



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Das Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremdbestimmung in der Pädagogik“

„Wie kultiviere ich Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1982)

Verfasserin

Gisela Allabauer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien

Eidesstattliche Erklärung:

Ich, Gisela Allabauer, versichere, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, alle meine Quellen und Hilfsmittel angegeben und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe.

Die Diplomarbeit wurde von mir weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wüflach, am 28. Juni 2012

Gisela Allabauer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich besonders bei meiner Familie bedanken, die mich während meines Studiums und beim Verfassen dieser Arbeit durch Rücksichtnahme, Unterstützung und ermutigenden Zuspruch begleitet hat. Mein Dank gilt auch allen Freunden und Bekannten, die mich durch Anregungen in Diskussionen oder auf andere Weise unterstützt haben. Insbesondere danke ich Univ. Prof. Dr. Bettina Dausien für die Bereitschaft, die Betreuung meiner Diplomarbeit zu übernehmen.

Zusammenfassung

Mit Hilfe der literaturwissenschaftlichen Methode der Hermeneutik wird das Spannungsverhältnis von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung in pädagogischen Kontexten interpretiert. Die gouvernementalitätstheoretische Perspektive ermöglicht es, gesellschaftspolitische Bedingungen kritisch zu betrachten. Dadurch kann darauf hingewiesen werden, dass aktuelle Forderungen nach Autonomie nicht immer im Sinne einer Bildung als Befreiung aus der Unmündigkeit stehen, sondern oft im Sinne der ökonomischen Verwertbarkeit. Bestimmungen, die nicht mittels Zwang oder allgemeiner Gesetze funktionieren, sondern sich auf die Subjektivität der Individuen richten und Einfluss nehmen auf die Techniken der Selbstführung und Lebensgestaltung, gelangen damit in das Blickfeld. Indem weder die Realität einer verantwortungsvollen, persönlichen Entscheidung noch die Einflussnahme der Gesellschaft geleugnet werden soll, wird nach Möglichkeiten gesucht, dem Paradoxieproblem in der Pädagogik zu entkommen. Das Heranziehen des personenzentrierten Ansatzes erlaubt es, auf die Wichtigkeit der Persönlichkeitsbildung, auf die Entfaltung des Individuums und der damit verbundenen Individualisierung hinzuweisen. Das führt zu der Überzeugung, dass für eine sozial eingebundene Person eine teilweise Fremdbestimmung nicht einen grundsätzlichen Widerspruch zur eigenen Entwicklung darstellt. Das Ziel der Überlegungen ist eine Erziehung, deren wichtigste Aufgabe es ist, kritisch denkende Menschen heranzubilden. Selbstbestimmung wird in dieser Auslegung nicht trotz, sondern wegen der Bestimmtheit der Individuen hervorgebracht und Bildung ist nicht trotz, sondern gerade wegen der gesellschaftlichen Heteronomie möglich.

Abstract

The literature science method of hermeneutics allows the interpretation of the relationship between autonomy and heteronomy in an educational context. The governmental-theoretical perspective makes it possible to take a critical look at socio-political conditions. It can be seen as an indication that current demands for autonomy are not always defined in education as liberation from immaturity, but often work in the sense of economic utilization. Terms that do not work by the means of force or by general laws but focus on the subjectivity of individuals and influence the techniques of self-management and lifestyle, takes you to the field of view. By neither the reality of a responsible, personal decision, nor

the influence of society should be denied, it is looking for ways to escape the paradox problem in education. The person-centered approach allows attention to the importance of personality development, the development of the individual and the related customization. This leads to the certainty that for a socially well integrated person sometimes an external determination does not necessarily represent a fundamental contradiction to someone's own personal development. The aim of the considerations is an education focused to the most important task to educate critically thinking people. In this interpretation self-determination is brought not despite but because of the determination of individuals, and education is possible not despite but because of social heteronomy.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	7
1.1	Einführung in den Themenbereich	7
1.2	Methode und Aufbau der Arbeit	9
1.3	Entwicklung und Kommentierung der Forschungsfrage	12
2	Pädagogische Relevanz des Themas.....	14
3	Individualisierung und Gesellschaftskritik.....	22
3.1	Individualisierung als humanistisches Paradigma bei Carl R. Rogers	22
3.1.1	Der Personenzentrierte Ansatz	23
3.1.2	„Signifikantes Lernen“	25
3.2	Gesellschaftskritik durch Michel Foucault	26
3.2.1	Das Konzept der Gouvernamentalität	29
3.2.2	Gouvernamentalität und Pädagogik	32
3.3	Zusammenschau wichtiger Begriffe	34
3.3.1	Der „Organismus“	34
3.3.2	Das „Selbst“	36
3.3.3	Die „Aktualisierungstendenz“	39
3.3.4	Die „Subjektivierung“	41
3.4	Einfluss des Konstruktivismus	44
3.4.1	Carl Rogers als Konstruktivist	46
3.4.2	Michel Foucault als Konstruktivist	47
3.5	Zusammenfassung und Kommentierung I	48
4	Selbstbestimmung/Autonomie	51
4.1	Freiheit als Vorbedingung	54
4.2	Autorität als Vorbedingung.....	57
4.3	Wahrheit als Vorbedingung.....	61
4.4	Zusammenfassung und Kommentierung II	65

5	Das „Paradoxieproblem“ in der Pädagogik	68
5.1	Zwischen Vorgegebenem und Freiheit	69
5.2	Zwischen Notwendigkeit und Unmöglichkeit.....	73
5.3	Zwischen Freiheit und Zwang.....	76
5.4	Zwischen Macht und Souveränität.....	80
	Exkurs: Carl Rogers‘ Kritik an den Verhaltenswissenschaften	82
5.5	Zusammenfassung und Kommentierung III	85
6	Möglichkeiten in der Pädagogik.....	89
6.1	Bildung als Selbstbildung	89
6.2	Beziehung als pädagogischer Anspruch.....	93
6.3	Prinzip des Dialogs	96
6.4	Kritik als Haltung	99
6.5	Bildung als Widerstand.....	101
6.6	Zusammenfassung und Kommentierung IV.....	103
	Literaturverzeichnis	109

1 Einleitung

1.1 Einführung in den Themenbereich

Die Tendenz zur Indienstnahme der pädagogischen Einrichtungen für politisch-gesellschaftliche Zwecke blickt auf eine lange Geschichte zurück. Die Gefahr einer manipulativen Fremdbestimmung ist auch heute nicht gebannt. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sind in den letzten Jahren zu wichtigen Themen im Bildungsbereich geworden. Welche konkreten Fähigkeiten die Menschen haben müssen, um den Anforderungen des beruflichen und privaten Lebens unter möglichst effizientem Mittel- und Zeiteinsatz zu entsprechen, wird durch anzustrebende Kompetenzbereiche vorgegeben. Dieses allgemein verordnete Ziel der Bildung führt allerdings zu der Befürchtung, dass das Individuelle verdrängt wird. Es wäre wünschenswert auf eine Pädagogik blicken zu können, die stets das Hinführen der ihr anvertrauten Personen zur Selbstbestimmung und Mündigkeit vor Augen hat und damit als Unterstützer der Einmaligkeit des Menschen gesehen werden kann. Eine solche Pädagogik wäre bestrebt, die Bereitschaft und Fähigkeit des Individuums kritisch zu denken sowie selbstverantwortlich zu urteilen und zu handeln, zu fördern.

Das Anliegen dieser Arbeit ist es, sowohl die Gefahr der Manipulation aufzuzeigen als auch die individuelle Wertigkeit des Menschen hervorzuheben. Es wird nach Möglichkeiten gesucht, wie das Spannungsverhältnis zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung in der Pädagogik relativiert und gelockert werden kann. Dabei wird von einer Selbstbestimmung ausgegangen, die in eine vorgegebene Ordnung eingebunden ist, die daher – anders als bloße Freiheit oder Bindungslosigkeit – bedingt ist. Deshalb werden die Begriffe „Selbstbestimmung“ und „Autonomie“ synonym verwendet (vgl. Berka 2002, 25) und „Fremdbestimmung“, im Sinne von Abhängigkeit von fremden Einflüssen beziehungsweise vom Willen anderer, wird mit „Heteronomie“ gleichgesetzt.

Die schwierige Lage dieser Thematisierung offenbart sich dadurch, dass „Autonomie“ ein Gegenüber, eine fremde Ordnung, voraussetzt, die aber der eigentlichen Bedeutung des Begriffs entgegengesetzt ist. Zu den Aufgabenbereichen der Pädagogik als einer Bildungswissenschaft werden nicht nur Erziehen und Unterrichten gezählt, sondern in besonderer Weise auch der Vermittlungsgedanke. Der Unterricht wird gern gesehen als angeleiteter Prozess, in dem Unterrichtsinhalte bestmöglich aufbereitet und Sachwissen, Kenntnisse und Fertigkeiten in speziellen Disziplinen weitergegeben werden. Er sollte aber auch darauf abzielen, Anleitungen zu geben, wie man sich seines *kritischen Urteils-*

vermögens bedienen kann. Für die Erziehung ist es wichtig, in welcher Art und Weise sich der Mensch zu seinem erkannten Wissen stellt, unter welche sittlichen Ansprüche er das Handeln stellt. Hier stellt sich aber in Anlehnung an Marian Heitger die Frage, wie moralische Erziehung als Gewissensbildung, als Führung zur Haltung möglich ist, wenn Unterricht nicht auf das *Ich*, sondern auf die Sache und deren objektive Bestimmung gerichtet ist? „Wie ist eine Erziehung möglich, die nicht zur Fremdbestimmung wird? Wie ist Unterricht möglich, der nicht der Überredung verfällt? Wie ist pädagogisches Handeln möglich, das den Fachunterricht mit Erziehung verbindet?“ (Heitger 2004, 179).

In all diesen Überlegungen muss berücksichtigt werden, dass jedes Individuum einerseits auf Freiheit angewiesen und andererseits auch in Vorgegebenes eingebunden ist. Wie nun eine Selbstbestimmung angesichts der erzieherischen Absichten und Interventionen im Umgang mit der jüngeren Generation ermöglicht werden kann, gehört nach wie vor zum „ungelösten Paradoxieproblem“ (Wimmer 2006, 144) der Pädagogik. Die Absicht des pädagogischen Handelns muss auf das Ich als Grundsatz gerichtet sein. Daher muss im Sinne Kants das Motiv des eigenen Handelns vor der eigenen praktischen Vernunft gerechtfertigt werden können. Marian Heitger entsprechend soll pädagogische Führung fähig sein, Entscheidungen zu treffen, ohne zu zwingen, sie soll Falsches und Unrechtes beim Namen nennen, ohne zu bevormunden, sie soll werten und urteilen, ohne zu verletzen oder zu verurteilen. Sie soll fordern, ohne zu herrschen, sie muss das Sollen zur Geltung bringen, ohne normativ zu sein (vgl. Heitger 2004, 180).

Für eine sozial eingebundene Person steht eine teilweise Fremdbestimmung nicht grundsätzlich im Widerspruch zur eigenen Entwicklung. Daher wird zunächst die Sicht auf die subjektive Bewusstseinsebene des Menschen und der damit verbundenen Individualisierung gelenkt. Dazu wird der personenzentrierte Ansatz des US-amerikanischen Psychologen und Psychotherapeuten Carl Ransom Rogers herangezogen. Gleichzeitig soll auf eine Bildung hingewiesen werden, die sich nach Kant als „Befreiung aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant zit. nach Stipsits 1997, 43) versteht und auf eine Erziehung, deren wichtigste Aufgabe es ist, kritisch denkende Menschen heranzubilden, die die Fähigkeit haben, das eigene Handeln nach ethischen Gesichtspunkten und Richtungsvorstellungen zu bewerten. Damit sollen den aktuellen Forderungen nach Selbstbestimmung kritische Argumente entgegengehalten werden. Denn mit dem Fortschritt der Technik und der Spezialisierung von Aufgaben ist zunehmend eine Funktionalisierung des Menschen verbunden und das Individuum wird immer mehr in die Bahnen der Fremdbestimmung gedrängt (vgl. Heitger 1996, 15). Deshalb sollte Pädagogik bereit sein, auf eine kritische Distanz zu gesellschaftlichen Forderungen zu achten.

Auf diese kritische Distanz bezüglich politischen und gesellschaftlichen Forderungen soll durch die Darstellung der Ansätze des französischen Philosophen und Soziologen Michel Foucault hingewiesen werden. In seinen Vorlesungen zur *Geschichte der Menschenregierungskünste* hat Foucault den Begriff „Gouvernementalität“ in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre geprägt und damit das Augenmerk auf das „Regieren, Regiertwerden und Sich-selbst-Regieren“ (Bröckling 2008, 8) gelenkt. Die Wahl der gouvernementalitätstheoretischen Perspektive erlaubt es, auf eine kritische Haltung gegenüber gesellschaftlichen Forderungen nach Selbstbestimmung oder den Mechanismen zeitgenössischer Vergesellschaftung hinzuweisen. Es sollen die Möglichkeiten einer bewussten oder unbewussten Einflussnahme durch gesellschaftliche und politische Forderungen aufgezeigt werden. Damit verbunden kann auf eine Individualisierung hingewiesen werden, die auch als gesellschaftliche Kategorie verstanden wird, die zu unterscheiden vermag, zwischen dem, was mit dem Menschen geschieht und dem, wie das Individuum damit umgeht.

Anhand von Leitbegriffen und thematischen Zusammenhängen mit dem Titel der Arbeit sollen beide Theorien ansatzweise dargestellt werden, ohne sie auf *eine* verbindliche Perspektive festzulegen. Die Frage nach aktuellen Formationen von Souveränität und Subjektivität, die in Foucaults Werk als Leitfrage identifiziert werden kann, interessiert in dieser Arbeit vor allem mit Blick auf Bildung und Erziehung. Die Formationen des Subjekts in der Pädagogik sollen durch unterschiedliche Ausführungen beleuchtet werden, die teilweise in den Grenzbereichen zwischen Soziologie, Pädagogik und Philosophie zu finden sind. Daher werden neben den bereits erwähnten Ansätzen auch die Werke von Marian Heitger, Reinhold Stipsits, Robert Hutterer und Christiane Thompson herangezogen. Auch andere Autoren, deren Argumentationen mit dem behandelten Thema kompatibel erscheinen, werden angeführt. Das Anliegen dieser Arbeit ist es, die humanistische Idee vom Menschen als souveränes, selbstbestimmtes Individuum hervorzuheben und gleichzeitig den Menschen als ein Wesen darzustellen, das von äußeren Verhältnissen, von Systemen und Strukturen gesteuert wird und welcher Umgang damit stattfindet. Das Ziel dieser Überlegungen ist der Versuch, dieses Spannungsverhältnis in Bezug auf pädagogisches Handeln darzustellen und nach Möglichkeiten zu fragen, die einen Ausweg aus diesem „Paradoxieproblem“ bieten können.

1.2 Methode und Aufbau der Arbeit

Die Fragestellung dieser Arbeit zielt auf das Verhältnis von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung in pädagogischen Kontexten ab, und soll anhand der Methode der

Hermeneutik bearbeitet werden. Diese literaturwissenschaftliche Methode, deren Anliegen es ist, Werke auszulegen und zu verstehen, bietet sich deshalb an, weil sie es zulässt, den Sinn eines Textes zu interpretieren und eine Bedeutung zuzuschreiben. Das Problem der geschichtlichen Gebundenheit des Denkens und Verstehens und damit der Einsicht, dass der Erkenntnisfähigkeit Grenzen gesetzt sind, wie dies Immanuel Kant schon Ende des 18. Jahrhunderts aufgezeigt hat, soll dabei keinesfalls außer Acht gelassen werden. Mit den Worten Martin Heideggers wird darauf hingewiesen, dass eine Auslegung immer von einem Interpreten ausgeht und seine Sichtweise darstellt: „Hermeneutik hat die Aufgabe, das je eigene Dasein in seinem Seinscharakter diesem Dasein selbst zugänglich zu machen, mitzuteilen, der Selbstentfremdung, mit der das Dasein geschlagen ist, nachzugehen. In der Hermeneutik bildet sich für das Dasein eine Möglichkeit aus, für sich selbst verstehend zu werden und zu sein“ (Heidegger zit. n. Grondin 1991, 141). In diesem Sinne wird in dieser Arbeit der personenzentrierte Ansatz von Carl Rogers im Zusammenhang mit Selbstbestimmung und der damit verbundenen Freiheit herangezogen, die teilweise mit Aussagen von Immanuel Kant ergänzt werden. Insgesamt soll die Selbstbetrachtung des Menschen in der Pädagogik in das Blickfeld gelangen und in den Mittelpunkt des Fragens soll eine „Selbstaufklärung aus einer mehr oder weniger (selbst)verschuldeten Unmündigkeit“ (Stipsits 1997, 56) rücken.

Nach der Einführung in den Themenbereich und dem Aufbau der Arbeit wird unter 1.3 die Fragestellung entwickelt. Im Anschluss daran wird die Aktualität des Themas aufgrund politischer und wirtschaftlicher Forderungen an die Pädagogik (Kap. 2) dargestellt. Dem Paradigma der Individualisierung¹ soll in Kapitel 3 durch den personenzentrierten Ansatz von Carl Rogers Folge geleistet werden (3.1). Lernen erscheint hier als ein Prozess, der eine selektive, subjektabhängige Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt darstellt. Carl Rogers nennt es „signifikantes Lernen“, dessen Prämissen Freiheit und Selbstbestimmung sind und zu einer Entwicklung von Weltbildern, Deutungsmustern und Vorstellungszusammenhängen führt. Um die damit zusammenhängenden gesellschafts-politischen Forderungen nach Selbstbestimmung aufzuzeigen und kritisch zu hinterfragen, wird der Versuch unternommen, sich Foucaults Denken und seinem Konzept der Gouvernementalität anzunähern (3.2), um anschließend die Zusammenhänge zwischen Gouver-

¹ In der Soziologie bedeutet der Begriff *Individualisierung* einen Prozess des Übergangs des Individuums von der Fremd- zur Selbstbestimmung, der einhergehend ist mit der Industrialisierung und Modernisierung der westlichen Gesellschaften (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Individualisierung>). In der Pädagogik stellt das Prinzip der *Individualisierung* eine möglichst weitgehende Abstimmung des Unterrichts und der Erziehung auf die jeweiligen Voraussetzungen des einzelnen Kindes dar (vgl. www.bmukk.gv.at/medienpool/15618/zsfsg_25plus_dt.pdf).

nementalität und Pädagogik aufzuspüren. Anschließend werden wichtige Begriffe aus beiden Theorien aufgegriffen und miteinander verglichen (3.3). Unter Punkt 3.4 wird gefragt ob und inwiefern Carl Rogers und auch Michel Foucault durch konstruktivistische Ansätze beeinflusst wurden (3.4). Das Kapitel 4 ist dem Begriff „Selbstbestimmung“ beziehungsweise „Autonomie“ vorbehalten und behandelt in Unterkapiteln auch die Begriffe „Freiheit“, „Autonomie“ und „Wahrheit“, da diese in einer wechselseitigen Bezogenheit zur Selbstbestimmung stehen. Unter dem Blickwinkel der „Gouvernementalität“ soll die Beziehung von Herrschaftstechniken und Selbsttechnologien aufgezeigt werden und daher wird in Kapitel 5 der Fokus auf das bestehende Paradoxieproblem der Pädagogik gelegt. Mit den Ausführungen von Michel Foucault wird versucht, auf eine kritische Distanz der Pädagogik zu gesellschaftlichen Forderungen hinzuweisen, und deshalb wird in Kapitel 6 Pädagogik als eine Möglichkeit dargestellt, Einflüsse der Macht zu erkennen und diese kritisch zu hinterfragen. Den Abschluss der Kapitel 3, 4, 5 und 6 bildet jeweils eine Zusammenfassung bzw. Meditation. Es soll verdeutlicht werden, dass gegensätzlich Erscheinendes, wie Freiheit und Zwang, Individualität und Abhängigkeit, nicht als Opposition wahrgenommen werden muss, sondern neue Denk- und Handlungsdimensionen eröffnet werden können.

Bei der Art der Zusammenführung, die in dieser Arbeit vorgenommen wird, handelt es sich um einen Versuch, die verschiedenen Perspektiven aufzuzeigen. Die Besonderheiten der Herangehensweisen von Carl Rogers und Michel Foucault sollen nutzbar gemacht werden, ohne zu erkunden, was „richtig“ oder „falsch“ sein könnte oder was „besser“ oder „schlechter“ ist. Es geht auch nicht darum zu entscheiden, wo Gemeinsamkeiten und wo Differenzen ausgemacht werden können. Während die Persönlichkeitstheorie von Carl Rogers in erster Linie auf einen Menschen gerichtet ist, dessen Selbstkonzept sowohl die Erwartungen der Gesellschaft als auch die tatsächlichen eigenen Fähigkeiten beinhaltet, ist das Individuum nach Foucault immer der Herrschaft eines anderen unterworfen und steht in dessen Abhängigkeit. Daher stellt Foucault die Frage nach der Individualisierung der Individuen immer erst im Zusammenhang mit der Machtfrage. Um der Frage nachzugehen, welche Möglichkeiten für die Pädagogik bestehen, das Spannungsverhältnis zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung nicht als Beschränkung, sondern als Ermöglichung zu sehen, ist es wichtig, das Subjekt in seiner Existenz sowohl als souveränes Individuum vorauszusetzen als auch darin, dass es sich unter dem Zwang der Gesellschaft konstituiert.

1.3 Entwicklung und Kommentierung der Forschungsfrage

In dieser Arbeit wird das Hauptaugenmerk im Zusammenhang mit Selbstbestimmung auf die „Entfaltung des individuellen Menschen als ein unbedingtes Primat vor den Ansprüchen der Gesellschaft an das Individuum und dessen angepasster Erziehung“ (Rogers 1987, 145) gelegt. Für diese Absicht wird der Personenzentrierte Ansatz von Carl Rogers herangezogen, dessen Prinzipien nicht nur im Bereich der Psychotherapie angewendet werden können, sondern nach Robert Hutterer sich in abgeänderter Form auf alle zwischenmenschlichen Beziehungen, seien es Partnerschaft, Familie oder Schule, übertragen lassen (vgl. Hutterer 1992, 34). In Anlehnung an Reinhold Stipsits wird davon ausgegangen, dass Pädagogik und Psychotherapie zwar unterscheidbare Annäherungen an den Menschen sind, aber dass sie verwandte Paradigmen und Prämissen aufweisen, denn in beiden ist die Selbstthematisierung ein wichtiges Anliegen (vgl. Stipsits 1997, 56). Während in der Psychotherapie Selbsterfahrung als ein Kennenlernen von Möglichkeiten des eigenen Umgangs bedeutet und wertendes Stellungnehmen und Urteilen über soziale Situationen und Arrangements herausgefordert wird, ist für das Unterrichten die kritische Urteilskraft für das Erkennen von Sachverhalten wichtig. In der Erziehung steht das praktische sittliche Handeln zur Disposition. Hierher gehört auch die Vermittlung von Werthaltungen, die ihre Krönung in der Fähigkeit findet, selbst die Werte bestimmen und begründen zu können (vgl. ebd., 46).

Das Erlangen von Selbstbestimmung und Unabhängigkeit, die Fähigkeit, selbstständig zu denken und handeln, Entscheidungen zu treffen und die Bereitschaft, Verantwortung zu tragen, sowie Probleme und Konflikte lösen zu können, werden vorrangig als pädagogische Ziele angesehen. Die Thematik der Selbstbestimmung knüpft in der pädagogischen Diskussion häufig an die freien und offenen Lernformen an, die in unterschiedlichem Ausmaß schon seit Jahrzehnten praktiziert werden. Die aktive Aneignung von Wissen, verantwortliches Handeln und eine Reflexion der Erfahrungen werden auch bildungspolitisch gefordert, da jeder Einzelne den sich ständig wandelnden Anforderungen der Gesellschaft und der Arbeitswelt gewachsen sein muss. Diese Fähigkeiten werden in selbstgesteuertem beziehungsweise selbstbestimmtem Lernen gefördert und scheinen immer stärker zu Kriterien von Zugängen und Ausleseverfahren zu werden. Die Beschäftigung mit dem Thema hat sich in den letzten Jahren stark ausgeweitet und im aktuellen pädagogischen Diskurs findet man immer öfter Schlagworte wie „Autonomie“ und „Liberalisierung“. Sind damit aber wirklich immer Selbstbestimmung und Freiheit gemeint? Oder bedeuten sie gleichzeitig ein immer enger werdendes Netz von Kontrollen, Evaluationen,

Überprüfungen, Anpassungen an Zielvorgaben, Leistungsvereinbarungen und Steuermechanismen? (vgl. Thiel 2007, 108ff.).

Mit Hilfe einer kritischen Analyse sollen daher auch jene Praktiken der Führung und Lenkung in den Blick genommen werden, die nicht mittels Zwang oder allgemeiner Gesetze funktionieren, sondern sich auf die Subjektivität der Individuen richten und Einfluss nehmen auf die Techniken der Selbstführung und Lebensgestaltung. Michel Foucault setzt den Begriff *Regierung* als Bindeglied zwischen Machtbeziehungen und Herrschaftszuständen, aber auch als Vermittler zwischen Macht und Subjektivität (vgl. Foucault 2004a, 162). Für die besondere Machtform Regierung, gekennzeichnet durch das Zusammenwirken von äußerer Fremdführung und Disziplinierung auf der einen Seite und innerer Selbstführung, Selbstdisziplin und Selbstmanagement der Individuen auf der anderen Seite, verwendet Foucault den Begriff *Gouvernementalität*. Die „Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (Maurer/Weber 2006, 10) ist für Foucault nur in der Kritik möglich. Laut Foucault erlangt das Individuum seine Mündigkeit erst in dem Beziehen einer Haltung gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen und der Kultur. Das Verhältnis zu den anderen, zu sich selbst, zum eigenen Handeln und Denken ist ausschlaggebend, aber auch das Ausüben von Kritik (vgl. Lemke 2001, 108). Unter einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive sollen die gesellschaftspolitischen Bedingungen kritisch betrachtet werden, wobei weder die Realität einer verantwortungsvollen, persönlichen Entscheidung noch die Einflussnahme der Gesellschaft geleugnet werden soll. In diesem Sinn ist auch die Fragestellung zu verstehen, die nicht den Anspruch erhebt, mit Ja oder Nein beantwortet zu werden.

Fragestellung: *Wie können Freiheit und Autonomie angesichts gesellschaftlicher und erzieherischer Fremdbestimmung ermöglicht werden? Steht die Forderung nach „Selbstbestimmung“ im Sinne der Bildung oder der ökonomischen Verwertbarkeit? Welche Möglichkeiten hat die Pädagogik, dem Paradoxieproblem zu entkommen?*

Im Zusammenhang mit der Fragestellung muss der Begriff „Regierung“ in Foucaults Auslegung betrachtet werden. „Regierung“ steckt in dem Begriff der „Gouvernementalität“, „gouverner“ (franz.) bedeutet regieren. Der Begriff nimmt dadurch einen zentralen Platz in der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Gouvernementalität und Pädagogik ein. „Regierung“ hängt bei Michel Foucault eng mit unterschiedlichen Prozessen der „Subjektivierung“ zusammen (vgl. Gaugl/Zierer 2007, 196). In der Auseinandersetzung mit diesen Prozessen stellt sich die Frage nach der Differenz zwischen den Begriffen des *Selbst* und des *Subjekts*. Daher sollen diese Begriffe besonders herausgearbeitet werden. Hierzu ist

es auch notwendig auf die verschiedenen Subjektivierungstechniken einzugehen, die für das Verstehen moderner Herrschafts- und Selbsttechnologien wesentlich sind, aber auch für das Erkennen der Wandlungsprozesse im Subjekt. Foucault untersuchte in seinen ersten Arbeiten, wie ein bestimmter Machttyp in einschließenden Institutionen über die Erziehung und Persönlichkeitsbildung auf das Individuum wirkt. Später hat Foucault die disziplinierende, regelnde und normierende Gesellschaft verlassen und sich auf die Spur der modernen Gouvernamentalität und des Problems der Regierung begeben (vgl. Dzierbicka 2007, 7).

Die Frage nach dem Erkennen von Machtstrukturen und dem entsprechenden Regieren lässt sich in vielen Bereichen erörtern, denn viele Personen regieren oder werden regiert. Auch in der Pädagogik geht es um Führung, Lenkung und Leitung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Dabei geht es aber immer sowohl um Selbstführung als auch um Fremdführung und damit um Selbstbestimmung und Fremdbestimmung. „Regierung“ zeigt sich in diesem Zusammenhang in der Führung der eigenen Person und in der Führung anderer oder durch andere (vgl. Huber 2007, 19)

In dieser Arbeit wird versucht, auf die Entwicklung der Persönlichkeit, auf den Menschen mit seinen Beziehungen, seinen Qualitäten, seinen Ressourcen, seinen Handlungs- und Denkweisen, also auf die Entfaltung des Individuums und der damit verbundenen Selbstbestimmung einzugehen. Gleichzeitig wird der Versuch unternommen sich dem Denken Foucaults anzunähern, um den gesellschaftspolitischen Einfluss auf die Pädagogik und die Bildung der Persönlichkeit aufzuzeigen. In der Literatur finden sich zahlreiche Arbeiten über Carl Rogers und auch über Michel Foucault. Bis jetzt ließ sich aber noch keine Bearbeitung des personenzentrierten Ansatzes unter dem Blickwinkel der Gouvernamentalität finden.

2 Pädagogische Relevanz des Themas

Schon zu Beginn der Neuzeit suchen die Klassiker der Pädagogik den Gedanken der Menschenbildung gegenüber gesellschaftlichen Ausbildungsansprüchen zu sichern. So fordert Jean-Jacques Rousseau als Gegensatz zu der bestehenden gesellschaftlich-bürgerlichen Erziehung eine Pädagogik, die den natürlichen Menschen als Ziel hat und daher lehrt er seinen *Emile* in erster Linie die Kunst „Mensch zu sein“ (Rousseau 1971, 66). Wilhelm v. Humboldt hat die allgemeine Menschenbildung vor Augen, für ihn stellt Bildung das Selbstverhältnis des Menschen zur Welt dar (vgl. Humboldt 2008, 5). Fried-

rich Nietzsche beklagt in seiner radikalen Schulkritik den zunehmenden Verfall der Bildung zugunsten der zunehmenden Verwertungsabsicht (vgl. Ostwald, 2007, 206). Seit Immanuel Kant stellt die Idee einer vernunftgetragenen Selbstbestimmung ein wichtiges Bildungsziel für die Pädagogik dar. Selbstbestimmung führt zur Mündigkeit. Unmündigkeit ist nach Kant selbstverschuldet, wenn der Grund nicht ein Mangel an Verstand ist, sondern die Angst davor, sich seines eigenen Verstandes ohne die Anleitung eines Anderen zu bedienen. Die Voraussetzung dafür ist die Freiheit und das Recht von seiner Vernunft in allen Bereichen Gebrauch zu machen. „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant zit. nach Bekermann, 2).

Die Forderung an die Pädagogik ist es, dabei zu helfen, den Menschen aus seiner Unmündigkeit herauszuführen und Einfluss zu nehmen auf das Handeln, die Haltung und die Bildung zu einer sittlichen Persönlichkeit. Die damit verbundene Vermittlung von Werthaltungen ist aber durch den rasch voranschreitenden Wertewandel erschwert und macht die Selbstbegründung von Werten nicht einfach. Auch die Ergebnisse einer europäischen Wertestudie bezüglich der aktuellen Erziehungsziele für Kinder von 1990 bis 2008 zeigen, dass die Selbstbegründung von Werten nicht einfach ist. So schreiben die Autoren des Buches *Die Österreicher/-innen. Wertewandel 1990-2008*: „Kreativität, Unabhängigkeit und Individualität scheinen den ÖsterreicherInnen als Gegengewicht zu alten Pflicht- und Gehorsamswerten offenbar nicht ausreichend“ (Friesl 2009, 6). Es wird auch festgestellt, dass, je höher das Bildungsniveau der Eltern ist, umso mehr Wert wird auf die Individualität gelegt und desto weniger auf Leistungs- und Anpassungsnormen. Ist damit Bildung der Schlüssel zur individuellen Entfaltung und Selbstverwirklichung? In Anlehnung an Carl Rogers könnte hier fortgeführt werden, dass das angeborene Streben nach Selbstverwirklichung die Voraussetzung für die Entwicklung der Persönlichkeit ist. Durch diese konstruktive Kraft wird der Mensch grundsätzlich zu positiven Verhaltensweisen und zur Entwicklung des Selbst gelenkt.

Die Entwicklung der Persönlichkeit bzw. des Subjekts wird durch die Anforderungen, die die Gesellschaft an uns stellt, aber auch durch jene, die wir selbst an uns stellen, bestimmt. Wenn sich aber der Mensch selbst konstituiert, sich selbst ermächtigt, heißt das, dass es kein absolut willenloses Objekt gibt. Mit Kant gesprochen könnte daher zum Gebrauch der Vernunft, zu einem eigenverantwortlichen Handeln aufgerufen werden, um aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit zu entkommen. Allerdings sind es aber eben jene Anforderungen und Erwartungen der Gesellschaft, die an die Bildungswissenschaft und an die pädagogische Praxis in einer bestimmten Zeit gestellt werden, durch die der/die Pädagoge/Pädagogin nach Reinhold Stipsits in ein „Dilemma bezüglich des Mitredens“ (Stipsits 1997, 40) gelangt. Gerade das Zusammenspiel zwischen Selbstbestim-

mung und Fremdbestimmung versetzt den Menschen in einen „dauerhaften Konflikt zwischen Nähe und Distanz“ (Wimmer 2006, 148).

Dieser Konflikt, der im Menschen stattfindet, kann für die Pädagogik eine unvermeidliche Reaktion nach sich ziehen. „Es sind zweierlei, mitreden zu dürfen und mitreden zu wollen. So bleibt der theoretische Imperativ – gerade die kritische Distanz zu gesellschaftlichen Nöten könnte die Pädagogik davor bewahren helfen, sich nicht einmal für diese Forderung des Zeitgeistes, einer Interessensgemeinschaft, eines Regimes stark zu machen, und dann wieder für jene“ (Stipsits 1997, 40). Wenn Pädagogik auf eine kritische Distanz zu gesellschaftlichen Forderungen achten soll, setzt das voraus, dass sie auch fähig sein muss an sich selbst Kritik zu üben? Mit Michel Foucault wird die Notwendigkeit der Selbstkritik in der Pädagogik hervorgehoben, weil diese untrennbar mit gesellschaftlichen Machtbeziehungen verstrickt ist, beziehungsweise als Katalysator für diese wirkt. „Die Disziplin steigert die Kräfte des Körpers (um die ökonomische Nützlichkeit zu erhöhen) und schwächt diese selben Kräfte (um sie politisch fügsam zu machen).“ (Foucault 1994, 177). Nach Foucault wird den Möglichkeiten von Selbstbestimmung erst dadurch Raum geboten, wenn ein Bewusstsein darüber besteht, dass Selbstbestimmung nicht trotz, sondern wegen der Bestimmtheit der Subjekte hervorgebracht wird. Bildung ist daher nicht trotz, sondern wegen der bürgerlichen Herrschaftsverhältnisse möglich und notwendig (vgl. Foucault 1992, 13). Eine kritische Haltung in der Pädagogik führt aber auch zu Fragen wie: Stellt die Fremdbestimmung, die mit dem Lehren verbunden ist, einen gewissen Zwang dar? Unterdrückt die Fremdbestimmung die Freiheit des Lernens oder ermöglicht sie dieses erst? Bedeutet die Fremdbestimmung durch die Lehrenden den Beginn einer Macht?

Bezugnehmend auf Alfred Schäfer setzt Fremdbestimmung als pädagogische Macht voraus, dass der Pädagoge über ein Wissen um diese Macht verfügt. „Und es ist dieses Wissen, das Machtausübung im positiven wie negativen, im fördernden wie versagenden Sinne legitimiert“ (Schäfer 2004, 146). Der Wissende hat die Möglichkeit sich seines Wissens zu bedienen, er muss es aber nicht. Allerdings führt es zur Änderung von Machtstrukturen, denn Macht ist nicht linear und übt Druck aus, sondern sie bildet ein produktives Netzwerk (vgl. Schäfer 2004, 148). Für Schäfer ist die pädagogische Macht damit begründet, dass sie den richtigen Einfluss für eine gute Entwicklung der Kinder bildet und damit eine Fehlentwicklung durch andere Einflüsse verhindert.

„Nur durch die Fähigkeit, Einschränkungen, Zwänge, Ungleichheiten, Gewalteinwirkungen oder Ausschlussmechanismen innerhalb von Machtstrukturen zu verstehen, können sie

zurückgewiesen und dadurch die Freiheit des eigenen Willens erreicht werden.“ (Lemke 1997, 364)

Das bedeutet, dass sowohl die wissenschaftliche als auch die praktische Pädagogik die Aufgabe hat, ihre Macht so auszuüben, dass durch ihre Anleitung gelernt wird, wie Freiheit und Selbstbestimmung genutzt werden kann, wie eigene Grenzen erweitert und Machteinflüsse erkannt werden können. Um Autonomie erreichen zu können, muss aber auch eine Vorstellung von dieser vorhanden sein. Erziehung und Sozialisation müssen daher das Ziel haben, die Heranwachsenden von ihren Erziehenden zu emanzipieren, damit sie ein Leben in Unabhängigkeit und Freiheit führen können. Erst wenn die Möglichkeit zum autonomen Handeln vorhanden ist, können Personen gesellschaftliche und politische Verantwortung übernehmen. Darum stellt sich in der Pädagogik vorrangig die Frage, durch welche Erziehungsmethoden und Förderungen sich eine selbstbestimmte Persönlichkeit bilden kann. Marian Heitger zufolge muss nach der Möglichkeit eines Handelns gefragt werden, das auf Selbstbestimmung, Mündigkeit und Autonomie des Anderen gerichtet ist, das Freiheit und selbstständige Verantwortung nicht nur duldet, sondern deren Entfaltung und Stärkung ausdrücklich zum Ziel hat. Ein solches Handeln, das am anderen engagiert, absichtsvoll und richtungsbestimmt ist, ohne den anderen auf ein Bild festzulegen, ohne ihn in eine vorgezeichnete Bahn zu drängen, kann sich nach Heitger nur im „Prinzip des Dialogischen“ (Heitger 2004, 79) konstituieren. Denn nur im Dialog sind laut Heitger die Menschen miteinander verbunden, ohne einander zu manipulieren oder voneinander abhängig zu sein, herrscht Toleranz, ohne einander gleichgültig zu sein, sind die Menschen Partner, ohne ihre Verschiedenartigkeit aufzugeben. Pädagogik kann die Begründung ihrer Möglichkeit nur in der Geltungsanbindung einer voraussetzenden Vernunft im Menschen finden. In dem allgemeinen Prinzip der Bildsamkeit, das für alle Menschen ohne Ausnahme gilt, liegen nach Heitger das Recht und die Pflicht zu je individueller Verwirklichung des Menschseins (vgl. Heitger 2004, 52). Marian Heitger führt weiter aus, dass da „wo pädagogisches Handeln seinen Anspruch nicht mehr aus einer Vorstellung vom Menschsein des Menschen ableiten kann, da unterwirft es sich den gesellschaftlichen Bedürfnissen. Die pädagogische Arbeit reduziert sich auf das Herstellen jener Qualifikationen, die dem gesellschaftlichen Fortkommen dienlich sind. Es sind Qualifikationen, die gesellschaftlich verwertbar sind, [...] als nützlich angesehen werden“ (Heitger 2004, 165). Angesichts der Tatsache, dass, je mehr die Aufgaben in dieser Welt spezialisiert werden, sich der Mensch umso mehr gegebenen Forderungen anpassen muss, um den technisch-ökonomischen Fortschritt nicht zu unterbrechen, gibt Marian Heitger zu bedenken, dass durch diese Spezialisierung und Rationalisierung kaum noch die Mög-

lichkeit zu wirklicher Selbstbestimmung vorhanden ist. Umso mehr drängt sich nach Heitger die Frage auf, ob und wie Bildung und Selbstbestimmung überhaupt noch zusammengedacht werden können (vgl. Heitger 2004, 21).

Die Forderung nach Selbstbestimmung in pädagogischen Diskursen oder der Einsatz von geeigneten Arbeitstechniken, die selbstbestimmtes Lernen unterstützen, gewinnen im Zuge der derzeitigen Bildungsdiskussionen, gerade im Hinblick auf die Ergebnisse der PISA-Studie, an Aktualität. Spätestens seit den Ergebnissen der Studie im Jahr 2000 wurde die Kritik immer lauter, dass Schüler und Schülerinnen zu wenig lernen, bzw. sich kaum für den vermittelten Stoff interessieren, sich zu wenig vorbereiten, die Aufgaben nur oberflächlich behandeln und vor allem alles gleich wieder vergessen. Es wurde deutlich gemacht, dass das Ausmaß des selbstbestimmten Lernens relevant sei für das Lernen im Allgemeinen. Daher wurde seither die Aufmerksamkeit noch stärker auf diese Form des Lernens gelegt (vgl. EU-Kommission 2000, 9). Dazu ist aber festzuhalten, dass für den Begriff Selbstbestimmtes Lernen keine einheitliche Definition existiert. Vielmehr kursieren eine Reihe weiterer Begriffe in der Diskussion, die ebenfalls nicht einheitlich definiert sind: selbstgesteuert, selbstorganisiert, selbstreguliert, autonom, nicht-organisiert, autodidaktisch, selbstgestaltet oder einfach Selbstlernen. Diese Bezeichnungen werden teilweise synonym benutzt und teilweise wird darunter Unterschiedliches verstanden. Spätestens seitdem das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Publikation von Günther Dohmen zum *selbstgesteuerten Lernen* herausgegeben hat, hat sich dieser Begriff (und davon abgeleitete Varianten) zu einem Symbolbegriff für innovative Gestaltungen in der Bildung, besonders in der Weiterbildung entwickelt. Nach Dohmen bedeutet *selbstbestimmtes- und selbstorganisiertes Lernen* die Selbstbestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, wohingegen *selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen* die Organisation und Steuerung des Lernprozesses in den Mittelpunkt rückt und ein lernendes Verarbeiten von Informationen, Eindrücken und Erfahrungen bezeichnet. Die Lernenden können nach eigenen Interessen, Bedürfnissen und Voraussetzungen verschiedene Lernmöglichkeiten nutzen und kombinieren (vgl. Dohmen 1999, S 19). Konzepte des selbstgesteuerten Lernens betonen die aktive, konstruktive Rolle des Einzelnen im Lernprozess.

