürfnisse im Mittelpunkt von Forschung und Reflexion stehen. Der automatisierte Wettbewerb und der maschinell anmutende

Leistungskampf müssten dabei dem kindlichen Spiel untergeordnet werden. In dem Bewusstsein von verschiedenen Möglichkeiten von Realität kann Kindheit und alle damit zusammenhängenden Lebensbereiche in beweglichen Prozessen beständig neu konstruiert werden. Machtverhältnisse können gelockert werden zugunsten einer Kooperation der Generationen. Die Wahrnehmung sollte auch auf bestehende positive Beziehungen und Entwicklungen gerichtet sein, die das Kind und den Erwachsenen zufrieden machen.

4. Meine abschließende Stellungnahme:

Foucault richtet sich gegen die institutionelle, von Macht dominierte Erziehung. Er hinterfragt deren Struktur, die Organisation und die Manipulation und setzt sich damit für die Kinder in ihrer Rolle als Außenseiter der Gesellschaft ein. Als einer der ersten Kritiker hat Mollenhauer 1979 in einem Artikel über Foucault zynisch angemerkt, dass Foucault „Stimmung“ machen will unter Pädagoginnen und Pädagogen, die selbst unter den Strukturen leiden. Mollenhauer hat Foucault jedoch auch positiv als „Bildungstheoretiker“ hervorgehoben, der die „Form von Erziehung und Bildung“ zu analysieren versteht. Mollenhauer wies zudem auf die Problematik des „argumentativen Dilemmas“ hin.³⁰⁷ Sowohl in den Institutionen als auch in den Familien, die von denselben erzieherischen Prioritäten wie die Institutionen beeinflusst sind, steht die Subjektkonstituierung der eigenen Bestimmung als Subjekt in der Welt gegenüber. Dies ist meiner Meinung nach eine Herausforderung, der begegnet werden kann.

Ich stimme Foucaults Meinung zu, dass Erziehung niemals neutral sein kann und daher muss sie ihre Methoden der Weitergabe von Wissen und ihre Bildungsziele auf Machtansprüche überprüfen. Foucault hat mit seiner Kritik eine Basis dafür geschaffen. Wie Theodor Adornos Essay *Erziehung nach Auschwitz*, der sich ebenso gegen blinde Anpassung und Disziplin richtet, zählt *ÜuS* meiner Ansicht nach zu den ambitioniertesten Beiträgen zu einer Diskussion über Erziehung in der heutigen Zeit. Vieles hat sich in den letzten Jahrzehnten schon zum Positiven verändert, zum Beispiel wurden Gesetze eingeführt, Reformen durchgeführt und eine eigene Forschung zur Kindheit entwickelt. Dennoch sind neue Probleme entstanden. Kritisch gedacht, können

307 Vgl. Mollenhauer, Klaus: "Dies ist keine Pfeife. Ein etwas irritierter Versuch, sich Michel Foucault zu nähern.", in: *päd. extra*, Bd.2, 1979, S.63-65

wir das Generationenverhältnis als Gegenüberstellung von „Helikopter - Eltern“ und „Roboter - Kindern“ nach mittlerweile gängigen populärsprachlichen Bezeichnungen interpretieren. Das bedeutet, die behütenden, aber auch kontrollierenden Erwachsenen haben ein Verständnis von den Heranwachsenden als Gegenstände einer Input - Output Rechnung. Obwohl der Abstand zwischen Kindern und Erwachsenen durch die „Erfindung Kindheit“ vergrößert und durch das „Verschwinden der Kindheit“ wieder verkleinert wurde, bestehen problematische Trennungen und einseitige Machtverhältnisse. Sexuelle Übergriffe und Gewalt in der Erziehung sind schwerwiegende und dringende Probleme, die ich in dieser Arbeit nicht behandeln konnte. Das Hoffnungsvolle ist: Ein öffentlicher Diskurs findet statt. Reformen werden versucht. In der Erziehungswissenschaft und in den Schulen und Kindergärten werden die Erziehungs- und Bildungsziele immer wieder diskutiert und so der Umgang mit Kindern transparent gemacht. Verschiedenste pädagogische Ansätze beruhen auf gründlichen Auseinandersetzungen mit Erziehung und Kindheit. Entgegen dem Risiko, Erziehung und Bildung als Strategie einzusetzen, existieren auch lebendige Beziehungen im Erziehungsverhältnis. Die schönen Worte in den Bildungsdebatten werden zwar nicht immer, aber manchmal doch zu Handlungen, in denen das Kind nicht als ein Objekt, sondern als ein vollwertiges und respektables Mitglied unserer Gesellschaft behandelt wird.

