

Der Geist der Potentiale: Zur Genealogie der Begabung als pädagogisches Leistungsmotiv

Heßdörfer, Florian

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Heßdörfer, F. (2022). *Der Geist der Potentiale: Zur Genealogie der Begabung als pädagogisches Leistungsmotiv*. (Pädagogik). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839460511>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Florian Heßdörfer

DER GEIST DER POTENTIALE

Zur Genealogie der Begabung
als pädagogisches Leistungsmotiv

[transcript] Pädagogik

Florian Heißdörfer
Der Geist der Potentiale

Pädagogik

Florian Heßdörfer (Dr. phil. habil.), geb. 1976, ist Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Universität Leipzig. Er arbeitet an der Schnittstelle von Allgemeiner Pädagogik und kulturwissenschaftlich informierten Perspektiven auf das Erziehungssystem und seine Geschichte.

Florian Heßdörfer

Der Geist der Potentiale

Zur Genealogie der Begabung als pädagogisches Leistungsmotiv

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

(Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Florian Heßdörfer**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Umschlagabbildung: Hancock, H. I.; Phelan, A. B. (1917): Physical Training for Bussiness Men. Basic Rules and Simple Exercises for Gaining Assured Control of the Physical Self. New York; London: Putnam's Sons, S. 157

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-6051-7

PDF-ISBN 978-3-8394-6051-1

<https://doi.org/10.14361/9783839460511>

Buchreihen-ISSN: 2703-1047

Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Vorbemerkung: Riskante Potentiale	9
Vorgreifendes Resümee: Der Geist der Potentiale und seine Elemente	17
Pädagogische Erkenntnistechologien: Die Prüfung der Potentiale	25
Subjektivierung der Potentiale: Das <i>biopolitische Sandwich</i>	38
Ökonomische Motive: Konkurrenz und Verwertung	52
Pädagogische Strategien: Beraten und Spielen	61
Gleichheitsmotive und Vergleichslogiken	67
1. Die Ungeborenen: Ellen Key und die Arbeit der Mütter	79
Die Einzelne und die ›Heiligkeit der Generation‹	80
Kinder: Geboren und ungeboren	84
2. Der Einzelne und sein Maß: Zur Ökonomie der Anlagen	95
<i>Es kommt auf den Einzelnen an</i> : Die Individualisierung des Maßes	96
Die Realisierung der Potentiale: Wachstum und Mehrwert	105
Theodor Litt und die geistige Gesamtökonomie	109
Der Einzelne und sein Potential	117
Exkurs: Der Arme und sein Potential	120
3. Autoritäre Ökonomien: Zählen und Auslesen	135
Die menschlichen Unterschiede	136
Das Volk als autoritäres Projekt	139
Führung des Hausvaters, Regierung des Haushalts	144
Natur und Nation: Die Begabten und der Gabentausch	147
4. Die psychologische Reinigung der Pädagogik: Zählen und Beraten	159
Hermann Ebbinghaus: Die Löschung der Inhalte	161

Hugo Münsterberg: Die Formatierung der Beratung	167
5. Spielerische Potentiale: Arbeit als Spiel	179
Das Spiel als Arrangement der Freiheit	181
Das Spiel als System	187
Das Spielgeld der Schule	192
Zukunftsmodelle aus Harvard: LSD, Mindfulness, Kompetenz	197
Riskante Potentiale (II): Kompetenz und Katastrophe	210
P.S.: Wie von einem Hammer zermatschte Butter	215
Literaturverzeichnis	217
Abbildungsverzeichnis	241

Es liegen viele Keime in der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln, und die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten, und zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche. [...] Weil die Entwicklung der Naturanlagen bei dem Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung – eine Kunst.

(Immanuel Kant: Über Pädagogik)

Es schellte zur Stunde. Die Handarbeitslehrerin kam herein. Ihr waren über Nacht alle Zähne ausgefallen. Sie stellte sich hinter das Pult. Vor sich breitete sie ein rotes Samttuch aus. Darauf reihte sie die kleinen Stifte nebeneinander auf. Einzeln gingen wir nach vorn, legten die linke Hand in ihren leeren Mund und fühlten das Zahnfleisch mit den vielen Löchern. Anschließend nahmen wir jeder zwei Zähne und gingen zurück an unseren Platz.

(Frank Witzel: Direkt danach und kurz davor)

It matters what ideas we use to think other ideas with.

(Marilyn Strathern: Reproducing the Future)



„Die Geisteskraft, die hier unten in den Volkstiefen ist, wird dadurch nicht vermehrt und gestärkt, daß man sie künstlich emporzieht.“ (Zeitschrift für Kinderforschung, 1912)

Vorbemerkung: Riskante Potentiale

Wenn sie einen Mann finden, der sich durch Geistesgegenwart und Kenntnisse auszeichnet, dann sagen sie: ›Diesem steht es besser zu, unserem Herrn (Gott) zu dienen.‹

Dann packen sie ihn, legen ihm einen Strick um den Hals und hängen ihn an einem Baum auf, wo sie ihn lassen, bis er zerfällt...

Arthur Koestler: Der dreizehnte Stamm

Menschliche¹ Potentiale sind ebenso schwer zu fassen wie zu ignorieren. In ihrem Schwanken zwischen dem, was einfach ist, und dem, was nicht ist, haftet ihnen eine Uneindeutigkeit an, die sich von keiner noch so umsichtigen Beschreibung und Feststellung beseitigen lässt. Wie eine Fotografin, die ein widerspenstiges Kind porträtieren soll und dabei auch noch zweifeln muss, ob es sich überhaupt im Raum befindet – oder gar jemals existiert hat –, arbeitet auch die Erforscherin der Potentiale an einem Objekt, über dessen Beschaffenheit und Konturen wenig Gewissheit besteht. Von dieser Ungewissheit zeugt die Vielfalt der Berichte, welche die Potentiale mal skizzenhaft, mal systematisch-forschend festhalten – und sich zu einem Tableau verschiedenster, aber keineswegs beliebiger Ansichten summieren lassen: Aus dem einen Blickwinkel schimmern die Potentiale wie ein verborgener Schatz, aus dem anderen bleiben sie dunkel wie eine Unterstellung; einmal klingt ihr

1 Wenn im Folgenden das generische Maskulinum benutzt wird, sind alle Geschlechter gemeint; um dies zu erinnern, erfolgt an einzelnen Stellen der Wechsel ins ›generische Femininum‹. Die Irritation, die so entsteht, unterbricht und erinnert die Selbstverständlichkeit, mit der sich auch in der Sprache die männliche Perspektive als Teil einer objektiv-neutralen Erzählweise behauptet.

hartnäckiges Schweigen wie der Auftakt zur einer erhofften Antwort, ein andermal erscheinen in derselben Stummheit die Zeichen einer Frage, die in unser eigenes Inneres deutet; wo die einen den ruhigen Schlaf möglicher Kräfte bewundern, sorgen sich andere um die plötzlichen Übergänge zwischen dem, was eben noch nicht war und nun unleugbar und auffordernd ist.

Trotz dieser unübersichtlichen Lage wäre es irreführend, die Figur des Potentials als eine Unruhestifterin und Ordnungsverweigerin einzuführen. Ganz im Gegenteil: Überall dort, wo sich eine Situation durch die Bezugnahme auf potentielle Elemente erweitert, lockert der uneindeutige Status dieser Elemente die Konstellation auf und ermöglicht das Zustandekommen einer Ordnung, die sich um das Potentielle herum neu arrangiert. Unsere Einführung in den Geist der Potentiale kann sich daher nicht mit dem Hinweis auf ihre schwer zu fassende Existenzweise begnügen, sondern muss zugleich den Umstand ins Auge fassen, wie diese Uneindeutigkeit nur als konkretes Element in konkreten Situationen wirksam werden kann.

Eine erste Annäherung an ein solches Gefüge von Potentialen und ihren menschlichen Eignern liefert die folgende Szene: In der Pilotfolge der Marvel-Serie *Agents of S.H.I.E.L.D.* (Whedon 2013) sehen die Zuschauer einen aufgebracht und verzweifelten Mann, dessen Wut sich an der New Yorker *Grand Central Station* entlädt. Offenkundig verfügt dieser Mann namens Mike Petersen über ungeheure Kräfte: Mit bloßen Händen hat er ganze Teile des Bahnhofsgebäudes zerstört und die Passanten in Angst und Schrecken versetzt. Bald umzingeln ihn Mitarbeiterinnen einer Organisation, die auf Leute wie ihn spezialisiert ist – auf Menschen mit übernormalen Fähigkeiten. Im Schutz mehrerer bewaffneter Kolleginnen und Kollegen beginnt der Leiter dieser Organisation, die sich *S.H.I.E.L.D.* nennt, mit dem Umzingelten zu verhandeln – während Mikes Haut, aufgrund der immensen Energie, die in seinem Inneren arbeitet, immer wieder bedrohlich rot aufglüht. Er habe ja versucht ein normales Leben zu führen, doch am Ende habe man ihm alles genommen, sogar seinen eigenen Sohn:

Ihr habt mir meine Frau genommen, meinen Job, mein Haus! [...] Wenn wir hart arbeiten, hieß es, wenn wir uns zusammenreißen, hätten wir ein Zuhause. Es hieß, es würde reichen, wenn man ein Mensch ist.

Weil sich dieses Versprechen nicht erfüllt hatte, griff er zu einer chemischen Manipulation seines Körpers – in ihm zirkuliert nun eine Substanz, die ihn sowohl übermenschlich stark macht, als auch droht ihn zu zerstören. »Der letzte Kerl, der das in sich hatte, ist explodiert«, gibt Phil Coulson, der

S.H.I.E.L.D.-Leiter, zu bedenken und versucht den Randalierenden zur Kooperation zu bewegen. Gleichzeitig zeigt die Kamera Mike im Fadenkreuz der ihn anvisierenden Waffen und gibt ihn als Quelle einer doppelten Gefahr zu erkennen: Entweder wird er als lebende Bombe explodieren und die ihn umringenden Zuschauer mit in den Tod nehmen oder Couldrons Mitarbeiter schalten ihn mit einem gezielten Schuss aus ihren futuristischen Betäubungsgewehren aus – und ermöglichen es so, ihm zu helfen.

In dieser dramatisch zugespitzten Situation kommt es zu einem knappen Dialog zwischen Peterson, der tickende Bombe, und Couldron, dem besonnenen Experten. Aufgeregt verweist Mike auf das Dilemma, das den Rahmen der gesamten *X-Men*-Erzählung strukturiert: auf die Existenz mutierter Menschen, deren übernatürliche Fähigkeiten die übrigen Normalen in den Schatten stellen:

Aber es gibt etwas Besseres als Menschen; es gibt Götter. Und der Rest von uns? Was sind wir? Sie sind Riesen – die uns niedertrampeln.

Diese Differenz zwischen den außerordentlichen *X-Men* und den gewöhnlichen Durchschnittsmenschen nimmt Couldron auf und kommt zu einem abschließenden Appell an den verzweifelte Mann und die Zuschauer:

Die, die echt sind, sind nicht Helden, weil sie etwas haben, das uns fehlt, sondern wegen dem, was sie draus machen. Sie haben Recht, Mike, wichtig ist, wer Sie sind.

Kurz darauf beruhigt sich Mike und kann von einem Schuss aus dem Betäubungsgewehr rettend zu Boden gebracht werden. In der Art eines Abspanns wird den Zuschauern die erfolgreiche Arbeit der *Agents* präsentiert: Im weichen Gegenlicht der untergehenden Sonne legt Mike den Arm um seinen wieder gewonnenen Sohn und geht auf ein schlichtes Haus im Grünen zu. Das Versprechen, an dem er fast verzweifelt war, ist dank der *S.H.I.E.L.D.*-Mitarbeiter in Erfüllung gegangen: »Wenn wir hart arbeiten, hieß es, wenn wir uns zusammenreißen, hätten wir ein Zuhause. Es hieß, es würde reichen, wenn man ein Mensch ist.«

Das Jahr 1963, in dem die *X-Men* ihren ersten Comic-Auftritt feiern, liegt außerhalb des Untersuchungszeitraums des vorliegenden Buches, das sich auf einige Jahrzehnte um 1900 herum konzentriert. Aus Sicht des Untersuchungszeitraums ist dieses Jahr Teil einer Zukunft, die noch nicht eingetreten ist. Unsere Fokussierung auf das Vergangene hat jedoch mit der Vermutung zu tun, dass diese Vergangene in derselben Weise noch nicht vergangen ist,

wie die Zukunft der *X-Men* bereits begonnen hatte, als Pädagogen und Psychologen zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Anlagen, Begabungen und Potentiale ihrer Schüler und Probanden beforschten.² Die kleine Science-Fiction-Szene, in der Mr. Petersen die Hilfe von *S.H.I.E.L.D* empfängt, verweist nicht nur auf die »gegenwärtige Zukunft« (vgl. Esposito 2007, 50-69) der Serienschreiber des Jahres 2013, sondern involviert eine ganze Reihe von Elementen, die über eine je eigene Vergangenheit verfügen. Im Folgenden werden die Schichten dieser Vergangenheiten mit Hilfe fokussierter Sondierungen erkundet. Sowohl das Terrain dieser Sondierungen ist beschränkt – es hält sich überwiegend an die Geschichte des pädagogischen Denkens und dessen Ränder –, als auch die Anzahl und die Orte der Untersuchungsstellen. Dabei bedeutet »untersuchen« etwas anderes als die Suche nach etwas, das man kennt oder zu kennen glaubt und dessen (Wieder-)Finden das erfolgreiche Ende dieser Suche bildet. So präsentieren die folgenden Seiten weniger die Summe erfolgreich zusammengetragener und präparierter Fundstücke, sondern dokumentieren eine Untersuchung, die der Beschaffenheit, den Bedingungen und den Konsequenzen der so unscharfen wie gewöhnlichen Vorstellung von den *menschlichen Potentialen* gilt – jener Vorstellung, die ihren Ausdruck in Formulierungen und Bekenntnissen wie dem eben gehörten findet, dass es *daraufankommt, was man daraus macht*.

Woraus aber soll man etwas machen? Aus seinem Leben? Seiner Zeit? Seinen Träumen? Seinen Gaben? – Gerade weil die Antwort hierauf weitgehend vage bleiben wird, liegt es nahe, zunächst auf das Verhältnis zu blicken, das in der Formel vom »daraus machen« eröffnet wird: auf das Verhältnis von »haben«, »sein« und »machen«. Bereits hier deutet sich die so einfache wie leere Evidenz, dass es *daraufankommt, was man daraus macht*, als Teil einer Ordnung an, die zwar fortwährend die Vielfalt und Besonderheit der Individuen bekräftigt, diese Vielfalt der individuellen Eigenschaften jedoch als natürlich-neutrale Grundlage bemüht, deren echter Wert erst in ihrer Verwertung und Realisierung zum Tragen kommt. Während wir den Spuren dieses individuellen Besitzes, sowie den daran geknüpften Fragen, Appellen und Gewissheiten

2 Manchmal reicht die Phantasie der Pädagogen dorthin, wo die *X-Men* der 1960er anknüpfen – wie in den Ausführungen van der Straatens, der sich im Jahr 1910 »Schule und Unterricht in 100 Jahren« vorstellt und verkündet, daß »gar kein Zweifel« bestehe, dass unsere Augen sich derzeit rasch entwickelten und »über kurz oder lang auch die X- und die anderen Strahlen für uns sichtbar sein werden, und es uns gegeben sein wird, mit unseren Blicken auch die Materie zu durchdringen.« (van der Straaten 1910, 164)

folgen, zeichnen sich die Konturen des *menschlichen Potentials* ab. ›Anlage‹, ›Begabung‹ und ›Talent‹ begegnen uns als die häufigsten Namen dieser Figur (vgl. Heid; Fink 2004), in deren Umfeld sich eine Variante des pädagogischen Denkens etabliert, welche ihre Rechtfertigung und Zielsetzung um die Erkenntnis und Entfaltung eben dieser Potentiale herum arrangiert – um »die ungehemmte Entfaltung aller jungen Menschenkräfte« (Ballerstaedt 1917, 193).

Die Sorge um die Potentiale aus der Perspektive der Pädagogik zu rekonstruieren, hat einen einfachen Vorzug. Zwischen ihrem Anspruch, eine um Objektivität und Evidenz bemühte Wissenschaft zu sein, und ihrer praktischen Verpflichtung gegenüber gesellschaftlichen Zielsetzungen und Problemlagen umspielt die Pädagogik jene Lücke zwischen *Sein* und *Sollen*, auf deren Trennung sich andere Disziplinen weitaus unproblematischer berufen können – und bildet aufgrund dieser doppelten Fundierung ein exemplarisches Terrain, um den heimlichen Grenzverkehr zwischen dem Reich dessen, was fraglos ist, und dem, was als Weg und Ziel in Frage steht, zu untersuchen. So regt gerade der epistemisch unsaubere Zuschnitt des pädagogischen Feldes zu verschiedenen Versuchen seiner ›Reinigung‹ (vgl. Latour 1998, 18-21) an: In der Indienstnahme der ›exakten‹ Psychologie soll die unsichere Menschenkenntnis der Pädagogen auf den festen Boden der Laborerkenntnis zurückgebunden werden (vgl. Münsterberg 1909b; Stern 1919); im Verweis auf den volkswirtschaftlichen Rahmen der institutionalisierten Bildung soll das fragwürdige ›Wozu‹ der Bildung eine Antwort im handfesten Geschäft des Wirtschaftslebens finden (vgl. Litt 1918; Kerschensteiner 1906); in der Anknüpfung an die philosophische Erkenntnistheorie und Ethik soll sich die Bildung als praktisches Werk der Ideale von ihrer Einengung auf ein gesellschaftliches Teilsystem befreien (vgl. Cohn 1926). Vor diesem Hintergrund verdeutlicht sich die Funktion der Potentialitätsfigur als *Mittlerin*. Weil die Rede von Potentialen auf etwas verweist, das da ist, und an dieses Dasein die Frage nach den Mitteln und Zielen seiner Realisierung knüpft, bildet sie eine Brücke zwischen den Reichen des Seins und des Sollens – deren konkrete Ausgestaltung zwar offen bleibt, deren bündigste Formel jedoch lautet: *Wo das Potential ist, soll seine Realisierung sein.*

Der entscheidende Zug am Potential ist zunächst seine Latenz – die Vorstellung, dass etwas *da* ist, das zugleich in besonderer Weise *nicht da* ist, weil es auf etwas verweist, das sich erst noch zeigen oder entwickeln wird. An diese Form der ›bestimmten Unbestimmtheit‹ knüpfen sich im pädagogischen Denken eine ganze Reihe von Elementen an, manche eng, manche in eher loser Kopplung. Aus diesem Grund ist Mr. Peterson eine so beliebte

ge wie anschauliche Figur im Kabinett der Potentialitäten. Eindrücklich zeigt sein Körper den typischen Ort, an dem die Experten die Potentiale erkunden – an den Schnittstellen und Übergängen, wo zwischen der Oberfläche des Aktuellen und der Tiefenschicht des Möglichen sich abzeichnet, was *sein könnte*, wie das rote Glühen, das über Mr. Petersons Haut wandert und anzeigt, dass etwas schlummert – dass da etwas ist und zugleich noch nicht ist. Als Inbild komprimierter Energie markiert dieses Glühen das konstitutive Schwanken, in dem die Sorge um die Potentiale zwischen Gefahrenabwehr und Ressourcenmanagement pendelt. Wo Potentiale sind, muss die Regulierung ihrer ›ursprünglichen Kraft‹ nicht nur verhindern, dass »die absichtsvolle Anlage [...] erstickt« (Münch 1840, 115), sondern auch die gefährliche Eigendynamik ihrer ›regellosen‹ Entfesselung im Zaum halten: »Denn jede Kraft ist ursprünglich in ihrer regellosen Entwicklung roh und einseitig erstarrt, keinem Gesetz unterthan, jede Schranke zerbricht« (ebd.). Gleichzeitig birgt das »Nichtverwertenkönnen der angeborenen Gaben« in den Augen vieler Pädagogen nicht nur »Leid und Unglück« (Stern 1916, 282) für den Einzelnen und die Gemeinschaft, sondern öffnet als Verwertungsversprechen dieser Gaben-Ressource den Ausblick auf säkularisierte Heilsphantasien – wie etwa in Paul de Lagardes nationaler Wunschformel, an welche die Zeitschrift »Pädagogische Reform« zu Beginn des 1. Weltkriegs ihre Leserinnen erinnert: »Möge Deutschland nie seine Größe und sein Glück auf anderen Grundlagen aufbauen wollen, als auf der Gesamtheit aller seiner zur vollsten Ausbildung der in jedes einzelne von ihnen gelegten Anlagen und Kräfte erzogenen Kinder.« (O.A. 1915a, 233) Die Trope *jedes einzelne Kind* affirmiert nicht nur einen individualisierenden Blick auf die Gemeinschaft, sondern unterstreicht zugleich die Existenz der großen und kleinen Unterschiede, welche diese Einzelnen im Hinblick auf ihre Potentiale voneinander scheiden. Während man diese Thematik zur Zeit der Weimarer Republik gerne mit dem Hinweis auf die »weltenweite Spanne« unterstreicht, die »zwischen dem Genie eines Goethe und der geistigen Verfassung eines landläufigen Hilfsschülers« (Hartnacke 1932, 85) bestehe, bezieht sich die Rede Petersons auf ähnlich säkulare »Götter«, deren gesteigerte Fähigkeiten den gesamten Rest der Durchschnittlichen als Mitglieder einer anderen Gattung erscheinen lassen.³

3 Wie zahlreiche der ersten Massenerhebungen zur Verteilung und Streuung der menschlichen Fähigkeiten im Umkreis des Militärs (und vor allem seiner Rekruten) durchgeführt wurden (vgl. Yoakum/Verkes 1920; Rothe 2013), so wird auch Mr. Couldrons *S.H.I.E.L.D* als eine Spezialeinheit des US-Militärs vorgestellt – eine paramilitäri-

Die normalistische Logik von Durchschnitt und Abweichung führt nicht nur zu scheinbar leeren Differenzformeln wie »Mensch ist nicht gleich Mensch« (Hartnacke 1932, 18), sondern wird zur Grundlage neuer Auseinandersetzungen um das Menschliche selbst. Mr. Petersons Anklage, es würde »nicht mehr reichen, ein Mensch zu sein« deutet auf eine markante Veränderung dessen hin, was für die Anerkennung des Menschlichen reicht. Der damit zusammenhängende Optimierungsdruck, der ihn zum gefährlichen Gift greifen ließ, beruht auf einer grundlegenden Kontamination von Sein und Sollen, die vom S.H.I.E.L.D.-Leiter im Gespräch mit Mike Peterson zwar aufgegriffen und rhetorisch beschwichtigt, am Ende jedoch klar affirmiert wird. Was in den Individuen als ihr Potential ruht, existiert nicht einfach im Modus des Seins, sondern *insistiert* als Material eines umfassenden Sollens der Realisierung: »Die, die echt sind, sind nicht Helden, weil sie etwas haben, das uns fehlt, sondern wegen dem, was sie draus machen.«

Solche – und eine Vielzahl ähnlicher – Formeln geben der vorliegenden Arbeit ihren gegenwartsgeschichtlichen Anlass. Wie verändert sich die pädagogische Konstellation, wenn ihre Orientierung weniger durch übergeordnete Ideale als durch vorgeordnete Potentiale erfolgt? Woher kommt diese scheinbar so plausible Gleichsetzung von Haben und Sollen in Bezug auf das, was den Menschen als ihr innerstes Potential zuerkannt wird? Auf welche Weise trägt die Geschichte der pädagogischen Reflexion und Praxis zum Konsens darüber bei, dass *›wer nicht mehr besser sein will, auch aufhört gut zu sein‹* – weil sie oder er damit jenes Potential verraten, das als Rest des Unrealisierten den Kern ihrer ›Echtheit‹ bilden? Was bedeutet es, dass der Hinweis auf das, was einem *fehlt*, darin eine ›pädagogische‹ Antwort gefunden zu haben scheint, dass man ihn stets mit dem Gegen-Hinweis auf

sche Eingriffsgruppe, die sich um gefährliche Ausreißer an den Grenzen des menschlichen Potentialitätsspektrums kümmert. Als der Harvard-Psychologe Robert Yerkes während des 1. Weltkriegs 1,75 Millionen Rekruten mit Hilfe des »Army Mental Tests« (Yoakum; Yerkes 1920) vermessen darf, kommt er zu einer ähnlich niederschmetterten Erkenntnis wie Mr. Peterson. Seine Daten scheinen zu belegen, dass der durchschnittliche amerikanische Rekrut knapp unterhalb des ›geistigen Alters‹ eines 13-jährigen liegt. »Wir scheinen in einer Zwickmühle zu sein: entweder ist die Hälfte der Bevölkerung schwachsinnig oder der Geisteszustand eines Zwölfjährigen fällt eigentlich nicht unter Schwachsinnigkeit« (Yerkes 1919, 352, zit.n. Gould 1999, 245) – Es braucht keine Götter, um den Menschen die Hinfälligkeit ihrer Gattung zu demonstrieren; es genügen die Mittel der Statistik und ihrer Interpretation.

das beantworten kann, was einer *hat* – in Komplizenschaft mit dem wohlwollenden Hinweis, es komme darauf an, »*was Sie draus machen*«. In diesem Sinne versammeln die folgenden Seiten Bausteine einer möglichen Antwort – im Bewusstsein, dass die historische Rekonstruktion eines Problems nicht heißen kann, eine Antwort zu präsentieren, sondern Begriffe zu erarbeiten, um dessen heterogene Bedingungen und ihre Konstellation zu erfassen; um »Reflexionen« zu entwerfen, »welche die jeweilige Rahmung der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Begriffsbildung problematisieren.« (Ricken 2010, 22)

Als Übergang zu den fünf Perspektivierungen (Kap. 1-5) gibt der folgende Abschnitt einen orientierenden Überblick »vom Ende her« und fasst fünf Elemente zusammen, deren Gefüge die Konturen des *Geistes der Potentiale* andeutet. Als abschließendes Nachspiel geht das Kapitel »Zukunftsmodelle aus Harvard« erneut über den eigentlichen Untersuchungszeitraum hinaus und öffnet mit Hilfe eines historischen Schlaglichts die Perspektive auf die Transformation der Potentialitätsfigur in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die letzten Seiten folgen dem Gesetz der Symmetrie und kehren zum Film zurück – und setzen die Komplizenschaft von Kompetenz und Katastrophe als Schlusspunkt der Darstellung.

Vorgreifendes Resümee: Der Geist der Potentiale und seine Elemente

Das Neue ist nicht in dem, was gesagt wird, sondern im Ereignis seiner Wiederkehr.

Michel Foucault: Die Ordnung des Diskurses

In gewisser Weise darf man nicht immer in der Schule bleiben. Allein die Erfindung ist seriös.

Michel Serres: Aufklärungen

Wer sich einem Problem auf dem Weg seiner Vergangenheit nähert, unterliegt leicht der Versuchung der Anfänge. Es handelt sich dabei um eine Versuchung, der nicht nur diejenigen unterliegen, die ihr Thema nach dem Modell des ›*Es war einmal...*‹ entfalten und von der Geschichte auf dem sicheren Schoß der Gegenwart erzählen, sondern auch diejenigen heimsucht, welche solchen Modellen des Ursprungs misstrauen und stattdessen den Verwerfungen der Sedimente und Schichten nachgehen. Im einen Fall lässt sich die Untersuchung übersichtlich entlang fester Wegmarken strukturieren, an denen etwas zum ersten Mal erscheint oder sich etabliert – und sich so beim Namen nennen und in eine folgerichtige Geschichte sortieren lässt. Im anderen Fall neigt die Untersuchung der feinen Schichten zur mikroskopischen Auflösung, um die Ordnung der Namen in unpersönliche Konstellationen und die Fakten in Faktoren aufzulösen, und folgt einer Vorgehensweise, die droht, die Richtigkeit ihrer Methode mit dem Auffinden der immer-gleichen Grundelemente zu verwechseln – deren Schwundstufe in der Alltagsweisheit wiederzufinden ist, etwas habe es in der einen oder anderen Form ›immer schon‹ gegeben.

In beiden Fällen liegt die Versuchung darin, dass sie demjenigen, der sich der Vergangenheit zuwendet, ein *Alibi* verschafft – ein ›Anderswo‹ mit doppelter Funktion: Als Alibi sichert es den Erzählern des Gewesenen die objektive Unschuld der Distanz, ermöglicht jedoch gerade aus dieser Distanz heraus eine Art der Rechenschaft zu entfalten, deren Lektüre suggeriert, *dabei (gewesen) zu sein*. Dieser Modus der distanzierten Unmittelbarkeit bzw. der abwesenden Anwesenheit geht von einem Anfang aus, der niemals *hier* ist, sondern auf ein anfängliches Dort verweist, dessen grundlegendes Merkmal darin besteht, dass derjenige, der davon berichtet, dort nicht ist. In diesem Sinne führt die Versuchung der Anfänge zu einem Sprechen, das sich entweder dorthin wendet, wo der Sprecher kraft seines Alibis niemals gewesen ist, oder dorthin, wo zwar der Sprecher anhebt, wo jedoch kein wirkliches Anfangen mehr möglich ist, weil es hier nach dem Anfang nur ein ›Weiter so‹ gibt, das der Anfang vor sich her treibt.

Auch die folgenden Kapitel sind keineswegs frei vom Schwanken zwischen der gelehrten Einsicht in die Tatsache, dass die Dinge auf einer Vorgeschichte ruhen, die ihnen den Glanz des Neuen und Nie-da-Gewesenen raubt, und dem komplementären Augenmerk auf jene Momente der Verschiebung, die das Gefüge der Gegenwart verändern und neue Konstellationen zwischen dem eröffnen, was nicht mehr und dem, was noch nicht ist. Dabei steht dieses Schwanken weniger für ein Unvermögen, sich auf eine der Seiten zu schlagen, sondern für den Versuch, ein Drittes zu erproben. Jenseits der Optionen, entweder die Gegenwart zu tilgen, um von der reinen Vergangenheit der Anfänge zu erzählen, oder dem hoheitlichen Blick zu vertrauen, der vom Ende als beschlossener Tatsache ausgeht, um sich von dort seiner unvermeidlichen Vorgeschichte zuzuwenden, folgt die Genealogie der Überzeugung, dass es keinen anderen Ort des Anfangs gibt als die Mitte. Dies bedeutet zweierlei. Zum einen heißt es, dass unser Schreiben in eben jener Mitte beginnt und endet, von der Gille Deleuze als Ort seiner Arbeit berichtet:

Wie lässt sich anders schreiben als darüber, worüber man nicht oder nur ungenügend Bescheid weiß? [...] Man schreibt nur auf dem vordersten Posten seines eigenen Wissens, auf jener äußersten Spitze, die unser Wissen von unserem Nichtwissen trennt *und das eine ins andere übergehen lässt*. Nur auf diese Weise wird man zum Schreiben getrieben. (Deleuze 2007, 13f.)¹

1 Ganz ähnlich formuliert Donna Haraway ihre Arbeitsweise: »Die Gewohnheit, schrittweise und systematisch in Wissenspraktiken einzuführen, ist äußerst schlecht und irreführend. Wir sind immer mittendrin. Diese Tatsache sollten wir schätzen und als et-

Zum anderen betrifft diese Mitte das Verhältnis der Arbeit zu ihrem Gegenstand. Wenn wir uns der Idee der *menschlichen Potentiale* widmen, so nur deshalb, weil wir selbst lebendige Träger dieser Idee sind und sie zugleich Teil unserer selbst ist – weil wir mitten in der Reichweite dieser Idee leben. Diese nicht zu hintergehende Komplizenschaft mit unserem Gegenstand bedeutet, dass wir den Weg der genealogischen Auseinandersetzung nicht in erster Linie gehen, um uns dem Gegenstand zu *nähern*, sondern ihn in mindestens demselben Maße benötigen, um uns aus der Mitte unserer Verstrickung zu *lösen* und ihre verschiedenen Fäden in Augenschein nehmen zu können. Zwar mag die »Welt [...] kein Komplize unserer Erkenntnis« (Foucault 1991, 34) sein, je enger uns jedoch die Komplizenschaft mit den Regeln ihrer Erkenntnis bindet, desto mehr ist diese Erkenntnis jene Falle, in welche die Welt geht, um lediglich der Fall zu sein (vgl. Law 2004, 2-8).

Dies hat zugleich Konsequenzen für die Auswahl und den Status der Texte, die das Material dieser Arbeit bilden – Texte aus pädagogischen Enzyklopädiën, Monographien, Zeitungen und Zeitschriften, welche in unterschiedlichen Konstellation das Thema der Potentiale, ihrer Erkenntnis und Förderung umspielen. Anders als die Begriffe ›Anlage‹, ›Begabung‹ und ›Talent‹ entstammt der Terminus des ›Potentials‹ nicht unmittelbar dem Quellenvokabular, sondern fungiert als analytischer Oberbegriff, der scheinbar Disparates zusammenfasst und im Hinblick auf die Fragestellung arrangiert. Gleichzeitig dient das analytische Arrangement des Materials weniger dazu, ein und denselben Gegenstand – die Potentiale – aus möglichst vielen Blickwinkeln zu beobachten, um so ein möglichst vollständiges Bild von diesem zu gewinnen. Vielmehr gilt auch hier die grundlegende Einsicht Erwin Schrödingers, dass jede noch so große Summe von Beobachtungen nicht zur endgültigen *Feststellung* des Gegenstandes führt, da »die Beobachtungen einander gegenseitig stören« (Schrödinger 1997 [1930], 26). Sein Plädoyer dafür, das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse nicht im Hinblick auf »ein unabhängig vom Beobachter existierendes Objekt« zu denken, sondern sowohl das Beobachten als auch die daraus abgeleiteten Ergebnisse als Aussagen über »die Relation Subjekt:Objekt« (ebd.) zu begreifen, verlagert die Aufmerksamkeit vom Gegenstand zum Gefüge. In unserem Fall bedeutet das weniger, dass die dis-

was nutzen, das uns neue Möglichkeiten eröffnet, statt zu versuchen, die Dinge streng zu reglementieren. [...] Das heißt nicht, daß man oberflächlich arbeiten soll. Es bedeutet, daß man diese Differenzen [zwischen Disziplinen und Methoden, FH] nicht mystifizieren soll.« (Haraway 1995, 103)

kursive Annäherung an das Motiv der Potentiale ihren Gegenstand im Prozess dieser Annäherung verliert, es bedeutet vielmehr, dass gerade die wechselseitige ›Störung‹ und Überlagerung der verschiedenen Perspektiven den vermeintlich festen Gegenstand als *weichen*, allein relational zu denkenden Knotenpunkt zu erkennen geben (vgl. Barad 2012, 15-22); als »imaginären Bezugspunkt« einer »symbolischen Ordnung« (Schäfer 2005, 202), die über die disziplinären Grenzen der Pädagogik hinausgeht.

Diese Relationalität betrifft zwei Ebenen. In *allgemeiner* Hinsicht markiert sie die Tatsache, dass (auch) diskursive Elemente allein in Verhältnissen existieren; dass daher die Gestalt eines solchen Elements nicht als Summe von Attributen zu denken ist, die um »seinen inneren und verborgenen Kern« (Foucault 1991, 35) herum geordnet sind, sondern als eine Form, die allein in ihren Verflechtungen und »äußeren Möglichkeitsbedingungen« (ebd.) besteht, als Produkt »soziotechnischer Assemblagen« (Illouz 2018, 37). Diese differenztheoretische Grundannahme hat zur Folge, dass das Bild des Knoten- oder »Kreuzungspunkt[es]« zugleich »Figur einer sich entziehenden Grundlage« (Schäfer 2011, 92) ist. Darüber hinaus konkretisiert sich Relationalität als *spezifisches* Merkmal der pädagogischen Rede über Anlagen, Begabungen und Talente. Auch wenn die Rhetorik der Potentiale nicht ohne verdinglichende Figurationen auskommt, die auf innere ›Schätze‹, ›Ressourcen‹ oder ›geistiges Kapital‹ verweisen, so bezieht sich der diskursive Einsatz dieser Figuren auf die *Verhältnisse*, die um diese Figuren herum neu verhandelt und verschoben werden. In diesem Sinne kommen wir dem Motiv der Potentiale nicht näher, indem wir die Summe der ihm eignenden Attribute zusammentragen, sondern indem wir die teilweise widersprüchlichen Verknüpfungen nachzeichnen, welche sich um sein weiches Zentrum herum organisieren, indem wir »großzügig Fasern aus verklumpten und dichten Ereignissen und Praktiken heraus[zupfen].« (Haraway 2018, 11) Zugespitzt und vorausgreifend formuliert: Die diskursive Funktion des pädagogischen Potentialitätsmotivs besteht geradezu im Hin- und Herschalten zwischen *res* und *relatio* – zwischen *Gegenstand* und *Verhältnis*, zwischen dem *Besitz* einer inneren Sache und der *Beziehung*, die um die Tatsache dieses latenten Besitzes herum zu entwickeln ist (vgl. den Abschnitt ›Subjektivierung der Potentiale: Das biopolitische Sandwich‹). In der Grundfigur des pädagogischen Dreiecks gehört das Potentialitätsmotiv daher zur Ordnung des ›Dritten‹ – zu jenem Pol, der die Relation von Lehrer und Lernendem, Erzieher und Zögling vermittelt und als Lehr- und Lernsituation organisiert. Anders als der äußerliche ›Lerngegenstand‹, dessen Vermittlung die pädagogischen Akteure aufeinander hin ordnet, die-

nen die innerlichen Potentiale als Gelenkstelle eines doppelten Verhältnisses: Nicht nur der Lehrende soll seine Beziehung zum Lernenden als Realisierungsarbeit des Potentials verstehen, auch in seiner Beziehung zu *sich* erfährt sich der Lernende so als ein Subjekt, das »sein Mass in sich selbst trägt« (Key 1905, 121) und sich an diesem inneren Maßstab des Möglichen orientieren soll.

Daher verlangt die Rekonstruktion des Potentialitätsmotivs als Knotenpunkt nach einem etwas großflächigerem Untersuchungsgebiet, auf dem nicht nur pädagogische Auseinandersetzungen um angemessenes Unterrichten und seine theoretische Fundierung zur Kenntnis genommen werden, sondern auch psychologische Techniken wissenschaftlicher Menschenerkenntnis oder gesellschaftliche Fragen um den nationalen Umgang mit den häufig beschworenen »Begabungsreserven«. Dabei findet in einem Untersuchungszeitraum, dessen Schwerpunkt sich vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik erstreckt, jede Lektüre nur auf dem unüberschaubaren Rücken des Ungelesenen statt – und jede Rechenschaft dieser Lektüre beschränkt sich wiederum auf das Wenige dessen, wovon zu sprechen sein wird. Daher würde jede Zählung, welche dieses Wissen ins Verhältnis zum Nichtgewussten und Übersehenen setzt, im Nachweis der Marginalität dieses Wissens resultieren. Was unsere Lektüre von ihrer quantitativen Randständigkeit löst, ist der Versuch, sie in ihrem exemplarischen Charakter zu entfalten und ihre Elemente so anzuordnen, dass sich die »kulturelle« Kohärenz des Potentialitätsdenkens zu erkennen gibt:

»Kultur lässt sich nicht in Wahrscheinlichkeitsrechnungen fassen. Kultur zu verstehen heißt, [...] die gesellschaftliche Signifikanz des statistisch Insignifikanten sowie das unscheinbare Netz der Bedeutungen, auf das die Menschen zurückgreifen, um sozialen Situationen Sinn zuzuschreiben, zu verstehen« (Illouz 2003, 21).

In diesem Sinne stellen die untersuchten Inhalte keine Bruchstücke dar, die im Schatten eines imaginären Ganzen stehen, sondern Elemente, die exemplarisch zeigen, wie sich das Ganze eines diskursiven Gegenstandes formiert – »mit dem Ziel, etwas sichtbar zu machen, das mehr ist als nur eine Facette und dennoch nicht die ganze Geschichte« (Feustel 2015, 8). Als diskursive Elemente fügen sie sich nicht zusammen wie die Puzzleteile zu einem Bild, sondern markieren unterschiedliche Prozeduren der Begrenzung, des Ausschlusses und der Verwerfung, welche »die Gefahren des Diskurses [...] bändigen« (Foucault 1991, 11) und durch die hindurch sich die Kohärenz eines Gegenstandes erst etablieren kann (vgl. Sarasin 2014, 10-60). Auch

wenn das methodische Vorgehen in diesem Sinne diskursanalytisch ist, steht weniger die Rekonstruktion der epistemischen Grenzen des Sagbaren im Vordergrund, sondern die Herausarbeitung von Elementen einer pädagogisch strukturierten »Menschenregierungskunst« (vgl. Bröckling 2017, 7-14). Während sich der Diskurs um die *menschlichen Potentiale* sowohl in den Texten als auch in der Phantasie seiner Adressaten zu bildlichen Verkörperungen dieses Potentials verdichtet – etwa zur Vorstellung eines inneren Schatzes oder schlummernder Kräfte –, besteht unsere Aufgabe weniger in einer minutiösen Bildbeschreibung, sondern darin, jene nicht-bildlichen Elemente zu rekonstruieren, deren Netz das Verständnis und den Gebrauch dieser Bilder reguliert.