Da es in dieser Arbeit um die interessengeleitete, aktive Aneignung von Welt durch die handelnden Personen geht, und das Ideal der Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung herausgearbeitet werden soll, wird aus der Vielzahl der synonymen - manchmal auch diametralen – Begriffe wie selbstgesteuertes Lernen, selbstorganisiertes Lernen, autonomes Lernen, offenes bzw. flexibles Lernen usw. der Begriff *selbstbestimmtes Lernen* als Oberbegriff gewählt. Auch in der sozialen Lerntheorie wird mit dem Begriff selbstbestimmtes Lernen die menschliche Eigenaktivität stark betont und von einer permanen-

ten Lernfähigkeit des Menschen über die gesamte Lebensspanne ausgegangen. Es wird nicht mehr die Reiz–Reaktions–Verbindung hervorgehoben, sondern die subjektive Verarbeitung von Erfahrungen betont. Kreativität und Selbstverantwortung werden stark gewichtet und Lernen ist demnach nie eine passive Aufnahme, sondern immer eine aktive Aneignung, Verarbeitung, Kanalisierung und Strukturierung von Erfahrungen (vgl. Bandura 1976, 28).

Man muss sich also in einer Vielfalt von Begrifflichkeiten zurechtfinden. Wenn man aber unter dem Stichwort *Selbstbestimmtes Lernen* nicht nur ein methodisches Prinzip, einen normativen Anspruch verstehen will, muss es weiter gefasst werden und die Intentionalität der Lernenden ebenso wie die Bedeutsamkeit der Thematik für diese aufnehmen. Selbstbestimmtheit im Lernen richtet sich also auf die Interessen der Lernenden und deren Probleme. Begriffe wie Selbstbestimmung oder Autonomie sind aber nicht nur Schlagwörter für den Pflichtschulbereich und die Sekundarstufe, sie sind auch für den postsekundären Bereich und für jegliche Reformbewegungen faktisch zu einem Leitmotiv geworden. Walter Berka stellt in *Autonomie im Bildungswesen* fest, dass die Bildungslandschaft in Österreich am Beginn des 21. Jahrhunderts einem augenfälligen Wandel unterzogen ist. „Den schlagwortartig mit den Begriffen Privatisierung, Deregulierung sowie Wettbewerbs- und Marktorientierung umschriebenen Tendenzen kann sich kein Sektor des öffentlichen Bildungswesens entziehen“ (Berka 2002, 17). Das bildungspolitische Konzept der Autonomie erscheint laut Berka einerseits als das Ziel des Bildungsprozesses und umschreibe andererseits zugleich unerlässliche Bedingungen des pädagogischen Geschehens. Walter Berka sieht in der Verwendung von *Autonomie* als vages Schlagwort eine lange Tradition, sei es durch die Forderungen nach Selbstverwaltung und Selbstständigkeit der Bildungseinrichtungen oder nach pädagogischer Freiheit des Erziehungspersonals. So habe die „Reformpädagogik der Zwischenkriegszeit [...] um die Autonomie der Pädagogik gerungen, während unter einer emanzipatorischen Pädagogik der Begriff der Demokratisierung für Schulen entdeckt wurde“ (ebd., 19).

In der Gegenwart ist die Forderung nach Autonomie dahingehend, dass Bildungseinrichtungen stärker marktorientiert sein sollen. Angesichts der sozial- und bildungs-politischen Umbrüche, die in den letzten Jahren stattfinden, erscheint es nicht zufällig, dass dem Denken Foucaults innerhalb des sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurses große Aktualität zugeschrieben wird. Gerade im Bereich der Bildung, Erziehung und des Sozialen finden sich laut Foucault neue „Selbsttechnologien im Kontext einer *neoliberalen*

*Gouvernementalität*² (Patzner 2005, 53). Gerhard Patzner fragt, ob mit der Forderung nach Offenheit „für Schulen, Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen mehr Freiheiten eingeräumt werden oder ob sich die gegenwärtigen Formen der Macht bloß dem disziplinär geschulten, analytischen Blick entziehen?“ (ebd., 65). Er versucht zu zeigen, dass „[...] hinter Schlagworten wie Schulautonomie, Einführung von Bildungsstandards, Nationale und internationale Schuloutputvergleiche, Lockerung von traditionellen Organisationsstrukturen, Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts durchaus Reglementierungsmechanismen verborgen sind [...]“ (ebd., 65).

Die Beziehung von Staat und Pädagogik hebt auch Alfred Schirlbauer in seinem Beitrag *Autonomie* hervor und bemerkt, dass auch die Ermöglichung eines Freiraumes an freigebende Mächte gebunden ist, wodurch der Freiraum wiederum von äußeren Interessen eingeholt wird (vgl. Schirlbauer 2006, 13). Der Mensch ist eingebunden in ein enges Geflecht gesellschaftlicher Funktionen und Notwendigkeiten. Damit das gesellschaftliche System funktioniert, muss über das Individuum verfügt werden. Auch Ulrich Bröckling zeigt auf, dass die Forderung, sich zu bilden und der Gesellschaft nützlich zu sein, der Verantwortung des Selbst übertragen wird und fragt sich, ob Selbstbestimmung und Selbstverantwortlichkeit deswegen immer deutlicher hervorgehoben werden, weil sie die Sicherung der Qualität jedes Individuums darstellen. Er verwendet für die modernen Herrschaftsstrukturen, in denen Selbstführung nicht nur auf die bloße Steuerung des Lebens ausgerichtet ist, sondern auch eine Optimierung der eigenen Lebensgestaltung anstrebt wird, den Begriff „Management“ (vgl. Bröckling 2000, 133).

Andrea Fraundorfer beschäftigt sich mit „Regierungspraktiken und Machttechnologien, wie sie in der aktuellen Bildungspolitik und Bildungsforschung der OECD zum Ausdruck kommen“ (Fraundorfer 2007, 115) und analysiert sie mit Hilfe des Foucaultschen Macht- und Gouvernementalitätsbegriffes. Für Fraundorfer stellt die PISA-Studie eine Selbstkontrolle der Bildungsstandards im Wettbewerb mit anderen Ländern unter dem Gesichtspunkt der Ökonomie dar, durch die eine Sicherung des Wissens und der Bildung erfolgt. Diese Testung steht nicht nur im Sinne einer kritischen Selbstprüfung, sondern kann auch als Strategie der Gouvernementalität betrachtet werden. Es geht nicht darum, wie gut die Schülerinnen und Schüler den Anforderungen gewachsen sind, sondern wie gut sie im Vergleich mit anderen Ländern darauf vorbereitet sind, die Herausforderungen der Zu-

² Nach Foucault ist die Entwicklung von einem mittelalterlichen Gerechtigkeitsstaat zu einem neuzeitlichen Verwaltungsstaat, der sich dann allmählich „gouvernementalisiert“, eng mit der des Liberalismus verbunden. Der Liberalismus organisiert die Bedingungen, unter denen die Individuen frei sein können. Gleichzeitig schafft er eine fragile Freiheit, die unablässig bedroht ist, und unablässig Grundlage von Staatsinterventionen wird.

kunft zu bewältigen. Durch das Vergleichen unterschiedlicher Schulen und Länder gilt es festzustellen, welches Land die jungen Menschen am leistungsfähigsten machen kann, damit eine Verbesserung der Bildungssysteme erarbeitet werden kann (vgl. Fraundorfer 2007, 117). Die Konkurrenz und Orientierung an erfolgreichen Ländern haben schon seit der Entstehung der Pflichtschulsysteme der modernen Staaten Tradition. Für die Politik kristallisierte sich Qualitätssicherung schnell als Lösung für die Leistungsfähigkeit eines nationalen Bildungssystems heraus, die Forderung nach Bildungsstandards wird immer lauter. Durch die Bildungsstandards werden verbindliche Anforderungen an Lehren und Lernen gestellt, um die Entwicklung und die Qualität schulischer Arbeit zu sichern. Ebenso werden bereichsspezifische Kompetenzen festgelegt, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen (vgl. ebd., 118). Die Zufriedenheit mit der Qualität der Individuen kann nur über die ständige Evaluierung von optimalen Organisationsstrukturen erreicht werden. Das Bestreben, die Schule für politisch-gesellschaftliche Zwecke in den Dienst zu nehmen, ist für Marian Heitger zwar so alt wie die Schule selbst, aber unter der allgemeinen Verwertungsideologie und der in ihrem Dienst stehenden Rationalität wird sie zur „tödlichen Bedrohung für Bildung“ (Heitger 1996, 17). Heitger gibt zu bedenken, dass, immer wenn der Gesellschaft neue Aufgaben erwachsen, die Schule als Instrument zu deren Lösung entdeckt wird. Das sei für Staat und Gesellschaft bequem, weil es entlaste und immunisiere. Für die Schule wiederum unterstreicht dies ihre gesellschaftliche Bedeutung, verschafft Anerkennung und steigert die Bereitschaft zu guter ökonomischer Ausstattung. Dennoch müsse Pädagogik „in Wahrung ihres Telos auf Bildung ihr kritisches Potential einbringen“ (ebd., 17).

Mit diesem Anspruch stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten Pädagogik hat, ihr kritisches Potential einzubringen, um Widersprüche gegen aktuelle bildungspolitische Entwicklungen formulieren zu können. Um diese Möglichkeiten herauszufinden, wird versucht sich dem Kritikbegriff einigermaßen anzunähern. Dabei wird teilweise auf die historische Epoche der Aufklärung und deren Verhältnis zu Kritik im Sinne Kants verwiesen, um weiterführend den Kritikbegriff aus der gouvernementalitätstheoretischen Perspektive zu betrachten und eine kritische Haltung im Sinne Foucaults aufzuzeigen. Eine kritische Haltung erweist sich laut Foucault als wesentlicher Bestandteil der Subjektwerdung und stellt einen Unterschied zu einer Unterwerfung des Subjekts dar.

3 Individualisierung und Gesellschaftskritik

3.1 Individualisierung als humanistisches Paradigma bei Carl R. Rogers

Der US-amerikanische Psychologe und Psychotherapeut Carl Ransom Rogers (1902–1987) behandelte zwar viele gesellschaftliche Bereiche, der Schwerpunkt seines Interesses lag jedoch stets auf der Einzigartigkeit des Individuums. Carl Rogers wird gern gesehen als der Urheber der Gesprächspsychotherapie, er wird aber auch eingereiht als engagierter Humanist, der sein Ringen um die Vertiefung des Zwischenmenschlichen auf Gruppen und Paarbeziehungen, auf Beratungssituationen, auf Lebensbereiche wie Politik und vor allem auf die Pädagogik anwenden will. So wie andere humanistische Psychologen wird auch er stark von den Existenzphilosophen beeinflusst. Die verschiedenen humanistischen Therapieansätze, die sich nur teilweise überlappen, werden nicht durch eine gleichartige Theorie zusammengehalten, sondern durch ein gleichartiges Menschenbild. Als Gründer und Hauptvertreter der Humanistischen Psychologie gelten neben Carl Rogers auch Charlotte Bühler und Abraham Maslow. Vorläufer dieser Bewegung sind Tiefenpsychologen, wie Alfred Adler, Viktor Frankl, Erich Fromm, Karen Horney und Wilhelm Reich. Zu den philosophischen Wurzeln zählen der *Existenzialismus* (Martin Buber, Sören Kirkegaard, Friedrich Nietzsche, Gabriel Marcel und Paul Tillich), die *Phänomenologie* (Edmund Husserl und Max Scheler) sowie der *Klassische und sozialistische Humanismus* (Herder und Marx), aber auch der *Humanismus moderner französischer Prägung* (Sartre, Camus und Merlau-Ponty). Eine weitere psychologische Richtung, durch die Rogers beeinflusst wird, ist der *Konstruktivismus* (vgl. Kriz 2007, 18ff.). Rogers, der als Anhänger des radikalen Konstruktivismus gilt, geht davon aus, dass nur der Mensch allein sich subjektive Bilder von seiner Umwelt macht, dass es also keine allgemeinverbindliche, von der Realität des Menschen separate Objektivität gibt. Er begründet seine therapeutische Haltung und seine Beziehung zu anderen Menschen mit der Annahme, dass jeder Mensch Mittelpunkt je einer Wirklichkeit ist, die sich nur je subjektiv-individuell konstituiert. (vgl. ebd. 31)

3.1.1 Der Personenzentrierte Ansatz

1951 beschreibt Carl Rogers zum ersten Mal seine Theorie der Persönlichkeit und des menschlichen Verhaltens in *Die klientenzentrierte³ Gesprächspsychotherapie*, die er 1959 weiter bearbeitet und neu aufbereitet. Seinem theoretischen Ansatz liegt ein humanistisches Menschenbild zugrunde, in dem der Mensch als emotionales, motivgeleitetes und kognitives, also als ganzheitliches Wesen betrachtet wird, dessen Ziel die Selbstverwirklichung ist. Rogers geht davon aus, dass jeder Mensch in der Lage ist, seine Fähigkeiten bestmöglich einzusetzen und dass sein Streben nach Bedürfnisbefriedigung ausgerichtet ist. Zusammen mit Abraham Maslow, der 1954 das Modell der menschlichen Bedürfnisse entwickelt, engagiert sich Rogers in den 1960er Jahren für die Institutionalisierung einer humanistischen Psychologie als *dritter Kraft* neben Psychoanalyse und Behaviorismus. Während diese Disziplinen von unbewussten Trieben beziehungsweise Reiz-Reaktions-Verhalten ausgehen, die den Menschen bestimmen, stellt für die humanistische Psychologie die Selbststeuerung des Individuums die Basis dar. Der Grundgedanke ist, dass der Mensch ein natürliches Bedürfnis zur Weiterentwicklung und zur Entfaltung seiner Fähigkeiten hat. (vgl. Groddeck 2002, 8ff.). Folgende Grundhaltungen sind für Carl Rogers die wichtigsten Voraussetzungen für menschliches Wachstum (vgl. Rogers 1991, 65):

- *Authentizität*: Übereinstimmung mit sich selbst; als die Person, die man ist und in der Begegnung mit anderen
- *Akzeptanz* und *Wertschätzung* des Anderen mit all seinen Stärken und Schwächen
- *Empathie* in das innere Erleben der Welt des Anderen, d. h. sensibles und einfühlsames Wahrnehmen von dessen inneren Vorgängen, Gefühlen, Gedanken, Erlebnissen und damit verbundenen Bedeutungen.

Rogers spricht von der „Aktualisierungstendenz“, die jedem Organismus eigen ist, die nach Vervollkommenheit und Ganzheit strebt, ohne dass man sie lenken muss und die das Verhalten des Menschen konstruktiv steuert. Das Bild jedes Menschen von sich selbst, das durch die Erfahrungen entsteht, die mit sich selber und im Zuge der Interaktion mit der Umwelt gemacht werden, wird als Selbstkonzept bezeichnet. Dabei wird das Selbst nicht als etwas Festes, sondern als ein Prozess betrachtet. „Das Individuum verfügt po-

³ ‚Klientenzentriert‘ und ‚personenzentriert‘ stellen hier identische Begriffe dar.

tentiell über unerhörte Möglichkeiten, um sich selbst zu begreifen und seine Selbstkonzepte, seine Grundeinstellungen und sein selbstgesteuertes Verhalten zu verändern [...]“ (Rogers 1991, 66). Des Weiteren geht Rogers davon aus, dass sich Einstellungen, Bedürfnisse, Interessen und Gefühle verändern, da der Mensch im Laufe seiner Entwicklung ständig Erfahrungen durch bewusste oder unbewusste Wahrnehmungen mit sich selbst und mit der sozialen Umwelt macht. Mit der Aktualisierungstendenz, die dem Organismus das ganze Leben lang hindurch innewohnt, tritt der Mensch in Interaktion mit anderen Menschen. Sie trägt ihren Teil zur Entwicklung der Persönlichkeit bei, denn durch ein Leben als soziales Wesen in einer Gemeinschaft ist dieses Potential Veränderungen und Spaltungen unterworfen (vgl. Groddeck 2002, 14ff.). Carl Rogers entwickelt aus seinen Therapieansätzen heraus eine übergreifende Theorie der zwischenmenschlichen Beziehung, die in eine sich voll entfaltenden Persönlichkeit münden sollen. Seine personenzentrierte Hypothese soll auch im Schul- und Bildungswesen angewandt werden. Besonders die Erfahrungen in den Encounter-Gruppen⁴ wo er unter den Teilnehmern eine wachsende Offenheit, ein stärker werdendes Verständnis füreinander und eine zunehmende Bereitschaft, Konflikte in einer konstruktiven Weise zu klären, beobachtet, will er für die Humanisierung der Erziehung in den Schulen nutzen (vgl. Groddeck 2002, 17). 1969 veröffentlicht Carl Rogers sein „Lernen in Freiheit“, indem er verschiedene Aufsätze für Lehrer und Erzieher zusammenstellt. Rogers nennt drei Bedingungen, die faktisch auf jede Situation anzuwenden sind, in der eines der gesetzten Ziele die persönliche Entwicklung ist:

„Das Individuum verfügt potentiell über unerhörte Möglichkeiten, um sich selbst zu begreifen, seine Selbstkonzepte, Grundeinstellungen und sein selbstgesteuertes Verhalten zu verändern; dieses Potential kann erschlossen werden, wenn es gelingt, ein klar definierbares Klima förderlicher psychologischer Einstellungen herzustellen“ (Rogers 1991, 66-67).

⁴ Carl Rogers beginnt in den 1960er Jahren verstärkt damit zu experimentieren, die Prinzipien aus der Einzeltherapie auf die Arbeit mit Gruppen zu übertragen und die Interaktionen und Begegnungen der Gruppenmitglieder untereinander für therapeutischen Prozesse der Selbst-Aktualisierung zu nutzen. In der Encounter-Gruppe kann prinzipiell jeder gleichberechtigt und nach seiner Entscheidung und Wahl frei an dem sozialen Austausch teilnehmen. Selbst der Leiter kann vorübergehend zum Gruppenmitglied werden und von seinem Innenleben berichten, er kann aber auch Helfer und Zuhörer sein (vgl. Groddeck 2002, 144ff).

3.1.2 „Signifikantes Lernen“

Die Beeinflussung menschlichen Verhaltens im Unterricht beschäftigt Carl Rogers schon im Jahr 1952, als er anlässlich seiner Teilnahme an einer Konferenz der Harvard-Universität seine Idee von schülerzentriertem Unterrichten demonstriert. Er fühlt sich in seiner Funktion als Lehrer und Missionar verantwortlich, in einer Zeit kritischer Erneuerung schnell Konzepte und Methoden zur Veränderung des Erziehungswesens anzubieten, indem er seine therapeutischen Erkenntnisse dazu verwendet. Rogers ist der Meinung, dass die Erfahrung der Therapie auch für das Bildungswesen, für die zwischenmenschliche Kommunikation, für das Leben in Familien und für schöpferisches Tun sinnvolle Implikationen haben kann. (vgl. Rogers 2009, 18). Rogers setzt dem Konzept der traditionellen Erziehung, in dem der Lehrer im Besitz des Wissens ist und dieses den Schülern zu vermitteln hat, sein Konzept von Lernen in Freiheit entgegen und sieht Lernen als die „[...] unersättliche Neugier, die den Jugendlichen dazu treibt, alles zu verschlingen, was er [...] sehen oder hören oder lesen kann [...]“ (Rogers 1974, 11). Rogers übt Kritik am bisherigen Bildungssystem und spricht von der Bedeutung eines Lernens, das mehr bedeutet als reines Faktensammeln und wo der Lernende sagt: „Ich entdecke, indem ich außen Liegendes in mich einsauge und indem ich das, was ich eingesaugt habe, zu einem echten Bestandteil meiner selbst mache“ (Rogers 1974, 11). Rogers stellt dieses Lernen in dem Buch *Lernen in Freiheit* vor und bezeichnet es als *signifikantes*, bedeutungsvolles, auf Erfahrung beruhendes Lernen“ (Rogers 1974, 12). Dieses signifikante Lernen ist nach Rogers ein Lernen, „das die ganze Person erfasst, es ist praktisch, erfahrungsbezogen und es verändert die Einstellung, das Verhalten und die Persönlichkeit des Individuums (Rogers 2009, 274). Rogers geht davon aus, dass ein solches Lernen (vgl. ebd. 13)

- persönliches Engagement einschließt – d.h. die ganze Person steht sowohl mit ihren Gefühlen als auch mit ihren kognitiven Aspekten im Lernvorgang
- selbst-initiiert ist – d.h. sogar dann, wenn der Antrieb oder der Reiz von außen herrührt, kommt das Gefühl des Entdeckens, des Hinausgreifens, Ergreifens und Begreifens von innen
- den ganzen Menschen durchdringt – d.h. es ändert das Verhalten, die Einstellungen, vielleicht sogar die Persönlichkeit des/der Lernenden

- vom/von der Lernenden selbst bewertet wird – d.h. er/sie weiß, ob es seine/ihre Bedürfnisse trifft, ob es zu dem führt, was er/sie wissen will, ob es auf den von ihm/ihr erlebten dunklen Fleck der Unwissenheit ein Licht wirft
- Sinn als wesentliches Merkmal hat – d.h. wenn derartiges Lernen stattfindet, dann ist in der gesamten Erfahrung enthalten, dass der/die Lernende Sinn darin sieht

Als wichtigste Eigenschaften, die das Lernen fördern, nennt Rogers das „Real-Sein des Facilitators“, das „Gefühl der Wertschätzung, Anerkennung und des Vertrauens dem/der Schüler/Schülerin gegenüber“ und „ein einführendes Verständnis“ (Rogers 1974, 107). Weitere Ansätze, Methoden und Techniken, mit denen Lehrende im Sinne eines Facilitators tätig sein können und ein Lernen in Freiheit ermöglichen (vgl. ebd. 131-147):

- von den Problemen ausgehen, die als real wahrgenommen werden
- Hilfsquellen zur Verfügung stellen
- Verwendung von Verträgen
- Teilung der Gruppe
- Durchführung von Untersuchungen
- experimentelles Lernen
- auf Erfahrung beruhendes Lernen

3.2 Gesellschaftskritik durch Michel Foucault

Der französische Philosoph, Psychologe, Soziologe, Historiker und Begründer der Diskursanalyse Michel Foucault (1926–1984) bedient sich für seine Forschungen der *Archäologie* und *Genealogie*. Diese diskursanalytischen Verfahren thematisieren nicht nur die soziohistorischen Bedingungen wissenschaftlicher Erfahrung, sondern auch die Strukturen und Prozesse von sozialer Macht, welche Wissen und Erkenntnisse ermöglichen und erzeugen. Foucault geht es darum, die Regeln (Genealogie) herauszufiltern, denen die Geschichte, die Ökonomie und das soziale Verhalten einer Gesellschaft gehorchen. Eine Genealogie stellt bestehende Werte und Gepflogenheiten in Frage und erschüttert damit die gesellschaftliche Moral. Durch die Analyse des Wahren und des Falschen enthüllt sie die jeweiligen Kräfteverhältnisse. Die Rekonstruktion der Genese sozialer Ordnungen stellt sich laut Foucault nicht als Theorie eines wissenden Subjekts, sondern als Theorie regelgeleiteter Praktiken (Archäologie) dar (vgl. Bublitz 2001, 28). Durch die genealogi-

sche Methode versucht Foucault darzustellen, wie die menschlichen Denkweisen und die entsprechenden Praxisformen aus geschichtlichen Zufälligkeiten hervorgegangen sind. Durch die archäologische Methode möchte Foucault zeigen, dass er dieselbe objektive und neutrale Sicht auf sein historisches Material anlegt, wie der Archäologe auf seinen Gegenstand. Dadurch sollen Regeln entlarvt werden, die weder einer Wahrheit noch einer Person zuzuordnen sind, die aber historische Diskurspraktiken aufdecken (vgl. ebd. 35). Diese archäologische Betrachtungsweise richtet Foucault sowohl auf die Diskurse des Strafsystems als auch auf jene der Humanwissenschaften, um zu zeigen, dass sich aus beiden die Herrschaftstechniken zur Subjektivierung entnehmen lassen. In *Überwachen und Strafen* (1994) richtet Foucault das Augenmerk auf die Transformationen historisch verschiedener Strafpraktiken. Die Genealogie der körperlichen Marter und Einsperrung zeigt beispielhaft die Entwicklung von einer souveränen Macht der Rache zu einer modernen Macht der Einschließung. Der historisch neue Machttypus einer disziplinären Machtproduktion gewinnt mit der industriellen Revolution immer mehr an Bedeutung und wird schließlich für die bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaften – nunmehr Disziplinar-gesellschaften – dominant (vgl. Foucault 1994a, 234). Im Unterschied zu den Souveränitäts-gesellschaften, wo die Macht des Souveräns z.B. durch öffentliche Hinrichtungen offen zur Schau gestellt wurde, um sich den Gehorsam der Untertanen und damit die Erträge ihrer Arbeit zu sichern, setzt die kapitalistische Produktion enorme Massen an Arbeitskräften voraus, die für die jeweiligen Arbeiten erst qualifiziert werden müssen. Diese Angewiesenheit auf die produktiven Massen stellt aber eine große Gefahr für den Erhalt der Machtverhältnisse dar. Laut Foucault muss durch neue Formen der Machtproduktion die nutzbare Kraft gesteigert und gewinnbringend organisiert werden, während die politische Kraft der Subjekte einzudämmen ist (vgl. Foucault 1994a, 280). Die Herausbildung prinzipieller Rechtsgleichheit macht eine Macht notwendig, die Ungleichheiten und Asymmetrien durchsetzt bzw. die Herrschaft von Menschen über Menschen sichert. Sie muss also hinter einer scheinbaren formellen Gleichheit faktische Ungleichheiten der bürgerlichen Klassen-Gesellschaft sichern. Das Wachstum einer kapitalistischen Wirtschaft hat die Eigenart der Disziplinargewalt hervorgerufen (vgl. Foucault 1994a, 283). Jene Machttechniken, die auf einer Individualisierung von Macht beruhen, die eine Identifizierung von Individuen aus der Vielfalt heraus ermöglichen, nennt Foucault „Disziplinen“. Mit subtilen Eingriffen, durch die Menschen kontrolliert und unterworfen werden, um sie gelehrig und nützlich zu machen, werden weitreichende Wirkungen erzielt. Daher stellt „Disziplin“ nach Foucault eine Mikrophysik der Macht dar, die das Ziel verfolgt, eine Anordnung der Menschen vorzunehmen, um Individuen mit ihren Anlagen und Fähigkeiten zu identifizieren

und gleichzeitig durch die Gleichmachung ähnlicher Individuen nutzbar und kontrollierbar zu machen (vgl. Foucault 2005, 251).

Doch nicht nur eine Analyse der Machtverhältnisse lässt sich Foucaults Werk entnehmen, ein durchgängiges einheitsstiftendes Thema bildet sein Wunsch, das Wesen des human- und gesellschaftswissenschaftlichen Wissens zu klären, seine gesellschaftliche Rolle und Genealogie darzulegen, d.h. seine Abstammung von anderen Arten von Wissen und Praxis. Foucault verwendet den Begriff „Episteme“ (griech. *Wissen, Wissenschaft*), um die unbewussten Wissensformen, die als das historische a priori, das Wissen und dessen Diskurse zu begründen. Er versucht die Bedingung der Möglichkeit von Wissen innerhalb einer bestimmten Epoche zu repräsentieren, indem er die Konstitution von Gegenstandsbereichen, ihren Regeln und Machtwirkungen analysiert (vgl. Bublit 2001, 35). Foucault stellt die Humanwissenschaften dadurch in Frage, dass er die Fragwürdigkeit ihres „epistemischen Menschen“, der eine unbewusste archäologische Schicht der Humanwissenschaften und der modernen Gesellschaft bildet, aufdeckt. Foucault will damit zeigen, dass hier ein Bild des Menschen zugrunde liegt, das sich in Bezug auf die Gesetze seines Arbeitens, Lebens und Sprechens selbst reflektiert. Diese Doppelstruktur des Menschen in seiner selbstbezüglichen Subjektivität, als Objekt und Subjekt des Wissens will er zum Verschwinden bringen (vgl. Collin 2008, 94). Die Bedingung für ein Episteme zeigt sich nach Foucault am deutlichsten in einer Untersuchung der wissenschaftlichen Aussagen und daher wählt er für die Erforschung der Episteme die archäologische Methode

Den Humanwissenschaften wirft Foucault vor, sich eine zunehmend rationale Gesellschaft und einen rationalen und freien Menschen als ihren Bürger erzeugen zu wollen. Er schließt damit an Friedrich Nietzsche (1844–1900) und dessen Misstrauen am europäischen „Vernunftkult“ an (vgl. Collin 2008, 87). Foucaults These lautet, dass die „Humanwissenschaften in enger Verknüpfung mit gewissen Techniken zur Verwaltung von bestimmten Individuen der jeweiligen Gesellschaft entstanden sind und damit Instrumente der Machtausübung sind“ (ebd., 92). Er ist der Meinung, dass die herkömmliche normative Bedeutung von Wissen als *wahre Erkenntnis* in wissenschaftstheoretischen Untersuchungen unzureichend sei, denn „der Wissenschaftstheoretiker interessiert sich nur für das, was in der jeweiligen Gesellschaft als Wissen anerkannt sei [...], humanwissenschaftliches Wissen sei lediglich das Produkt von klar definierten und eigenständigen Interessen, wie z.B. Klasseninteressen, verwaltungsmäßigen Machtinteressen und dergleichen, aus denen es sich ableiten lässt“ (ebd., 92). Foucault entwirft damit nicht nur eine Theorie der historisch gegebenen Wissens- und Rationalitätsformen, sondern eine Theorie, die auf einem historisch-kulturellen Apriori von Mensch und Gesellschaft aufbaut.

3.2.1 Das Konzept der Gouvernamentalität

Kurz nachdem Mitte der 1970er Jahre *Überwachen und Strafen* erschienen war, beginnt Foucault sich umzuorientieren. Seine Anstrengungen Macht zu analysieren und in eine Ordnung einzupassen werden erweitert durch die „gouvernementale Perspektive“ und dem dieser Perspektive zugrunde liegenden Verständnis von Regieren. Mit dem neuen Begriff *Gouvernamentalität* versucht Foucault zu definieren, dass den jeweiligen Formen des Regierens stets bestimmte Rationalitätsformen bzw. Denkweisen entsprechen, welche im Vollzug des Regierens aktiviert und reproduziert werden. Das einer bestimmten Denkweise folgende Regieren bezeichnet er als *Führen* und spannt mit diesem Verständnis einen Bogen von der „Regierung/Führung des anderen bis zur Regierung/Führung des Selbst“ (Patzner 2005, 64). Gerade in diesem Zusammendenken von Regierungstechniken und Selbsttechniken liegt die Besonderheit der gouvernementalen Perspektive.

Das Konzept der Gouvernamentalität entwickelt Michel Foucault im Rahmen der Vorlesungen von 1978 und 1979 am Collège de France. In dieser Vorlesungsreihe untersucht Foucault die „Genealogie des modernen Staates“ von der griechischen Antike bis in die Gegenwart. Das Konzept geht auf eine wichtige Weiterentwicklung und Korrektur seiner Machtanalytik zurück, wo er beginnt, die Prozesse der Herrschaft und die Voraussetzungen, wie Menschen zu Subjekten werden, zusammenzudenken. Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist der sich durchsetzende Neoliberalismus⁵. In diesem wird die Marktfreiheit nicht mehr durch den Staat überwacht und definiert (wie im klassischen Liberalismus), sondern der Markt selbst wird zum definierenden und regulierenden Prinzip des Staates. „Der Neoliberalismus ersetzt ein begrenzendes und äußerliches durch ein regulatorisches und innerliches Prinzip: Es ist die Form des Marktes, die als Organisationsprinzip des Staates und der Gesellschaft dient“ (Lemke 1997, 241). Die individuelle Freiheit, die den Markt funktionieren lässt, wird nun nicht mehr als eine natürliche Freiheit gesehen, sondern als ein künstliches Arrangement. Es werden Differenzen der Individuen gefördert, um unternehmerisches Verhalten zu installieren.

Die durch die 68er Bewegungen entstandenen Werte, wie Kreativität, Selbstverwirklichung und Autonomie, spielen für dieses neue marktkonforme Projekt eine wichtige Rolle. Um das Verhältnis von Subjektivierungsprozessen zu Herrschaftsformen angemessen zu

⁵ Der Neoliberalismus wendet sich wie der klassische Liberalismus gegen ein aktives Eingreifen des Staates in die Wirtschaftsprozesse, fordert jedoch eine staatliche Ordnungspolitik zur Förderung des Wettbewerbs durch Unterbindung einer entstehenden Macht von Marktformen, bei denen das Angebot oder die Nachfrage von einigen wenigen beherrscht wird. Die Betonung liegt auf einer gegenseitigen Abhängigkeit von wirtschaftlicher Freiheit und politischer Gestaltung.

analysieren, wird der Begriff „*Regierung*“ zum Leitfaden und erweitert die bisherige Machtanalyse von Souveränität und Disziplin (vgl. Lemke 2001, 108). *Macht* wird nicht mehr mit den Begriffen von Kampf, Krieg und Konfrontation analysiert, sondern unter dem Gesichtspunkt von *Führung*: wie werden Menschen geführt und wie führen sie? Regierung lässt sich als eine Form der Machtausübung bezeichnen, die als solche nicht nur von Herrschaft, Ausbeutung usw. zu unterscheiden ist, sondern auch historisch verschiedene Führungstechniken umfasst.

Mit Foucaults Machtkonzeption geraten unterschiedliche Machtwirkungen in den Blick, sie liefert keine allgemeine Theorie der Macht, sondern bleibt auf ihre jeweiligen Untersuchungsgegenstände bezogen. Es wird keine universelle Wirklichkeit von Machtbeziehungen, sondern eine Perspektive der historisch spezifischen Wirkungsweisen der Machtbeziehungen in den Blick genommen (vgl. Seier 2001, 91). In frühen Arbeiten untersucht Foucault noch die *Mikrophysik der Macht* die als Disziplinarmacht formend auf die Körper und das Denken der Menschen eingreift und im modernen Staat die Souveränitätsmacht ablöst. Für die Kritik an staatszentrierten Analysen ist es jedoch unzureichend, sich nur auf lokale Praktiken und spezifische Institutionen wie das Krankenhaus oder das Gefängnis zu stützen, ohne den Staat selbst zu begreifen, der die Resultate gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse darstellt (vgl. Lemke 2001, 110). Vielmehr zieht sich die Frage nach dem Erkennen von Machtstrukturen und dem entsprechenden Regieren und Lenken durch viele Bereiche, da nach Foucault sehr viele Personen regieren und selbst regiert werden. Daher versteht Foucault unter dem Begriff *Regierung* die „Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels denen man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung“ (Foucault 1994a, 118). Dabei gibt er zu bedenken, dass diese „Gesamtheit von Prozeduren, Techniken, Methoden, welche die Lenkung der Menschen untereinander gewährleisten“ (ebd.), in eine Krise gekommen zu sein scheinen und dass die Menschheit „vielleicht am Beginn einer großen krisenhaften Neueinschätzung des Problems der Regierung“ (ebd.) steht. Damit führt Foucault eine neue Dimension in seine Machtanalyse ein, die es ermöglicht, Machtbeziehungen unter dem Blickwinkel von Führung zu untersuchen:

„*Führung ist zugleich die Tätigkeit des ‚Anführens‘ anderer [...] und die Weise des Sich-Verhaltens in einem mehr oder weniger offenen Feld von Möglichkeiten. Machtausübung besteht im ‚Führen der Führungen‘ und der Schaffung der Wahrscheinlichkeit*“ (Foucault zit. n. Lemke 2001, 119).

Den Kontaktpunkt, an dem die „Form der Lenkung der Individuen durch andere mit der Weise ihrer Selbstführung verknüpft ist“ (ebd., 119), bezeichnet Foucault mit Regierung. Nach Thomas Lemke bezieht der Begriff seine innovative Kraft vor allem aus der Scharnierfunktion, die Foucault ihm zuspricht: „Erstens konzipiert er Regierung als Bindeglied zwischen strategischen Machtbeziehungen und Herrschaftszuständen und differenziert jetzt, im Gegensatz zu früheren Arbeiten, zwischen Herrschaft und Macht. Zweitens vermittelt der Regierungsbegriff zwischen Macht und Subjektivität. Auf diese Weise wird es möglich, zu untersuchen, wie Herrschaftstechniken sich mit ‚Technologien des Selbst‘ verknüpfen. Drittens bietet er ein wichtiges Analyse-Instrument zur Untersuchung der von Foucault immer wieder herausgestellten Macht-Wissen-Komplexe. Dafür prägt Foucault den neuen Begriff der ‚Gouvernementalität‘, der Regieren (‚gouverner‘) und Denkweise (‚mentalité‘) semantisch miteinander verbindet.“ (Lemke 2000, 28).

Foucaults Ausarbeitungen über die *Gouvernementalität* sind fragmentarisch geblieben. Neben der Vorlesungsreihe ging er diesem Thema nur mehr in einigen Vorträgen und Aufsätzen nach. Die geplante Konkretisierung und Vertiefung dieses Gegenstandes wurde durch den frühen Tod Foucaults nie realisiert (vgl. Weber 2007, 87). Mit dem Begriff *Gouvernementalität* wird anfänglich die *Kunst des Regierens* und später ein allgemeines Einwirken (also Macht) auf das Verhalten des Menschen bezeichnet. Damit aber gouvernementale Macht betrachtet werden kann, muss sie sich tatsächlich ereignen, denn „sie ist nicht ein Prinzip oder eine reine Substanz“ (Weber 2007, 89), sondern es handelt sich um ein „wie, wann, zwischen wem“ (ebd., 89).

Für Foucault gibt es aber nicht *die* Macht, er interessiert sich nicht für eine allgemeine Theorie der Macht, sondern er hebt die Prozesshaftigkeit der unterschiedlichen und vielfältigen Machtausübungen und Machtauswirkungen hervor. Dem Begriff Macht haftet somit eine spezifische Vorläufigkeit an, er stellt kein grundlegendes Erklärungsprinzip dar, sondern vielmehr eine perspektivische, auf einen konkreten Gegenstand bezogene Analysekategorie (vgl. Kleiner 2001, 11). Foucault geht es aber in seinen Arbeiten in erster Linie nicht darum, Machtphänomene zu analysieren, sondern er möchte die Geschichte der verschiedenen Formen der Subjektivierung des Menschen in unserer Kultur aufzeigen. Aus diesem Grund untersucht er jene Objektivierungsformen, die den Menschen zum Subjekt machen. Das umfassende Thema seiner Arbeit ist daher nicht die Macht, sondern das Subjekt (vgl. Foucault 2007, 81).

Michel Foucaults Denken hat damals wie heute die unterschiedlichsten Reaktionen, von der Verteufelung und kritischen Abwehr bis zur enthusiastischen Aufnahme, hervorgerufen. Marcus S. Kleiner zufolge befasst sich Foucault vornehmlich mit den „Human- und Gesellschaftswissenschaften und ihren Gegenständen, also dem Menschen und der Ge-

sellschaft“ (Kleiner 2001, 17). Foucaults Schreib- und Arbeitsweise haben sich nach Kleiner im Laufe der Jahre gewandelt. Zentrale Begriffe wurden revidiert, verändert und ausdifferenziert, und in seinen Studien sucht er stets nach Formen und Veränderungsgestalten dessen, was zu einer bestimmten Zeit als (wissenschaftlich) wahr gilt. Eine einheitliche Theorie oder eine eindeutige Position in seinen Schriften ist nicht herauszufinden. Kleiner stellt anhand des Vergleichs von Foucaults Schriften und der darauf bezogenen Interpretationen verschiedener Autoren fest, dass Foucaults Werk auf der einen Seite ein Mangel an Zusammenhang postuliert wird und auf der anderen Seite die Kontinuität der Foucault'schen Arbeiten betont wird. Gesamtbetrachtet kann in Anlehnung an Kleiner Foucaults Werk in drei Phasen eingeteilt werden: eine diskurstheoretische, eine machtheoretische und eine ethische. In allen drei Phasen kann aber auf die leitende Fragestellung hingewiesen werden, wie sich moderne Subjektivierungsweisen formieren beziehungsweise transformieren (vgl. Kleiner 2001, 1).

3.2.2 Gouvernamentalität und Pädagogik

Der Zusammenhang zwischen Pädagogik und Gouvernamentalität lässt sich aus Foucaults eigenen Worten aus seiner 4. Vorlesung ableiten: „Es regieren nun einmal viele Leute: der Familienvater, der Superior eines Klosters, der Pädagoge und der Lehrer mit Bezug auf das Kind oder den Schüler“ (Foucault 2004a, 14). Das Problem der Regierung beginnt nach Foucault mit der Frage nach der Selbstregierung. Diese führt über die Lenkung der Kinder bis zur Regierung von anderen. Er zeigt diese Regierung am Beispiel des ehemaligen Fürsten, der heute durch das Oberhaupt einer demokratisch gewählten Regierung ersetzt wird. Lenkung, Führung und Kontrolle der Bevölkerung werden durch die Regierungskunst des Staatsoberhauptes bestimmt (vgl. Huber 2007, 21).