Meine Meinung ist, dass für die Theorie der Erziehung die Beweglichkeit im interideologischen Diskurs maßgeblich ist. Was ein Kind ist, was ein Erwachsener ist, und was beide sein sollen, ist einfach nicht fix definierbar – ebenso wenig wie die bestmögliche Pädagogik und Bildung. Ein Kreis von relativierbaren Argumenten wird immer bestehen. Für die Praxis der Erziehung halte ich die Erfahrung der Erwachsenen für den Ausgangspunkt, um Kinder dabei zu begleiten, mit der eigenen Rolle in der Welt umzugehen. Diese Erfahrung und Verantwortung rechtfertigt eine Macht im Interesse des Kindes, aufgebaut auf einer Beziehung zum Kind. Ich hoffe, dass sich ein Miteinander- gegen ein Nebeneinanderleben durchsetzt, das Lebendige gegen das Maschinelle, das Verbindende gegen das Trennende.

Abschließend finde ich ganz generell die Frage nach der Verantwortung gegenüber all jenen Menschen wichtig, deren Handlungsspielräume im Vergleich zu anderen

eingeschränkter sind:

Wie kann individuelle und kollektive, sowie globale Verantwortung getragen werden, ohne in Denkmuster von Trennung, Teilung und Opposition zu verfallen?

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

Foucault, Michel: *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. Aus dem Französischen von Walter Seitter. 9. Auflage 2011. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1988

Foucault, Michel: *Die Hauptwerke. Sexualität und Wahrheit*. Mit einem Nachwort von Axel Honneth und Martin Saar. 3. Auflage 2013. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2008

Foucault, Michel: *Die Hauptwerke. Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Mit einem Nachwort von Axel Honneth und Martin Saar. 3. Auflage 2013. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2008

Foucault, Michel: *Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France 2. Dezember 1970*. Aus dem Französischen von Walter Seitter. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. 12. Auflage 2012. Frankfurt/Main: Fischer 1991

Foucault, Michel: *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977-1978*. Hg. von Michael Sennelart. Aus dem Französischen von Claudia Brede-Konersmann und Jürgen Schröder. 1. Auflage 2006. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2004

Foucault Michel: *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am Collège de France 1978-1979*. Hg. von Michel Sennelart. Aus dem Französischen von Jürgen Schröder. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2004

Foucault, Michel: *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France (1981/82)*. Aus dem Französischen von Ulrike Bokelmann. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2009

Foucault, Michel: *Psychologie und Geisteskrankheit*. Aus dem Französischen von Anneliese Botond. 1. Auflage 1968. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1968

Foucault, Michel: *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. Aus dem Französischen von Ulrich Köppen. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1969

Sekundärliteratur:

Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hg.): *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit: Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007

Ariès, Philippe: *Geschichte der Kindheit*. München: dtv 1975

Baader, Meike Sophia/Jacobi, Juliane/Andresen, Sabine (Hg.): *Ellen Keys reformpädagogische Vision. »Das Jahrhundert des Kindes« und seine Wirkung*. Weinheim und Basel: Beltz 2000