Aus diesem Grund stehen die ausgewählten Themen, Texte und Autoren nicht richtungs- und zusammenhanglos im Raum der Untersuchung, sondern sind als exemplarische bewusst zugespitzt, um eine ihnen innewohnende Richtung kenntlich zu machen.² Diese Richtung des Exemplarischen lässt sich wiederum als doppelte verstehen, im Hinblick auf unterschiedliche Zeitlichkeiten. Auf der einen Seite stehen sie exemplarisch für eine Vielzahl an verwandten Elementen, die im selben Zeitraum zwar vorhanden sind, jedoch nicht unmittelbar auf der Textoberfläche der Untersuchung auftauchen. Die zweite Dimension des Exemplarischen hat mit dem Ort unserer Arbeit zu tun, mit der Vermutung, dass wir nicht anders können als in der Mitte unseres Gegenstandes zu beginnen und fortzuschreiten – dass, wenn wir unsere Stimme erheben, diese »immer schon eingebunden [ist] in die Vielfalt menschlicher Stimmen, ohne von diesen bereits gesprochen zu sein.« (Ricken 1999, 12) Aus diesem Grund betrifft »exemplarisch« in diesem zweiten Sinne weniger die Erklärung des Vergangenen, sondern eine Form gegenwärtiger »Selbsterklärung« (vgl. Ricken 1999, 11f.), weniger die Zeit der Texte, sondern die unsere: Zahlreiche Begriffe, Argumente oder Phantasien im Material der

2 Einige Formulierungen des Materials werden dabei als markante Zuspitzungen mehr als einmal zitiert werden. Diese Wiederkehr hat einen doppelten Grund. Zum einen sind die meisten Kapitel zunächst als eigenständige Texte entstanden, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus den Geist der Potentiale befragen – und damit unabhängig voneinander auf diese markanten Zitate rekurrieren. Zum anderen dienen diese Formulierungen als diskursive Leitmotive, die das disparate Material zusammenhalten und im Wechsel der Perspektiven die Hauptlinien der Argumentation markieren. In pragmatischer Hinsicht hat diese Wiederholung den Vorzug, dass die Kapitel auch separat voneinander gelesen werden können ohne dabei in beliebige Bruchstücke eines Ganzen zu zerfallen.

Texte sprechen uns auf eine Weise als Komplizen an, welche deutlich macht, dass sie nicht schlichtweg vergangen und erledigt sind – dass sie exemplarischen Charakter für unser eigenes Denken besitzen und ihnen nach wie vor die Macht eignet, es zu formen.³ Dies äußert sich entweder in der fraglosen Evidenz, mit der einige tradierte Figuren uns bis heute begleiten, oder in der ebenso spontanen Abwehr gegen jene ›abgehängten‹ Figuren, die dem heutigen Leser als überwunden und irrational erscheinen.

Die vorliegenden Kapitel machen dabei nicht den Versuch zu zeigen, wie die Übertragung solcher Elemente bis in die Gegenwart zu rekonstruieren wäre, sondern untersuchen das Netz, in welches sie eingebunden sind und ohne welches sie weder Gültigkeit noch Wirkung entfalten könnten.⁴ Bevor in den jeweiligen Kapiteln *Der Geist der Potentiale*, der das pädagogische Denken durchzieht, in unterschiedlichen Zugängen und Ausschnitten sondiert wird, skizzieren die folgenden Abschnitte fünf seiner tragenden Elemente, die sich im Sinne eines vorausgreifenden Resümees verstehen:

Pädagogische Technologien: *Die Prüfung der Potentiale* resümiert den Zusammenhang von Potentialitätsdenken und der Entstehung pädagogisch-psychologischer Prüfungstechniken.

-
- 3 Insofern ließe sich diese synchrone und diachrone ›Exemplarität‹ mit dem Foucaultschen Paar ›Archäologie‹ und ›Genealogie‹ verbinden. Während sich die etwas aus der wissenschaftlichen Mode gekommene ›Archäologie‹ auf »die Analyse von historisch kontingenten Diskursen als geregelte Aussagensysteme« (Bührmann; Schneider 2008, 19) konzentriert und die Durchdringung von Textelementen in der Tiefenschicht des Vergangenen studiert, steht der Begriff der ›Genealogie‹ für eine Perspektive, welche die Verbindung von Aussagesystemen und Machtpraktiken bzw. Machteffekten untersucht. In diesem Sinne versteht sich die Frage nach dem exemplarischen Charakter vergangener Diskurse für unser heutiges Verständnis als ›genealogische‹ – als Frage nach der Geschichtlichkeit unserer Rede-, Denk- und Handlungsweisen sowie den Spuren der ›Machteffekte der Wahrheit‹ und der ›Wahrheitseffekte der Macht‹ in ihrer Struktur.
- 4 Im Sinne einer methodologischen Einordnung findet dieser Versuch auf dem Feld der ›erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse‹ statt – insofern diese »als Diskurs die Produktivität von Prozessen der Wissensformierung in einem erziehungswissenschaftlich relevanten Gegenstandsbereich [untersucht], und zwar (a) in Bezug auf die Frage, was in diesen Prozessen wie konstruiert wird und (b) in Bezug auf die Frage, wie diesen Wissenskonstruktionen Geltung verliehen wird.« (Fegter u.a. 2015, 15)

Subjektivierung der Potentiale: *Das biopolitische Sandwich* schlägt eine ›Topologie der Potentiale‹ vor, welche die subjektivierenden Effekte der Potentialitätsfigur und ihrer Technologien skizziert.

Ökonomische Motive umreißt den Zusammenhang von Potentialitätsdenken und ökonomisch-unternehmerischen Motiven.

Pädagogische Strategien: *Beraten und Spielen* stellt zwei exemplarische Strategien vor, welche sich um die ›freie‹ und ›selbsttätige‹ Entfaltung der Potentiale bemühen.

Gleichheitsmotive und Vergleichslogiken analysiert das pädagogisch-politische Dilemma, das sich zwischen der pädagogischen Emphase der Individualitäten und den Techniken ihrer vergleichenden Erfassung andeutet.

Als ›vorausgreifendes Resümee‹ dienen diese Abschnitte sowohl zur Verdichtung als auch zur Orientierung. Im Vergleich zu den sondierenden Einzeluntersuchungen der Folgekapitel gehen sie einen Schritt zurück und arrangieren ausgewählte Ergebnisse so, dass sich eine Karte des Untersuchungsgebietes abzeichnet, die zugleich Grenzen und Verbindungen zu angrenzenden Feldern markiert. Weil diese Abschnitte ›vom Ende her‹ beginnen, kürzen sie Teile des Weges ab, sind durch diese Auslassung jedoch in der Lage, das Verhältnis zu jener Mitte des Gegenstandes zu ordnen, von der dieser Weg ausging – sie sind keine Summe des Folgenden, sondern der Versuch Elemente zu fassen, aus deren Kombinatorik der *Geist der Potentiale* Kontur gewinnt. Jedes dieser Elemente besitzt seine eigene Geschichte und Zusammensetzung und ist für sich nur mittelbar mit dem Motiv der menschlichen Potentiale verbunden – erst in ihrer wechselseitigen Verknüpfung vermögen sie Licht auf das zu werfen, was unter diesem Begriff Gestalt angenommen hat und bis ins Selbstverständnis der Individuen Wirksamkeit entfaltet. Indem wir das Ensemble dieser Elemente entfalten, stellen wir eine Frage, die in Anlehnung an Michel Foucaults Auftaktvorlesung aus dem Januar 1979 wie folgt lauten könnte:

*Angenommen, die Potentiale existieren nicht. Was ist dann die Geschichte, die man anhand dieser verschiedenen Ereignisse, dieser verschiedenen Praktiken schreiben kann, die sich anscheinend um diese unterstellte Sache, die Potentiale, gruppieren?*⁵

Pädagogische Erkenntnistechologien: Die Prüfung der Potentiale

Wir wissen nicht, was die Natur uns zu sein erlaubt.

Jean-Jacques Rousseau: Émile

Seit sich die Pädagogik als eigenständiger Diskurs etabliert hat, wird sie von der Ungewissheit in Bezug auf die Natur der Zöglinge und Schüler begleitet. Exemplarisch steht die Mahnung Rousseaus »Ihr kennt die Kinder nicht!« (vgl. Rousseau 1991 [1762], 102) für die Überzeugung, nach der richtige pädagogische Praxis von der Überwindung dieser Ungewissheit abhängt, von der richtigen Kenntnis der pädagogischen Subjekte: *Ihr sollt die Kinder kennen!* (Vgl. Esser 2013, 154-167) Die Figur der subjektiven Potentiale stattet dieses Erkenntnisstreben mit einem doppelten Boden aus. Ihr zufolge gilt es nicht nur die aktuell gegebene Natur der Zöglinge zu erkennen, sondern zugleich die in dieser Gegebenheit verborgenen Anteile des Möglichen – es gilt, nicht nur zu wissen, wer der Zögling ist, sondern auch, wer er *sein könnte*. Auch wenn diese Differenz zwischen konkreten Menschen und ihrer Möglichkeitsform keineswegs neu ist, so deuten die pädagogischen Technologien, welche sich seit dem 19. Jahrhundert als Bearbeitung dieser Differenz etablieren, ein neues Muster an. Sie bändigen die zugrunde liegende »Entwicklungsatsache« weniger mit Hilfe normativer Ideale, welche die verschiedenen Entwicklungslinien auf einen den gemeinsamen Raum ordnenden Fluchtpunkt hin ausrichten, sondern versuchen sich an einer zunehmenden Individualisierung.

Vor diesem Hintergrund differenzieren sich verschiedene Prüfungs- und Messverfahren aus, mit denen jenes Wissen über die Zöglinge gewonnen werden soll, das im Unterricht häufig verborgen bleibt: »Das Kind erschließt im Unterricht seine tiefsten und verborgensten Quellen nicht« (o. A. 1912, 293).

5 In der knappen methodologischen Reflexion seiner Vorlesung zur »Geschichte der Biopolitik« (Foucault 2006b) benutzt Foucault eben diese Formulierung – jedoch in Bezug auf das Phänomen des Wahnsinns (ebd., 16).

Diese Verfahren stellen »zentral[e] pädagogisch[e] Praktiken« (Reh; Ricken 2017, 248) dar und zeigen sich als Bewältigungsformen eines pädagogischen Prüfungsdilemmas. Sie versuchen etwas zu erfassen, das an den Menschen nicht einfach abgelesen werden kann, sondern einer tieferen Lektüre bedarf, weil es dem Zögling als »Reserve in den Grund seiner Seele« (Rousseau 1991, 188) gelegt wurde.⁶ Auch wenn sich all diese Verfahren als Elemente eines umfassenden »Prüfungsdispositivs« (Foucault 1994, 238-250) identifizieren lassen, können wir drei verschiedene Zugänge unterscheiden, die zur Annäherung an die individuell unterschiedlichen Potentiale thematisiert werden: Beobachten, Einfühlen und Testen.⁷ Gemeinsam ist diesen Verfahren ihre »triadische Struktur« (vgl. Reh; Ricken 2017): Sie basieren auf dem Verhältnis Prüfer-Prüfling und visieren aus dieser Interaktion heraus ein Drittes. Während im Hinblick auf schulisch-didaktische Kontexte dieses Dritte häufig »als Ausdruck des jeweiligen Lern- und Fähigkeitsstandes des und der Geprüften« (ebd., 252) ins Spiel kommt, rückt die Perspektive der Potentiale eine andere Dimension ins Blickfeld: ein Drittes, das sich weniger auf den Erfolg von Lernprozessen bezieht, sondern auf die individuell zugeschriebenen Anlagen,

-
- 6 Diese Verpflichtung auf eine imaginäre »Reserve« am »Grund der Seele« – und deren Erkenntnis – gehört zum Grundbestand jener Wertbindungen, die sowohl die Grundkoordinaten der pädagogischen Arbeit ausmachen, als auch ihre Unmöglichkeit markieren. Alfred Schäfer und Christiane Thompson (2010) haben in diesem Zusammenhang auf die typische »doppelte Struktur« solcher Bindungen hingewiesen, die weniger als normative Verpflichtungen zu verstehen sind, sondern in ihrem hartnäckigen Bindungscharakter nachzuvollziehen wären: als Bindungen an einen »(imaginären) Wert [...], der sie an etwas bindet, das sie nicht können – ohne den sie aber nicht wären, was sie sind.« (Ebd., 25f.)
- 7 Für diese gilt dieselbe Einschränkung wie für alles Folgende: Da unser Fokus dem Motiv der Potentiale folgt, beschränken sich die untersuchten Auseinandersetzungen um individuelle »Seelen« und ihre »Reserven« auf Denkweisen, die weitgehend außerhalb der psychoanalytischen Tradition liegen. Während sich die Arbeit der Psychoanalyse zwischen inneren Konfliktlagen und ihrer Auflösung durch Erkenntnis hin zu psychischer Gesundheit erstreckt, orientiert sich die Erkenntnis der Potentiale weniger am Übergang vom Problem zur Lösung, sondern am Übergang von Ressourcen zu ihrer Nutzung – und stellt dem Motiv der Gesundheit das der Produktivität zur Seite. Wo die Erkenntnis der Psychoanalyse *Knoten* sucht, um sie zu lösen, forscht der Geist der Potentiale nach *Schätzen*, um sie zu heben. Gleichwohl existieren Schnittmengen beider Felder, wie folgende Verbindung von Glück und Kapital exemplarisch andeutet: »Dagegen lehrt uns die Psychoanalyse, daß das Glück des Menschen von der zweckmäßigen Anlage des Kapitals an Lebensenergie abhängt.« (Pfister 1924, 570)

Dispositionen und Vermögen. Damit verschiebt sich der Gegenstand der Prüfung auf die vorgängigen und individuellen Möglichkeitsgründe dessen, was sich in der jeweiligen Leistung manifestiert, und versucht die manifeste Leistung als ›Symptom‹ ihrer latenten Grundlage lesbar zu machen (vgl. Kaminski 2013).

Beobachten. Als eines der alltäglichsten Instrumente individualisierender Menschenkenntnis wird Pädagogen das Verfahren des Beobachtens empfohlen – um die Natur des Kindes zu entdecken müsse man es »ohne Unterlaß beobachten und belauern, ohne daß es dessen gewahr wird.« (Rousseau 1991, 398).⁸ Vor allem zwei Dinge unterscheiden dieses prüfende Beobachten vom bloßen Zuschauen: Es benötigt hinreichende Distanz und Unvoreingenommenheit gegenüber seinem Gegenstand und muss für die anschließenden Auswertungen systematisiert werden, um mit diesem »Beobachtungsraster [...] die Entwicklung des Kindes, die psychologische Kenntnis seines Wesens und seiner individuellen Potenziale mehrdimensional zu erfassen« (Berdelmann 2016, 11). Exemplarisch begründet ein Lexikonbeitrag aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhundert die Benutzung entsprechender ›Schülertabellen‹:

Wenn es nun schon etwas sehr Interessantes ist, die eigenthümliche Natur jedes Kindes auf ihrem Entwicklungsweg zu beobachten – wie viel mehr wird es zum Bedürfnis für den Lehrer, von Tag zu Tag die gemachten Erfahrungen aufzuzeichnen, und jede Bemerkung in eine Tagebuch einzutragen, die er in Rücksicht auf Anlagen, Fertigkeiten und Fortschritte an jedem einzelnen seiner Schüler macht. (Wörle 1835, 670)

Während das systematische Beobachten dem Ziel folgt »den Schüler völlig [zu] würdigen« (ebd.), markiert die benannte Trias ›Anlagen – Fertigkeit – Fortschritte‹ eine grundlegende Konstellation der Potentialitätsfigur. Der Begriff der ›Anlagen‹ verweist auf jenes ›Eigentümliche‹, das den Einzelnen grundlegend gegeben ist, ›Fertigkeiten‹ auf deren bereits realisierten Anteil, während sich ›Fortschritte‹ auf den pädagogischen Weg zwischen diesen Polen bezieht (vgl. Kapitel 2). So nutzt die Technik der Beobachtung zwar den Augenschein, jedoch mit dem Auftrag, nicht an der Oberfläche ihrer Gegenstände stehen zu bleiben, sondern die Oberflächen durch ihre Beobachtung für das Dahinter der Innerlichkeit durchsichtig zu machen.

8 Auf exemplarische Weise äußert sich die Bedeutung des Beobachtungsparadigmas in der sich verwissenschaftlichenden Frühpädagogik, wo es pädagogische Praxis- und Wissensformen verändert und prägt (vgl. Jergus; Koch; Thompson 2013).

Auch wenn die Figur des Potentials als moderne Variation solcher Innerlichkeit erscheint, steht sie in der Tradition eines Tiefenblicks, dessen Utopie in der folgenden Aufgabenbeschreibung deutlich wird: Der Lehrer möge sich in der Beobachtung üben, »damit sein Blick geschärft wird und er darin seinem Heilande näher kommt, der in die Herzen schaute und sogleich erkannte, was im Menschen war.« (Meliss 1897, 1) Im Gegensatz zu den experimentell kontrollierten Erkenntnistechnologien der Tests verspricht das pädagogische Beobachten gerade dort besonders viel zu sehen, wo es nicht standardisiert, sondern am Kind orientiert erfolgt, wo es sich unmerklich in den Alltag einfügt und am lebendigen Objekt operieren kann – »da, wo die Jugend sich unbeobachtet glaubt, sich gehen läßt und sich giebt, wie sie ist, kann der aufmerksame Lehrer tiefere Blicke thun.« (Ebd.) In eben diesem Sinne vermerken auch die minutiösen Anweisungen des »psychologischen Beobachtungsbogens«, mit dessen Hilfe die Schüler für die 1918 eröffneten Hamburger Begabtenklassen eruiert werden sollen: »Es sei noch besonders darauf hingewiesen, [dass] für die Zwecke des Beobachtungsbogens die Angabe jeder, auch scheinbar unwesentlicher Beobachtung (z.B. über Spielereien in der Stunde und ähnl.) von Bedeutung ist« (Stern 1918, 33; vgl. Muchow 1919).

Einfühlen. Pädagogische Beobachtungstechniken zielen zwar auf Inneres, beharren jedoch darauf, dass der Zugang zu diesem den Weg der kontrollierten Vermittlung gehen müsse. Als technologisch flankierte Form der Menschenerkenntnis grenzen sie sich von unvermittelten und emotional konturierten Zugangsweisen ab, deren Inbegriff die »Einführung« darstellt. Ein exemplarischer Beitrag aus der »Vierteljahresschrift für Pädagogik« (Volkelt 1918) hebt den besonderen Charakter der »pädagogischen« Einführung im Verhältnis zur »ästhetischen« hervor; während sich die ästhetische auf Ausdrucksqualitäten reiner Oberflächen beziehe, vollziehe sich die pädagogische im Spiel von Oberfläche und Tiefe: »Die Züge, Gebärden, Bewegungen [...] bilden für die pädagogische Einführung nur den Ausgangspunkt. Der Erzieher zielt mit seinem Einfühlen auf das Innere des Zöglings hin.« (Ebd., 38f.) Beobachten und Einfühlen unterscheiden sich im Grad ihrer Technologisierung – Beobachtungsbögen sind naheliegender als Einführungsbögen –, ihre pädagogische Notwendigkeit gründet jedoch auf demselben Willen zur Individualisierung und zur Erkenntnis des Besonderen. »Die Individualisierung der Erziehung aber ist nur auf Grund von reich und fein entwickelter Einführung möglich.« (Ebd., 40) Zugleich deutet Einführung als Strategie der Schülererkenntnis auf ein Problem der Maßstäbe hin. Handelt es sich

bei ihr allein um die »Deutung fremden Seelenlebens nach Analogie des eigenen« (Hehlmann 1942, 43), so sind der Objektivität ihrer Erkenntnisweise klare Grenzen gesetzt, da Fremdes nur am Maßstab des Eigenen erkannt wird. In Abgrenzung hierzu fragt ein Beitrag im »Lexikon der Pädagogik Gegenwart« (Spieler 1930, 562-566), inwiefern diese Einfühlung aufs Terrain der Objektivität zu versetzen sei und zeigt zugleich, wie sich dabei das Ideal als Maßstab zu verschieben beginnt. Dem Lexikon zufolge gibt es im Gegensatz zur »subjektiven Einfühlung« durchaus eine »objektive«, deren Gipfel der Autor als »identifizierendes Verstehen« bezeichnet und in Bezug auf die Erkenntnis des Kindes erläutert. Es handle sich um ein »Verstehen, das alle kindl. Erlebnisse aus einem idealen Fluchtpunkt heraus oder im Hinblick auf das individuelle Ideal« (ebd., 565) erfasse. In der Differenz von »idealem Fluchtpunkt« und »individuellem Ideal« deutet sich das systematische Dilemma der individualisierenden Erkenntnis an: Entweder die Erkenntnis findet von einem unendlich entzogenen aber objektiven Punkt aus statt – dem *idealen Fluchtpunkt* –, oder sie vervielfacht diesen Punkt so weit, dass jedes Objekt über seinen ihm eigenen Fluchtpunkt verfügt – über seinen eigenen Maßstab und damit sein *individuelles Ideal*.⁹

Testen. Im Angesicht dieser Problemlage liefern die ab 1900 sich ausbreitenden Verfahren des »Testens« einen Lösungsvorschlag und bilden eine so neue wie erfolgreiche Konfiguration der Prüfung. Zurückhaltend gegenüber dem Vokabular der Ideale setzen sie auf die Mittel der Statistik und greifen zu einem Maßstab, der weder aus dem Reich der Ideale herabgestiegen ist, noch aus den Tiefen der Einzelseelen zutage gebracht werden muss – und zugleich das Problem löst, dass »wir nicht über einen Normalmenschen [verfügen], wie wir über einen Normalmeter verfügen.« (Ziehen 1911, 5) Der deutsche Psychologe William Stern gibt diesem Maßstab mit einem Vorschlag bezüglich der durch Alfred Binet und Théodor Simon (1904) begründeten Intelligenzmessung seine nachhaltige Form. Binet und Simons Verfahren sah vor, die Differenz von »Lebens-« und »Intelligenzalter« als Maß der geistigen Leistungsfähigkeit zu nutzen – wobei das Intelligenzalter durch verschiedene Testaufgaben bestimmt wurde, deren Bestehen für ein bestimmtes Alter jeweils »typisch« sei (vgl. Binet/Simon 1904; Nicolas/Sanitioso 2012). Diese Differenz bringt Stern mit Hilfe des Quotienten auf das eindeutige Maß einer

9 Die Frage, wodurch ein solcher Raum, der über keinen gemeinsamen Fluchtpunkt verfügt, sich ordnen lässt, wird später im Kapitel 2 wieder aufgenommen.

Zahl: Er schlägt vor, Intelligenzalter durch Lebensalter zu dividieren, das Ergebnis mit 100 zu multiplizieren und diese Zahl den Intelligenzquotienten zu nennen (vgl. Stern 1920, 61-63).¹⁰ Seit diesem Vorschlag kann unter *Intelligenz* jenes ›allgemeine Denkvermögen‹ verstanden werden, das wie mit einem Metermaß ›gemessen‹ werden kann – und auf dessen Strecke die Zahl 100 die symbolische Mitte der Normalität markiert. Wie in den pädagogischen Prüfungsverfahren die »Überlagerung der Machtverhältnisse und der Wissensbeziehungen ihren sichtbarsten Ausdruck findet« (Foucault 1994, 238), so bildet das Paradigma des Intelligenzquotienten das deutlichste Beispiel für die doppelte Wirkungsweise dessen, was Michel Foucault als ›Normalisierung‹ bezeichnet: »Einerseits zwingt die Normalisierungsmacht zur Homogenität, andererseits wirkt sie individualisierend, da sie Abstände mißt, Niveaus bestimmt, Besonderheiten fixiert und die Unterschiede nutzbringend aufeinander abstimmt.« (Ebd., 237)

Als psychometrische Mittel der Menschenerkenntnis stellen die im Anschluss an Binet und Simons Pionierleistung entwickelten Tests eine neue Verfahrensweise dar, die exemplarisch jenen »Transformationsprozess« markiert, »der aus autoritären Prüfungsformaten objektivierende Prüfungsformate hervorgehen lässt.« (Gelhard 2018, 313) Im Gegensatz zu tradierten schulischen Verfahren (vgl. Grünig 1999) verstehen sie sich als Experimentalmethoden, die unter kontrollierten Bedingungen und unter Anleitung von außerschulischen Expertinnen und Experten durchzuführen sind (vgl. Stern 1925). Als solche schließen sie das aus, was für den schulisch-pädagogischen Kontext kennzeichnend ist: nicht nur das Beziehungsgeschehen zwischen Prüfer und Prüfling, sondern auch den Einflussfaktor jenes *Schulwissens*, dessen Menge und Lebensferne ohnehin schon lange in der Kritik steht (vgl. Bobertag; Hylla 1925, 7-13). Zu Beginn wird der neue Terminus ›Test‹ häufig mit dem deutschen Begriff der ›Probe‹ erläutert. Als »psych. Stichprobe«

10 Wie schnell sich dieses Konzept auf andere Bereiche ausbreitet, zeigt der erste Fall seiner juristischen Indienstnahme als Kriterium der Schuldfähigkeit: Im Jahr 1914 wird Jean Gianini von einem amerikanischen Gericht aufgrund per Intelligenztestung attestierter »criminal imbecility« freigesprochen (vgl. Goddard 1915, 1). Wie Henry Goddard – Übersetzer des IQ-Messverfahrens ins Englische – betont, liege die Schwierigkeit bei der Erkenntnis des ›Schwachsinn‹ dort, wo es um jene ›high-grade imbeciles‹ (ebd., 13) gehe, deren unter dem Mantel von Scheinnormalität lauender ›Schwachsinn‹ nur von Experten zu erkennen sei: Dies sei der Fall bei Jean Gianini gewesen, der kaltblütig seine Lehrerin tötete, als er sich von ihr zurückgestoßen fühlte (vgl. Goddard 1915, 1-41).

(Spieler 1932, 1089) oder »seelische Stichprobe« (Stern 1916, 297) gleicht er eher einer *Bodenprobe* als einer schulischen Prüfung – er konzentriert sich auf ein kleines aber exemplarisches Terrain, auf dem er in die Tiefe geht und dort das Material und seine Beschaffenheit erkundet; seine Tiefendimension spart viele Jahre der Beobachtung und hilft »augenblicklich zu beobachten, was man beobachten will.« (Willkes 1926, 85)¹¹ Diese Analogie von Test und Materialkunde markiert zugleich die Verbindung von Testpsychologie und Potentialitätsbegriff: Jemanden zu »testen« verspricht ein Bild seiner »eigentlichen« Fähigkeiten zu bekommen. Aus diesem Grund involviert die Logik des Testens bei aller nüchternen Exaktheitsrhetorik ein beinahe theatrales Überraschungsmoment: Wer testet, zieht den Vorhang des aktuell Sichtbaren beiseite und gibt den Blick auf die latenten Potentiale frei.¹² Vor allem im Kontext des *Dispositivs der Eignung* (vgl. Gelhard 2012) verdichtet sich diese Annäherung von Potentialerfassung und Materialkunde. Wie der Ingenieur keine Brücke bauen würde »ohne die gründlichsten Kenntnisse der chemischen und physikalischen Beschaffenheit der Materialien«, so dürfe auch der Pädagoge nicht »an dem edelsten Material, an jungen Menschenseelen, arbeiten« (Stern 1916, 275), ohne jene seelische Beschaffenheit zu kennen, über die der Test informieren kann.¹³

11 Diese »Tiefe« bestimmt bereits frühere Arbeiten Alfred Binets, die sich der Untersuchung anormaler psychischer Zustände im »Spiritismus« widmen (vgl. Binet 1896). Die Differenz, welche er hier zwischen der Weite des Unterbewusstsein und der Enge des Bewusstseins als verschiedene Persönlichkeitsebenen erforscht, kehrt im IQ-Paradigma in der Differenz latenter Fähigkeiten und manifester Leistung wieder. Wie *Hypnose* und *Séance* Zugang zur »subconscious personality« (ebd., 495) bieten sollen, offeriert der *Test* Zugang zu jenem »unpersönlichen« Intelligenzvermögen, zu dessen direkter Kenntnis der Proband ohne Vermittlung nicht in der Lage ist.

12 Daher bildet die Kombination von manifester Leistungsschwäche und latenter Leistungsfähigkeit eine verbreitete pädagogische Phantasie, die den Effekt des »Vorhang-Lüftens« am günstigsten in Szene setzt: Der »intelligente Schulversager« (Bundschuh 1975) verkörpert das ideale Material einer Pädagogik, die sich in erster Linie als »Entfesslerin« von »Kräften« (vgl. Lamszus 1911), Entdeckerin von »Begabungsreserven« (Picht 1964), »verkannten Talenten« (Dimmler 1911, 129) oder Heberin des »geistigen Nationalschatz[es]« (Stern 1916, 282) versteht.

13 Das Dilemma, das sich hier aus der Verwechslung zweier Objekte – des Objekts des Experiments und des Objekts der Erziehung – ergibt, wird etwa von Jonas Cohn klar umrissen. Cohn, der sowohl über die Mitarbeit in Wilhelm Wundts Leipziger Labor experimentallypsychologisch geschult ist, als auch als Neukantianer die grundsätzliche Unterscheidung zwischen Erkenntnisverfahren und moralischen Urteilen aufrechterhält, kritisiert die weitgehend unhinterfragte Komplizenschaft zwischen der »Individual-

Diese prinzipielle Unkenntnis des Seelenmaterials lässt sich nicht nur im Hinblick auf die Seelen der Anderen, sondern auch auf die jeweils eigene fruchtbar machen. Wie Rousseau die unbekannte Natur des Kindes zum Ausgangspunkt eines umfassenden Erkenntnis- und Erziehungsprojektes macht, so knüpft die Praxis der Selbst-Tests an die unbekannte Natur des Selbst an (vgl. Schäfer 2005, 102-111).¹⁴ Exemplarisch beklagt der Psychologe Hugo Münsterberg die Unfähigkeit der bisherigen Pädagogik, die Zöglinge mit sich selbst bekannt zu machen – »The entire scheme of education gives the individual little chance to find himself.« (Münsterberg 1913, 30) – und setzt auf die Methoden der experimentellen Psychologie, um den unbekanntem Kontinent des Eigenen zu kartographieren. Dabei unterscheiden sich die laborpsychologisch geprägten, *psychometrischen* Varianten der Selbsterkenntnis grundlegend von *psychoanalytischen* Verfahren. In Anknüpfung an Foucaults Vorlesungen zur »Hermeneutik des Subjekts« (Foucault 2009) lässt sich der Unterschied zwischen beiden Erkenntnisformen in ihrer jeweiligen Fügung von Wahrheit und Subjekt verstehen (ebd., 15-65). Während sich die psychoanalytische Bewegung in die abendländische Kombinatorik aus *gnothi seauton* (Erkenne dich selbst!) und *epimeleia heautou* (Sorge um sich selbst) einreihet, deren Verbindung von Selbst-Erkenntnis und Selbst-Sorge davon ausgeht, dass der Zugang zur Wahrheit nur über eine sorgfältige »Verwandlungen des Subjekts und des Seins des Subjekts durch sich selbst« (ebd., 46) verläuft, vollzieht der

pädagogik« und ihrer »Liebe zur Kindheit« mit dem Willen zur »exakten Erforschung der Eigenschaften [...] des kindlichen Seelenlebens« (Cohn 1926, 29). Vor diesem Hintergrund fehle dem pädagogischen »Haß« (ebd., 28) gegenüber den Praktiken des Experiments, des Tests und der Psychotechnik zwar eine schlüssige pädagogische Begründung, gleichwohl zeige er auf einen weitgehend ungelöstes Problem: »Aber diese persönliche, z.T. auch geschichtlich begründete Verbindung, in die die Liebe zur Kindheit, die Erkenntnis ihres Eigenwerts mit der exakten Erforschung der Eigenschaften und Beeinflussungsarten des kindlichen Seelenlebens tritt, täuscht über die grundsätzliche Verschiedenheit beider hinweg – und es ist ein Verdienst jener Gegner, daß sie die Täuschung durchschauen. Erforschung einer Gruppe natürlicher Vorgänge zum Zwecke ihrer Beeinflussung hat mit der Liebe zum natürlichen Ablauf, mit der Norm, die »Natur« walten zu lassen, gar nichts zu tun.« (Ebd., 29)

- 14 Die populäre tiefanalytische Metapher des »inneren Kindes: kontaminiert diese beiden Topoi (vgl. Chopich; Paul 1993). Sie verbindet die Vorstellung eines unbekanntem Inneren, dessen Erkenntnis und Pflege Garanten eines besseren Lebens seien, mit der Kritik an einem »falschen« Erwachsensein, das die Verbindung zu den als kindlich identifizierten Qualitäten des Staunens, der Neugier und der Gegenwärtigkeit – und damit dem »inneren Kind – verloren habe.

Ansatz der Psychometrie den ›modernen‹ Bruch mit dieser Ordnung. In Foucaults Darstellung beginnt diese moderne Konstellation »an dem Tag [...], an dem wir voraussetzen, daß das Subjekt, so wie es ist, der Wahrheit fähig ist, daß aber die Wahrheit, so wie sie ist, das Subjekt nicht länger retten kann.« (Ebd., 37) In diesem Sinne hängt an den laborpsychologischen Erkenntnis-technologien zwar die Hoffnung auf bessere Menschenkenntnis, die Form der Wahrheit, die dabei zum Tragen kommt, beschränkt sich jedoch ebenso auf die ›Richtigkeit‹ des »Erkenntnisakts« (ebd., 34) und seiner Gegenstände wie auf die anschließende ›richtige‹ Nutzung der Erkenntnisse durch die Individuen. Auch wenn die psychometrische Erfassung der Einzelnen als Instrument zu verändernder Erziehungs- und Lebensweisen auftritt, betrifft diese Veränderung weniger die »Veränderung des Subjekts in seinem Subjektsein«, sondern eine »Veränderung [...] des Individuums« (ebd.), welches die gewonnenen Erkenntnisse über sich berücksichtigt und *sich* in seinen Entscheidungen auf sie *einstellt*.

Wie der »champion of applied psychology« (Benjamin 2006, 414), Hugo Münsterberg, betont, ließen sich vor allem zwei maßgebende Lebensentscheidungen durch den Gebrauch methodischer Selbstprüfung optimieren: die Wahl der geeigneten Lohnarbeit und die Wahl eines geeigneten Lebenspartners.¹⁵ Dass von den verschiedenen Verfahren der Selbstprüfung ein starker Anreiz ausgeht (vgl. Maasen 2007), belegt nicht nur die anhaltende Verbreitung von Selbst-Tests im Format ›Welcher ...-Typ sind Sie?, sondern lässt sich bereits in der Frühphase quantifizierender Fähigkeitsprüfungen beobachten. Als Francis Galton 1884 in London auf der »International Health Exhibition« eine Teststrecke einrichtet, welche Testpersonen in elf Kategorien erfasst, die von äußerlichen Eigenschaften wie Gewicht und

15 »Vocation and marriage are the most consequential decisions in life.« (Münsterberg 1913, 33) – Diese Behauptung wirft Licht auf die Art und Weise, in der sich die moderne Partner- und Berufswahl ineinander widerspiegeln: Einerseits als rational begründ- und steuerbare Entscheidungsprozesse, andererseits als Passungsphantasien, deren Romantik des Füreinander-Bestimmt-Seins weit über diesen rationalisierten Rahmen hinausdeutet (vgl. Illouz 2003, 25-72). Insofern bildet die *Psychologie der Eignung* ein wesentliches Element der *Romantik der Berufswahl*: Sie arbeitet mit dem Phantasma einer innerlichen Bestimmung, deren Vektor immer-schon auf die Verwirklichung im Anderen zielt und im Fall erfolgreicher Passung in Liebe bzw. Produktivität resultiert. In beiden Fällen tritt die Psychologie als ordnendes Korrektiv irrationalen Wollens und blinden Zufalls auf – als Ordner auf dem »Tummelplatz eines völlig unwissenschaftlichen intuitiven Draufloslebens« (Stern 1904, 27)

Größe bis zu Seh-, Hör- und Körperkraft reichen (vgl. Galton 1884), kann er einen doppelten Erfolg verzeichnen. Nicht nur gelingt es ihm, statistisches Datenmaterial von knapp 10.000 Personen zu sammeln, er kann die Untersuchung in seinem »anthropometrischen Labor« den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sogar *verkaufen*. Gegen den Eintritt von drei Pence erhalten sie die Gelegenheit, umfassend geprüft zu werden und die Ergebnisse anschließend auf einer Karte in die Hand zu bekommen – sie erfahren etwas über sich, das sie sonst nicht hätten wissen können. Im Gegensatz zu dem später aufkommenden Intelligenzquotienten, dessen Berechnung bereits den Vergleich mit dem Durchschnitt beinhaltet, bleibt das Verhältnis Einzelergebnis-Massenergebnis Galtons Kunden noch vorenthalten. Um ihre eigenen Werte im Kontinuum der Normalverteilung verorten zu können, müssten sie die umfassende Auswertung zur Hand nehmen, die Galton mit Hilfe seines Datensatzes 1885 veröffentlicht (vgl. Galton 1885).

Auch wenn die zahlreichen Testverfahren, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstehen, eine breite Palette manueller und geistiger Fähigkeiten abzubilden versuchen, neigen sie als standardisierte Verfahren dazu, ihre Probanden in ein enges Handlungskorsett zu schnüren.¹⁶ Gerade vor dem Hintergrund von pädagogischen Idealen wie Lebensnähe, Selbsttätigkeit und Autonomie versuchen einige Prüfungsverfahren das Modell des Tests um die Komponente subjektiver Freiräume zu erweitern. Sie knüpfen dabei nicht nur an das an, was Stern in seiner klassischen Intelligenzdefinition als »formale Fähigkeit« zu »einer allgemeinen schnellen und richtigen Anpassung an neue Anforderungen« (Stern 1912, 194) in den Mittelpunkt stellt, sondern auch an die Überwindung der sprichwörtlichen Kluft von *Schule und Leben*. Innerhalb von Testarrangements, die sich durch ihre kontrollierte Künstlichkeit von Situationen lebensweltlicher Bewährung unterscheiden, arbeiten Elemente der Simulation daran, den Riss zwischen Test und Leben zu überbrücken. Da das Leben aus Aufgaben besteht, die sich nicht in der eindeutigen Manier von Intelligenztests lösen lassen, versuchen sie eine gesteigerte Aktivierung der Probanden mit der Offenheit des Prüfungssettings zu verbinden und verschieben den Begriff der »Intelligenz« in Richtung »intelligentes Handeln« (vgl. Lipmann; Bogen 1923, 1-26). Im Zentrum solcher Prüfungsformate steht weniger

16 William Stern und Otto Wiegmann haben 1926 eine breite Sammlung von Testverfahren zusammengestellt und veröffentlicht (Stern; Wiegmann 1926), die mit zahlreichen Abbildungen und Testbögen einen plastischen Eindruck der damals verfügbaren Testformate und Testbereiche vermittelt.

das statische *Konfrontieren* von Prüfling und Aufgabe, sondern der Versuch, den Prüfling in eine Situation zu *involvieren*, die Raum für individuelle Problemerkennung und –lösung ermöglicht. Das auf simulierte Lebensnähe setzende Involvieren der Probanden vermittelt zwischen den von Foucault herausgearbeiteten Formen der Prüfung als *examen* und der Bewährungsprobe der *épreuve* (vgl. Foucault 2003a; Gelhard 2017) und bereitet das Terrain vor, auf dem sich ab den 1970ern die Prüfung der Kompetenzen ausbreiten wird (vgl. Schlusskapitel).

Wo Prüflinge in Handlungsvollzüge jenseits von Schreiben und Sprechen involviert werden sollen, steht häufig die Unterscheidung zwischen den Domänen des Wissens und des Könnens im Hintergrund, die mit der Differenz von Schule und Leben korrespondiert. Diese Differenz knüpft dort an die Figur des Potentials an, wo die Trägheit und Unproduktivität des »Schulwissens« und »Gedächtniswissen[s]« (Kerschensteiner 1906, 113) beklagt wird, welche ohne Verbindung zu den individuellen Begabungen der Schülerinnen seien: Um »an die Fähigkeiten und Begabungen selber heranzukommen« müsse der »Fähigkeitsstandpunkt« dem »Wissensstandpunkt« (Muchow 1919, 302) vorgezogen werden. Dementsprechend erscheint bloßes Schulwissen als unwirtschaftlicher Posten, »dessen Erwerb dem eigentlichen Können die Zeit stiehlt« und »sogar kleinere, aber immerhin wertvolle produktive Begabungen im Keime ersticken kann.« (Kerschensteiner 1906, 113)¹⁷ Während das Paradigma des Intelligenztests reklamiert, eine »von Schulwissen unabhängige wissenschaftliche Prüfung« (Bechtold 1916, 195) zu installieren, versuchen Testformate, die im Kontext des Eignungs-Paradigmas stehen, Wissen und Fähigkeiten auf ihre konkrete Anwendbarkeit hin zu überprüfen. Vor allem in Wirtschaftsunternehmen und im Militär entstehen zu Beginn des 20. Jahrhunderts großangelegte Versuche mit Auslese- und Eignungsprüfungen, welche die Testsituation zu einer Mischung aus Labor und Simulation erweitern

17 Diese Opposition von Wissen und Fähigkeit wird vom Begabungskonzept um eine weitere Unterscheidung ergänzt – wie etwa in Otto Baerwalds Definition der Begabung als »allgemeines Können«, das über konkrete »erlernte Fertigkeit« (Baerwald 1896, 1) hinaus- bzw. dieser vorausgeht. Dabei zeigt gerade Baerwalds ausführliche »Theorie der Begabung« (1896), die einige Jahre vor den ersten Intelligenztestverfahren erschienen ist, die unterschiedliche Fundierung der Begrifflichkeiten: Zwischen eher anekdotischen Alltagsbeispielen und tradierten Kategorien der Vermögenspsychologie konzipiert seine Arbeit eine Figur der Begabung, die noch weitgehend außerhalb der biopolitischen Konstellation von Potentialität und Kollektiv verläuft. Siehe dazu die Diskussion zwischen R. Baerwald (1898) und F. Lenz (1898).