Susanne Maurer und Susanne Maria Weber gehen in der Interpretation Foucaults davon aus, dass sich der Begriff nicht auf die staatliche Regierungsmacht bezieht, sondern auf die Führung von Menschen allgemein. „Pädagogik kann in diesem Sinne deswegen als Regierungskunst verstanden werden, da es sich hier um die Führung, Lenkung und Leitung von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Institutionen handelt. Diese Führung beinhaltet sowohl die Selbstführung als auch die Fremdführung“ (Maurer/Weber 2006, 10). Wird der Mensch nun als ein durch Macht und Freiheit verantwortliches Subjekt begriffen, liegt nach Anna Magdalena Weber die Bedeutung von Macht als Analyseraster darin, etwas zur Verfügung zu haben, Sachverhalte zu untersuchen, ohne dabei von vornherein eine wertende oder urteilende Perspektive einzunehmen. Das bedeutet, dass ge-

gensätzlich Erscheinendes, wie Freiheit und Macht, Individualität und Abhängigkeit, nicht als Oppositionen wahrzunehmen sind, sondern neue Denk- und Handlungsdimensionen eröffnen (vgl. Weber 2007, 105). Wird Macht als ein handelndes Einwirken auf Handlungen verstanden, ist die Pädagogik immer machtausübend. Doch konzentriert man sich auf die Art und Weise des Einwirkens, ist zu erkennen, dass pädagogische Regierung nicht nur Verhaltensweisen steuert, sondern zugleich Individualität und Subjektivität hervorbringt. Das Individuum hat „Einfluss auf sich selbst und den umgebenden Raum“ (ebd., 107) und in diesem Sinn überträgt es Macht. Es hat aber auch die Freiheit, sich gegenüber diesen Möglichkeiten zu verhalten. Weder die „Führung durch die Pädagogik“ noch die „Selbstregierung“ können daher „unabhängig voneinander betrachtet werden“ (ebd., 110). Die Regierungskunst kann damit verstanden werden als Führung seines Selbst und auch als Führung anderer oder durch andere Menschen. Pädagogen sollten deshalb, im Sinne der Selbstführung, die Voraussetzungen, Ziele und Techniken des Regierens verstehen. Ein guter Führer müsse aber nicht nur über die Techniken des Regierens Bescheid wissen, sondern auch die Mechanismen im Tätigkeitsfeld erkennen und wissen, wie Macht und Regierungskunst eingesetzt werden, um Wissen zu produzieren (vgl. Maurer/Weber 2006, 10). Pädagogik konstituiert bestimmte Individualitäten und richtet sich auf bestimmte Subjekte, die sich selbst führen können. Macht bedingt damit die Freiheit und das eigenverantwortliche Subjekt, und sie begründet gleichzeitig eine Individualität, die selbst Macht überträgt. Aufgabe der Pädagogik ist es, dass sie ihre Macht so ausübt, dass durch ihre Regierung gelernt wird, wie die Freiheit genutzt werden kann, dass es möglich wird, die eigenen Grenzen immer weiter auszudehnen und so eventuell neue Spielarten der Macht zu begründen (vgl. Weber 2007, 108).

Foucault sieht die Entstehung der modernen Pädagogik und ihrer späteren Subdisziplinen im Dienst der Disziplinarmacht. Aus der Vorstellung, dass der Mensch „allein und ausschließlich für sich als vernünftiges Wesen verantwortlich zu sein habe und dass dies von der Erziehung abhängig sei, dass also die Erziehung den für sich selbst verantwortlichen Menschen hervorbringen könne“ (Schäfer 2004, 27) ist Macht im Zusammenhang mit Pädagogik zeitlich begrenzt. Für Alfred Schäfer wird Macht dann überflüssig, wenn der Adressat fähig wird, sich selbst zu bestimmen. Selbstbestimmung bzw. Mündigkeit und Freiheit von Bevormundung ist nur über den Umweg der gesellschaftlichen Vermittlung möglich. Das Prinzip der Mündigkeit ist Freiheit und die Anerkennung dieses Prinzips kann nur über mündige Subjekte erfolgen, die in der Lage sind, frei zu entscheiden. Ein modernes Erziehungsverständnis kann sich daher laut Schäfer nur aus der Anerkennung dieser Bedingung entwickeln (vgl. Schäfer 2004, 28f)

Durch die verschiedenen Führungsstile in den unterschiedlichen Disziplinen der Pädagogik, werden die Subjekte zum Ziel - z.B. zum Wissenserwerb - geführt. Jedoch findet diese Führung und Lenkung „[...] nicht nur in der Pädagogik statt, auch die Pädagogik selbst und ihre Institutionen werden gelenkt, regiert und befinden sich in bestimmten Machtverhältnissen“ (Huber 2007, 22). Foucault lehnt jede Form von metaphysischem Denken ab, da es seiner Meinung nach weder ein Wesen des Menschen noch objektive und universelle Menschenrechte gebe und dass die Menschheit an sich keine Zwecke habe, sondern nur funktioniere, kontrolliere und ständig Rechtfertigungen für diese Kontrolle hervorbringe. Für Foucault ergibt sich eine neue Einteilung der Identität: vom „gesellschaftlichen Zwang zum Selbstzwang“ über die „Intervention der Disziplinargesellschaft“ bis zum gegenwärtigen „gesellschaftlichen Zwang zur Selbstverwirklichung“ (Foucault, 2004a, 23).

3.3 Zusammenschau wichtiger Begriffe

Zu den zentralen Begriffen in Rogers' Persönlichkeitstheorie zählen u. a. Organismus, Selbst und Aktualisierungstendenz. Daher werden diese Begriffe nachfolgend ausführlicher beschrieben, um sie anschließend mit Foucaults Verwendung zu vergleichen.

3.3.1 Der „Organismus“

Der Begriff Organismus im Sinne Carl Rogers' darf nicht nur auf physische oder biologische Gegebenheiten zurückgeführt werden, sondern steht für den gesamten, ganzheitlich betrachteten Menschen. Das heißt, dass in dieser Ganzheit sowohl die körperlichen, seelischen und geistigen Prozesse liegen als auch die Gesamtheit und Komplexität der Persönlichkeits- und Entwicklungsvorgänge. Organismus und Umwelt stehen in einem interaktiven Austausch zueinander (vgl. Hutterer 2003, 91). Rogers schreibt dem Organismus eine kreative Tendenz und eine Entwicklung zu immer größerem Bewusstsein zu, also die Fähigkeit, sich in Richtung größerer Reife und psychischer Funktionsfähigkeit zu entwickeln. Er spricht vom „Erscheinungsfeld“ beziehungsweise von der „Erfahrungswelt“ (Rogers 2000, 418), das bzw. die vom Organismus bewusst durch Symbolisierung oder nicht bewusst als Welt wahrgenommen und erlebt wird. Vom Organismus, „der auf das Wahrnehmungsfeld als ein organisiertes Ganzes“ (ebd., 421) reagiert, hebt Rogers das *Selbst* als Wahrnehmung einer Person von sich selbst ab. Die subjektive innere Welt des Indivi-

duums stellt das innere Bezugssystem dar und kann nur durch das Individuum selbst erfahren werden, niemals durch einen anderen. Durch empathisches Einfühlen kann die Welt des Anderen vielleicht teilweise erschlossen werden, niemals aber ganz (vgl. ebd., 427). Jene Prozesse, durch die Erlebnisse, Aktivitäten und innere Vorgänge des Organismus hinsichtlich ihrer gefühlsmäßig (organismisch) erfahrenen Bedeutungen genau wahrgenommen werden und vollständig in das Selbsterleben einfließen, werden als „organismische Selbstregulierung“ (Hutterer 2003, 91) bezeichnet. Diese Strukturierung basiert auf „organismischer Bewertung“ (ebd.) von Erfahrungen durch das Individuum hinsichtlich Erhaltung und Erweiterung des Organismus (Aktualisierungstendenz). Die ungebrochenen Austauschprozesse zwischen Selbst und Selbsterfahrungen sowie den organismischen Prozessen ist die Basis für eine kongruente Entwicklung (Kongruenz). Wenn Signale des Organismus nicht frei und vollständig in das Selbsterleben einfließen können, ist die organismische Selbstregulierung gestört (Inkongruenz). Organismische Selbstregulierung erfolgt sowohl über bewusste, symbolisch vermittelte Vorgänge als auch über unterschwellige Wahrnehmung und Erlebnisverarbeitung (vgl., ebd., 141). Nach Rogers sind Selbsterhaltung und Weiterentwicklung Ziel jedes Organismus. Die zentrale Energiequelle des Organismus bedeutet eine zuverlässige Funktion des ganzen Systems, die Rogers mit „Tendenz zur Selbsterfüllung und Selbstverwirklichung“ (Rogers 1981, 75) bezeichnet. Rogers betont, dass jeder Mensch in dem aktiven, zielgerichteten Lebensprozess eine richtungsweisende Tendenz zur Ganzheit hat. „Der Mensch besitzt ein innewohnendes Streben, alle seine Fähigkeiten so zu entwickeln, daß sie seinen Organismus – die ganze Person, Leib und Geist – erhalten und bereichern“ (Rogers 1980, 36). Dieses Streben zur Verwirklichung der je eigenen Potentiale erhält seine Richtung immer erst im Moment der Entscheidung, wobei die Grundbedingung hierfür die Wahlfreiheit des Menschen ist.

Michel Foucault schreibt dem Organismus lediglich ein Funktionieren zu, er lehnt es ab, dass der Mensch sich selbst Zweck sein könne. Rechtfertigungsversuche durch Gott oder die Idee der Menschheit stellt er als überflüssige Selbsttäuschungen und Fehlausbildungen der Kontrollmöglichkeiten hin, die jedes Funktionssystem in sich trage. Dem Humanismus schreibt er den trügerischen Versuch von Selbstrechtfertigungen zu, die davon ablenken sollen, dass es dem Menschen wie allen Lebewesen um das bloße Funktionieren ohne irgendwelche höheren Zwecke gehe. Foucault weist in seinen Analysen zwar auf die biologisch-körperlichen Grundlagen hin und gesteht dem Organismus eine wichtige Rolle zu, doch eine leibliche Bestimmung, die über alle historischen Bedingungen hinweg Einfluss nimmt, lässt sich nicht ausmachen.

„Ich glaube, es ist notwendig, daß man sich in bezug auf die Menschheit mit einer Position abfindet, die der Position entspricht, welche man gegen Ende des 18. Jahrhunderts in Bezug auf die anderen Lebewesen angenommen hat, als man sich darüber einigte, daß die Lebewesen nicht für jemanden - weder für sich selbst, noch für den Menschen, noch für Gott - funktionieren, sondern daß sie einfach existieren. Der Organismus funktioniert. Wozu existiert er? Um sich zu reproduzieren? Um sich am Leben zu erhalten? Keineswegs. Er funktioniert.“ (Foucault zit. n. Bröckling 2000, 25). Foucault verwendet kaum den Begriff Organismus, er spricht eher von *Körpern* und stellt die Disziplinen, die er als Mikrophysik der Macht hinstellt, als Methoden dar, durch welche die Körpertätigkeiten der einzelnen Personen genau kontrolliert und unterworfen werden, indem sie gelehrig und nützlich gemacht werden. Um die ökonomische Nützlichkeit zu erhöhen, werden die Kräfte des Körpers gesteigert, sie werden jedoch gleichzeitig geschwächt, um sie politisch fügsam zu machen (vgl. Foucault 2005, 175).

3.3.2 Das „Selbst“

Mit dem „Selbst“ als Quelle und Grundlage der psychischen Individualität wird ein Subsystem des Organismus bzw. der Persönlichkeit bezeichnet. Es ist nicht nur das Ergebnis der Auseinandersetzung des Organismus mit seiner sozialen Umgebung, sondern es ist auch auf seine Erhaltung und Erweiterung im Sinne der Selbstaktualisierung gerichtet (Aktualisierungstendenz). Im „Selbst“ liegen die Annahmen, Erfahrungen und Bewertungen eines Individuums über sich selbst, seine Eigenschaften und Fähigkeiten, sein So-Sein (vgl. Hutterer 2003, 142). „Es wird verstanden als ein komplexes Muster von Selbsterfahrungen, deren Konfiguration symbolisch verankerte Elemente, unterschwellige Wahrnehmungen, charakteristische Affekte und gefühlsmäßige Bewertungen (Selbstgefühl und Selbstwertgefühl) enthält“ (ebd., 142). Rogers bezieht sich in seinem Verständnis von „Selbst“ auf Kierkegaard - „Das Selbst ist ein Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält“ (Kierkegaard 1996, 13) - wonach das Bild von sich selbst einerseits aus den eigenen Erfahrungen entsteht, die der Mensch von Beginn an mit seiner Umwelt macht und andererseits durch fremde Erfahrungen und Wertungen. Als Resultat der Interaktion mit der Umgebung und insbesondere als Resultat wertbestimmter Interaktion mit anderen wird die Struktur des Selbst geformt (vgl. Rogers 2009, 170). Das Konzept des Selbst ist damit ein Prozess, in dem sich das Selbst in einem fortwährenden Kreislauf des Entstehens und Wachsens befindet, aber immer wieder in sich selbst eingebettet ist. Das Selbst ist immer in einem Wandel begriffen, der sich der grundlegenden Annahme der „Selbstaktualisie-

lungstendenz“ verdankt, es verändert sich ständig in Abhängigkeit von der Selbsterfahrung. Für die psychische Gesundheit einer Person ist das Ausmaß an Kongruenz, also die Übereinstimmung zwischen Selbst und organismischen Prozessen, entscheidend. Eine vollintegrierte Persönlichkeit ist in Anlehnung an Robert Hutterer durch eine „kohärente, jedoch entwicklungsoffenen Struktur des Selbst getragen und durch Erfahrungsoffenheit und Erlebensflüssigkeit gekennzeichnet“ (Hutterer 2003, 92). Rogers geht auch von einer apriorischen Existenz des Selbst aus, unabhängig von der Selbstwahrnehmung und der Wahrnehmung der Welt, das sich prozessual ein ganzes Leben lang entfaltet. Aus den Erfahrungen, die eine Person mit sich selbst, mit ihren Mitmenschen und mit ihrer Umwelt macht, entwickelt sich das Ich oder *Selbst*. Die Erfahrungen verdichten sich zum Konzept von der eigenen Person, zum *Selbstkonzept*. Ziel des Organismus ist es, die eigene Organisation aufrecht zu erhalten, seinem Selbstkonzept zu entsprechen. Das Selbst organisiert und strukturiert Erfahrungen. Rogers verwendet die Begriffe *Selbst*, *Selbstkonzept* und *Selbstbild*, wenn „von der Person oder der Sichtweise ihrer selbst“ (Rogers 1991, 26) gesprochen wird und zieht den Terminus *Selbststruktur* heran, wenn auf einen „äußeren Bezugsrahmen“ (ebd., 26) geschlossen werden kann. „Als Resultat der Interaktion mit der Umgebung und insbesondere als Resultat wertbestimmter Interaktion mit anderen wird die Struktur des Selbst geformt“ (Rogers 2000, 43).

Foucault verwendet den Begriff des *Selbst* oft synonym mit dem Begriff des *Subjekts*. An anderen Stellen ist aber wieder festzustellen, dass er die beiden Begriffe bewusst trennt. Birgit Gaugl und Magdalena Zierer sind der Ansicht, dass mit der jeweiligen Bedeutung des Begriffes auch ein bestimmter Status innerhalb der Machtstrukturen verbunden ist (vgl. Gaugl/Zierer 2007, 196). Dieser gouvernementalitätstheoretische Zugang verweist darauf, dass sich das Selbst unter der Kunst des Regierens als eine „sukzessive Form der Selbstregierung, Selbstführung und Selbstverantwortlichkeit“ (ebd., 224) versteht. Das Selbst bei Foucault kann mit dem Begriff des Individuums, das Pflichten und Eigenverantwortung aufweist und weitgehend autonom in der Bevölkerung auftritt, gleichgesetzt werden. Individuen, die selbst einen aktiven Part bei ihrem Regiertwerden zu übernehmen haben sind gleichzeitig Subjekte, die regiert werden sollen (vgl. ebd., 198). Laut Thomas Lemke gibt es für Foucault kein souveränes, konstitutives Subjekt und auch keine universelle Form eines Subjekts, das überall zu finden wäre, sondern das Subjekt konstituiert sich selbst aktiv unter dem Zwang von Herrschafts- und Machtverhältnissen. Trotz der Unterwerfung, streben die Subjekte nach Freiheit und Individualität. Diese Freiheitsbewegungen stellen eine Art Individualisierung dar. Die Konstruktion eines autonomen Selbst wird erst durch die Individualisierung ermöglicht. Individualisierung stellt die Möglichkeit

dar, sich gegen Technologien zu wenden, die aus Individuen Subjekte machen (vgl. Lemke 1997, 314ff). Foucaults These lautet, „dass die Menschen sich im Laufe ihrer Geschichte niemals aufgehört haben, sich selbst zu konstruieren, [...] sich in einer unendlichen und vielfältigen Serie unterschiedlicher Subjektivitäten zu konstruieren, die niemals ein Ende haben werden und uns niemals etwas gegenüberstellen, das der Mensch wäre. Die Menschheit [...] engagiert sich ständig im Prozeß, der, indem er Objekte definiert, ihn zur selben Zeit verändert, ihn umformt, ihn transformiert und ihn als Subjekt umgestaltet“ (Foucault 1980 zit. n. Ostwald 2007, 215). Folglich ist der Mensch nach Foucault sein eigenes Produkt. Dieses Produkt ist nicht fest und unveränderlich, sondern wird durch die Erkenntnisakte erst konstituiert:

„Das Wort ‚Subjekt‘ hat einen zweifachen Sinn: vermittelt Kontrolle und Abhängigkeit jemandem unterworfen sein und durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein. Beide Bedeutungen unterstellen eine Form von Macht, die einen unterwirft und zu jemandes Subjekt macht“ (Foucault 1994, 246).

Später spricht Foucault von einem notwendigen veränderten Selbstverständnis des Menschen. Er bezieht sich auf den „Tod Gottes“ im Sine von Friedrich Nietzsche, denn der Tod Gottes sei auch das Ende der Theologisierung des Menschen. Der Tod Gottes bedeute das „Ende der Metaphysik, aber die Stelle bleibt leer, und es ist keinesfalls der Mensch, der die Stelle Gottes einnimmt“ (Foucault zit. n. Ostwald 2007, 214). Damit ist nach Ostwald der Mensch als Geschöpf Gottes nicht mehr denkbar, wenn der Bezugspunkt des Selbstverständnisses verloren gegangen ist. Damit wird für Didier Eribon, der den Weg Foucaults und sein Werk, sowie seine Geschichte und sein Denken nachzeichnete, das Subjekt bei Foucault eliminiert. Eribon meint, es findet hier eine „[...] Eliminierung des Subjekts unter Beibehaltung der Gedanken und (als) Versuch der Konstruktion einer Geschichte ohne menschliches Wesen“ (Eribon 1991, 309) statt. Didier Eribon fragt sich, wie ein prüfbares Wissen möglich sein kann, wenn es sich nicht vor der allgemeinen Vernunft des Menschen als Erkenntnissubjekt rechtfertigt. Das wiederum wirft die Frage auf, ob mit der „Ausschließung des Subjekts, das nicht nur als Erkenntnissubjekt, sondern auch als politisch mündiges Subjekt gesehen werden muss, und dann auch der mündige Bürger, der sich durch politische und moralische Selbstbestimmung auszeichnet“ (ebd., 310) eliminiert wird. Nach Eribon wirkt die Eliminierung des Subjekts, „die sowohl das Erkenntnissubjekt als auch das politische Subjekt sowie das humanistisch-anthropologische Subjekt und das moralische Subjekt betrifft, wie ein Schlag ins Gesicht für eine ethische individuelle Selbstbestimmung“ (ebd., 310).

Für Foucault allerdings ist der Mensch mit dem Tod Gottes erst frei geworden, ihm ist keine Bestimmung vorgegeben, die ihn festlegt. Es geht Foucault darum, dass das, was wir sind, destruiert und etwas ganz anderes kreiert werden muss. Das Ergebnis dieses innovativen Aktes ist nicht der Mensch, so wie es ihm die Natur oder sein Wesen vorschreibt, sondern etwas, was noch nicht existiert und von dem wir nicht wissen können, was es sein wird. Holger Ostwald zufolge wird damit „aus dem *Werde der du bist!* im Sinne eines *Werde, der du immer schon warst!* ein *Erfinde dich selbst!*“ (Ostwald 2007, 218).

3.3.3 Die „Aktualisierungstendenz“

„Der Mensch besitzt ein innewohnendes Streben, alle seine Fähigkeiten so zu entwickeln, dass sie seinen Organismus – die ganze Person, Leib und Geist – erhalten und bereichern“ (Rogers 1980, 8). Nach Rogers hat der Mensch eine angeborene Tendenz zur vollständigen Selbstentfaltung. In ihm sind Kräfte wirksam, die ihn zu einer konstruktiven Erfüllung seiner in ihm liegenden Möglichkeiten drängen. Dieser Vorgang wird „*Aktualisierungstendenz*“ genannt und kann als Kraft in Richtung größerer Unabhängigkeit, Selbstbestimmung, Selbstgestaltung, Selbstverantwortung und Autonomie gesehen werden, sie enthält sowohl organische als auch psychische Komponenten (vgl. Rogers 2000, 417). Die Aktualisierungstendenz ist demnach ein Grundprinzip des Menschen und stellt eine dem Organismus als Ganzem innewohnende Tendenz zur Entwicklung all seiner Möglichkeiten dar. Organismen sind somit Systeme, die ihre Erhaltung und Weiterentwicklung selbst organisieren und weiterentwickeln. „Leben ist ein autonomes Ereignis, das sich abspielt zwischen dem Organismus und dem Umfeld. Lebensprozesse erhalten nicht nur Leben, sondern transzendieren den gegenwärtigen status quo des Organismus“ (Rogers 2000, 418). Das Selbst kann nur durch zwischenmenschliche Interaktion entstehen und sich entwickeln. Ein wichtiger Wesenszug während dieser Entwicklung ist das Bedürfnis nach positiver Beachtung, dieses Bedürfnis ist allgegenwärtig (vgl. Rogers 2009, 181).

Durch die Aktualisierungstendenz ist die Möglichkeit gegeben, sich selbst zu verstehen und auch das Verhalten ändern zu können, wobei die kontextualen Bedingungen des Außen nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Durch die Entwicklung des Selbst differenziert sich aus dem Prozess der Aktualisierungstendenz heraus eine Selbstaktualisierungstendenz. Als Abkömmling der Aktualisierungstendenz ist die Selbstaktualisierung an deren Dynamik gebunden, hat jedoch einen erweiterten Freiheitsspielraum und eine zusätzliche Funktionsfähigkeit erworben (vgl. Hutterer 1992, 154). Robert Hutterer versucht, durch die exakte Differenzierung von Selbstaktualisierungstendenz und Aktualisierungs-

tendenz eine theoretische Fundierung und Erweiterung des Konzepts zu erarbeiten. Die Aktualisierungstendenz ist die „Tendenz des Organismus, sich in Richtung Reife“ (Rogers 2000, 422) zu bewegen. Dabei geht Rogers davon aus, dass in jedem Organismus auf jeder Entwicklungsebene eine Grundtendenz zur Erfüllung der innewohnenden Möglichkeiten vorhanden ist (vgl. Rogers 1991, 69). Durch die Selbstaktualisierung ist es jeder Person möglich, sich eigenständig zu entwickeln und ihr Leben individuell zu gestalten. Das Kriterium hierfür liegt in ihr selbst. Sie besitzt die Fähigkeit zu einem der jeweiligen Situation angemessenen Erleben und Verhalten und wird nicht nur durch rein biologische Impulse oder Umweltbedingungen angetrieben. Das Grundbedürfnis, positiv, vorwärtsgerichtet und konstruktiv zu sein, will der Mensch laut Rogers fortwährend verwirklichen. Er hat die Fähigkeit, für sein Handeln und sein Erleben die Verantwortung zu tragen und sich selbst zu kontrollieren, zu steuern und sein Leben zu meistern. Der Mensch wird von einer grundsätzlichen Ausrichtung auf eine sinnvolle Erfüllung und Realisierung der in ihm ruhenden Fähigkeiten und Möglichkeiten getragen. Hierzu bedarf es aber einer förderlichen Umgebung (vgl. Hutterer 1992, 146).

Drängen allerdings der Organismus und das Selbst in unterschiedliche Richtungen, entsteht ein Konflikt, der Angst erzeugt. Erfahrungen, die keinen Bezug zum Selbstkonzept haben, werden abgelehnt oder verzerrt, die Person befindet sich dann nach Rogers in einem Zustand der *Inkongruenz*. In diesem Zustand können die organismischen Impulse und Signale nicht mehr laufend in das Selbstsystem integriert werden. Selbst und Erfahrungen des Organismus sind nicht mehr in Übereinstimmung, die organismische Selbstregulierung ist gestört. Inkongruenzen ziehen eine erhöhte psychische Verletzlichkeit und psychisches Leid nach sich (vgl. Hutterer 2003, 142). Durch das Bemühen, das Selbstsystem aufrecht zu erhalten und durch frühere Erfahrungen gibt der Mensch Ereignissen erst eine Bedeutung. Widersprechen aber Erfahrungen den Bewertungsbedingungen, werden sie selektiv wahrgenommen und verzerrt symbolisiert oder abgelehnt. Reagieren Bezugspersonen auf die Selbsterfahrungen eines Menschen, mit bedingungsfreier positiver Beachtung, kann die Person in diesen Bereichen auch bedingungsfreie Selbstbeachtung erleben. Wegen des Bedürfnisses nach Selbstbeachtung nimmt das Individuum seine Erfahrungen den Bewertungsbedingungen entsprechend wahr, das Selbst stimmt mit dem Erleben überein, die Person befindet sich, Rogers Worten zufolge, in einem Zustand der *Kongruenz* (vgl. ebd., 91f). Für Ulrike Pfeffer, die sich in ihrer Arbeit auf die Bildungs- und Gesellschaftskritik bei Carl Rogers beruft, stehen Aktualisierungstendenz und Selbstaktualisierungstendenz als Motivationssysteme dann im Austausch, wenn eine Übereinstimmung von Erfahrung und Selbst gegeben ist, denn Freiheit und Autonomie kommen erst dann zustande, wenn durch die Selbstaktualisierungstendenz eine organismische

Bewertung abgegeben wird. Demnach ist die Entwicklungsrichtung durch Prozesse wie „Autonomie und Selbstregulierung, Differenzierung, komplexe Organisation und Wechselseitigkeit, Wertsteigerung und Transparenz sowie die Entwicklung von konstruktiven und sozialen Lösungen“ (Pfeffer 2008, 17) gekennzeichnet.

3.3.4 Die „Subjektivierung“

Für die Art und Weise, wie Menschen zu Subjekten gemacht werden, verwendet Foucault den Begriff „Subjektivierung“. Die jeweilige Subjektivierungsform des Individuums begründet die Subjektivität des Menschen und diese stellt wiederum eine zwingende Verbindung mit Regierung dar. Dabei bezieht sich der Begriff „Regierung“ nicht nur auf die Selbstproduktion der Subjekte, sondern auch „[...] auf die Erfindung und Förderung von Selbsttechnologien, die an die Regierungsziele gekoppelt werden können“ (Maurer/Weber 2006, 10). Subjektivität stellt damit nach Foucault eine „Zurichtung des Individuums in eine bestimmte Gruppe“ (Foucault 1981, 78) dar. Demnach kann der Begriff der Subjektivität nicht ohne den der Regierung beschrieben werden, und das Entstehen eines autonomen Selbst kann erst durch den Widerstand gegen bestehende Subjektivierungsformen ermöglicht werden. Daher wird der Begriff des Selbst gleichgesetzt mit dem Begriff des Individuums, das Pflichten und Eigenverantwortung aufweist. Es versucht sich immer wieder aus der Zurichtung und Einpassung in eine gewisse Identität zu befreien und tritt als weitgehend autonomes, aktives Wesen innerhalb der Bevölkerung auf (vgl. Gaugl/Zierer 2007, 198). Das Selbst ist aufgefordert, im Inneren zu suchen, denn nur dort kann es sich begegnen, um selbst-bewusst, das heißt seiner Gedanken und Taten bewusst, im Außen wirken zu können. Dieses Selbst ist also nicht gegeben, sondern wir gestalten es durch unsere Lebensführung. Foucault findet in der klassisch-antiken Tradition, wo es darum ging, das Selbst wie ein Kunstwerk aufzubauen und zu erschaffen, eine Möglichkeit des Umgangs mit uns selbst. „[...] der Wille ein moralisches Subjekt zu sein, und die Suche nach einer Ethik der Existenz waren in der Antike in der Hauptsache das Bemühen, seine Freiheit zu behaupten und seinem eigenen Leben eine bestimmte Form zu geben, in der man sich anerkennen und von anderen anerkannt werden konnte, und sogar die Nachwelt konnte sich daran ein Beispiel nehmen“ (Foucault 2007, 284). Es geht hier also darum, Umgangsformen mit uns selbst zu entwickeln, die den Zusammenhang zwischen Selbstkonstitution und vorgegebenen Verhältnissen nicht leugnen. Eine individuelle Weiterentwicklung heißt nicht, sein *souveränes Selbst* zu befreien, sondern heißt, sich um sich selbst zu sorgen. Indem wir uns um uns selbst sorgen, sorgen wir uns auch um den ande-

ren und die anderen. Durch die Techniken des Selbst ist es uns ermöglicht, „aus eigener Kraft oder mit Hilfe anderer, unser Denken, Handeln oder Verhalten so zu verändern, dass wir einen gewissen Zustand des Glücks, der Reinheit, der Weisheit, der Vollkommenheit oder der Unsterblichkeit“ (Foucault 2007, 289) erlangen. Durch die Regulierung des eigenen Verhaltens, die Wahl einer Lebensform, die Selbstzuweisung von Zielen und Mitteln, wird die eigene Identität festgelegt. Voraussetzung für die Arbeit an sich selbst ist nach Foucault die Selbsterkenntnis (vgl. Foucault 2007, 74).

Subjektivität bedeutet, dass das Individuum einerseits von einem anderen abhängig ist und seiner der Herrschaft unterworfen ist, und andererseits, dass es durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist (vgl. Foucault 2007, 86). Die Unterwerfung unter gesellschaftliche Rahmenbedingungen und die Prozesse der Selbstmodellierung greifen ineinander und für Foucault bedeutet die Subjektivierung eine Form der Macht. Das Subjekt wird durch die Machtverhältnisse seiner Zeit geformt, es ist aber gleichzeitig selbstreflexiv und handlungsfähig. Es ist auf der einen Seite von einer Instanz abhängig, die die Subjektivierung kontrolliert und auf der anderen Seite auch von der eigenen reflexiven Identität. Der Prozess der Subjektivierung ist niemals abgeschlossen (vgl. Foucault 2004a, 15ff). Das Individuum muss seine eigene Subjektivität also erst herstellen. Solange es sich nicht gegen seine soziale Prägung wehrt, existiert es nicht unabhängig von ihr. Für Ulrich Bröckling, der die Subjektivierungsprozesse aus soziologischer Sicht betrachtet, erscheint das Subjektwerden als „etwas, dem niemand entgeht und das zugleich niemandem gelingt“ (Bröckling 2007, 30) und er meint weiter, dass der Mensch dadurch zum Subjekt wird, „weil er sich zu dem erst machen muss, was er schon ist, weil er das Leben führen muss, welches er lebt“ (ebd., 19). Auch bei Bröckling fallen damit die Hervorbringung des Menschen und seine Unterwerfung zusammen. Dieses „unterworfenen Subjekt“, das durch Subjektivierungsprozesse erst zu einem Individuum, zu einem authentischen Subjekt, wird, beschreibt Foucault in *Überwachen und Strafen*. Die Subjekte streben in ihrer „Unterwerfung“ nach Freiheit und Individualität. Freiheitsbewegungen können daher als eine Art der Individualisierung aufgefasst werden. Dabei darf aber Individualisierung nicht als eine Selbstausgrenzung des Subjekts aus gesellschaftlichen Verhältnissen wahrgenommen werden, sondern als eine Bestrebung den herrschenden Machtstrukturen gegenüber eine gewisse Haltung zu erlangen und sich über seine Freiheiten in der Unterordnung unter bestehende Gesetze bewusst zu werden (vgl. Bröckling 2000, 35). Ziel der Individualisierung ist sowohl die „Trennung von gesellschaftlichen Etikettierungen“ als auch die „Befreiung von aufgedrängten Machtpraktiken“, aber auch die „Möglichkeit der Entfaltung eines selbständigen, selbstverwaltenden und selbstregierenden Selbst“ (Lemke 1997, 314).

Wie entstehen nun die modernen Subjektivierungsweisen? Foucault versteht jede Form der Subjektivität als Aktualisierung eines bestimmten möglichen Selbstverhältnisses des Menschen in einem spezifischen „Macht-Wissen-Komplex“ (Kleiner 2007, 11). Diese Subjektivierungspraktiken, die mit Wissensordnungen und Machtverhältnissen in Verbindung stehen, werden von Foucault ausführlich mit dem Phänomen „Macht“ und den „Macht-Wissen-Komplexen“ sowie in der Analyse der „Disziplinargesellschaft“ analysiert.

„Die Macht drückt sich nicht gegen ein als Individuum verstandenes Phänomen aus, sondern sie ist das, was das Individuum bewirkt, indem sie es erkennbar macht, als jemand, der einen Körper, Gesten und Begierden hat. So ist das entstandene Individuum ÜberträgerIn der Macht, diese setzt sich durch das Individuum, das sie hervorgebracht hat, fort.“
(Foucault 1994, 243)

Eine Machtform, welche sowohl die Ereignisse als auch die Regierten in ihrer Realität anerkennt und frei belässt, bezeichnet Foucault als eine „Führung der Führungen“ (Foucault 1994, 247). Da wir in einer Gemeinschaft leben, ist es unumgänglich, sich innerhalb von Machtverhältnissen zu bewegen, sie zu erfahren und auszuüben. Die Regierung ist bestrebt, Wissen über die Bevölkerung, aber auch über das Individuum zu erlangen, denn nur durch das Wissen über die jeweiligen Anliegen und Realitäten und die Steuerung der Bedürfnisse kann ein kollektives Ziel erreicht werden. Die Bevölkerung ist dabei das Subjekt der Regierung, auf deren Wohl zu achten ist. Subjekt meint daher mit Hilfe der Kontrolle jemandem unterworfen zu sein, sei es der Staatsmacht oder der Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität (vgl. Foucault 1994, 261). Entscheidend für die Regierung ist also, dass es der Bevölkerung als Gesamtheit gut geht, und um das zu gewährleisten, muss sie Wissen darüber erlangen. Um aber Messwerte ermitteln zu können, muss sie die Bevölkerung in Individuen und die Individuen in Individualitäten (alle Frauen, alle Männer, Arbeitnehmer) aufteilen. Die Bevölkerung bildet daher die Gesamtheit des regierten Subjekts und die Individualität (das Individuum eingeteilt in Kategorien) eine Serie von Menschen oder Eigenschaften. Individuen werden demzufolge durch Macht hervorgebracht, weil sie jedem bestimmte Eigenschaften zuspricht, die durch die Betreffenden dann auch verkörpert wird, da die Macht auf das Handeln einwirkt. (Weber 2007, 85ff.). Das Zusammenwirken von äußerer Fremdführung und Disziplinierung auf der einen Seite sowie von innerer Selbstführung, Selbstdisziplin und Selbstmanagement der Individuen auf der anderen Seite kennzeichnet die Machtform Regierung.

3.4 Einfluss des Konstruktivismus

Die Denktradition des Konstruktivismus hat in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen Anklang gefunden. Der *soziale Konstruktivismus* geht davon aus, dass der Mensch erst in Kontakt mit anderen Menschen kommen muss und sich erst in einer solchen sozialen Situation Abbilder machen kann. Das Selbstbild jedes einzelnen Menschen ist durch seine subjektiven Wahrnehmungen der Umwelt und seine damit verbundenen Erfahrungen entstanden. Der *Radikale Konstruktivismus* gründet auf einer Erkenntnistheorie und unterscheidet sich von anderen Konstruktivismen darin, dass Sinneswahrnehmungen keine Abbilder einer absoluten Wirklichkeit sind, sondern individuelle subjektive Konstruktionen. Wahrnehmung stellt in dieser Betrachtungsweise kein Abbild einer bewusstseinsunabhängigen Realität dar, sondern die Art und Weise des Denkens. Die Bezeichnung *Radikaler Konstruktivismus* geht ursprünglich auf Ernst von Glaserfeld zurück (vgl. Wagner 1995, 99). Die Radikalität besteht darin, dass ein Verständnis von Wissen und Erkenntnis entwickelt wird, das ohne Ontologie und damit ohne die Idee der Repräsentation von Realität auskommt. Dabei ist stets die begriffliche Trennung zwischen *Realität* und *Wirklichkeit* zu beachten (vgl. Schmidt 1987, 67):

Realität: Die physikalische Welt, die unabhängig von der Existenz des Lebens, des Psychischen und des Menschen existiert, sei sie nun der menschlichen Erkenntnis zugänglich oder nicht.

Wirklichkeit: Alle Formen der subjektiven Erscheinung der Realität, unabhängig davon, ob sie als Abbild, mittelbar als logische Ableitung, als kausal determiniert oder als unabhängig von der Realität angesehen werden.

Konstruktivismus kann nach Glaserfeld nicht als eine Metaphysik betrachtet werden, in der es um die Grundstrukturen der Realität geht und mit dem Begriff Ontologie gleichgesetzt werden kann. Die Hauptaufgabe des Konstruktivismus liege vielmehr darin, eine Möglichkeit zu bieten, eine gewisse Ordnung in die Erfahrungswelt zu bringen. Das Selbst des Menschen wird nach Glaserfeld demnach daraus geformt, wie er seine Umwelt wahrnimmt, da es keine absolute Wirklichkeit in der Welt gibt und jeder Mensch seine Umwelt und seine Mitmenschen anders wahrnimmt. Nicht die Umwelt bedingt das Verhalten des Menschen, sondern der Mensch ist ganz alleine für sich verantwortlich. Um zu ermöglichen, dass Umweltdaten, die außerhalb des Subjektes liegen, in die kognitiven internen Strukturen eingegliedert werden, müssten diese Daten durch die Erfahrungsschnittstelle des Subjektes hindurchgehen (vgl., Wagner 1995, 108). Das heißt, es müsste ein direkter, erkennbarer Zusammenhang zwischen Umweltdaten und den durch sie beim Subjekt her-

vorgerufenen Sinnesdaten bestehen. Nur dann würden diese Sinnesdaten eine unabhängige Umwelt repräsentieren. Nach Glaserfeld aber kann das Subjekt nicht entscheiden, ob ein (und wenn ja, wie auch immer gearteter) Zusammenhang zwischen seinen Sinnesdaten und der Umwelt besteht. Es kann diesen höchstens vermuten, konstruieren. Sinnesdaten sind Störeinwirkungen, die innerhalb des Subjektes entstehen und keinen Rückschluss auf außerhalb liegende Merkmale zulassen. Das Subjekt hat somit keinen direkten Zugriff auf seine Umwelt (vgl. Glaserfeld 1997, 145). Hier stellt sich aber die Frage, wie es zu erklären ist, dass das Individuum, trotz dieser Unmöglichkeit die Realität direkt zu erfahren, davon überzeugt ist, in einer für es erkennbaren Umwelt zu leben? Glaserfeld geht davon aus, dass die Wirklichkeit, in der ein Subjekt lebt, prinzipiell und ausschließlich seine Konstruktion ist. Es schließt auf Grund von Sinnesdaten, die es intern erlebt, auf eine Ursache, die außerhalb liegt. Es externalisiert das, den Sinneseindruck scheinbar auslösende Moment, über die Erfahrungsschnittstelle nach außen. Daraus lässt sich aber nicht ableiten, dass diese konstruierten Ursachen innerhalb seiner Wirklichkeit tatsächlich in der Realität existieren (vgl. ebd. 148). Für Glaserfeld sind auch die bereits bestehenden Strukturen das Ergebnis einer Konstruktionsleistung des Subjektes. Für das Entstehen von Wissen über seine Umwelt ist es wichtig, dass Sinneseindrücke wiederholt und bestätigt werden und dass einzelne Situationen voneinander unterschieden und dadurch zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Die Konstruktion von Wirklichkeit erfolgt damit auf der Grundlage individueller, strukturierter Erfahrungen. Glaserfeld verwendet als Kriterium der Wirklichkeitskonstruktion den Begriff *Viabilität* (vgl. Glaserfeld, 1997, 207). Ein Organismus ist dann angepasst und überlebensfähig, wenn seine Konstruktion der Wirklichkeit viabel ist, das heißt, wenn sie es dem Subjekt ermöglicht, in einer Situation so zu handeln, dass sich ein für ihn subjektiver Erfolg bezüglich seiner Intentionen einstellt und wenn sie nicht mit der ontischen Realität kollidiert. Diese Realität kann dabei jedoch vom Subjekt selbst nicht erkannt werden. So wie wir ein Modell einer Welt konstruieren, es externalisieren und es von da an so behandeln, als wäre seine Existenz unabhängig von dem, was wir tun, so konstruieren wir sowohl unser Ich als auch den Anderen im Prozess der Externalisierung individueller Erfahrungen im Hinblick auf Viabilität (vgl. Wagner 2000, 212). Wissen ist aus konstruktivistischer Sicht keine Abbildung der Welt, sondern als Sammlung von Haltung, Gedanken, Handlungen und Begriffen zu sehen, die auf ihre Brauchbarkeit in der erlebten Welt hin abgewogen werden. Nicht die Übereinstimmung von Inhalten und Merkmalen einer objektiven Realität bestimmt unser Wissen, sondern mit Hilfe der Viabilität kann durch kontinuierliches Überprüfen von Handlungen und Denkweisen eine Passung an die Erfahrungswelt erreicht werden (vgl. Glaserfeld 1997, 192).

3.4.1 Carl Rogers als Konstruktivist

Zwischen konstruktivistischem- und personenzentriertem Ansatz lassen sich durchaus Parallelen aufzeigen, obwohl Lernen aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet wird. Für die Vertreter des Konstruktivismus stellt Lernen einen subjektiven mentalen Prozess der Wissensverarbeitung dar. Deshalb sollte der Unterricht so gestaltet werden, dass operative Prinzipien eines Problembereichs für Lernende in erster Linie erfahrbar gemacht werden. Carl Rogers, der als Anhänger des radikalen Konstruktivismus gilt, sieht Lernen als Kombination von kognitiven, experienciell-organismischen Teilaspekten, die den Menschen in seiner ganzen Persönlichkeit betrifft. Im Konstruktivismus wird davon ausgegangen, dass jedes Individuum für sich semantische Zusammenhänge erkennt und Modelle erstellt, welche durch ihre Viabilität Bedeutung erlangen oder durch die Reflexion reorganisiert und verfeinert werden. Da solche Konstruktionen von der eigenen Erfahrungswelt ausgehen, können sie aber nicht direkt mit anderen verknüpft werden. Daher stellt die Sprache eine Grundvoraussetzung für diese kognitiven Interpretationen dar, denn durch „intersubjektive Viabilität“ kann eine „stabilere Erfahrungswirklichkeit“ (Glaserfeld 1997, 209) erlebt werden. Kommunikation dient demnach als Basis für die Prozesse der Reflexion, der Modellbildung und der intersubjektiven Erarbeitung von gemeinsamem Wissen. David Haselberger vergleicht eine konstruktivistische Lerntheorie mit einer personenzentrierten Lerntheorie. In einer konstruktivistischen Lerntheorie ist die Aufgabe der Lehrperson, die Schüler und Schülerinnen anzuregen, eigene Lösungswege und Bedeutungszusammenhänge zu finden und das Gespräch über Lerninhalte zwischen Lernenden und Lehrenden zu fördern. Individuelle Lernprozesse sollen unterstützt und aufgrund des Fachwissens eine Orientierung für diese gegeben werden. Auch für die personenzentrierte Theorie spielt Kommunikation eine wichtige Rolle, da Beziehung als wichtige Voraussetzung für ganzheitliches Lernen und persönliches Weiterentwickeln gilt. Die Aufgabe der Lehrperson im personenzentrierten Unterricht ist es, Gelegenheit für kognitives, intuitives und emotionales Lernen in einer bedrohungsfreien Umgebung zu bieten. Die Lehrperson ist aufgerufen, eine persönliche Beziehungsebene aufzubauen und eigenes Wissen und Erfahrungen für die Schüler und Schülerinnen zur Verfügung zu stellen. Unterrichtsmethoden und -materialien werden flexibel eingesetzt, um persönlich relevantes Lernen zu fördern. Dabei ist sich der/die Lehrende stets bewusst, selbst in einem kontinuierlichen Lernprozess zu stehen (vgl. Haselberger 2010, 22f.).