Bourdieu, Pierre: *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4*. Hamburg: VSA 2001

Bründel, Heidrun/Hurrelmann, Klaus: *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz 1996

Bühler-Niederberger, Doris: *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum*. Weinheim/München: Juventa 2005

Bundesministerium für Familie und Jugend: „Kinderrechte in Österreich“, 2014, <http://www.kinderrechte.gv.at/kinderrechte-in-osterreich/> (Zugriff : 01.11. 2014)

Coelen, Thomas: *Pädagogik als Geständniswissenschaft. Zum Ort der Erziehung bei Foucault*. Frankfurt/Main: Lang 1996

Dekken, Jeroen J.H./Lechner, Daniel M.: „Discipline and Pedagogics in History: Foucault, Ariès, and the History of Panoptical Education.“, in: *The European Legacy: Tow and New Paradigms*, 1999, Vol. 4/5

Dollinger, Bernd: *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. 2. durchgesehene Auflage* 2008. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH

Drieschner, Elmar: *Kindheit in pädagogischen Schonräumen*. Baltmannsweiler: Schneider 2013

Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul: „Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik.“ Aus dem Amerikanischen von Claus Rath und Ulrich Raulff. Deutsche Erstausgabe. Frankfurt/Main: Athenäum, 1987

Foucault, Michel: *Das Foucaultsche Labyrinth* in: Chlada, Marvin/Demobwski, Gerd (Hg.): *Das Foucaultsche Labyrinth*, Aschaffenburg: Alibri 2002

Hosp, Peter: *Pädagogik als Verunstaltung der Vernunft*. Dissertation an der Universität Innsbruck: 1980

- Hoy, David Couzens: „Power, Repression, Progress“, in Hoy, David Couzens (Hg.): *A Critical Reader*. Oxford: Basil Blackwell 1986
- Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hg.): *Foucault – Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar: J.B.Metzler 2008
- Koch, Matthias: *Spielen, Lernen, Identität* in: Swiderek, Thomas/Bühler-Niederberger, Doris/Heinzel, Friederike/Sünker, Heinz/Thole, Werner: *Kinderwelten und institutionelle Arrangements. Modernisierung von Kindheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006
- Kusch, Martin: *Foucault's Strata and Fields. An Investigation into Archaeological and Genealogical Science Studies*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers 1991
- Miller, James: *Die Leidenschaft des Michel Foucault*. Aus dem Amerikanischen von Michael Büsges. Unter Mitwirkung von Hubert Winkels. Köln: Kiepenheuer&Witsch 1995
- Mollenhauer, Klaus: „Dies ist keine Pfeife. Ein etwas irritierter Versuch, sich Michel Foucault zu nähern.“ In: *päd. extra*, Band 2, 1979
- Mollenhauer, Klaus/Rittelmeyer, Christian: *Methoden der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa 1977
- Mollenhauer, Klaus: *Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Band 1. München: Juventa 1972
- Mollenhauer, Klaus: *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim/München: Juventa 1985
- Montessori, Maria: *Die Entdeckung des Kindes*. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. Freiburg im Breisgau: Herder 1969
- Montessori, Maria: *Die Macht der Schwachen*. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. 2. Auflage, Freiburg im Breisgau: Herder 1989
- Montessori, Maria: *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Aus Maria Montessoris Schrifttum und Wirkkreis*. Herausgegeben von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. 14. Auflage, Freiburg im Breisgau: Herder 1967
- Montessori, Maria: *Kinder lernen schöpferisch. Die Grundgedanken für den Erziehungsalltag mit Kleinkindern*. Herausgegeben und erläutert von Ingeborg Becker-Textor. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1994
- Montessori, Maria: *Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule*. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. 6. Auflage, Freiburg im Breisgau: Herder 1976