(vgl. Kaminski 2011, 340-343; Rothe 2013, Spur 2008, 69-75). Im Kontext der Schule, wo Testformate zumeist als Begabungsprüfungen Einzug halten und sich als Auslesemechanismen an den Übergangsstellen zwischen verschiedenen Beschulungsformen positionieren, verbleibt die Strategie des Involviens eher auf der Ebene der Vorstellung: Prüflinge werden aufgefordert sich in imaginäre Situationen zu versetzen und sollen diese in Gedanken fortschreiben oder von ihren ebenso imaginären Handlungsentscheidungen berichten (vgl. Stern 1926, 248-281): »Nehmen Sie an, daß das Wasser nur den zehnten Teil seines tatsächlichen Gewichtes hätte. Welche Folgerungen würden sich daraus ergeben?« (Hartnacke; Wohlfahrt 1934, 35)

Ähnlich wie die Auseinandersetzung um den Stellenwert von ›Arbeit‹ und ›Spiel‹ (vgl. Kap. 5) die Leitdifferenz Schule/Leben aufgreift, deuten auch die Versuche einer möglichst praktischen und problembezogenen Testkonstruktion auf ein pädagogisches Unbehagen an artifiziellen Prüfungssettings hin, das sich durch die Annäherung der Schreib-und-Denk-Prüfungen an den Ernstfall des praktischen Lebens zu beschwichtigen versucht. Auffällig ist dabei die Tendenz, nach der sich die handlungsorientierten Formate in die Nähe von Spielen mit ›pädagogischem Mehrwert‹ entwickeln (oder in die Nähe von Settings, die heutigen Versuchsanordnungen der Primatenforschung gleichen): So wird etwa der ›Bogensche Käfig‹ als ein Prüfungsinstrument vorgestellt, das aus einem Käfig mit schrägem Boden besteht, in dem der Prüfling mit Hilfe eines Stockes eine im Käfig befindliche Kugel zu einem vorgegebenen Ziel lenken muss (vgl. Stern 1926, 126). Solche und ähnliche Konstellationen stehen für eine verbreitete Tendenz innerhalb der pädagogischen Prüfungskultur. Je mehr sich ihre Praktiken von innerschulischen Lern- und Erziehungszusammenhängen zu lösen versuchen und ihre Rechtfertigung aus ihrer Brückenfunktion zu den Erfordernissen eines außerschulischen (Arbeits-)Alltags gewinnen, desto weiter entfernt sich das Prüfen von einem bloßen Mittel, das Lernprozesse begleitet und abschließt, und wird zu einem umfassenden ›organischen Einbau‹ (Bobertag/Hylla 1925, 506) – es verschiebt sich zum prägenden Vorgriff auf ein Leben, in dem Lernen und Geprüftwerden nicht mit der Schulzeit enden, sondern permanente Bestandteile eines dauerhaft vorläufigen und in Frage gestellten Daseins bilden. Der Schüler, der einen Ball durch den Bogenschen Käfig führt, wird Teil einer Spiel-Test-Situation, die »Objekte zu Akteuren« (Rothe 2016, 92) macht – er ist nicht mehr nur Gegenstand einer experimentell kontrollierten Frage an seine Fähigkeiten und deren Grundlagen, sondern Teil einer Situation, die ihn zugleich als Arbeiter an einer Werkbank und als konzentriert spielen-

des Kind erscheinen lässt. Während die ›Bewährung‹ die Schwelle zwischen Übung und Ernstfall markiert, wirken die pädagogischen Annäherungen an diese wie spielerische Mimesis jenes Ernstes, dessen Unvermeidbarkeit sich die Schule in den Vokabeln des *Lebens* und der *Arbeit* versichert.

Im Schnittpunkt dieser drei Modi zeigt sich, wie sich die Prüfung der Potentiale nur in unmittelbarer Nähe zu angrenzenden Prüfungsbereichen bestimmen lässt: Sie ist weder Prüfung der Eigenschaften, Prüfung der Fähigkeiten, Prüfung des Wissens oder Prüfung der Haltung – und dennoch inkorporiert sie Elemente all dieser Formen (vgl. Breidenstein/Thompson 2014; Reh/Ricken 2017; Ricken 2006, 326-335).¹⁸ Zwar grenzt sie sich gegen die Erfassung von totem Gedächtnis-Wissen ab, sieht jedoch, dass auch in der ›lebendigen Arbeit‹ stets Wissen am Werk ist. Sie will keine moralische Beurteilung von Charakteren sein, muss jedoch einräumen, dass in der Realisierung von Anlagen die Haltung der Anlagenbesitzer eine nicht zu unterschätzende Variable darstellt. Letztlich ruht die Figur der Potentiale vor allem in der Lücke zwischen den Bereichen der Eigenschaften und der Fähigkeiten. Sie betrifft Eigenschaften, welche den Individuen als ihr Anlagen-Eigentum zukommen, ihnen jedoch noch nicht als Anlagen-Besitz zur Verfügung stehen. Die Besonderheit dieser Konstellation besteht darin, dass die pädagogische Brücke vom *Eigentum* zum *Besitz* des Eigenen über dessen Erkenntnis verläuft. Aus diesem Grund ist der Übergang von der latenten Anlage zu ihrem manifesten Besitz

18 Die Überlagerung dieser Bereiche bildet den Boden für den Begriff der Kompetenz. Gerade dort, wo es um die konkrete Erfassung von Kompetenzen geht, zeigen sich diese als Komposition heterogener Eigenschafts-, Fähigkeits-, Wissens- und Haltungselemente – exemplarisch etwa im sogenannten »Kompetenzatlas« von Erpenbeck und Heyse (Erpenbeck, Heyse 2004). Innerhalb der groben Gliederung in »Personale Kompetenzen«, »Aktivitäts- und Umsetzungskompetenzen«, »Sozial-kommunikative Kompetenzen« und »Fach- und Methodenkompetenzen« gesellen sich dort 64 Elemente zusammen, zu denen sowohl »Loyalität«, »Disziplin«, »Tatkraft«, »Optimismus«, »Humor« und »Fleiß« gehören, als auch »Analytische Fähigkeiten«, »Fachwissen«, »Beziehungsmanagement«, »Marktkenntnis« und »Offenheit für Veränderungen« (ebd., XXI). Dass diese 64 Dimensionen ein inhaltlich sehr loses Potpourri darstellen, gibt Erpenbeck durchaus zu, betont jedoch den Vorrang des Nutzens vor dem »Irrglauben« wissenschaftlicher Exaktheit: »Wir hängen nicht dem Irrglauben an, solche Modelle müssten soziologisch, psychologisch, statistisch usw. tief ›untermauert‹ sein; wir wissen, dass viele Modelle gleichsam handgestrickt sind, sich aber als sehr hilfreich erwiesen haben – und darauf kommt es an.« (Erpenbeck; Grote; v. Rosenstiel 2013, 6)

nicht nur ein erkenntnistheoretischer, sondern auch ein ethischer.¹⁹ *Wo das Potential ist, soll seine Realisierung sein.* Während sich das Latente nur in seiner Manifestation in seinem Dasein bestimmen lässt, vollzieht sich dieser Übergang zugleich als Übergang zum Sollen; was als latent vorhanden identifiziert wird, erscheint im Rahmen einer Realisierungspflicht, die das Lemma ›Anlage‹ in der »Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens« (Schmid 1859) auf den Punkt bringt:

Nun ist zwar dem Begriffe nach das Erste, daß die Anlage richtig erkannt werde; da sie aber in den seltensten Fällen vor aller planmäßigen Anregung sich ausspricht und selbst während des Verlaufes der eigentlichen Erziehung selten ganz durchsichtig ist, so folgt, daß das Streben sie zu erkennen, mit dem anderen, sie zu wecken, immer Hand in Hand gehen muss. (Ebd., 163)

Subjektivierung der Potentiale: Das *biopolitische Sandwich*

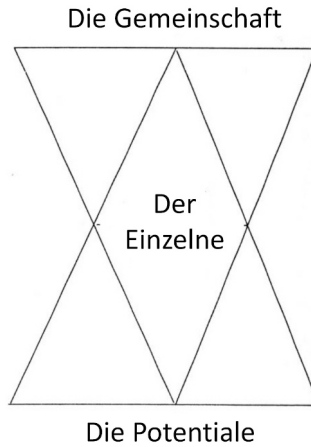
Spätestens seit Peter Petersens Sammelband über den »Aufstieg der Begabten« (Petersen 1916) bildet der Begriff der Begabung eine zentrale Chiffre für

19 Der nationalistische Wertphilosoph Bruno Bauch hat diese Durchdringung von individueller Anlage und ethischem Imperativ in exemplarischer Weise formuliert. In Abgrenzung von der als ›liberal‹ verstandenen Kantischen Ethik skizziert er eine Moralphilosophie, in deren Zentrum drei ›Forderungen‹ stehen: Aus den als gültig erkannten ›Werten‹ folge sowohl eine ›Willensforderung‹ als auch eine ›Wirkensforderung‹, deren konkrete Gestalt für den Einzelnen jedoch von einer dritten moderiert wird, der sogenannten ›Wesensforderung‹ (vgl. Bach 2016). Diese beschreibt Bauch in Termini, die in deutlicher Nähe zur Anlagen- und Talentdiskussion liegen: Die ›Wesensforderung‹ gründe in einem inneren ›Sein‹ des Subjekts, dessen ›Wesen‹ von »besonderen Kräften und Fähigkeiten« ausgemacht würde, die im Rahmen einer »Tugend als Tauglichkeit« zur Geltung zu bringen seien (Bauch 1933, 264) Dabei sei über diese ›Wesensforderung‹ nicht äußerlich zu ›gebieten‹, da ihr Impetus von innen her wirke – gewissermaßen als ein zwangloser Zwang der Gabe: »Aber diese Tugend als Tauglichkeit [...] läßt sich sowenig gebieten, daß wir auch sie als besondere Gabe, die im Wesen eines Menschen einfach liegen muß, betrachten.« (Ebd.) Dass diese ›Gabe‹ ihren ›Sinn‹ letztlich in Gestalt konkreter (Lohn-)Arbeit findet, stellt Bauch unmissverständlich klar: »Abwehr der Arbeit wäre gleichbedeutend mit einer Verleugnung des Sinnes des Lebens und der Verrat an der Bestimmung des sozialen Ganzen in Staat und Nation.« (Bauch 1935, 232)

individuelle Potentiale. Neben den Techniken ihrer Erfassung und Vermessung bietet die Art und Weise, wie der soziale Ort der Begabungsressourcen konstruiert wird, einen entscheidenden Zugang zum Verständnis des Geistes der Potentiale. Auch wenn die Begabungsdiskussion den natürlichen Charakter der »Naturbegabung[en]« (o.A. 1915a, 233) als »Naturanlagen« (Ruttman 1916, 222) betont, wird die Naturdimension der Potentiale stets von der komplementären Forderung flankiert, die aus ihnen erwachsende gesellschaftliche Verantwortung zu erkennen und zu realisieren: »In jeder Fähigkeit, die ein Mensch mit auf die Welt bringt, sei sie noch so gering oder noch so groß, liegt ein Anspruch und eine Verpflichtung.« (Stern 1916, 282). Dieses Doppelspiel zwischen Natur und Gesellschaft markiert nicht nur die Konjunktur der spätestens seit Francis Galton virulenten *nature/nurture*-Debatte (vgl. Galton 1910 [1869]), sondern macht die entscheidende Rolle der Begabung als Vermittlungsfigur deutlich: Sie ist das Produkt einer doppelten Konstruktion, die sowohl das natürliche Reich individuell zugeeigneter Anlagen umfasst, als auch die Auseinandersetzung um den angemessenen Ort dieser Natur im Sozialen. Damit reiht sich die Summe der Praktiken, die sich um den angemessenen Umgang mit den individuellen Naturpotentialen entfalten, in jene Regierungsweisen, die Michel Foucault mit dem Schlagwort der »Biopolitik« umreißt. Wenn unter Biopolitik Regierungsweisen zu verstehen sind, die sich sowohl »um die Frage drehen, wie man es anstellt, nicht zu viel zu regieren« (Foucault 2006b, 29), als auch die Natur als Prinzip ihrer Selbstregulation entdecken, so bildet die Sorge um die Begabungen eines ihrer markanten Beispiele. Zwar ruht das Regierungsdilemma von nötigem Zwang und hinreichender Freiheit – die unlösbare Frage, wie »die *Freiheit* bei dem *Zwange*« (Kant 1977a, 711; vgl. Ricken 1999, 94-102) zu kultivieren sei – ohnehin im Zentrum des pädagogischen Geschäfts; die Art und Weise, wie diese Frage mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts unter Hinweis auf die unterschiedlichen Qualitäten der individuellen Anlagenpotentiale neu verhandelt wird, gibt jedoch deutliche Züge einer biopolitischen Reform des pädagogischen Denkens zu erkennen.

Topologie der Potentiale. Vor diesem Hintergrund versucht unser Konzept des *biopolitischen Sandwich* die eigentümliche Position derer zu bestimmen, die als Eigner von Begabungen identifiziert werden. Das Bild des Sandwich dient dabei als Metapher einer Topik, welche die konstitutive »Relationalität zwischen Sozialität und Subjektivität« (Jergus 2017, 320) erweitert und sich zum Schema von Abb. 1 verdichten lässt.

Abb. 1: Das biopolitische Sandwich



Was hier als Mitte des ›Einzelnen‹ erscheint, markiert den Verhandlungs-ort, an dem die Individuen im Begabungsdiskurs aufgerufen werden. Vor allem dort, wo es um das angemessene Verhältnis der beiden Pole ›Gemeinschaft‹ und ›Potentiale‹ geht, werden die Konturen einer Verhandlung deutlich, in der die Einzelnen zwar stets als Eigner von Potentialen angesprochen werden, die Verhandlungslogik jedoch dazu neigt, diese Einzelnen zugunsten ihres inneren Eigentums systematisch auszublenden. Wie die »Idee der Bildung« auf eine »anthropologisch[e] Matrix« verweist, die »Individualisierung und Totalisierung« verschränkt und als »Trennung der Menschen voneinander und synthetisierende Neuzusammensetzung gelesen werden kann« (Ricken 2006, 320), so deutet die ›Idee der Potentiale‹ auf die innere Ökonomie dieser trennend-synthetisierenden Konstellation. Im Großprojekt der »Einordnung der entsprechenden Begabungen in den Arbeitskreis des Volksganzen« (Ruttmann 1919, VI) entsteht das Bild einer Gesellschaft, deren Elemente zwar Individuen sind, diese Individuen jedoch in erster Linie auf ihre Fähigkeitsressourcen hin durchsichtig gemacht werden müssen, um die Teile

in die gelingende Totalität eines ›Volks‹ fügen zu können.²⁰ »Individualisierung und Totalisierung kommen also zusammen.« (Bröckling 2017, 20)

Am deutlichsten illustriert die stehende Redewendung vom ›rechten Mann am rechten Ort‹ die Phantasie einer Gemeinschaft, in welcher die Richtigkeit des Einzelnen das Ergebnis einer gelungenen Sortierungsleistung ist – das Gelingen dieser Sortierung jedoch auf der richtigen Erkenntnis seiner individuellen Naturanlagen basiert (vgl. Kapitel 2).²¹ Exemplarisch erkennt der Intelligenztheoretiker William Stern die Verantwortung seiner Disziplin im Rahmen der »elementare[n] Forderung der heute unumgänglichen Menschenökonomie, daß in der beruflichen Gliederung unseres Volkes überall ›der rechte Mann an die rechte Stelle‹ komme.« (Stern 1919, 151) Dabei zeigen sich gerade im Scheitern der gelingenden Passung die drei Ebenen des ›biopolitischen Sandwich‹ in ihrer diskursiven Verschränkung. So wird die Gefahr nicht genutzter Potentiale von den Autoren häufig in einem doppelt negativen Szenario beschrieben, das in Unglück des Einzelnen und Kraftverlust der Gemeinschaft resultiere. Die Brache der Begabungen bedeute »nicht nur ein Unglück für das Individuum, sondern auch ein Kraftverlust für die Allgemeinheit« (ebd.); wessen Fähigkeiten nicht erkannt und genutzt würden, werde »nie gesund, nie glücklich, [...] nie nützlich« (o.A. 1860, 219) sein.

In der Mitte des *biopolitischen Sandwich* begleiten den Einzelnen zwei Fragen, die ihn zwar im Innersten betreffen, deren Beantwortung ihn jedoch

20 Ein Beitrag in der »Weltlichen Schule« steigert dieses Verhältnis über das Volk hinaus, zur Kopplung Natur-Individuum-All. Aller pädagogisch-wirtschaftlicher Wert würde weniger im unproduktiven Verhältnis zwischen den einzelnen Individuen entstehen, sondern in der produktiven Verbindung der Individuen mit der Ganzheit des ›Alls‹ – wobei die jeweilige Natur der Einzelnen das Maß dieser Ordnung reguliert: »Wertvoller Gehalt wird nur erzeugt durch Zusammenwirken von Einzelwesen und dem seiner Natur entsprechenden Verhältnis zu den einzelnen Elementen des Alls. Wertloser Gehalt ist solcher, der von einem Individuum an das andere abgegeben wird, recht verstanden, wertlos für die Weltwirtschaft, für die Gesamternte.« (Müller 1915, 179)

21 In diesem Zusammenhang adressiert die erziehungswissenschaftliche Rede von einer ›Gouvernementalisierung der Erziehung‹ (*governementalization of education*) die Tendenz, eben diese soziale Ordnungsfunktion in den pädagogischen Zuständigkeitsbereich zu integrieren – sodass sich nicht nur die ›Grammatik der Erziehung‹ mit der ›Grammatik der sozialen Ordnung‹ vermischt, sondern in dieser Durchdringung Bausteine einer neuen ›Grammatik der Regierung‹ entstehen (vgl. Masschelein; Simons 2008).

nach außen verweist. Die erste betrifft seine eigene Natur als unerschlossenes Tiefenprofil. Im Diskurs der Potentiale wandelt sich die reflexive Frage nach dem Selbst zur doppelten Ungewissheit darüber, *wer ich bin* und welche Möglichkeiten des Ich in diesem *ich bin* latent beschlossen liegen. Je stärker sich diese Frage aus dem tradierten religiösen Register löst und über das Feld von Vererbungslogiken der Naturgeschichte einreicht, desto deutlicher tritt das Element der Kontingenz in den Vordergrund und verweist auf neue Weisen seiner Bearbeitung. Wo das Dasein als natürliche Tatsache von der Möglichkeit heimgesucht wird, *dass es auch anders hätte kommen können* und die eigene Vorgeschichte eher von Zufällen als von Notwendigkeiten geprägt wird, gewinnt die Frage nach den Möglichkeiten der Zukunft an Gewicht.

Hier setzt die zweite Frage an, die Frage nach dem Tun. Entscheidend ist dabei, wie im Rahmen des *biopolitischen Sandwich* die Frage des Einzelnen – *Was tun?* – im Hinblick auf die beiden anderen Ebenen Gestalt gewinnt.²² Die Frage nach dem Tun kann sich nun im Hinblick auf die Realisierung dessen verstehen, was als inneres Potential die Konturen des Eigenen bestimmt: Das ›Aufgegebene‹ des eigenen Daseins erscheint als Realisierung eines individuell ›Gegebenen‹. Damit kann sich die eigene Lebensführung am Bild einer inneren Natur orientieren, deren prinzipielle Ungewissheit im Feedback ihrer gesellschaftlichen Realisierung reduziert wird, und Gestalt annehmen. Dass sich im Begabungsdiskurs das Bild individueller, innerer Natur zu einer ›ethischen‹ Größe wandelt, macht William Stern exemplarisch deutlich: »Unsere Zeit [...] *strebt, die Begabungen zu ethisieren.*« (Stern 1916, 282) Diese Ethik der Begabung rückt den Einzelnen in eine Position, die der gleicht, welche Sigmund Freuds zweite Topik dem Ich vorbehalten. Wie das Ich alles andere als der Mittelpunkt der Welt ist, sondern zwischen den undurchsichtigen Impulsen der Triebnatur und den Gesetzen des Über-Ichs vermitteln muss, steht auch der Eigner der Begabung am Punkt einer unablässigen Vermittlung: zwischen naturhaften Potentialen, die er weder unmittelbar ›hat‹ noch ›ist‹ und stets nur schemenhaft zu Tage

22 Niklas Luhmanns Formel von der Verschiebung von Herkunft auf Zukunft (vgl. Luhmann 2002, 70) gilt hier daher auf doppelte Weise: Auf der einen Seite delegitimiert die Forderung nach einer begabungsorientierten Gesellschaftseinrichtung die symbolischen Vorrechte der Herkunft, auf der anderen Seite rückt die natürliche Seite der Herkunft – als Anlagendimension der Einzelnen – in den Mittelpunkt, um die Art und Weise individueller Zukünfte zu regulieren.

treten, und einer Gesellschaft, die seine Anerkennung und ihren Fortschritt an die Realisierung eben dieser Potentiale bindet.²³

Diese Skizze einer Ethik der Potentiale macht deutlich, dass sie von einer entsprechenden *Topologie* begleitet wird, welche die Ordnung von Innen und Außen betrifft. ›Innerlich‹ und ›individuell‹ bilden landläufige Attribute dessen, was als latent vorhanden thematisiert wird, wogegen das gesellschaftliche Außen die Ebene seiner Realisierung markiert. So schließt die Figur der *Förderung* unmittelbar an ihre bergbauliche Semantik an, welche den Übergang vom verborgenen Bodenschatz zum handfesten Rohstoff als ein Ans-Licht-Bringen vom dunklen Inneren ans helle Äußere kennt. Vor diesem Hintergrund zeigt sich die Richtung, welche die Dynamik des Begriffs prägt – ganz in der aristotelischen Tradition verläuft sie von der Innerlichkeit der *dynamis/δύναμις* zu ihrer sichtbaren Realisierung als *energeia/ἐνέργεια* und markiert einen Vektor, der die Individuen durchquert: Der prä-individuelle Ursprung der Anlagen weist auf ihre über-individuelle Realisierung im Sozialen – und involviert das Individuum weniger als Besitzer denn als *Agenten* seiner eigenen Anlagen.²⁴ Obwohl diese Innen-Außen-Differenz den Diskurs der Potentiale strukturiert, lässt sie sich zugleich als Funktion einer Verschränkungsleistung erkennen, die Individuum und Gemeinschaft um diese Unterscheidung herum verzahnt. Sie bietet eine doppelte Antwort auf jene beiden Grundfragen des Sozialen, die in J. F. Kennedys pointierter Formulierung über den Einzelnen und sein Land aufgeworfen werden: Auf der einen Seite erlaubt sie die Frage, was das *Land für Dich tun* kann, mit dem Hinweis auf die Latenz innerindividueller Kräfte zu beantworten und gemäß der

23 Als entschlossener Versuch, diese Konstellation ins Gegenteil zu wenden, lässt sich Max Stirners »Der Einzige und sein Eigentum« (Stirner 1929 [1844]) lesen. In deutlicher Weise zeichnet er darin das Gefüge zwischen den Einzelnen und ihrer Gemeinschaft, um diesem im Modell eines radikalisierten Individualismus eine Absage zu erteilen: »Ein Mensch sein, das heißt nicht das *Ideal* des Menschen zu erfüllen, sondern sich, den einzelnen, darstellen. Nicht, wie ich das *allgemein Menschliche* realisiere, braucht meine Aufgabe zu sein, sondern wie ich mir selbst genüge. Ich bin meine Gattung, bin ohne Norm, ohne Gesetz, ohne Muster u. dgl. Möglich, daß ich aus mir sehr wenig machen kann; dies wenige ist aber alles und ist besser, als was ich aus mir machen lasse durch die Gewalt anderer« (ebd., 161).

24 Dieses Selbstverhältnis stellt eine Subjektivierungsform dar, die nirgendwo klarer zutage tritt als im Begriff der ›Ich-AG‹ (vgl. Bröckling 2007, 65-73). Das ›Ich‹ der Ich-AG steht zwar in dringlicher Verantwortung gegenüber dem Erfolg seines Selbst-Unternehmens – doch bleibt, egal wie gut das Geschäft läuft, die entscheidende Lücke zwischen dem Eigner der Ich-Aktien und dem Besitzer des Unternehmens.

Maxime einer »Ausnutzung aller tauglichen Kräfte am rechten Platze« (Ruttmann 1916, 218) ein Kollektiv zu projektieren, in dem die Rücksicht auf diese Kräfte und ihre Förderung die Rücksicht auf ihre Eigner reguliert. Ebenso lässt sich die umgekehrte Frage nach dem, *was Du für dein Land tun* kannst, nach demselben Muster beantworten – die grundlegende Maxime im Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft betrifft die produktive Einbringung seiner *Gaben* und *Anlagen*, die der Gemeinschaft *zurückgegeben* und in ihr *angelegt* werden sollen: »Werde, was du bist! Entfalte dein Ich! Nutze deine Anlagen als ein göttliches Pfand, mit dem du wuchern sollst« (Eberhard 1917, 220).²⁵ Sterns Konzept der »ethisierten Begabung« markiert diese Verschränkung als doppelten Anspruch: Für das Individuum existiere »ein Anspruch, daß ihm zur Entwicklung und zur Verwertung der Fähigkeit alle angemessenen Möglichkeiten gewährt werden«, für die Gemeinschaft dagegen ein »Anspruch auf den geistigen Nationalschatz, der in den Fähigkeiten der Volksgenossen ruht; eine Verpflichtung, diesen Schatz zu heben und für den Fortschritt des Volkslebens fruchtbar zu machen.« (Stern 1916, 282)²⁶

Subjektivierung der Potentiale. Während das *biopolitische Sandwich* in erster Linie eine individuell-soziale Topologie betrifft, lässt sich der subjektivierende Effekt dieser Konstellation im Hinblick auf jene Form des Subjektverständnisses beschreiben, die Frederic Jameson als *Containermodell* des Selbst umschreibt (Jameson 1991, 15). Subjektformationen, die sich unter diesem Modell zusammenfassen lassen, basieren auf der Leitunterscheidung zwischen einem inneren Kern des Selbst und dessen mal mehr, mal weniger gelingenden Integration und Übersetzung ins Außen. Wie Rahel Jaeggi in ihrer Neulektüre des Entfremdungskonzepts (Jaeggi 2016) betont, führt die Orientierung

25 Die im Begriff der Begabung enthaltene Semantik der *Gabe* vertieft Heßdörfer (2018b).

26 Während William Stern – der »der Messbarkeit von Intelligenz und Begabung« ohnehin »im Grunde skeptisch und immer skeptischer gegenüberstand« (Hoyer; Weigand, Müller-Oppliger 2013, 81f.) – für ein eher modern-liberales Management dieses kollektiven Schatzes steht, liefert Julius Langbehn's Buch über »Rembrandt als Erzieher« (Langbehn 1936 [1890]) die Folie für eine reaktionäre Variante »nationalen Managements«. Vor allem in seiner Kopplung des Lobgesangs auf »echten Individualismus« mit der Aussicht auf Vermehrung des »geistige[n] Nationalvermögen[s] der Deutschen« (ebd., 51) bietet sein pädagogisch-politischer Essay Einblick in die Grauzone zwischen antimodernem Ressentiment und ökonomisierter Rhetorik: »Erziehung und Unterricht sind zweierlei; das deutsche Volk ist schon viel zu viel unterrichtet: es will *erzogen* sein. Die rationelle Bewirtschaftung des geistigen Gesamtkapitals einer Nation ist für diese selbst von lebensentscheidender Bedeutung.« (Ebd., 238)

an einem solchen Container- oder Kernmodell zu bestimmten Vorstellungen dessen, was es heißt ›man selbst zu sein‹ oder ›sich selbst zu verwirklichen‹. In diesem Sinne gehören das pädagogische Konzept des Anlagenpotentials und seine Realisierungsethik des »Werde, was du bist!« (Eberhard 1917, 220) zum »Selbstdeutungsrepertoire [...] moderner Individualität« (Jaeggi 2016, 75), das sowohl die Konturen gelungener wie verfehlter Selbstwerdung strukturiert. Das entscheidende Moment, das die Konzepte der Anlage, der Begabung oder des Talents – als Elemente dieses Selbstdeutungsrepertoires – verbindet, ist dabei ihre Tendenz zur *Verdinglichung*. Auch wenn die pädagogische Bezugnahme auf diese Elemente zumeist im Kontext von Beziehungen erfolgt und diese zu organisieren strebt, so eignet den Elementen selbst eine Art von Eigenständigkeit und Gegenständlichkeit, die jeder Beziehung vorauszugehen scheint. Auf der einen Seite thematisiert die pädagogische Rede die Potentiale von Anlagen, Begabungen und Talenten unter der Maßgabe ihrer Verwirklichung, auf der anderen Seite markiert sie diese zugleich als Kern-Elemente eines Selbst, das »vor und jenseits seiner Verwirklichung« existiert, »das jemandem im Innersten ausmacht, ohne dass es sich in irgendeiner Handlung, Tätigkeit oder Äußerung realisieren müsste.« (Ebd., 74) Als kennzeichnend für ›pädagogische‹ Varianten verdinglichenden Denkens erscheint dabei ihr Schwanken zwischen objektivierend-erfassender Vergegenständlichung und einer diese Objektivierung zurücknehmende Mystifikation des zuvor Vergegenständlichten.²⁷ Es gilt sowohl die Aufgabe, die Anlagen erkennend zu ordnen, zu klassifizieren und zu vermessen, wie auch die Beteuerung, dass dieser Zugriff eben dort seine Grenze habe, worauf er als pädagogisches Mittel letztlich zielt – in der gelingenden Selbstbestimmung der Individuen, deren Kern als ebenso unverfügbar wie unmessbar erscheint.

Diese Konstellation zeigt, auf welche Weise die Analyse der Potentiale Licht auf die subjektivierende Kraft ihres Geistes werfen kann. Wenn die Frage nach der Subjektivierung »die vielfältigen (Selbst-)Steuerungsmechanismen« in den Blick nimmt, »die das Selbstverständnis und Handeln der sozialen Akteure regulieren« (Bröckling 2007, 43), so bildet die Figur

27 In der Tradition von Adornos Verdinglichungskritik weist Alfred Schäfer in seiner Arbeit über »Aufklärung und Verdinglichung« auf die konkrete Verschmelzung dieser beiden Tendenzen in der ›modernen‹ Selbstbeziehung hin, wo die Neigung »eine Mystik der unmittelbaren Selbstbeziehung zum Maß der eigenen ›Selbstverwirklichung‹ zu stilisieren, den eigentümlich leeren Bezugspunkt verdinglichten Bewußtseins [bildet].« (Schäfer 1988, 68)

des individualisierten Potentials das verbindende Element eines ganzen Sets von (Selbst-)Steuerungsmechanismen, die auf einer gemeinsamen Grundfigur des Sozialen beruhen. Während der Begriff des biopolitischen Sandwichs zunächst die *Struktur* dieser Grundfigur markiert, so fokussiert der Begriff der Subjektivierung »die intendierten Transformationen des Verhaltens« (Bröckling 2017, 10) – und damit die *Dynamiken*, welche sich um diese Struktur herum entfalten. Dass die theoretische Perspektive, die dem Subjektivierungskonzept zugrunde liegt, in deutlichem Gegensatz zu der des Geistes der Potentiale steht, schärft in dieser Kontrastierung die analytische Kraft dieses Zugangs.

So geht die Theorie und Analyse von Subjektivierungsprozessen von einer prinzipiellen Vorgängigkeit des *Verhältnisses* aus, vom »Vorrang des Anderen« (Butler 2007, 115): Weit davon entfernt, Grund ihrer selbst zu sein, ruhen Subjekte in der Prozessgestalt ihrer Subjektivierung auf etwas auf, das ihnen vorausgeht, sie begründet, sie sprechen lässt und am Leben erhält – das ihren scheinbar autonomen Status doppelt in Frage stellt. Weil Subjekte ihren Grund außerhalb von sich haben, werden sie nicht nur fortwährend von dieser »exzentrischen Positionalität« (vgl. Plessner 1975 [1928], 129) heimgesucht, sondern stehen in einem Verhältnis zu diesem Grund, der sie weniger als auf ihm ruhend, als ihm »unterworfen« kennzeichnet. »[Wir] sind außerhalb von uns, begründet in kulturellen Normen, die uns vorausgehen und über uns hinausgehen, einer Anzahl kultureller Normen und einem Feld der Macht ausgeliefert, die uns grundlegend bedingen.« (Butler 2005, 63) In diesem Sinne geht die soziale Dimension der Subjektivierung über die Formel des Menschen als »sozialem Wesen«, bei dem »der Plural zum Typ gehört« (Anders 1969, 212), hinaus. Über Subjektivierung zu sprechen, schließt den Versuch ein, außerhalb der Idee des Wesens zu denken – außerhalb jenes ursprünglichen Seins, welches den Subjekten immer-schon und zuinnerst eignet, und erst anschließend im Gefüge des Sozialen geprägt, kommuniziert oder verteidigt wird. Viel eher fragt die Perspektive der Subjektivierung, auf welche Weise unter der konstitutiven Voraussetzung des Sozialen die Konturen von Subjekten entstehen können, die sich im Hinblick auf etwas gestalten und deuten, das als ihr »Wesen« scheinbar jenseits ihrer Verhältnisförmigkeit liegt. In diesem Sinne bildet die Figur des Potentials ein entscheidendes Subjektivierungsmotiv zur Produktion von »wesenhaften« bzw. »containerförmigen« (Selbst-)Deutungsmustern; von Mustern, die das soziale Feld gemäß jener binären Ontologie strukturieren, nach der die Einzelnen das primäre Material stellen, dessen Komposition zum Gemeinsamen diese Einzelnen zwar

betrifft und prägt, letztlich jedoch nicht in jene individuelle Ursprünglichkeit hinabreicht, welche den Einzelnen ihr inneres Zuhause jenseits des Sozialen versichert.

Aus diesem Grund ruht die pädagogische Phantasie von individuellen Anlagen, Begabungen und Talenten auf einer Theorie des Sozialen, die sich zugleich als grundlegende politische Verortung lesen lässt. So drückt sich der pädagogische Geist des Potentials zwar in vielfältigen Beschwörungen des Möglichen aus und skizziert dessen Realisierung als umfassende Wandlung des menschlichen Daseins – was er in seiner Individualisierungseuphorie jedoch systematisch ausschließt, ist ein Denken der Potentialität, welches das Reich des Möglichen vom *Gemeinsamen* her begreift.²⁸ In gewisser Weise wiederholt sich hier jene Spaltung zwischen Kollektivität und Privatisierung, wie sie der Grundwiderspruch von *gesellschaftlicher Produktion und privater Aneignung* artikuliert. Diese von Marx und Engels prononcierte Formel des kapitalistischen Skandals fußt auf der Annahme, dass die eigentliche menschliche Produktivität, die den ›Stoffwechsel mit der Natur‹ – und darin die konkrete Gestalt des Menschen – hervorbringt, auf der Ebene des Gemeinsamen liegt. In dieser Perspektive erscheint das Reich des Möglichen in ungeahnter Größe: Wenn der Mensch seine Werkzeuge, seine Sprache, seine Bedürfnisse, sein Wissen, seine Moral und seine Hoffnungen selbst produziert – und zwar letztlich gemeinschaftlich –, so bildet diese kollektive Produktion des Menschlichen die Basis eines nahezu unbegrenzten Raums der Potentialität. Wie Marx in seinen Vorarbeiten zum »Kapital« herausarbeitet, muss die-

28 Ein zentrales Moment dieser Ausschließung des Gemeinsamen zeigt sich in dem, was Andreas Gelhard als »Dispositiv der Eignung« (Gelhard 2012) bezeichnet – die Vorstellung einer gelingenden sozialen Organisation, welche auf der ›passenden‹ Zuordnung von Individuen zu sozialen Orten und Funktionen beruht. Zwar begründet sich diese Passungsbemühung mit der größtmöglichen Entfaltung individuellen und kollektiven Potentials, adressiert jedoch in erster Linie die Individuen als die eigentlichen Eigentümerinnen jenes Anlagen-Kapitals, zu dessen Realisierung im und für das Gemeinsame sie der zwanglose Zwang ihrer eigenen Gaben anhält. Die Figur der Eignung durchtrennt das Gefüge des Sozialen und verwandelt die Sphären von Individuum und Gemeinschaft zu getrennt existierenden Bereichen, deren doppelte Verdinglichung die Basis ihres Managements als ebenso individualisierende wie produktivitätsorientierte ›Menschenökonomie‹ bildet. Alle drei Komponenten des biopolitischen Sandwich verwandeln sich damit in Mittel: Das Individuum zum Mittel, das die in ihm ruhenden Anlagen weckt und nutzt; die Anlagen zu kollektiven Ressourcen und zum Mittel für die Produktivität des Gemeinsamen; die Gemeinschaft zum Produktionsmittel, das die Vernetzung und Realisierung der individuellen Anlagen organisiert.

se gesellschaftliche Produktion in doppelter Hinsicht gedacht werden: »Die Produktion produziert [...] nicht nur einen Gegenstand für das Subjekt, sondern auch ein Subjekt für den Gegenstand« [Marx 1971 [1857], 624]. Die Emphase des Möglichen, die von dieser Figur der kollektiven (Selbst)Produktion ausgeht, unterscheidet sich in einem entscheidenden Punkt von der pädagogischen Möglichkeitsbegeisterung, welche die kommenden Kapitel untersuchen. Während die pädagogische Potentialitätsrhetorik auf individuell gegebenen Anlagen, Begabungen oder Talenten fußt, operieren die theoretisch-politischen Projekte, die von der Ebene des *Communen* ausgehen, auf einem anderen Modell, dessen Differenz sich folgendermaßen zusammenfassen lässt: Wo die Realisierung des individuellen Wesens für die Pädagogen *innerhalb* und *für* die Gemeinschaft erfolgen soll, jedoch auf das Individuum als den eigentlichen Akteur dieser Realisierung zielt, zeigt sich vom Primat des *Communen* aus die Gestalt eines »menschlichen Wesens« (Marx 1974 [1844], 536), das nur dort sein »Gattungsvermögen« (ebd., 517) realisieren kann, wo es die gemeinschaftliche Natur dieses Vermögens erkennt und sie ebenso gemeinschaftlich realisiert – wo im planmäßigen und bewussten Zusammenwirken die *Gemeinschaft selbst* zum eigentlichen Akteur wird.

Vor dieser Gegenfolie wird eine der Grundkoordinaten des *Geistes der Potentiale* deutlich: Auch wenn die pädagogische Artikulation dieses Geistes von einer ähnlichen Möglichkeits- und Erlösungseuphorie durchzogen wird, wie das politische Projekt des *Communen*, so dividiert ihre Individualitätsempphase das Reich des Möglichen in ein Puzzle aus Potentialitäten, dessen Einzelteile in Erwartung ihrer pädagogischen Erweckung und Verortung in der Tiefe der Einzelnen ruhen. In diesem Sinne wirft die Formel von der »privaten Aneignung« in unerwarteter Weise Licht auf die pädagogische Reflexion: Das Motiv der individuellen Anlagen erscheint als *privatisierte* Version jener menschlichen Anlagen, deren Vermögen zwar in gesellschaftlicher Praxis realisiert wird, während ihre Produkte zum sichtbaren Ausdruck der unsichtbar verstreuten Puzzleleile des privatisierten Potentials werden. Marx' These, dass die ungeheure »soziale Macht, die durch das Zusammenwirken entsteht«, zwar tagtäglich am Werk sei, von den Menschen jedoch nicht als solche erlebt und erkannt werde, »sondern als eine fremde, außer ihnen stehende Gewalt erfahren« (Marx 1969 [1846], 34), kann damit für die Figur des biopolitischen Sandwich aufgegriffen und erweitert werden. In der Mitte des biopolitischen Sandwich erscheint dem Einzelnen die gesellschaftliche Produktivität auf doppelte Weise fremd: Auf der einen Seite markiert der fortwährende Verweis auf *die Gesellschaft* die »soziale Macht« als eine grundlegend »fremde« und

›äußerliche‹ Tatsache – als ein unabhängig existierendes Feld, dem der Einzelne gegenübersteht und so auf die Suche nach ›seinem Ort‹ in ihr verwiesen wird. Während diese Konstellation insofern im Sinne eines Entfremdungszusammenhangs gelesen werden kann, als etwas Kollektives und Beziehungsförmiges objektiviert und verdinglicht wird, so deutet die pädagogische Rede von den Anlagen auf eine zweite Dimension der Entfremdung hin, deren Richtung jedoch nicht ins Außen, sondern ins Innen verweist: In der Figur der ›Anlagen‹ etabliert sich eine *innerlich verdinglichte* Version des gemeinschaftlichen Potentials. In direkter Umkehr der Ausgangsformulierung hieße dies: In der pädagogischen Anrufung der Anlagen wird die ›soziale Macht‹ von den Einzelnen ›als eine fremde, in ihrem Inneren liegende Gewalt erfahren‹.