Auch Reinhold Stipsits, der sich eingehend mit dem Werk Carl Rogers' beschäftigt, sieht dessen Spätwerk nicht mehr auf die Persönlichkeitstheorie beschränkt, sondern, indem es sich auf eine „universale Psychotherapie“ verlegt, die davon ausgeht, „dass es bei allen

menschlichen Problemen um eine grundlegende Entfremdung von einem eigenen organismischen Wertungsprozess gehe“ (Stipsits 1999, 171) kann es im Zusammenhang mit konstruktivistischen Ansätzen betrachtet werden. Die Überwindung der Selbstentfremdung und folglich die Selbstentdeckung, wer jemand wirklich ist, werden nach Rogers von einer Kraft getragen, die im Einzelnen und auch im gesamten Universum wirksam sei. (vgl. Stipsits 1999, 172).

3.4.2 Michel Foucault als Konstruktivist

Foucaults Werk ließe sich sowohl für einen erkenntnistheoretischen als auch einen ontologischen Konstruktivismus in Anspruch nehmen. Foucault selbst hat jedoch niemals eine systematische Erkenntnistheorie oder Metaphysik formuliert. Als Konstruktivist lässt er sich vielmehr dadurch einreihen, dass er leugnet, dass eine humanwissenschaftliche Erkenntnis eine Widerspiegelung oder eine Repräsentation einer unabhängig bestehenden Wirklichkeit sei. Dies bezieht sich sowohl auf jenen Teil der Wirklichkeit, der den Gegenstand der Erkenntnis bildet, als auch auf jenen, der den sozialen Kontext der Erkenntnis ausmacht. Foucault meint, dass das human- und gesellschaftswissenschaftliche Wissen keine Repräsentation des Menschen und der Gesellschaft sei, da es den Menschen überhaupt nicht unabhängig von diesem Wissen gebe. Der Mensch wird vielmehr durch dieses Wissen begründet (vgl. Collin 2008, 87). Eine Verbindung zwischen Konstruktivismus und Foucault lässt sich eher durch die Diskurstheorie herstellen, da diese wissenschaftliche Strömung nicht nur soziolinguistische Untersuchungen der gesellschaftlichen Sprachanwendung, sondern auch radikale konstruktivistische Standpunkte umfasst (vgl. Collin 2008, 120). Diskurs ist nach Foucault ein Sinnzusammenhang, der eine bestimmte Vorstellung von Machtstrukturen und Interessen beinhaltet und der sprachlich produziert wird. Die Untersuchung des Diskurses beschreibt Foucault mit: „Es [ist] eine Aufgabe, die darin besteht, nicht - nicht mehr - die Diskurse als Gesamtheit von Zeichen [...], sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen. Zwar bestehen diese Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen. Dieses ‚mehr‘ macht sie irreduzibel auf das Sprechen und die Sprache. Dieses ‚mehr‘ muss man ans Licht bringen und beschreiben“ (Foucault 1981, 74). Der Begriff *Diskurs* lässt nach Collin aber auch eine entscheidende Zweideutigkeit offen, nämlich ob es sich um Sprache selbst oder um eine Theorie handelt, die in dieser Sprache formuliert wird. Der Diskurskursbegriff bei Foucault ist allerdings Veränderungen unterworfen und kann keineswegs Anspruch auf Allgemeingültigkeit er-

heben. Foucault umkreist immer wieder das Problem des Verhältnisses von Diskurs und Wirklichkeit, ohne es zu lösen, und er äußert sich auch nicht klar darüber, was er mit den Gegenständen meint (vgl. Collin 2008, 121).

3.5 Zusammenfassung und Kommentierung I

Carl R. Rogers' Persönlichkeitstheorie basiert auf der Annahme, dass der Mensch immer konstruktiv ist, dass Selbsterhaltung und Weiterentwicklung Ziele jedes Organismus sind. Rogers geht davon aus, dass das Individuum in sich vielerlei Möglichkeiten hat, sich selbst zu verstehen, sein Selbstkonzept, seine Einstellungen und sein selbstgesteuertes Verhalten zu ändern, sich von innen her, von seiner organismisch-emotionalen Basis her zu steuern. Durch die organismische Selbstregulierung werden äußere und innere Vorgänge und Erfahrungen bewertet, bevor sie vollständig in das Selbsterleben einfließen (vgl. Hutterer 2003, 141). Die Aktualisierungstendenz stellt den Motor dar für die Verwirklichung der innewohnenden Möglichkeiten des Organismus im Kontext mit den Bedingungen im Außen. Jener Abkömmling der Aktualisierungstendenz, der Teile des Erlebens symbolisiert, sich ihrer bewusst wird und daraus Selbsterfahrungen macht, wird *Selbstaktualisierung* genannt. Die Fähigkeit, sich mit Hilfe der Selbstverwirklichungstendenz zielgerichtet zu entwickeln, zu erhalten, kann von außen dadurch aktiviert werden, dass ein Klima bzw. ein Umfeld geschaffen wird, das ein Gefühl der Sicherheit und der Geborgenheit bietet. Eine größere Einfühlung und Achtung sich selbst gegenüber und in den Beziehungen zu anderen ist förderlich für den je eigenen Lebensstil und bereichert die seelischen Bedingungen. Im Sinne Rogers müssen wir selbst Schritte auf diese persönliche Entwicklung hin machen, sodass unser Leben bewusster und reicher wird. Indem wir die Regeln für unsere Selbstverwirklichung in uns tragen, sind wir autonom. Allerdings ist dieser Prozess abhängig von den Entwicklungsbedingungen, die unsere Umwelt uns vorgibt. Aus den Selbsterfahrungen und aus der Interaktion mit der Umwelt bildet das Ich ein Selbstkonzept, das identisch ist mit dem Selbst, dem Selbstbild und der Selbststruktur. Das Selbstkonzept wird faktisch zu einem wahrnehmbaren Objekt im eigenen Erfahrungsfeld (vgl. Rogers 1991, 26). Das bedeutet, dass unsere Wachstumsorientierung nicht nur durch rein biologische Impulse oder durch Umweltbedingungen angetrieben wird, sondern sich auf ein Kriterium bezieht, das in uns selbst liegt. Das Selbst ist demnach die Quelle und Grundlage der Zielgerichtetheit, es ist das Resultat der Auseinandersetzung des Organismus mit der sozialen Umgebung und im Sinne einer Selbstaktualisierung auf seine Erhaltung und Erweiterung gerichtet (vgl. Hutterer 2003, 142). In dieser Auslegung muss

der Mensch erst herausfinden, wie sein Selbst sein muss, um sich unter gegebenen sozialen und umweltbedingten Voraussetzungen wertvoll und positiv beachtet zu fühlen. Rogers geht nicht nur von einer apriorischen Existenz des Selbst aus, die sich fortwährend entfaltet, sondern auch davon, dass die gesamte Entwicklung des Individuums eine Entfaltung dessen ist, was im Grunde schon immer vorhanden ist. Daher dienen Erziehung und Sozialisation nur der Freilegung von Vorhandenem und dessen entsprechender Förderung. Durch den nie endenden Prozess der Selbstentfaltung wird der Mensch geformt und kann sich zu größerer Reife entwickeln. Je mehr Kongruenz in dieser Entwicklung besteht, desto mehr wird der Mensch sich selbst akzeptieren und auch bereit sein, sich zu verändern, um sich zu seiner Vervollkommnung zu entwickeln. Kongruenz, unbedingte Wertschätzung und Empathie gehören zu den wichtigsten Voraussetzungen für menschliches Wachstum. Sie sind aber auch die Voraussetzung dafür, dass ein „Lernen in Freiheit“ stattfinden kann. Dieses Lernen – von Rogers als „signifikantes Lernen“ bezeichnet – findet nicht durch eine passive Aufnahme statt, sondern ist immer eine aktive Aneignung, Verarbeitung und Strukturierung von Erfahrungen. In einem solchen Lernen wird Kreativität und Selbstverantwortung stark gewichtet, es erfasst den Menschen in seiner Gesamtheit und hat als Ziel die Selbstverwirklichung und die unumschränkte Wertschätzung der Person.

Ausgehend davon, dass in „Selbstverwirklichung“ auch der Gedanke der „Freiheit“ inkludiert ist, und diese wiederum an die Grundrechte des Menschen gebunden ist, kann mit diesen Prinzipien auch auf Immanuel Kant verwiesen werden. Da die Menschenrechte in der Tradition der Aufklärung des 18. Jahrhunderts stehen und Kant diese Epoche als „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ bezeichnet hat, bedeutet das für pädagogisches Handeln, dass das Ziel der Selbstverwirklichung gleichzusetzen ist mit einer Selbstbestimmungsfähigkeit, die durch Freiheit und Vernunft getragen wird.

Während Carl Rogers sich immer wieder auf das Individuum bezieht und nicht auf die Gesellschaft, gibt es für Foucault kein souveränes Subjekt. Das Selbst, das als autonomes Individuum Pflichten und Eigenverantwortung zu übernehmen hat, ist gleichzeitig ein Subjekt, das regiert wird. Dem Organismus schreibt Foucault lediglich die Funktion zu, sich zu reproduzieren und die Möglichkeit zu bieten, einer Kontrolle unterliegen zu können. Ein souveränes Subjekt konstituiert sich in dieser Annahme unter den vorherrschenden Herrschafts- und Machtverhältnissen, indem es sich gegen die Techniken wendet, die Menschen zu Subjekten machen. Foucault bezeichnet dies als „Subjektivierungsformen“. Er geht davon aus, dass Macht nur über freie Subjekte ausgeübt werden kann und dass Macht in einer netzförmigen Struktur stattfindet. Freiheit wird demnach durch Macht be-

dingt und Macht gründet sich auf Freiheit. Die Individuen erfahren Macht und zugleich üben sie diese auch aus, sie stellen Verbindungselemente zur Macht dar.

In Foucaults Untersuchungen geht es aber nicht nur um die Analyse von Machtphänomenen, sondern in seinen Arbeiten sind die Subjektivierungsformen des Menschen in bürgerlicher Gesellschaft und jene Objektivierungsformen, die den Menschen zum Subjekt machen, vorrangig. Der Begriff „Gouvernementalität“, der Regieren und Denkweise miteinander verbindet, steht in engem Zusammenhang mit Foucaults späterem Verständnis von Machtverhältnissen, denn Macht wird nach Foucault gerade dadurch ausgeübt, dass das Verhalten prinzipiell freier Subjekte beeinflusst wird.

Mit „Gouvernementalität“ bezeichnet Foucault die Gesamtheit des Staates, die gebildet wird aus den Institutionen, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken, die es gestatten, diese spezifische und doch komplexe Form der Macht auszuüben. Die Bevölkerung wird nicht auf direktem Wege durch rigide Gesetze geführt, sondern sie wird durch Strategien und Taktiken im Sinne staatlicher Interessen gelenkt, ohne dass es ihr vorderhand bewusst wird. Der Staat herrscht nicht mehr als Souverän über seine Bevölkerung, sondern verfügt zunächst über das gesamte Territorium und dessen Bewohner. Damit nimmt der Staat keinen direkten Einfluss auf die Individuen, sondern auf ihre gesamte Lebenswelt, inklusive ihrer sozialen Strukturen. Die Kunst dieser Art des Regierens besteht schließlich darin, „Macht in der Form und nach dem Vorbild der Ökonomie auszuüben“ (Foucault 2000, 64).

Durch die gouvernementalitätstheoretische Perspektive sollen genau jene Praktiken der Führung und Lenkung in den Blick genommen werden, die nicht mittels Zwang oder allgemeiner Gesetze funktionieren, sondern sich auf die Subjektivität der Individuen richten, und Einfluss nehmen auf die Techniken der Selbstführung und Lebensgestaltung. Das Individuum wird nicht nur für seinen Erfolg verantwortlich gemacht, sondern Selbstbild und Selbstmanagement werden zu wichtigen Bezugspunkten in der Bildungsarbeit bei gleichzeitig vorgesehener Gemeinschaftsbildung mit dem Ziel, die Einzelnen ohne Zwang zu sozial nützlichem Verhalten zu veranlassen.

Der Einfluss des Konstruktivismus wird deshalb hervorgehoben, weil sich dadurch jene pädagogische Konsequenz ergibt, die sich auf das Wissen um den prinzipiellen Konstruktionscharakter und die mögliche Fehlbarkeit eigener Wahrnehmungen und Erkenntnisse bezieht. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Bereitschaft, diese immer wieder einer selbstkritischen Überprüfung zu unterziehen (vgl. Wagner 2000, 132). Der Konstruktivismus geht von einer Konstruktion der Wirklichkeit aus, die immer im Zusammenhang mit der eigenen Erfahrungswelt gesehen werden muss. Wissen stellt darin keine Abbildung der Welt dar, sondern eine erlebte Passung durch ein kontinuierliches Überprüfen von

Handlungen und Denkweisen. Auch Foucault geht nicht davon aus, dass unsere Erkenntnis eine Repräsentation einer bestehenden Wirklichkeit ist. Wissen stellt für ihn keine Widerspiegelung des Menschen und der Gesellschaft dar, sondern der Mensch wird von diesem Wissen konstituiert. Indem der Wissende die Möglichkeit hat, sich seines Wissens zu bedienen, können Machteinflüsse erkannt werden und Einflüsse für eine Fehlentwicklung abgewiesen werden. Die Konstruktion der je eigenen Wirklichkeit muss jedem Individuum zuerkannt werden und hat daher auch für den personenzentrierten Ansatz und für ein Lernen in Freiheit mit dem Ziel der Selbstbestimmung große Bedeutung. Dabei muss sich die Lehrperson aber immer wieder vor Augen halten, dass sie nur die Möglichkeit hat, dem Edukanden Angebote zu machen. Welche davon von diesem als adäquat aufgenommen und für ihn damit in seiner Wirklichkeit relevant werden, ob und wenn ja, welche Konsequenzen sich für den zu Erziehenden daraus ergeben, darauf hat sie keinen direkten Einfluss. Die Lehrperson stellt, von ihrem Schützling aus betrachtet, ein Element seiner ihn umgebenden Welt dar, zwischen beiden besteht eine Beziehung, die die Möglichkeit der direkten Beeinflussung nicht impliziert. Das bedeutet, dass sie weder durch ihre Person noch durch ihr Tun einen planbaren, zielorientierten Einfluss ausüben kann. Aus welchen Momenten der Umwelt sich Konsequenzen ergeben, liegt ganz in der Hand des Edukanden, daher lässt sich Erziehung als Ergebnis nicht berechnen.

4 Selbstbestimmung/Autonomie

Der Begriff „Selbstbestimmung“ bzw. „Autonomie“ wurde im Laufe der Geschichte in den unterschiedlichsten Zusammenhängen verwendet, in denen ihm jeweils eine besondere und sehr oft interessenbedingte Bedeutung zugeschrieben wurde. Seine erste neuzeitliche Verwendung steht in einem politisch-rechtlichen Bezugsfeld, von wo aus der Begriff in juristische Zusammenhänge einfließt und zum ersten Mal begriffliche Konturen erlangt. Seit Kant Autonomie als Ausdruck der freien sittlichen Persönlichkeit dargestellt hat, wurde dem Begriff eine umfassende philosophische Bedeutsamkeit zugeschrieben, sodass er von den verschiedensten Wissenschaften rezipiert und mit jeweils eigenständigen Bedeutungsvarianten versehen wurde (vgl. Berka 2002, 25). Die Mehrdeutigkeit des Begriffs lässt sich schon daran erkennen, dass ein „sich bestimmendes Selbst“ im Sinne eines eigenständigen Subjekts Eigenständigkeit beansprucht und sich damit abgrenzt gegenüber einer anderen Bestimmungsmacht. So stellt sich, ähnlich wie bei dem verwandten Begriff der Freiheit, die Frage, welches Subjekt Autonomie beansprucht und in welcher

Beziehung sie gefordert wird. Ebenso muss dabei bedacht werden zu welchem Zweck und in welchen Grenzen diese Autonomie bestehen soll (vgl. ebd., 25). Die vielfältige Bedeutung des Autonomiebegriffs zeigt sich nicht zuletzt darin, dass er theoretisch für alle Forderungen in Anspruch genommen werden kann, die in irgendeiner Form auf Freiheit, Emanzipation, Mündigkeit oder Unabhängigkeit abzielen. Als inhaltlich nicht festgelegter Begriff kann er individuell eingesetzt werden und sowohl die Beschreibung eines Sachzusammenhangs betreffen als auch eine Strategie zur Durchsetzung eines Ziels oder einer Ideologie (vgl. ebd., 26).

In pädagogischen Zusammenhängen lässt sich das Autonomiekonzept auf verschiedene, zum Teil ineinander verflochtene Zusammenhänge zurückführen. Einerseits kann der Autonomiebegriff aus den ursprünglichen politisch-rechtlichen Bedeutungszusammenhängen herausgelöst werden und ein Zielbegriff der Erziehung sein, der die mündige und selbstbestimmte sittliche Persönlichkeit anvisiert. Walter Schweidler sieht hier einen Zusammenhang mit der Theorie Kants, in der sich der Mensch in seiner Eigenschaft als Vernunftwesen nach den Prinzipien des kategorischen Imperativs selbst bestimmt. Die Autonomie des Willens gilt als oberstes Prinzip der Sittlichkeit: „Autonomie des Willens ist die Beschaffenheit des Willens, dadurch derselbe ihm selbst (unabhängig von aller Beschaffenheit der Gegenstände des Willens) ein Gesetz ist. „Das Prinzip der Autonomie ist also, nicht anders zu wählen, als so, dass die Maxime seiner Wahl in demselben Willen zugleich als allgemeines Gesetz mitbegriffen sein kann“ (Kant 1785 zit. n. Schweidler 2010, 215). Die Autonomie des freien Willens wird von Kant aber nur dem Menschen als vernünftiges Wesen zuerkannt. Laut lexikalischer Auslegung ist Autonomie gleichzusetzen mit Eigengesetzlichkeit. Sie steht damit im Gegensatz zu Heteronomie. Auf Kant bezogen gibt sich der sittliche Wille selbst das Gesetz seines Handelns, er empfängt es nicht als äußeres Gebot (kategorischer Imperativ). Der sittliche Wille ist jedoch nicht eine individuelle Willkür, sondern die reine praktische Vernunft im Menschen (vgl. Bertelsmann 1995, 468). Mit Kant wird ein moralisches Subjekt definiert, das die Fähigkeit hat, sich selbst (moralisch) bestimmen zu können. Das heißt, nur eine vernünftige moralische Selbstbestimmung bestimmt den Menschen, nur sie zeichnet ein vernünftiges Wesen aus, das nach Kant mit dem Attribut *Würde* versehen werden kann (vgl. Schweidler 2010, 218). Kant und die Vertreter des Humanismus begreifen den Menschen immer als ein Projekt, das in der Hand des Menschen selbst liegt, sie glauben nicht an eine vorgegebene Natur des Menschen. Damit wird Selbstbestimmung vom Menschen selbst geformt, wird erst gestaltet. Konrad Paul Liessmann greift in *Humanismus heute* auf frühe humanistische Texte zurück, in denen der Mensch als ein von Natur aus unbedarftes und unvernünftiges Wesen dargestellt wird, das die Aufgabe hat, sich selbst überhaupt erst zu schaffen,

sich eine Gestalt zu geben, sich zu entwerfen. Damit entlässt sich der Mensch selbst aus einer vorgegebenen göttlichen oder natürlichen Ordnung und begreift sich als freies Wesen, gerade in der Hinsicht, dass er sowohl seinen Geist als auch seinen Körper sich selbst gestalten muss. Die antike Lehre von der Selbstformung als zentrale Aufgabe des Menschen, von einer Ästhetik der Existenz, auf die auch Foucault aufmerksam gemacht hat, gewinnt im Humanismus ihre erste moderne Gestalt (vgl. Liessmann 2001, 85). Selbstbestimmung ist im Sinne des Humanismus untrennbar damit verbunden, dass der Mensch in erster Linie ein schaffendes, also kreatives Wesen ist, das gerade durch seine Offenheit gegenüber dem Neuen und durch seine Fähigkeit Neues zu kreieren, gekennzeichnet ist

Der Autonomiebegriff in der Pädagogik wird aber auch mit einer besonderen Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaft sowie des Erziehungs- und Bildungsgeschehens einschließlich der Bildungsinstitutionen in Verbindung gebracht (vgl. Berka 2002, 31). Die Autonomie des Erziehungssubjekts und die Autonomie der Pädagogik werden häufig in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis gesehen. Vor allem in der Persönlichkeitspädagogik, die sich darum bemüht, das pädagogische Handeln vom Subjekt her zu verstehen, aber auch in neueren Ansätzen, erscheint die Freiheit des pädagogischen Handelns als notwendige Bedingung der Erziehung zur mündigen Person. Heute beanspruchen Vertreter der Erziehungswissenschaft eine „relative Autonomie der Pädagogik“ (ebd. 32). Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass das Erziehungs- und Bildungsgeschehen untrennbar mit der übrigen Gesellschaft verflochten ist und sich von ihr nicht abkoppeln kann, da eine Gebundenheit an Vorgegebenes besteht. Die Vermittlung vorgefundener Normen und Institutionen wird als Aufgabe der Erziehung gesehen.

Wer von Pädagogik spricht, muss laut Marian Heitger davon ausgehen, dass der Mensch weder nur das Ergebnis biologischen Wachstums noch nur das Ergebnis gesellschaftlicher Determination ist, sondern dass er sich selbst erst zu dem machen muss, der er ist. Die Aufgabe des Menschen besteht darin, dass er sich zu sich selbst, zu seinen Mitmenschen, zu seiner Umwelt und zu der Natur verhalten muss. Das Nachdenken über sich selbst findet in der Aufgabenhaftigkeit als apriorische Bestimmung seine Begründung, Selbstbetrachtung als stellungnehmendes Bedenken des eigenen Tuns und Seins (vgl. Heitger 2004, 173). Unter dem Gesichtspunkt einer Bildungstheorie rückt damit die Selbstbetrachtung des Menschen in den Mittelpunkt des Fragens. Jedoch muss hier in Anlehnung an Wilhelm Schimd davon ausgegangen werden, dass ein „souveränes Subjekt [...] keinesfalls dasjenige (ist), das überall und jederzeit vollkommen frei über sich selbst bestimmen kann, sondern dasjenige, das relative Klarheit darüber gewinnt, wo Selbstbestimmung möglich ist und wo nicht“ (Schmid 2004, 119).

Die Auseinandersetzung mit Autonomie bzw. selbstbestimmtem Handeln in pädagogischen Kontexten ist ein Thema, das an Aktualität kaum zu überbieten ist. Begründet wird die Forderung nach Selbstbestimmung und die damit verbundene Fähigkeit, freie Entscheidungen treffen zu können, durch die Notwendigkeit, auf gesellschaftliche und arbeitsweltliche Veränderungen individuell reagieren zu können, um der Vielfalt von Anforderungen und Möglichkeiten gerecht zu werden. Ist das Ziel von Bildung und Erziehung, eine angestrebte Befähigung zu selbstständigem Denken und Begründen, darf die Angewiesenheit auf *Freiheit, Autorität und Wahrheit* nicht außer Acht gelassen werden, denn Selbstbestimmung wird erst durch diese Grundvoraussetzungen bedingt. Der Mensch, als ein sich selbst bestimmendes Wesen, wird nach Reinhold Stipsits durch die Grundkonfigurationen Freiheit, Autorität und Wahrheit konstituiert. „*Freiheit ist jedem Menschen vorausgeordnet, unermesslich. Autorität ist jedem Beurteilen entzogen, unerschöpflich. Wahrheit ist jeder Aussage als Bezugspunkt vorgeordnet, unerreichbar*“ (Stipsits 1999, 71). Diese relationalen Gesichtspunkte haben immer ein Absolutes als Maß vor Augen. Der Mensch kann sich nur in Beziehung dazu wissen und bestimmen. In allen zwischenmenschlichen Situationen ist laut Stipsits die Beziehung des Menschen zu Freiheit, Autorität und Wahrheit konstitutiv. Diese Grundkonfigurationen sind im Zusammenhang mit einer Theorie des selbstverantwortlichen Subjekts bestimmbar und bestimmen ihrerseits die besondere Situation des Menschen. Sollen Bedingungen für erfahrbare Wirklichkeit für die Pädagogik analysiert werden, muss der Mensch hinsichtlich dieser Grundkonfigurationen thematisiert werden (vgl. Stipsits 1999, 42).

4.1 Freiheit als Vorbedingung

Die Idee der Freiheit unterlag in der Geschichte vielfältigen Veränderungen, die abhängig davon waren, für welche Ziele oder Werte sich der Einzelne einsetzte und in welchem Ausmaß er dabei selbsttätig aktiv werden konnte, aber auch von welchen Abhängigkeiten eine Freimachung angestrebt wurde. Der philosophische Freiheitsbegriff unterscheidet zwischen Freiheit von äußerem Zwang und innerer Freiheit. Ebenso gibt es differenzierte Auslegungen, ob Freiheit als Grundvoraussetzung menschlichen Handelns gesehen wird oder ob jegliches Handeln als determiniert und vorbestimmt gilt bzw. ob eine Willensfreiheit existiert, durch die der Mensch in der Lage ist, zwischen mehreren Möglichkeiten des Handelns frei zu wählen. Nach Kant wird allen vernünftigen Wesen eine Freiheit als Eigenschaft des Willens zugeschrieben (vgl. Kant 2008, 90). Die Freiheit des Willens besteht darin, dass die Vernunft ihm vorschreibt, was er will. Die Person als vernünftiges

Wesen denkt laut Kant die Kausalität seines eigenen Willens unter der Idee der Freiheit (vgl. ebd., 97). Freiheit bedeutet die Unabhängigkeit von bestimmenden Ursachen der Sinneswelt. Den Handlungen von vernünftigen Wesen liegen sowohl das allgemeine Prinzip der Sittlichkeit, als auch das Naturgesetz in allen Erscheinungen zugrunde. Die Vernunft steht noch über dem Verstand, weil dieser ohne Vernunft bloß dazu dienen würde, sinnliche Vorstellungen in Regeln einzuordnen. Erst die Vernunft ermöglicht es dem Verstand über die Sinnlichkeit hinauszugehen und so die Sinneswelt und die Verstandeswelt zu unterscheiden (vgl. Kant 1977, 96). Damit ist nach Kant der Mensch frei, wenn er sich an nichts bindet, außer an das durch die Vernunft Gebotene. Für Carl Rogers liegt Freiheit in dem Mut sich für sich selbst zu entscheiden und damit in die Ungewissheit des Unbekannten aufzubrechen (vgl. Rogers 1991, 222). Sie liegt auch darin, dass wir den von innen her kommenden Sinn entdecken können, wenn wir sensibel und offen auf unsere vielfältigen Erfahrungen hören:

„Freiheit [...] besteht darin, dass die Person die geordnete Sequenz ihres Lebens zur Erfüllung bringt. Freiwillig, spontan und verantwortlich bricht der freie Mensch auf, seine bedeutsame Rolle in einer Welt zu spielen, deren determinierte Ereignisse sich durch ihn, durch seinen freien Entschluss und Willen bewegen.“ (Rogers 1991, 223)

Damit definiert Rogers nach Reinhold Stipsits Freiheit als einen „inneren, subjektiven, existentiellen Begriff, der die Einsicht des Menschen beschreibt im Hier und Jetzt leben und sich verwirklichen zu können“ (Stipsits 1997, 55). Darin enthalten ist die Erkenntnis, dass der Mensch ein sich entwickelnder Prozess und kein bestehendes Endprodukt ist. Für Rogers liegt Freiheit in dem Mut der Entscheidung, die herausgefordert wird durch einen von innen her kommenden Sinn und unabhängig ist von äußeren Möglichkeiten. Der Mensch hat die Verantwortung für sich selbst zu tragen (vgl. Rogers 1974, 259). Entscheidungen sind aber immer an ein Wissen gebunden. Michael Wimmer geht davon aus, dass dieses Wissen im Augenblick der Entscheidung außer Kraft gesetzt wird und verantwortliches Entscheiden sich daher immer als riskantes Unternehmen herausstellt. Wimmer, der die Frage nach der Relation zwischen Subjekt und Entscheidung thematisiert, regt deshalb an, Anerkennung als Antwort im Sinne einer verantwortlichen Entscheidung zu verstehen und nicht als Resultat eines intentionalen Entschlusses seitens des Subjekts, da sich das Subjekt der Entscheidung in und durch sie erst konstituiert (Wimmer 2006, 267). Für Reinhold Stipsits stellt die Entscheidungsmöglichkeit, sich zu einer Sache zustimmend oder ablehnend verhalten zu können, die einfachste Form der Freiheitserfahrung des Menschen dar. Daher sei Freiheit die „Voraussetzung für das

(sich) Selbstbestimmen“ (Stipsits 1999, 63). Stipsits fügt hinzu, dass in der Theorie eines aktiven, selbstverantwortlichen Subjekts Grundkonfigurationen wie Freiheit, Autorität und Wahrheit bestimmbar sind und ihrerseits die besondere Situation eines Menschen bestimmen (vgl. Stipsits 1997, 55). Freiheit versteht sich als Voraussetzung für neue Möglichkeiten, alles Denken Fühlen, Erleben und Handeln in der Gegenwart geschieht in Freiheit. Jedoch, in der „Bestimmung von Freiheit selbst kann der Mensch dem Paradox nicht entkommen, etwas zu bestimmen, für das man frei ist, worauf es zu bestimmen erst möglich, bestimmbar wird“ (Stipsits 1999, 64). Freiheit ist als Motiv für Pädagogik unerlässlich, absolute Freiheit ist dem Menschen jedoch verwehrt. Freiheit kann nur in Andeutungen erfahren werden, ihr Gebrauch ist eingeschränkt durch die Erfahrungen und daher nur als Bruchteil möglich. Reinhold Stipsits zieht in diesem Zusammenhang auch Friedrich Schillers *Briefe zur ästhetischen Erziehung des Menschen* heran, wonach der „Mensch als spielendes Wesen“ bei sich ist sowie „frei von äußeren Zumutungen und frei für das Andere, die Außenwelt“ (Schiller zitiert nach Stipsits 1999, 64). Im Tanz der Marionette, in der Unbekümmertheit des kindlichen Spiels, in der ästhetischen Gestaltung der Umgebung werden Andeutungen derselben Freiheit und Annäherungen an diese Freiheit sichtbar und möglich. Freiheit, die als höchste Erfahrung nur im Spiel erreichbar ist, bedeutet daher laut Reinhold Stipsits gleichzeitig die Grundlage für ästhetisches Wahrnehmen, in dem der Mensch am ehesten seiner eigenen Vollkommenheit zustrebt. Allerdings sind die Freiheitsbemühungen nicht immer so eindeutig festzulegen, denn Gegebenes verändert sich laufend. „Ich bin so, wie ich bin, aber ich weiß auch, ich könnte ganz anders sein. In der Person findet ein Kampf statt. Freiheit der Person, die sich als Selbstbestimmung äußert, stößt an die Grenze der Freiheitsbemühung im Ganz-anders-sein-Können“ (Stipsits 1999, 65). Da es in der Pädagogik um eine Form der Selbstbestimmung geht, die auch als Bestimmung der Relation gesehen werden kann, wie eine Person sich zu sich selbst verhält, sind solche Relationen immer wieder neu zu beurteilen.

Für Michel Foucault stellt die Freiheit des Menschen eine Existenzbedingung von Macht dar. Foucault geht davon aus, dass „Macht nur auf ‚freie Subjekte‘ ausgeübt wird, und nur insofern diese ‚frei‘ sind“ (Foucault 1994, 255). Damit Macht ausgeübt werden kann, bedarf es nach Foucault der Freiheit, wobei Macht aber nicht eine vollständige Unterwerfung oder das Verfügen über andere bedeutet. Mit Freiheit kann hier jenes Faktum bezeichnet werden, dass dem Individuum mehrere Möglichkeiten offen stehen, dass es zwischen mehreren Reaktionen und verschiedenen Verhaltensweisen wählen kann oder muss. Macht ist damit auch die Fähigkeit seine Freiheit gebrauchen zu können. Foucault thematisiert nicht die Freiheit von etwas, sondern die Freiheit, dem eigenen Leben eine Form geben zu können. Aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive bedeutet die Vor-

aussetzung der Freiheit für eine Macht als Handeln, das auf Handlungen abzielt, dass die Subjektivität des/der anderen als Handelnde(n) anerkannt und der Raum möglicher Entgegnungen offen gehalten werden muss. Würde dieser Raum aufgehoben, würde es sich nicht mehr um ein Machtverhältnis handeln, sondern um eine Zwangssituation (vgl. Weber 2007, 92). Jeder der Aktivisten muss also über eine bestimmte Freiheit - Freiheit ist kein absoluter Begriff - verfügen, damit von Machtverhältnissen gesprochen werden kann.

4.2 Autorität als Vorbedingung

Der Begriff Autorität hat seinen Ursprung in dem lateinischen „auctoritas“, das sich von „augere“ ableitet und „vermehrten“, „zunehmen“, „wachsen lassen“, aber auch „fördern“ heißt. Im alten Rom wurde „auctoritas“ auch verstanden als Förderung und Mehrung einer beabsichtigten Entscheidung durch den Rat. Autorität ist seit jeher einem gesellschaftlichen und geschichtlichen Wandel unterworfen. Seit die Aufklärung die Vernunft zur Richtschnur des Handelns gemacht hat und ein beginnender Liberalismus einsetzte, war für Autorität wenig Platz. Autorität ist kein Wert an sich, sondern erhält ihre Wirkung durch den Wert, den man ihr zumisst. Wenn das Ziel der Erziehung Menschenwürde und persönliche Freiheit lautet, sollte eine Führung angestrebt werden, die nicht nur eine Funktion hat, sondern auch Autorität besitzt und die dafür sorgt, dass Leistung und Haltung beachtet wird (vgl. Anzenbacher 2009, 208).

Seit Beginn der 1970er Jahre hat sich nach Günter Schmidt die Bereitschaft der Heranwachsenden, die Autorität der Erziehenden anzuerkennen und sich ihnen unterzuordnen, verändert. Der Wandel der Autorität liegt aber nicht unbedingt darin begründet, dass Kinder und Jugendliche keine Autoritäten anerkennen wollen, sondern eher daran, dass sie kaum Erwachsene finden, die Autorität ausüben wollen. (vgl. Schmidt 1975, 79) Autoritätskrisen stellen in den Erziehungsverhältnissen natürliche Phasen des Autoritätsabbaus auf dem Weg zum Erwachsenwerden dar. Für diesen Abbau nennt Günter Schmidt vier strukturelle Ursachen (vgl. ebd.):

- die ambivalente Erfahrung der Beziehung zu Autoritäten,
- die Einengung der Verhaltensmöglichkeiten durch die Erziehungsautoritäten,
- die übersteigerte Beanspruchung der Autorität durch die Autoritätsträger,
- die Forderungen von Idealwerten.

An die Idealwerte hält sich aber laut Schmidt die Gesellschaft im Allgemeinen selbst nicht. Ein weiterer Grund für die mangelnde Bereitschaft Erwachsener, als Autoritätsträger zu

fungieren liegt nach Schmid in dem bestehenden Wertepluralismus. „Wenn die eigene Wertüberzeugung nur eine von vielen sei und schon bald wieder überholt sein kann, fehlt es an der entsprechenden Sicherheit, diese an die Heranwachsenden weiterzugeben“ (ebd., 76). Für Peter Struck liegt ein weiteres Problem darin, dass in einer Gesellschaft, in der sich die Erwachsenenwelt nicht oder nur wenig von jener der Kinder unterscheidet und in der die Überlegenheit der Erwachsenen hinsichtlich des Wissens und Könnens nicht mehr unbedingt erstrebenswert ist, die Bedeutung von Autorität als Orientierungshilfe für die heranwachsende Generation als eher gering eingeschätzt wird. Durch die Unsicherheit der Erwachsenen, Autorität auszuüben, fehlt dem Kind die Bezugsperson, die für die Persönlichkeitsentwicklung notwendig ist, denn eine Bezugsperson hat nicht nur die Funktion des Vorbildes zu erfüllen, an dem man sich orientieren und dem man nacheifern kann, sondern auch jene eines Widerstandes, an dem man sich reiben kann. Kritisieren und Auflehnen gegen die Ansichten der Erziehenden bilden einen notwendigen Prozess in der Entwicklung der Jugendlichen, sie entspringen der eigenen Unsicherheit und dem Verlangen nach Sicherheit (vgl. Struck 1994, 129).

Wenn Autorität einem geschichtlichen und gesellschaftlichen Wandel unterworfen ist, bleibt zu fragen, ob es in ihr auch etwas gibt, das durch die Zeit gleich bleibt. Laut Bernadette Frei liegt die Voraussetzung dafür darin, dass Autorität einerseits auf Grund einer Legitimation zustande kommt, die durch den Lauf der Geschichte geprägt ist, und andererseits in der Ungleichheit von Beeinflussungs- oder Abhängigkeitsverhältnissen. Autorität wird demnach deswegen zugesprochen, weil Wissen und Können ungleich verteilt sind. Legitimation und Ungleichheit bedingen einander, wobei für beide die innere Anerkennung, die aufgrund bewusster Einsicht, unreflektierter Zustimmung oder einer Mischung aus beiden zustande kommen kann, eine wichtige Rolle spielt. Zur inneren Anerkennung kann es entweder durch Gehorsam (dieser kann zwischen bejahter Abhängigkeit und Zwang liegen), durch Fachkompetenz, durch Ansehen oder durch Überzeugungskraft der Autoritätsperson kommen (vgl. Frei 2003, 28). Jede pädagogische Bestimmung von Autorität setzt einen Erziehungsbegriff voraus, es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang. Das Autoritätsverhältnis zwischen Lehrperson und Schülerin/Schüler ist geprägt durch die Art und Weise, wie Erziehung gedacht und gelebt wird. Lehrpersonen stehen jungen Menschen gegenüber, die auf dem Weg sind, sich und die Welt zu entdecken. Kinder und Jugendliche sind im Prozess des Aufwachsens und der Selbstwerdung in verschiedensten Bereichen auf die Hilfe oder die Begleitung von Erwachsenen angewiesen. Durch den Erfahrungs- und Reifeunterschied ist die Lehrperson in der Lage, diese Hilfestellungen zu geben. Die Legitimation von pädagogischer Autorität lässt sich aus dieser grundlegenden Ungleichheit ableiten, da diese Erziehung erst notwendig macht. „Autorität

beruht auf einem Vorsprung des Wissens, des Könnens und der Erfahrung, auf größerer Umsicht, Sachkenntnis und größerem Weitblick. Dieser Vorsprung berechtigt die Lehrperson, Verantwortung zu übernehmen“ (Frei 2003, 32).

Friedhelm Brüggemuhl geht von einer pädagogischen Autorität aus, die überall dort zu finden ist, wo Menschen dauerhafte Beziehungen eingehen, wo soziale Ordnungsstrukturen herrschen, in denen sowohl Ungleichheit als auch Asymmetrie anerkannt werden. Gerade in der Pädagogik muss der Bedarf von Anerkennung für Autorität mit dem Respekt des Erziehers vor dem Heranwachsenden einhergehen. In allen pädagogischen Handlungen muss beachtet werden, dass diese Wechselseitigkeit bestehen bleibt. Auch gegenwirkende erzieherische Maßnahmen dürfen nur auf eine Veränderung von partiellen Bereichen des Handelns und Verhaltens abzielen, niemals aber die Person oder den Charakter des Heranwachsenden insgesamt verändern wollen. Das bedeutet, dass die Aufgabe der Lehrperson darin besteht, „durch Unterstützung oder Widerstand oder auch durch ihre Passivität auf die Entwicklungsschritte des Kindes“ (Brüggemuhl 2007, 609) zu antworten. In jedem Moment stellt sich die Frage nach dem Maß von Lenkung und Freiheit. Friedhelm Brüggemuhl sieht die wichtigste Aufgabe der Erziehung darin, die Lenkung durch ein größtmögliches Maß an Freiheit zu ersetzen, wobei sich die Auffassung von Autorität dem jeweils gewonnenen Freiheitsmaß anpassen muss. Eine der wichtigsten Voraussetzungen der Erziehung besteht darin, sich in angemessenen Schritten und zur rechten Zeit entbehrlich zu machen, das Autoritätsverhältnis aufzulösen. Die Lehrperson muss ein entsprechendes Maß an Sensibilität, Geschick und Zuversicht haben, um die Verantwortung zu übernehmen, aber auch, um diese zur rechten Zeit abgeben zu können, indem sie die Mündigkeit des jungen Menschen zum Ziel hat (vgl. ebd., 609). Friedhelm Brüggemuhl bezieht sich auch auf Kant und dessen berühmten Ausspruch, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1975 zit. n. Brüggemuhl 2007, 604), der nicht nur zur programmatischen Leitidee der Aufklärung geworden ist, sondern aus dem sich ableiten lässt, dass auf pädagogische Autorität nicht verzichtet werden kann, weil sie es ist, die zum Selbstdenken anregen soll. Indem Brüggemuhl die „negative Erziehung“ von Jean-Jacques Rousseau heranzieht, gibt er zu bedenken, dass diese keinen autoritätsfreien Raum bedeutet, sondern den fiktiven Zögling Emil befähigen soll, sich selbst und andere als Menschen anzuerkennen. Vielmehr wird hier die Autorität gesteigert, indem sie unkenntlich gemacht wird. Der pädagogische Raum, in dem die Kinder selbsttätig handeln und eigene Erfahrungen machen können, ist zugleich der Raum, durch den der Erzieher die Kinder dorthin zu leiten versteht, wo man sie haben möchte (vgl. ebd., 604).