- Nemitz, Rolf: *Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz*. Berlin/Hamburg: Argument 1996
- Ntemiris, Nektarios: *Gouvernementalität und Kindheit: Transformationen generationaler Ordnung in Diskursen und in der Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011
- Patzner, Gerhard: „Re/Formierung des Österreichischen Pflichtschulwesens im Kontext neoliberaler Gouvernementalität.“, in: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie: Vierteljahresschrift der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie*. Vol. 30(4), 2005
- Rammler, Clemens/Parr Rolf, Schneider, Ulrich Johannes (Hg.): *Foucault Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2008
- Ricken, Norbert/Reiger-Ladich, Markus: *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004
- Ricken, Norbert: *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen und Neumann 1999
- Ruoff, Michael: *Foucault Lexikon. Entwicklung – Kernbegriffe – Zusammenhänge*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Paderborn: Fink 2007
- Scholz, Gerold: *Die Konstruktion des Kindes*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994
- Schwartländer, Johannes (Hg.): *Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt. Philosophisch-pädagogisches Kolloquium aus Anlaß des 80. Geburtstages von Otto Friedrich Bollnow*. Tübingen: Attempto 1984
- Singelstein, Tobias/Stolle, Peer: *Die Sicherheitsgesellschaft. Soziale Kontrolle im 21. Jahrhundert*. 3., vollständig überarbeitete Ausgabe. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012
- Swiderek, Thomas/Bühler-Niederberger, Doris/Heinzel, Friederike/Sünker, Heinz/Thole, Werner: *Kinderwelten und institutionelle Arrangements. Modernisierung von Kindheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006
- Textor, Martin R.: „Öffnung des Kindergarten“ in: *klein&groß*, 1998, <http://www.kindergartenpaedagogik.de/15.html> (Zugriff: 21.10.2014)
- Volkers, Achim: *Wissen und Bildung bei Foucault*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006
- Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen-Macht-Transformation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006
- Winkler, Michael: *Klaus Mollenhauer. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim/Basel: Beltz 2002

Witte, Egbert: „Michel Foucault im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Sammelrezension.“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Band 8, Heft 2, 2005

Wrana, Daniel/ Czejkowska, Agnieszka: „Pädagogik ‚nach‘ Foucault.“, in: *Philosophische Brocken*, 2011, <https://audiothek.philo.at/podcasts/philosophische-brocken/paedagogik-nach-foucault> (Zugriff: 02.11.2014)

Zalta, Edward: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2013 Edition), <http://plato.stanford.edu/archives/win2013/entries/social-construction-naturalistic/> (Zugriff: 26.11.2014)

**Abstract zur Masterarbeit „Die Trennung der Kinderwelt von der
Erwachsenenwelt -
Kritik am Generationenverhältnis bei Michel Foucault“**

März 2015

Elke Karpf, BA

0848856, A 066941

Michel Foucault spricht in *Psychologie und Geisteskrankheit* von einem Abstand zwischen Kindern und Erwachsenen, der mit negativen Konsequenzen verbunden ist.

In *Überwachen und Strafen, Der Wille zum Wissen* und den Gouvernamentalitätsschriften deutet er diese Trennung der Kinderwelt von der Erwachsenenwelt immer wieder an. Die Pädagogik nimmt bei Foucault durch ihre Wissen-Macht Verbindung dabei einen fraglichen Stellenwert ein.

Im ersten Teil der Arbeit wird das Thema Kinder-Erwachsene vom Standpunkt Foucaults erklärt.

Der zweite Teil besteht aus kontroversen Positionen von Pädagogen, Philosophen und Soziologen.

Im dritten und letzten Teil werden die Thesen gegenüber gestellt und ergänzt.