Als topologische Figur macht das *biopolitische Sandwich* auf den subjektivierenden Ort des Einzelnen an der Schnittstelle zweier Dimensionen aufmerksam – von Dimensionen, die ihm sowohl auf eigentümliche Weise fremd sind, in ihrer gegenseitigen Verwiesenheit aufeinander jedoch dem Ausdruck und Gestalt geben, was dem Einzelnen als sein Eigenstes erscheint. Während die verinnerlichten ›Potentiale‹ in ihrem Schwanken zwischen *Gegebenem*, *Aufgegebenem* und *Entzogenem* (vgl. Ricken 2004, 139-143) die Frage nach seinem Wesen und der Richtung seiner Existenz konturieren, versammelt sich die ›Gesellschaft‹ zu jenem Außen, in dessen Spiegel sich die Frage nach der Beschaffenheit dieses Wesens, den Bedingungen seiner Anerkennung und der Richtung seiner Nutzung beantwortet und vollzieht.²⁹

Vielleicht wird die Herausforderung dieser Konstellation in der Parallelität zu derjenigen deutlich, die Kant im Verweis auf die »Ehrfurcht« hervorhebt, die ihn in seiner Existenz zwischen zwei gleichermaßen ›unendlichen‹ Größen befällt: »*Der bestirnte Himmel über mir, und das moralische Gesetz in mir.*« (Kant 1974, 300) Im Gefüge, welche das biopolitische Sandwich beschreibt, erscheint die Gesellschaft ebenso äußerlich und »unabsehlich-groß« wie Kants Kosmos als »System[e] von Systemen« (ebd.) – und »vernichtet« die »Wichtigkeit« des Einzelnen »als eines *tierischen Geschöpfs*« auf ähnliche Weise wie der

29 In ähnlicher Weise betont Andreas Kaminski (2018) die strukturelle Analogie von Darwins Evolutionskonzept und des psychometrisch unterfütterten Eignungsgedankens: Wie Darwin die Elemente Umwelt-Selektion-Variation als Basis seines Entwicklungskonzepts kombiniert, so basiert das ›Prüfungsdispositiv um 1900‹ auf einer ähnlichen Kopplung von Prüfungsprozessen (Selektion), welche die Verschiedenheiten der Individuen erfassen (Variation) um sie in eine mehr und mehr ausdifferenzierte Gesellschaft (Umwelt) zu integrieren (vgl. Kaminski 2018, 237-239).

erhabene Himmelsblick (ebd.). Gleichzeitig fungiert die kleinmachende Wirkung des unüberschaubaren Außen nur als Scharnier zur zweiten erhabenen Größe, die nun im Inneren ruht: Nachdem der gestirnte Himmel die hinfällige Position des Einzelnen in der »Sinnenwelt« unterstrichen hat, folgt der Auftritt des »moralischen Gesetzes«. In ihrem Inneren – und scheinbar unabhängig von der »Sinnenwelt« – trifft die Einzelne auf sich als Eignerin einer »Intelligenz«, die sie in der Erkenntnis des moralischen Gesetzes gerade darin zur »Persönlichkeit« macht, dass sie ihr »offenbart«, ein völlig unabhängiges Dasein zu führen – ein »von der ganzen Sinnenwelt unabhängiges Leben« (ebd.). Mit dieser Unabhängigkeit von der »sinnlichen Welt« betont Kant, dass es sich bei dem Einzelnen, der sich zwischen den erhabenen Größen vorfindet, nicht um das empirische Individuum, sondern um ein »Vernunftwesen« handelt.

Doch wie stellt Kant sicher, dass die Differenz zwischen dem empirisch-natürlichen Wesen, das von Egoismus und »ungeselliger Geselligkeit« gezeichnet ist, und dem intelligiblen Wesen, das über Vernunft und Moral verfügt, sich im Rahmen der bürgerlichen Gesellschaft zu einer funktionierenden Ordnung fügt? Die Lösung dieses Dilemmas deutet sich in Kants Überlegungen zu den Anlagen der Natur und zur Ordnung der bürgerlichen Gesellschaft an. Dort formuliert er ein Modell, das Natur und Gesellschaft auf uns bekannte Weise miteinander koppelt. Dieses Modell gründet zunächst auf der Vorstellung, dass nicht nur die vernünftigen Wesen ihr Dasein im Hinblick auf Zwecke gestalten, sondern auch die Natur selbst teleologisch strukturiert sei: »Die Natur hat gewollt, daß der Mensch alles, was über die mechanische Ordnung seines tierischen Daseins geht, gänzlich aus sich herausbringe« (Kant 1977b, 36). Gleichzeitig wiederholt sich der natürliche Realisierungswille in der Natur-Anlage der Individuen: »Alle Naturanlagen eines Geschöpfes sind bestimmt, sich einmal vollständig und zweckmäßig auszuwickeln.« (Ebd., 35) Dieser Wille der Natur, welcher die Natur selbst sowie ihre verschiedene Ausprägung in den Individuen durchzieht, findet sein eigentliches Subjekt der Realisierung jedoch nicht in den Individuen, sondern im kollektiven Subjekt der Gattung – die »Naturanlagen« sollen sich »nur in der Gattung, nicht aber im Individuum vollständig entwickeln.« (Ebd., 35) Während diese Figur der Gattung in Kants Pädagogischen Vorlesungen (Kant 1977a) vor allem im Hinblick auf die Generationendifferenz gedacht wird, wo »[eine] Generation die andere [erzieht]« (ebd., 697), so prägt in seinen »Ideen zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht« (Kant 1977b) ein anderes Motiv die Verbindung von Naturrealisierung und Gesellschaft:

»Das Mittel, dessen sich die Natur bedient, die Entwicklung aller Anlagen zu Stande zu bringen, ist der Antagonismus derselben in der Gesellschaft« (ebd., 37).

Damit beruht die Anlagenentfaltung auf einer Gesellschaftseinrichtung, deren Bürgerlichkeit zwei Elemente miteinander verbindet: Auf der einen Seite sichert sie rechtlich die ›Freiheit‹ und ›Gleichheit‹ ihrer Mitglieder, auf der anderen Seite wird diese formale Freiheit und Gleichheit von der konkreten Ungleichheit eben dieser Mitglieder begleitet, in deren Folge sich der besagte ›Antagonismus‹ entfaltet. Kant beschreibt diese Ungleichheit in ihrer ganzen Breite als »größt[e] Ungleichheit« – als Differenz des Besitzes, der körperlichen und geistigen Fähigkeiten sowie der Rechte (vgl. Kant 1977c, 147). In diesem Sinne finden sich in Kants Ausführungen einige prägende Elemente des biopolitischen Sandwichs – in erster Linie die Kopplung einer nicht-subjektiven Natur und ihrer Anlagen mit einer trans-subjektiven Gemeinschaft, die als Realisierungsmedium eben dieser Naturanlagen gedacht wird. Gleichwohl kann dieser Hinweis auf Kant die Differenz eines ›klassischen‹ Denkens der Anlagen zu einem im engeren Sinne ›biopolitischen‹ Zugriff auf diese verdeutlichen. Kants Begriff der Anlagen denkt diese in erster Linie als kollektive Größe – als *Gattungsanlagen*, deren kollektives Gut mit der Gewissheit einhergeht, dass ihr eigentlicher Besitzer und Agent die (sich bürgerlich ordnende) Menschheit ist. Jenseits dieser kollektiven Realisierung der Anlagen bleibt der Natur selbst eine durchaus aktive Rolle: sie verfügt über Plan und Willen, sie »will« und »weiß besser, was [...] gut ist« (Kant 1977b, 39).³⁰

Demgegenüber verliert der Status der Natur in ihrer biopolitischen Neuordnung an Bestimmtheit und rückt in den Status einer Ressource, die zwar von eigener Lebendigkeit und Dynamik ist, deren unrealisiertes Potential jedoch nicht mehr an ein ihr eigenes *telos* gebunden ist, sondern auf die bestmögliche Verwertung dieser Ressource verwiesen wird. Der pädagogische Rekurs auf die natürlichen Anlagen spitzt ihren individuellen Charakter zu: Anlagen, Begabungen und Talente erscheinen als Natur in individualisierter Formatierung – als Naturbesitz Einzelner, der diese Einzelnen als individuell verantwortliche Agenten dieses Besitzes etabliert; als Element, das weniger »Mittel zur Lebensbewältigung« ist, sondern Teil einer »externe[n] Anforderung an

30 Das mindert nicht Kants Insistieren auf der individuellen Autonomie. Während der Rückgriff auf das kollektive Subjekt eher in Bezug auf die Naturanlagen der Gattung formuliert wird, so trifft die Autonomieforderung nicht das ›natürliche‹ Gattungssubjekt, sondern das intelligible, moralische Individualsubjekt.

die Lebensgestaltung« (Dellori 2016, 158) wird. Damit zieht sich in der biopolitischen Ordnung die Gemeinschaft als eigentliches Subjekt der Anlagen zurück. Wo die individualisierten Anlagen als lebendiger Rohstoff des produktiv-erfolgreichen Kollektivs gelten, transformiert sich der doppelte Prozess aus individueller Entfaltung und kollektiver Produktivität zum immanenten *telos* der Anlagen und setzt den Einzelnen an die subjektivierende Schnittstelle des *Sandwichs*: zwischen das Schweigen der inneren Natur und ihre äußere Anrufung – eine Anrufung, die eben damit arbeitet, dass sie die Unterscheidung Innen/Außen neu organisiert und wechselseitig durchlässig macht.³¹ In diesem Sinne zeigt sich die Pädagogik der Potentiale als Übersetzungsleistung: Sie übersetzt die Frage nach den eigenen Möglichkeiten in das Problem der Erkenntnis innerlich-eigener Potentiale als Voraussetzung ihrer äußerlich-kollektiven Realisierung.

Ökonomische Motive: Konkurrenz und Verwertung

Während die Sozialfigur des *biopolitischen Sandwich* die systematische Verschränkung der innerlichen Potentiale mit einem kollektiven Projekt betrifft, deuten die Bezugnahmen auf ökonomische Begrifflichkeiten die Prozesslogik dieser Verschränkung an. Der Diskurs über die menschlichen Potentiale positioniert diese nicht nur an der Schnittstelle von Individuum und Gemeinschaft, sondern behandelt sie zugleich als Elemente eines umfassenden Marktgeschehens. Dabei schlägt sich die ökonomische Dimension der Potentiale in verschiedenen Zusammenhängen nieder, die sich unter den Stichwörtern Konkurrenz, Verwertung und Oikodizee zusammenfassen lassen.

Konkurrenz. »Schlafende Talente« (Roderich 1911, 95) erwachen nicht immer von alleine. Um sie zu wecken und zur Höhe ihrer Möglichkeiten zu entfalten, braucht es Strategien ihrer Aktivierung. »Aktiviert« wird das, was nicht unmittelbar zur Hand ist, sondern ein Eigenleben führt, dessen Beeinflussung auf die eher indirekten Techniken der Anregung, der Ansprache oder

31 Die auf Luis Althussers Reflexionen zur Ideologie (Althusser 2010) zurückgehende Theorie der Anrufung (frz. »*interpellation*«) wird in ihrer pädagogischen bzw. subjekttheoretischen Relevanz unter anderem von Norbert Ricken (1999b) und Ulrich Bröckling (2007, 27-31; 2013) ausgeführt. Ausführlicher zu den Grundlagen der Anrufungsfigur: Heßdörfer 2013, 251-316.

der Herausforderung verwiesen ist.³² Wettbewerb und Konkurrenz bilden ein solches Prinzip der Anregung, dessen Aktivierungsleistung auch im pädagogischen Kontext häufig bemüht wird. Gerade dort, wo es um ›natürliche Anlagen‹ geht, lässt sich im Einklang mit der Darwinschen Entwicklungslehre auf eine Natur rekurrieren, deren Entwicklungsgang Wettkampf und Selektionsdruck involviert. Im künstlichen Raum der Pädagogik, dessen Subjekte »herausgerissen aus dem Kampfe ums Dasein« (o.A. 1905, 395) seien, substituiert die Anknüpfung an den ökonomischen Wettbewerb den unterbrochenen Naturwettbewerb. »Wie sollen wir die Natur dieser Kräfte erfahren?« (Ebd.) – Wenn uns die Natur nicht zu ihrer Realisierung zwingt? In diesem Zusammenhang lässt sich auch die Aufgabe der Auslese als pädagogisches Double jenes Prinzips der »Natural Selection« (Darwin 1861, 60) verstehen, dessen bildende Kraft Darwin den menschlichen Naturbeeinflussungen zwar als ähnlich beschreibt, das Maß ihres Erfolgs jedoch als »immeasurably superior« (ebd., 61) herausstellt. Dabei wird das Projekt pädagogischer Auslese von der doppelten Gefahr von *Zufall* und *Willkür* flankiert, deren Problem vor allem darin besteht, ohne Rücksicht auf die Gegebenheiten der menschlichen Naturen zu operieren.³³ In einer Zeit, in der in »Deutschland eine Anzahl von begeisterten Psychologen und Pädagogen« die Pädagogik vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Menschenkenntnis neu zu orientieren versuchen, nimmt die Überzeugung Gestalt an, »daß man Auslese, Auswahl, Richtung

32 Das Wecken der Potentiale lässt sich daher auch im Rahmen eines Kommunikationsmodells denken, das die ›Anlagen‹ als Partner einer pädagogische ›Ansprache‹ imaginiert. Wie die Sprache nicht zum *Verstehen* zwingen kann, so kann auch die Anlage des Zöglings nicht zwangserweckt, sondern nur *angesprochen* werden – wobei sich das Gelingen darin äußert, dass die Anlagen auf ihre Anregung ›ansprechen‹: »[D]ie Anlage wird erkennbar durch das Ansprechen des Organismus auf die je zugeordnete ›Anregung‹« (Spieler 1930, 59). Der entscheidende Akteur dieses Gesprächs bleibt dabei ins Innerliche transponierte Natur – als »eine Königin, die verlangen kann, daß man ihre Sprache verstehe.« (Müller 1915, 178)

33 Noch in der nationalsozialistischen Zurichtung des Ausleseprinzips findet sich die Gegenüberstellung einer bloß am ›Bedarf‹ orientierten Auslese, in der Menschen »nur ihr Objekt« (Mieskes 1942, 53) seien, und einer »echt verstandene[n] Auslese«, die Menschen nicht »als ›Ware‹« (ebd.), sondern als Subjekt-Objekt einer an ihnen stattfindenden ›Erziehung‹ begreift – und sich bei dieser ›pädagogischen‹ Auslese auch nicht in ›marxistisch-bolschewistischer‹ Manier in »ihre Totalausrichtung auf den Menschen« (ebd., 52) verläuft, sondern mit dem »Lebensinhalt ›Arbeit‹« die gelungene Vermittlung von Individuum und Kollektiv setzt: »Ungeheuer breit und tief dehnt sich bei dieser pädagogischen Betrachtung die Aufgabe der Auslese« (ebd., 53).

und Entfaltung der Begabten des Volkes nicht dem Spiel der launischen Willkür und des blinden Zufalls überlassen darf« (Révész 1918, 29). So verschieden Zufall und Willkür als Prinzipien sein mögen, im Hinblick auf ihre sozialen Effekte treffen sie sich in derselben schlechten Konsequenz – in der »Vergeudung der unersetzlichen Kräfte der Nation« (ebd.). Diese Verbindung anlagenbasierter Auslese mit ihrer ressourcenorientierten Rechtfertigung bildet eine entscheidende Verbindungsstelle zum Prinzip des Marktes. Das Attribut des »wirtschaftlichen« steht dabei für ein Modell, das sowohl die Beschaffenheit der in Frage stehenden Güter berücksichtigt, als auch ihre umsichtige und effiziente Verwertung organisiert. So ruft gerade die Aufwertung der individuellen Anlagen und der in ihnen innewohnenden Kraft zum eigentlichen Schatz des Gemeinsamen die Mahnung ins Leben, »möglichst wirtschaftlich mit dem kostbarsten Gute zu verfahren, das wir noch besitzen« (Kraepelin 1920, 855).

Aus Sicht der Pädagogik scheint der Rekurs auf die Wirtschaft ein doppeltes Dilemma zu lösen: Auf der einen Seite nehmen die Mechanismen von Auslese und Konkurrenz die Lehrmeisterschaft der »lebendigen Natur« auf und installieren sie als Drittes von Zufall und Willkür. Auf der anderen Seite entstehen auf diese Weise Dynamiken, welche die Akteure in ihrer Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit bekräftigen. Die 1916 geprägte Losung vom »Aufstieg der Begabten« zielt weniger auf Freifahrtscheine für die Eigner der Begabungen, sondern auf die Konstruktion eines marktförmigen Feldes, in dem sich diese Begabungskräfte ohne Rücksicht auf zufällige und willkürliche Hindernisse wettstreitend Geltung verschaffen können. Wie der Übergang vom Möglichen zum Aktuellen soll auch der Aufstieg von Unten nach Oben keineswegs künstlich angeleitet, sondern als selbsttätige Durchsetzung des Natürlichen vorbereitet werden: »Die Geisteskraft, die hier unten in den Volkstiefen ist, wird dadurch nicht vermehrt und gestärkt, daß man sie künstlich emporzieht«, sondern indem man ihr ermöglicht, »daß sie selber Widerstände überwinden und sich selbsttätig emporarbeiten« (Trüper 1912, 204) kann.³⁴ Wie weit die Pädagogik dieses Modell weniger als ihr eigenes erkennt,

34 In seiner Arbeit über »Das Gespenst des Kapitals« bringt Joseph Vogl dieses Verhältnis von Markt und Natur auf eine bündige Formel, in Bezug auf die Wirtschaftstheorie der Physiokraten: »Der Markt garantiert, dass Naturgesetze nun auch im moralischen Leben gelten können; und die Kräfte des Marktes ermöglichen es, dass das Wirtschaftsgesetz im Besonderen, das Naturrecht im Allgemeinen repräsentieren kann.« (Vogl 2010, 47)

sondern dazu neigt, es im Verweis auf andere gesellschaftliche Teilsysteme zu begründen, zeigt der unmittelbar nachfolgende Satz des Beitrags an: »Die Industrie versteht das besser.« (Ebd.)

Verwertung. Wo der Markt als geeignetes Realisierungsgefüge menschlicher Fähigkeiten erscheint, tritt der Erziehungsbegriff ins Verhältnis zur Logik der Verwertung. Während über Erziehung meist im Hinblick auf etwas gesprochen wird, das ihr als Ziel oder Ideal übergeordnet und aufgegeben wird, zeigt sich die Rede der Verwertung daran, dass sie weniger in Begriffen idealer Ziele denkt, sondern sich auf etwas bezieht, das bereits gegeben ist. Zwar stellt auch die Verwertung des Gegebenen ein Ziel dar, im Unterschied zu den klassischen Zielen, die den Menschen auf dem »Gipfel seiner Vollendung auf Erden« (Münch 1840, 277) anvisieren, ist die Logik der Verwertung Teil eines immanenten Projekts, das ohne den konstitutiven Abstand des Gegebenen zum transzendent Entzogenen auskommt.³⁵ Während Erziehung im Licht der Ideale die Zöglinge auf etwas ausrichtet, das zwar orientiert, aber in seiner Vollständigkeit unerreichbar bleibt – und daher stets auch ein »Bewußtsein der eigenen Schwäche in den edelsten Bestrebungen« (ebd.) involviert –, verweist die Logik der Verwertung auf ein Reservoir vorhandener Materialien und Kräfte, deren Erkenntnis, Entfaltung und Nutzung als ihr »natürliches« Ziel erscheint: Gegebene »Talente« ähneln »dem zu verwertenden, Zins tragenden Kapital« (Rein 1903, 177) und bilden die Individualform des »organischen Kapital[s]« (Goldscheid 1911, 23) bzw. »des geistigen Anlagekapitals unseres Volkes« (Stern 1916, 286). In diesem Sinne entsteht im Umfeld der Verwertungslogik ein eigentümlich flexibilisierter Wertbegriff, der vom Maß der Realisierung abhängt. Wenn der klassisch-normative Wertbegriff die »Möglichkeit der Erziehung« davon abhängig macht, »daß es allgemeingültige Werte gibt, die an jeden ihre Forderung richten« (Schwartz 1931, 1314), dann hängt der neue Wertbegriff von der Allgemeingültigkeit der Forderung ab, das Gegebene zur Brauchbarkeit zu entfalten:

35 In einer knappen Bemerkung spitzt Heinz-Joachim Heydorn diese immanent-ökonomische Orientierung der Pädagogik als eine Form der »Bestimmung« zu, die zur Abwendung einlade – wobei sich die Richtung dieser Abwendung doppelt lesen lässt (als Abwendung von der Bestimmung, oder als eine Form der Zuwendung, die mit der Abwendung *von sich* einhergeht): »Die Reduktion aller Erziehung auf die Lebenshilfe oder die bare Funktionsfähigkeit des gesellschaftlichen und ökonomischen Vorgangs kennzeichnet ein Zeitalter, in dem sich der Mensch nicht mehr mit seiner Bestimmung zu konfrontieren vermag, ohne vor sich davonzulaufen.« (Heydorn 1980, 66)

Der Weg zum idealen Menschen führt nur über den brauchbaren Menschen. Der brauchbare Mensch ist aber derjenige, der seine und seines Volkes Arbeit erkennt und den Willen und die Kraft besitzt, sie zu tun. Nur in dem Maß, wie ihm dieses gelingt, kann eine Nation ihn als Menschen bewerten. (Kerschensteiner 1954a [1904], 47f.)

Kerschensteiners Formulierung stellt in ihrer Kopplung von Kraft, Mensch und Nation nicht nur ein weiteres Indiz für die Figur des biopolitischen Sandwichs dar, sondern weist auf die Verwandtschaft von Ver- und Bewertungslogik hin, die sich beide um die Frage des Maßes herum orientieren. Damit verschiebt sich das Spannungsverhältnis von ›Brauchbarkeit‹ und ›Eigentümlichkeit‹, das einen Kerntopos der pädagogischen Aufklärungsdebatte bildet und in der Figur des ›brauchbaren Menschen‹ anklängt (vgl. Ricken 2006, 284-294). Während ›Brauchbarkeit‹ dem Einzelnen eher als *äußerliches* Attribut zukommt, welches seine gelingende Eingliederung in Funktionszusammenhänge markiert, bindet die Verwertungslogik jene *innerliche* Eigentümlichkeit ein, welche das tradierte Gegenstück der Brauchbarkeitskategorie bildet. Wo die idealistische Aufklärungsmoral die Brauchbarkeitsforderung zur Beleidigung des Menschlichen überhöht, zeigt sich die Ordnung der Verwertung eben dort, wo es *›nicht mehr genügt, ein Mensch zu sein‹*, weil dieses Menschliche selbst zur Frage eines Maßes geworden ist, das den Einzelnen *als Menschen* bewertet. Weit davon entfernt eine unbedingte bzw. ›preislose‹ Kategorie zu sein (vgl. Derrida 1999, 22-24), wird das Menschliche zu einem bedingten Wert, der sich weniger im pädagogischen Begriffshaushalt als im Anschluss an das ökonomische Dilemma der Wertform verstehen lässt: Wie die zu Waren gewordenen Gegenstände ein Dasein im Wartezustand führen, das darauf hofft, die im Warenkörper beschlossenen Werte auf dem Markt zu realisieren um so die Verwandlung von der Waren- zur Wertform zu beschließen, so scheinen auch die menschlichen Potentiale und ihr Wert eine solche Übergangsexistenz zwischen zwei Daseinsformen zu führen. Um diese Doppelexistenz zu verstehen, ist nichts irreführender als die Figur der Entfaltung. Zwischen dem festen Körper der Ware und dem beweglichen Geist des Wertes findet keine Gestaltwandlung wie zwischen Puppe und Schmetterling statt – beide Daseinsformen überlappen und durchdringen sich in einer Art und Weise, die es unmöglich macht, die eine außerhalb des Spiegels der anderen zu erblicken oder die eine von den Spuren der anderen zu reinigen. Vor allem bietet in paradoxer Weise der Spiegel des Wertes dem, was zu verwerten in Aussicht steht, nicht nur die Anerkennung dieses greif- und zählbaren Wertes

an, sondern versetzt das, was den Schlaf der Realisierung schläft und *noch nicht* den Übergang zur Wertform gefunden hat, rückwirkend ins Form- und Gestaltlose. Daher überbrückt die ›Arbeit‹, von der Kerschensteiner als dem Verwertungsmaß des Menschlichen spricht, nicht nur die Lücke zwischen ›Einzelnem‹ und ›Nation‹, sondern auch die zwischen dem bloßen, gestaltlos ruhenden Leben und der Form des Menschlichen, welche die formgebende Verwertung dieses potentiellen Lebens zu verleihen vermag.

Das pädagogische Moment in der Auseinandersetzung um die Bewertung und Verwertung der menschlichen Potentiale liegt in der Forderung nach der Individualisierung der Maßgrößen dieser Wertungen – in der weitverbreiteten Warnung vor pädagogischer ›Gleichmacherei‹. Wenn verhindert werden soll, »daß die jugendlichen Seelen in die Form eines ›Normalmenschen‹ gezwängt werden« (Schwartz 1931, 1315) und die Schule aufhören will, »die vielfältige Menschennatur in für alle gleiche Formen zu pressen« (Key 1902, 38) – woher soll dann der Maßstab kommen, an dem die ›jugendlichen Seelen‹ ohne äußeren Formgebungsdruck gemessen und bewertet werden? Eine Lösungsvariante dieses Dilemmas besteht darin, den Einzelnen zum Maßstab seiner selbst zu erheben – sodass die »ganze, unzerlegbare Natur« des Kindes berücksichtigt wird und im Rekurs auf diese Natur der Zögling »das Maß seiner selbst« (Gläser 1920, 14) abgibt. Die in diesen Naturbegriff eingeschlossene Potentialität unterbindet dabei den nahliegenden Kurschluss dieser Konstruktion: Die Einzelne wird zwar an *sich* gemessen, jedoch nicht an ihrem aktuellen Sein, sondern an ihrer *Natur*, die als Chiffre des Möglichen die Offenheit des Vergleichs garantiert. So stehen ›Anlagen‹, ›Begabungen‹ und ›Talente‹ für ein Konzept, das nicht nur auf eine solche innere Natur der Einzelnen verweist, sondern zugleich das pädagogisch angemessene Maß ihrer Erfassung und Bewertung postuliert. Vor diesem Hintergrund installiert sich ein Bewertungsmodell, das zwar auf der Anerkennung unterschiedlicher Naturen beruht, das eigentliche Maß der Wertung jedoch von der konkreten Beschaffenheit dieser Naturen löst und auf den Realisierungsgrad der als Möglichkeitsraum neu formulierten Natur verlagert.

Der Übergang des individualisierten zum sozialen Maß verläuft über ökonomische Motive, die sich daran anschließen und die Rechtfertigung des Einzelnen als ›Maß seiner selbst‹ in der gesteigerten Effizienz dieser Konstellation sucht. »Wissen wir denn, ob nicht die Mehrzahl der Menschen, die deshalb als sozial normal gilt, weil diese die Kraft zur Anpassung aufbringt, unvergleichlich mehr leisten würde« (Neurath 1917, 24) – wenn der Anpassungsdruck an ein verkehrtes Maß aufgehoben werden würde, der »einen großen Teil

ihrer Kraft aufsaugt?» (Ebd.) Wenn die »alte Pädagogik« überwunden wird, die »sich nur an normale Schüler [wendet]« (Pfister 1924, 575)? Auf diese Weise geht das Maß der individuellen Bewertung in das Maß kollektiver Verwertung über, wo sich eine ›gute‹ Leistung von einer ›schlechten‹ weniger durch ihre absolute Größe, sondern durch den Grad der sozialen Realisierung des individuell Gegebenen unterscheidet – und das Attribut des ›wertvollen‹ weniger eine Sache als die Bewertung ihrer Nutzung betrifft: »Wertvoll ist nur der Besitz, den das Leben zu verwerten Gelegenheit gibt« (Rein 1903, 667). Im Umkehrschluss sinkt der Wert einer Anlage unter null, wenn diese Anlage ihre Nutzung verfehlt und »weniger wert als nichts« wird: »Was man nicht nützt, ist eine schwere Last.« (Ebd.) In derselben Weise, in der Stern vom Projekt einer ›Ethisierung‹ der Begabungen spricht, weitet sich diese Verwertungsethik auf den ›Wert‹ der Individuen aus – sodass

der ethische Werth des Individuums nicht mit seiner natürlichen Begabung zusammenfällt, sondern lediglich darauf beruht, in wie weit die menschliche Persönlichkeit sich selbst mit allen ihren besonderen Gaben zum Organe des heiligen Geistes gemacht und in den Dienst des Reiches Gottes dahin gegeben hat. (Schmid 1859, 158)

Diese religiös gerahmte Kopplung von ›Begabung‹ und ›Reich‹ markiert zugleich das Grundgerüst ihrer pädagogisch-säkularen Fortsetzung, in der die natürlichen Gaben weniger Elemente einer Heilsökonomie sind, sondern wertvolle und zu verwertende Größen der Volksökonomie: »Der erste Wertposten in jeder Wirtschaft sind die Menschen.« (O.A. 1939, 303)

Pädagogische Oikodizee. Diese theologische Dimension setzt sich in der Funktion fort, welche das Ökonomie-Konzept innerhalb des pädagogischen Problemhorizontes einnimmt. Dabei gibt der Begriff der Ökonomie eine Facette seiner theologischen Genealogie zu erkennen, wie sie Giorgio Agamben in »Herrschaft und Herrlichkeit« (Agamben 2010) rekonstruiert. Nach Agamben beruht diese auf der Spannung zwischen den Ebenen himmlisch-transzendenter Macht und einer irdischen-immanenten Welt, in der Raum für menschliche Freiheit und Kontingenz ist. Die *oikonomia* steht dabei für ein Modell der Regierung, das ohne absolute Herrschaft auskommt, sondern die beiden Pole so miteinander verschränkt, dass das Geheimnis dieser Verschränkung die Art und Weise betrifft, in der die göttliche Transzendenz nicht *trotz*, sondern *in* und *mit* der irdischen Freiheit und Kontingenz regiert – eine »Ökonomie«, die frei über die Geschöpfe und Geschehnisse verfügt, ohne ihnen ihre Kontingenz, ja nicht einmal ihre Freiheit und ihre

Neigung zu nehmen« (ebd., 63). Während der Geheimnis-Charakter dieser Ökonomie fest zur christlichen Debatte hierum gehört (vgl. Agamben 2010, 32-71) und die Reflexion immer wieder »vom Schwindel ergriffen [wird] angesichts der Unsagbarkeit dieser Ökonomie« (Chrysostomus, zit.n. Agamben 2010, 67), lässt sich aus pädagogischer Sicht die Parallele zum Erziehungsparadox kaum übersehen, dessen Lösung meist ebenso geheimnisvoll bleibt: »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?« (Kant 1977a, 711) lautet Kants einschlägige Formel für das Regierungs-Dilemma, dessen Grundkonstellation die Problematik der göttlichen Regierung in den säkularen Koordinaten der pädagogischen Menschenführung zu wiederholen scheint.

Wenn die pädagogische Diskussion um 1900 vermehrt die Nähe zur ›Arbeit‹ und zum vielbeschworenen ›Wirtschaftsleben‹ sucht, gibt sich diese Annäherung zugleich als eine Bearbeitung und Verlagerung ihrer grundlegenden Probleme zu erkennen.³⁶ Der Knoten von Freiheit und Zwang, den die Pädagogik bearbeitet und dessen Lockerung sie alleine als vages Betriebsgeheimnis andeuten kann, soll sich auf dem Feld der Ökonomie lockern lassen. Theodor Litt, der in seiner Arbeit über »Führen oder wachsen lassen?« (Litt 1931) dieses Dilemma zum Gegenstand macht und dessen antinomische Struktur betont, zeigt in einem kurzen Artikel zur Begabungsthematik (Litt 1918) exemplarisch, unter welchen Bedingungen ›Ökonomie‹ als Lösungsmodell in Frage kommt (vgl. Kap. 2). Litt diskutiert Schule als Akteur innerhalb einer gesellschaftlichen Neuordnung gemäß des Eignungsparadigmas. Gesellschaft erscheint darin als Funktionszusammenhang, in dem Plätze eines »objektiv gegebenen System[s]« (ebd.) mit geeigneten Elementen besetzt werden und menschliche Eigenschaften mit systemischen Anforderungsbedingungen in ein optimales Passungsverhältnis zu bringen sind. Auch wenn diese Aufgabenstellung überschaubar klingt, so betont Litt, dass die darin enthaltene Ideal-Gleichung in Wirklichkeit niemals aufgehen werde, da es keine »prästabilisierte Harmonie« (ebd., 25) zwischen Plätzen und Menschen gebe. So begründet die Formel vom ›rechten Mann am rechten Ort‹ zwar die pädagogische Aufgabe möglichst exakter und umfassender Menschenkenntnis als

36 In ähnlicher Weise beschreibt David Labaree (2012) die Rolle des Marktes in den Reformprozessen der US-amerikanischen Pädagogik: Die Paradoxien, die sich aus den widersprüchlichen Aufgabenzuschreibungen des Schulsystems ergeben, werden in verschiedenen Bezugnahmen auf die Mechanismen des Marktes bearbeitet – wobei diese Bezugnahmen politisch ›offen‹ sind und in wechselnden politischen Konstellationen erfolgen (vgl. Labaree 2012, 10-41).

Grundlage einer eignungs-basierten Ordnung, die eigentliche Sortierungsleistung von ›Mann‹ und ›Ort‹ verweist Litt jedoch auf die Ebene der »Gesamtökonomie der geistigen Kraft eines Volkes« (ebd.).

Dieses Bild einer Geisteswirtschaft markiert nicht nur den systematischen Ort der Ökonomie innerhalb der *Pädagogik der Potentiale*: Sie ist der Name für ein Modell, das mit unmöglichen Konstellationen operiert, deren durchbrochene Harmonie sowohl den Grund ihrer Regierung bildet, als auch den unendlichen Weg ihrer Verbesserung vorgibt.³⁷ Ökonomie und Natur ergänzen sich als Teile einer »Regierung des Könnens« (Wrana 2008, 3183), die sich zurückzieht, weil sie sowohl mit der Eigenaktivität der Akteure als auch mit dem Unverfügbaren als einer Quelle ihrer Produktivität rechnet. Wie die Natur als Reservoir stets nur halb erkannter und halb realisierter Kräfte erscheint, so tritt die Ökonomie als ein Verfahren auf, das mit einer solchen Natur zwar bewusst kalkuliert, dessen eigentliche Durchführung und dessen erwarteter Erfolg jedoch die Spuren einer unsichtbaren Hand trägt. In diesem Sinne gibt es einen pädagogischen Strang der von Joseph Vogl so bezeichneten »*Oikodizee*« (Vogl 2010, 29) – ein Gefüge von Glaubenssätzen, das die Ökonomie in den Problembereich der Pädagogik integriert um ihr eigenes Ensemble von Scheitern und Gelingen so auszurichten, dass »die Zweckwidrigkeiten, Übel und Pannen im System mit dessen weiser Einrichtung vereinbar erscheinen« (ebd.).

Auch wenn die folgenden Kapitel in verschiedener Art und Weise auf die Einbeziehung ökonomisch-unternehmerischer Motive ins pädagogische Denken zurückkommen werden, so bildet die Feststellung dieser Annäherung keine ›Kritik‹ in jenem landläufigen Sinne, welche die Kritik der Ökonomisierung mit der pädagogischen Empörung darüber verwechselt, dass der Reinraum der pädagogischen Ideale von den unsaubereren Ansprüchen des außerpädagogischen Alltags und seiner Zwänge kontaminiert wird.

37 Anschaulich verdichtet zeigt sich die pädagogische Fügung von Beschränkung und Unendlichkeit in der Figur des »Anstoß[es] zu ewiger Bewegung« (Reuter 1892, 8): Zwar verlange er die Kenntnis des ganzen Zöglings um »ihn innerlich zu ergreifen« (ebd.), dann könne ein solcher Anstoß im Innersten innerhalb der Beschränkung des Augenblicks etwas Unbeschränktes in Gang setzen. Während Reuter im Anschluss an Claus Harms (1851, 68) diese Fügung vor dem Hintergrund einer religiösen Vermittlung von Immanenz und Transzendenz formuliert, kündigt die ökonomische Figuration des Unbeschränkten den Bezug zur Transzendenz auf und übersetzt sie auf die Achsen unendlicher Zeit und unbeschränkten Wachstums.

Wenn unsere Analyse ökonomischer Motive Teil einer Kritik der Ökonomisierung des Pädagogischen ist, dann nicht deshalb, weil sie die Grenzlinie zwischen den Bereichen der Ökonomie und der Pädagogik vermisst, um zumindest in der Theorie die Trennung des Vermischten wieder herzustellen – sondern deshalb, weil sie versucht, die Bedingungen, Absichten und Effekte zu skizzieren, welche die pädagogische Aneignung ökonomischer Elemente durchziehen. Gerade dort, wo unsere Analyse dazu neigt, sich von der mitunter vorbehaltlosen Annäherung der Pädagogik ans ›Wirtschaftsleben‹ irritieren zu lassen, sollte diese Irritation kritisch auf uns selbst zurückfallen und das pädagogische Unbehagen an der Ökonomie selbst thematisieren. Bereits 1973 bringt Gernot Koneffke in seiner Analyse der Industrie-Pädagogik des späten 18. Jahrhunderts das Dilemma dieses Unbehagens auf den Punkt. Der

Ruf nach dem industriösen, dem brauchbaren Menschen schlosse gegenüber der Forderung nach der jenseits aller gesellschaftlichen Verhaftung freien, gebildeten Persönlichkeit in sich einen Überschuß revolutionärer Energie, den bürgerliche Herrschaft mit der theoretischen Exekution des brauchbaren Bürgers um ihrer Sicherung willen vernichten musste. (Koneffke 1973, 8)

Pädagogische Strategien: Beraten und Spielen

Im Zusammenhang dieser drei Elemente – neuen Erkenntnisteknologien, ›biopolitisierten‹ Potentialen und ökonomischen Motiven – zeichnet sich eine neue Verortung der Pädagogin und ihrer Aufgabe ab. Zwar gehört es zu den Grundvoraussetzungen der Pädagogik, dass ihre Protagonisten nicht das Zentrum ihres eigenen Feldes bilden, da sie in ihrer Funktion als ›Diener‹ und ›Vermittler‹ stets auf etwas verwiesen sind, von dem her sie ihre Autorität und Aufgabe beziehen und gleichzeitig selbst nicht darüber verfügen können³⁸ – im Kontext der sich durchsetzenden Pädagogik der Potentiale gewinnt diese Dezentrierung jedoch eine eigene Gestalt. Auf exemplarische

38 Das pädagogische Motiv der Vermittlung untersucht Christophe Türcke in »Vermittlung als Gott« (1994) auf seine theologisch-idealistischen Wurzeln hin – deren Problemstellung die moderne Didaktik zwar erfolgreich aufnimmt, jedoch ohne die systematische ›Unmöglichkeit‹ des als Vermittlung gefassten Dilemmas ernst zu nehmen.

Weise deuten die pädagogischen Strategien der Beratung und des Spiels die Umriss dieser Gestalt an.

Beraten. Wer berät, beruft sich meist auf einen Wissensvorsprung vor dem Beratenen. Pädagogisch im engeren Sinne wird das Beraten dort, wo es sich nicht nur um ein Wissen über Sachverhalte handelt, sondern um ein Wissen über den zu Beratenden selbst. So lässt sich durch die Erkenntnistechologien der Prüfungen und Tests zwar Wissen über den Einzelnen gewinnen, zum Element der Beratung wird dieses Wissen jedoch erst dort, wo es zum einen um die Vermittlung dieses Wissens an denjenigen geht, über den es gewonnen wurde, und zum anderen diese Vermittlung nicht allein der Erkenntnisgewinnung dient, sondern als Orientierungshilfe für individuelle Entscheidungen betrachtet wird. In der Kombination dieser beiden Motive der Selbsterkenntnis und der Entscheidung entsteht um das Konzept der Beratung herum ein entsprechendes Modell individuellen Handelns – ein Modell, welches die individuelle Frage nach dem ›richtigen Handeln‹ insofern normativ auflockert, als die Maßgabe des Richtigen weniger entlang gegebener Normen verläuft, sondern erst im Zusammenspiel mit einem über seine eigenen Qualitäten aufgeklärten Individuum entsteht: »Am Ende der Beratungsaktion muß der Ratsuchende in eine Urteils- und Gefühlslage versetzt sein, aus der heraus er es ausspricht oder auch nur mehr oder weniger dumpf erlebt: Ja, das wollte ich eigentlich mit mir selbst.« (Bogen 1935, 134) Während das pädagogische Test-Paradigma seinen Anfang im Intelligenztest nimmt, der über die Zuordnung zu Sonderklassen entscheiden soll und sich in den verschiedenen Verfahren der Begabtenauslese fortsetzt (vgl. Stern 1918), so wandelt sich das Testen im Kontext der Beratung zum Element einer Entscheidungshilfe, welche die Selbstverantwortung der Beratenen involviert und einen unverfügbaren ›Rest‹ ins Spiel bringt. Dieser Rest betrifft weniger die prinzipielle Grenze, welcher der testenden Erfassung gesetzt ist, sondern das Wollen der Entscheidung selbst, welches in der Beratungssituation zwar vorbereitet und orientiert, jedoch nicht übernommen werden kann: Was er und sie wollen, müssen die Beratenen selbst wissen.³⁹ Auch wenn in diesem Zusammen-

39 So wundert es nicht, dass eine der ersten Monographien zum Thema (»Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen. Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen«) von Aloys Fischer (1918a) verfasst wurde, dessen pädagogische Forschung zugleich den willensphilosophischen Grundlagen der Pädagogik gilt (vgl. Fischer 1912). Sein 1918 verfasstes Plädoyer für pädagogische Berufsberatung setzt die Beratung an eine Stelle, die er wenige Jahre zuvor als Lücke zwischen zwei anderen Motiven markiert. Als er in einem 1912 verfassten Artikel das um sich grei-

hang herausgestellt wird, dass die Kenntnis der »Grundlinien einer Psychologie der Beratung [...] insbesondere für den Pädagogen« (Bogen 1935, 149) von Gewinn sei, so etabliert sich die Beratung als eigenständige Praxis zunächst auf dem Feld der Berufswahl (vgl. Fischer 1918a). Das oberste Beratungsziel »*das Individuum mit sich selbst in Übereinstimmung zu bringen*« (Bogen 1935, 133f.) verläuft über dessen Eingliederung in die arbeitende Gemeinschaft – und die Verwandlung dieser Eingliederung zu einer pädagogischen Aufgabe. Der beratende Pädagoge findet sich in der Rolle eines pastoralen Agenten: Im Dialog mit den Beratenen führt er diese zu sich selbst und der produktiven Aufgabe, die auf dem Grund dieses Selbst ruht – seine Rede hütet sich vor den alten Imperativen und zieht sich auf die fragende Moderation zurück, die Henry Goddard – der Übersetzer des ersten IQ-Tests ins Englische (vgl. Zenderland 2001, 92-98) – für die neue Pädagogin empfiehlt: »Where do you want to go? What do you want to do? All right, I will help you whenever you need help. There is no curriculum, there are no promotions, and there are no grades, but there is healthy happy work until the goal is reached.« (Goddard 1925, 138)

Im Kapitel 4 wird das Konzept der Beratung von einer anderen Seite her entfaltet. Mit dem deutsch-amerikanischen Psychologen Hugo Münsterberg steht ein Protagonist der frühen Laborpsychologie im Mittelpunkt, der unablässig für die gesellschaftliche Relevanz seiner Disziplin eintritt.⁴⁰ Seine

fende »Chaos der Geister und Ideen« anklagt, kennt er dagegen nur zwei Gegenmittel: »entweder der eigene unerschütterliche Wille zu Wahrheit und Wert – oder eine über jeden Zweifel erhabene Autorität.« (Ebd., 3). Das Beratungsmodell setzt genau in der Lücke dazwischen an, zwischen der Formbarkeit eines stets nur vorläufigen Willens und der Abwesenheit letztgültiger Autoritäten – oder wie es der Artikel »Kriegszeitgemäße Beratung bei der Berufswahl« aus der Hamburgischen Schulzeitung formuliert: »die Abwesenheit des Vaters« (Heimann 1918, 11) ist eine der Bedingungen der Beratbarkeit.