Reinhold Stimpert geht davon aus, dass Autorität in den Lehrer-Schüler-Beziehungen als Gewähr für Sicherheit benötigt wird. Jemanden zu achten ist die Voraussetzung für ein

sinnvolles Verhältnis zwischen Menschen, in dem Autorität respektiert werden kann. Jemanden aus der Autorität zu entlassen, ist nach Stipsits mit dem Versuch gleichzusetzen, jemandem seine Liebe zu entziehen. Dieser Umstand sei dann am deutlichsten zu erkennen, wenn man Kältherzigkeit, Ignoranz, Gleichgültigkeit, Bedeutungslosigkeit als Gegenspieler der Liebe betrachtet. Wer nicht liebt, ist flach in den Empfindungen, besitzt nicht die Voraussetzung, eine Beziehung zu leben und zu gestalten. Nur die Liebe befähigt uns, um etwas zu kämpfen und „die Schöpferkraft in ihrem ursprünglichen Gehalt, als Autorität, als Vermögen, einzusetzen“ (Stipsits 1999, 69). Der entscheidende Prüfstein für Autorität ist für Reinhold Stipsits nicht die Durchsetzung des eigenen Willens gegenüber anderen, sondern vielmehr die Selbstachtung. Die Akzeptanz der eigenen Person ist die Voraussetzung für die Akzeptanz der Würde und Freiheit des Anderen. Aus der Stärke, die in der Liebesfähigkeit enthalten ist, soll der Mensch seine Beziehung zu sich und zu seinen Nächsten gestalten. Erst die Selbstachtung erlaubt die Wertschätzung anderer und erst in der Erfahrung des Angenommen-Seins wird die Macht spürbar, die in der ursprünglichen (göttlichen) Autorität steckt. Autorität bestimmt damit die Relation des Menschen zu sich und zu seinen Nächsten. Ein Verfügen über sich und andere, ein Bewirken, ein Veranlassen geht von dieser Autorität aus (vgl. Stipsits 1999, 68). Eine dementsprechende Autorität sieht Marian Heitger nur in der Kompetenz einer dialogischen Führung gerechtfertigt, denn nur hier wird sie nicht als Ersatz für Argumentation missbraucht. Der Lehrende muss dem Lernenden helfen, sich von ihm und seiner Autorität unabhängig zu machen, indem er durch das zu vermittelnde Wissen zur Freiheit der Argumentation anleitet. In dieser auf Vertrauen gegründeten Beziehung wird an die Vernunft des Lernenden appelliert, der Lernende kann das Prinzip der Selbstbestimmung in Anspruch nehmen. Nur so dient der Unterricht dem „Allgemeinen der Selbstbestimmung“ und dadurch dem „Allgemeinen der Bildung“ (Heitger 2004, 27) und führt zur Anerkennung der eigenen Person und dem Recht auf Selbstbestimmung der anderen. Reinhold Stipsits warnt jedoch davor, Selbstachtung mit Selbstliebe gleichzusetzen, denn Selbstachtung sei von Egoismus weit entfernt. Selbstachtung wird in der Gegenwart, wo narzisstische Haltungen als typisch angesehen werden, zu einer schwierigen Aufgabe. Wollen Pädagogen die Fähigkeit zur Selbstachtung fördern, müssen sie auf einen Ton achten, der nicht moralisierend wirkt. Das Selbstwertgefühl ist für den rechten Umgang mit Autorität ein guter Prüfstein auf dem Weg zur Mündigkeit. Bezüglich der sittlichen Verantwortung geht es um den Selbst- und Fremdbezug. Wer auf sich selbst achtet, kann den anderen achten, wie es das christliche Gebot der Nächstenliebe fordert (vgl. Stipsits 1999, 68). Auch Roland Reichenbach geht davon aus, dass Autorität als Eigenschaft einer Beziehung und eines Anerkennungsverhältnisses aufzufassen und damit nur intersubjektiv zu rekonstruieren ist. Die Beziehung

zwischen Eltern und Kindern oder zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern ist aber in der Regel durch eine Asymmetrie gekennzeichnet. „Die eine Seite fühlt sich meistens berechtigter und auch verpflichtet, auf die andere Seite einzuwirken, während von dieser erwartet wird, sich von solcherlei pädagogischen Handlungen [...] beeinflussen und beeindrucken zu lassen“ (Reichenbach 2007, 652). Pädagogisches Handeln ist demnach von Machtasymmetrien geprägt. Roland Reichenbach führt weiter aus, dass Autorität zwar nicht mit Macht gleichzusetzen ist, aber die Möglichkeit der Machtausübung scheint die Bedingung vieler Formen von Autorität zu sein. Die asymmetrische Abhängigkeit, durch die Führungsverhältnisse als Autoritätsverhältnisse geprägt sind, zeigt sich nicht zuletzt darin, dass solche Verhältnisse „Eigenschaften von Beziehungen, in denen die Interaktion von rollenkomplementären Verhaltensmustern wechselseitige Abhängigkeiten ausdrücken, die nur teilweise symmetrisch sein können“ (Reichenbach 2007, 654), aufweisen.

Autorität wird also in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmend in Frage gestellt. Ausgehend davon, dass Autorität nicht beseitigt, sondern nur verlagert wurde, da der Mensch anscheinend nicht ohne Autorität leben kann, führte die ehemalige Forderung nach Befreiung von Zwang und Autorität, die die persönliche Freiheit einengt, nach Ansicht von Oliver Hissek zu einer anderen Machtübernahme, nämlich jener der Massenmedien. Was über Zeitung oder Fernsehen verbreitet wird, gilt als wahr und bedeutend. Auch der Wissenschaft wird vermehrt Autorität zugeschrieben. Sowohl diese neuen, unpersönlichen Autoritätsverhältnisse, als auch das Zurückgehen der Autorität in der Erziehung führt dazu, dass Autorität zwar weiterhin wirksam ist, dies aber von den Betroffenen nicht wahrgenommen wird, das heißt, dass es Menschen nicht merken, wenn Macht über sie ausgeübt wird. Indem das natürliche Bedürfnis nach Autorität nicht anerkannt wird, werden Autoritätsträger als solche nicht erkannt (vgl. Hissek 2000, 30f.). Autorität stellt damit eine wichtige Machtquelle der Erziehenden dar.

4.3 Wahrheit als Vorbedingung

Den Begriff Wahrheit zu definieren ist selbst in der Philosophie ein schwieriges Unterfangen. Auch in der Gegenwartsphilosophie gibt es unterschiedliche Wahrheitstheorien. Der berühmte Ausspruch von Thomas von Aquin, „*veritas est adaequo rei et intellectus*“, bezeichnete Wahrheit als Übereinstimmung von Sache und Intellekt. Das bedeutet, dass, wenn wir von der Wahrheit sprechen, wir scheinbar immer eine „Übereinstimmung von Sein und Denken, von Wirklichkeit und Sprache, von Tatsache und Aussage“ meinen

(Anzenbacher 2009, 208). Habermas und Apel gehen davon aus, dass Wahrheit nur dann Gültigkeit hat, wenn der „Geltungsanspruch“ und das „Sichverhalten der Sache selbst“ übereinstimmen. Mit dem „einlösbaren Geltungsanspruch“ ist jener gemeint, den wir erheben, „wenn wir von der Aussage p sagen ‚p ist wahr‘. [...] Sagen wir ‚p ist wahr‘, so meinen wir, dass der in p ausgesagte Sachverhalt besteht“ (ebd., 210). In der Behauptung liegt damit die Identität des ausgesagten Sachverhalts mit der Sache selbst. Aus dem Geltungsanspruch folgt, dass Wahrheit immer in einem sprachlichen Bezugssystem steht, denn nur in Sprache ist der Geltungsanspruch einlösbar. Da es keine sprachlose Welt gibt, gibt es auch keine sprachlose Wahrheit. Martin Heidegger bringt zum Ausdruck, dass sich Wahrheit darin bewährt, dass sich das Ausgesagte, als das eigentlich Seiende zeigt. „Die Bewährung vollzieht sich auf dem Grunde eines Sichzeigens des Seienden. Das ist nur möglich, indem das aussagende und sich bewährende Erkennen seinem ontologischen Sinne nach ein entdeckendes Sein zum realen Seienden selbst ist. [...] Das Wahrsein als Entdeckend-sein ist wiederum ontologisch nur möglich auf dem Grunde des In-der-Welt-Seins“ (Heidegger 2009, 288). In unserem alltäglichen In-der-Welt-Sein sind aber Sein und Erkenntnis, Tatsache und Aussage, Objekt und Subjekt unmittelbar eins und das „Medium, in welchem beide Seiten eins sind, ist die Sprache, in der Seiendes als Wahres sich zu erkennen gibt“ (ebd., 211). Wahrheit ist demnach nur möglich, wenn das erkennende Subjekt in einem sprachlichen Bezugsrahmen steht, wenn ein Sinngefüge von Sein und Denken besteht. Die Gegebenheit der Sache selbst und unsere Zugangsweise zur Sache sind unzertrennlich mit der Sprache verbunden. Jedoch ist diese Sprache auch reflektierbar und relativierbar, wir können sie verändern oder verbessern, wir können aber auch das erreichte Niveau verlieren. Diese Dynamik von Fortschritt und Rückschritt gehört zum Begriff der Wahrheit.

Die Übereinstimmung zwischen dem, was jemand empfindet, und dem, was jemand darüber kommuniziert, ist eine Wahrheit, die immer mit Zweien beginnt. Laut Reinhold Stipsits sucht der Mensch im Dialog mit sich selbst die Antwort auf die Frage nach seiner sozialen Einbindung. Dabei ist aber die bedingungshafte Voraussetzung zu beachten, da die Stimmigkeit einer Handlung in ihrem sozialen Kontext immer als fragwürdig angesehen werden kann. Des Weiteren sei zu beachten, dass Wahrheit nicht unabhängig von einem Beobachter zu ermitteln sei, Wahrheit dürfe daher nur unter Bezugnahme auf den Beobachter, den Betroffenen oder auch von ihm her gesucht werden. Das Streben nach etwas Unerreichbarem, das im Gegenwärtigen in maximaler Annäherung verfolgt werden soll, bezeichnet Stipsits mit „Wahrhaftigkeit“ (vgl. Stipsits 1999, 69f.).

Für Carl Rogers steht Wahrheit dafür, das zu sein was man wirklich ist. Er beschreibt die Wahrheitssuche als einen fließenden Prozess, der weg führt von der Selbstverleugnung

und weg davon, die Erwartungen der anderen erfüllen zu wollen, hin zu einer freundlichen Offenheit dem gegenüber, was sich im Innersten ereignet. Rogers greift bei seiner Suche nach einer Wahrheit, die in der Person zentriert ist, auf die Erfahrung einer personenzentrierten Gemeinschaft zurück: „Wenn wir nur eine einzige Teilwahrheit darüber finden können, wie 135 Personen zusammenleben können, ohne sich gegenseitig zu zerstören, mit solidarischem Interesse an der ganzheitlichen Entwicklung jeder Person und im Reichtum der Vielfalt statt in der Sterilität der Ähnlichkeit, dann haben wir eine Wahrheit mit zahllosen Konsequenzen gefunden. Wenn wir nur eine einzige Wahrheit darüber finden, wie man eine Gemeinschaft aufbaut, werde ich nicht abseits stehen“ (Rogers 1973, 2).

Von einer apriorischen Wahrheitsbindung, durch die pädagogisches Handeln erst gerechtfertigt ist, geht Marian Heitger aus. Die Gewissheit dieser Bindung stiftet Heitger entsprechend das Prinzip der Bildsamkeit für jeden Menschen. In dem Glauben an die Wahrheit ist die Möglichkeit grundgelegt, dass Lehren und Unterrichten nicht in Zwang und Manipulation verfallen, sondern in gegenseitiger Argumentation als Hilfe zur je eigenen Überzeugung verstanden werden müssen. Der Glaube an die unverbrüchliche Partizipation des Menschen an der Wahrheit ist nach Heitger das „Fundament für jenes grundsätzliche Vertrauen, das man einander schenken muss, wenn man überhaupt dialogisch miteinander umgeht“ (Heitger 2004, 83). Um uns jedoch auf etwas einzulassen, bedarf es nicht nur der Bereitschaft dazu, sondern auch Denken, Fühlen und eigenes Urteilen kann uns nicht erspart werden, um Wahres von Falschem zu unterscheiden. Heitger verweist darauf, dass das „Ich ein Wissen um sein Wissen“ (Heitger 2004, 174) haben muss, um das je eigene Wissen auf seine Geltung hin prüfen zu können. In diesem Prüfen muss das „Denken sein Wissen vor den Richterstuhl der Wahrheit bringen“ (ebd.), wobei dieser Richterstuhl als Bedingung in der eigenen Vernunft vorausgesetzt werden muss. Damit besteht auch eine Geltungsanbindung des Denkens als apriorische Bestimmung und diese ist nach Heitger nicht nur die Voraussetzung dazu, dass gedacht, gelehrt und gelernt werden kann, sondern durch sie können wir auch unser Handeln verantworten, „können Rechenschaft ablegen und sind dazu aufgerufen, uns in unserem Menschsein zu bilden“ (ebd.). Bei der Suche nach einer Definition für Wahrheit stellt sich immer wieder heraus, dass es nicht nur eine Wahrheit gibt, sondern eine Vielfalt der Erscheinungsformen und Artikulationsformen von Wahrheiten, die wir anerkennen müssen und die Verbindlichkeiten von uns verlangen.

Michel Foucault zufolge ist der Mensch gleichzeitig Subjekt und Objekt seiner Wahrheitsproduktion. Als Subjekt spricht die er Wahrheit aus, aber er spricht diese Wahrheit auch über sich selbst als Objekt aus. Das Subjekt muss sich selbst verändern, um sich in ein Verhältnis zur Wahrheit setzen zu können. Foucault wendet sich gegen eine Wahrheit, die

perspektivisch und damit an die Verfahren ihrer Freilegung gebunden ist, wie dies den Denkweisen der Humanwissenschaften und der daraus folgenden Erkenntnis des Individuellen entspricht. Er geht davon aus, dass Wahrheit nicht als unmittelbare Eigenschaft von Aussagen bezüglich der Welt gedacht wird, sondern dass sie gewissermaßen erst ermöglicht und vermittelt wird durch Erfahrungsgitter, die sich in der Welt bilden. Innerhalb dieser Erfahrungsstruktur können Gegenstände überhaupt erst gesehen und thematisiert werden. Wahrheit ist daher nichts Anzutreffendes, sondern etwas Verborgenes. Diese Verborgenheit tritt aber zugleich als offene Herrschaft in Erscheinung (vgl. Schneider 2001, 232). Foucault plädiert überhaupt für eine Umwertung des Wahrheitsbegriffs, denn der Wille zur Wahrheit selbst mache das Festhalten an einem unbedingten Wahrheitsgrund, und damit an Aussagen mit wahrem Geltungsanspruch, unmöglich. „Die Wahrheit ist nicht von dieser Welt, in dieser wird sie aufgrund vielfältiger Zwänge produziert, verfügt sie über geregelte Machtwirkungen. Jede Gesellschaft hat ihre eigene Ordnung der Wahrheit, ihre allgemeine Politik der Wahrheit: d. h. sie akzeptiert bestimmte Diskurse, die sie als wahre Diskurse funktionieren lässt. Es gibt Mechanismen und Instanzen, die eine Unterscheidung von wahren und falschen Aussagen ermöglichen und den Modus festlegen, in dem die einen oder anderen sanktioniert werden; es gibt bevorzugte Techniken und Verfahren zur Wahrheitsfindung; es gibt einen Status für jene, die darüber zu befinden haben, was wahr ist und was nicht“ (Foucault 2000, 51). Hier stellt sich in Anlehnung an Holger Ostwald die Frage, ob die Aufgabe des Glaubens an die Wahrheit eine neue Ethik verlangt. Denn die Frage „Was soll ich tun?“ kann nicht mehr durch eine höhere Autorität beantwortet werden, sei es nun Gott oder die universale Vernunft. Für Foucault bleibt für die Beantwortung dieser Frage nur noch eine Reduktion der Moral auf die Ästhetik: „Aus dem Gedanken, daß uns das Selbst nicht gegeben ist, kann m. E. nur eine praktische Konsequenz gezogen werden: wir müssen uns wie ein Kunstwerk begründen, herstellen und anordnen“ (Foucault zit. n. Ostwald 2007, 216). Das bedeutet, der Mensch ist Schöpfer und Geschöpf in einem. Der Mensch formt und kultiviert sich in der Sorge um sich selbst. Eine Selbstformierung kann jedoch laut Ostwald nicht ohne Selbstdisziplinierung vor sich gehen. Damit kommt es zu einer Verschiebung der Frage nach einer Ethik zu einer Disziplin, die ein universales Sollen formuliert und legitimiert. „Ein Künstler, der ein Kunstwerk aus sich schafft [...]“ braucht keinen Bewertungsmaßstab, „[...]“ denn das Künstlerische, sei es die Tätigkeit oder das Ergebnis der Tätigkeit hat seinen Wert in sich selbst und rechtfertigt sich durch sich selbst“ (Ostwald 2007, 218). Da das Subjekt in seiner Subjektivität, und damit verbunden in seiner Konstituierung, selbst als veränderlich

angesehen werden muss, kann es auch keinen absoluten Geltungsanspruch von Wahrheit geben.

4.4 Zusammenfassung und Kommentierung II

Die Bedeutung des Begriffs „Selbstbestimmung“ bzw. „Autonomie“ lässt sich nicht eindeutig festlegen, da er sich aus allen Formen ableiten lässt, die mit Freiheit, Mündigkeit oder Unabhängigkeit in Verbindung stehen. Autonomie wird oft gleichgesetzt mit Selbstgesetzgebung, Eigengesetzlichkeit oder Willensfreiheit. Pädagogik und Erziehungssubjekt stehen sich laut Walter Berka in ihrem Autonomieanspruch wechselseitig gegenüber, wenn pädagogisches Handeln auf die Bildung einer mündigen Person abzielen soll. Im pädagogischen Diskurs lässt sich der Anspruch von Autonomie auch auf Immanuel Kant und dessen kategorischen Imperativ zurückführen, wonach Selbstbestimmung dem Menschen als Vernunftwesen vorausgesetzt wird. Die Selbstbestimmung des freien Willens ist für Kant Voraussetzung für moralisches Handeln, für alle Verbindlichkeiten und Pflichten. Der Mensch bestimmt sich damit in seinem Wollen und Handeln autonom, wenn es um das Prinzip der gesetzmäßigen Gültigkeit seines Handelns geht (vgl. Schweidler 2010, 218). Allerdings stellt sich hier die Frage, ob durch die Verwendung eines kategorischen Imperativs als gesetzliche Notwendigkeit der Unterwerfung als Begründung ausreicht. In Anlehnung an Marian Heitger sei darauf hingewiesen, dass ein kategorischer Imperativ eine Forderung artikuliert, die für alle und alle Zeiten gelten will. „Dies kann aber auch [...] als Zumutung verstanden werden, insbesondere für eine Zeit, [...] für eine Pädagogik, die das Prinzip der Selbstbestimmung als unverzichtbar für jeden Menschen [...] in Anspruch nimmt“ (Heitger 2001, 112). Nicht die Natur des Menschen ist für Kant existent, sondern die „vernünftige Natur“ existiert als Zweck an sich selbst. In der Fähigkeit zu praktischer Selbstbestimmung, nach Normen, die von der Vernunft vorgegeben werden, liegt demnach die Würde des Menschen begründet. Bedeutet das, dass Menschen, die nicht fähig sind, sich selbst zu bestimmen, auch das Attribut der Würde abgesprochen wird? Werden sie aus dem Menschsein ausgeschlossen?

Voraussetzungen für Selbstbestimmung sind nach Reinhold Stipsits die Grundkonfigurationen Freiheit, Autonomie und Wahrheit, sie konstituieren den Menschen als ein „sich selbst bestimmendes Wesen“, sie bestimmen den Menschen und sind auch ihrerseits bestimmbar (vgl. Stipsits 1999, 42). Seit der Aufklärung wird der Mensch als ein Wesen der Freiheit gesehen, das aus dieser Freiheit heraus handelt. Nach Kant ist Freiheit damit verbunden, dass der Mensch einen freien Willen hat und dass die Vernunft vorschreibt,

was dieser freie Wille will. Der Mensch ist demnach frei, wenn er sich an nichts bindet, außer an das, was die Vernunft ihm vorgibt. Wie kann aber die menschliche Vernunft, die in sich eingeschlossen ist, über sich hinaus gehen und die Freiheit des Menschen bedingen? Bedeutet dies, dass Freiheit nur durch die von Kant geforderte Erziehung zur Sittlichkeit und Moralität erreicht werden kann?

Bezugnehmend auf Carl Rogers liegt „Freiheit“ darin begründet, den von innen her kommenden Sinn zu entdecken und sich dafür zu entscheiden. In der Möglichkeit der Entscheidung, egal ob zustimmend oder ablehnend, sieht auch Reinhold Stipsits die einfachste Form der Freiheitserfahrung des Menschen. Carl Rogers, der sich sehr für mehr Freiheit einsetzt, spricht sich aber dagegen aus, Freiheit jemandem aufzudrängen, der sie nicht will. Wenn die Adressaten pädagogischen Handelns frei sein sollen, dann sollen sie sowohl passiv lernen, unterrichtet und geführt zu werden, als auch aktiv ihr Lernen selbst in Gang setzen zu können. Eine absolute Freiheit kann nicht festgemacht werden, denn in der Entscheidung, den inneren Sinn zu erkennen, kann auch die Ablehnung desselben beinhaltet sein. Für Michael Wimmer muss der Mensch aber seine Entscheidung, egal wie sie ausfällt, anerkennen, um sich als Subjekt der Entscheidung zu konstituieren. Nur indem er sich frei fühlt, kann er sich selbst bestimmen. Indem er sich selbst bestimmt, kann er sich frei fühlen von äußeren Einflüssen und erst dadurch kann er für das Andere frei sein. Demnach hat jede Person die Freiheit, den Sinn des eigenen Lebens zu erkennen und ihm eine Form zu geben. Aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive bedeutet das aber gleichzeitig, dass durch diese Freiheit den Machteinflüssen Tür und Tor geöffnet wird (vgl. Weber 2007, 93). Freiheit ist damit für Macht Voraussetzung und Trägerin gleichzeitig. Allerdings würde Macht in Gewalt umschlagen, wenn es keine Freiheit gebe. Sofern wir also freiwillig am Geschehen teilnehmen, sind wir zugleich Teile des Geschehens als auch Handelnde im Geschehen.

Autorität wiederum erhält ihren Wert erst dadurch, den man ihr zuzieht. Dadurch wird Autorität zum Gegenstand und kann beurteilt werden, denn nur durch die Einschätzung von etwas als Wert, wird das Gewertete als Schätzung zugelassen. Autorität kann einerseits als Förderung betrachtet werden, andererseits aber auch als Einschränkung für den sich selbst bestimmenden Menschen. Sie kann in pädagogischen Kontexten als vorausplanende Führung, aber auch als ungewollte Einflussnahme gesehen werden. Dass sich die Akzeptanz der Anerkennung von Autoritäten geändert hat liegt nicht nur in der Unsicherheit der Definition, sondern auch in der Unsicherheit der Ausübung. Der bestehende Wertepluralismus, die fehlende Vorbildwirkung und der Verlust des Anspruchs auf Orientierungshilfe scheinen die Bedeutung der Autorität verändert zu haben. In der Erziehung erlangt Autorität ihre Berechtigung durch den Vorsprung des Wissens, des Könnens, der

Erfahrung und durch das Übernehmen von Verantwortung (vgl. Frei 2001, 32). Allerdings muss in pädagogischen Handlungen immer auf eine Wechselseitigkeit geachtet werden, die Anerkennung der Autorität setzt den Respekt vor dem Gegenüber voraus. Entscheidend für die Autorität ist aber nicht nur das Entgegenbringen von Achtung, sondern auch die Akzeptanz der eigenen Person (vgl. Stipsits 199, 68). Ziel der Erziehung ist es, die Lernenden von der Autorität unabhängig zu machen, und das gelingt nach Marian Heitger nur durch eine dialogische Führung.

Der Wandel der Autorität und die zunehmende Unsicherheit, ob Autorität noch ihre Berechtigung hat, fordert dazu auf, sich bewusst zu machen, inwiefern dieser Begriff eine bestehende Konstante in der Pädagogik darstellt. Wo immer Menschen dauerhafte Beziehungen eingehen, entstehen soziale Ordnungsstrukturen. In diesen handeln und agieren nicht nur Gleiche, sondern es werden zugleich Ungleichheit und Asymmetrie anerkannt. Autorität bedarf der Anerkennung, und diese muss gerade im pädagogischen Handeln mit dem Respekt vor dem Heranwachsenden Hand in Hand gehen.

Doch nicht nur die Suche nach einer Definition für Autorität gestaltet sich schwierig, sondern auch in Bezug auf „Wahrheit“ lässt sich keine Theorie ausmachen, die einen einlösbaren Geltungsanspruch hat. Nach Martin Heidegger ist Wahrheit nur durch ein erkennendes Subjekt im sprachlichen Bezugsrahmen möglich, und da Sprache veränderbar ist, ist auch Wahrheit veränderbar. In dem Zusammenhang von Wahrheit und Sprache kann bereits ein Beobachter festgemacht werden, dem es obliegt, Wahrheit dementsprechend zu definieren bzw. zu verändern. Michel Foucault versucht den Wahrheitsbegriff umzuwerten, da Wahrheit aufgrund vielfältiger Zwänge produziert werden kann und gleichsam durch die Sprache über Machtwirkung verfügt. Die Aufgabe des Glaubens an die Wahrheit führt nach Holger Ostwald in eine neue Ethik, da die Frage nach Wahrheit nicht mehr durch eine höhere Autorität begründet werden kann. Den Verlust des Glaubens an diese höhere Autorität, also an Gott, beschreibt Friedrich Nietzsche mit „Gott ist tot“. Michel Foucault, der als großer Anhänger Nietzsches gilt, sieht den Ausweg in einer Ästhetik, in der der Mensch sich wie ein Kunstwerk selbst herstellen kann.

In Anlehnung an Konrad Paul Liessmann führt die Vorstellung, sich selbst gestalten, sich selbst formen und sich dadurch aber auch selbst abschaffen zu können, nicht zuletzt dazu, dass es keinen festgelegten Entwurf von dem gibt, was Menschsein heißt. Daher steht dieser Gedanke in einem ambivalenten Verhältnis zu der humanistischen Vorstellung von Selbstbestimmung und der damit verbundenen Anerkennung der Würde des Menschen. Indem der Mensch als ein von inneren Trieben und äußeren Verhältnissen gesteuertes Wesen betont wird, ist es laut Liessmann nicht verwunderlich, dass die humanistische Idee vom Menschen als souveränes Individuum in Michel Foucaults Absage an den Hu-

manismus und seine Aussage über das Verschwinden des Subjekts mündet. Dieses Verschwinden hat eine ganze Generation von Denkern inspiriert, den Menschen als ein von Systemen und Strukturen gelenktes Moment zu bezeichnen (vgl. Liessmann 2001, 2). Wird damit die Idee der Humanität und Menschenwürde als Fehlinterpretation hingestellt? Kann der Mensch nicht mehr als Selbstzweck mit all seinen Möglichkeiten und Grenzen betrachtet werden? Können über seine Individualität und Einzigartigkeit keine Einsichten mehr gewonnen werden?

Die lange Tradition pädagogischen Denkens, das die Grundlegung im Subjekt und dessen Autonomie sieht, reicht von der Antike bis zur Gegenwart. Es wird allerdings obsolet, wenn vom „Tod des Subjekts“ (Foucault) gesprochen wird. Die Notwendigkeit der Aufhebung des Subjekts wird von Foucault mit den gesellschaftlichen Erfordernissen begründet.

5 Das „Paradoxieproblem“ in der Pädagogik

Marian Heitger widmet sich der Frage, wie eine pädagogische Führung zu verstehen ist, die auf Selbstbestimmung und „Unabhängigkeit von äußeren Einflüssen“ (Heitger 2004, 41) zielt, um sich mit deren Erreichen selbst überflüssig zu machen, da jede Einflussnahme im Widerspruch zur verlangten Selbstbestimmung steht. In Anbetracht dieser Widersprüchlichkeit kann die Lösung scheinbar nur darin liegen, den Subjektcharakter des Edukanden aufzuheben. Kommt zu der pädagogischen Praxis der Gedanke der Effektivität hinzu, sieht Heitger eine Verschärfung dieses Widerspruchs. „Je mehr die Effektivität pädagogischer Maßnahmen zunimmt, desto mehr muß das Subjekt den Gedanken der Autonomie aufgeben, weil es äußeren Einflüssen bestimmende Wirkung über sich selbst einräumt“ (Heitger 2004, 42). Auch in der Einrichtung von Schulen kann laut Heitger auf dieses Problem hingewiesen werden, denn hier soll eine „Gesellschaft aufgeklärter Subjekte“ geschaffen werden, indem das Subjekt seine Bildung, sein „aufgeklärtes Bewußtsein im Verhältnis zur Wirklichkeit“ und seine autonome Entscheidungsfähigkeit erhält, die „wirkliche Wirklichkeit aber draußen bleibt“ (ebd., 42). In dieser künstlichen Scheinwelt, verzichtet die Pädagogik bewusst auf die „Wirklichkeit der Wirklichkeit, um ein geeignetes handhabbares Instrumentarium für ihr Handeln zur Verfügung zu haben“ (ebd.). Damit arbeite nach Heitger die Pädagogik auf ihr eigenes Überflüssigwerden hin. Denn wenn die Aufgabenhaftigkeit das Subjekt erst konstituiert, dann kann die Beendigung derselben nur das Ende des Subjekts bedeuten. Von einer möglichen Konzeption der Pädagogik, aufbauend auf einer Subjekttheorie, kann nur die Rede sein, wenn das Subjekt selbst zum

Gegenstand des Denkens wird. „Das Subjekt muß sich selbst zum Objekt machen“ (ebd., 44). Das Wissen um sich selbst bedeutet gleichzeitig das Wissen um die Grenzen seines Wissens und das Bewusstsein der eigenen Aufgabenhaftigkeit. Dieses Wissen um das begrenzte Wissen führt in ein Wissen-Wollen und damit in ein Lernen als immerwährende Aufgabe. Der Auftrag sich zu bilden ist nach Heitger dem Subjekt immanent. Diese apriorisch vorausgesetzte Bildsamkeit gilt für jeden Menschen, ohne Ausnahme.

In einem Lernen als Wissen-Wollen haben die Lernenden eine aktive Rolle, denn Lernen bedeutet, Anregungen und Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten, mit bestehendem Wissen abzugleichen und zu verknüpfen. Dieses Wissen muss dann aktiv in Handlungen umgesetzt werden können. Das gilt grundsätzlich für alle Lernvorgänge. Es geht also immer um die Grade der Selbst- bzw. Fremdbestimmtheit im Lernen. Im Prozess der Aneignung entscheidet letztlich immer der Lernende selbst, was er an sich heranlässt und was er aufnimmt. Lernen ist immer Selbstlernen, es ist immer eine Auseinandersetzung mit einem Gegenüber als Lerngegenstand und es ist immer Weltlernen (vgl. Faulstich 1999, 26). Gerade in aktuellen Diskussionen wird Selbstbestimmung und die damit verbundene Freiheit der Entscheidungen zu einem hohen Gut erklärt, was mit einer gewissen Ambivalenz verbunden ist, denn Freiheit bedeutet gleichzeitig die Befreiung von Gebundenheit und Zwang zu eigenständigen Entscheidungen, das heißt „Freiheit als Befreiung macht die eigene Lebensführung erst zur Notwendigkeit“ (Schmid 2004, 11). Den Anforderungen nach freier Entscheidung und ständiger Anpassung an wechselnde Gegebenheiten kann nur entsprochen werden, wenn Lernprozesse ebenso selbstständig bewältigt werden können. Daher ist Schmid der Meinung, dass selbstbestimmtes bzw. selbstgesteuertes Lernen zwischen „Bestimmenkönnen und Bestimmenwollen“ wechselt mit „Bestimmenlassen“, es ist „ebenso ein aktiver wie ein passiver Prozess, ein Tun ebenso wie ein Hinnehmen und Lassen, ein eigenes Gestalten wie auch ein Sich-Gestaltenlassen von anderen, von Umständen und Situationen“ (ebd., 119)..

5.1 Zwischen Vorgegebenem und Freiheit

Die polare Spannung zwischen anthropologisch Vorgegebenem und der Freiheit der menschlichen Person offenbart sich im Problem der Selbstverwirklichung. Winfried Böhm Er unterscheidet drei Modelle von Selbstverwirklichung, je nachdem, ob Freiheit oder Vorgegebenes polarisiert wird. Im sogenannten „experimentellen Modell“ (Böhm 2004, 13) wird alles Vorgegebene negiert und von der grundsätzlichen Freiheit des Menschen ausgegangen, der sich selbst entwirft. Der Mensch ist in diesem Modell das, wozu er sich macht, und nur im Tod siegt die Tatsächlichkeit über die Freiheit. Der Mensch muss damit

sein eigenes Wesen erst schaffen. Er wirft sich in die Welt, leidet in ihr, kämpft in ihr und dadurch definiert er sich letztendlich. Erst am Ende seines Lebens lässt sich sagen, wer dieser Mensch gewesen ist. Angesichts der absolut gesetzten Freiheit des Menschen und seinem Zwang zur Wahl des eigenen Lebens hebt sich in diesem Modell Pädagogik entweder auf oder gerät zur bloßen Perturbation. Im sog. „substantiellen Modell“ wird das Selbst als etwas substantiell Vorgegebenes betrachtet, das mit innerer Vorbestimmtheit nach Selbstverwirklichung drängt. Die Selbstverwirklichung wird als Selbstentfaltung einer biologisch begründeten inneren Natur gedacht, die auf eine möglichst gesunde Entwicklung des Individuums zielt. Die Freiheit des Menschen schrumpft in diesem Modell laut Böhm auf bloße Entwicklungsfreiheit zusammen, und ein gelungenes Leben hängt davon ab, wie ungetrübt und wie uneingeschränkt der Mensch seiner inneren Natur folgen kann. Die Pädagogik nimmt hier eher einen Beobachterstandpunkt ein, Erziehung gewinnt den Charakter einer begleitenden, nicht jedoch führenden oder gar gestaltenden Entwicklungshilfe. Böhm verweist im Zusammenhang mit diesem Modell auf die Humanistische Psychologie (vgl. Böhm 2004, 14).

Als drittes nennt Böhm das „dialektische Modell“. Es setzt anthropologisch Vorgegebenes und die Freiheit des Menschen in ein polares Spannungsverhältnis. Das Selbst der Selbstverwirklichung wird sowohl als Subjekt als auch zugleich als Objekt gedacht: Der Mensch als Urheber seiner Verwirklichung ist prinzipiell frei; er gestaltet sich in konkreten Entscheidungen unter den raum-zeitlichen Bedingungen seiner Existenz als Objekt und wird, indem er sich von Situation zu Situation selbst bestimmt, immer mehr dieser bestimmte Mensch. Die Bildung des Menschen vollzieht sich in der Spannung zwischen der Annahme seiner selbst und der freien Selbstgestaltung. Die Pädagogik ist in diesem Modell genau am Schnittpunkt zwischen Selbstsein und Selbstwerden angesiedelt. Statt von Selbstverwirklichung kann in diesem Modell nun von Selbstbestimmung gesprochen werden. Pädagogik bewegt sich hier in der unaufhebbaren Spannung von „Identität und Veränderung, Selbstbestimmung und Führung, Theorie und Praxis, Abhängigkeit und Unabhängigkeit und nimmt unausweichlich einen dialogischen Charakter an“ (Böhm 2004, 15), der aber nicht nur ein rationaler Apell an die Vernunft sein soll, sondern die ganze menschliche Person einschließen muss. Erziehung erweist sich unter dieser Voraussetzung als „die im Dialog geleistete Hilfe zur Selbstbestimmung, d. h. zu einem immer selbstständigeren und immer begründeteren Für-wahr-Halten, Für-gut-Halten und Für-schön-Halten“ (Böhm 2004, 16).

In Anlehnung an Reinhold Stipsits sei aber darauf hingewiesen, dass Selbstverwirklichung nicht zu verwechseln ist mit einem Selbstwertgefühl. Reinhold Stipsits verweist auf die Unterschiede zwischen diesen beiden Begriffen: „Wie Quelle und Mündung eines Flusses

sehr verschieden sind, so wenig ähnlich sind Selbstwertgefühl und die Ambition nach Selbstverwirklichung“ (Stipsits 1999, 69). Das Selbstwertgefühl hat laut Stipsits die Gewissheit eines Eigenwerts, es ist nicht an die verfängliche Form der egoistischen Selbstverwirklichung gebunden. Das Selbstwertgefühl ist bestrebt in sich selbst zu ruhen, das Streben nach Selbstverwirklichung kennt nur das Ziel, sich außerhalb von sich selbst zu verwirklichen (vgl. ebd, 69). Unter Selbstwert ist der Eindruck zu verstehen, den man von sich selbst, seinen Fähigkeiten und seinem Charakter hat. Dieser hängt mit dem Wert zusammen, den man dem eigenen Leben beimisst.

Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung steht an oberster Stelle der Motivationsvorgänge in der von Abraham H. Maslow (1908-1970) begründeten Motivationstheorie. Den Mittelpunkt dieser Theorie bildet eine fünfstufige Bedürfnishierarchie, welche die Hauptmotive des menschlichen Lebens darstellt:

- Physiologische Bedürfnisse
- Sicherheitsbedürfnisse
- Bedürfnisse nach Zuneigung und Liebe
- Bedürfnisse nach Achtung
- Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung

Maslow betont, dass jeder Mensch mit einer Wachstumsmotivation ausgestattet ist. Die Befriedigung der niedrigen Bedürfnisse muss erst erfüllt sein, um die höheren Bedürfnisse zu erwecken. Das Selbstverwirklichungsbedürfnis führt schließlich wieder zu der Annahme eines Individuums mit der Fähigkeit zur aktiven Selbstgestaltung, und dieses kann als Bestandteil der Persönlichkeit aufgefasst werden. Robert Hutterer zufolge ist das Ergebnis eine eigenständige Konstruktion, die auf Werten und Entscheidungen gründet. „Dabei werden die jeweiligen genetischen und biologischen Vorgaben und Umweltbedingungen nicht geleugnet, dem Individuum aber auch ein Spielraum an Freiheit zugeordnet, der sich in spontaner Aktivität und eigenständiger Auseinandersetzung zeigt“ (Hutterer 1992, 150). Persönlichkeit ist in diesem Sinne nicht nur eine aktive Konstruktion des Individuums, sondern auch ein komplexes System, das in ständiger Bewegung ist. „Selbst Phasen der Regeneration, der Stagnation, des Rückschrittes bedeuten nicht absoluten Stillstand, sondern sind Ausdruck dieser Systemdynamik“ (ebd., 150). Robert Hutterer verweist auf die „Leitidee der Persönlichkeit“ (Hutterer 1992, 149) und ein damit verbundenes dynamisches Funktionssystem, in dem Aspekte der Persönlichkeit als Phänomene (z. B. Gefühl oder Erfahrung) aufgefasst werden, die ihre Schlüsselfunktion und Prägnanz nur im Kontext anderer Phänomene erhalten. Die Darstellung der Dynamik der Persönlichkeit bezieht sich auf eine voranschreitende Zielstrebigkeit im Funktionszusammenhang der Persönlichkeit. Unter dieser Leitidee wird Persönlichkeit als „offenes System“ (ebd., 149) ver-

standen, gekennzeichnet durch den Austausch mit der sozialen und physischen Umgebung, jedoch auch durch die Durchlässigkeit gegenüber inneren Differenzierungen und Strukturbildungen. Hutterer bezeichnet den dynamischen Aspekt der Persönlichkeit als Motivation, die sich nur in weiterem Sinn auch auf Erb- oder Entwicklungsfaktoren bezieht. „Im engeren Sinn sind mit dem Begriff der Motivation jene exogenen und endogenen Faktoren gemeint, die einem Individuum, bezogen auf bestimmte Lebens- und Situationskontexte, Energien verschaffen und sein Verhalten in eine bestimmte Richtung lenken“ (ebd., 151). Die selbstbestimmte Lernmotivation wird damit zu einer Motivation ohne äußeren oder inneren Zwang, die Bedeutung der intrinsischen und extrinsischen Motive ist gleichermaßen verteilt.

Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung kann gemäß der Personenzentrierten Theorie als dynamischer Vorgang und als prozesshaftes Geschehen betrachtet werden. Rogers beschreibt es als Tendenz des Organismus, die die einzige Motivationskraft und eine Funktion des gesamten Organismus darstellt. „Durch diese Funktionsfähigkeit können immer wieder neue Energien im Zusammenspiel mit dem Gesamtsystem produziert werden und die Aktualisierungstendenz stabilisiert und vernetzt sich im gesamten Organismus durch weitere Differenzierung und Entwicklung im Austausch mit seiner Umgebung“ (Hutterer 1998, 332). Das bedeutet, dass Bedürfnisse, Antriebe und Motive nicht automatisch durch die Aktualisierungstendenz garantiert, sondern immer von unserer Umwelt und unserer Kultur mitbestimmt werden.