Die Stellung des Kindes in der Gesellschaft ist kein philosophischer Schwerpunkt Foucaults, doch seine diesbezüglichen Analysen weisen wie alle seine anderen Themen auf die historisch bedingte Struktur und Problematik gesellschaftlicher Automatismen hin. Die zwischen konstruiert und natürlich aufgefasste Kategorie der Kindheit befindet sich in einem Spannungsfeld von ihrer Erfindung und ihrem Verschwinden. Das Bild des Kindes, die Stellung der Macht in der Erziehung und die Art, wie sich die Kinderwelt als Zeichen unserer Zeit gestaltet, werfen anthropologische Fragen auf, die im Hinblick auf unser gesamtes menschliches Zusammenleben sowohl in der Gegenwart als auch in der Zukunft entscheidend sind.

In dieser Arbeit werden durch die verschiedenen Perspektiven Impulse gesetzt, die zu

beweglichen Spielregeln für ein ausgewogenes Generationenverhältnis anregen, wobei entgegen der Realität der Trennungen verbindende und lebendige Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen vorgeschlagen werden.

ANGABEN ZUR PERSON

Elke Sonja Karpf

 (Österreich)

BERUFSERFAHRUNG

-
- 09/1998–09/2011 **Kindergarten- und Montessoripädagogin**
Pfarrkindergarten Gersthof, Wien
Leiterin von Gruppen verschiedenen Alters
- 09/2008–09/2009 **Motopädagogin**
Pfarrkindergarten Gersthof und Sozialpädagogisches Zentrum SPZ Leopold-Ernst-Gasse, Wien
- 09/2012–09/2014 **Krippenpädagogin**
Pfarrkindergarten Breitenfeld, Wien
- 09/2014–Heute **Kindergartenpädagogin**
Pfarrkindergarten St. Brigitta, Wien

SCHUL- UND BERUFSBILDUNG

-
- 1982–1986
Volksschule Felixdorf
- 1986–1994
AHS Babenbergerring, Wr. Neustadt
- 1994–1996
Karenz
- 1996–1998 **Kindergartenpädagogin**
Kindergartenkolleg BAKIPÄD Albertgasse, Wien
- 2004–2005 **Montessoripädagogin**
IfgL - Institut für ganzheitliches Lernen, Enzesfeld-Lindabrunn
- 2007–2008 **Motopädagogin**
AKMÖ - Aktionskreis für Motopädagogin, Wien
- 03/2009–02/2012 **Bachelor der Philosophie**

Universität Wien
Erweiterungscurriculum Bildungswissenschaften

09/2011–07/2012 **Erasmusaufenthalt**
Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Paris
Teilnahme eines Seminars der Foucault-Autorin Judith Revel

03/2012–Heute **Master der Philosophie**
Universität Wien

PERSÖNLICHE FÄHIGKEITEN

Muttersprache(n) Deutsch

Weitere Sprache(n)	VERSTEHEN		SPRECHEN		SCHREIBEN
	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen	
Englisch	C1	C2	C1	C1	C1
Französisch	C1	C2	C1	C1	C1

Niveaus: A1 und A2: Elementar - B1 und B2: Selbstständig - C1 und C2: Kompetent
Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Kommunikative Fähigkeiten Sehr gute Kooperationsfähigkeit aufgrund der engen Zusammenarbeit mit verschiedenen Kolleginnen im Kindergarten
Sehr große Offenheit und Kontaktfreudigkeit aufgrund meines Erasmusaufenthaltes in Paris

Organisations- und Führungstalent Sehr gute Teamleitungskompetenz durch meine langjährige Funktion als Kindergartengruppenleiterin
Sehr gute Organisationsfähigkeit aufgrund der eigenständigen Durchführung von Projekten im Kindergarten wie dem "Spielzeugfreien Kindergarten", "Kunstbetrachtung" und vieles mehr

Berufliche Fähigkeiten Große Kompetenz im Führen von Kindergruppen verschiedenster Altersklassen
Ausgezeichnete Fähigkeiten im Erkennen und Analysieren von Problemstellungen durch mein Philosophiestudium

Sonstige Fähigkeiten Fortgeschrittene Kenntnisse in der japanischen Kampfkunst Aikido