40 So unablässig, dass ihm, der offenbar rund um die Uhr in seinem Büro zugange war, vom Präsidenten der Harvard Universität schriftlich nahegelegt wurde, sich zwischen Freitagabend und Montagmorgen nicht auf dem Campus aufzuhalten – und dort an seiner immer größer werdenden medialen Präsenz zu arbeiten –, sondern sich stattdessen zu erholen: »You seem to me to work with too much intensity and too constantly, and to work on topics which are peculiarly stirring and exciting. I hope you will moderate your rate of work and publication, and will take up some systematic course of interesting out-of-door exercise, with frequent absences from Cambridge between Friday night and Monday morning for change of scene and change of thoughts.« (Zit.n. Benjamin 2006, 418) Ausführlicher zur schulbezogenen Arbeit Münsterbergs: Heßdörfer (2018a).

Bemühungen, die Psychologie als unabhängige Ratgeberin für so verschiedene Felder wie die Zeugenvernehmung, die Politik, die Unternehmensführung oder die Gesundheit in Anschlag zu bringen, zeigen auf exemplarische Weise den Zusammenhang von psychologischer Erkenntnis, normativer Behauptung und ökonomischer Rationalität auf. Neben individualisierende Formeln wie »a different life programme for every child« (Münsterberg 1909b, 71), welche Verschiedenheit betonen und als Grundlage einer liberalen Glücksvorstellung hervorheben, treten korrespondierende Warnungen über die Grenzen dieser verschiedenen Lebensprogramme. Zwar betont Münsterberg stets, dass Psychologen als Faktenwissenschaftler die Differenz von Sein und Sollen berücksichtigen müssten – »no science of facts can ever tell us what we ought to do« (ebd., 22) – und daher nur das *Wie* aller Verbesserung beraten könnten, nicht jedoch das *Wozu*. Gleichzeitig entfalten seine Arbeiten im Schatten dieser normativen Zurückhaltung eine Version des Gemeinsamen, deren eigentliches Medium jene wertschöpfende Arbeit ist, als deren integraler Bestandteil die Pädagogik sich verstehen soll: »All this will be learned swiftly and gladly as soon as school has taught them the one great common lesson, that the best of life is work, and that work means effort.« (Ebd., 74)

Spielen. Wie die Beratung auf dem Bild frei entscheidender Einzelner basiert, so erscheint vielen Pädagoginnen auch das Spiel als ein Arrangement der Freiheit. Dabei deutet die diskursive Konjunktur, die das Spielen als pädagogische Erfolgsstrategie zu Beginn des 20. Jahrhunderts verzeichnen kann (vgl. Schäfer; Thompson 2014), über das klassische Bündnis von Spiel und Freiheit hinaus, wie es Schiller in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung formuliert (vgl. Schiller 1795, 88). Vor allem zwei Elemente machen in ihrem Zusammentreffen den faszinierenden Kern des Spielphänomens aus: die *Produktivität* des Spielprozesses und die *Unverfügbarkeit* seiner Dynamik. Auf der einen Seite betonen Pädagoginnen die schöpferischen Kräfte, welche durch die Immersion ins Spielgeschehen freigesetzt werden und zur »Erweiterung und Bereicherung« (Kerschensteiner 1906, 106) der kindlichen Fähigkeiten beitragen. Auf der anderen Seite wird der Blick auf den Produktivitätsmotor des Spiels von der Mahnung zu pädagogischer Zurückhaltung begleitet: »Ich kann wohl ein Kind zu einer Arbeit zwingen [...], ich kann es aber nicht zwingen, die Arbeit spielend zu tun.« (Hoffmann 1930, 219) So kehrt im Umfeld des Spiels die moderne Rolle des Pädagogen als Begleiter und Moderator wieder: Wer die Grenzen des autonomen Spielgeschehens verletzt und sein Gefüge mit Zwängen belastet, zerstört seine Dynamik – sein Potential gedeiht nur unter den Händen dessen, der die Regeln seiner Freiheit aner-

kennt. Dass diese Freiheit nicht in den Verdacht der Anarchie gerät, liegt auch daran, dass es sich um eine spielerische gebändigte Form handelt: nicht um eine Freiheit *von* Regeln, sondern eine, die erst in freiwilliger Unterordnung *unter* diese erblüht: »In freiwilliger (autonomer) Unterordnung fügt sich das spielende Kind unter die Regel« (Rein 1908, 714).

Diese Verbindung von Produktivität und Regelbefolgung nähert das Spiel an ein Phänomen an, von dem es viele Theoretiker zugleich abgrenzen – der Arbeit. Zwei Verhältnisse von Spiel und Arbeit lassen sich dabei unterscheiden. In klassischer Weise verläuft die Trennlinie zwischen Spiel und Arbeit entlang der Trennlinie zwischen Kindern und Erwachsenen: Das Spiel gilt als typische Tätigkeitsform des Kindes und als Vorform jener Arbeit, zu deren Gunsten das Spiel im Entwicklungsverlauf nach und nach zurückgedrängt wird. In dieser Hinsicht hat das Spiel als ›Arbeit des Kindes‹ ein wesentliches »Gattungsmerkmal [...] mit der Arbeit gemein« (Schmid 1873, 88), die selbständige Tätigkeit. Solange das Kind zu jung zur eigentlichen Arbeit ist, gilt eine grundlegende Analogie von Spiel und Arbeit, nach der das Spiel »für das Kind den größten Ernst hat« und »wie ein Geschäft, ja wie eine Arbeit« (Rolfus 1864, 611) betrieben wird.

Gegenüber diesem Verständnis des Spiels als »Vorspiel und Vorschule der Arbeit« (Schmid 1859, 226), entwickelt sich innerhalb der Pädagogik des frühen 20. Jahrhunderts eine ›moderne‹ Variante dieses Verhältnisses, die im Spiel das Modell einer geläuterten oder erlösten Form der Arbeit erblickt. Dieses mit dem Spiel verbundene Versprechen hängt nicht allein an dessen Freiheitsmoment, sondern auch an der Vorstellung eines hochgradigen Passungsverhältnisses von Spielendem und Spielgeschehen: Das spielende Kind scheint die Freiheit des Spielgeschehens so zu nutzen, dass es Handlungsmuster entwickelt, die seinen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten optimal entsprechen. In diesem Sinne ist es das Gegenmodell des in Routine dämmern den Lohnarbeiters. Es wiederholt nicht Immergleiches zugunsten eines Lohnes, der ihm allein von außen zukommt, sondern umspielt in dieser Wiederholung die Grenze zwischen dem, was es schon kann und dem, was es noch nicht kann – in Absehung äußerer Belohnungen und allein jenem ›inneren Lohn‹ verpflichtet, der in Entfaltung seines Potentials besteht.⁴¹

41 Georg Kerschensteiner markiert dieses innere Gewinnstreben als eigentliche Anziehungskraft des Spiels – und die Orientierung an diesem als Zeichen kindlicher Normalität: »Für jedes Kindesalter, also für jeden Zustand geistiger Reife ist der unbewußte oder halbbewußte geistige oder körperliche Gewinn der Kernpunkt der Anziehungs-

Dieses Individualisierungsmoment, das Spiel und (Lohn-)Arbeit unterscheidet, verwandelt das kindliche Spielgeschehen zugleich zum diagnostischen Spiegel der Individualität und folgt dabei der Annahme, »daß das Spiel eine Ausdrucksmöglichkeit aller unserer Kräfte ist« (Hoffmann 1930, 211). Wie das Kapitel 5 ausführt, berühren sich in diesem Punkt pädagogische Spielpraktiken und laborpsychologische Testverfahren: Beide involvieren die Teilnehmer in Handlungsvollzüge, die den kundigen Beobachtern Aufschlüsse über die Anlagen der Probanden geben sollen. Im Gegensatz zum Test verspricht das Spiel den Probanden nicht nur in seiner Aktualität zu erfassen, sondern einen tieferen Blick auf die Gründe seiner Entwicklungsmöglichkeiten zu werfen – auf die »Resonanzbedingungen, die das Spielzeug im Geistes- und Triebleben« (Frey 1918, 374) des Einzelnen besitzt. Auch Georg Kerschensteiners Engagement um die Arbeitsschulbewegung beruht letztlich auf einem in diesem Sinne »spielerisch« aufklärten Arbeitsbegriff. Um den Leserinnen sein Arbeitsideal der »produktiven Arbeit« zu erläutern, greift er auf das Bild eines spielenden Kindes zurück: Dieses sei »ganz in geistige Tätigkeit versunken« (Kerschensteiner 1906, 107), strebe stets nach Wachstum seiner Fähigkeiten und werde von permanenter Neugierde nach Unbekanntem getrieben; sodass die Ökonomie der kindlichen Spiel-Arbeit letztlich über die Beschränkungen des klassischen Wirtschaftens hinausdeutet und von einem Potential kündigt, dass nicht dem beengten Paradigma der körperlichen Arbeit folgt, sondern dem der geistigen – und damit der noch unerschlossenen »Ökonomie unserer Seele« (ebd., 109). Das einzige Element, das die Anwesenheit der Pädagogen rechtfertigt und dem Spiel hinzugefügt werden müsse, ist dabei die »Zucht« (ebd., 108) – eine Regierung des Spiels, welche dessen Produktivität nicht einschränkt, sondern jenseits seiner infantilen Grenzen entfesselt, die durch die begrenzende Herrschaft des Lustprinzips gesetzt sind. Erst hier, wo die Arbeit zum wahren Spiel geworden ist und das Spiel sich in der Gestalt der Arbeit zur Höhe seiner ihm innewohnenden Möglichkeiten entwickelt hat, entstehe jene ungeheure Dynamik, die »keinen Zeitpunkt der Sättigung« (ebd.) mehr kenne.

kraft des Spiels auf das Kind, d.h. auf das geistig normale Kind.« (Kerschensteiner 1906, 107) – Vor dem Hintergrund dieses Motivs wird zugleich die Warnung vor dem Wettbewerb und allen Spielformen, bei denen Geld involviert ist, deutlich: als »fremdartiges Element« gefährdet das Geld die innere Freiheit des Spiels und verwandelt »den Segen, den das rechte Spiel bringen kann, in Fluch« (Rein 1908, 721).

Auf diese Weise deuten sich im Umfeld der pädagogischen Reflexion über das Spiel die Konturen einer neuen Arbeitsweise an, welche die Wertschöpfung im ›immateriellen‹ Bereich projiziert:⁴² die Fantasie einer Arbeit, die sich spielerisch vom ›Stoffwechsel mit der Natur‹ emanzipiert und in der Abkopplung von den materiellen Begrenzungen – »nur leicht geführt von der äußeren Wirklichkeit« (ebd., 107) – exponentielle Gewinnerwartungen hegt. ›Lebendgebärend‹ (ebd., 109) lautet das Attribut, das Georg Kerschensteiner diesem neuen, vom Spiel inspirierten Typus des Arbeitens verleiht – weil nicht mehr nur die Arbeit ›lebendig‹ ist, sondern bereits die Produkte dieser Arbeit selbst den Atemrhythmus einer Lebendigkeit teilen, deren Zeichen die Produktivität ist.

Gleichheitsmotive und Vergleichslogiken

Individualität heißt wörtlich Unteilbarkeit; aber eben diese bedingt zugleich: Einteilbarkeit.

Julius Langbehn: Rembrandt als Erzieher

Auch wenn das Motiv der Gleichheit innerhalb der pädagogischen Reflexion eine untergeordnete Rolle zu spielen scheint, so verschiebt der aufstrebende *Geist der Potentiale* auch den Ort der Gleichheit im pädagogischen Raum. Auf den ersten Blick mag die Tatsache verwundern, dass in historischen Wörterbüchern und Enzyklopädien der Pädagogik das Lemma ›Gleichheit‹ kaum

42 Von dieser Entdeckung der ›immateriellen Arbeit‹ auf dem Feld der Pädagogik ließe sich eine Linie zu ihrer postfordistischen Entfaltung ziehen – die sich, wie einer ihrer prominenten Theoretiker hervorhebt, nach dem Modell der ›Kommunikationsindustrie‹ vollzieht (Virno 2005, 39-74). Wie Kerschensteiner 1906 auf die ›Ökonomie der Seele‹ verweist, rekurriert Virno 2005 auf das Konzept des *general intellect*, der ein ganz ähnliches Verhältnis zur »Potentialität« (ebd., 57) unterhält: Man dürfe ihn »nicht als das gesamte von der menschlichen Spezies gesammelte Wissen verstehen; *general intellect* ist die Fähigkeit zu denken, das Vermögen als solches, nicht seine unzähligen besonderen Realisierungen.« (Ebd., 66) Die Rolle, die bei Kerschensteiner das Bild des spielenden Kindes einnimmt, kehrt bei Virno im Bild des Klavier spielenden ›Virtuosens‹ wieder – mit dem entscheidenden Unterschied, dass Kerschensteiners Argumentation auf die Verschmelzung von Spiel und Arbeit, Virnos operaistische Analyse auf die von Spiel und politischem Handeln hinaus läuft (vgl. Virno 2005, 43-48; Virno 2004).

zu finden ist. Diese Beobachtung relativiert sich jedoch rasch, wenn deutlich wird, dass dieses Schweigen der Gleichheit von einer umfassenden *Rede über die Ungleichheit* begleitet wird, deren zentraler Topos die Individualität als Verschiedenheit ist. Vor diesem Hintergrund lässt sich die veränderte Wahrnehmung der Gleichheit in drei Aspekten erfassen: um das Motiv der Individualität herum, am Beispiel von konkreten Ungleichheits- und Vergleichsfiguren und als deren Vermittlung im Verwertungsparadigma.

Individualität und abstrakte Gleichheit. Gleichheit und Ungleichheit gehen innerhalb der pädagogischen Reflexion eine Verbindung ein, die sich zunächst an der Unterscheidung von Pädagogen und Zögling orientiert. Während Gleichheit als etwas erscheint, das in erster Linie die *Haltung* des Pädagogen betrifft, so zeigt sich die Ungleichheit vor allem in Gestalt einer *Tatsache* auf Seiten der Zöglinge. Diese Konstellation prägt den Diskurs der Individualisierung: als Forderung an die Pädagogin gleiche Aufmerksamkeit und Fürsorge für die Schüler in ihrer Verschiedenheit und Besonderheit zu gewährleisten. In diesem Sinne gibt sich das Motiv der Gleichheit als pastorales Element zu erkennen, das dem von Foucault betonten Motto des *omnes et singulatim* folgt (vgl. Foucault 2005). Das Attribut der Gleichheit betrifft die Menge der Zöglinge nur insofern, als sie Gegenstand einer gleich zu verteilenden Aufmerksamkeit sind. In diesem Zusammenhang arbeitet Foucault den *Hirten* als zentrale Figur des pastoralen Machttypus heraus, dessen Auge sich durch ein doppeltes Sehen auszeichnet: Nicht nur hat er stets das Ganze der Herde im Blick, auch das einzelne Schaf in seiner Besonderheit kann sich seiner Aufmerksamkeit und Zuwendung gewiss sein. »Er ist gehalten, seine Herde in ihrer Gesamtheit und im Einzelnen zu kennen [...], insbesondere auch die Bedürfnisse jedes Einzelnen.« (Ebd., 170) Weil die Natur »ihre Kinder unendlich verschiedenartig ausstattet« (Friederichs 1925, 77), wird es zur Aufgabe der Pädagogik, diese Verschiedenartigen in gleicher Weise sichtbar zu machen. Demnach weicht dieses Motiv der Gleichheit vom Register politischer Gleichheitsideale ab und zeigt sich in Gestalt einer an den Pädagogen gerichteten Verpflichtung zu erschöpfender Individualitätserkenntnis, der gemäß »der Lehrer jeden einzelnen Schüler nach der ihm eigenthümlichen Empfänglichkeit und Fassungskraft, nach seiner Individualität kennen zu lernen bemüht sein« (Wörle 1835, 22) müsse.

Dennoch kennt dieses pastorale Paradigma neben der Erkenntnis des Besonderen ein Motiv, das die Gleichheit der ›Schafe‹ zum Gegenstand hat und den eigentlichen Grund der Fürsorgepflicht bildet: Im Gegensatz zum Schäfer agiert der Pastor, der sein Amt als Menschen-Hirte begreift, jenseits

des Eigeninteresses, da er nicht an Milch, Fleisch und Wolle, sondern an einem Gegenstand von ganz anderer Qualität interessiert ist: an der Seele und ihrem Heil.⁴³ Als nicht fassbarer Kern der Individuen scheint diese auch die weithin säkularisierten Formen pädagogischer Erkenntnis und Fürsorge zu strukturieren. Immer wieder finden sich Bekenntnisse dazu, dass jeder Individualitäten-Erfassung eine Grenze in der Individualität selbst gesetzt sei, die über jede noch so genau erfolgte Registratur der Eigenschaften und Fähigkeiten hinausgehe – der Mensch »geht nicht restlos auf in diesen Gesetzmäßigkeiten und Typen; stets bleibt noch ein plus« (Stern 1904, 17). Auch dort, wo Menschen in ihrer erbbiologischen Natürlichkeit begriffen und in der Beschaffenheit ihrer konkreten ›Dispositionen‹ untersucht werden, tritt neben die »Anlage« als »Summe des Angeborenen« und »Inbegriff der in unserem Organismus gelegenen und auf dem Wege der Vererbung uns zugekommenen Vorbedingungen (Dispositionen)« (Lindner 1884, 20f.) der Hinweis auf eine ›Seele‹. Außerhalb des christlichen Schöpfungskontextes verdichtet sich diese jedoch zu einer negativen Größe, die vor allem dadurch definiert wird, dass sie außerhalb von Körper und Geist begriffen werden müsse: »Selbst die geistige Anlage hat ihren Grund im Körper, da die Seele nach dem heutigen Stande der Wissenschaft ursprüngliche eine tabula rasa (glatte Tafel) ist, noch keinerlei Keime, Anlagen oder Dispositionen in sich schließt.« (Ebd., 21) Diese Konstellation der klassischen Termini von Körper, Geist und Seele besitzt exemplarischen Charakter: Während Körper und Geist als ›natürliche‹ – und damit in ihrer Natürlichkeit verschieden ausgeprägte – Gegebenheiten des Menschen angenommen werden, steht der Begriff der Seele für das Moment einer nicht-natürlichen, ›leeren‹ Gleichheit, die von den Konzepten der zeitgenössischen Biologie abgetrennt wird.⁴⁴

43 Diese Opposition zum Nutzenparadigma äußert sich im pädagogischen Motiv der ›Aufopferung‹, das auch Foucault als prägnantes Merkmal des Pastorats herausstellt. Dabei geht von dieser Tendenz zum Selbst-Opfer ein eigenwilliger Zwang aus, der letztlich auch diejenigen einholt, zu deren Gunsten die Opferbereitschaft ausagiert wird. Dabei können Opferlogik und Nutzenkalkül in unmittelbare Konfrontation geraten – vor allem dort, wo es um Formen der Fürsorge geht, die scheinbar nur ›human‹, jedoch nicht ›ökonomisch‹ zu rechtfertigen sind und so zur Frage führen, »ob es sich lohne, soviel Geld, soviel Anstrengung oft der besten Kräfte des Lehrpersonals für Kinder zu opfern, die ja trotz allem nur sozial Halbwertige werden. Diese Betrachtungsweise hat entschieden etwas für sich.« (Descoedres 1921 [1917], 5)

44 Dieser subjektivierende Bezug auf eine ›entzogene Größe‹ entspricht dem, was Michel Foucault als eine der entscheidenden Erfindungen des christlichen Pastorats heraus-

Innerhalb des pädagogischen Feldes erfüllt diese abstrakte Gleichheit eine Scharnierfunktion – sie fügt ein Element ein, das zwar innerhalb der Empirie nicht auffindbar ist, um dessen Dreh- und Angelpunkt herum sich jedoch die beiden Ebenen des Konkret-Vielfältigen und Abstrakt-Gleichen zueinander ordnen und ein Problem bilden, dessen Bearbeitung sich die Pädagogik widmet: Vom Abstrakt-Gleichen aus erscheint der nicht-empirische Kern der Individualitäten als unhintergebar Ausgangspunkt für den Umgang mit der Vielfalt des Empirischen, vom Konkret-Vielfältigen aus erscheint die Vielfalt der Differenzen als das entscheidende Feld, auf dem die nicht-empirische Gleichheit der Individuen zum Tragen kommen soll. In diesem pastoralen Schwanken zwischen Gleichheit und Besonderheit zeigt sich der unbestimmte Ort der Gleichheit im pädagogischen Feld: Auf der einen Seite fungiert sie als eine Größe, die an ein ›leeres‹ Element in den Individuen gebunden ist und dort das »heilige [...] Recht der Individualität« (Schmid 1859, 163) verbürgt, auf der anderen Seite markiert sie die Gleichheit als das verbindende Attribut, das den Einzelnen als Gliedern des Ganzen gleichermaßen zukommt. Beiden Varianten ist gemeinsam, dass Gleichheit in dieser abstrakten Zuspitzung sowohl als eine gegebene als auch als eine entzogene Größe bemüht wird. Sie erscheint insofern als gegeben, als sie jeweils an einen Quasi-Gegenstand gebunden wird, der als ihr Grund fungiert: Die Individuen können als gleiche angesprochen werden, weil sie entweder gleichermaßen über eine ›Seele‹ verfügen oder gleichermaßen Teil einer ›Gattung‹ sind. Die entzogene Seite dieser Zuschreibung ergibt sich aus dem Status der darin bemühten Referenz: Sowohl die Seele als auch die Gattung sind Größen, deren Umrisse sich nicht im Spiegel des Gegebenen bestimmen lassen – auch wenn sie die Vielfältigkeit der Erscheinungen ordnen, so entziehen sie sich konstitutiv ihrer Ordnung, in der sie selbst nicht erscheinen.

stellt: Eine »Individualisierung, die sich nicht durch die Benennung, die Markierung einer hierarchischen Stelle des Individuums vollzieht« (Foucault 2006a, 268) – sondern eine Form der Menschenführung, die eine »Technik [...] der Macht, der Untersuchung, der Erforschung des Selbst« ins Spiel bringt, und diese Technik um die »verborgene Wahrheit der Innerlichkeit, eine Wahrheit der verborgenen Seele« (ebd., 267) als ihr abwesend-anwesendes Objekt herum gruppiert. Die Figur des pädagogisch-psychologischen ›Potentials‹ lässt sich daher in der Geschichte eben dieser Technik verorten – insofern dieses Potential den leeren Ort der ›Seele‹ besetzt, von der Foucault als »eine Art Wechsler« spricht: »ein Relais zwischen dem Geführten und dem Führer« (Foucault 2019, 152).

Differenz und konkrete Ungleichheit. So abstrakt diese Gleichheitsmotive häufig bleiben, so konkret sind dagegen die Praxen, die sich der Erfassung der Ungleichheit widmen.⁴⁵ William Sterns Bemühungen um die Psychologie als »engagierte Wissenschaft« ist hierfür beispielhaft. So betont Stern auf der einen Seite deren Aufgabe, das »Allgemeine des Seelenlebens« (Stern 1904, 30) zu studieren und in kühl-distanzierter Absehung von konkreten Menschen das Allgemein-Menschliche dieser »Seele« zu erforschen. Hier müsse die Psychologie das Seelenleben als reines »Objekt der Forschung« begreifen, »dem gegenüber sie keine andere Stellungnahme kennen darf als eben die, es zu zergliedern und seine Phänomene in allgemeine Zusammenhänge einzuordnen, so wie es der Chemiker mit den Stoffen in seiner Retorte macht.« (Ebd., 12) Neben dieser interesselosen Arbeit am Allgemeinen stehe jedoch eine ganz und gar interessierte Arbeit, die sich dem Konkreten als dem Besonderen und Verschiedenen widmet. In diesem Kontext unterscheidet Stern zwischen zwei Ebenen: zwischen dem »Individuum«, das er als Residuum unteilbarer menschlicher »Ganzheit« begreift und das letztlich »unausdrückbar, unklassifizierbar, inkommensurabel« (ebd., 17) bleibe, und der »Individualität« als der konkreten »Struktur der Individualität« (Stern 1921, 323), als Summe differentieller Merkmale. Die »Differentielle Psychologie«, deren Grundlagen Stern 1900 im gleichnamigen Werk vorstellt, dient dabei als Brücke von der wertfreien Sondierung des Allgemeinen – die letztlich auf »eine Musterkarte von seelischen Inhalten« (Stern 1904, 16) hinausläuft – hin zur wertenden Arbeit an den Individualitäten, die »nur *cum ira et studio* denkbar und erlaubt« (ebd.) sei.

Vor allem die Pädagogik bildet eines der Felder, auf denen Stern die Notwendigkeit eines solchen Brückenschlags verdeutlicht:⁴⁶ »Wo Person und Per-

45 Der theoretische und politische Unterschied zwischen formaler Chancengleichheit und der konkreten Ungleichheit der Klassengesellschaft wird exemplarisch in der Auseinandersetzung zwischen Pierre Bourdieu und Jacques Rancière deutlich: Rancières Beharren auf dem grundlegenden »Axiom der Gleichheit« gründiert seine Kritik an Bourdieus soziologischem Zugang zur Ungleichheit in dessen Arbeit über »Die Illusion der Chancengleichheit« (Bourdieu 1971 [1964]). Zur aktuellen Anknüpfung hieran: Pelletier (2009), Rothmüller (2014).

46 Insgesamt bietet Stern in seinem 1900 erschienenen Grundlagenwerk drei Beispiele für zeitgenössische Anwendungsgebiete seiner Forschung: die beginnende Umgestaltung der Schulformen nach Eignungs- und Befähigungsgraden, der Einzug psychologischer Gutachten in die Rechtsprechung und die sogenannte »Frauenfrage«, welche die tatsächliche Eignung von Frauen in verschiedenen »Kulturbereichen« zur Debatte stel-

son gebend und empfangend, lehrend und lernend« (ebd.) auf einander treffen, brauche es beide Perspektiven zugleich; die eine, welche die Gleichheit der Menschen als ›ganze Individuen‹ und als Eigner eines ›Seelenlebens‹ berücksichtigt, und die andere, welche die konkrete Ungleichheit der Individualitäten im Spiegel ihrer psychognostischen und psychometrischen Erfassung zu erkennen in der Lage ist. Im Kontext der Pädagogik verbinden sich diese beiden Sichtweisen auf eigentümliche Art: Während der Aspekt der Gleichheit der Individuen vor allem zur Warnung dient, den Schein der sichtbaren Merkmale nicht mit dem ›inkommensurablen‹ Sein des Individuums zu verwechseln – und so die Erfassung dieser Merkmale als eine niemals ans Ende kommende Aufgabe markiert –, etabliert sich die konkrete Registratur der Ungleich- und Verschiedenheit als dasjenige Tor, durch das eine individualisierende, wissenschaftlich fundierte und praktisch erfolgreiche »Beeinflussung und Behandlung menschlicher Seelen« (Stern 1904, 9) gehen soll.⁴⁷ Wie

le (vgl. Stern 1921, 7). Diese drei Felder konvergieren in zwei miteinander verschränkten Themen: Während die Schul- und die Frauenfrage das beginnende »Dispositiv der Eignung« (Gelhard 2012) abbilden, steht die Rechtsprechung für die Auseinandersetzung mit den Grenzen eigenverantwortlicher Individuen. Wo das nach ›Eignung‹ und ›Interesse‹ fragende System funktionaler Differenzierung auf der Figur rational und eigenverantwortlich handelnder Einzelner basiert, arbeitet die juristisch angewandte ›Psychologie der Aussage‹ dort, wo diese Figur in Frage steht und die Zuerkennung von Entscheidungsmacht endet.

- 47 In dieser Struktur zeigt sich exemplarisch jene Spaltung, die Michel Foucault in seiner Analyse des »anthropologischen Zirkels« am Beispiel der Psychologie des Wahnsinns hervorgehoben hat (Foucault 2003b [1961]): Der Mensch wird nicht mehr schlicht ›außerhalb‹ der Wahrheit positioniert, sondern rückt in ein doppeltes Verhältnis zu dieser, das ihn selbst ›verdoppelt‹ – sie ist ihm innerlich eingeschrieben, jedoch auf eine Weise, die ihm entzogen bleibt; der Mensch »wird nicht mehr so gesehen, als wäre ihm die Wahrheit absolut entzogen; hier ist er seine Wahrheit und das Gegenteil seiner Wahrheit; er ist er selbst und etwas anderes als er selbst; er ist in der Objektivität des Wahren gefangen, aber er ist wahre Subjektivität« (ebd., 41). Für die Pädagogik, die sich an der ›exakten Wissenschaft‹ der Psychologie und Psychometrie zu orientieren versucht, aktualisiert sich vor allem das letztbenannte Verhältnis: Sie stützt sich sowohl auf die Seite der ›natürlichen‹ Objektivität der Zöglinge, die, je exakter und verbindlicher sie erscheint und erfasst wird, die Heranwachsenden als ›Gefangene‹ dieser Natur zu erkennen gibt – und führt zur gleichen Zeit die komplementäre Rede vom ›inkommensurablen‹ Kern dessen mit sich, was als ›wahre Subjektivität‹ jenseits der objektiven Natur der Dinge zu liegen scheint. In der Mitte zwischen diesen beiden Registern eröffnet sich der pädagogischen Praxis und Reflexion ein ganz eigener Spielraum, der vor allem eines leistet – die Möglichkeit, jede Situation, jedes Problem und jede Frage

Stern selbst bekundet, orientiere sich die Bemühung um die Praxistauglichkeit der Psychologie am »Interesse [...] des Nichtwissenschaftlers« – an einem Interesse, das weniger am Allgemeinen und Abstrakten hängt, sondern »individualisierend und differenzierend« (Stern 1921, 6) vorgeht.

Auf diesem Weg der Differenz und ihrer wissenschaftlichen Erfassung erscheint manchen Pädagogen die Ungleichheit in Form einer »unbequemen Wahrheit«, deren Tatsache man in Abkehr von den alten Illusionen der Gleichheit beherzt zur Kenntnis nehmen müsse: »Mensch ist nicht gleich Mensch; schon von Natur nicht.« (Hartnacke 1931, 18) Solche Einsichten in eine Natur, die »ihre Kinder unendlich verschiedenartig ausstattet« (Friederichs 1925, 77), taugen dort zur Polemik gegen ein vermeintliches pädagogisches Gleichheitsideal, wo sich die beiden von Stern getrennten Ebenen vermischen. Gerade im Bereich erbbiologisch inspirierter Beiträge zum Begabungsbegriff zeichnet sich diese Vermischung exemplarisch ab (vgl. Hartnacke 1940; Reinöhl 1937; Ruttmann 1937). Wie ein früher Vertreter dieses Bereichs ausführt, beruhe die »demokratische Gleichheitsidee« auf der Annahme menschlicher Anlagengleichheit, die jedoch von der »Wissenschaft« widerlegt worden sei – und damit auch das Projekt der Demokratie entwerte (Lentz 1895, 157).⁴⁸ Diese Argumentation, die sich als Kritik des pädagogischen Zeitgeistes versteht und dem »liberalistischen Zeitalter« und seiner »falschen Hypothese einer grundsätzlichen Gleichartigkeit aller Menschen« (Kloos 1936, 59) widerspricht, versucht die »Gleichheitsidee« von ihrem angestammten pädagogischen Ort zu verschieben und neu zu politisieren.

mit einem »pädagogischen Alibi« auszustatten. *Alibi* meint lateinisch »anderswo«. Das pädagogische Alibi ist die Garantie, im pädagogischen Tun nie auf frischer Tat erappt werden zu können, da die doppelte Fundierung der Wahrheit und die doppelte Registratur der empirisch/transzendentalen Subjekte immer ein Anderswo bereithält.

48 Daher überschneiden sich die beiden Felder der Erbbiologie und der Politik häufig in der Fragestellung eines »nationalen Begabungsmanagements«. Während die individualistisch-liberale Figur »alle besitzen Begabungen, wenn auch verschiedene« das pädagogische Problem der richtigen Erkenntnis und Förderung der Begabungen ins Spiel bringt, tendiert das Thema ihrer angemessenen Verwaltung und Nutzung zu Figuren einer »Volkskraftökonomie« (Stern 1917, 297), welche die leitende Expertise weniger der Mitsprache vieler vorzieht. Hier gedeiht der anti-demokratische Zweifel, ob ein »formaldemokratisch aufgebautes Parlament« in Fragen »völklich lebensnotwendiger« (Hartnacke 1932, 102) Probleme überhaupt ein angemessener Akteur sein könne. In diesem Sinne analysieren Weingart, Kroll und Bayertz (1996) die »Ökonomisierung des Menschen« als eine der »Erfolgsbedingungen der Rassenhygiene« (vgl. Weingart/Kroll/Bayertz 1996, 254-273).

Gerade im Kontext der verschiedenen Bestrebungen, ›dem Kind gerecht‹ zu werden und ›vom Kinde aus‹ zu erziehen, verstärkt sich die Tendenz, das Thema der Gleichheit unter dem Motiv eines pädagogischen ›Rechts auf Ungleichheit‹ neu zu formulieren. Diese Entwicklung lässt sich als pastorale Verschiebung des Gleichheitsmotivs begreifen, in welcher das politische Element des Anspruchs auf Gleichheit durch das pädagogische Element eines Anspruchs auf Anerkennung der Verschiedenheit überlagert wird. Beide verdeutlichen sich im jeweiligen Gegenbild, als dessen Verhinderung sie sich positionieren: Während sich das politische Register um den *Skandal der Ungleichheit* gruppiert, arrangiert sich das pädagogische um den *Skandal der Nivellierung*. Die pastorale Dimension dieser Verschiebung besteht in der Art und Weise, wie die Anerkennung der Ungleichheit und Besonderheit als eine gesellschaftliche Aufgabe formuliert wird, in der es um den Erhalt und das Gelingen des Sozialen selbst gehe. So liegt nach William Stern die Verantwortung der Psychologie in der Förderung der »Sozialisierung« – die »so unerhört stark sie in diesen Zeiten alle Gebiete des menschlichen Lebens ergreift, nicht zugleich völlig nivellieren [will], sondern im Gegenteil die Fülle menschlicher Verschiedenheiten im weitesten Sinne zu ihrem Recht kommen lassen und pflegen, indem sie ja gerade in der Differenzierung einen unendlichen Wert auch für die sozialen (vaterländischen, allgemein kulturellen) Aufgaben erblickt.« (Stern 1917, 282)

Dieses Leitmotiv – *die Verschiedenheit zu ihrem Recht kommen lassen* – bildet ein zentrales Element, welches die pädagogisch-psychologischen Erkenntnis-technologien der Verschiedenheit mit der gesellschaftlichen Umgestaltung gemäß des Eignungsparadigmas verbindet (vgl. Saxer 2013).⁴⁹ Die politischen Implikationen dieser Konstellation lassen sich am Konzept der Intelligenz verdeutlichen. Auf der einen Seite etabliert sich ›Intelligenz‹ als experimentell erfassbares Maß, das die Erfassung und den Vergleich der allgemeinen geistigen Leistungsfähigkeit der Individuen erlaubt und ihre Zuordnung und Auslese zu organisieren hilft. Nicht nur die Zuordnung zu Begabtenklassen,

49 Jonas Cohn fasst diesen Zusammenhang von Individualitätsrhetorik und Eignungsparadigma in einem Satz zusammen: »Der Individualität trägt die Anpassungs-Pädagogik dadurch Rechnung, daß sie jedem einen geeigneten gesellschaftlichen Platz, dem er sich günstig anpassen kann, findet.« (Cohn 1926, 43) Und mahnt dennoch stets an, dass das Motiv der Anpassung in jeder Pädagogik, die das Element der Individualität als Autonomie ernst nimmt, nur als ein ›nötiges‹ aber »untergeordnetes Moment« Geltung beanspruchen darf (ebd.).

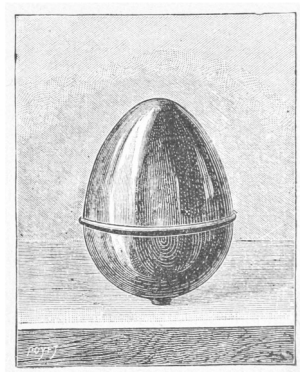
höheren Schulen oder Lehrerinnenseminaren wird zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Rückgriff auf Testverfahren durchgeführt, die dem Modell des IQ-Tests entsprechen (vgl. Bobertag/Hylla 1925; Moede/Pierkowski 1918; Ruttman 1936; Stern 1920, 280-312); dieselbe Testlogik zeigt sich auch anschlussfähig an allgemeine soziale Fragen der Eignung und Verwertbarkeit, wie eine Erweiterung der IQ-Tabelle um die »industriellen Fähigkeiten« der jeweiligen Intelligenzgrade zeigt (vgl. Descoedres 1921, 31). Auf der anderen Seite bildet diese universelle Vergleichbarkeit der Einzelnen die Basis für eine eigene Variante der Gleichheit – die Einzelnen erscheinen als Gleiche, die unter gleichen Bedingungen mit gleichen Verfahren verglichen werden können und Subjekte der gleichen Forderung sind: ihre im Vergleich sichtbar gemachte Verschiedenheit für das gleiche Projekt der gemeinsamen Produktivität und »die sozialen (vaterländischen, allgemein kulturellen) Aufgaben« (Stern 1917, 282) nutzbar zu machen.

Die Durchdringung von Gleichheit (*alle sind ›intelligent‹*) und Verschiedenheit (*alle sind unterschiedlich ›intelligent‹*) überblendet eine Ungleichheit der Intelligenz selbst, auf welche Jacques Rancière in der Auseinandersetzung mit Francois Jacotot aufmerksam gemacht hat. Ihm zufolge beruht das pädagogische Feld auf einer fundamentalen *Teilung der Intelligenz* und einer damit einhergehenden Ungleichheit, welche das pädagogische Handeln strukturiert. »Der pädagogische Mythos teilt [...] die Welt entzwei. Man muss genauer sagen, dass er die Intelligenz zweiteilt. Es gibt, sagt er, eine niedrigere und eine höhere Intelligenz.« (Rancière 2007, 17) Diese Unterscheidung werde vor allem in der Ordnung des Erklärens sichtbar und wirksam – eine Ordnung, die auf der Imagination einer höheren Intelligenz der Erklärung und einer niedrigen Intelligenz des Verstehens basiere. Gegen diese Unterscheidung richtet sich Rancière mit dem Beharren auf der ›Unteilbarkeit‹ der Intelligenz. Damit greift sein theoriepolitischer Einsatz eben jenes Konzept auf, das innerhalb des IQ-Paradigmas als Maßstab zur Vermessung der sprichwörtlichen Wesensdifferenz »zwischen dem Genie eines Goethe und der geistigen Verfassung eines landläufigen Hilfsschülers« (Hartnacke 1932, 85) dient, und wendet es zum Kernbegriff der Gleichheit. Indem er ›intelligent‹ zum unteilbaren Attribut und zum Ausdruck der »Gleichheit [...] der sprechenden Wesen« (Rancière 2002, 61) erhebt, entwendet er den Begriff der Intelligenz einem auf Ungleichheit fokussierten Diskurs und fügt sie einem Gegendiskurs ein, der sich nicht nur der Gleichheit als grundlegender politischer Forderung besinnt, sondern die Ungleichheit als fortwährenden Skandal einer verkehrt eingerichteten Welt erinnert. In diesem Sinne spitzt seine Argumentation auch

den landläufigen Gegenbegriff der Intelligenz – die Dummheit – zu und entkoppelt ihn von der Intelligenz als einem sich zwischen Schwachsinn und Genie erstreckenden Kontinuum: Dummheit sei kein beliebiges und messbares Attribut der Einzelnen, sondern Ergebnis eines aktiven Prozesses der Verdummung:

Es gibt Verdummung da, wo eine Intelligenz einer anderen Intelligenz untergeordnet ist. Der Mensch – und besonders das Kind – kann einen Lehrmeister benötigen, wenn sein Wille nicht stark genug ist, um ihn auf seinen Weg zu bringen oder ihn dort zu halten. Aber diese Unterwerfung besteht rein zwischen Wille und Wille. Sie wird verdummend, wenn sie eine Intelligenz an eine andere Intelligenz bindet. (Rancière 2007, 23)

Auf diese Weise politisiert Rancière im Anschluss an Jacotot nicht nur den Begriff der Intelligenz, sondern auch den der Dummheit: Er löst ihn von der Ebene der Individuen und gibt die eigentliche Dummheit als Resultat einer sich stets wiederholenden Praxis zu verstehen – als Resultat eines Ausschlusses aus der Gleichheit.