Laut Robert Hutterer ist das bevorzugte Motivationskonzept, das sich auf die Interaktion des menschlichen Organismus mit seiner Umgebung bezieht, das Prinzip der „Homeostase“ (griech., Gleichstand). Mit diesem Begriff wurden zunächst Phänomene automatischer Reflexprozesse und der autonomen Regulation des Organismus auf physiologisch-chemischer Ebene bezeichnet. Das Prinzip der Homeostase wurde später auf alle Stufen des Verhaltens und Lernens erweitert (vgl. Hutterer 1992, 152). Homeostatische Konzepte gehen davon aus, dass innerhalb des Organismus periodisch Bedürfnisse in Form von Defiziten entstehen, die den Organismus in Spannung versetzen und dazu treiben, in der Umgebung nach dem zu suchen, was er braucht. Wenn das Bedürfnis befriedigt ist, ist die Spannung reduziert und der Gleichgewichtszustand wieder hergestellt, bis die Aufeinanderfolge von Zuständen wieder beginnt. Lernen erfolgt demnach durch die Zunahme jener Aktivitäten, die bei der Suche nach einer homeostatischen Balance erfolgreich sind. Trotz vieler Kritiken an dieser vorwiegend defizitorientierten Sicht der Motivation wird das homeostatische Prinzip (vor allem in der Therapie) noch häufig verwendet (vgl. ebd., 153). Hutterer zufolge gehen deterministische Theorien (wie jene von Rousseau oder Piaget) davon aus, dass Persönlichkeitsentwicklung eine Phasenabfolge darstellt. Umwelteinflüs-

se werden durchaus anerkannt, jedoch die Determination durch endogene Faktoren als mächtiger angesehen. Demgemäß sollte Erziehung „permissiv“ (ebd. 151) sein und die Selbstregulierung nicht stören.

5.2 Zwischen Notwendigkeit und Unmöglichkeit

An der Notwendigkeit von Erziehung, besteht kaum Zweifel, egal ob anthropologisch (Erziehungsbedürftigkeit des Säuglings), ethisch (sofern Moralität nicht von selbst entsteht), psychologisch (Persönlichkeitsentwicklung), soziologisch (Vergesellschaftung) oder philosophisch (Vernunftentwicklung) begründet. Die Bedingung dafür ist immer die „Möglichkeit der Menschwerdung“ (Wimmer 2006, 60). Durch die Erziehung wird es der neuen Generation und jedem Einzelnen erst ermöglicht, Anschluss an die Lebensbedingungen zu finden und diese für die Zukunft zu übernehmen und auch zu überschreiten (vgl. ebd., 60). Die Auffassung der Notwendigkeit der Erziehung zieht sich von Rousseau über Kant bis hin zu heutigen Diskussionen und wird als das anfängliche zwischenmenschliche Verhältnis bestimmt. Dass Erziehung in allen bekannten Gesellschaften und selbst bei Tieren stattfindet, wird kaum angezweifelt. Dennoch ist die Frage nach ihrer Möglichkeit nicht einfach zu beantworten. Erziehung wurde infolge der historisch-gesellschaftlichen Situation selbst zum Problem, weil sie nicht mehr als ein sich von selbst vollziehendes Handeln gesehen wurde, sondern weil sie den gesellschaftlichen Anforderungen nicht mehr entsprach. Das Problem der doppelten Herausforderung entstand mit der gesellschaftlichen Transformationen und Differenzierungen sowie der Freisetzung des Individuums (vgl. Luhmann/Schorr 1979, 18f.). Erziehung wird damit aus ihrer Naturwüchsigkeit entbunden, sie wird zum Projekt, zum Programm. Sie muss sowohl die Selbstbestimmung des Individuums gewährleisten als auch Antworten auf die gesellschaftlichen Krisen geben können. Erziehung hat damit eine doppelte Aufgabe übernommen: Sie muss sowohl den Menschen als auch den Bürger hervorbringen, sie muss individuelle Freiheit und gesellschaftliche Nützlichkeit gleichermaßen bewirken (vgl. Wimmer 2006, 61). Die Möglichkeit von Erziehung wird also zum Problem, indem sie zugleich als notwendig und unmöglich erscheint. In diesem Zusammenhang stellt Michael Wimmer die Frage: „Wie ist also das, was theoretisch unmöglich erscheint, praktisch möglich?“ (Wimmer 2006, 63).

Auch Marian Heitger betont, wie schwierig es ist, angesichts der Forderung nach Selbstbestimmung ein konstruktives Verhältnis von Theorie und Praxis zu konstituieren, denn „das ‚Objekt‘ pädagogischer Praxis ist als Subjekt durch Einmaligkeit definiert und durch das Prinzip der Identität“ (Heitger 2004, 139). Das Prinzip der Identität widerspricht damit

der Möglichkeit, eine Veränderung durch pädagogische Praxis herbeiführen zu können. Heitger führt weiter aus, dass Selbstbestimmung und Pädagogik einander dann ausschließen, wenn pädagogische Praxis zur Fremdbestimmung wird. Deshalb muss eine Theorie für eine Praxis der Selbstbestimmung nach einer Handlungsform fragen, die wirkt und gleichzeitig freigibt. Eine solche Theorie sieht Heitger nur in jener des Dialogs begründet, denn das Wesen des Dialogs sei die Begründung in Wort, Tat oder Argument. Diese Begründung fordert, „sich von Zwängen und angemäßen Autoritäten freizumachen“ (Heitger 2004, 140). Pädagogische Theorie im Prinzip des Dialogs führe zu einer Praxis, die auf das reflexive Selbstverständnis der Person gerichtet sei. Es bleiben aber noch die Fragen nach der Identität der Person und dem Willen zur Veränderung, der jeder Theorie und Praxis immanent sei. Für Heitger ist Identität nicht etwas starres Gleichbleibendes, sie hat nicht eine unauflösbare Festigkeit. Der Mensch kann sich aufgrund seiner Reflexivität, mit der er es ihm möglich ist, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu verbinden, ändern und dennoch mit sich identisch bleiben. Nach Heitger ändert sich der Mensch selbst, nicht andere ändern ihn (vgl. ebd. 141). Anders geht Michael Wimmer (2006) an das Problem einer auf Veränderung bedachten pädagogischen Praxis, die dem Prinzip der Identität nicht widerspricht, heran. Er versucht durch den Einsatz der Dekonstruktion ein anderes Verständnis für das Paradoxieproblem ins Spiel zu bringen und zeigt in *Dekonstruktion Erziehung* Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Wimmer fragt in diesem Werk, ob die Paradoxie der Erziehung nicht den eigentlichen Kern pädagogischen Denkens ausmacht. Das dekonstruktive Vorgehen ermöglicht es nach Meinung des Autors, die Paradoxie nicht als reines Reflexionsphänomen zu verstehen, sondern in ihr eine Erfahrung zu entziffern, die für die Pädagogik konstitutiv, aber nur paradox formulierbar ist: die „Erfahrung des Anderen“ (Wimmer 2006, 106). Hier sei in Anlehnung an Elisabeth Sattler darauf hingewiesen, dass bei einer Dekonstruktion, die auf den Versuch hinausläuft, Kontextualisierungen vorzunehmen, der „Anspruch auf eine allgemeine und totale Methode und Lesart von Realität zugunsten einer relativierenden, beweglichen, dem Kontext angepassten Lesart und Interpretation“ (Sattler 2005, 65f.) aufgegeben ist. Nach Ansicht Michael Wimmers aber lässt sich eine für die Pädagogik konstitutive Erfahrung nur dekonstruktiv entziffern, da sie in der „Erfahrung des Anderen“ (Wimmer 2006, 106) selbst wieder zu einer Paradoxie führt. Hier ist aber die These impliziert, dass die Beziehung zum Anderen jeder pädagogischen Beziehung als „Apriori jeder Erziehung“ (ebd., 106) vorausgeht. Innerhalb dieser Vorgabe sei es nach Wimmer bereits ein Fortschritt, das Kind als autonomes Subjekt zu definieren und nicht mehr als manipulierbares, mit Defiziten ausgestattetes Objekt zu sehen. Eine Pädagogik aber, die sich an der Autonomie des Subjekts orientiert, setzt eine Subjektivierung des Kindes als „Anderer

des Erwachsenen“ (ebd., 106) voraus, was bedeutet, dass das Kind erst zu einem autonomen Subjekt werden muss. Erziehung als Subjektivierung zu verstehen interpretiert bereits die Beziehung zum Anderen und wirft damit ein Reflexionsproblem auf. Wird aber als Grundproblem das „Verhältnis zum Anderen“ gesehen, wird es möglich, „Erziehung als Antwort“ (ebd., 107) anstatt Subjektivierung und damit Unterwerfung zu denken. Sich vom Anderen aus begründen zu können, ist eine vom Subjekt aus gedachte Konstruktion und versucht die Machteffekte zu verbergen, die in der Darstellung und Stellvertretung des Anderen liegen. Erziehung als Antwort kann nicht schon vorher vollständig bestimmt sein. Auch dieses Verständnis beinhaltet einige Paradoxien, jedoch verweisen sie hier auf die Erfahrung und das Denken des Anderen (vgl. ebd., 108). Hier stellt sich die Frage, wie man dem Anspruch des Anderen gerecht werden kann.

Die Formationen von Erziehung finden sich bei Michael Wimmer immer als paradoxal verfasst, der Andere erscheint immer als Zugefallenes. Elisabeth Sattler weist darauf hin, dass pädagogisches Denken und Handeln immer auf ein „implizites oder explizites Verständnis vom Menschen als Subjekt“ verweist und Pädagogik im neuzeitlichen Verständnis von der Vorstellung einer Subjektivität „als menschliche Selbstbeschreibungsformel“ (Sattler 2008, 21) nicht getrennt werden kann. Elisabeth Sattler betrachtet das Subjekt in Anlehnung an Wilfried Lippitz unter der Perspektive, dass dieses sich immer schon in einer „historisch-gesellschaftlichen, über Sprache vermittelten Welt wiederfindet, die das Subjekt nicht als neue hervorbringt, sondern die es übernimmt, um sie dann zu transformieren“ (Lippitz 2003 zit. nach Sattler 2008, 30). Damit erscheint nicht mehr das Subjekt, sondern die „Welt als Bedingung der Möglichkeit von (Selbst-) Erkenntnis und Handlungen des Menschen“ (Sattler 2008, 30). Das konkrete Subjekt erweist sich bei Wilfried Lippitz als beständiger Bezugspunkt in einer situativen und interaktiven Erziehungspraxis und wird als ethisches Subjekt durch die Anderen erst hervorgebracht. Das „Subjekt der Erziehung“ (ebd.) befindet sich demnach im Grenzbereich zwischen Pädagogik und Philosophie. Subjekte erscheinen hier als jeweils unvertretbar singulär und kommen dennoch nicht als autonome, souverän handelnde Subjekte in den Blick. „Ihre Subjektivität ist und bleibt von Anderen in der jeweiligen Situation riskiert“ (ebd., 33), es handelt sich nie bloß um ein einzelnes Subjekt, sondern es zeigt sich immer auch schon die Verwobenheit des Subjekts in Sozialität und Welt. Die Grenzen der modernen Selbstbeschreibung souveräner Subjektivität implizieren für Elisabeth Sattler ein gewandeltes Verständnis von pädagogischen Konzepten (vgl. ebd., 37). Das Subjekt konstituiert sich angesichts von Entscheidungen und wird durch diese konstituiert. Nach Elisabeth Sattler suspendieren diese Entscheidungen „situativ jegliches Wissen und konfrontieren mit dem Moment der Unentscheidbarkeit und der Unmöglichkeit – und damit immer auch schon der Möglichkeit - ge-

recht zu handeln“ (ebd., 36). Damit impliziert Erziehung die Möglichkeit des Scheiterns, um ein eventuelles Gelingen erst zu ermöglichen. Diese philosophisch-pädagogischen Subjektfassungen können aber laut Elisabeth Sattler nicht als neuzeitlich moderne Fassungen aufgefasst werden, in der das autonome, vernünftige Subjekt als letzte Instanz für eine Entscheidung erscheint. Sie verweisen vielmehr auf nicht entscheidbare Entscheidungen, auf singuläre Entscheidungen und auf Entscheidungen bezüglich herannahender Ereignisse. Sie verfolgen die „Veränderungen im Subjektverständnis von einer modernen Identitätslogik hin zu differenztheoretischen Zugängen. Unter unterschiedlichen pädagogischen Leitbegriffen wie Bildung und Erziehung, verweisen sie auf eine Subjektivierung, die den Anderen anerkennt, auch wenn der Andere die identitätslogische Subjektfassung mehr als irritiert und sich als für sie unfassbar erweist“ (ebd., 37). Die Fragen nach der Souveränität des Subjekts beinhalten demnach auch immer Fragen nach Sozialität, nach Gesellschaft und nach Politik.

Wird jedoch Souveränität als „omnipräsent“ bezeichnet, dann verweist das nach Jacques Derrida auf einen theologischen Ursprung: „Der wahre Souverän ist Gott“ (Derrida zit. n. Sattler 2008, 38). Derrida versucht den Begriff Souveränität zu dekonstruieren. Dabei ist er darauf bedacht, die theologische Abstammung des Begriffs und die Bereitschaft, ihn überall in Frage zu stellen, nicht zu vergessen. Dieser Zwiespalt zwischen Subjektivierung und Ent-Subjektivierung erweist sich als ein „Sich-Riskieren“, das in die „Konditionen des Widerstands“ (Derrida zit. n. Sattler 2008, 38) führt. Die Frage nach der Souveränität wird laut Elisabeth Sattler damit nicht nur riskiert und findet keine Lösung, sie setzt vielmehr pädagogisch-philosophischen Kontexten Widerstand entgegen.

5.3 Zwischen Freiheit und Zwang

Schon Immanuel Kant war sich der Problematik von pädagogischem Handeln bewusst, wenn es um das Eingreifen in die Selbstbestimmung des Menschen geht, indem er formulierte:

„Wie kultiviere ich Freiheit bei dem Zwange? [...] Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen kann. Denn Zwang ist nötig!“ (Kant 1982, 20)

Die erste Notwendigkeit der Erziehung liegt nach Kant schon in der biologischen Angewiesenheit des Säuglings auf die Fürsorge anderer begründet:

„Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss. Unter Erziehung nämlich verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung. Demzufolge ist der Mensch Säugling, - Zögling - und Lehrling“. (Kant 1963 zit. n. Heitger 2004, 28)

Der Mensch ist nach Kant kein spezialisiertes Wesen und daher von vornherein zum Lernen gezwungen. Hier lässt sich eine Parallele zu Jean-Jacques Rousseau erkennen, wenn er in *Emile* äußert: „All das, was uns bei der Geburt noch fehlt und dessen wir als Erwachsener bedürfen, wird uns durch die Erziehung zuteil“ (Rousseau 1971, 109). Wartung als grundlegende Aufgabe für die Entwicklung des Menschen und als Vorstufe der Erziehung betrifft nach Kant auch die Sorge um äußere Gefahren, die nicht nur durch andere hervorgerufen werden können, sondern auch durch das Kind selbst, durch den Gebrauch seiner Kräfte. Kant spricht ebenso wie Rousseau von der „negativen Erziehung“ in den ersten Jahren, denn das Kind muss frei sein vom Einfluss der Erwachsenen, um sich selbst zu entdecken. Die Unfähigkeit des Säuglings, sich selbst zu ernähren und zu erhalten und die damit verbundene Abhängigkeit verweist bereits auf ein erstes Machtverhältnis. Kant definiert auch genau, unter welchen Bedingungen Fremdbestimmung in der Erziehung als gerechtfertigt gelten kann und sieht eine notwendige Einschränkung der Freiheit da begründet, wo der Mensch nicht oder noch nicht selbständig entscheiden kann. Allerdings dürfe Zwang aber immer nur vorläufig ausgeübt werden und daher ergebe sich das Problem: „Wie kultiviere ich den Zwang bei der Freiheit, denn Zwang ist notwendig, aber Freiheit soll sein“ (Kant 1982, 22). Damit wird mit der Notwendigkeit der Erziehung auf die Notwendigkeit eines damit verbundenen Zwangs hingewiesen, eines Zwangs, der mit dem Verhältnis von Macht in Verbindung steht. Georg Wilhelm Friedrich Hegel begründet den Zwang in der Erziehung damit, dass das Kind das Wahre noch nicht erkenne. Dementsprechend wird Gehorsam nach Hegel als der Anfang der Weisheit betrachtet, da der Zögling dadurch „den von außen an ihn kommenden vernünftigen Willen in sich gelten lasse und diesen nach und nach zu dem Seinigen mache“ (Hegel zit. nach Benner 2001, 215). Das Problem, wie die Freiheit mit dem Zwang in der Erziehung zu vereinbaren ist, löst Hegel, indem er Freiheit als ein Produkt darstellt, das in der Erziehung zu erreichen sei. Dieses Produkt liege in der Sittlichkeit einer vernünftigen bürgerlichen Gesellschafts- und Rechtsordnung. Um diese Freiheit herzustellen, sei es notwendig den Eigenwillen des Kindes zu brechen. „Das Kind soll sich nicht mit schlechten Gewohnheiten und von anderen abhängig entwickeln, sondern immer mehr zu einer autonomen und verantwortlichen Persönlichkeit werden“ (Hegel zit. n. Benner 2001, 216). Für den

Weg zu einer verantwortungsvollen sittlichen Persönlichkeit fordert Kant als ersten Schritt Disziplin, denn durch diese werde das Kind darauf vorbereitet, seine Kräfte und Fähigkeiten gut zu gebrauchen. Jemand, der seit seiner Kindheit keine Regeln kenne, könne nach Kant zwar eine willkürliche Freiheit haben, aber noch keine Autonomie. Als Endzweck wird hier der Gebrauch der Freiheit angesprochen. Im Unterschied zu jenen Zeiten und Gesellschaften, in denen das Aufwachsen, die Erziehung und die Generationenfolge in Kontexte selbstverständlicher Ordnungen und tradierter Praktiken eingelagert sind, wird die Gesellschaft mit dem Beginn der Moderne vor die Aufgabe gestellt, individuelle Freiheit und subjektive Autonomie zu gewährleisten und gleichzeitig das Ziel, Vernunft und Gerechtigkeit in der Gesellschaft vor Augen zu haben (vgl. Wimmer 2006, 35f.). Nach Kant kann der Mensch nur durch Erziehung frei und autonom werden, anstatt bloß den gesellschaftlichen Ansprüchen zu genügen. Kant fordert die Menschen als potentiell vernünftige Wesen dazu auf, ihrer Natur treu bleiben oder ihrer Vernunft zu folgen. Sie sollten sich distanzieren von einer Gesellschaft, die die Individuen im Zustand der Unmündigkeit hält, ebenso von gesellschaftlichen Konventionen, geläufigen Meinungen und überkommenen Moralvorstellungen. Nur durch Erziehung könne der Mensch mit sich selbst identisch bleiben bzw. werden (vgl. ebd., 37). Für Kant soll Erziehung sowohl auf die Sinnlichkeit als auch auf den Verstand einwirken, denn erst durch den Verstand sei Vernunft möglich. „Wartung, Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung“ stellen nur Teilbereiche in Kants Erziehung dar, deren eigentliche Hauptaufgabe sei aber die „Moralisierung zur vernünftigen Selbstbestimmtheit“ des Einzelnen und gesellschaftlich gesehen die Entfaltung aller „Anlagen zum Guten“ (Kant 1963 zit. n. Heitger 20004, 28). Die Notwendigkeit der Erziehung liegt demnach darin, das Kind zu seiner eigenen Freiheit zu führen, die sich als Selbstbestimmung äußert.

Damit wird an die Erziehung und somit an die Pädagogik der Anspruch gestellt, andere zur Selbstbestimmung zu führen und sie von außen zum unbedingten Gebrauch ihrer Freiheit zu veranlassen. Marian Heitger geht davon aus, dass von Erziehung unter dem Prinzip der Selbstbestimmung nur dann die Rede sein kann, wenn das Befolgen eines gesollten Anspruchs im Akt der Freiheit erfolgt. Pädagogische Führung soll Einfluss nehmen auf das Handeln, auf Haltung und Gesinnung, indem sie Selbstbestimmung aktiviert und nicht aufhebt. Das Erkennen des Gesollten muss das Ergebnis eines freien selbstständigen Denkens sein, und das Handeln, als Befolgen des Gesollten, muss Ausdruck der eigenen Freiheit sein. Erziehung kann kein fremdes Sollen vorschreiben, die daraus abgeleitete Verpflichtung bleibt Fremdbestimmung (vgl. Heitger 2004, 28). Wenn es nicht Ausdruck von Beliebigkeit sein soll, dann muss in ihm jenes Sollen gemeint sein, das laut Heitger der praktischen Vernunft innewohnt. Dieses Sollen ist allen Menschen gemein-

sam, und erst diese Gemeinsamkeit ermöglicht eine pädagogische Führung. Eine solche Führung ist nicht fremdbestimmt und wirkt auch nicht kraftlos infolge fehlender Orientierung und relativierender Gleichgültigkeit. Ohne Sollen kann gemäß Heitger gar nicht von Erziehung gesprochen werden, ja, nicht einmal von Selbstbestimmung. „Ohne Wissen um das Sollen verliert Freiheit ihre Orientierung und wird zur beliebigen Willkür, wird zu einem Müssen der kausalen Gesetzmäßigkeit“ (Heitger 2004, 29). Wie Freiheit und Autonomie durch Erziehung bewirkt werden können bzw. wie Selbstbestimmung durch Erziehung veranlasst werden kann, fragt auch Michael Wimmer. Er ist der Meinung, dass eine Erziehung als Bedingung der Freiheit deshalb unmöglich ist, weil Freiheit unbedingt ist. „Wenn aber Erziehung nur möglich wäre, wenn der Andere schon als frei vorgestellt werden müsste, dann wäre sie nicht nur unnötig, sondern ebenso unmöglich, denn wie soll, darf und kann eine Freiheit von außen beeinflusst werden?“ (Wimmer 2006, 39). Auf der einen Seite bedingt laut Wimmer Erziehung erst die Möglichkeit von Autonomie, und damit die Vernunftentwicklung, auf der anderen Seite stellt sie aber die Bedingung für die Unmöglichkeit von Autonomie dar, denn indem sie Freiheit und Selbstbestimmung bewirken will, verhindert die mit Erziehung verbundene Fremdbestimmung dieses Ziel. Wimmer nennt es das „Paradoxieproblem“ (ebd., 35), das die Pädagogik nicht nur vor die Frage stellt, wie durch intentionale Fremdbestimmung Selbstbestimmung erreicht werden kann, sondern auch, wie die Notwendigkeit der Erziehung moralisch begründet werden kann. Denn Erziehung habe sowohl die „Verantwortlichkeit des Subjekts zum Ziel als auch sich selbst als Praxis, die moralisch verantwortet und begründet werden muss“ (ebd., 39).

Ein freier Mensch kann sich nach Reinhold Stipsits freiwillig auch mit den für ihn unveränderlichen Sachen arrangieren, er ist in der Lage im Sinne eines „Sich-Fügen(s) aus freien Stücken“ (Stipsits 1999, 65) zu verzichten. Wenn dies nicht gelingt, fühlt sich der Mensch laut Stipsits genötigt, darum zu kämpfen. „Jeder Kampf des Menschen ist immer Freiheitskampf, ist immer eine Freiheitsbestimmung an den unmittelbaren Grenzen des schon Erreichten und des Noch-nicht-Erreichten“ (ebd. 65). Der Streit um den Frieden innerhalb einer Person zielt auf eine innere Harmonie. Hierfür sei zwar Festigkeit nötig, aber auch „Grenzüberschreitung, Regeln und Regelverstoß, Geborgenheit und Befreiung gehören zu den Möglichkeiten der freien Handlungen“ (ebd., 66). Der Mensch könne sich nur frei fühlen, wenn er um seine Grenzen wisse. Bildung könnte damit die freiwillige Unterwerfung unter bestimmte Einsichten und Anordnungen ausmachen. „Frei von Zwängen und frei für Aufgaben zu sein, sind die paradoxen Anforderungen an den Menschen, sich seiner Möglichkeit in der Wirklichkeit jeweils anzunähern“ (ebd., 66).

Sich frei zu fühlen heißt demnach, seine vielen Möglichkeiten wahrzunehmen. Die Aufgabe der Erziehung besteht letztendlich darin, die Zu-Erziehenden zur Selbstbestimmung zu

führen. Damit stellt sich aber die Frage, ob eine solche durch Fremdbestimmung bewirkt werden kann. Auch Alfred Schäfer spricht vom Paradoxieproblem (Schäfer 2004, 113), wenn es um die Frage geht, wie Selbstbestimmung im Hinblick auf die gesellschaftliche und erzieherische Fremdbestimmung überhaupt möglich sein kann. Bezogen auf Kant meint er: „Dass die Freiheit vernünftiger Selbstbestimmung von sozialem Zwang durch Zwang erreicht werden soll, bildet eine Paradoxie, die die Legitimation pädagogischer Verantwortung betrifft. Handlungen können dann als legitim gelten, wenn man mit ihnen jene Freiheit ermöglicht, der sie doch als steuernde Eingriffe immer schon entgegenstehen“ (ebd., 113). Damit wird ein weiteres Fragengebilde aufgeworfen: Stellt die mit dem Lehren verbundene Fremdbestimmung einen gewissen Zwang, eine Macht dar, wodurch die Freiheit des Lernens unterdrückt wird oder wird dieses dadurch erst ermöglicht?

5.4 Zwischen Macht und Souveränität

Für Foucault bedeutet die Fremdbestimmung durch die Lehrenden den Beginn der Macht, da das Kind noch nicht weiß, wie es sich verhalten muss und es auch noch nicht über Wissen verfügt. Die pädagogische Macht als Fremdbestimmung setzt voraus, dass der „Pädagoge über dieses Wissen verfügt, und es ist dieses Wissen, das Machtausübung im positiven wie negativen, im fördernden wie versagenden Sinne legitimiert“ (Schäfer 2004, 146). Das Wissen aber verleiht Macht, „nicht nur Macht über eine vermessene Welt, sondern gibt dem Wissenden auch die Möglichkeit, sich selbst und seine sozialen Beziehungen auf der Grundlage dieses Wissens zu ordnen“ (Schäfer 2004, 148). Dadurch hat der Wissende die Möglichkeiten sich seines Wissens zu bedienen, er muss es aber nicht. Allerdings führt es zur Änderung von Machtstrukturen, denn Macht ist nicht linear und druckausübend, sondern sie bildet ein produktives Netzwerk (vgl. ebd., 147).

„Der Grund dafür, dass die Macht herrscht, dass man sie akzeptiert, liegt ganz einfach darin, dass sie nicht nur als neinsagende Gewalt auf uns lastet, sondern in Wirklichkeit die Körper durchdringt, Dinge produziert, Lust verursacht, Wissen hervorbringt, Diskurse produziert; man muss sie als ein produktives Netz auffassen, das den ganzen sozialen Körper überzieht und nicht so sehr als negative Instanz, deren Funktion in der Unterdrückung besteht.“ (Foucault 2000, 35)

Für Alfred Schäfer ist die pädagogische Macht damit begründet, dass sie den richtigen Einfluss für eine gute Entwicklung der Kinder bildet und damit eine Fehlentwicklung durch

andere Einflüsse verhindert: „Pädagogische Macht ist die reine Macht gegenüber jenen ‚unreinen‘ Machtansprüchen, die das Kind ‚fremden Einflüssen und Interessen‘ unterwerfen wollen“ (Schäfer 2004, 145). Die Pädagogik sieht sich hier als einzig richtiger Einfluss auf ihre Klientel, sodass sie nicht durch andere Einflüsse auf die schiefe Bahn kommt. Um allerdings zu verhindern, dass der pädagogische Einfluss nicht als Macht und Bevormundung aufgefasst wird, muss die pädagogische Macht so dosiert werden, dass den Heranwachsenden die Perspektive auf die Selbstbestimmung nicht genommen wird (vgl. ebd., 146). Nach Foucault findet Macht in einer „netzförmigen Struktur“ statt, in dessen Maschen die Individuen diese Macht nicht nur erfahren, sondern auch ausüben, sie sind die Verbindungselemente der Macht. Die Wirkungsweise der Macht liegt laut Foucault darin begründet, dass sie schöpferisch ist, dass sie Menschen durchdringt. „Der Grund dafür, dass die Macht herrscht, dass man sie akzeptiert, liegt ganz einfach darin, dass sie nicht nur als neinsagende Gewalt auf uns lastet, sondern in Wirklichkeit die Körper durchdringt, Dinge produziert, Lust verursacht, Wissen hervorbringt, Diskurse produziert; man muss sie als ein produktives Netz auffassen, das den ganzen sozialen Körper überzieht und nicht so sehr als negative Instanz, deren Funktion in der Unterdrückung besteht“ (Foucault 2000, 35). Die auferlegte Individualität ist damit ausschlaggebend für die Lust am Handeln. Anna Magdalena Weber sieht darin die „Ambiguität“ von Macht und Freiheit, in der eine gouvernementale Regierung zwar den Vorgängen erlaubt, sich frei zu entwickeln und sie dennoch ihrer Ziele entsprechend ordnet. (vgl. Weber 2007, 92). Indem das Handeln schon in bestimmter Weise strukturiert worden ist, erscheint Macht nicht mehr befehlend. Die Bedingungen für ihr Entfalten allerdings seien die Freiheit und die Möglichkeit zum Widerspruch. Gouvernementale Macht auszuüben, bedeutet demnach das Feld der Möglichkeiten zu strukturieren (vgl. ebd., 105). Solche Macht stellt nach Weber etwas Produktives dar, etwas, an dem alle, die in einer Gesellschaft leben, teilhaben. „Diese Manifestation der Macht durch die in ihr zirkulierenden Individuen bringt letztere als ihre erste Wirkung hervor, da sie von außen Eigenschaften zuspricht und indem sie Menschen ihren Bedingungen unterwirft, konstituiert sie (Regierungs-) Subjekte“ (ebd., 105). Diese Begründung der Macht ist nahezu analog zu Foucaults Gedanken zu sehen: „Auch wenn du die Macht nicht ausübst, kannst du sehr wohl souverän sein. [...] Je besser du dich der Macht unterwirfst, die über dich gesetzt ist, umso souveräner wirst du sein“ (Foucault 2004b, 261). Foucault weist auch immer wieder auf die Teilung der Macht hin und spricht davon, dass sich kein Individuum den Wirkungen der Macht (er selbst spricht von „Disziplinarmacht“) gänzlich entziehen kann, sondern an deren Reproduktion sogar aktiv beteiligt ist (vgl. Seier 2001, 90ff.).

Durch Foucaults Auslegungen der Macht stellt sich wieder die Frage, wie eine selbstbestimmte Bildung des Subjekts inmitten der Bestimmtheit stattfinden kann. Gleichzeitig führen sie zu Fragen wie: Sind wir selbst die Macht? Werden erst durch uns die Machtbeziehungen greif- und beobachtbar? Wenn wir selbst die Macht sind, können wir nicht dann auch selbst mit ihr brechen? Foucault selbst sieht Macht nicht nur als Beschränkung, sondern zugleich als Ermöglichung.

Macht und Kontrolle in zwischenmenschlichen Beziehungen haben rückgreifend auf Carl Rogers aber ebenso damit zu tun, wie Menschen solche Macht zu erlangen suchen – oder bereit sind, darauf zu verzichten. Er verwendet hierfür das Wort „Politik“ und spricht von der „Politik der Macht“ (Rogers 1991, 139). Damit sind aber keineswegs politische Parteien oder Regierungseinrichtungen gemeint, sondern Carl Rogers verbindet damit Begriffe wie „Politik der Familie“ oder „Politik der Psychotherapie“ oder auch „Sexualpolitik“ (ebd., 139). „Es hat etwas mit der Art und Weise zu tun, wie Entscheidungen getroffen werden. Wer trifft sie? Wo ist die Macht, Entscheidungen zu fällen, lokalisiert bzw. konzentriert? ‚Politik‘ befaßt sich mit den Auswirkungen machtorientierter Handlungen auf einzelne bzw. auf Systeme“ (ebd., 139). Ein gesteigertes Kontrollbedürfnis führt nach Reinhold Stipsits in die Unfreiheit. Es ist der Ausdruck einer „Ohnmächtigkeit, die Dinge nicht so sein lassen zu können wie sie sind, sofern sie dem direkten Zugriff des Menschen unterliegen“ (Stipsits 1999, 67). Es stellt sich also die Frage, wie Kontrolle aussehen soll bzw. wer sie ausüben darf. Auch Carl Rogers fragt im Personenzentrierten Ansatz, wer über wen Macht auszuüben versucht: „Wer hat die eigentliche Macht und Kontrolle inne? Mit Sicherheit der Lernende bzw. die Lernenden als Gruppe, einschließlich des Moderators, der ebenfalls Lernender ist“ (Rogers 1991, 140). Für Rogers liegt die Antwort darin, dass die Lernenden selbst die Kontrolle über ihren Lernprozess und über ihr Leben zu gewinnen suchen und der Moderator nicht mehr andere kontrolliert, sondern lediglich sich selbst.

Exkurs: Carl Rogers‘ Kritik an den Verhaltenswissenschaften

Die Frage, wer die eigentliche Macht und Kontrolle inne hat, hat Carl Rogers auch in seiner Kritik an den Verhaltenswissenschaften dargestellt. Rogers wird im Jahre 1955 von

dem US-amerikanischen Psychologen Burrhus Frederic Skinner⁶ eingeladen an einer Debatte, die im Rahmen des Konvents der American Psychological Association stattfinden soll, teilzunehmen. Sinner weiß, dass sie beide sehr unterschiedliche Ansichten über die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Gestaltung oder Kontrolle menschlichen Verhaltens haben. Carl Rogers gilt als „unbeugsamer Denker“ (Stipsits 1999, 163), wenn es um Werte wie Freiheit, Selbstbestimmung oder Autonomie der Person geht. Für eine Verhaltenswissenschaft sind diese Werte aber eher problematisch. So hat auch Skinner daran Anstoß genommen. Er kann sich mit einem Konzept der Selbstbestimmung seitens des Klienten in der Psychotherapie nicht anfreunden, da er von einer wechselseitigen Kontrolle und Steuerung des beobachteten Verhaltens ausgeht (vgl. ebd., 164). Skinner beklagt die Abneigung der Psychologen, die Macht bzw. die Kontrolle, die sie über ihre Klienten haben, nicht zu nutzen. „Eigenartigerweise fühlen wir uns gezwungen, die aktive Kontrolle menschlichen Verhaltens jenen zu überlassen, die aus eigennützigen Absichten danach greifen“ (Skinner 1957 zit. n. Rogers 2009, 253). Die Frage der Kontrolle unterscheidet die beiden Diskutanten erheblich. Skinner leugnet jede Form der Selbstbestimmung und meint, dass jede vermeintliche Selbstbestimmung auch nur Ausdruck einer Einordnung in den nächsthöheren Grad der Kontrolle ist. Die Debatte endet im Streit, weil sowohl Rogers als auch Skinner nicht von ihrer Überzeugung abweichen wollen. Rogers ist überzeugt, dass sich die Verhaltenswissenschaften zu dieser Zeit schon große Fortschritte aufweisen können, obwohl sie noch am Anfang stehen. Er ist der Meinung, dass wenige Menschen „[...] sich offensichtlich im klaren darüber (sind), welche tiefreichenden sozialen, erzieherischen, politischen, ökonomischen, ethischen und philosophischen Probleme diese Fortschritte aufwerfen“ (Rogers 2009, 353) und übt daher Kritik an den Wissenschaften, die sich mit dem Verhalten des Menschen beschäftigen: „Die Verhaltenswissenschaften können dazu missbraucht werden, das Individuum zu kontrollieren und es seiner Personhaftigkeit zu berauben. Ich glaube, sie können aber auch dazu gebraucht werden, den Menschen zu bereichern“ (Rogers 2009, 350). Etwas später meint Rogers: „Für mich bedeutet das die ermutigende Zuversicht, dass der Mensch mit seiner Fähigkeit der subjektiven Entscheidung immer existieren kann und wird, und zwar unabhängig von und vor allen seinen wissenschaftlichen Unternehmungen. Wenn wir uns als Individuen und als Gruppen nicht für den Verzicht auf unsere Fähigkeit der subjektiven

⁶ B.F. Skinner gilt als prominentester Vertreter des Behaviorismus in den USA. Er prägte den Begriff „operante Konditionierung“, erfand das sogenannte „programmierte Lernen“, entwickelte die sog. „Skinner-Box“, eine Apparatur, mit deren Hilfe das Verhalten von Testtieren im Prinzip auch heute noch quantitativ erfasst wird. Er übertrug seine Erkenntnisse auch auf Menschen und schrieb hier Werke wie *Science and Human Behavior* oder *Freedom and the control of men*.

Wahl entscheiden, werden wir immer freie Menschen bleiben und nie einfach Pfandstücke einer selbstherrlichen Verhaltenswissenschaft sein“ (Rogers 2009, 389).

Rogers Kritik an Skinner und seine Vermutung einer Lenkung des Menschen durch die Verhaltenswissenschaften zeigt interessante Parallelen zur gegenwärtigen Problematik der Entfremdung des Menschen aus marktwirtschaftlichen Gründen. In diesem Zusammenhang greift Reinhold Stipsits die Frage auf „Wer kontrolliert die Kontrolleure“ (Stipsits 1999, 164), die Rogers gegenüber Skinner stellt, und bezeichnet sie als legitimen Einwand gegen die Anhänger des Behaviorismus, fremdbestimmte Ziele gutzuheißen. Genau hier aber sieht Stipsits den Ansatzpunkt für Kritik. Es stelle sich seiner Meinung nach die Frage, wer die Ziele vorgibt, denn das Ziel des Selbstverwirklichtseins gegenüber der Idee ständigen Wachsens gelte auch für einen Personenzentrierten Ansatz (vgl. ebd., 164). Die Gefahr des Missbrauchs von Macht ist mit der Frage der Lenkung und Kontrolle unauflösbar verbunden. Skinner sieht die Lösung des Steuerungsproblems für Regierungen nicht darin, dass diejenige Regierung, die am wenigsten regiere, von den Gefahren des Missbrauchs am weitesten weg sei, denn damit kämen bloß andere Instanzen in die Lage, ihrerseits Steuerung auszuüben. In der Selbstverwirklichung sieht er nur eine Form der Innenkontrolle gegenüber einer Außenkontrolle. Werte anerkennt er nur als Übergangswerte, die entsprechend der Außenkontrolle verändert werden können. „Das Vertrauen in den Gemein Sinn des Bürgers, das eine demokratische Denkungsart ermöglicht, ist eigentlich ein Vertrauen in andere Steuerungsquellen“ (Skinner 1973 zit. n. Rogers 2009, 354). Skinner erkennt den Zusammenhang zwischen der Macht des Einzelnen durch die Möglichkeit der Ermächtigung anderer: „Der erste Schritt der Gegenkontrolle gegenüber der mächtigen Instanz besteht darin, dass der Kontrollierte verstärkt wird. Wenn es sich als unmöglich erweist, der staatlichen Instanz klarzumachen, welchen Wert die Einzelperson für die Instanz beweist, muss der Einzelperson selbst ihr Wert klargemacht werden. [...] Konzepte wie die von der persönlichen Freiheit, Tatkraft und Verantwortlichkeit, insbesondere ihre Anwendung, sind daher soweit wie möglich verstärkt worden“ (Skinner 1973 zit. n. Rogers 2009, 354).

In dieser Lesart spielt nach Stipsits der Personenzentrierte Ansatz von Carl Rogers den Behavioristen in die Hände, denn er erweist sich als eine wirkungsvolle Kontrolle von Verhalten, dem der Einzelne zustimmt, weil er sich aus der Überzeugung von Selbstbestimmungsmöglichkeit heraus der Lenkung anderer nicht überlassen möchte und damit genau in die Abhängigkeit von anderen gerät (vgl. Stipsits 1999, 168).

Das Streben nach Gewissheit in lerntheoretischen Verfahren sei einem gewissen Streben nach Marktwert gewichen. „Wer den Markt hat, bestimmt den Preis“ (Stipsits 1999, 165). Unauflösbarer Determinismus lasse sich mit dem Personenzentrierten Ansatz infolge der

für ihn charakteristischen Freiheit in Selbstbestimmung nicht vereinbaren. Stipsits sieht „Freiheit und Determination, die beiden Eckpfeiler einer Bestimmung des menschlichen Verhaltens“ (ebd., 166) damit in einem scheinbar nicht abzuschließenden Streit zur Disposition stehen. Auch Erich Ribolits fragt sich, wer die Kontrolleure kontrolliert. „Wer garantiert die Unabhängigkeit des Richters in uns, die wir doch aus unserer empirischen Begrenztheit nicht ausbrechen können?“ (Ribolits 2008, 135). Bildung hatte und hat laut Ribolits immer noch einen gesellschaftspolitischen und sozialen Auftrag, der Gefahr läuft, durch den Anspruch der Verwertbarkeit unterzugehen. „In einem ökonomistischen Menschenbild, das von einer Verdinglichung des Menschen ausgeht, wird der Anspruch einer prinzipiellen – vom Markt und dessen Wertdimension unabhängigen – Würde des Menschen außer Kraft gesetzt“ (Ribolits 2008, 136). Im Zusammenhang mit der Verdinglichung des Menschen unterzieht Erich Ribolits Begriffe wie „Humanressource“ und „Humankapital“ (Ribolits 2008, 135), die im aktuellen bildungspolitischen Diskurs zirkulieren und von denen jeder zu wissen glaubt, was sie bedeuten, einer kritischen Betrachtung. Er bezeichnet solche Begriffe als „pädagogische Neusprech“ (ebd., 135) und zeigt auf, dass mit Humankapital die Fähigkeiten, die Fertigkeiten und das Wissen angesprochen werden, die durch Ausbildung, Weiterbildung und Erfahrung erworben wurden und infolge dessen von arbeitsfähigen Personen verkörpert werden. Der Begriff fokussiert damit auf die wirtschaftliche Verwertbarkeit des Menschen. Die Bezeichnung Humanressource wiederum verweist auf das „in Humanform auftretende Rohmaterial, das es für die wirtschaftliche Verwertung erst zuzurichten gilt“ (ebd., 135). Somit wird aus dem humanen Rohmaterial durch Bildung das angestrebte Humankapital, das im internationalen Wettkampf zu bestehen hat.