Wo Erwachsene unter dem konstitutiven Verdacht stehen, nicht auf der Höhe dessen zu existieren, was „möglich gewesen wäre“ und so von der Schuld unrealisierter Potentiale begleitet werden, ist es allein dem eben beginnenden Leben vergönnt, jenseits dieser Schuld zu existieren – nur hier ist das, was ist, auf der Höhe dessen, was sein könnte.

1. Die Ungeborenen: Ellen Key und die Arbeit der Mütter

Diese Waage hängt an einem Orte, der nicht war. / Gewogen wurden daran, die nicht waren. / Die Waage hat Bestand durch Körperlichkeit.

Der Sohar: Die Waage des Lebens

Ein nicht geringer Teil der modernen Begeisterung für Kinder rührt aus der Fülle des Noch-nicht, die sie verkörpern. Als Statthalter der Zukunft erscheinen sie als lebendige Erinnerungen jenes Möglichkeitsraums, der sich für die Herangewachsenen nach und nach verengt, wenn sich im Schatten jeder gefallenen Entscheidung der unübersehbare Bereich all dessen ausbreitet, was diese Entscheidung ausschließt und dem expandierenden Reich der nicht realisierten Möglichkeiten zuschlägt. Aus dieser Perspektive heraus entsteht auf der einen Seite die Fantasie der nicht-gelebten Leben, die den Erwachsenen als die imaginäre Summe nicht ergriffener Chancen und verstrichener Gelegenheiten begleiten, auf der anderen Seite die Aufwertung des kindlichen Daseins zum noch unrealisierten Möglichkeitsreservoir. Diese Potentialitätsfigur spitzt sich dort zu, wo es nicht nur um Kinder als Eignerinnen des Möglichen geht, sondern die Kinder selbst in den Status bloßer Möglichkeit rücken – wo es um Kinder geht, die noch nicht sind. Als Einstieg in die Frage nach dem Potentialitätsdenken in der Pädagogik stellen diese ungeborenen Kinder eine Figur dar, welche die Kategorie des Möglichen unübersehbar zur Schau stellt und als pädagogisches Motiv kenntlich macht. Doch wie können Kinder, die noch nicht gezeugt und geboren worden sind, überhaupt Gegenstand pädagogischer Sorge werden? Einige Voraussetzungen einer solchen ›Pädagogik der Ungeborenen‹ lassen sich beispielhaft an den Aufsätzen Ellen Keys deutlich machen – unter deren Losung vom ›Jahrhundert des Kindes‹ nicht nur dessen Aufwertung propagiert wird, sondern zugleich sehr

konkrete Vorschläge für die Neuordnung des Lebens um die Kinder herum. Drei miteinander verknüpfte Motive – Individualismus, Geschlechterverhältnis und Kindheit – geben Einblick in den Ort der Ungeborenen im Jahrhundert des Kindes und konturieren in dieser Verknüpfung eine exemplarische Figuration des Potentials.

Die Einzelne und die ›Heiligkeit der Generation‹

The special tie women have with children is recognized by everyone. I submit, however, that the nature of this bond is no more than shared oppression.

Shulamith Firestone: The Dialectic of Sex

Ellen Keys Ruf als Frauenrechtlerin gründet vor allem auf ihrer emphatischen Rhetorik des Individualismus, dessen Forderungen sie auf den weiblichen Teil der Menschheit ausweitet. Vor allem in ihrem Aufsatz über die »Die Freiheit der Persönlichkeit« (Key 1905, 95-126) verdeutlicht sie wesentliche Bestandteile dieses Individualitätsverständnisses. Auf der einen Seite zeichne sich der »geborene Individualist« durch Widerstand gegen äußere Formung aus: »Er hat sich nicht abplatteln, bleichen oder abrunden lassen.« (Ebd., 96) In seiner aktiven Variante bedeutet dieser Widerstand zudem »gross[e] Schlachten, mit denen man die Freiheit der Persönlichkeit gewinnt« (ebd., 96f.), und unterstreicht so, dass Individualität in Keys Lesart kein Attribut des wohltemperierten Durchschnitts ist, sondern nur von jemandem gelebt werden kann, der »von der Leidenschaft erfüllt ist, ganz er selbst zu sein« (ebd., 97). In Anlehnung an Nietzsches Kritik des christlichen Gewissens- und Schuldkomplexes gelte für die Individualistin nur die Verpflichtung gegenüber sich selbst – schlechtes Gewissen verfolge sie allein dann, wenn sie gezwungen ist, ihre ›Spontaneität‹ »mit einem von außen gegebenen Muster zu vergleichen.« (Ebd., 107) Aus diesem Grund fußt die individualistische Lebenspraxis sowohl auf der permanenten Anstrengung, die eigenen Handlungen von fremden Motiven frei zu halten, als auch auf einer steten Selbst-Überprüfung, welche die inneren von äußeren Beweggründen scheidet – sie könne daher keineswegs mit dem Vorwurf der »Zügellosigkeit« (ebd., 108) bedacht werden, sondern verkörpere eine hochgradig disziplinierte Form der Freiheit. In-

dividualismus erscheint so als eine »Kunst des Lebens« (Key 1904, 300), welche die Frage nach dem Maß radikal ins Innere der Subjekte verlegt und die Figur eines Menschen projiziert, der »sein Maß in sich selbst trägt« (Key 1905, 121). Gleichzeitig legt Ellen Key eben hier ein weiteres Maß an, das ihr erlaubt, die »gehorsamen Mitbürgerseelen« und die »pflichttreuen Dutzendmenschen« als »unvollkommene Naturen« zu bezeichnen – während das Attribut der Vollkommenheit denjenigen vorbehalten bleibt, welche keinen »sittlichen«, sondern einen »individuellen Charakter« besitzen (ebd.).

Wie passt das zusammen? Wie lässt sich einerseits behaupten, jeder Mensch müsse den einzig gültigen Maßstab »in sich« tragen und gleichzeitig ein Maß der Vollkommenheit in Anschlag bringen, das die Individuen auf einer Güteskala sortiert?¹ Die Antwort hierauf findet sich in einem knapp formulierten Motto, mit dem Key die individualistische Lebenseinstellung zusammenfasst: »Kein Individualist spiegelt sich vor, dass er um irgend eines anderen Willen lebe, als um seiner selbst willen, oder mit irgend einem anderen Ziel, als alle Mittel seiner Natur herauszuarbeiten« (ebd., 122). Mit dieser Zielsetzung kompliziert sich die Figur des Maßstabs. Auf der einen Seite bleibt die Idee eines individuellen Maßes erhalten, nach dem der Individualist seine Handlungen nach außen hin orientiert und einrichtet, auf der anderen Seite knüpft sich an dieses ein zweites an, welches den Maßstab reflexiv wendet und auf den Individualisten und »seine Natur« bezieht. Dieses zweite Maß zielt nach innen und gilt dem »alleinigen Ziel«, der Frage *in wie weit* »alle Mittel der Natur herausgearbeitet« wurden. Nur in dieser Hinsicht kann Key den »pflichttreuen Dutzendmensch« als weniger vollkommen einstufen – weil ihn diese Pflichtergebenheit daran hindert, die Möglichkeiten seiner Natur »herauszuarbeiten«. Eben hier wird die Rede vom Maß zugleich problematisch, weil die Vergleichsgröße entgleitet – ins Reich der Potentiale. Was Key als die »ganze Natur« des Einzelnen anspricht und anhand derer zu ermessen wäre, wie weit diese Natur überhaupt »herausgearbeitet« worden

1 Heinz-Joachim Heydorn fasst diese unaufgelöste Spannung in Keys Arbeiten als einen ihrer Erfolgsfaktoren zusammen: »Der Widerspruch ist jedoch nur vordergründig. Für diese Situation, in dem Bewußtseinszerfall unter dem Schein der Emanzipation des Menschen vonstatten geht, ist der spektakuläre Erfolg von Ellen Keys ›Jahrhundert des Kindes‹ auf ein bedeutsames deutsches Leserpublikum nur zu bezeichnend. Übermensch und Züchtung, Entfaltung und Trieberlösung, Sozialreform und natürliche Auslese geben sich hier ein Stelldichein unter dem Dach einer jugendstilhaft sich anbietenden Natur; Rousseau und Carlyle, Nietzsche und Spencer.« (Heydorn 1980, 88f.)

ist, zeigt sich in ihrer eigenen Beschreibung weniger als feste Gegebenheit denn als Möglichkeitsraum. Aus diesem Grund kennzeichnet Key den Individualismus zugleich als ›maßlos‹ – als eine »Leidenschaft« (ebd., 97), deren formale Gründe darin liegen, dass das Maß des individualistischen Ziels keine festen Markierungen kennt, sondern einem zurückweichenden Horizont gleicht, der zwar orientiert, jedoch kein Ankommen erlaubt.

Diese Bestimmung ist zugleich die individuelle Übersetzung dessen, was Ellen Key am Anfang ihres Bandes zum ›Jahrhundert des Kindes‹ über die Natur der Gattung schreibt, und im Gattungsbegriff ihr Individualitätskonzept reflektiert: Die Natur des Menschen sei keine feste Gegebenheit, sondern formbares Material und offenbare ihn als einen permanent »unvollendeten«, »der physisch und psychisch noch immer im Werden begriffen ist« (ebd., 3f.). Aus der Feststellung dieser Offenheit resultieren zwei unterschiedliche Weisen mit den »bisher ungeahnten Möglichkeiten« (ebd., 4) umzugehen. Auf der Ebene der Individuen wirbt Key für eine individualistische Ethik radikaler Möglichkeitsentfaltung und Steigerung, in der Gewöhnung und Stillstand auf dieselbe Weise zu ›Sünden‹ werden, wie sie das »[A]ltern« als »Notwendigkeit« verwirft und lediglich als »eine schlechte Gewohnheit« (ebd., 179) gelten lässt. Auf der Ebene der Gattung wird diese Individualitätsrhetorik jedoch von klaren Grenzziehungen eingeholt. Hier, im Bereich der Gattungszukunft und im Ausblick auf eine »Hebung der Rasse« (ebd., 21), verweist Key weniger auf Selbstbestimmung, sondern auf unumgängliche ›Naturgesetze‹, die erkannt und befolgt werden müssten. Vor allem »die Gesetze der natürlichen Auslese« stellten eine unhintergehbare Ausgangsbasis aller weiteren Orientierung dar, sodass der »Geist dieser Gesetze« auch für »Psychologie«, »Rechtswissenschaft« und »Pädagogik« (ebd., 44) Geltung beanspruche. Die Konfrontation dieser individualistischen Ethik der Potentiale mit dem eugenischen Kollektivprojekt lässt sich am besten dort nachzeichnen, wo die unterschiedlichen Referenzebenen – Individuum und Gattung – zusammentreffen, in der Fortpflanzung.

Ellen Keys Schwanken zwischen Individualanspruch und Naturgesetz wiederholt sich auf der interindividuellen Ebene des Geschlechterverhältnisses. Dort trifft ihre Kritik des gesellschaftlichen Umgangs mit Partnerschaft und Fortpflanzung zwei auf den ersten Blick sehr unterschiedliche Traditionslinien. Auf der einen Seite verurteilt sie die christlich gerahmte Ehe auf Lebenszeit als ein erdrückendes und unzeitgemäßes Zwangsverhältnis, in dem »Sklavensinn und Stumpfsinn unter heiligem Namen Mann und Weib erniedrigen« (Key 1905, 7). Auf der anderen Seite fällt auch auf diejenigen, die

auf das Konzept der »freien Liebe« (ebd.) setzen, kein gutes Licht; auch ihre Vorliebe für »flüchtig[e] Verbindungen« stelle letztlich einen »Rückschritt« in Sachen Menschheitsentwicklung dar, hin »zur Promiscuität des Wildheitszustandes« (ebd., 7f.). Um beide Konzepte zugleich verurteilen zu können, verweist Key auf das Element der Natur: Sowohl die »conventionell[e] Sittlichkeit« (ebd.) als auch ihre libertär-moderne Aufkündigung »vergessen die Wirklichkeit des Lebens« (ebd., 8) und ignorierten den eigentlichen Kern des Geschlechtsverhältnisses – die Sorge um das kommende Leben, die »Heiligkeit der Generation« (ebd., 6). Damit knüpft Key zwar an die »Heiligkeit« des ehelichen Geschlechtsverhältnisses an, löst es jedoch von der Verbindlichkeit des christlichen Sakraments und koppelt es an eine profanierte Version des Heiligen, die in den erhabenen Konturen einer unauslotbaren menschlichen Zukunft erstrahlt. Die »Ungeborenen« stellen dabei das sinnfällige Bild und die metonymische Verdichtung dieser Zukunft dar, sie bilden den entscheidenden Dreh- und Angelpunkt, um den Keys Ausführungen zum Geschlechtsverhältnis kreisen. In diesem Sinne hebt sie zwar hervor, dass das »Geschlechtsverhältnis« das »zentrale Lebensverhältnis« (ebd., 3) darstelle – das Element, welches diese Verhältnis jedoch »in letzter Instanz« reguliert, ist jedoch jenes eigentümliche Recht, das von denjenigen ausgeht, die im reinen Zustand der Potentialität existieren: das »Rechte jenes anderen [...] der das mögliche Kind ist« (Key 1904, 75).

In der Konfrontation dieser drei Elemente – der Gesetze der Natur, des Individualrechts und des Rechts der Ungeborenen – deuten sich die Konturen des Kampfplatzes an, den Ellen Keys Rede über die Weiblichkeit eröffnet. Die entscheidende Strategie zur Aufwertung der Frau verläuft dabei über ihre Rolle als mögliche Mutter. Hier profitiert sie von der »Heiligkeit der Generation«, zu deren profanen Priesterin Key sie stilisiert. Gleichzeitig scheint der Codex, der ihr Amt als Trägerin des potentiellen Lebens bestimmt, jenseits von Glaubensfragen zu liegen, da er auf streng naturwissenschaftlichem Weg »offenbart« wird. Entsprechend lautet eine Facette im »ideale[n] Bild des Zukunftsweibs«: »Sie wird die Notwendigkeit der Gesetze der Natur und des Verlaufs der natürlichen Entwicklung begreifen« (ebd., 28f.). Die Aufwertung der Frau zum »Zukunftsweib« verwandelt sie in eine Kennerin und Agentin von Gesetzen, deren unbedingter Gültigkeitsanspruch zwar ihre neue Rolle als »Gesetzhüterin« der Natur unterstreicht, deren Anwendung ihr eigenes Leben jedoch klaren Vorgaben und Begrenzungen unterwirft.

Deutlich wird dies beim Thema der Partnerwahl: Auf der einen Seite steht das »Zukunftsweib« jenseits von männlich dominierten Partnerwahlpraxen,

auf der anderen Seite mahnt Key in Anknüpfung an Francis Galtons Arbeit »Hereditary Genius« zur Überwindung der »romantischen« Kräfte der »Sympathie«, welche ein »die natürliche Auswahl störendes Moment« darstellten (ebd., 19).² Dieser Geltungsanspruch der Naturgesetze setzt sich im Motiv der Gesundheit fort, das für die Frau in doppelter Hinsicht gilt. In Kenntnis der Vererbungs- und Entwicklungsgesetze trügen Frauen nicht nur Verantwortung für die gesunde »Kraft« der Ungeborenen (vgl. Key 1904, 75 u. 84), sondern zugleich Verantwortung für die Gesundheit ihres eigenen Körpers als »Gefäß« des potentiellen Lebens, auf dessen Gesundheit alle Kinder ein Recht haben sollten: »the right of all children to healthy parents« (Key 1914, 132). Jede Handlung, welche diese weibliche Gesundheit fahrlässig gefährdet, wird von Key als ein »[V]ersündigen« und »Verbrechen« (ebd., 85) am gesunden Maß der Natur gestraft. Die Verbrechen, in denen »das junge Weib seine Person freiwillig misshandelt« sind dabei vielfältig – sie bedrohen die die Gesundheit durch »Übertreibung im Studieren oder im Sport, durch Schnüren oder Näscherei von Süßigkeiten, durch Rauchen oder andere stimulierende Mittel, durch Nachtwachen oder schrankenloses Arbeiten« (ebd.).

Kinder: Geboren und ungeboren

Ellen Keys Rede gegen die *weiblichen Verbrechen* trägt Spuren eines Ethos, dessen Emphase sich mit dem Bewusstsein verbindet, in der Natur und ihren Gesetzen einen neuen und festen Grund jenseits gesellschaftlicher Verwerfungen und Verpflichtungen gefunden zu haben. Neben den Frauen als exponierten Komplizinnen dieser Gesetze, sind es vor allem die Kinder, die als »Kinder der Natur« neu verhandelt werden. Eine Konsequenz dieser Neuordnung äußert sich in der sozialen Verortung der Kinder. In derselben Weise, in der Key das Geschlechterverhältnis neu ordnet, indem sie zwischen die Partner die *Heiligkeit des ungeborenen Lebens* und seiner Gesetze stellt, durchzieht der Gültigkeitsanspruch der Naturgesetze auch das Eltern-Kind Verhältnis und setzt es neu zusammen. Ein Moment dieser Neuzusammensetzung lässt

2 Diese Abwertung der »Sympathie« setzt sich in einer nietzscheanisch inspirierten Argumentation gegen die »Nächstenliebe« fort, die als »Vergewaltigung« der Naturgesetze diskreditiert wird: »[J]a, wenn das Christentum sogar will, dass man Alle gleich liebe – was ist dann all dieses? Es ist eine Vergewaltigung des Principis der Entwicklung, der Auswahl.« (Key 1905, 121)

sich als *Vergemeinschaftung des Kindes* umschreiben. Wie Key die Frau in der Rolle als Mutter zum »kostbarste[n] Teil des Volkes« (ebd., 86) erklärt, so basiert auch die Sorge um das kindliche Leben auf der diskursiven Verknüpfung zwischen Kindeswohl und Volksexistenz. Die »neue Gesellschaft«, um die Ellen Keys Schriften kreisen, erscheint weniger als das politisch-soziale Geschäft der Erwachsenen, sondern als ein Projekt, dessen Ausgangspunkt im kindlichen Leben beschlossen liegt – es gälte zu begreifen, »dass die Gesellschaftsumgestaltung mit dem noch ungeborenen Kinde beginnt« (ebd., 101). Mit dieser Kopplung der Ungeborenen und der Gemeinschaft wird das Eltern-Kind-Verhältnis als private Angelegenheit aufgehoben und zu einer Sache erklärt, in der es immer auch um »das Ganze« geht – weshalb die »immer größere Ausdehnung des Rechts der Gesellschaft« auf den Bereich von Zeugung und Erziehung »eine ihrer wichtigsten Schutzmassregeln für sich selbst« (Key 1905, 355) bildet. Folgerichtig prophezeit Key in einem Text, der »Die Frau in hundert Jahren« imaginiert, die umfassende Wandlung desjenigen Ortes, der für das althergebrachte, privatisierte Eltern-Kind-Verhältnis steht: »Das Wort ›Heim‹ hat eine bedeutungsvolle Umwandlung durchgemacht und ist jetzt ein Synonym des Wortes Schlafstelle.« (Key 1910, 119)

Entsprechend formuliert Key die Aufwertung des Kindes auch in rechtlicher Hinsicht – und gelangt zu einer Sicht auf das Kindesrecht, welche das Motiv der kindlichen Dankbarkeit gegenüber den Eltern auf den Kopf stellt. So gelte die »alte Redeweise, dass man seinen Eltern für das Leben Dank schuldig sei« nur in wenigen Fällen – in »den meisten Fällen«, in denen sich elterliche Schwächen und Beeinträchtigungen auf die Kinder fortsetzen, gelte vielmehr das Gegenteil und müssten »die Eltern umgekehrt die Kinder für deren Dasein um Verzeihung bitten.« (Key 1904, 45) In ähnlicher Weise begreift Key das grundlegende »Recht des Kindes« als ein Recht, dessen Träger die Ungeborenen sind: das »Recht [...], nicht in einer disharmonischen Ehe geboren« (ebd., 37f.) zu werden. Diese Forderung kritisiert vor allem das Beharren auf christlich sanktionierten Partnerschaftsformen, denen »die Heiligkeit der Familie« (ebd., 41) noch vor den Naturgesetzen gilt. Gerade in ihrer Kritik am überkommenen Eheideal wird Keys Gegenstandspunkt deutlich. Zwar prangert sie die sittliche Brandmarkung der »Bastarde« aus unehelichen Verhältnissen an und gemahnt an »Kindermorde« und »Phosphorvergiftungen« (ebd.) als deren Konsequenz, sieht jedoch weniger im Kindstod selbst die eigentliche Katastrophe, sondern im Überleben derjenigen, in deren beeinträchtigter Existenz, »gute Kräfte verloren gegangen« und »gesellschaftszerstörende Kräfte entwickelt worden« (ebd., 41f.) seien. Die entscheidende

Vokabel in dieser Argumentation sind die *Kräfte*. Auch wenn die Gegenüberstellung von guter und schlechter Elternschaft über die Begriffe ›Liebe‹ und ›Gesundheit‹ erfolgt, so erscheint das Bild der »gesunden, liebenden Menschen« (ebd., 42) als ein Ideal, dessen Legitimation letztlich von der Idee einer optimalen – individuellen und kollektiven – Kräfteentwicklung abhängt.

Die weitere Engführung von Kindes- und Gemeinwohl zeigt sich dort, wo es um den konkreten Umgang mit Kindern geht, auf dem Gebiet pädagogischer Praxen und Überzeugungen. Zunächst stellt Key ein zentrales Gebot an den Eingang aller erzieherischen Bemühung: »Das Kind [...] in Frieden zu lassen« (Key 1904, 113). Wie ist dieses pädagogische Paradox – das »grösste Geheimnis der Erziehung« (ebd., 112f.) – zu verstehen? Auf den ersten Blick erscheint die Nichteinmischung als Konsequenz der geschilderten Individualisierungsempfase, die den geforderten »reine[n], kühle[n], freie[n] Raum zwischen den Seelen« (ebd., 33) auch zwischen Zögling und Erwachsenen herstellen soll. Gleichzeitig gründet diese Forderung nicht allein in der Verpflichtung gegenüber einem ethischen Prinzip, sondern vor allem in einem bestimmten Bild der kindlichen Natur. Die pädagogische Mahnung, das »eigene Wesen des Kindes« nicht zu »unterdrücken« (ebd., 111) und »das kleine Menschenmaterial« nicht einem fertigen Ideal gemäß »zuzuhauen« (ebd., 114), involviert eine grundlegende Verschiebung der Kindesnatur vom *Material* zur *Kraft*. Zwar stellt auch die Kraft eine gegebene Größe dar, mit der die Erziehungspraxis rechnen muss (vgl. Ludwig 1970, 9-19), anders als das Material versucht dieser Begriff jedoch die dynamische und selbsttätige Seite eines Gegenstandes zu betonen, dessen lebendiges Werden weniger der Prägung als der Modulierung bedarf.³ Die Formulierung der »selbstbestimmte[n] Kraftentwicklung« (Key 1904, 119) verdichtet die ethischen Implikationen von Keys Kräften denken: »Selbständigkeitsgefühl« (ebd., 124), »Selbstthätigkeit« (ebd., 166) und »Selbstentwicklung« (ebd., 253) kreisen um ein Selbst, das nicht nur als Eigner einer Kraft auftritt, sondern mit Hilfe dieses »Eigentumsrecht[s]« an seiner »Lebenskraft« (ebd., 75) die rechtliche Basis seines

3 Diese Verlagerung von Verfahren der ›Prägung‹ hin zu solchen der ›Modulierung‹ betont Gille Deleuze als entscheidendes Kennzeichen der Verschiebung von den Machttechnologien der ›Disziplin‹ zu denen der ›Kontrolle‹ (vgl. Deleuze 1993, 254-262). Die pädagogische Relevanz des Kontrollparadigmas wird exemplarisch im Sammelband »Bildung der Kontrollgesellschaft« (Bünger; Mayer; Messerschmidt; Zitzelsberger 2009) diskutiert und mit Fokus auf die Geschichte des deutschen Bildungssystems von Eric Schröter (2012) untersucht.

Individualitätsanspruchs markiert. Dieser Individualitätsanspruch liest sich jedoch auch »von hinten« – als Anspruch *an* die Individuen, ihre Selbst- und Kraftentwicklung selbstständig zu gestalten.

Vor diesem Hintergrund entwirft Key die Konturen einer idealen Schule, in denen weder »Herdenwesen« (ebd., 256) erzogen werden, noch die »Dressur« (ebd., 261) oder die »Dutzendarbeit« der »Fabrik« (ebd., 260) zum Vorbild dient, sondern eine »Schule der Zukunft« erprobt wird, die »nach einem jedem Individuum angepassten Plan« (ebd., 278) arbeitet. Diese Orientierung an den dynamischen Kräften der Individuen führt nicht nur zur Aufhebung fester Pläne, sondern dazu, die Pädagogen selbst auf ein dynamisches und vorläufiges Dasein zu verpflichten: »Selbst wie das Kind zu werden, ist die erste Voraussetzung, um Kinder zu erziehen.« (Ebd., 112) Dieses Kind-Werden zielt weniger auf die kindliche Tugend der Unterwerfung – wie in der bekannten Formulierung des Neuen Testaments⁴ –, sondern auf den Entwicklungscharakter des Kindes, dessen Veränderung in Permanenz zum Lebensideal erhoben wird: Nur wer »sich selbst in einem unablässigen Wachstum erhält« (ebd., 117), taugt demnach als pädagogisches Vorbild.⁵ In systematischer Hinsicht deutet Keys Schulverständnis ein neues Gefüge zwischen Individualitäten und Gemeinschaft an. Auch wenn die Kraft den Menschen von Anfang

-
- 4 Eine Formulierung, die zumeist einer selektiven Lektüre unterliegt, welche nur den ersten Satzteil des angemahnten Kind-Werdens zur Kenntnis nimmt: »Wahrlich, ich sage euch, so ihr nicht umkehrt und werdet wie die Kinder, werdet ihr nimmermehr in das Reich der Himmel eingehen« (Mt. 18,3). Während hier die Frage offen bleibt, wofür die Figur des Kindes steht – und so mit den jeweiligen Kindheitsphantasien der Leserinnen gefüllt werden kann –, beantwortet der zweite Satzteil diese Frage in klarer Weise: »wer sich also erniedrigt, wie dieses Kind, der ist der größte im Reich der Himmel.« (Mt. 18,4)
- 5 Keys Absage an die Erziehung der Kinder verschiebt sich so auf die Selbst-Erziehung der Erwachsenen, vor allem die der Frauen als mögliche Mütter, deren »Beruf« eine »ungeheuerer Kraftanspannung« und »unablässige Inspiration« (ebd., 102) verlange. Damit markiert erneut die »Natur« die Grenze von Keys Individualitätsparadigma: Dort wo Menschen nicht in der Lage sind, die Natur und ihre Gesetze zu erkennen und ihnen zu folgen, setzen Erziehung und Zwang ein. Frauen kommt demnach eine dreifache pädagogische Rolle zu – ihre Verantwortung für das potentielle Leben, seine Entstehung und Entwicklung begründet nicht nur die Mühen der unablässigen Selbst-Erziehung zur »Mutter«, sondern auch die Erziehung des Mannes zum »Vater«: »Aber nicht die Frau, wie sie in dieser Stunde geht und steht, taugt zur Mutter! Sie taugt erst dazu, nachdem sie sich selbst für die Mutterschaft und den Mann für die Vaterschaft erzogen hat!« (Ebd., 105)

an eignet, so scheint es Aufgabe der Schule zu sein, zum eigentlichen Besitz und zu selbstbestimmter Verfügung über diese zu befähigen. Damit stellen Keys Ausführungen die Schule weniger als eine ›Veranstaltung des Staates‹ dar, sondern den Staat umgekehrt als eine ›Veranstaltung der Schule‹. Darauf deutet zumindest ihr Konzept der »Gesamtschule« hin – einer idealen Institution, die über alle sozialen Unterscheidungen hinweg arbeitet und zur »Lebensfrage der Gesellschaft« (ebd., 228) erklärt wird. So fungiert die Gesamtschule Keys als Gelenkstelle, welche die selbstbestimmten Individuen überhaupt erst in die beiden grundlegenden Vergemeinschaftungsformen integrieren und das »Zusammenarbeiten in der Familie und im Staat ermöglichen« (ebd.) soll. Diese Arbeit der Vergemeinschaftung versteht sich weniger als die Herstellung von Nähe und Bindung, sondern als die Produktion eines Kollektivitätsmodus, der die hinreichende Distanz zwischen den selbsttätigen Einzelnen sichert und integriert. Exemplarisch deutet sich dieser Stellenwert der zwischenmenschlichen Lücke – des ›Raums zwischen den Seelen‹ – in der Ablehnung körperlich züchtigender Erziehungsmaßnahmen an, welche sie am Beispiel eines schreienden Kindes erläutert. So verletze kindliches Schreien das Recht seiner Mitmenschen auf ungestörte Selbstbestimmung und solle dementsprechend »unfehlbar« und »unerbittlich« durch »Isolierung« (ebd., 128) des Schreienden quittiert werden. Diese Maßnahme habe zum Vorzug, das Schweigen nicht mit direkter Gewalt zu erzwingen, sondern indirekt auf den Willen einzuwirken und damit die Fähigkeit zur »Selbstüberwindung des Willens« (ebd.) zu befördern.⁶

Gleichzeitig läuft diese Tendenz zum *Miteinander in Distanz* auf die Gefahr der Vereinzelung hinaus, in der sich die Kräfte genau so wenig entwickeln können wie unter den Bedingungen ihrer Unterdrückung. Unter diesen Vorzeichen kritisiert Key etwa den pädagogischen Hang zum Spiel. Sie würdigt es zwar als Erkenntnisinstrument, um in Beobachtung des Spielgeschehens einen Blick auf den »Naturgrund seines Kindes« (ebd., 259) werfen zu können,

6 Keys Ablehnung unmittelbarer Gewalt gegenüber dem Kind steht jedoch unter einer klaren Einschränkung. Solange das Kind noch nicht den Status eines ›Individuums‹ besitzt – Key erwähnt die ersten drei Lebensjahre als Grenze (Key 1904, 126) –, sei durchaus »eine Art Dressur notwendig«, da ohne »absoluten Gehorsam« (ebd., 127) das folgende Erziehungswerk nicht gelingen könne. In diesem Sinne scheint diese Phase der ›Dressur‹ für Key noch gar nicht in der eigentlichen Familie stattzufinden, sondern an einem Ort, der für das »Zusammenarbeiten in der Familie« (ebd., 228) erst vorbereitet – wie die Schule die selbständigen Subjekte für Familie und Staat formen soll, so formt die ›Dressur‹ die Individuen überhaupt erst zu Schulsubjekten.

gibt im Gegenzug jedoch seine Tendenz zur Abschottung vor der Wirklichkeit zu bedenken. Wie alles andere »eigens für die Kinder Gemachte« bildeten die Spiele als »künstliche[s] Dasein« (ebd., 165f.) ein Hindernis für das gelingende Arrangement der Individuen gemäß ihrer doppelten Orientierung an den Gesetzen der inneren Natur und der Gemeinschaft.⁷ Letztlich zeigen Keys Ausführungen zwei scheinbar gegenläufige Weisen, dieses Arrangement in seinem Gelingen zu denken: Die eine Variante ist die der leidenschaftlichen Beziehung zweier selbstbestimmter Individuen »derselben Wesensart« (Key 1905, 11), die gemeinsam der Maxime des intensiv-produktiven Daseins folgen (ebd., 29). Während diese Variante eher die Arbeit am Selbst zum Gegenstand hat, bezieht sich die zweite Variante auf die Arbeit als kollektives Projekt. Hier verteidigt Key ihre Erziehungsvorstellung mit der Aussicht auf den »intelligenten Arbeiter«, dessen Fähigkeit zum selbstbestimmten Handeln die gesamtgesellschaftliche Voraussetzung sei, um »heutzutage im Konkurrenzkampf bestehen« (Key 1904, 369) zu können. Anders als etwa Georg Kerschensteiner oder William Stern, die ebenfalls die Aufwertung geistiger Arbeit im Kontext der gesamtgesellschaftlichen Produktivität thematisieren (vgl. Kapitel 2), weicht Ellen Keys Ansatz hiervon ab. Zwar löst sich auch ihr Arbeitsbegriff vom Bild handwerklich-objektgebundener Produktion und öffnet sich hin zur Arbeit als einer ›Herausarbeitung‹ unerschlossener Potentiale – ihr entscheidender Schritt liegt jedoch in der Erweiterung des Feldes um die Sphäre der Reproduktion.⁸ So entwirft Keys Rede über das ›Zukunftswib‹ (vgl. Key 1905, 28) einen neuen Typus der Arbeit, der sich sowohl vom Gegenbild der fremdbestimmten Fabrikdisziplin als auch von ihrer Engführung auf finanzielle Entlohnung löst. Diese neue Arbeit, die vor allem in den Ausführungen zur »Umgestaltung [...] des Berufes der Mutter« (Key 1904, 102) Aus-

7 Diese doppelte Abgrenzung gegenüber Künstlichkeit und Spiel findet sich zeitgleich in Abgrenzung der Begabtenförderung von der ›künstlichen Zucht: der ›Wunderkinder‹, die mit übertriebener »Spielerei« lediglich »Treibhauspflänzchen« hervorgebracht habe, welche zumeist vorzeitig und »elend zugrunde gegangen« seien (vgl. Zimmer 1904).

8 Diese Frage nach der Differenz von ›produktiver‹ Lohnarbeit und reproduktiver – häufig nichtentlohnter – Care-Arbeit wird heute unter neuen Vorzeichen verstärkt diskutiert. In direkter Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Schwangerschaft und Geburt führt Amy Mullin (2005) in diese Diskussion ein, Silvia Federici (2015, 21-86) befragt aus feministischer Perspektive das Paradigma der ›Reproduktion der Arbeitskraft‹ auf seine theoretischen Leerstellen hin und schließt dazu an die grundlegende Arbeit von Mariarosa Dalla Costa (1973) an.

druck findet, verdichtet sich im Gegenstand des ungeborenen Lebens: Hier ist Arbeit nicht Arbeit an totem Material, sondern Arbeit an den »Quellen unversiegliger Kraft« (Apel 1916, 190); nicht Arbeit an losgelösten Teilbereichen, sondern Arbeit an den Grundlagen der Gemeinschaft; nicht Arbeit zugunsten fremder Interessen, sondern Arbeit an der eigenen Bestimmung; nicht Arbeit als Wiederholung des Gegebenen, sondern Arbeit an dem, was noch nicht ist.⁹

Die figurative Kraft, die im Motiv des Ungeborenen ruht, lässt sich auf zwei verschiedene Richtungen zurückführen, die sich in seinem Bild- und Begriffsfeld überlagern – eine temporale und eine soziale. Im Hinblick auf die Zeitlichkeit stehen die Ungeborenen für die Tendenz der *Futurisierung* und unterstreichen Keys Credo, wonach »das beste Geleit« nicht »die Menschen, welche sind, sondern die, welche kommen« (Key 1905, 99) darstellten.¹⁰ Diese Perspektivierung auf die Zukunft durchdringt zahlreiche Elemente in Keys pädagogischem Denken. Sie verbindet nicht nur ihre Mahnungen an die weibliche Gesundheit mit der Forderung nach einer möglichst zeitigen Erziehung weiblicher Kinder zu »Geschlechtswesen« (Key 1904, 49), sondern auch ihren Hang zur Akzeptanz von Opferlogiken (vgl. Reiß 2012, 182-185). Die Zukunft als Argumentationsgrundlage legt ebenso nahe, alles »herauszuarbeiten«, was latent im Gegebenen ruht, wie das zu vermeiden und zu beseitigen, was dieser Arbeit an der Zukunft im Wege steht. Nur von dieser Warte aus kann Key über die hohe Kindersterblichkeit in den »Fabrikstädten« und ihren ungünstigen Lebensbedingungen reden und feststellen: »Und doch ist der Tod der Kinder relativ das Beste« (Key 1904, 74). In ihrer Kritik am christlichen Jenseits- und Erlösungsglauben etabliert sie eine profanierte Version

9 In welcher Weise ein derart aufgeladener Begriff der Arbeit – als die Phantasie »sittlicher Arbeit« – ein tragendes Element in der spezifische deutschen (Vor-)Geschichte des Nationalsozialismus bildet, zeigt genauer Johanna Bach (2016) und baut dabei auf der Untersuchung von Schatz und Woeldike (2001) auf, in der dieser Arbeitsbegriff als eine spezifisch deutsche »konsensuelle Matrix« (ebd., 105) rekonstruiert wird.

10 Diese Tendenz, die (politische) Argumentation von dem her zu entfalten, was noch nicht ist, erkennt G. K. Chesterton als eine zeittypische Denkfigur und setzt ihr – polemisch zugespitzt – in seinem 1908 erschienen Buch über die »Orthodoxie« ein diametrales Gegenmodell entgegen: die »Tradition« als eine Kraft, die weder von denen ausgeht, die *noch* oder *noch nicht* existieren, sondern von denen, die *nicht mehr* sind: »Tradition ist Demokratie für die Toten. Sie ist die Weigerung, der kleinen, anmaßenden Oligarchie derer, die zufällig gerade auf der Erde wandeln, das Feld zu überlassen.« (Chesterton 2011 [1908], 99)

des Erlösungsmotivs, die zwar ebenso auf das Kommende hin ausgerichtet ist, die Erlösung jedoch von der Erlösung *vom* Tod abkoppelt und vom Jenseits des Lebens in sein Davor verlagert. Dabei kehrt dieselbe Anziehungskraft, die vom Bild der Ungeborenen ausgeht, spiegelbildlich verkehrt im Tod wieder. In einer Anspielung auf eine Formulierung aus dem Neuen Testament bringt Key diese Kehrseite der Ungeborenen auf den Punkt:

Was uns Not tut, ist, wieder den Worten zu lauschen: Kommet zu mir alle, die ihr mühselig und beladen seid [...] und ihr werdet Ruhe finden für eure Seelen. Aber nicht, wenn die wunderbaren Worte von Menschenlippen, sondern wenn sie aus jener Tiefe des Lebens klingen, die wir bisher den Tod genannt haben (zit.n. Reiß 2012, 183).

Diese Sehnsucht nach dem Tod als Ruhepunkt bildet den Gegenpart zum Aktivierungsdruck, der Ellen Keys Rhetorik der Steigerung und Intensivierung durchzieht. Offenbar wird das Leben des künftigen (weiblichen) Menschen, der »versteht [...], intensiver zu arbeiten« und »intensiver zu ruhen« (Key 1905, 29), von einem Arbeits- und Lebensrhythmus geprägt, der ›Ruhe‹ allein als Reproduktionsbedingung der Arbeitskraft kennt und ihr eigentliches Versprechen in den Tod als Ende aller Arbeit auslagert.

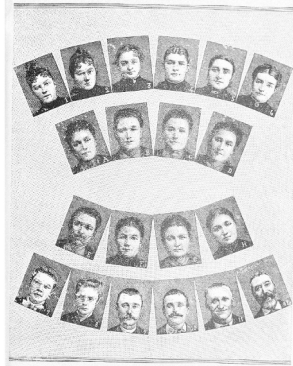
Dies berührt die zweite Richtung des Ungeborenen-Motivs, dessen Tendenz der Futurisierung von der Tendenz zur Verinnerlichung begleitet wird. Diese Verinnerlichung betrifft die soziale Verortung jener ›menschlichen Potentiale‹, deren Existenz als latentes und innerliches Eigentum vom Bild der Ungeborenen unterstrichen wird. Auf ähnliche Weise, wie die möglichen Kinder bereits vor ihrer Zeugung im Inneren des weiblichen Körpers imaginär existieren und das Verhältnis zu diesem mitbestimmen, betrifft die Rede von den Potentialen das Leben ihrer Eigner. Auch Anlagen und Begabungen werden als schlafende Kräfte imaginiert, deren Aktivierung und Realisierung zugleich den Übergang von innerlich-individueller Latenz zu äußerlich-sozialer Manifestation vollzieht. In eben diesem Sinne überträgt Francis Galton – einer der Gewährsmänner von Ellen Keys Argumentation – das Motiv der Schwangerschaft auf die Natur selbst, die »schwanger von latentem Leben« (Galton 1910 [1869], 190) sei – und damit weniger ein gegebenes Richtmaß des Menschen darstellt, sondern sich zum Feld seiner nicht erschöpften Möglichkeiten öffnet. Vor diesem Hintergrund zeigt sich Keys Motiv der Ungeborenen als eine weiblich markierte Version der Potentiale, die zugleich das Augenmerk für grundlegende Elemente des Potentialitätsdenkens schärft. In Anknüpfung an die Stränge radikalen Individualitätsstrebens und der

›Heiligkeit der Generation‹ verlagern sich Ellen Keys Ungeborene von einem scheinbar konkreten Gegenstand zu einer inneren Instanz, von der eine doppelte Verpflichtung ausgeht. Auf der einen Seite stehen sie für das Insistieren eines individualistischen Realisierungsdrucks, der jedem Einzelnen das Bild seiner inneren und noch ›ungeborenen‹ Potentiale zur Seite stellt – und damit das imaginäre »Mass« bildet, das jeder »in sich selbst trägt« (Key 1905, 121). Auf der anderen Seite verleiht gerade das Bild der Ungeborenen auch der anderen Verpflichtung Gewicht – der Verpflichtung, die Potentiale nicht aus reinem Eigennutz heraus zu entwickeln, sondern ihre Realisierung stets im Hinblick auf Andere, als Arbeit an der Gattung selbst zu begreifen. Beide Stränge verdichten sich im Komplex der Schwangerschafts-, Zeugungs- und Geburtsthematik, der nicht nur an die Motive der Natur, der Auswahl und der Zukunft anknüpft, sondern auch jene Durchdringung prä-individueller Natur und trans-individueller Sozialität zur Veranschaulichung bringt, auf die der eingangs pointierte Begriff des *biopolitischen Sandwich* verweist.¹¹

Ellen Keys Ausführungen zu Kindheit und Mutterschaft geben den Blick auf eine Facette des modernen Kindes frei, in welcher sich dieses vom Parallelkonzept des Erwachsenen weniger durch sein Alter, seine Schwäche oder seine Naturnähe unterscheidet, sondern in erster Linie durch seinen Grad an Möglichkeitssättigung. Hier findet sich eine Variante des Kindheitsideals, das Heranwachsende als hochgradig verdichtete Möglichkeitsbündel imaginiert und sie in einem Licht erstrahlen lässt, das weniger von dem ausgeht, was sie sind, sondern von der Summe dessen, was sie noch-nicht sind – ein Ideal, das vor dem Hintergrund des Erziehungsprozesses »von der Unbestimmtheit zur Vestigkeit« (Herbart 1841, 18) eben diese Unbestimmtheit aufwertet und als reine »Bildsamkeit« (ebd.) vor aller Bildung und Bestimmung markiert (vgl. Ricken 2012). Wenn vor diesem Hintergrund das Motiv der kindlichen Unschuld trägt, dann als eine Unschuld, die sich aus dem beurteilenden Abgleich am Maßstab des Möglichen ergibt: Wo Erwachsene unter dem konstitutiven Verdacht stehen, nicht auf der Höhe dessen zu existieren, was ›möglich gewesen wäre‹ und so von der *Schuld unrealisierter Potentiale* begleitet werden, ist es allein dem eben beginnenden Leben vergönnt, jenseits dieser Schuld zu existieren – nur hier ist das, was ist, auf der Höhe dessen, was sein könnte. Das Phantasma der Ungeborenen denkt dieses Verhältnis zu Ende und tilgt jeden Makel des Seins aus der Gleichung der Potentiale – es ist die

11 Eine ausführliche Analyse des Denkens Ellen Keys vor dem Hintergrund der Foucaultschen Konzepte der Bio-Politik und der Disziplin bietet Reiß (2012).

bildgewordene Konsequenz einer eindimensionalen Ethik der Realisierung, deren unausgesprochenes Glaubensbekenntnis lautet: Nur ein ungeborenes Kind ist ein ideales Kind.