5.5 Zusammenfassung und Kommentierung III

Das Problem des Spannungsverhältnisses in der Pädagogik zeigt sich laut Marian Heitger allein schon dadurch, dass jede pädagogische Einflussnahme einen Widerspruch zu der angestrebten Selbstbestimmung bildet. Pädagogisches Handeln muss sich selbst überflüssig machen, wenn die Zu-Erziehenden fähig werden, selbst und unabhängig ihr Leben bestimmen zu können. Dabei gilt zu bedenken, dass je mehr Verlangen von Effektivität vorhanden ist, desto größer sich der Fremdeinfluss gestaltet. Marian Heitger zeigt auf, dass die Bedingung, dass sich das Subjekt erst konstituieren muss, gleichzeitig das Ende des Subjekts bedeutet, nämlich dann, wenn diese Aufgabe beendet ist. Er fordert daher, dass das Subjekt sich selbst zum Objekt macht, um die Grenzen seines Wissens zu er-

kennen und dadurch ständig bestrebt ist, etwas dazu zu lernen. Lernen ist immer ein Selbstlernen durch die Auseinandersetzung mit einem Gegenüber. Ob und was gelernt wird, unterliegt dabei immer der Entscheidungsfreiheit der Lernenden. Dabei sollten aber nicht nur eigene Ziele und Vorstellungen ungehemmt verfolgt werden, sondern auch die Grenzen des Machbaren erkannt werden. Dieses Lernen sollte in ein Selbstwertgefühl münden, das in sich ruht, es sollte nicht in eine egoistische Selbstverwirklichung führen, die mit dem Ziel verbunden ist, sich außerhalb von sich selbst zu verwirklichen. Bezogen auf die Motivationstheorie von Abraham H. Maslow kann eine sich kontinuierlich entwickelnde Selbstverwirklichung, die auf Werten und Entscheidungen gründet, als Bestandteil der Persönlichkeit aufgefasst werden. Sie stellt die oberste Stufe der menschlichen Bedürfnispyramide dar (vgl. Hutterer 1992, 149ff.). Für eine dementsprechende Selbstverwirklichung, die nicht zuletzt auf der von Rogers beschriebenen Aktualisierungstendenz beruht, hängt es nach Winfried Böhm davon ab, wie sehr sich die Person von anthropologisch vorgegebenem beeinflussen lässt. Wird das Vorgegebene negiert, muss der Mensch sein Wesen erst erschaffen. Wenn das Selbst als substantiell vorgegeben gesehen wird, strebt das menschliche Wesen seiner biologisch begründeten inneren Natur entgegen. Stehen anthropologisch vorgegebenes und die Freiheit des Menschen im Vordergrund, wird das Selbst sowohl als Subjekt als auch als Objekt gedacht. Der Mensch ist hier Urheber und freier Gestalter in einem räumlichen und zeitlichen Bezug. Nur in diesem polaren Spannungsverhältnis kann laut Böhm von Selbstbestimmung und nicht mehr von Selbstverwirklichung gesprochen werden. Pädagogik ist in diesem Schnittpunkt zwischen Selbstsein und Selbstwerden angesiedelt und ihre Aufgabe ist es, sich zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung zu bewegen. Dabei ist aber immer der ganze Mensch und nicht nur die Vernunft einzubeziehen. Dies gelingt nach Böhm nur über das Prinzip des Dialogs. In den Ausführungen Böhm lassen sich viele Parallelen zu Marian Heitger erkennen. Das Spannungsverhältnis zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung findet seine Auflösung durch die Möglichkeit des Dialogs. Nur in diesem Prinzip wird auch nach Heitger pädagogische Praxis nicht zur Fremdbestimmung, sondern zu einer Handlungsform, die wirkt und gleichzeitig freigibt, die auf die Identität des Gegenübers bedacht ist und ihr nicht entgegenwirkt.

Wenn Erziehung die Möglichkeit schafft, einen Anschluss an die Lebensbedingungen zu finden, um diese dann selbst zu übernehmen, kann die Notwendigkeit von Erziehung nicht in Zweifel gezogen werden. Indem aber Erziehung nicht als ein sich selbst vollziehendes Handeln verstanden wird, weil sie den gesellschaftlichen Anforderungen nicht mehr entspricht, wird sie zum Programm. Eine Erziehung, die einerseits die Selbstbestimmung des Individuums gewährleisten soll und andererseits auf die Nützlichkeit des Bürgers bedacht

sein muss, kämpft mit dem Paradoxieproblem. Erziehung wird damit nicht nur notwendig, sondern gleichzeitig auch unmöglich (vgl. Wimmer 2006 60ff). Michael Wimmer versucht durch eine dekonstruktive Vorgehensweise dieses Problem aufzulösen, indem er auf die „Erfahrung des Anderen“ hinweist und damit auf das „Verhältnis zum Anderen“. Nur unter der Voraussetzung der „Beziehung zum Anderen“ kann Erziehung zur Antwort werden und nicht mehr mit Subjektivierung und Unterwerfung im Zusammenhang stehen.

Im neuzeitlichen Verständnis ist das Subjekt, das sich in einer sprachlich vermittelten, historisch-gesellschaftlichen Welt wiederfindet, der Bezugspunkt einer interaktiven Erziehungspraxis. Das Subjekt konstituiert sich nicht nur selbst, sondern wird auch durch den Anderen hervorgebracht. Dadurch zeigt sich nach Elisabeth Sattler immer schon die Verwobenheit des Subjekts in Sozialität und Welt. Entscheidungen, durch die sich das Subjekt selbst konstituiert und auch konstituiert wird, enthalten aber auch eine mögliche Unentscheidbarkeit. Das Gelingen von Erziehung kann demnach durch die Möglichkeit des Scheiterns bedingt sein. Fragen nach der Souveränität des Subjekts beinhalten immer auch Fragen nach Sozialität, Gesellschaft und Politik. Wird Souveränität aber als „omnipräsent“ (Derrida zit. n. Sattler 2008, 38) bezeichnet, setzt sie einen Souverän voraus. Indem Derrida den Begriff Souveränität zu dekonstruieren versucht und einen Zwiespalt zwischen Subjektivierung und Ent-Subjektivierung ortet, wird laut Elisabeth Sattler Souveränität nicht nur riskiert, sondern das souveräne Subjekt wersetzt sich den pädagogischen Einflüssen. Durch die Möglichkeit, Widerstand entgegensetzen zu können, kann es ebenfalls gelingen, der pädagogischen Paradoxie zu entkommen.

Wenn allerdings versucht wird, in die Selbstbestimmung des Individuums durch Zwangsmaßnahmen einzugreifen, erscheint eine pädagogische Handlung als höchst problematische Angelegenheit. Schon Immanuel Kant war sich dieser Problematik bewusst. Er definierte daher genau unter welchen Bedingungen Zwang in der Erziehung als notwendig bzw. gerechtfertigt angesehen werden kann. Kant ging davon aus, dass erzieherisches Handeln eine sich selbst aufhebende bzw. sich selbst überflüssig machende Tätigkeit sein soll. Nur als Beitrag zur vernünftigen Selbstbestimmung des Zu-Erziehenden ist Zwang nach Kant als pädagogisch legitim anzusehen. In Kants Auslegung lässt Zwang sich pädagogisch rechtfertigen, wenn er der Ermöglichung der Autonomie als vernünftige Selbstbestimmung nicht widerstreitet, sondern sich als notwendig dafür ausweisen lässt.

Pädagogische Macht wird damit begründet, dass sie den richtigen Einfluss bildet und eine Fehlentwicklung verhindern kann. Sie darf aber die Perspektive auf Selbstbestimmung nicht behindern. Allerdings stellt sich hier die Frage, inwieweit noch Möglichkeiten zur Selbstbestimmung vorhanden sind, wenn die Pädagogik in jedem Bereich Einfluss zu nehmen versucht. Laut Schäfers Verknüpfung zur Pädagogik hat aber Macht einen zeit-

lich begrenzten Horizont, da sie überflüssig wird, wenn der Adressat fähig wird, sich selbst zu bestimmen.

Wenn nun der Beginn der Macht durch die Fremdbestimmung mit dem Beginn des Lehrens geprägt ist, kann gefragt werden, wann dieser Prozess beendet ist. Das ganze Leben lang gibt es Bereiche, in denen man lernt und Anleitungen bekommt. Bedeutet das, dass pädagogische Macht nie endet? Mit Foucaults Ansicht, dass Macht nicht nur auf uns lastet, sondern auch Wissen, Lust und Diskurse produziert, also uns auf allen Ebenen durchdringt und strukturiert, erscheint Macht nicht mehr unterdrückend und befehlend. Das Individuum ist in dieser netzförmigen Struktur der Macht nicht nur verhängen, sondern aktiv daran beteiligt. Die Besonderheit in Foucaults Analytik der Macht ist es, dass er Macht-Wissen-Beziehungen nicht von einem Erkenntnissubjekt aus analysieren will, aber doch immer wieder das Subjekt zum Bezugspunkt nehmen muss. Vor allem in seinen Ausarbeitungen der Machtmechanismen wird dies deutlich, da diesbezügliche Diskurse völlig sinnlos wären, wenn sie nicht auf bewusste und verantwortliche Subjekte und Souveränität bezogen wären, denn nur dann kann ein souveränes Innenleben vorausgesetzt und erforscht werden.

Auch Carl Rogers fragt danach, wem Macht zugesprochen werden muss bzw. wie Menschen versuchen, Macht zu erlangen. In seiner Kritik an den Verhaltenswissenschaften kommt zum Ausdruck, durch welche Mittel Macht und Kontrolle erreicht werden sollen. Rogers selbst sieht den Ausweg darin, dass der Mensch durch seine Fähigkeit der subjektiven Entscheidung frei bleibt und für Macht und Kontrolle nicht ein willenloses Objekt darstellt. Allerdings besteht hier nach Reinhold Stipsits die Gefahr, dass sich das Individuum, indem es sich durch die Selbstbestimmungsmöglichkeit heraus der Lenkung anderer nicht überlassen möchte, damit aber erst in deren Abhängigkeit gerät. Bezogen auf Rogers Frage, wer die Kontrolleure kontrolliert, lassen sich laut Stipsits interessante Parallelen zur gegenwärtigen Entfremdung des Menschen aus marktwirtschaftlichen Gründen feststellen. Auch hier geht es darum, fremdbestimmte Ziele gutzuheißen, wobei nicht klar ist, wer die Ziele vorgibt. Das Streben nach Selbstbestimmung und Wissen ist einem Streben nach Bildung gewichen, die einen Marktwert hat und im internationalen Wettkampf zu bestehen hat. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass im derzeitigen pädagogischen Diskurs Begriffe wie „Humankapital“ oder „Humanressource“ kursieren, die Erich Ribolits analysiert und die seiner Meinung nach auf eine wirtschaftliche Verwertbarkeit des Menschen hindeuten. Ribolits weist darauf hin, dass Bildung nach wie vor einen gesellschaftspolitischen und sozialen Auftrag hat, durch den ökonomischen Anspruch der Verwertbarkeit aber die Gefahr besteht, dass die Würde des Menschen außer Kraft gesetzt wird.

6 Möglichkeiten in der Pädagogik

Betrachtet man die aktuellen bildungspolitischen Tendenzen, kann durchaus eine Ökonomisierung des Sozialen beobachtet werden. Gerade auf dem Gebiet der gesellschaftlichen Streuung von Lehr- und Lernprozessen sind in den letzten Jahrzehnten veränderte Lenkungs-, Kontroll-, Führungsmechanismen zu beobachten. Ulrich Bröckling versucht in seinem Beitrag zu zeigen, dass ökonomische Strategien nicht nur für Unternehmen gelten, sondern dass auch Einzelne und Gruppen ihr Bestehen sichern, indem sie die Techniken des Regierens bzw. der Führung laufend optimieren und anpassen (vgl. Bröckling 2000, 162ff). Diese Tendenzen sind gesamteuropäisch zu beobachten, die Bildungspolitiken sind auf Vergleichbarkeit, Wettbewerbsfähigkeit und wirtschaftliche Verwertbarkeit von Wissen ausgerichtet. Im *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* (EU Kommission 2000) der Europäischen Union wird sogar ausdrücklich darauf hingewiesen, dass „Schule und Unternehmen einander angenähert werden“ sollen (ebd., 4).

Eine wichtige Herausforderung für die Pädagogik – sowohl als Wissenschaft als auch als Praxis - ist es daher, sich nicht von diesen Politiken dermaßen vereinnahmen zu lassen und an ihrer Durchsetzung widerspruchsfrei mitzuarbeiten. Sie ist aufgefordert, eine kritische Haltung gegenüber gesellschaftspolitischen Forderungen einzunehmen, um die Wirksamkeit des Zusammenspiels von Macht und Wissen entschlüsseln zu können. Bezogen auf Michel Foucault kann Kritik auch als Versuch verstanden werden, das „*Denken* aufzustöbern und zu verändern“ (Foucault 1981, 222).

In diesem Kapitel sollen nun einige Möglichkeiten der Pädagogik aufgezeigt werden, wie eine kritische Haltung gegenüber gesellschaftspolitischen Forderungen eingenommen werden kann, um nicht in dem Netz des Spannungsverhältnisses zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung tatenlos zu verweilen. Es soll dargestellt werden, dass eine verantwortungsvolle Pädagogik bestrebt ist, die Fähigkeit des Menschen selbstverantwortlich zu urteilen und zu handeln, zu fördern. Pädagogik erfährt dann ihre Rechtfertigung, wenn sie eine Hilfe zur Selbsthilfe darstellt, wenn sie bemüht ist, eine Orientierung anzubieten und nicht eine scheinlegitimierte Nutzbarmachung.

6.1 Bildung als Selbstbildung

In der gegenwärtigen Pädagogik gilt Selbstbestimmung als unverzichtbar für das Verständnis von Bildung. Vor allem in Erinnerung an den Missbrauch des Menschen durch

politische, wirtschaftliche oder ideologische Macht wird das Prinzip der Selbstbestimmung als unverzichtbar angesehen. Allerdings drängt sich die Frage auf, ob und wie Bildung und Selbstbestimmung zusammengedacht werden können, denn es darf nicht übersehen werden, dass Selbstbestimmung unter den derzeitigen Bedingungen weder besonders gefragt ist noch besonders gefördert wird. Der Mensch ist in gesellschaftliche Funktionen und Notwendigkeiten eingebunden, durch Rationalisierung und Spezialisierung hat er kaum noch eine Möglichkeit zu wirklicher Selbstbestimmung. Die Aufgabe des Menschen ist nach Heitger das Menschsein. Diese Aufgabe kann nur von der Person selbst wahrgenommen werden, daher ist Bildung immer ein Sich-selbst-Bilden. „Andere können nur helfen, anregen, auffordern oder ermuntern, meine Bildung bleibt an meine Aktivitäten gebunden“ (Heitger 2004, 21). Bildung als Selbstbildung darf aber nicht im Dienst gesellschaftlich-ökonomischer Verwertbarkeit stehen, sie betrifft das Menschsein als Zweck seiner selbst (ebd., 21).

Für Dietrich Benner ist die Bildsamkeit des Menschen durch seine Leiblichkeit, durch seine Freiheit, durch seine Sprachlichkeit und durch seine Geschichtlichkeit vorausgesetzt.

„Der Zu-Erziehende kann im Sinne des Prinzips der Bildsamkeit seine Bestimmung zur produktiven Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache nur finden, wenn er durch die Pädagogische Interaktion zur selbsttätigen Mitwirkung an seinem Bildungsprozeß ausdrücklich aufgefordert wird. Und umgekehrt ist eine Aufforderung zur Selbsttätigkeit nur möglich, sofern sie die pädagogische Interaktion von der Kategorie der Bildsamkeit her begreift.“ (Benner 2001, 64)

Benner gibt hierzu weiter zu bedenken, dass, wenn der Zu-Erziehende lediglich der Aufforderung, einen bestimmten Wunsch zu äußern, folgen würde, so wäre dies keine Artikulation eines eigenen Wunsches, sondern er würde sich lediglich das wünschen, was andere von ihm erwarten. „Seine Mitwirkung am eigenen Lernprozess wäre keine selbstständige und selbsttätige Mitwirkung, sondern folgte nur dem Regreß einer sich fortsetzenden Fremdbestimmung“ (Benner 2001, 64).

Für Carl Rogers liegt Bildung als Selbstbildung darin begründet, dass es seiner Meinung nach dem Menschen angeboren ist, sich selbst zu erhalten und weiterzuentwickeln. Diese Voraussetzung treibt ihn dazu an, zeitlebens zu lernen und dadurch Reife zu erlangen. Hinzu kommt aber die Fähigkeit, sich selbst zu verstehen und sich konstruktiv zu verändern. Carl Rogers sieht den *personenzentrierten Unterricht* als Hilfe, sich zu verändern und ein wandelbares Individuum zu sein. „Der einzige Mensch, den man gebildet nennen kann, ist jener, der gelernt hat, wie man lernt; der gelernt hat, wie man sich anpasst und ändert; der erkannt hat, dass kein Wissen sicher ist, dass nur der Prozess der Suche

nach dem Wissen eine Basis für Sicherheit bietet. Das einzige, was in unserer modernen Welt als Ziel der Erziehung überhaupt einen Sinn haben kann, ist die Fähigkeit zur Veränderung und dazu, mehr dem Prozess, als dem statischen Wissen zu vertrauen“ (Rogers 1984, 115). Das Ziel der Erziehung solle sein, Individuen zu entwickeln, die dem Wandel gegenüber offen sind. Nur durch diese Offenheit kann laut Rogers den Schwierigkeiten einer Welt, in der Probleme schneller entstehen als die Antworten darauf, konstruktiv begegnet werden. Anzustreben sei eine Gesellschaft, in der die Menschen mit der Veränderung zufriedener leben können, als mit starren Gegebenheiten. Sich gegenüber Neuem angemessen verhalten zu können werde in Zukunft wichtiger sein, als Altes zu wissen und zu wiederholen. Einen Erfolg versprechenden Weg zur Verbesserung der Lernsituation von Kindern in der Schule sieht Rogers darin, Gedanken und Gefühle im Lernprozess zusammen zu bringen (vgl. Rogers 1974, 291). Daher sieht Rogers ein Lernen unter dem Prinzip der Selbstbestimmung nur im Signifikanten Lernen gewahrt.

Auch für Peter Faulstich bedeutet Lernen, Anregungen und Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten, mit bestehendem Wissen abzugleichen und zu verknüpfen. Faulstich weist deshalb darauf hin, dass die Lernenden eine wesentlich aktivere Rolle im Lernprozess haben, als ihnen viele psychologische Lernmodelle zuschreiben. Dieses Wissen muss dann aktiv in Handlungen umgesetzt werden können. Dies gilt grundsätzlich für alle Lernvorgänge. Es geht also immer um Grade der Selbst- bzw. Fremdbestimmtheit im Lernen. Im Prozess der Aneignung entscheidet letztlich immer der Lernende selbst, was er an sich heranlässt und was er aufnimmt. Lernen ist immer ein Selbstlernen, es ist immer eine Auseinandersetzung mit einem Gegenüber als Lerngegenstand, und es ist immer ein „Weltlernen“ (vgl. Faulstich 1999, 26).

Mit dem Thema Selbstlernen werden häufig Formen des Offenen Unterrichts assoziiert. Diese Unterrichtsform wurde in Anlehnung an Bernhard Thiel eigentlich dafür konstruiert, das Subjekt aus der Fremdbestimmung zu lösen und aus gesellschaftlichen Abhängigkeitsmechanismen zu befreien. Mit der Ideologie der Offenheit wird aber nach Thiel eine neue Denkweise eingeschleust und der Mensch wandelt sich zur so genannten „Ich-AG“ (Thiel 2007, 52). Diese entstandene Ich-AG muss das Individuum selbst verwalten, es trägt die Verantwortung und das Risiko. Dazu gibt Thiel zu bedenken, dass jeder, der „seine Konkurrenzfähigkeit erhalten will, eigenverantwortlich dafür Sorge tragen und ständig in seinen Marktwert als Humankapital investieren muss. Das dafür notwendige Wissen sollte durch die Schule mitgegeben werden. (Thiel 2007, 67). Thiel gibt zu bedenken, ob sich diese Gefühle von Freiheit und Autonomie in Wahrheit nicht als Zwang zum Handeln herausstellen. Hierzu kann gefragt werden, ob es die Aufgabe der Pädagogik ist, Selbst-

bild und Selbstmanagement zu jenen Bezugspunkten zu machen, Individuen ohne Zwang zu sozial nützlichem Verhalten zu führen?

Laut einer Studie von Norbert Ricken zielt Bildung nicht auf ein souveränes, sich begründendes, autonomes Subjekt ab, sondern wird als wirksame Praktik moderner Subjektivierung eingesetzt: „Weil Menschsein allein formal schon als ‚Subjektsein‘ gilt, wird der überaus spezielle ‚Modus der Subjektivierung‘ [...] durch Bildung als eine Figuration der Macht übersehen oder gar verdeckt“ (Ricken 2006 zit. n. Sattler 2008, 25). Bildung wird damit als ein spezifisches Verfahren ausgelegt, durch das die Menschen zu Subjekten gemacht werden, und ist mit Macht als produktivem Mechanismus verknüpft. Bildung als anthropologische Matrix bezieht sich laut Norbert Ricken einerseits auf eine Formation des Selbst (Bildung konstituiert das Subjekt als Subjekt seiner selbst) und andererseits auf eine Formation des Sozialen (die soziale Form der Bildung kennzeichnet Individualisierung und Totalisierung). Über diese beiden Formationen gelingt es nach Ricken, dass der spezifische Modus der Subjektivierung durch Bildung als eine Figuration der Macht übersehen und verdeckt wird, weil Menschsein allein formal schon als Subjektsein gilt, finden sich aufschlussreiche Passagen zur Subjektivierung (vgl. Sattler 2008, 25). Pädagogisches Denken und Handeln kann demnach in einem neuzeitlichen Verständnis nicht von der Vorstellung der Subjektivität des Zöglings getrennt werden. Aufgrund der bisherigen Darstellungen kann aber die Frage nach der souveränen Selbstbestimmung des Subjekts, nach der Unabhängigkeit des bewussten Ichs unter den neuen Denkformen von Subjektivität und Souveränität auch anders gestellt werden. Elisabeth Sattler richtet in einem Beitrag zu *Bildende Widerstände – widerständige Bildung* ihren Blick auf die Verschiebungen und deren Implikationen, wenn Souveränität und Subjektivität anders zueinander in Relation gesetzt werden. Die modernen Fassungen von souveräner Subjektivität zeigen laut Sattler ihre Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit „in ihrer erkenntnistheoretischen Unerreichbarkeit und ethischen Bedenklichkeit“ (Sattler 2008, 22).

Wenn nun der Mensch in einer Bildung als Selbstbildung versucht, sich dem vorgegebenen Rahmen so weit wie möglich zu entziehen und aktiv daran arbeitet, für die eigene Entwicklung den gegebenen Machtbeziehungen Alternativen entgegenzusetzen, kann das dazu führen, dass die Verstrickungen in bestehende Machtverhältnisse nur perfektioniert werden. Die selbstmotivierten Praktiken der Selbstbildung können vom System dermaßen vereinnahmt werden, dass die Zwangsmechanismen, die auf die bürgerliche Ordnung stabilisierend wirken, den Individuen weitgehend verborgen bleiben. Der Mensch glaubt zwar, freiwillig oder sogar widerständig zu handeln, verfestigt aber dabei ungewollt seine Zwangslage (vgl. Sattler 2008, 31). Die durch Selbstständigkeit und Selbstbestimmung erreichte Mündigkeit wird ausgenutzt als gesellschaftliche Reproduktion in dem Verwer-

tungsprozess einer kapitalistischen Gesellschaft. Nach Marian Heitger wird der Mensch auch durch eine institutionalisierte Bildung veranlasst, in eine vorgegebene Ordnung einzutreten und sich ihr zu unterwerfen. Organisierte Bildung stellt sich damit der Mündigkeit entgegen. Trotzdem eröffnet laut Heitger erst Bildung einen Weg in Richtung zur Selbsterkenntnis, zu höherer Autonomie, indem die Menschen ihre Abhängigkeiten durchschauen und sich in steigendem Maße selbst bestimmen können. Ein starkes eigenständiges Moment der Bildung besteht darin, dass durch das Bewusstsein über die Bedingungen der eigenen Existenz und das Erkennen der Abhängigkeiten, diese auch in Frage gestellt werden können. Selbstbestimmung ist an das Bewusstsein gebunden, welches die Möglichkeit hat, das Wissen auf sein Wahrsein zu befragen, und sie ist auf eine Freiheit verwiesen, sich vom Wissen des Gesollten leiten zu lassen. Von Selbstbestimmung und wirklichem Wissen kann aber nur die Rede sein, wenn der Geltungsbereich von der Vernunft des Wissenden selbst geprüft ist, und der Erwerb des Wissens an den Erkenntnisakt gebunden ist (vgl. Heitger 2004, 25).

6.2 Beziehung als pädagogischer Anspruch

Rogers' eigentliche Leistung für die Pädagogik findet sich nicht in jenen Arbeiten, die sich explizit mit Lernen und Erziehung befassen, sondern dort, wo sich seine Auffassung von zwischenmenschlicher Beziehung im Hinblick auf pädagogischen Bezug denken lässt.

„Wenn ich eine gewisse Art von Beziehung herstellen kann, dann wird der andere die Fähigkeit in sich selbst entdecken, diese Beziehung zu seiner Entfaltung zu nutzen, und Veränderung und persönliche Entwicklung finden statt.“ (Rogers 2009, 47)

Rogers nennt drei Bedingungen, die für eine Beziehung gelten, sei es nun zwischen Therapeut und Klient, zwischen Eltern und Kind, zwischen Lehrenden und Lernenden oder zwischen Führungskräften und Mitarbeitern. Als erstes Element nennt Rogers die Echtheit, die Unverfälschtheit bzw. die Kongruenz seitens des Therapeuten, der Eltern, des Lehrenden. „Nur indem ich die authentische Realität, die in mir ist, biete, kann der andere mit Erfolg nach der Realität in sich suchen“ (Rogers 2009, 47). Eine zweite Bedingung sieht Rogers in einem warmen Akzeptieren und Schätzen des Anderen als eigenständiges Individuum. Je mehr der Einzelne akzeptiert, je mehr Zuneigung für ihn empfunden werden kann, desto leichter ist es möglich eine nützliche Beziehung zu schaffen (vgl. ebd., 47). Somit ist nach Rogers die Sicherheit, als Mensch gemocht und geschätzt zu

werden, ein höchst wichtiges Element einer hilfreichen Beziehung. Als drittes Postulat wird einführendes *Verstehen*, die Fähigkeit, den anderen und seine Welt mit seinen Augen zu sehen, genannt. Erst, wenn die Gefühle und Gedanken des Anderen verstanden und mit seinen Augen gesehen und akzeptiert werden, fühlt sich die betreffende Person wirklich frei (vgl. ebd., 48). Diese Freiheit bezieht sich sowohl auf die Erforschung von sich selbst auf bewussten und unbewussten Ebenen als auch darauf, sich von irgendeiner moralischen oder diagnostischen Bewertung frei zu fühlen. Eine hilfreiche Beziehung lässt sich in diesem Sinne durch eine Transparenz charakterisieren, die eigene Gefühle durchscheinen lässt: Wenn ich mich in meinen wirklichen Gefühlen zeige, wenn ich dem anderen das Gefühl gebe, gemocht und geschätzt zu werden, und wenn ich ein einführendes Eingehen auf dessen Gefühle und Mitteilungen zeigen kann, wird der Andere immer mehr zu einer Persönlichkeit werden, die einzigartiger, verständiger und selbstständiger ist.

Die Forderung, den anderen Menschen in seiner spezifischen Wirklichkeit zu akzeptieren und zu verstehen, die Rogers an die Psychotherapie stellt, beansprucht auch in der Pädagogik Geltung. So stellt seine Forderung des Authentisch-Seins, der Empathie, der Akzeptanz und Wertschätzung eine Grundlage jeder pädagogischen Arbeit dar. Sie ist aber in der Ergotherapie, in der Familienhilfe, in Heimen, Beratungsstellen, Kliniken und freien Praxen ebenso gefragt wie in der Sonderpädagogik und in Schulen. Neben den drei Grundhaltungen und dem Bereitstellen von Ressourcen fordert Rogers die Lehrenden auf, aus ihrer Rolle hervortreten und zu den Kindern eine persönliche Beziehung aufzubauen, ihnen dabei zu helfen, ihre Neugier zu stillen, Freude an Schule zu haben, Gefühle wie Aggression und Wertlosigkeit zu überwinden (vgl. Rogers 1987, 143). Rogers vermeidet meistens das Wort Lehren und verwendet stattdessen „Facilitator von Lernen“, um klarzustellen, dass die Tätigkeit des Lehrens nicht überbewertet werden soll. „Facilitation of learning“ (Rogers 1974, 106), also die Art und Weise wie wir den Lernenden zur Entfaltung bringen können, wie gelernt werden kann, als Individuen in prozesshafter Entwicklung zu leben, müsse laut Rogers oberstes Gebot sein (vgl. Groddeck 2002, 156).

„Und zwar glaube ich schlicht, dass Lehren eine weitgehend überschätzte Tätigkeit ist. [...] Lehren bedeutet ‚Unterweisen‘. Ich für meinen Teil interessiere mich nicht dafür, einen anderen darin zu unterweisen, was er denken und wissen sollte. ‚Wissen oder Können übermitteln‘[...] Warum nicht gleich viel effektiver sein und ein Buch oder programmiertes Lernen verwenden? ‚Dazu bringen, etwas zu wissen‘ [...] Ich habe kein Verlangen danach, irgendjemand dazu zu bringen, etwas zu wissen. ‚Anweisen, führen, lenken‘. So wie ich die Dinge sehe, sind viel zu viele Menschen angewiesen, geführt und gelenkt wor-

den. [...] Für mich ist Lehren eine ziemlich unwichtige und weitgehend überbewertete Tätigkeit.“ (Rogers 1974, 104)

Carl Rogers versucht damit Lehren nicht als eine Tätigkeit aufzufassen, durch die Schüler und Schülerinnen zum Wissen geführt werden oder zum Aneignen von Kompetenzen trainiert werden. Vielmehr sollte Lehren unterstützend und beobachtend sein, es sollte darauf ausgelegt sein, Umgebung und Inhalte so vorzubereiten, dass die Lernenden selbst etwas wissen wollen, etwas können wollen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die personenzentrierte Erziehung bald nach ihrem Bekanntwerden vermehrt als Bedrohung für die Lehrenden empfunden wird, wo doch ein Übergang der Macht und Kontrolle auf die Lernenden stattfindet. Rogers selbst hält fest, dass für die Lehrpersonen die Bereitschaft, Macht zu teilen und den Schülern und Schülerinnen zu vertrauen, vielfach mit Angst verbunden sei. Aber auch für Schüler und Schülerinnen stelle die personenzentrierte Erziehung zum Teil eine Bedrohung dar, denn es sei viel einfacher, sich leiten zu lassen und sich anzupassen, als die Verantwortung zu übernehmen und die Folgen für Fehler zu tragen (vgl. Rogers 1981, 143).

Die Lehrenden sind dazu aufgerufen, Schülerinnen und Schüler durch Fragen und Zeigen mit einer bildsamen Welt zu konfrontieren und zum eigenen Denken, Urteilen und Handeln aufzufordern. Bezugnehmend auf Dietrich Benner kann davon ausgegangen werden, dass bei den didaktischen Akten des Fragens und Zeigens nach etwas gefragt und auf etwas gezeigt wird, das sich auf die „Vorstellungsräume zwischen Wissen und Nicht-Wissen“ sowie „Können und Nicht-Können der Lernenden“ (Benner 2001, 67) bezieht. Wird Lernen als ein intersubjektiver Vorgang gesehen, in dem sich verschiedene Erfahrungen begegnen, um sich gegeneinander durchsetzen zu können, muss Lehrenden bewusst sein, dass ihre Aufgabe weder von einer bloßen Wissensvermittlung noch von einem unmittelbaren Anwenden des Lernstoffes abhängt. Gelehrt wird durch einen Unterricht, der die anzueignende Sache erst einmal fragwürdig werden lässt und die weiterführenden Lehr- und Lernprozesse durch Fragen und Zeigen steuert. Als Beispiel für solch ein Lernen kann hier der platonisch-sokratische Dialog *Menon*⁷ angeführt werden.

⁷ In dem platonisch-sokratischen Dialog des *Menon* wird gefragt, ob Tugend lehrbar ist. Menon und Sokrates sind schließlich bereit zu akzeptieren, dass diese nicht lehrbar ist, denn sie ist nicht „sagbar“ und stellt damit kein Wissen dar. Dann aber spricht Sokrates über die Seelenwanderung und er bringt ein Beispiel aus der Mathematik. Ein herbeigerufener Sklave kann dieses durch die Fragen des Sokrates und das Zeichnen des Beispiels in den Sand lösen. Sokrates meint: „Jetzt erinnert sich der Sklave an die vorgeburtliche Schau der Urbilder.“

Exkurs: Um diesen Dialog geht es auch in dem Streitgespräch zwischen Rogers und Skinner. Für die Erziehung ist nach Meinung von Skinner verbales Verhalten relevant, denn es geht stets um das Lehren von richtigem Verhalten, und nicht um Ideen, die mit dem Verhalten ausgedrückt werden. Skinner interpretiert „Menon“ allerdings dahingehend, dass bloß die richtigen Fragen gestellt worden seien, die eine entsprechende Antwort durch Konditionierung hervorgebracht haben (vgl. Stipsits 1999, 166).

Die Forderung, den Anderen durch Fragen und Zeigen zu eigenem Denken und Handeln anzuregen, weist aber auf eine Erfahrungsdimension hin, die sowohl ethische als auch ästhetische Fragen aufwirft, und uns vor das nächste Paradoxieproblem stellt, das Michael Wimmer als „das Denken des Selben und die paradoxe Erfahrung des Anderen“ (Wimmer 2006, 289) bezeichnet. Durch die Erfahrung des Anderen wird nach Wimmer „das Selbstverhältnis des Subjekts in Bewegung gesetzt und sein Denken und Urteilen provoziert“ (ebd. 307). Dabei geht es weniger um die Wirkung des Anspruchs des Anderen im eigenen Bewusstsein, sondern um die Frage, wie der Anspruch überhaupt wahrgenommen werden kann. Das heißt, es geht um das Recht der Wahrnehmung gegenüber dem Bewusstsein. In diesem ist der Andere durch die symbolischen Vermittlungen nur als vorgestellter und verstellter gegenwärtig, weshalb man das Bewusstsein als Verteidigungsanlage verstehen kann (vgl. ebd. 307).

Für Marian Heitger ist Lehren eine Führung der Erkenntnis, ist ein Appell an die Vernunft, verbunden mit dem Angebot, bei Schwierigkeiten zu helfen, Scheinargumente zu erkennen und Fehlurteile zu vermeiden. Lehren hat sich nach Heitger an die Vernunft des Lernenden zu wenden und daher stehe diese Interaktion unter dem Prinzip des Dialogischen. „Nur Argumente sprechen die Vernunft an, verlangen ein Prüfen, Anerkennen oder Verwerfen“ (Heitger 2004, 25).

6.3 Prinzip des Dialogs

Wie muss nun eine mitmenschliche Relation beschaffen sein, um pädagogisch gerechtfertigt zu werden? Auch für Heitger scheint eine Antwort auf diese Frage eher problematisch: „Einerseits will pädagogisches Handeln Erfolg, will ‚wirken‘ wollen. Andererseits darf es nicht so wirken wollen, um den anderen nicht zu einem Projekt der Bearbeitung zu machen“ (Heitger 2009, 4). Das Grundanliegen zahlreicher Analysen und Reflexionen Marian Heitgers besteht darin, pädagogisches Handeln im Hinblick auf den erzieherischen Eingriff in die Autonomie einer fremden Person zu rechtfertigen. „Es geht um die Frage, wie Selbstbestimmung denn überhaupt mit Erziehung als einem von außen kommenden Ein-

fluss verbunden werden kann, wie ein Umgang pädagogischer Art möglich ist, der wirken will, ohne dass dieses Wirken die Form kausaler Einflussnahme annimmt“ (Heitger 2000, 88). Für Heitger ist dieser Umgang eng mit der Achtung vor der Würde der Person jedes Menschen verknüpft, und er sieht die Lösung im Prinzip des Dialogischen. „Der Dialog ist jene Form mitmenschlichen Umgangs, der sich bemüht, den anderen als Person mit eigener Vernunft anzuerkennen. Deshalb ist er an Argumente gebunden. Sie setzen die Freiheit des Urteilens und der Kritik voraus“ (Heitger 2011, 117). Argumentieren beansprucht nach Heitger die Forderung, dass der andere weder zum Objekt degradiert noch der Gleichgültigkeit ausgeliefert wird. „Das Argumentieren stiftet eine Form der Bezogenheit aufeinander, die mächtig sein kann, aber gewaltlos ist. Sie setzt allerdings einen Grad von erreichter Vernünftigkeit voraus, die das gegenseitige Argumentieren, im Sinne von Verstehen und möglichem Widerspruch, erst erlaubt“ (Heitger 2009, 4). Ein Argument muss aber berücksichtigen, dass es eine doppelte Relation hat. Es muss sowohl eine Begründung einer Behauptung darstellen, als auch einen Appell an den anderen, die vorgebrachten Argumente abzuwägen, ihnen zuzustimmen oder zu widersprechen. Jeder Dialog setzt kritisches Denken, einen inneren Dialog bzw. eine Selbstbetrachtung voraus, wenn er nicht durch Einflussnahme von außen daran gehindert wird (Heitger 1963, 84). Dies führt dazu, dass sich das Ich in der Reflexion einmal als Angeklagter und einmal als Richter sieht: „Im Wissen als kritische Instanz für den Geltungsanspruch der eigenen Aussagen und in der Frage nach dem Handeln als Ankläger für die Moralität von Haltung und Handeln“ (Heitger 1963, 84). Diese doppelte Funktion hat laut Heitger auch für Unterricht und Erziehung Gültigkeit, und es gilt zu bedenken, dass der Mensch trotz dieser zweifachen Funktion dennoch eine Einheit bleibt. Bei der Neigung des Menschen zur Selbstliebe besteht die Gefahr, dass sich Ankläger und Angeklagter identifizieren. Dadurch wird der Richter keine unbestrittene Stellung mehr einnehmen können, und es bleibt die Frage, wer über den Richter richtet. Daher darf Erziehung nie zur Technik und Edukanden nie zu passiven Objekten der pädagogischen Bearbeitung werden (vgl. Heitger 1963, 85). Nur ein dialogisch-pädagogischer Umgang ermöglicht nach Heitger eine Bildung unter dem Anspruch, dass der Mensch sich in Selbstbestimmung bildet, sein Menschsein entfaltet und versucht, der zu werden, der er immer schon ist (vgl. Heitger 2004, 32).

Menschsein offenbart sich aber laut Reinhold Stipsits auch in Sprache, denn kraft seiner kommunikativen Disposition ist der Mensch fähig, in Beziehung zu treten. Dabei wird die Beziehung zu anderen als ebenso wichtig erachtet wie die Beziehung zu sich selbst (vgl. Stipsits 1999, 48). Die Notwendigkeit der Sprache im Hinblick auf die Beziehungsfähigkeit des Menschen wird durch grundlegende Thesen der Kommunikationstheorie von Watzla-

wik, Beavin und Jackson gestützt. Sie verweist aber ebenso auf Carl Rogers und seine Theorie der Persönlichkeit. Für Reinhold Stipsits bedeutet der spezifisch menschliche Sprachgebrauch, bei dem es um Mitteilung an andere Menschen geht, immer eine Erzählung, Geschichte oder Mythe. „Was immer der Mensch handelt oder tut, er tut dies in einer spezifischen Form der Erzählung, gefasst in Sprache für den anderen“ (ebd., 49). Die menschliche Gemeinschaft ist in erster Linie eine Sprach- und Sprechgemeinschaft, in der viele zufällige Beziehungen eine ständige Erweiterung bewirken und Dynamik und Veränderung nur auf einige auserwählte Kommunikationspartner zurückzuführen sind. Selbst dort, wo jeder Entscheidungsträger im Moment der Entscheidung für sich allein steht (z. B. in der Politik), bedarf es des Dialogs mit anderen, d. h. Handlungen eines Individuums sind immer in einen Kontext gesetzt. Wenn von einem Menschen als Person gesprochen wird oder jemand von sich selbst spricht, ist immer ein Bezug zur unmittelbaren Umgebung und zur Gemeinschaft aller Personen mitgedacht. Sprache ist das sichtbare, meist hörbare Verbindungselement zwischen den Menschen (vgl. ebd., 50).

Um ein Gespräch zu führen bedarf es nach Martin Buber aber mehr als nur miteinander zu sprechen. Er weist auf das „echte Gespräch“ hin und meint, dass ein Gespräch zwischen zwei Personen noch nicht bedeutet, dass zwischen ihnen eine Ich-Du-Beziehung besteht. Buber unterscheidet zwischen einem „wahren Dialog“, einem „technischen Dialog“ (der nur zur sachlichen Verständigung dient), und einem „dialogisch verkleideten Dialog“ (der nur eine Selbstrede sei). Die Hauptvoraussetzung des wahren Dialogs sei die Anerkennung des Anderen. Ein „echtes Gespräch“, eine herrschaftsfreie Kommunikation, kann nur unter der Bedingung entstehen, dass jeder die Andersheit des Anderen als solche akzeptiert. Dazu gehört auch, dass die beiden Dialogpartner ehrlich und offen füreinander sind. Einen Menschen, der sich bei einem Gespräch nicht natürlich verhält, der versucht, seine Reaktionen nicht zu zeigen und sich mit Äußerungen scheinbar zufriedengibt, bezeichnet Buber als „Bildmensch“. Eine weitere Voraussetzung ist für Buber die „Vergegenwärtigung“. Das heißt, die Anwesenheit des Interaktionspartners muss vergegenwärtigt werden, man muss sich in die Gedanken- und Gefühlswelt des Anderen hineinversetzen können. Ein echtes Gespräch ist nur dann möglich, wenn die beiden Partner den Mut haben, über das eigene Ich hinauszugehen und sich dem Unbekannten rückhaltlos auszusetzen. Diese Rückhaltlosigkeit ist eine Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung für den Anderen. Indem ich in der direkten Beziehung zu dem Anderen authentisch bin, antworte ich mit Vertrauens und Ehrlichkeit, und gerade dadurch kann ich für ihn auch verantworten. Dem fragenden Du eine Antwort zu geben und mich für meinen Mitmenschen verantwortlich zu fühlen, ist das Kernstück der Buber'schen Dialogphilosophie (vgl. Buber 1973, 293ff.). Die Betrachtungen Martin Bubers über das *echte Gespräch*

und seine Bedeutung im Zwischenmenschlichen weisen terminologisch eine große Ähnlichkeit mit dem Gedankengut Carl Rogers auf.

6.4 Kritik als Haltung

„Kritik heißt nicht, dass man lediglich sagt, die Dinge seien nicht gut so, wie sie sind. Kritik heißt herauszufinden, auf welchen Erkenntnissen, Gewohnheiten und erworbenen, aber nicht reflektierten Denkweisen die akzeptierte Praxis beruht.“ (Foucault 1981, 221)

Sowohl für die wissenschaftliche Pädagogik als auch für die Subjekte, die Adressaten pädagogischen Handelns sind, bedeutet dies ein Hinterfragen der bestehenden Systeme, z. B. der Institutionen und deren Machtstrukturen. Führungen werden von jenen in Frage gestellt, die geführt werden, nicht von jenen, die führen. Foucault schreibt der Pädagogik im 16. Jahrhundert eine Veränderung durch die „staatliche Bündelung“ und die „religiöse Zerstreuung und Spaltung“ zu. Durch die Veränderung der Machtstrukturen wurden diese hinterfragt. Kritik stellt eine Möglichkeit dar, sich gegen Technologien zu wenden, die aus Individuen Subjekte machen. Laut Lemke ergibt sich bezugnehmend auf Foucault mit der Kritikfähigkeit der Subjekte nicht nur die Unabhängigkeit von einem autorisierenden Wissen und einer provozierenden Macht, sondern es entsteht auch die Möglichkeit, Haltung gegenüber gesellschaftlichen Strukturen zu beziehen (vgl. Lemke 1997, 312). Kritik formiert sich laut Foucault immer an den Schnittstellen von Subjekt-Macht-Wahrheit, es gelte die vielfältigen Verknüpfungen zwischen diesen Begriffen zu erkennen. Kritische Subjekte blicken hinter die Beziehungen von bestimmten Machtstrukturen und spezifischen Wahrheiten (vgl. Fraundorfer 2007, 116). Dabei spricht Foucault aber nicht von *der* Macht oder *der* Wahrheit, sondern beschreibt Kritik als eine „[...] Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ (Foucault 1992, 15). Judith Butler beschreibt in ihrem Aufsatz *Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend* (2001), den Begriff Kritik im Sinne Foucaults: „Kritik ist ein Mittel für eine Zukunft oder eine Wahrheit, die sie nicht wissen noch sein will, sie überblickt ein Gebiet, das sie nicht überwachen will und nicht reglementieren kann“ (Buttler 2001). Kritik ist demnach eine Praxis, in der die Frage nach den Grenzen der scheinbar gesicherten Denkweisen gestellt wird, sie ist eine Perspektive auf vorhandene und geregelte Erkenntnisse ohne darin verfangen zu sein. Diese kritische Haltung als Sichtbarmachen der Grenzen des epistemologischen Feldes stellt Foucault als Tugend dar, da sie nicht unmittelbar mit den regelnden Funktionen assimiliert ist. (But-

ler 2001). Foucault stellt sein Verständnis von Tugend dem Gehorsam gegenüber, indem er zeigt wie die Möglichkeit der Kritik, als Form von Tugend, in ihrer Abgrenzung zu einer unkritischen Unterwerfung unter die Autorität entsteht. Der Widerstand gegen die Autorität ist für Foucault das Kennzeichen der Aufklärung und damit vergleichbar mit Kants Definition.

Auch Marian Heitger bezieht sich auf Kant, der Aufklärung als jene kritische Bewegung bezeichnet, die den Mut zur Mündigkeit erst bewirkt hat: „[...] Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ (Kant 1982, 20). Der Schritt in die Mündigkeit ist nach Kant beschwerlich und bedarf der geistigen Anstrengung, der Überwindung von Faulheit und Feigheit (vgl. Heitger 1996, 11). Auf Kants Ausspruch und darauf, dass es sich dabei um etwas handelt, das einem nicht bloß gewährt werden kann, sondern das man betreiben muss, das man sich erst erwerben muss bezieht sich auch Friedrich Nietzsche (1844-1900): „Sapere aude! Habe Mut, dich deiner selbst zu bemächtigen“ (Nietzsche 1999, 129). Laut Ostwald war Nietzsche für Foucault ein „[...] Philosoph, von dem aus und mit dem er dachte [...]“. Die Wahlverwandtschaft zwischen beiden ist augenfällig hinsichtlich ihrer historischen Vorgehensweise, der Analyse von Machtverhältnissen und dem Ziel der Ausarbeitung einer neuen Lebenskunst“ (Ostwald 2001, 206). Auch Foucault verweist auf Kants Verwendung von Kritik und rationalisierender Vernunft, indem er dem Menschen eine Doppelrolle zuweist, an die das Individuum seit der Aufklärung gebunden ist: „Die Seinsweise des Menschen, so wie sie sich im modernen Denken herausgebildet hat, gestattet ihm zwei Rollen zu spielen. Er ist gleichzeitig die Grundlage aller Positivitäten und auf eine Art, die man nicht einmal als privilegiert bezeichnen kann, im Element der empirischen Dinge präsent“ (Foucault 1966 zit. n. Ostwald 206). Kritik ist also bestimmten Vernunftstrategien unterworfen, die mit dem Freiheitsanspruch einer subjektiven und mit dem Wahrheitsanspruch einer objektiven Vernünftigkeit des Menschen in Zusammenhang stehen. Die geschichtliche Entwicklung der Kritik stellt Foucault als bestimmtes Verhältnis der Kritik zu ihrem Gegenstand dar: „Seit der Aufklärung steht die Kritik in einem ambivalenten Verhältnis zwischen dem Gegenstand der *Kritik der Menschenregierung* und dann - insbesondere mit Kants drei Kritiken der reinen Vernunft, der praktischen Vernunft und der Urteilskraft - dem Gegenstand der *Kritik der kritischen Vernunft*“ (Foucault zit. n. Neumeister 2001, 191). Foucault fragt nun nach dem Verhältnis der drei Kritiken Kants zu jenem kritischen Gebrauch der Vernunft, den Kant in seiner Definition der Aufklärung beschrieb. Die in den drei Kritiken formulierten Fragen „Was kann ich wissen?“, „Was soll ich tun?“ und „Was kann ich hoffen?“ lassen nach Foucault dieses Verhältnis der Kritik zur Vernunft deutlich werden. Die kritische Vernunft wird selbst einer Kritik unterworfen, die in dieser Unterwerfung ihre eigenen Grenzen festzulegen sucht.

Kritik ist bei Kant gleichzusetzen mit dem Erkennen der Grenzen der Vernunft (vgl. ebd., 195). In den Kant'schen Fragen zeigt sich wieder der Kreuzungsbereich im Kontext von Souveränität und Subjektivität, denn sie implizieren ein Subjekt, das zum Gegenstand des eigenen Denkens wird und durch das die Möglichkeit des Tuns vorausgesetzt wird. Damit ist nach Elisabeth Sattler ein zur Selbstreflexion fähiges Subjekt vorausgesetzt, das sich auf eine soziale Welt bezieht, in der bestimmte Handlungsräume offen stehen und andere nicht (vgl. Sattler 2008, 27). Angesichts des Zusammenhangs von Souveränität bzw. Nicht-Souveränität und Subjektivität verweist Elisabeth Sattler auf Judith Butler: „Leugnen wir unsere Beschränkungen, so verleugnen wir, was an uns menschlich ist. Dieser Verlust scheint mir schwer wiegender als der Verlust jenes Souveränitätsgefühls, das für eine kohärente Subjekttheorie benötigt wird. [...] man muss nicht souverän sein, um moralisch zu handeln; vielmehr muss man seine Souveränität einbüßen, um menschlich zu werden“ (Butler 2003, zit. n. Sattler 2008, 27). Gerade in der Annahme eines Subjekts, das durch seine gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen als enteignet erscheint, liegt die Voraussetzung für die Bedingung der Möglichkeit moralischen Handelns. Ein Subjekt, das nie gänzlich von sich Rechenschaft ablegen kann, sich selbst nie gänzlich durchsichtig sein kann, wird als Bedingung der Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit von verantwortlichem Handeln in den Blick genommen. Das zeigt, dass es keine Form von Subjektivität gibt, in der wir nicht immer schon von Anderen durchkreuzt wären. Wenn „Nicht-Souveränität“ die Bedingung der Möglichkeit (bzw. Unmöglichkeit) moralischen Handelns darstellt, stellt sich die Frage, ob ein sich selbst in Teilen undurchsichtiges Subjekt überhaupt die Voraussetzungen hat, als handlungsfähig und zurechnungsfähig zu gelten (vgl. Sattler 2008, 28). Judith Butler sieht aber gerade in dieser Unverfügbarkeit die Voraussetzung dafür, denn das Subjekt gibt sich nicht selbst die Vorstellung von dem, was moralisch bindend ist. Diese Beziehung zu Anderen stellt bei Judith Butler den „Austragungsort der eigenen ethischen Verantwortlichkeit“ (Butler 2003 zit. n. Sattler 2008, 29) dar. Judith Butlers Verschiebung vom Subjekt-Sein, das riskiert werden muss, um zum Menschlich-Werden zu gelangen, kann auch als Chance für einen bleibenden Anspruch innerhalb der Bildungstheorie gesehen werden.

6.5 Bildung als Widerstand

Nach Marian Heitger kann Erziehung als ein Bemühen um gute Haltung und gutes Handeln nur stattfinden, weil dem Menschen apriori ein Gewissen zugesprochen werden

muss. „Nur weil im Gewissen die Gewißheit des Guten seinen Anspruch unwiderruflich anmeldet, verkommt Erziehung nicht zur Manipulation und Verhaltenssteuerung, muß das Bemühen nicht in einer ausweglosen Dialektik von Anpassung und Widerruf verkommen“ (Heitger 2004, 32). Erziehung gilt nach Heitger dem Menschen und seiner Gewissenhaftigkeit. Der Erzieher tritt nicht an die Stelle des Gewissens, er verhilft dem jungen Menschen vielmehr, auf sein Gewissen zu hören. In diesem Sinne wird an die Erziehung die Forderung gestellt, hilfreich dabei zu sein, sich dem Gewissensanspruch zu stellen (vgl. Heitger 2004, 29). Gutes, und damit gerechtfertigtes Handeln hängt aber auch damit zusammen, dass der Mensch Ereignissen aufgrund früherer Erfahrungen erst eine Bedeutung zumisst und ständig bemüht ist, das Selbst-System aufrecht zu halten, wie dies in Anlehnung an Carl Rogers dargestellt wurde. Es stellt sich nun die Frage, was passiert, wenn die Bedeutungszuschreibung nicht so linear, so harmonisch verläuft? Wenn der Mensch hin und her gerissen ist in seinem Selbst? Lässt sich die daraus entstehende Unruhe damit begründen, dass hier ein Gewissen im Spiel ist, dessen Stimme in einem Selbst ein jeweils anderes Selbst zu Gehör bringt? Nach Christiane Thompson stellt das Gewissen eine Art „Platzhalter für eine nicht ausfüllbare Lücke“ dar. Das Gewissen ermöglicht es erst, eine grundlegende Selbstverkenning des Subjekts aufzuzeigen sowie die Möglichkeiten und Grenzen des Wissens erfahrbar zu machen. Da diese Differenz im Subjekt nicht geschlossen werden kann, beschreibt das Gewissen eine Art „Widerständigkeit“ und „Unverfügbarkeit“, die das Selbst nicht durchmessen kann (vgl. Thompson 2008, 9). Damit durchbricht das Gewissen die bis dahin vorhandenen Gewohnheiten im Denken oder in den Beurteilungen. Es fragt nach der Rechtmäßigkeit von Handlungen und moralischen Begründungen. Christiane Thompson schreibt dem Gewissen sogar zu, eine „Widerständigkeit in Bildung und Erziehung“ hineinzutragen. Das Verhältnis des Subjekts zu dieser unüberwindbaren Selbstverkenning kann z. B. in der Erscheinungsform der Skepsis selbst bildungstheoretisch bedeutsam werden, da es zunächst nicht möglich ist, ein zuerst nicht vorhandenes bzw. ein erst zu weckendes Gewissen hervorzubringen (vgl. ebd., 11). Diese Skepsis kann auf alle pädagogischen Prozesse übertragen werden und damit auch auf die Bildungstheorie. Eine Selbstständigkeit im Denken und die Forderung, die eigenen Gedanken auf ihre Voraussetzungen zu befragen, führen dazu, die je eigenen Vorstellungen von Bildung zu reflektieren. Bildung erscheint dann als ein Geschehen, bei dem die verlässliche Selbsteinschätzung hinsichtlich der vorausliegenden Vorannahmen relativiert und in Frage gestellt wird. In einem solchen Denken findet Widerständigkeit ihren Platz, im Gegensatz zu den aktuellen Kompetenzansätzen, in denen eine kritische Haltung lediglich als ein Kompetenzbereich unter vielen gesehen und damit neutralisiert wird (vgl. ebd. 12). Die Unverfügbarkeit von Bildungsprozessen wird teilweise

als Anlass genommen, die Brauchbarkeit von Bildung als erziehungswissenschaftliches Konzept in Zweifel zu ziehen und andernorts wird unter Einbeziehung von soziologischen und politischen Perspektiven daran festgehalten. Christiane Thompson bezeichnet die Verfasstheit der Menschen, weder sich selbst noch anderen gegenüber souverän sein zu können, aber dennoch handeln zu müssen, als „prinzipielle Inkompetenz“, welche als Ermöglichungsbedingung von Freiheit verstanden wird (vgl. Thompson 2008, 14). Damit wird ein Raum von Konflikt und Widerständigkeit gegenüber Vertrautem eröffnet, ohne dass die verunsicherten Personen in ihrem Denken und Handeln je Sicherheit erreichen. Auch Michel Foucault geht von einer Widerständigkeit aus. Durch die Zurückweisung allgemeiner Notwendigkeiten und Zwänge werden laut Foucault andere gesellschaftliche Normen geschaffen, als jene, die sich auf universellen Normen gründen. Dadurch konstituiert sich erst eine freie Subjektivität. Durch das Beziehen einer Haltung gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen und dem Ausüben von Kritik erlangt das Individuum seine Mündigkeit. Traditionelle Subjektivierungsformen verlieren laut Foucault ihre bindende Kraft und neue Formierungen versuchen die „Versubjektivierung“ des Individuums zu verhindern und ein „Regieren durch Individualisieren“ zu ermöglichen (vgl. Foucault 1987, 246). Da Subjektivierungstechniken immer gesellschaftlich, politisch und ökonomisch mitbestimmt werden, richtet sich die Kritik von Individuen immer an bestehende Machtstrukturen. Kritikfähigkeit ermöglicht es, gesellschaftliche Strukturen zu hinterfragen und dadurch eine freie, selbstbestimmte, selbstverantwortliche und mündige Individualität zu erreichen. Es geht also auf dem Weg zwischen Kritik und Mündigkeit beziehungsweise Mündigkeit und Kritik immer um Veränderung und Widerstand.

6.6 Zusammenfassung und Kommentierung IV

In der Beschreibung der Möglichkeiten der Pädagogik, dem Paradoxieproblem zu entkommen, soll das Spannungsverhältnis zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung nicht aufgelöst, sondern relativiert werden. Als erste Möglichkeit steht eine Bildung als Selbstbildung zur Diskussion. Diese wird dem Menschen im Sinne von Carl Rogers durch das angeborene Streben nach Weiterentwicklung vorausgesetzt. Sie beinhaltet die Fähigkeit, sich selbst zu verstehen und verändern zu wollen, und ist damit immer an eigene Aktivitäten gebunden. Eine solche Bildung darf nicht davon abhängig sein, was andere von Lernenden erwarten und wünschen, sondern was die Individuen selbst anstreben, wissen zu wollen. Nicht das Erlangen eines abgeschlossenen Wissens ist die Begründung für das Streben nach Selbstbildung, sondern der Prozess der Suche nach Wissen. Damit

die Individuen bereit sind, Neues zuzulassen und lernen, damit umzugehen, sollte es das Ziel der Erziehung sein, Einstellungen zu bewirken, den Veränderungsprozessen offen gegenüber zu stehen. Selbstbildung bzw. Selbstlernen verweist immer auf eine aktive Rolle im Lernprozess und auf eine Auseinandersetzung mit einem Gegenüber. Bildung als Selbstbildung zielt auf Mündigkeit, Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Selbstverantwortung.

Diese Zielsetzungen sind z. B. auch in den Grundkonzepten der Formen des Offenen Unterrichts beinhaltet. Allerdings können sich laut Bernhard Thiel in diesen Leitbildern auch neoliberale Rationalitäten abzeichnen. Selbstbild und Selbstorganisation werden hier zu wichtigen Argumenten in der Bildungsarbeit. Gleichzeitig wird aber eine Gemeinschaftsbildung verlangt, die das Ziel verfolgt, das Individuum ohne Zwang zu sozial nützlichem Verhalten zu veranlassen. Bildung richtet sich damit nicht auf ein souveränes Subjekt, sondern auf die Subjektivierung der Individuen. Durch die gouvernementalitätstheoretische Perspektive kann auf jene Praktiken der Führung und Lenkung hingewiesen werden, die nicht mittels allgemeiner Gesetze funktionieren, sondern sich auf die Subjektivität der Individuen richten und Einfluss nehmen auf die Techniken der Selbstführung und Selbstbildung.

Nach Elisabeth Sattler kann allerdings der Versuch, sich den gegebenen Machtbeziehungen zu entziehen, genau das Gegenteil bewirken und unwissentlich eine noch intensivere Verstrickung in Machtverhältnisse bewirken. Marian Heitger geht davon aus, dass erst Bildung dem Menschen den Weg zur Selbsterkenntnis eröffnet, dass nur durch Bildung die Möglichkeit besteht, die Abhängigkeit zu durchschauen und sich zunehmend selbst bestimmen zu können. Allerdings wird die erreichte Selbstbestimmung oft von der kapitalistischen Gesellschaft im Sinne einer ökonomischen Verwertung ausgenutzt. Auch die Art der Beziehung beeinflusst die Offenheit für Veränderung und persönliche Entwicklung. Daher sollte pädagogische Arbeit nach Carl Rogers geprägt sein von Authentizität, Empathie, Akzeptanz und Wertschätzung. Lehren darf nicht nur darauf ausgerichtet sein, Lernstoff zu vermitteln, es muss unterstützend und beobachtend, fragend und zeigend sein. Lehren hat den Auftrag, die Erkenntniswelt des Anderen zu berücksichtigen und an dessen Vernunft gerichtet zu sein.

Gemäß Marian Heitger kann daher Unterrichten nur unter dem Prinzip des Dialogischen stattfinden, da die Vernunft nur durch Argumente angesprochen wird. Eine Bildung, die voraussetzt, dass sich der Mensch selbst bildet, sieht Heitger nur im dialogisch-pädagogischen Umgang gewährleistet. Mitmenschlicher Umgang, der im Zusammenhang mit der Achtung vor der Würde des Anderen steht, kann daher nur durch die Form des Dialogs seine pädagogische Rechtfertigung erfahren. Ein Dialog aber wiederum setzt

Sprache voraus. Durch Sprache kann der Mensch etwas zum Ausdruck bringen, etwas darstellen, etwas vergegenwärtigen. Sprache richtet sich als Appell an ein Gegenüber, das damit aufgefordert ist, die Worte zu deuten, zu hinterfragen. Das setzt die Fähigkeit voraus, kritisch denken zu können, das Gemeinte erkennen und abwägen zu können. Das gilt sowohl für den Sender als auch für den Empfänger der sprachlichen Mitteilung. Sprache stellt ein Zwischenmedium zwischen Mensch und Welt dar, sie übernimmt den menschlichen Weltkontakt, sie hat eine stabilisierende und sozialisierende Funktion. Sprache ist für die jeweilige Gesellschaft zum Medium des Ausdrucks geworden. Die Notwendigkeit der Sprache im Hinblick auf die Beziehungsfähigkeit zu sich selbst und zu anderen wird auch von Reinhold Stipsits betont und durch die Thesen der Kommunikationstheorie gestützt. Ein Dialog setzt immer einen Anderen voraus, er stellt ein Verbindungselement zwischen Menschen und einen Bezug zur unmittelbaren Umgebung dar. Ein nach Martin Buber genannter „wahrer Dialog“ setzt nicht nur die Anerkennung der Andersheit des Anderen voraus, sondern auch Offenheit, Ehrlichkeit, Natürlichkeit, Gegenwärtigkeit und Empathie.

Diese Grundhaltungen bedürfen nicht nur der Anerkennung der eigenen Person, sie können auch auf Immanuel Kants Forderung „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ (Kant 1982, 20) bezogen werden. Durch diesen Mut kann eine kritische Haltung eingenommen werden und bestehende Systeme in Bezug auf ihre Machtstrukturen hinterfragt werden. Durch die Möglichkeit der Kritik kann laut Michel Foucault herausgefunden werden, auf welchen Erkenntnissen und Denkweisen eine akzeptierte Praxis beruht. Durch Kritik können Führungen und Technologien, die aus Individuen verwertbare Subjekte machen, in Frage gestellt werden. Kritikfähigkeit bedeutet nicht nur Interesse an der Richtigkeit sprachlicher Aussagen und der Eignung sprachlicher Mittel zu haben, sondern auch die Möglichkeit, Haltung gegenüber gesellschaftlichen Strukturen zu beziehen. Durch kritisches Urteilsvermögen gelingt es, eventuelle Zusammenhänge zwischen bestimmten Machtstrukturen und spezifischen Wahrheiten zu erkennen, um eigene Möglichkeiten und Grenzen herausfinden zu können. Durch dieses Entschlüsseln der Machteffekte und ihren Bezug zu Wahrheitsdiskursen wird ein Subjekt vorausgesetzt, das (wie in der Selbstreflexion) eingebunden ist in eine soziale Welt, in der viele Handlungsräume offen und andere verschlossen sind. Um die vorhandenen Unterschiede erkennen zu können wird dem Subjekt das Wissen um moralisches Handeln vorausgesetzt.

Laut Judith Butler ist dieses Handeln darin begründet, dass es keine Subjektivität gibt, die nicht immer schon von anderen durchkreuzt wäre. Die Vorstellung von dem, was moralisch bindend ist, entspringt demnach nicht der Souveränität des Subjekts, sondern sie fällt diesem von anderswo unerwartet und ungeplant zu. Gerade diese Nicht-Souveränität

erweist sich als Bedingung der Möglichkeit moralischen Handelns. Diese Theorie der Verschiebung des Subjekt-Seins zum Menschlich-Werden durch die Voraussetzung der Beziehung zu anderen, und damit der eigenen ethischen Verantwortlichkeit, kann als Chance gesehen werden, das Paradoxieproblem in der Pädagogik unter einem anderen Blickwinkel zu sehen.

Das Bemühen der Erziehung, Hilfestellung für ethisches Handeln und gute Haltung zu geben, kann nach Marian Heitger nur dadurch stattfinden, dass dem Menschen apriori ein Gewissen zugesprochen wird. Das Gewissen ermöglicht es aber laut Christiane Thompson erst, auf eine grundlegende Selbstverkenntung und mögliche Grenzen des Wissens hinzuweisen. Damit bildet das Gewissen eine Art Widerständigkeit gegen vorhandene Gewohnheiten, Beurteilungen und Begründungen. Das führt unter anderem dazu, eigene Vorstellungen von Bildung zu reflektieren, zu relativieren und in Frage zu stellen. Nur dadurch hat Widerständigkeit ihren Platz in einer kritischen Haltung, die mehr ist als ein Kompetenzbereich unter vielen. Weder sich selbst noch anderen gegenüber souverän sein zu können, aber dennoch handeln zu müssen, eröffnet den Raum von Widerständigkeit gegenüber Vertrautem.

Michel Foucault zufolge überprüft ein kritisches Subjekt das, was eine Autorität vorgibt, auf Wahrheit und Gerechtigkeit. Diese Überprüfung ist nicht auf die Norm- und Wertesysteme einer bestimmten Zeit, eines bestimmten Ortes oder einer bestimmten Gesellschaft zurückzuführen, sondern obliegt der Tugend des kritischen Subjekts. Tugend beschreibt Foucault als eine Moral, die sich im Subjekt entwickelt, jedoch unabhängig ist von bestehenden Werten und gesellschaftlichen Normen. Tugend liegt demzufolge an der Grenzlinie der gesellschaftlich geltenden Moralvorstellungen und den im Selbst liegenden moralischen Werten, die unabhängig von der Gesellschaft bestehen. Eine kritische Haltung als wesentlicher Bestandteil der Subjektwerdung konstituiert sich in diesem Sinne in der Tugend, sie setzt damit der Unterwerfung des Subjekts einen Widerstand entgegen. In der Zurückweisung allgemeiner Notwendigkeiten und Zwänge sieht Foucault die Konstituierung einer freien Subjektivität. Erst durch das Ausüben von Kritik und das Beziehen einer Haltung gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen konstituiert sich ein freies, selbstbestimmtes, mündiges Individuum, das fähig ist, bestehende Machtstrukturen zu hinterfragen und eine Veränderung zu bewirken.

In dieser Arbeit wurde auf die vielfältigen Verstrickungen von Pädagogik und gesellschaftspolitischen Strukturen hingewiesen. Durch die gouvernementalitätstheoretische Perspektive wurde versucht zu zeigen, dass sich eine kritische Pädagogik nicht in der Problematisierung erzieherischer Interaktionen erschöpft, sondern die Chance bietet, den Einfluss grundlegender Mechanismen zeitgenössischer Vergesellschaftung zu erkennen

und eine Veränderung bewirken zu können. Michel Foucault hat nicht nur den Begriff *Gouvernementalität* geprägt, er hat an anderer Stelle die Haltung der Kritik bestimmt als *die Kunst nicht regiert zu werden*, bzw. *die Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden*. Im Sinne der Optimierung menschlicher Ressourcen wird Selbstverantwortung, Kreativität, Selbstbestimmung, Flexibilität und Freiheit gefordert, unternehmerisches Selbst ist gefragt, Aktivierung tritt an die Stelle von Überwachen und Strafen. Moderne Erscheinungsformen von Kontrolle schmücken sich besonders in pädagogischen Kontexten mit positiv besetzten Schlagwörtern wie Selbstmanagement, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. Selbstbestimmung scheint unmöglich zu sein für Individuen, die vollständig durch fremdbestimmte Macht konditioniert sind. Für die Frage, wo Kritik überhaupt wirksam werden kann, welche Möglichkeiten pädagogische Institutionen bzw. Pädagoginnen und Pädagogen haben, bestehenden Macht- und Herrschaftssystemen Widerstand entgegenbringen zu können, ist es wichtig, die eigene Macht zu erkennen und gleichzeitig nach allgemein gültigen Regeln für die Begründung des eigenen Handelns zu suchen. Eine Pädagogik, die die Selbstbestimmung der Edukanden als Befähigung zu rationalem Vernunftgebrauch ohne Leitung eines anderen zum Ziel hat, muss notwendigerweise Freiräume offen lassen. Eine solche Pädagogik stellt die Individualität des Menschen in den Vordergrund, wendet sich gegen jede Art von fremdbestimmender Verhaltensänderung und beruft sich auf Freiheit und Würde der Person. Nur ein autonomes Selbstverhältnis bzw. eine aktive Selbstbildung kann verhindern, dass Machtbeziehungen erstarren können.

Um zu zeigen, dass eine Person insofern autonom ist, da sie in jedem Augenblick die Regeln für ihren Selbstherstellungsprozess in sich trägt, gleichzeitig aber auch abhängig ist von den Entwicklungsbedingungen der Umwelt sowie den sozialen Beziehungen, und letztendlich auch von den gesellschaftspolitischen Erwartungen, wurde für diese Arbeit der personenzentrierte Ansatz von Carl Rogers herangezogen und der gesellschaftskritischen Theorie von Michel Foucault gegenübergestellt. Die greifbaren Selbst- und Fremdverfügungen stehen in einem Spannungsverhältnis, in dessen Brennpunkt sich die Pädagogik zurechtfinden muss. Pädagogisches Handeln stellt sich im Zusammenhang mit einer Bildung als Selbstbestimmung oft als unmöglich dar. Wenn aber Bewusstsein darüber besteht, dass Selbstbestimmung nicht trotz, sondern wegen der Bestimmtheit der Individuen hervorgebracht wird, und dass Bildung nicht trotz, sondern wegen gesellschaftlicher Heteronomie möglich ist, dann gibt das Anlass zu Optimismus in Bezug auf die Möglichkeiten, das Paradoxieproblem anders zu interpretieren. Es steht uns nicht nur eine heteronome Macht gegenüber, wir bedingen diese, indem wir selbst eine autonome Macht

sind. Macht kann in diesem Sinne nicht nur als Beschränkung, sondern zugleich als Ermöglichung gesehen werden.

Es wurde versucht, herauszuarbeiten, dass für die Pädagogik durchaus Möglichkeiten bestehen, im Sinne einer Bildung als Selbstbestimmung zu handeln. Allerdings bleibt zu bedenken, dass auch jene Personen und Orte, von denen aus Kritik und Widerstand geleistet wird, in die Machtverhältnisse verwickelt sind und daher die erwähnten Ansätze nicht unbedingt ein Entrinnen, sondern oft nur eine Änderung bringen können. Offen bleibt die Frage, ob es für die Pädagogik grundsätzlich möglich ist, die zunehmende Ökonomisierung von Bildung abzulehnen oder sich sogar entgegenzustellen.

Literaturverzeichnis

Anzenbacher, A. (2009): Einführung in die Philosophie. Neuausgabe, 6. Auflage, Freiburg im Breisgau: Herder.

Bandura, A. (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart: Klett.

Bekermann, K.(2008): Der Erziehungsbegriff der Aufklärung. 1. Auflage, Norderstedt: Grin Verlag.

Benner, D. (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim: Juventa.

Berka, W. (2002): Autonomie im Bildungswesen. Zur Topographie eines bildungspolitischen Schlüsselbegriffs, Wien-Köln-Graz: Böhlau.

Böhm, W. (2004): Vorwort. In: Heitger, M (2004): Bildung als Selbstbestimmung. Böhm W. (Hrsg.), Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Bröckling, U. (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, U.; Krasmann, S.; Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bröckling, U. (2008): Vorwort. In: Dzierzbicka, A.; Schirlbauer, A.: Pädagogisches Glosar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. 2. erweiterte Auflage, Wien: Löcker.

Brüggen, F. (2007): Autorität, pädagogisch. In: Zeitschrift für Pädagogik , Jahrgang 53, Heft 5, September/Okttober 2007.

Buber, M. (1973): Das dialogische Prinzip. Ich und Du. Zwiesprache; Die Frage an den Einzelnen; Elemente des Zwischenmenschlichen, Heidelberg: Lambert Schneider.

Bublitz, H. (2001): Archäologie und Genealogie. In: Kleiner, M.(Hrsg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken, Frankfurt/Main: Campus.

Butler, J. (2001): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. Aus dem Amerikanischen von Jürgen Brenner. Online im Internet unter: <http://transform.eipcp.net/transversal/0806/butler.de>. [12.04.2012]

Collin, F. (2008): Konstruktivismus für Einsteiger, Paderborn: Wilhelm Fink.

Dzierbicka, A. (2007). Vorwort. In: Ernst, M.; Haider, S.; Weinschenk, T. (Hrsg.). Pädagogik macht Kritik, Wien: Löcker.

Dohmen, G. (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Eribon, D. (1991): Diskurstheoretische Herausforderungen: Michel Foucault und die Geschichtsschreibung, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

EU Kommission: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Online im Internet unter: <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf> [03.12.2011]

Faulstich, Peter (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In: Diedrich, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fink-Eitel, H. (1980): Michel Foucaults Analytik der Macht. In: Kittler, Friedrich A.: Die Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften. Programme des Poststrukturalismus, München: Kösel.

Foucault, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve Verlag.

Foucault, M. (1994). Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, H. L./ Rabinow, P.: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Weinheim: Juventa.

Foucault, M. (2000): Die „Gouvernementalität“ (1977/78). In: Bröckling, U./ Krasmann, S./ Lemke, T.: Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (2004a). Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit Territorium, Bevölkerung Vorlesung am Collège de France 1977-1978. In Sennelart M. (Hrsg.): Gouvernementalität, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2004b): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am Collège de France 1978-1979. In Sennelart M. (Hrsg.): Gouvernementalität, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (2005): Analytik der Macht. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.

Foucault, M. (2007): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fraundorfer, A. (2007): Das Machtregime und die Wahrheitsdiskurse der OECD: Oder von der Kunst, (nicht) dermaßen regiert zu werden. In: Ernst, M.; Haider, S.; Weinschenk, T. (Hrsg.). Pädagogik macht Kritik, Wien: Löcker.

Frei, B. (2003): Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. Und 8. Schulklasse, Münster: Waxmann.

Friesl, C.; Polak, R.; Hamachers-Zuba, U. (2009): Die Österreicher / -innen. Wertewandel 1990-2008. Wien: Cernnin.

Gaugl, B.; Zierer, M. (2007). Das Selbst. In: Ernst, M.; Haider, S.; Weinschenk, T. (Hrsg.). Pädagogik macht Kritik, Wien: Löcker.

Glaserfeld, E. (1997): Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Groddeck, N. (2002): Carl Rogers. Wegbereiter der modernen Psychotherapie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Grondin, J. (1991): Einführung in die philosophische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Habres, J. (2007): Selbstkonzepte – Konzepte des Selbst. Carl Rogers' Persönlichkeitstheorie im interdisziplinären Diskurs. Diplomarbeit, Universität Wien.

Haselberger, D. (2010): Person centered teacher training: Vorbereitung eines personenzentrierten Lernangebots in einem Technologie-erweiterten Kontext für Studierende des Lehramts Informatik. Diplomarbeit, Universität Wien.

Heidegger, M. (2009): Sein und Zeit. In: Anzenbacher, A.: Einführung in die Philosophie. Neuauflage, 6. Auflage, Freiburg im Breisgau: Herder.

Heitger, M. (1996): Von der Unverzichtbarkeit ‚Allgemeiner Pädagogik‘ für den Bildungsauftrag der Universität heute. Wien: WUV-Universitätsverlag

Heitger, M. (2000): Disziplin. Mittel oder Voraussetzung von Erziehung. In: Wenger-Hadwig, A. (Hrsg.) und Heitger, M.: Schule zwischen Disziplin und Freiheit, Innsbruck: Tyrolia.

Heitger, M. (2004): Selbstbestimmung oder das Ende des Subjekts? In: Böhm, W./ Ladenthin, V. (Hrsg.): Marian Heitger: Bildung als Selbstbestimmung, Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Heitger, M. (2004): Moralität und Bildung. In: Böhm, W./ Ladenthin, V. (Hrsg.): Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Hissek, O. (2000): Macht, Autorität und Zwang im Lehrberuf. Diplomarbeit, Universität Wien.

Huber, B. (2007): Pädagogik – die Kunst des Regierens und ihr Platz im Macht-Wissen-Verhältnis. In: Ernst, M.; Haider, S.; Weinschenk, T. (Hrsg.): Pädagogik macht Kritik, Wien: Löcker.

Humboldt, W. (2008): Theorie der Bildung des Menschen. In: Hörner, W.; Drink, B.; Jobst, S. (Hrsg.): Bildung des Menschen in Schule und Universität, Opladen: Barbara Budrich.

Hutterer, R. (1992): Aktualisierungstendenz und Selbstaktualisierung. Eine personenzentrierte Theorie der Motivation. In Stipsits, R. & Hutterer, R. (Hrsg.): Perspektiven rogerianischer Psychotherapie: Kritik und Würdigung zu ihrem 50jährigen Bestehen, Wien: WUV-Universitätsverlag.

Kant, I. (1982 [1784]): Was ist Aufklärung? In: Weischedel, W. (Hrsg.): Kant Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.

Kierkegaard, S. (1996): Aus den Schriften von Viktor Eremita. Aus den Papieren von B: Die ethische Lebenshaltung. In: P. Sloterdijk (Hrsg.): Kierkegaard, Berlin: Eugen Diederichs Verlag.

Kriz, J. (2008): Aktualisierungstendenz – Die notwendige systemische Grundlage des Personenzentrierten Ansatzes. I. M. Tuczai, G. Stumm, D. Kimbacher & N. Nemeskeri (Hrsg.): Offenheit & Vielfalt, Wien: Verlag Krammer.

Lemke, T. (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Berlin /Hamburg: Argument Verlag.

Lemke, T. (2000): Gouvernementalität. In: Bröckling, U. / Krasmann, S. / Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lemke, T. (2001). Gouvernementalität. In: Kleiner, M.S. (Hrsg.), Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Liessmann, K.P. (2001): Die bestialische Natur zu zähmen. In: „Die Presse“, Samstag, 10. November 2001, Spectrum II. Wien.

Maurer, S./Weber, S.(2006). Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: GWV Fachverlag.

Neumeister, B. (2001): Kritik und Aufklärung. In: Kleiner, M.(Hrsg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken, Frankfurt/Main: Campus.

Ostwald, H. (2007). Foucault und Nietzsche. In: Ernst, M.; Haider, S.; Weinschenk, T. (Hrsg.). Pädagogik macht Kritik, Wien: Löcker.

Patzner, G. (2005): Schule im Kontext neoliberaler Gouvernementalität. In: Breit, H. / Rittberger, M. / Sertl, M.: Kontrollgesellschaft und Schule. Schulheft 118., Innsbruck-Wien-Bozen: Studien-Verlag.

Pfeffer, U. (2008): Bildungs- und Gesellschaftskritik bei Carl Rogers aus der Sicht der Postmoderne. Diplomarbeit, Universität Wien.

Reichenbach, R. (2007): Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 53, Heft 5, September/Okttober 2007.

Ribolits, E. (2008): Flexibilität. In: Thompson, C.; Weiß G. (Hrsg.): Bildende Widerstände – widerständige Bildung, Bielefeld: transcript.

Rogers, C. (1974): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität, München: Kösel Verlag.

Rogers, C. (1980): Rosenberg, Rachel L.: Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rogers, C. (1981): Der neue Mensch. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rogers, C. (1987): Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehung. Entwickelt im Klientenzentrierten Ansatz, Köln: GwG-Verlag.

Rogers, C. (1991): Der neue Mensch. Konzepte der Humanwissenschaften. 4. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.

Rogers, C. (2000): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. 14. Auflage, Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Rogers, C. (2009): Entwicklung der Persönlichkeit.: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten, Stuttgart: Klett-Cotta.

Rousseau, J.J. (1971): Emile oder Über die Erziehung. 13. Auflage, Paderborn: Schöningh.

Sattler, E. (2008): Souveränität und Subjektivität riskieren. Zu aktuellen (Trans)formationen von Bildung und Erziehung. In: Thompson, C.; Weiß G. (Hrsg.): Bildende Widerstände – widerständige Bildung, Bielefeld: transcript.

Schäfer, A. (2004): Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken N. / Rieger-Ladich M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag.

Schneider, U.J (2001): Foucault und Heidegger. In: Kleiner, M.S. (Hrsg.), Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken, Frankfurt/Main: Campus.

Schirlbauer, A. (2006): Autonomie. In: Dzierbicka, A.; Schirlbauer, A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart, Wien: Löcker.

Schmid, W. (2004): Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schmidt, S. (1987): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schweidler, W. (2010): Immanuel Kant – Kritik der praktischen Vernunft. In: Herbert Huber (Hrsg.): Klassische Werke zur philosophischen Ethik. Studienbuch für Philosophie- und Ethiklehrer, Freiburg: Alber.

Schmid, W. (2004): Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schmidt, G. (1975): Autorität in der Erziehung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Seier, A. (2001): Macht. In: Ernst, M.; Haider, S.; Weinschenk, T. (Hrsg.). Pädagogik macht Kritik, Wien: Löcker.

Struck, P. (1994): Neue Lehrer braucht das Land. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Stipsits, R. (1999): Gegenlicht. Studien zum Werk von Carl. R. Rogers. Wien: Universitätsverlag.

Stipsits, R. (1997). Studien zum Werk von Carl R. Rogers (1902-1987). Habilitationsschrift. Universität Wien.

Thiel, B. (2007): Führung zur Selbstführung durch Selbstmanagement. Das Gegenwartphänomen Offener Unterricht als subtile Form der Disziplinierung, Wien: Lit.

Thompson, C. (2008): Zur Widerständigkeit des Pädagogischen. Eine Skizze. In: Thompson, C.; Weiß G. (Hrsg.): Bildende Widerstände – widerständige Bildung, Bielefeld: transcript.

Wagner, M. (1995): Menschen mit geistiger Behinderung. Gestalter ihrer Welt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weber, A. M. (2007): Macht und Freiheit - eine Ambiguität. In: Ernst, Michaela; Haider, Stefanie; Weinschenk, Teresa: Pädagogik macht Kritik. Texte zur Gouvernementalität, Wien: Erhard Löcker.

Wimmer, M. (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik, Bielefeld: transcript.

<http://de.wikipedia.org/wiki/Individualisierung>

www.bmukk.gv.at/medienpool/15618/zsfsg_25plus_dt.pdf

Lebenslauf

Gisela Allabauer, geb. Bartl, wurde 1959 in Neunkirchen/NÖ geboren, besuchte 1966-1970 die Volksschule in Höflein/Hohen Wand, 1970-1974 die Integrierte Gesamtschule (Schulversuch) in Grünbach/Schneeberg und 1974-1977 die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe in Wiener Neustadt. Seit 1977 verheiratet. In den folgenden Jahren Erziehung der drei Töchter (1977, 1982 und 1987) und Hausfrauentätigkeit. Während dieser Zeit zahlreiche Weiterbildungskurse wie Buchhaltungs-, Programmier-, Englisch-Konversations- und Französisch-Kurse. 1994-1998 Vorbereitungslehrgänge für die Matura des Oberstufenrealgymnasiums an der Volkshochschule Stöbergasse/Wien, 1998 Externistenreifeprüfung am Oberstufenrealgymnasium Polgarstraße/Wien. Danach zwei Studiensemester Philosophie und Deutsche Philologie an der Universität Wien. 1999-2002 Diplomstudium für das Lehramt an Sonderschulen an der Pädagogischen Akademie des Bundes in NÖ (Baden), Diplomprüfung 2002. Ab WS 2002 Studium der Pädagogik an der Universität Wien. 2006-2007 Akademiellehrgang für Englisch als Arbeitssprache an der Pädagogischen Akademie des Bundes in NÖ. Gleichzeitig erfolgte ein Trainingslehrgang zum Aufbau von LehrerInnen-Kompetenzen (TALK) an der Fakultät für Psychologie in Wien. Seit September 2002 Tätigkeit als Diplompädagogin für Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sprachhauptschule (seit 2009 Neue Mittelschule) Guntramsdorf in Niederösterreich.