Die Durchsetzung des Individualisierungsimperativs schließt nicht nur einen Willen zum Wissen über die Eigenschaften des Einzelnen ein, sondern – vermittelt über das Konzept der ‚Anlagen‘ bzw. der ‚Begabung‘ – auch ein Verfahren, den Einzelnen auf seine möglichen Zukünfte hin zu befragen und diese zu gestalten, ihn auf eine projektförmige Existenz hin zu denken.

2. Der Einzelne und sein Maß: Zur Ökonomie der Anlagen

Weltrekordhalterin im Dauer-Schlaf wurde 1986 die Hausfrau Hanna Hirschmüller. Sie verschlief, hypnotisiert von der Psychologin Ursula Döring, im Schaufenster eines Aalener Möbelhauses, also im Angesicht der neugierigen Öffentlichkeit, 1 Woche und 10 Minuten ihres Lebens. Als Weltmeisterin ist sie schließlich wieder aufgewacht.

Lexikon der Superlative 1987

In jeder halbwegs stabilen geistigen Formation lassen sich zwei unterschiedliche Zonen ausmachen, in denen sich die Konsistenz dieser Formation auf je eigene Weise behauptet. In topologischer Hinsicht könnte man diese in Zentrum und Peripherie gliedern. Während sich im Zentrum der Bereich des Selbstverständlichen erstreckt und jene stille Gewissheit genießt, an die keine Frage zu rühren vermag, nehmen mit zunehmender Nähe zur Peripherie auch die Ungewissheiten zu. Erst am Rand der Formation müssen sich die tragenden Begriffe und Überzeugungen, die sich im Zentrum ohne alle Fragwürdigkeit ausbreiten können, gegen ihre Widersacher behaupten. Hier finden wir die Manöver, in denen sich die Wahrheiten in strategische Kämpfe gegen das Unwahre verwickeln, wo sich das Angemessene gegen das Abwegige verteidigt und das Fraglose um den Ausschluss der ›falschen‹ Fragen ringt.

Wenn wir versuchen, ein Feld des Denkens zu rekonstruieren und die Momente seiner Konsistenz zu verstehen, stehen uns daher zwei prinzipielle Zugänge zur Verfügung. Einer, der sich an die Grenzen begibt und nach den Manövern fragt, mit denen sich die Einheit dieses Denkens gegen ihr Anderes zur

Wehr setzt. Dieser Zugang erkennt das Gebiet in Gestalt seiner Ränder und konzentriert sich auf Prozeduren des Ausschlusses, die ein Denken von seinen latenten – inneren und äußeren – Widersprüchen ›reinigen‹ (vgl. Latour 1998, 18-21). Dagegen gilt das Augenmerk des zweiten Zugangs gerade nicht der Kontroverse, sondern dem Einverständnis, nicht der fragmentierten Unübersichtlichkeit an den Grenzen, sondern dem Einheitspanorama, das sich von den Gipfeln des Selbstverständlichen aus ergibt.

Leicht fallen diese Momente des Selbstverständlichen dort ins Auge, wo wir bemerken, dass eine bestimmte Fraglosigkeit bereits an ihr historisches Verfallsdatum gelangt ist und uns fremd und fragwürdig erscheint. Beim Leser stellt sich in solchen Fällen gerne jenes erhabene Aufgeklärtheitsgefühl ein, das als Belohnungseffekt der Fortschrittserzählung zu verbuchen wäre: *Wie konnte man das glauben/machen/denken? Ein Glück, dass wir heute wissen, dass...* Erkenntnisreicher als solches Ausspielen neuer Fraglosigkeiten gegen alte Fragwürdigkeiten sind dagegen Momente, in denen wir gleichsam die Geburt dessen beobachten können, was uns bis heute als selbstverständlich begleitet. Wenn wir in diesem Kapitel einige dieser Selbstverständlichkeiten zwar nicht bei ihrer Geburt – Ideen und Überzeugungen erfreuen sich meist einer recht undurchsichtigen Elternschaft –, so doch in ihren Kinderschuhen beobachten können, nutzen wir die dort gewonnene Erkenntnis schließlich für einen zweiten Schritt: Das fraglos Geltende auf das hin zu befragen, was es fraglos ausschließt, und es damit aufs Neue der Fragwürdigkeit zu öffnen.

Es kommt auf den Einzelnen an: Die Individualisierung des Maßes

Im pädagogischen Feld existiert eine Vielzahl solcher fraglosen Grundsätze. Zu diesen gehört spätestens seit dem 19. Jahrhundert die Einsicht, dass das Panorama des pädagogischen Blicks einer Perspektive zu folgen habe, in deren Fluchtpunkt der Einzelne steht. Da sich das Fraglose häufig in bescheidener Manier durchsetzt, folgen wir der Durchsetzung dieser Individualisierungsperspektive auf der Bahn eines einfachen aber folgenreichen Mottos, das – in verschiedenen Variationen¹ – das Geschäft der Menschenführung bis

1 Drei so beliebige wie exemplarische Punkte sollen hier genügen: Mitte des 19. Jahrhunderts rückt im Schatten der Individualisierungsthematik die Rücksicht auf die natürlichen ›Anlagen‹ ins Augenmerk, die den Lehrer auf den Einzelnen hin verpflichtet: »Nur wo Anlagen sind, ist Entwicklungsfähigkeit [...]. [S]o muß der Lehrer jeden

heute prägt: *Es kommt auf den Einzelnen an!* Gerade in seiner vielseitigen Verwendbarkeit klingt dieses Axiom zugleich seltsam leer – es kommt bekanntlich genauso auf jeden einzelnen Arbeitnehmer, Arbeitslosen und Verbraucher an, wie auf jeden einzelnen Wähler und jeden einzelnen Delphin im Schleppnetz. Dass jedoch gerade solche inhaltlich leeren Phrasen als *Gelenkstellen* zwischen unterschiedlichsten Feldern dienen und sie organisieren, lässt sich erkennen, wenn man sie in ihren historisch frühen Formen und damit in ihrer Etablierungsphase untersucht. Als einen entscheidenden Geburtshelfer dieses Mottos werden wir im Folgenden exemplarische Vertreter der Pädagogik des 19. und frühen 20. Jahrhunderts ins Auge fassen, die diese Sorge um den Einzelnen als Kernproblem gelingender Erziehung und Bildung etablieren. Weil die praktische Durchsetzung der individualisierenden Perspektive nicht ohne ein Wissen auskommt, wer der oder die Einzelne in ihrer Besonderheit sind, geht sie Hand in Hand mit einem forcierten Willen zum Wissen über die qualitativen Differenzen der Schüler. Dieser Wille ruht auf einer doppelten Basis. Er stützt sich nicht nur auf ein Individualitätsrecht des Einzelnen, sondern weiß sich zugleich im Einklang mit einer Natur, deren Entwicklungsgang als Entfaltung verschiedener ›Anlagen‹ gedacht wird. Als Realisierungsprozess dieser Anlagen zeigt sich die Produktivität der Natur nicht nur darin, dass sie stets Gleiches bzw. Ähnliches hervorbringt – und damit »eine bedeutungslose Wiederholung der Gattung« (Schmid 1859, 157) vollzieht –, sondern zugleich Variationen erzeugt, die *als Variationen* zum Erhalt und zur Fortentwicklung des Ganzen dienen. Für einen Einblick in diese Konstellation wenden wir uns zunächst in einem ausführlichen lexikalischen Vermerk zum Lemma »Anlage« in der »Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und

einzelnen Schüler nach der ihm eigenthümlichen Empfänglichkeit und Fassungskraft, nach seiner Individualität kennen zu lernen bemüht sein.« (Wörle 1835, 21f.) Anfang des 20. Jahrhunderts arbeitet der Intelligenzforscher William Stern an der Etablierung einer neuen Disziplin Namens ›Jugendkunde‹ – in der sich Psychologie, Soziologie und Volkswirtschaft überlappen – und markiert die doppelte Rolle des Einzelnen: »In jeder Fähigkeit, die ein Mensch mit auf die Welt bringt, sei sie noch so gering oder noch so groß, liegt ein Anspruch und eine Verpflichtung.« (Stern 1916, 282) Am Beginn des 21. Jahrhunderts wird unter der Präsidentschaft George W. Bushs ein Bildungsgesetz verabschiedet, dessen Titel unser Motto noch weiter verdichtet: der »No-Child-Left-Behind-Act«; zwei Jahre später, in der Amtszeit Tony Blairs, liegt das bildungspolitische Strategiepapier »Every Child Matters« vor, dem eine doppelte Individualisierungssorge zugrunde liegt: »We have to do more both to protect children and ensure each child fulfils their potential« (Boateng 2003, S. 2).

Unterrichtswesens« (Schmid 1859) zu. Die Forderung der Individualisierung, die der Text bereits als selbstverständlich voraussetzt, wird dabei im Hinblick auf den Status dieser individuellen Anlage differenziert:

Betrachten wir schließlich die Pflicht, welche die individuelle Verschiedenheit dem Erzieher und Lehrer auferlegt, so ist es einleuchtend, daß diese Pflicht ganz anders von demjenigen aufgefaßt werden wird, der in der Anlage des Einzelnen einen anerschaffenen Keim eigenthümlicher Entwicklung erkennt, als von demjenigen, der in derselben nur die Wirkung äußerer Einflüsse, in dem Mangel des Talents nur den Mangel der Bildung sieht, und in der Voraussetzung, daß jeder Mensch Anlage zu Allem habe, aus Allen Alles machen zu können, oder wohl gar dem Zöglinge nur die eigene Lebensrichtung aufdrängen zu dürfen. (Ebd., 162)

Für den Text scheint Individualisierung ihren Grund nicht allein im Individuum zu finden, sondern eines größeren Kontextes – hier der christlichen Schöpfungslehre – zu bedürfen. Während er einer als »materialistisch« apostrophierten Lesart die Bagatellisierung der Anlagendimension zugunsten der Umweltwirkung unterstellt, koppelt er eine gelungene Individualisierungsbemühung mit der Anerkennung individueller, entwicklungsleitender Anlagen. Diese christlich gerahmte Überzeugung folgt einem recht verbreiteten Muster, das sich wie folgt verdichten ließe: Nur wo die Anlage des Einzelnen als Element einer übergreifenden Aufgabe gezählt werden kann – und nicht beliebiges Produkt bleibt –, kann sich die Sorge um die Entwicklung des Einzelnen wirksam etablieren. Dadurch wird eine exemplarische Kopplung von individueller Natur und kollektivem Projekt geleistet, die den Verstoß gegen die Maßgaben der Natur immer auch als Sabotage des übergeordneten Projekts liest. Auf eben dieser Konstruktion fußt auch die weitere Argumentation gegen die Fraktion der »Materialisten«:

Die evangelische Pädagogik muß gegen diese letztere Ansicht eben so sehr den Vorwurf der Unnatur als den einer Auflehnung gegen die göttliche Ordnung erheben; aber indem sie fordert, daß der Erzieher oder Lehrer den Zögling nicht als einen bestimmten Stoff für seine Thätigkeit, sondern als ein von Gott für einen besonderen, vielleicht überaus wichtigen Beruf bestimmtes Wesen ansehe [...], tritt sie der Trägheit sowohl, welche die Anlage ihrer eigenen Entwicklung überlassen will, als jeder mechanischen Thätigkeit entgegen, zu der es überall kommen muß, wo die Individualität verachtet wird. (Ebd., 162f.)

Das Motto *Es kommt auf den Einzelnen an* zeigt in diesen beiden Sätzen zwei wesentliche Facetten der daran geknüpften Logik. Erstens schließt es jene Reaktionsform aus, die der Artikel »Trägheit« nennt und in einer aktiven und einer passiven Variante existiert: Weder sollen die Dinge im Vertrauen auf ihre Eigengesetzlichkeit einfach ihren Lauf nehmen, noch sollen sie zum bloßen Stoff einer ihnen äußerlichen Absicht werden.² Zweitens markiert es den eigentlichen Gegenstand, auf den die Rede der Individualisierung zielt; nicht auf den »ganzen Menschen« als Summe seiner Eigenschaften, sondern auf seine *noch nicht* entwickelten Fähigkeiten und Möglichkeiten, die hier als »Bestimmung« aufscheinen und allgemeiner in der »Anlage« als »das im Menschen Ruhende« (ebd., 162) zusammenfinden.³ In diesem Sinne schließt die Durchsetzung des Individualisierungsimperativs nicht nur einen Willen zum Wissen über die gegebenen Eigenschaften des Einzelnen ein, sondern – vermit-

-
- 2 Die Lücke dieser beiden Modelle zeichnet systematisch den Raum vor, in dem ein drittes sich entwickeln wird, das weder »lässt«, noch »zwingt« – sondern »managt«; jenes Modell, das eine neue Fügung von Freiheit und Zwang etabliert, deren Paradigma das Unternehmen bildet und auf der gesteigerten Eigenaktivität und -verantwortlichkeit der Einzelnen basiert. »Sich unternehmerisch zu verhalten impliziert, das eigene Leben (und das Leben andere Menschen) als das Resultat von (auf der Basis von Information getroffenen) Entscheidungen, von Investitionen und produzierten Gütern zu begreifen. Anders ausgedrückt: Es geht um eine unternehmerische Beziehung zum Selbst, in der das, was jemand ist und wird, von dem abhängt, was diese Person selbst unternimmt.« (Masschelein; Simons 2005, 28)
- 3 In Gustav Ichheisers Begabungs- und Erfolgspsychologie (Ichheiser 1930; Ichheiser 1936) findet sich ein aufschlussreicher Übergang zwischen den beiden Polen »manifeste Eigenschaften« und »latente Fähigkeiten«. Er unterscheidet drei Ebenen: Auf der ersten Ebene liegen sogenannte »Scheineigenschaften«, die nicht *an sich* existieren, sondern nur in der Wahrnehmung der Mitmenschen; die zweite Ebene nennt er »Quasi-Eigenschaften«, die zwar ebenfalls nur als soziale Konstruktion existieren, jedoch *als konstruierte* im sozialen Miteinander als gültig anerkannt werden und damit wirksam sind. Erst für die dritte Eigenschaftsgruppe der »wirklichen Eigenschaften« braucht es die Erkenntnismittel der Psychologen – denn diese existierten, im Unterschied zu den anderen, »in voller Unabhängigkeit von der Situation« (Ichheiser 1936, 127). Mit dieser Attribuierung geraten sie ins Reich der Potentiale: Weil Menschen eigentlich stets in Situationen agieren, weisen die »wirklichen Eigenschaften« als dasjenige, was jeder Situation vorausgeht (und entgeht) »einen mehr oder weniger potentiellen Charakter auf.« (Ebd.) Daher bestehe die exakte Psychologie darin, die Menschen ihrer Scheineigenschaften zu entledigen und sie mit der Nacktheit ihres wirklichen Seins zu konfrontieren; sie vollzieht »die (buchstäbliche) Entkleidung der menschlichen Persönlichkeit von Eigenschaften, die sie sich zu Unrecht arrogiert.« (Ebd., 129)

telt über das Konzept der ›Anlagen‹ bzw. der ›Begabung‹ – auch ein Verfahren, den Einzelnen auf seine möglichen Zukünfte hin zu befragen und diese zu gestalten, ihn auf eine projektförmige Existenz hin zu denken:

Die Anlage fordert die Erziehung, denn sie will geweckt, auf das rechte Ziel gerichtet und gepflegt werden. [...] Nun ist zwar dem Begriff nach das Erste, daß die Anlage richtig erkannt werde; da sie aber nur in den allerseltensten Fällen vor aller planmäßigen Anregung sich ausspricht [...], so folgt, daß das Streben sie zu erkennen, mit dem anderen sie zu wecken, immer Hand in Hand gehen muß. (Ebd., 163)

In seiner Ausarbeitung des Anlagenkonzepts vollzieht der Text eine folgenreiche Spaltung des Einzelnen in zwei Elemente. Das Verhältnis der beiden wird dabei zunächst in klassisch-theologischer Terminologie, vor dem Hintergrund zweier Traditionslinien eingeführt: ›Creationismus‹ vs. ›Traducianismus‹. Während der Traducianismus annimmt, dass mit der physiologischen Hervorbringung des Leibes zugleich die Seele erzeugt wird – und dabei die Seele des Kindes aus der Seele des leiblichen Vaters hervorgeht –, beharrt der Creationismus auf der göttlichen Beigabe der ›einigen‹, ›ungeteilten‹ und ›reinen Seele‹ (vgl. o.A. 1879, 370) in jedem menschlichen Zeugungs- und damit Schöpfungsvorgang. Im Gegensatz zu dieser Oppositionsstellung empfiehlt der Autor eine Integration beider Perspektiven und arbeitet mit einer spezifischen Anknüpfung an die Leib-Seele-Dichotomie, die als Verhältnis zwischen Aktualität und Potentialität fortgeführt wird.⁴ Wie jedem Menschen sowohl Leib als auch Seele zugeschrieben werden, kann bei jedem zwischen dem, was er ist, und dem, was er sein könnte, unterschieden werden. Damit wird die Arbeit an diesem Verhältnis zur eigentlichen ethischen Aufgabe. Entsprechend ist es eine exemplarische Wirkung der »Sünde«, die planvolle Realisierung der Anlage – diese »bestimmte Energie der Seele« – zu stören; Sünde bewirkt eine »Störung und Schwächung des ursprünglichen Verhältnisses zwischen Leib und Seele« (Schmid 1859, 158). Während der ›Leib‹ die Ebene des *Gegebenen* markiert, verweisen die Konzepte ›Anlage‹ und ›Seele‹ auf den Bereich des *Aufgegebenen*, auf das individuell zugeteilte Maß des Potentiellen (vgl. Ricken 2004, 139-143). Dieses Verhältnis von Aktualität und

4 Diese Konzeption der Anlage als einer Verhältnisfigur, die zwischen den Elementen des körperlichen und seelischen operiert, findet sich ganz ähnlich in Zillers »Einführung in die allgemeine Pädagogik« (1856, 34ff.).

Potentialität, das in der Leitdifferenz von Leib/Seele bereits die neue Leitdifferenz Fähigkeiten/Anlage vorbereitet, wird zugleich zur Basis eines neuen Maßes der Bewertung. Dieses Maß erkennt die individuellen Unterschiede der Einzelnen als natürliche Mannigfaltigkeit an – in der »geniale Kraft neben der denkbar größten Einfältigkeit« (Sickinger 1911, 135) existiert, schaltet jedoch auf ein neues Objekt der Messung um, auf das Maß der Realisierung der jeweiligen Anlagen im Kontext des Allgemeinen:

Durch die im Begriffe des Organismus liegende Mannigfaltigkeit von Stufen und Unterschieden ergibt sich dann schon im Reiche der Natur die Nothwendigkeit einer Verschiedenheit von relativ hervorragenden und relativ zurücktretenden Naturen, einer Verschiedenheit, welche indessen eine Ausgleichung darin findet, daß der ethische Werth des Individuums nicht mit seiner natürlichen Begabung zusammenfällt, sondern lediglich darauf beruht, in wie weit die menschliche Persönlichkeit sich selbst mit allen ihren besonderen Gaben zum Organe des heiligen Geistes gemacht und in den Dienst des Reiches Gottes dahin gegeben hat. (Schmid 1859, 158)

Für eine profanierte Version dessen, was es bedeutet, die eigene Anlage bzw. Begabung zum Organ des Heiligen Geistes zu machen, genügt ein Blick in die Zeit um 1900, als die Begabungsdiskussion ihre theologischen Implikationen nur mehr implizit fortschreibt und die Heilsökonomie durch die Volksökonomie ersetzt. Der strukturell gleiche Gedanke klingt nun beispielsweise so – hier aus einem Vortrag von Georg Kerschensteiner aus dem Jahre 1904 zur Frage der Berufs- oder Allgemeinbildung:

Der Weg zum idealen Menschen führt nur über den brauchbaren Menschen. Der brauchbare Mensch ist aber derjenige, der seine und seines Volkes Arbeit erkennt und den Willen und die Kraft besitzt, sie zu tun. Nur in dem Maß, wie ihm dieses gelingt, kann eine Nation ihn als Menschen bewerten. Dabei kann, wie Goethe sagt, der geringste Mensch komplett sein, wenn er sich innerhalb seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten bewegt. (Kerschensteiner 1954a, 47f.)

Das Motto *Es kommt auf den Einzelnen an* lässt hier seine großzügig-nachsichtige Seite erklingen. Jeder soll nach dem Maß seiner Möglichkeiten beurteilt, von keinem möge Unmögliches erwartet werden, das jedem Mögliche sei der Maßstab des Urteils. Mit dem Hinweis auf die unterschiedliche »geistige Schrittlänge unserer Schüler« wird immer häufiger der pädagogische »Gleichschritt« in der Schule und ihrer Organisation in Frage gestellt: »Aber müssen

denn notwendig alle in einer Linie marschieren?» (Witthöft 1904, 1) Im Hintergrund dieser menschenfreundlichen Rhetorik stehen jedoch Verbindlichkeiten und Zwänge, die im Vergleich zum theologischen Register nicht wesentlich aufgelockert werden; der Heilige Geist weicht zwar der unsichtbaren Hand des Marktes und das Reich Gottes der nationalökonomisch gefassten Volksgemeinschaft, ein hartnäckiges Sollen rahmt jedoch auch das neue Reich: Der Einzelne soll seine Möglichkeiten ausschöpfen. Dass auch dieses Sollen noch von der Verpflichtung nach Art der religiösen Gebote durchströmt ist, stellt Kerschensteiner mit einem Zitat von Carlyle sicher: »Alle Arbeit ist heilig [...]. Der Mensch ist nur *durch sie ein Mensch*; darum sei gesegnet, wer seine Arbeit gefunden hat; er möge keinen anderen Segen verlangen.« (Kerschensteiner 1954a, 63)

Bevor wir dem hier angedeuteten Wandel des Arbeitsbegriffs nachgehen, kehren wir noch einmal zur pädagogischen Genealogie der Individualisierungsforderung zurück. Die Annahme eines den einzelnen Menschen inhärenten Potentials, das zugleich je eigene Qualität und Richtung besitzt, wirft neue Fragen für das Verhältnis der Schüler zu ihren Erziehern auf. Die unter dem Lemma ›Anlage‹ angedeutete Falle zwischen dem Zufall des Laissez-faire und der Willkür des Zwangs wird bereits in der Erziehungs- und Unterrichtslehre Friedrich Benekes als Gefahr für die anlagengemäße Entwicklung erkannt. Sie führt eine undurchsichtige Grenze in die Autorität des Lehrers ein, indem sie zwischen den Willen des Erziehers und den Willen des Zöglings ein Drittes setzt – ein neues »Relais zwischen dem Geführten und dem Führer« (Foucault 2019, 152). Sobald die Idee einer in der Tiefe des Schülers verborgenen Anlage das Feld betritt, die über ihr eigene Entwicklungsbedürfnisse und -logiken verfügt, kann es nicht mehr in jedem Fall richtig und zweckmäßig sein, einfach der Methode und dem Willen des Lehrers zu folgen. Die unvermeidbare Konfrontation von Schülerwille und Lehrerwille wird durch die Anwesenheit des unpersönlichen Wollens der stets noch stummen Anlage neu geordnet. Die Kontingenz dessen, was Lehrer oder Schüler wollen, kann so zur eigentlichen Bedrohung der sensiblen Natur der latenten Anlage werden.

[W]enn der Wille des Kindes zufällig verschieden ist von dem des Erziehers, ohne daß dem letzteren irgendwie ein Vorzug zukäme, oder aus dem ersten irgendwie Nachtheil hervorgehn könnte: warum soll dieser unbedingt aufgeopfert werden? Jedenfalls würde hiedurch die Thätigkeit des Kindes gestört und gehemmt werden, ohne einen vernünftigen Zweck. Überdies

aber, was das Wichtigere ist: wie von allem Anderen, so bleiben auch von Entwicklungen dieser Art Spuren zurück in der Seele des Kindes, welche, je öfter dieses Verhältnis wiederkehrt, eine um so größere Leichtigkeit oder Neigung begründen, die eigene psychische Entwicklung gegen die fremde aufzugeben. Wie verderblich eine solche Anlage sei, zeigt sich in den mannigfachsten Verhältnissen. [...] Wie sind sie in Hinsicht des Höchsten und Heiligsten ununterbrochen dem Zufalle preisgegeben: ein Spiel der launischen Wogen, welche sie aus diesem Vorstellungsgebiete in jenes, und dann wieder aus jenem in dieses treiben! (Beneke 1842, 437)

In diese unübersichtliche Lage, in der das »Höchste und Heiligste« auf dem Spiel steht, tritt schließlich das Gebot der Beobachtung ein. Vor dem Hintergrund der Anlage als einem »unsichtbaren Dritten« der pädagogischen Situation wird die gewissenhafte, langfristige, einführende und systematische Beobachtung als beste Versicherung gegen die Gefahr des Zufalls etabliert. Die Aufgabe der Bewertung der sittlichen und fachlichen Fähigkeiten erfährt eine entscheidende Ergänzung, die den Lehrer zum Blick hinter die Oberfläche der Fähigkeiten ermutigt – dorthin, wo das bloße Sehen nicht mehr genügt, sondern eine gründlichere Erkenntnis gefragt ist. So gibt es einerseits Beobachtungsempfehlungen, die ein dreidimensionales Vorgehen zur Anlagenkenntnis empfehlen, wie die »Encyklopädie der Pädagogik« von 1860, die »Beobachtung der persönlichen Individualität« (Physiognomie etc.), das Einholen von »Urteile[n] anderer« sowie »eigne scharfe Beobachtung aller Äußerungen« vorschlägt – und dabei jede Künstlichkeit dieses Beobachtungsarrangements zu vermeiden rät; denn, je »unbefangener« man agiere, »desto richtiger erkennt man die Natur [der Anlagen]« (o.A. 1860, 10ff.). Überhaupt soll das pädagogische Beobachten nicht der Arbeit äußerlich sein, sondern nahtlos in ihr Feld integriert werden, da es sonst die Natur des Beobachteten zu stören drohe. Gleichzeitig endet diese Aufgabe nicht an der Schultüre, denn gerade die Individualität bricht sich vor allem auch außerhalb der Schule Bahn; »überhaupt da, wo die Jugend sich unbeobachtet glaubt, sich gehen lässt und sich gibt, wie sie ist, kann der aufmerksame Lehrer tiefere Blicke thun. Fleißiges Beobachten der Kinder ist also die erste Bedingung für den Lehrer.« (Meliss 1897, 1) Die Utopie dieses Blickverhältnisses zeigt sich als profanierte Version des Christusblicks: Der Lehrer soll sich in der Beobachtung üben, »damit sein Blick geschärft wird und er darin seinem Heilande näher kommt, der in die Herzen schaute und sogleich erkannte, was im Menschen war.« (Ebd.)

Die Summe der bisher referierten Positionen gibt eine skizzenhafte Vorstellung eines Machttypus, der nicht allein auf der Negativität der Unterwerfung und der Beschränkung beruht, sondern zugleich die Gelehrigkeit und Produktivität der regierten Subjekte im Auge hat, zu deren Regierung ein Wissen über ihre Natur vonnöten ist. In Abgrenzung vom Machttypus der Souveränität wird diese Formation von Foucault vor allem unter den Begriffen der ›Disziplin‹ und des ›Pastorats‹ gefasst. Die Disziplin »legt die Kräfte nicht in Ketten, um sie einzuschränken; sie sucht sie allesamt so zu verbinden, daß sie vervielfältigt und nutzbar gemacht werden.« (Foucault 1994, 220) Sie verwischt die klare Trennung zwischen einer äußerlich wirkenden Macht und den ihr unterworfenen Subjekten und transformiert die Subjekte zu entscheidenden Akteuren der Macht, in denen gerade die Handlungsfähigkeit als Postulat und Effekt einer konstitutiven Unterwerfung erscheint. Während Foucault die Disziplin im Rahmen der ›klassischen‹ Disziplinarapparate Kaserne, Krankenhaus, Gefängnis und Schule analysiert, kommt der Terminus des ›Pastorats‹ erst in den daran anschließenden Arbeiten zum Tragen, die sich in einem historisch weiter gefassten Zugang den abendländischen Technologien der Subjektivierung widmen. ›Pastorat‹ wird darin zur Form einer »individualisierende[n] Macht« (Foucault 2005, 167), die auf einer spezifischen Fügung von Einzelem und Kollektiv beruht – wie bereits der Titel seiner Vorlesung »Omnes et Singulatim« (Foucault 2005) betont, die eine dichte Skizze des pastoralen Themas entwirft.

Als zentrale Figur des pastoralen Machttypus arbeitet Foucault den Hirten heraus, dessen Auge sich durch ein doppeltes Sehen auszeichnet: Nicht nur hat er stets das Ganze der Herde im Blick, auch das einzelne Schaf in seiner Besonderheit – gerade wenn es sich zu verirren droht oder verletzt ist – kann sich seiner Aufmerksamkeit und Zuwendung gewiss sein. »Er ist gehalten, seine Herde in ihrer Gesamtheit und im Einzelnen zu kennen (...), insbesondere auch die Bedürfnisse jedes Einzelnen.« (Ebd., 170) Gerade in seinen Arbeiten zur Geschichte der Gouvernementalität (Foucault 2006a; 2006b) stellt Foucault dieses pastorale Verhältnis als einen entscheidenden Zug einer sich wandelnden Kunst des Regierens heraus. Wo Regieren sich nicht mehr auf die Sicherung des Territoriums und die Erhaltung der Macht beschränkt, beginnt es das Leben und die Produktivität der Bevölkerung als sein eigentliches Objekt zu entdecken. Dieses Leben zu kennen, zu zählen und es in seinem Wachstum zu organisieren, rückt in den Kern jener Form der Politik, für die Foucault den Terminus der Bio-Politik geprägt hat (Foucault 1983, 131-153). Kerschsteiners Diktum, es gehöre zur Aufgabe einer Nation, den Wert ihrer

Menschen am Maß ihrer Arbeitsfähigkeit zu schätzen, ist ebenso Signum einer solchen Politik des Lebens, wie die neue Sensibilität, die die Lehrerin zum Tiefenblick in die Herzen ihrer Schüler ermuntert und ihr Protokoll hierüber als Ergänzung des kalten Maßes der Zensuren empfiehlt.

Die Realisierung der Potentiale: Wachstum und Mehrwert

Die Tiefendimension des pastoral-pädagogischen Blicks entwirft sich damit als ein doppeltes Hinausgehen über den gegebenen Schüler. Zum einen geht er über das aktuell Gegebene in Richtung der Anlage und ihr Aufgegebenes, ihr Potential hinaus. In ihrer dynamischen Natur markiert die Anlage und ihr implizites Telos zugleich die zweite Dimension des Hinausgehens: Der Blick in die Subjekte bildet die Grundlage eines Blicks in ihre möglichen Zukünfte und deren Gestaltbarkeit im Rahmen des jeweiligen Anlagen- bzw. Begabungspotentials. Auf Grundlage dieser zeitlichen Dimension des Potentialitätskonzepts lässt sich zugleich eine Verschiebung in der Wahrnehmung menschlicher Ressourcen feststellen, die sich zwischen der Figur des *natürlichen Wachstums* und der Logik von *Investition und Mehrwert* vollzieht. Während die Figur des Wachstums ein tradiertes Bild der menschlichen Entwicklung abgibt, das sowohl das Vorhandensein eines inneren ›Entwicklungsplanes‹, Unterschiede in individuellen Entwicklungsprozessen, als auch die Notwendigkeit von äußerer Fürsorge (Gießen, Jäten etc.) abzubilden vermag, etabliert sich ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine zunehmende Referenz auf das Investitionsmodell. In beiden Modellen spielt das Vorhandensein von Anlagen eine Rolle, ihr jeweiliger Status weicht jedoch deutlich voneinander ab.

Das tradierte Wachstumsmodell bleibt weitgehend dem Motiv der nützlichen Pflanze verbunden. Wasser und Pflege, die ihr zuteilwerden, unterstützen ihr optimales Wachstum, sodass sie sowohl die ästhetische Belohnung eines schönen Gewächses, als auch den Nutzen ihrer Früchte abwirft. Die Anlagen der Pflanze prägen dabei ihre Möglichkeiten, sie entscheiden, wie groß sie werden kann und welche Früchte sie produziert, bevor sie, wie alles unter der Sonne, vergeht. Eben diesen Gesetzen folgt auch der Lehrer, der weiß,

daß auch die noch so umsichtig geleitete Bildung und Erziehung vieler Menschen über eine gewisse unabhängig von ihnen gesetzte und doch in ihnen selbst zu suchende Grenze nicht hinausführt. Auch die raffinierteste Kultur

zieht aus der Eichel doch nur eine Eiche. Non ex quovis ligno fit Mercurius. Andererseits lehren Erfahrung und Beobachtung, daß bei durchaus gleichen erziehlichen Einwirkungen die Ergebnisse sehr verschieden ausfallen, während wieder individuelle Eigenarten im guten wie im schlimmen Sinn zur Entfaltung kommen auch bei mangelhaftester Pflege, ja trotz geflüssentlichster Gegenwirkung. [...] kaum ist irgend etwas durch Erfahrung und Nachdenken so sicher festgestellt, als daß der Bildsamkeit des Menschen eine unverrückbare Schranke gezogen, und die praktische Bedeutung dieses unverkennbaren ursprünglichen x ergibt sich von selbst, da es [...] töricht erscheint, Unmögliches versuchend gegen unabänderliche Zustände einen ohnmächtigen Kampf zu führen. (Rein 1903, 176)

Während in diesem Sinne ›Anlage‹ die eigentliche Grenze der Pädagogik markiert, wird die Anlage im Investitionsmodell zum Teil eines anders gelagerten Kalküls. So wird etwa Otto Baerwald, einer der führenden Begabungstheoretiker am Ende des 19. Jahrhunderts, in einem Artikel des »Pädagogischen Archivs« zustimmend referiert und die Erkenntnis und Vermessung der Begabungsgrenzen als Teil einer unternehmerischen Rationalität empfohlen: »Auf diese Weise sichere man sich gegen Verlust oder Unrentabilität des eingezahlten Kapitals.« (Lenz 1898, 289) Auf dieser Folie wird die Differenz von guten und schlechten Anlagen im Kontext der Schule ausgeführt:

Kräftigere, lebhaftere, empfänglichere Urvermögen oder Anlagen empfangen danach – um das noch mal zu betonen – von den ersten Regungen des Geisteslebens an in jedem Augenblicke zahlreichere, nachhaltigere, eindrucksvollere ›Spuren‹ als schwächere, langsamere und stumpfere Beanlagungen; sie arbeiten also von Anfang an mit einer größeren Kapitalsanlage, welche durch den Erwerb zahlreicherer und vollkommenerer Eindrücke, die im nächsten Augenblicke auch schon wieder erwerbend wirken, sich reißend schnell von düftigeren Kapitalsanlagen entfernt nicht nur an Masse, sondern auch an Frische, Feinheit und Kombinationsfähigkeit der Geistesprodukte. (Ebd., 293f.)

Die Differenz der Anlagen wird nicht nur in den genannten qualitativen Attributen gedacht – kräftig vs. schwach, lebhaft vs. träge, empfänglich vs. verschlossen –, sondern letztlich unter die Kategorie eines quantifizierbaren Wachstums subsumiert. Die Verschiebung von Pflege zu Investition verdich-

tet sich dabei in den Konzepten von Kapital und Mehrwert.⁵ Ging es beim pädagogischen Bild des Wachsens zumeist um das metaphorische Wachstum des Zöglings, verlagert sich der Akzent nun auf ein Wachstum, für welches das Individuum vor allem als Eigner seiner Arbeitskraft in Betracht kommt. Die Anlage als je unterschiedliche, aber mehr oder weniger stabile Fähigkeitsressource, wird erst durch die Kombination mit der menschlichen Arbeit zu jener Grundlage, auf der sich das Surplus des Wachstums entfalten soll. Während die Figur des Wachsens im biologischen Begriffshorizont auf gegebene Grenzen stößt und der Kopplung von Wachstum und Verfall unterworfen bleibt, zeigt sich ihre Transposition ins ökonomische Register vor allem an ihrer Entgrenzung in Richtung eines »unbegrenzten Wachstums«, das sich bereits in der Formulierung einer »reißend schnellen« Dynamik andeutet.

Damit markiert diese neue Wachstumsfigur eine grundsätzliche Verschiebung vom Normalfall des Begrenzten zur Normalität der Entgrenzung. So erkennt der Begabungstheoretiker Ernst Meumann bereits beim normal begabten Menschen die Grundlage eines prinzipiell unendlichen Fähigkeitswachstums: »[N]ormale geistige und körperliche Verfassung vorausgesetzt – ist die Steigerung unserer Fähigkeit durch Übung *eine unbegrenzte, d.h. wir können durch Übung alles erreichen.*« (Meumann 1908, 42; vgl. Seidemann 1920, 231f.) Natürlich räumt Meumann gleich im Anschluss an diese Behauptung Faktoren ein, welche das unendliche Wachstum begrenzen – es gebe »gewisse physikalische und physiologische Gesetze [...], die allen Übungseffekten ein bestimmtes Maß vorschreiben« (Meumann 1908, 44). Entscheidend bleibt jedoch, wie in der Analyse einer spezifischen menschlichen Fähigkeit – hier der Übung – eine Dynamik erkannt wird, deren Kern auf eine theoretisch unerschöpfliche Potentialität verweist, deren praktische Grenzen nun im Sinne einer maximalen Umsetzung dieses Potentials gestaltet werden können. Letztlich öffnet sich hier auf dem Feld der Psychologie eine Lücke in der Lehre von der ›Energieerhaltung‹, wie sie Hermann

5 Eine Zwischenstufe in der Verwendung der Kapital-Metaphorik ist in der Vererbungs-
theorie Carl Wilhelm von Nägels zu finden, der die Dynamik des evolutionären Pro-
zesses mit der des Zinswachstums erläutert: »Es muß, wenn alle Umstände günstig
sind, eine Anlage durch eine Reihe von Generationen hindurch sich immer weiter aus-
bilden können, wie ein Kapital, zu dem jährlich die Zinsen geschlagen werden, sich
vergrößert.« (Nägeli 1856. Zit. nach: Rheinberger/Müller-Wille 2009, 116f.) Hier voll-
zieht sich die Produktion des Mehrwerts im Evolutionsprozess selbst, während im In-
vestitionsmodell die Mehrwertproduktion von einer biologisch-sozialen Kopplung ge-
leistet wird.

Helmholtz 1847 auf dem Gebiet der Physik etablierte. Helmholtz skizziert darin das Bild eines geschlossenen Universums, in dem zwar nirgendwo Energie ins Nichts entweichen kann, in dem jedoch die vorhandene Summe der Energien stets gleich zu bleiben hat: »Es ist also stets die Summe der vorhandenen lebendigen und Spannkraften constant. In dieser allgemeinsten Form können wir unser Gesetz als das Princip von der Erhaltung der Kraft bezeichnen.« (Helmholtz 1847, 17) Gegen diese theoretische Schließung entdecken die Theoretiker der Begabung eine andere Art von Kraft, die mit dem Konservatismus der Energieerhaltung bricht und jenes Wunder der *Schöpfung aus (dem) Nichts* wieder entdeckt, das die Physik ausschließt: »Es gibt eine große Reihe von Begabungen [...], wer das Spiel der bauenden Kräfte am intensivsten entfesseln kann, der wird die Wunder sehen.« (Lamszus 1911, 1)

Mit der Erfindung der Anlage als Ressource einer pädagogischen Entfesselungsanstrengung geht eine grundlegende Neubewertung von ›Arbeit‹ als jenem Prozess einher, der die kollektive Realisierung der individuellen Potentiale vollzieht. Die Umwertung der Arbeit ruht dabei auf ihrem doppelten Verpflichtungscharakter, der eine innere mit einer äußeren Pflicht verschränkt. Die Innerlichkeitsdimension lässt sich als ressourcenorientierte Variante des *Erkenne dich selbst!* verstehen, die den Einzelnen zu einem bestimmten Modus der Selbsterkenntnis verpflichtet: zu erkennen, welche Arbeit *die seine* ist – im Sinne der eigenen Neigung oder Berufung. Die äußere Pflichtdimension schließt unmittelbar an diese Erkenntnis an und ergänzt sie um jenen Nützlichkeitscharakter der Arbeit, der die individuelle *Neigung* auf ihre *Eignung* für den gesellschaftlichen Reproduktionsprozess hin befragt.⁶ In diesem Gefüge des *biopolitischen Sandwich* deutet sich der paradoxe Kern der als Arbeit figurierten Realisierung der individuellen Potentiale an. Wo die Arbeit nicht mehr allein die Veräußerung unspezifischer Arbeitskraft ist, sondern

6 Mit dieser Aufwertung der Anlage zur aktiv-individuellen Ressource verliert der auf sie Rücksicht nehmende Erziehungsauftrag einen Teil seiner eigenen, gestaltenden Aktivität. Diese Selbstbegrenzung der Pädagogik sehen Kritiker des »Anlage- und Entwicklungsbegriffs« deutlich und stellen ihr eine »pädagogische Anlagebestimmung« (Faulwasser 1928, 309) gegenüber: »Der Erzieher ist es, der die Anlage überhaupt erst zur Anlage macht, indem er die gegebene Disposition mit einem außerhalb des Individuums liegenden sinn- und werthaltigem Beziehungspunkt in Verbindung setzt.« (Ebd., 310) – Aus dieser Perspektive ruht die Anlage des Kindes solange in einem rein »naturhaften Pflanzendasein«, bis sie auf der Bahn der Erziehung »zu einer im Medium des Sinns atmenden Existenz emporgehoben« (ebd., 309) wird.

sich zur Realisierung individueller Anlagen ausdehnt, tendiert sie sowohl dazu, von einer Funktion der Lebenserhaltung zu einer Form des Lebens selbst zu werden, als auch zu einer Tätigkeit, in der die Erkenntnis und die Aneignung des Eigenen von dessen Enteignung kaum mehr zu unterscheiden ist.

Theodor Litt und die geistige Gesamtökonomie

Die pädagogische Maxime, die Leistung des Einzelnen am Maßstab seiner individuellen Fähigkeitsressourcen zu messen (vgl. Ricken 2018, 45-47), schlägt sich auch auf die Vorstellung vom Glück nieder. Die Realisierung der eigenen Fähigkeiten etabliert sich als Kernbestand einer Idee vom Glück, die von der Idee der Nützlichkeit nur noch schwer zu trennen ist. Unter dem Lemma »Fähigkeiten, Prüfung derselben« bringt es die »Encyklopädie der Pädagogik« von 1860 auf eine einfache Formel. Wer einer gesellschaftlichen Funktion zugeweiht wird, für welche er Kraft seiner Anlagen nicht ausgestattet ist, werde dreifaches Unglück leiden: »nie gesund«, »nie glücklich«, »nie nützlich« führe er sein Leben (o.A. 1860, 219). Aus diesem Grund wird fehlerhafte Berufszuweisung als regelrechte »Sünde« markiert, die mehr das Leben des Einzelnen betrifft, als das der Allgemeinheit. Es sei zwar etwa im Falle untauglicher Theologen »eine wahre Versündigung an dem Heiligthum der Wissenschaften und des Staates, wenn man ihm Priester weiht ohne Talent, ohne innern Beruf« (ebd.), in Bezug auf den Einzelnen jedoch eine Sache des Gewissens, die sogar über die Grenzen der Klassengesellschaft hinwegzugehen habe. »Eine Gewissenssache ist es also, da, wo über die Wahl des Berufs entschieden werden soll, mit der höchsten Unparteilichkeit zu Werke zu gehen. Geburt, Stand und Vermögen bleiben dabei Nebenrücksichten.« (Ebd.) Solche Überlegungen, die zunächst im Hinblick auf akademische Berufe formuliert werden, blühen unter dem Schlagwort des geforderten »Aufstiegs der Begabten« (Petersen 1916) wieder auf, das zusammen mit der 1916 geprägten Losung des Reichskanzlers von der »Freien Bahn für die Tüchtigen« (vgl. o.A. 1916, 1691-1695) die Verbindung von Eignung, Leistung und Aufstieg befestigt.

Auch Theodor Litt widmet sich in einem Aufsatz von 1918 eben diesem Motto und führt seine gesellschaftliche Relevanz aus. Dabei wird deutlich, wie hier der Gedanke von Erkenntnis und Förderung individueller Anlagen in unmittelbarer Kopplung mit dem Ideal permanenten Wachstums steht, das zwar den Einzelnen als Träger braucht, letztlich jedoch das Subjekt des Volkskollektivs betrifft:

Solange ein Volk sich in aufsteigender Entwicklung befindet, sind alle seine Glieder erfüllt von drängenden, nach Entfaltung und Steigerung verlangenden Lebenskräften. [...] So muß die Losung ›Freie Bahn dem Tüchtigen‹ nicht zum wenigsten ein leidenschaftliches Ringen um den Zugang zu Bildungsanstalten, Bildungsgütern, Bildungsprivilegien entfesseln. Öffentlichkeit, Presse, Volksvertretung, alle, die sich als Träger und Förderer des Zeitgeistes fühlen, begrüßen diese kräftige Regsamkeit mit uneingeschränktem Beifall – und sie sind damit insofern durchaus im Recht, als ein gesundes Wachstum lebendiger Kräfte sich hier deutlich kundtut. (Litt 1918, 225)

Das Wachstum, das sich von seinen organischen Limitierungen verabschiedet hat, wird im Rahmen seiner neuen Normalität der Entgrenzung von einer ständigen Sorge heimgesucht, die um die Modellierung seiner neu zu justierenden Grenzen kreist. Wie Jürgen Link im Konzept des »flexiblen Normalismus« (vgl. Link 2013a) verdeutlicht, schließt dieser, sobald die »protonormalistischen« Grenzen aufgehoben sind, eine unabschließbare Verhandlungssituation ein: Wo endet das Normale, wo beginnt die nicht mehr zu integrierende Abweichung? Denn »leider aber ist die Grenze [...] nicht so scharf, wie der Fernerstehende meist denkt« (Stier 1907, 227).

Eine solche Bemühung um die flexible Grenze innerhalb der neuen Normalität verdichtet sich in der offenkundigen Konjunktur des Begriffs der Gesundheit, der diese Grenze im Rückgriff auf die scheinbar natürliche Zone des Gesunden legitimiert. Auffällig ist dabei, wie hierzu das Konkurrenzparadigma als Operator einer Modellierung des Wachstums im gesunden Normalbereich dient. Das allseitige Streben um Wachstum wird dadurch vor seiner unkontrollierten Proliferation bewahrt, dass die individuellen Bestrebungen in einen Kampf um die Wachstumschancen treten, der schließlich vor allem die Kräftigen und Gesunden zur Geltung kommen lässt. Das »Ringen um den Zugang« tritt als Korrektiv der »drängenden Lebenskräfte« auf. Dabei sieht Theodor Litt deutlich, wie dieses Gefüge auf einer Funktionsweise beruht, die dem Glück der Einzelnen nur noch zufällig entgegenkommt. Er skizziert ein Spannungsfeld aus subjektiven Bedürfnissen und objektiven Forderungen: »Dem objektiv gegebenen System steht nun der *subjektive Drang der Einzelnen und der Gruppen* gegenüber, die sich innerhalb dieses Systems eine gewisse Stelle, die ihnen erreichbar scheint, auch wirklich zu erreichen trachten.« (Litt 1918, 225) Dabei weist er klar »die ungeprüfte Voraussetzung« von

der Hand, dass »zwischen beiden [...] eine prästabilisierte Harmonie« bestehen könne;

welch unbegreifliches Wunder müßte es sein, wenn der in seinen Bedingungen und Zusammenhängen so unendliche verwickelte, schlechthin unberechenbare Komplex der subjektiven Fähigkeiten, Wünsche und Entwicklungen gleichsam sein ideelles Gegenbild in dem Fachwerk der objektiven Lebensordnung hätte. (Ebd.)

Im selben Moment, wie diese Aufgabe der Allokation als prinzipiell unmögliche erkannt wird, weitet sich die Reichweite aller um sie besorgten Bemühungen ins Unendliche aus – sie kann nicht mehr an ein Ende kommen, sondern muss sich auf ein unbegrenztes Spiel der Vermittlung einlassen. Für ein solches Modell, das in seiner Dynamik jeder klaren Finalität beraubt wurde, steht der Begriff der Ökonomie. Ökonomien entfalten sich dort, wo Probleme die Perspektive ihrer Lösbarkeit hinter sich lassen und qua Einsicht in die Unmöglichkeit auf einen Modus des Problem-Managements umschwenken. Aus diesem Grund findet auch Litt, dessen Sorge eigentlich der geistigen Bildung gilt, schließlich zur weit ausholenden Formel einer »Gesamtökonomie der geistigen Kraft eines Volkes«:

Ist diese mit der Konstruktion aller menschlichen Verhältnisse notwendig gegebene Schwierigkeit einmal recht durchschaut, dann wird es klar, daß es etwas wie eine Gesamtökonomie der geistigen Kraft eines Volks geben müßte, die, da eine Auflösung der zuerst geschilderten Disharmonie unmöglich ist, wenigstens den an zweiter Stelle genannten nicht unaufhebbar Mängeln nach Kräften abzuhelfen suchte. Ihr Ziel müßte sein, die tatsächlich jeweils vorhandenen geistigen Kräfte derart zu verteilen, daß die größtmögliche Zahl von offenen Stellen fachgemäß ausgefüllt und die größtmögliche Zahl von berechtigten subjektiven Wünschen befriedigt würde. (Ebd., 225)⁷

7 Diese Rede von der Ökonomie deckt sich mit der theologischen Genealogie des Begriffs, wie sie Giorgio Agamben in »Herrschaft und Herrlichkeit (2010) entwickelt. Agamben folgt darin der These, dass in der Spätantike ein entscheidender Bruch im theologischen Denken zu beobachten sei. Mit dem Aufschub der Erlösung auf eine ferne Zukunft verschiebe sich zugleich der Fokus von der *theologischen* Kernfrage nach dem *Sein* Gottes auf die *ökonomische* Frage nach dem *Wirken* Gottes innerhalb dieser »Zwischenphase« von Schöpfung und Erlösung. In dieser Problematik erkennt Agamben schließlich den genealogischen Ausgangspunkt dessen, was er die »ökonomisch-gou-

Obwohl Litt die praktischen Grenzen des so skizzierten Modells erkennt, verteidigt er die Logik einer bedarfsorientierten Bildungs- und Ausbildungssteuerung auf zwei Ebenen. Der erste Einwand gegen Kritiker, die sich auf humanistische Restbestände berufen, gibt sich erkenntnistheoretisch und stellt die prinzipielle Relevanz der Scheidung von Individuum und Allgemeinheit in Frage:

Einmal wird es heißen, du stellst den Einzelnen unter das Gesetz, das der Ökonomie des Ganzen entspringt; aber der Einzelne soll nicht dem Ganzen geopfert werden: er ist Selbstzweck, seinen lebendigen seelischen Kräften soll zu Entfaltung geholfen werden! Dem ist zu erwidern, daß hier wie stets der Einzelne und das Ganze nur in künstlicher Abstraktion getrennt werden können. (Ebd., 226)

Gegenüber der als »künstlich« abgewerteten Abstraktion der Ebenen steht damit die Aufwertung der praktischen Arbeit ihrer Vermittlung. Der zweite Einwand bringt die Rolle des Glücks ins Spiel. Wenn die Ökonomie der geistigen Kräfte schon derart bedrängte und bedrängende Verfahrensweisen ins Leben rufe, so möge ihre Befolgung wenigstens in Rücksicht auf das Glück der Einzelnen geschehen. Unter diesem Aspekt erläutert Litt den Besitz geistiger Bildung als Risikokapital für die Glücksbilanz. Wer sich solche aneigne, sie jedoch nicht auf die Höhe gesellschaftlicher Anerkennung und damit Nutzung bringen könne, trage sie als eine Bürde, die das Glück des einfachen Lebens vereitele:

Was macht die Menschen glücklicher: wer ihnen zu einer Bildung verhilft, deren Besitz ein tiefer Widerspruch gegen ihre Lebenstätigkeit ist, oder wer sie von vornherein nicht in eine geistige Welt gelangen läßt, aus der keine Brücke in ihr Tagesleben hinüberführt? [...] [Denn] wie viele Menschen gibt es, die imstande sind, ohne Groll auf eine äußere Lebensstellung zu verzichten, auf die ihre geistige Höhe ihnen Anspruch gäbe? [...] In Wahrheit liegt

vernementale« Tradition« (ebd., 87) nennt, die in jenem Augenblick einsetzt, »in dem das transzendente, ewige Prinzip und die immanente Ordnung des Kosmos miteinander nicht mehr im Einklang standen« (ebd., 88) und die Arbeit an dieser Lücke zum eigentlichen Problem der Regierung wurde. Anders als Foucault in seinen Vorlesungen zu *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*, wo er das Paradigma einer Regierung qua Souveränität erst mit dem 16. Jahrhundert mit einer Regierung durch »Prinzipien« in Konkurrenz treten lässt, stellt Agamben diese Spannung an den Anfang der theologischen Auseinandersetzung um die Trinität und ihre *oikonomia* (vgl. ebd., 135-139).

es doch so, daß, je tiefer die Einsicht dringt, desto deutlicher die Schranken sichtbar werden, an denen auch das redlichste Wollen haltmachen muß. Ein jugendliches Streben, wie es sich in dem Bildungsdrang weiter Kreise ausspricht, glaubt sich im freien Raum unbegrenzter Möglichkeiten hemmungslos entfalten zu können – und doch muß es schließlich seine Grenze finden in dem starren Gefüge in sich gebundener Lebenszusammenhänge. Ihren unentrinnbaren Zwang möge keiner sich verhüllen, der in Lebensbetrachtung und Lebensgestaltung sich vor Bitterkeit und Enttäuschung zu wahren wünscht. (Ebd.)

Dieses Lamento des Gebildeten ruht auf mehreren Spaltungen, die der grundlegenden Differenz von Einzelmensch und Gesellschaft folgen und diese in prägnanten Oppositionspaaren fortschreiben: auf der Seite des Einzelnen das »geistige Leben«, die Dynamik des »Drangs« und der »Entfaltung« sowie der imaginierte »Raum unbegrenzter Möglichkeiten« – auf der Gegenseite das »Tagesleben«, der »unentrinnbare Zwang« und das »starre Gefüge der Lebenszusammenhänge«. Den eigentlichen Ort des Subjekts markiert dabei das Bild der »Brücke« als einer riskanten Übergangszone dieser Bereiche. Wie die Ökonomie die Logik eines unendlichen Projekts, so ist die Lücke/Brücke der Ort der darauf verwiesenen Subjekte: ein Dazwischen, das den Ort des Subjekts mehr und mehr in eine permanente Bewegung auflöst, die zwischen Zwang und Drang kein Drittes kennt und als Lebensform das unmögliche Handwerk ihrer Vermittlung annimmt.⁸

8 Diese von Litt konstruierte »unmögliche Fügung« von Einzelem und Kollektiv ließe sich als Grundlage einer politischen Auseinandersetzung heranziehen. Bezeichnenderweise nutzt jedoch seine Darstellung an eben der Stelle, an der sich die politische Aushandlung des Möglichen/Unmöglichen eröffnen würde, den Rückgriff auf Figuren der Ökonomie. Auch dort, wo er in der Weimarer Zeit die Sphäre des demokratischen Prozesses thematisiert, greift er häufig zu Bildern, die das Kollektiv letztlich als Bereich investierter oder entzogener »Kräfte« vorstellen und die These unterstreichen, es komme dabei *auf den Einzelnen* an: »Was eine Demokratie ist und leistet, das hängt einzig und allein von der Tüchtigkeit, der Einsicht, dem Verantwortungsbewußsein ihrer Bürger, *eines jeden* ihrer Bürger ab. Wo der einzelne sich gleichgültig beiseitestellt, da wird die in ihm verkörperte Kraft dem Ganzen unweigerlich entzogen.« (Litt 1920, 541) Gleichzeitig bietet sein Aufsatz über »Die philosophischen Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung« (Litt 1924) ein hochgradig formalisiertes Modell, das eine systematische Triangulation zwischen Individuen, Staat und Kultur vorschlägt, die in einer fortwährenden Aushandlungssituation stehen.

Diese Figur, die sich aus den beiden Elementen einer Spaltung und dem Versuch ihrer Vermittlung zusammensetzt, ist nicht nur für Theodor Litts Zugang zur Begabungsfrage prägend, sondern bestimmt seine grundlegende Haltung zum Feld der Pädagogik. Vor allem in seinen Ausführungen zum »Wesen des pädagogischen Denkens« (Litt 1931, 98-135) spitzt er sie prägnant zu und gibt Einblick in jene »unmögliche« Konstellation der Pädagogik, für deren Bearbeitung er im Kontext der Begabungsdebatte auf die Idee einer nationalen Gesamtökonomie des Geistes verweist.⁹ Die leitende Unterscheidung betrifft zunächst die beiden Bereiche des Seins und des Sollens. So müsse die erzieherische Arbeit auf der einen Seite, im Bereich des Seins, nach exakter und umfassender Kenntnis der Zöglinge streben, um »Wissen um die Beschaffenheit des ›Stoffes‹« (ebd., 104) zu erlangen. Gleichzeitig müsse sie sich auch im Bereich des Sollens orientieren, um den in seinem Sein erkannten Stoff im Sinne einer »Bestimmung der Form« (ebd.) auf ein bestimmtes Werden hin auszurichten. Litts entscheidender Einsatz besteht hier in seinem doppelten Beharren – sowohl auf der grundlegenden Bedeutung dieser beiden Felder für die pädagogische Theorie und Praxis, als auch darauf, dass der begrifflichen Differenzierung in Sein und Sollen keine Differenz im pädagogischen Gegenstand entspreche. So gilt seine Kritik auf der einen Seite denen, die den Pol des Sollens in den Vordergrund stellen – sei es in der Ausprägung einer »technizistische[n] Denkart« (ebd., 63), dem Hang zur »Vorausberechnung« (ebd., 94) oder dem Projekt einer umfassenden »Technik der Gesellschaft«, welche »das werdende dem eigenen Wunsch und Willen« (ebd., 96) unterwirft. Die Zukunft, von deren Ansprüchen die Apologeten des Sollens her sprechen, erscheint in Litts Augen vor allem deshalb als »falsche«, weil sie in erster Linie auf die Gegenwart der Erzieher selbst beschränkt wird: »Die Zukunft, wie diese Gegenwart sie versteht, erstickt die Zukunft, wie sie sich selbst verstehen würde.« (Ebd., 20) Mit derselben Schärfe trifft Theodor Litts Kritik auch diejenigen, die zum anderen Pol tendieren – diejenigen, welche nicht von der Allgemeinheit des Sollens ausgehen, sondern in ihrer vor allem »feststellende[n] Betätigung« das besondere »Material« (ebd., 113) des Einzelnen fokussieren und auf diesem Weg die Zukunft allein in Gestalt jener

9 Dieser Aufsatz erschien zunächst 1921 in den Kant-Studien unter dem Titel »Die Methodik des pädagogischen Denkens«, wurde dann jedoch ab 1931 als Anhang der mehrfach aufgelegten Arbeit über »Führen oder Wachsenlassen – Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems« (Litt 1931) aufgenommen (vgl. Klafki 1982, 53-84; Klafki 1999, 44-49).

natürlichen ›Keime‹ berücksichtigen, deren wachsende Entfaltung sie begleiten und beschützen.

Diese Gegenüberstellung der beiden Felder, die sich in vielfältigen Oppositionspaaren wie objektiv/subjektiv, Zukunft/Gegenwart, Natur/Gesellschaft, Stoff/Form oder Sein/Sollen organisiert, dient Litts Ausführungen zur Vorbereitung seiner eigentlichen These, welche das Verhältnis des Getrennten betrifft. Es sei sowohl epistemisch als auch pädagogisch verkehrt, das Zusammenführen des Getrennten im Sinne gelungener Vermittlung zu begreifen. Für das »Wesen des pädagogischen Denkens« (ebd., 98) gelte vielmehr die Einsicht, dass »das Verhältnis zwischen zwecksetzender und feststellender Betätigung« nicht im Sinne einer ›technologischen‹ »Vermittlung« (ebd., 114) zu denken sei und die Pädagogik somit keinen Fall einer ›angewandten Wissenschaft‹ darstelle.

Wie jedoch begründet Litt diese These von der Vermittlung, die »in Wahrheit unmöglich« (ebd.) sei? Zwei unterschiedliche Begründungszusammenhänge lassen sich unterscheiden: Der erste betont das Scheitern der Unterscheidung dort, wo es um die scheinbare Äußerlichkeit der pädagogischen Zweckbestimmung geht – hier gelte die Einsicht, dass bereits auf der Seite der Zöglinge mit unhintergehbaren, individuellen »Zweckgerichtetheiten im Objekt« (ebd.) zu rechnen sei, wodurch die Phantasie äußerer Zwecksetzung eine entscheidende Grenze erfahre. Diese ethische Argumentation um das Motiv der Selbstbestimmung herum wird jedoch von einer zweiten Argumentationslinie begleitet, welche auf dem Konzept der Anlage basiert. So sei es verkehrt, auf dem Gebiet des Geistes mit derselben Vorstellung von »Angelegtheit« zu operieren, »wie sie der biologischen Einheit des Organismus zukommt« (ebd., 119). Zwar gebe es das Moment der »Anlage« auch im geistigen Dasein, doch unterscheide sich diese prinzipiell vom Konzept eines »Keimplasma«, in dem »die künftige Form des Organismus« (ebd.) wesentlich vorgegeben sei. Während sich auf der körperlichen Ebene der Faktor der Umwelt auf die Rolle des Lebenserhalts und damit der Nahrung beschränken lasse, führe gerade der Begriff der ›geistigen Nahrung‹ die Pädagogen in die Irre: Im geistigen Dasein verschränkten sich innen und außen, Stoff und Form, subjektiver und objektiver Geist auf eine Weise, für deren Grad der Durchdringung außerhalb des Seelenlebens »keinerlei Analogie« (ebd., 120) existiere. Erst auf Basis dieser untrennbaren Verwobenheit, für die der Begriff der »Wechselwirkung« keineswegs hinreiche (ebd., 128), könne man sich ein angemessenes Bild von der Aufgabe und dem Gegenstand der Pädagogik machen – vor allem zeige dieses untrennbare Ineinander, dass der Zögling zwar

im Besitz von Anlagen sei, sich der Raum ihrer Entwicklung jedoch nur als die Summe »unbegrenzter Möglichkeiten« (ebd., 121) vorstellen lasse.

Von dieser Basis der unbegrenzten Möglichkeiten aus ergeben sich zwei verschiedene Konsequenzen. Für das individuelle Handeln der Pädagogin eröffnet Litts Bestimmung sowohl die Tendenz, das pädagogische Handeln als Handeln unter den Bedingungen von Offenheit und Unbestimmtheit zu begreifen, als auch die Betonung des ›künstlerischen‹ Moments im Erziehungsprozess (vgl. Klafki 1999, 46-47): Gelingende Erziehung benötige eine produktive »erzieherische *Phantasie*«, die im Sinne einer »eigentümliche[n] Schöpferkraft« aus dem Chaos des Möglichen die Form der werdenden herausliest und gestaltet – weil sie nicht nur die verstreuten und zusammenhanglosen Elemente dessen erkennt, was ist, sondern »ein Ganzes erschaut, das nicht ist, sondern erst werden soll, und es dabei doch in dem erschaut, was ist« (Litt 1931, 132). In diesem Sinne zeigt sich Litts Zugang als doppelt modern. Zum einen betont er die pädagogische Situation als relationales Gefüge, das weniger von einem festen Grund aus erfasst und reguliert werden kann, sondern eher als strategisches Ensemble von Elementen in einem Raum ›unbegrenzter Möglichkeiten‹ erscheint.¹⁰ Zum anderen knüpft er die systematische Lücke zwischen der ›Seinserfassung‹ und der ›Sollensbestimmung‹ dort, wo die pädagogische Problematik von der Ebene der Beziehung auf die des nationalen Kollektivs übersetzt wird, an das Lösungsmodell der Ökonomie. Als Verteidiger des ›unmöglichen‹ Grunds der Pädagogik erkennt er die Ökonomie als exemplarisches Verfahren zur Bearbeitung von Problemen, deren Bearbeitung mit ihrer proklamierten ›Unlösbarkeit‹ einhergeht. So erscheint seine Forderung, dass es eine »Gesamtökonomie der geistigen Kraft eines Volks geben müßte« (Litt 1918, 225) als pädagogisch instruierte Antwort auf eine Situation, in der zwar die »Auflösung der [...] Disharmonie« als »unmöglich« markiert wird, deren Bearbeitung jedoch als gouvernementale Regulation von »Kräfte[n]«, »Stellen« und »Wünschen« projiziert wird, deren Schlagwort sich in einer einfachen Maßangabe zusammenfasst: »größtmöglich« (Litt 1918, 225).

10 Wenngleich dieses Moment der Relationalität in eher ›unmoderner‹ Weise von einer Betonung der Ganzheit der Persönlichkeit supplementiert wird – einem Einheitsideal, das eher postuliert wird, als im Zusammenhang der pädagogischen Reflexion verortet: »Dem psychophysischen Lebewesen eignet eine innere Einheit, Ganzheit, Geschlossenheit, die sich von jeder Art äußerer Zusammenfügung wesentlich unterscheidet – wie auch immer wir diese Einheit bezeichnen mögen.« (Litt 1931, 116)

Der Einzelne und sein Potential

Liebe Adele

Ich bin vier Jahre alt, und ich kann jedes englische Buch lesen. Ich kann alle lateinischen Substantive aufsagen, die Adjektive und die transitiven Verben, und ich kann auch 52 Zeilen lateinische Poesie. Ich kann alle Zahlen zusammenzählen, und ich kann auch mit 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 multiplizieren. Ich kann ein wenig Französisch lesen, und ich kann die Uhr.

Francis Galton, February 15, 1827

Dem Schlagwort *Es kommt auf den Einzelnen an* haben sich nun andere hinzugefügt, die mehr oder weniger lose dieses Motto begleiten und konkretisieren. Sie beantworten die entscheidende Frage, *in welcher Hinsicht* es auf den Einzelnen ankommen soll. Wer oder was ist dieser Einzelne, der in der Gesamtbilanz der Dinge so wichtig wird?

Zunächst erfolgt die Bestimmung des Einzelnen im Verhältnis zu jener Menge, von der er als Einzelner gesondert wird. Dabei ist der Name des Einzelnen keineswegs ein Synonym für seine Einsamkeit oder seine Atomisierung, sondern der Name für eine Existenz, die sich auf neue Weise gerade *in Verhältnissen* begreift. Drei wesentliche Aspekte dieser neuen Relationalität deuten sich dabei an: Das Verhältnis zu konkreten ›Gruppen‹ wird vom Verhältnis zur statistisch durchdrungenen ›Menge‹ überlagert (zu der auch die ›Generation‹ als imaginäre Gruppe gehört)¹¹; an die Seite der Gruppe als ›Beziehungsgefüge‹ gesellt sich die Menge als verdatete ›Bezugsgröße‹; die Relevanz ihrer jeweiligen ›Normen‹ setzt sich ins Verhältnis mit dem neuem Gesetz der ›Normalität‹. Was man als Verschiebung vom Modus der *Beziehung* zum Modus des *Verhältnisses* zusammenfassen könnte, ist die Folge einer zunächst theoretisch erprobten Auflösung des Komplexes ›Gesellschaft‹ in eine

11 Ohad Parnes (2005) weist darauf hin, wie dieses Konzept der Generation in Vermittlung mit einem vererbungstheoretischen Blick auf die Kopplung von Individuum und Kollektiv entstanden ist.

Menge von Elementen, für welche die statistische Kernmetapher des ›Zusammenwürfelns‹ gilt. »Stellt man sich eine bunt zusammengewürfelte Menge vor, etwa 100 Menschen, wie sie im Adreßbuch hintereinander stehen« (Hartnacke 1932, 25), so hat man eine wesentliche Operation des statistisch informierten Denkens vollzogen. ›Zusammenwürfeln‹ kann man Elemente dann, wenn sich diese scheinbar frei von ihrem konkreten Kontext bewegen und damit das möglich machen, was Jürgen Link als ›Ideal der ›freien Durchschüttelbarkeit‹ aller Kügelchen« (Link 2013b, 191) apostrophiert. In dieser Durchschüttelbarkeit offenbaren die Einzelnen nicht nur ihre ›natürliche‹ Ordnung gemäß den Gesetzen der Statistik – so wie es das ›Galton-Brett‹ in Galtons Arbeit über »Natural Inheritance« (Galton 1889, 63) demonstriert –, sondern machen sich zugleich ›frei‹ für ihr flexibles Neuarrangement, etwa nach den Gesetzen der Nationalökonomie.

Sich in ›Verhältnissen‹ zu begreifen, unterscheidet sich wesentlich vom Modus der Beziehung – während in einem beziehungsformigen Gefüge alle involvierten Elemente stets ›auf dem Spiel stehen‹ und sich wechselseitig bedingen, basiert das Ins-Verhältnis-Setzen und Ins-Verhältnis-gesetzt-Werden letztlich auf dem Entzug der Bezugsgröße. Man kann eine Beziehung einseitig oder einvernehmlich beginnen, verändern oder beenden; ein Verhältnis im vorgeschlagenen Sinn lässt sich dagegen nicht einfach beenden: Die Größe, zu der man im Verhältnis steht (das Durchschnittseinkommen, die Lebenserwartung etc.) liegt jenseits des eigenen Einflusses – was man ändern kann, ist lediglich der eigene ›Wert‹, der im Spiegel der Bezugsgröße erscheinen wird. Aus diesem Grund markieren die Operationen, die jemanden ins Verhältnis zum ›Durchschnitt‹ oder ins Verhältnis zu seinen ›Möglichkeiten‹ rücken, nicht nur ein wesentliches Element der von Heinrich Popitz so bezeichneten »datensetzenden Macht« (Popitz 1992, 166f.), sondern auch den Ausgangspunkt von flexiblen Ordnungs- und Konkurrenzverhältnissen, die den Gestaltungsdruck auf die Seite des Einzelnen setzen.¹² Wer unter dem

12 Entsprechend markieren Masschelein und Simons den (Bildungs-)Raum der Gegenwart als ›weltlos‹ – ihr Begriff der ›Im-munisierung‹ meint die Auflösung jenes ›munus‹ des Gemeinsamen, der dem ›Com-munen‹ zugrunde liegt und der die Logik des Unternehmerischen kontrastiert: »Das unternehmerische Selbst kennt keine Welt, ist nicht be-lastet‹ von irgendeinem ›munus‹ bzw. ist ausgeschlossen von einem Ort, an dem sich die Frage nach dem Zusammenleben stellen kann. Oder besser: Die Aufforderung, sich unternehmerisch zu verhalten und jede soziale Beziehung als eine transparente Regel, Norm, einen Vertrag oder eine Vereinbarung zu sehen und jede Aufgabe vor

Maß seiner Möglichkeiten lebt, fühlt den Aktivierungsdruck des vermeintlichen Defizits, während jede Klassifizierung über dem Durchschnitt einer objektiven Legitimation des eigenen Handelns gleichkommt. Während diese Bezugsgrößen weitgehend immanent zustande kommen, am Körper der Menge abgelesen und diagnostiziert werden, verschiebt sich der Ort der Transzendenz. Die Sorge um die Zukunft und ihre Gestaltung etabliert gewissermaßen eine ins Zeitliche transponierte, schwache Version der Transzendenz, auf die sich sowohl die volkswirtschaftlichen als auch die pädagogischen Imperative stützen. Die Figuren der Potentialität markieren nicht nur den Raum zwischen den Möglichkeiten und ihrer künftigen Realisierung, sondern setzen sich – indem sie diesen Raum besetzen und vermessen – zugleich als Fürsprecher und Gestalter einer schon im Heute zu bewältigenden Zukunft.

Diese Zeitlichkeit reflektiert sich im Dasein des Einzelnen, der sich als stets vorläufige Existenz zu begreifen beginnt, deren eigentliche ›Verwirklichung‹ ein auf eigene Arbeit verwiesenes Versprechen ist. Weil diese Verwirklichung einen Teil am Eigenen betrifft, dessen »Kräfte [...] in den meisten von uns völlig latent liegen blieben, und von deren Vorhandensein wir gar keine Ahnung haben« (van der Straaten 1910, 164), involviert das Verhältnis zu diesen Kräften eine neue Form von Selbstverhältnissen: Selbstverhältnisse, welche die Intransparenz des Selbst durch Verfahren der Erkenntnis und Spiegelung durch den Anderen bewältigen. Dabei funktionieren die Vermessungsprozeduren doppelt: Indem sie das Konzept eines zu vermessenden Potentials einführen, erzeugen sie sowohl die prinzipielle Ungewissheit über dessen Qualität und Größe, wie auch die Möglichkeit und Sehnsucht seiner Erkenntnis. Wenn etwa das kognitive Potential in Form des generalisierten IQ die Bühne betritt, erzeugt es mit nur wenig Verzögerung einen verbreiteten Willen zum Wissen hierüber: Ein Wissen, das mich zugleich ins Verhältnis zu meinen ›eigentlichen‹ Potentialen setzt und – vermittelt über die statistische Logik des Konzepts – ins Verhältnis zur Menge und ihrem Durchschnitt.

Vor dem Hintergrund der verbreiteten Latenzfiguren des Schlafs und des Schweigens¹³ deutet sich schließlich eine andere Lesart des Satzes *Es kommt*

dem Hintergrund einer Ökonomie des berechenbaren Tausches aufzufassen, wirkt immunisierend.« (Masschelein; Simons 2005, 103)

13 Vgl. die topische Rede, dass »schlafende Talente geweckt« (Roderich 1911, 95) werden müssen bzw. einer ›Ansprache‹ bedürfen. Auch dieses ›Schlummern‹ der Anlagen zeichnet Theodor Litt als ein individuell-überindividuelles Potential, dessen Wert stets von der Zukunft her spricht: »Für wen wird hier demnach die Freiheit des Wachstums gefordert? Kurz und bündig: für die Zukunft, die, keimhaft als Möglichkeit und Anlage

auf den Einzelnen an an. Während es zur Natur der Potentiale gehört, sich bedeckt zu halten, soll es zur Aufgabe des Pädagogen werden, die Schülerin auf das hin zu durchblicken, was in ihrer Aktivität und ihrer Rede hartnäckig schläft und schweigt, um es, so erkannt, zu wecken und anzusprechen. Neben den pädagogischen Fähigkeiten des Erkennens, Weckens und zur-Sprache-Bringens bildet hier das entscheidende Wort das ›Es‹. Nicht der Schüler in seiner vermeintlichen Ganzheit bildet den Kern dieser neuen Aufmerksamkeit, sondern ein Etwas, das in ihm ruht und zu seiner produktiven Entfaltung geweckt werden soll. Letztlich geht es bei dieser Entfaltung nicht um den individuellen Schüler – er soll sich als Element jener produktiven Menge entfalten, die das eigentliche Subjekt dieser neuen Figur kollektiven Wachstums bildet. Wenn es auf den Einzelnen ankommt, dann auf den Einzelnen als Ort einer entscheidenden Gelenkstelle – als Einzelner markiert er die Lücke zwischen der ›präsubjektiven‹ Anlage und dem ›trans-subjektiven‹ Kollektiv der Volksökonomie. Das ist das ›Es‹ in seiner zweiten Lesart: *Es* kommt auf den Einzelnen an. Bereits die Grammatik dieser Behauptung sagt mehr über ihre Funktion als ihre Individualitätsrhetorik: ›Es‹ ist das eigentliche Subjekt eines Imperativs, der das Individuum exponiert, um es als Objekt seiner Rationalität zu regieren – als Einzelnen.

Exkurs: Der Arme und sein Potential

Die reformerische Forderung, dass Schule nicht einfach allgemeinen Vorgaben und Zielerwartungen folgen, sondern ihr Augenmerk auf die Einzelnen richten solle, setzt einen Prozess in Gang, der schließlich eine neue Vorstellung dessen hervorbringt, was es überhaupt heißt, jemandem gerecht zu werden. Dieser Wandel zeichnet sich auch dort ab, wo ausgehend von den Fähigkeiten in ihrer Unterschiedlichkeit das Problem ihres Mangels zum Thema wird. War die Differenzierung der Schüler entlang ihrer erbrachten Leistungen ein relativ einfaches Geschäft des Vergleichs (vgl. Grünig 1999; Hemetsberger 2015, 39-70), bringt die Fokussierung auf die latenten Fähigkeiten neue Problemlagen mit sich. Der ›alte‹ Vergleich der Schüler untereinander wird durch einen neuen ergänzt und von diesem überlagert: vom Vergleich des

in den Seelen des jungen Volkes schlummernd, demnächst den Lebensraum besetzen soll.« (Litt 1931, 11)

Schülers mit sich selbst – zwischen demjenigen, der er ist, und dem, der er sein könnte.¹⁴

Seine ganze Breitenwirkung entfaltet dieses Modell in dem Moment, in dem es mit einer Technologie zusammentrifft, welche eine einfache und exakte Erfassung der Anlage verspricht und sie dabei zur magischen Objektivität eines Zahlenwerts verdichtet. Bald nach der Vorstellung des Intelligenztests durch Binet und Simon im Jahr 1904 etabliert sich nicht nur rasch das Konzept der »Intelligenz« als entscheidender Teil der menschlichen Anlage, sondern durch die Erweiterung zum Intelligenzquotienten durch William Stern (vgl. Stern 1920, 61-63) ein Paradebeispiel der Normalverteilung. Die Durchsetzung dieses Paradigmas unterstützt ein verändertes Verhältnis zur Problematik des Defizitären.¹⁵ Um dieses neue Verhältnis auf eine einfache Formel zu bringen, könnte man sagen: *Auch wem etwas fehlt, der hat etwas*. Dieses merkwürdige ›Haben‹ geht jedem Mangel voraus und bildet zugleich die Basis für den Umgang mit ihm. So führt die Feststellung, es fehle an bestimmten Anlagen, zu allem möglichen – jedoch nicht zur Möglichkeit, dieses Fehlen könnte schlichtweg durch ein Geben dessen, was fehlt, ausgeglichen werden. Im Gegenteil: Gerade der verwandte Begriff der Begabung weist darauf hin, dass

14 Dieses Muster strahlt auf die Frage der Schuld aus, die auch in der Armutsdiskussion häufig anzutreffen ist. Ein Artikel im Deutschen Schulboten von 1848 steigt sogleich mit der Leitunterscheidung ein: »Man unterscheidet gewöhnlich zwischen selbstverschuldeter und unverschuldeter Armut. Jene ist im Sinne des Wortes durch eigene Verschuldung, durch Leichtsinn, Verschwendung, Müßiggang und andere Laster herbeigeführt; diese aus unabwendbaren Schicksalen« (Wekenmann 1848, 162) Eine solche Kopplung der Schuld ans Eigene verändert sich dort, wo das Eigene um das eigene Potential erweitert wird und so eine zweite Grenze der Schuld zu berücksichtigen ist. Während das äußere Schicksal dafür sorgen kann, dass jemand nicht anders *kann*, wird der Rahmen der individuellen Möglichkeiten zur Maßgabe dafür, ob jemand, obwohl er anders könnte, nicht anders *will*. Erst die Vermessung dieses Rahmens der Möglichkeiten legt die Basis für eine entsprechende Vermessung jener Willenskraft, deren Maß der Realisierungsgrad des Möglichen ist. ›Schuld‹ wird eine Facette in der Blockade der Realisierung.

15 Elena Esposito erläutert dies als eine systemische Verschiebung des ›Fehlens‹ innerhalb der Gaußschen Verteilungslogik – eine »Verschiebung der Bedeutung und Auslegung des ›Normalen‹, die die Geschichte der Gaußkurve überlagert: Was als Instrument zur Darstellung der Fehlerverteilung entstanden war, wird anschließend auch auf die Verteilung individueller Merkmale wie der Körpergröße angewandt – mit der impliziten Schlussfolgerung, daß der Abstand vom Mittelwert ebenfalls als eine Art Fehler zu bewerten sei.« (Esposito 2007, 47)

wir es mit etwas zu tun haben, das immer-schon gegeben ist und weniger der Ordnung von geben und nehmen angehört, als der Ordnung der Verwertung.¹⁶ Eine Tabelle, die sich im Buch »Die Erziehung der anormalen Kinder« der Schweizer Sonderpädagogin Alice Descoedres (1921, 30) findet, gibt ein klares Bild dieser Logik (vgl. Abb. 2).

Wie bereits der Intelligenzquotient mit dem Verhältnis von ›Intelligenzalter‹ und ›biologischem Alter‹ operiert, beruht auch diese Übersicht auf einer Einteilung der niedrigen Intelligenzgrade nach dem ›geistigen Alter‹ und ergänzt die Alters- bzw. Intelligenzstufen durch die ihnen entsprechenden ›industriellen Fähigkeiten‹. Solange ein Individuum nicht zur Unterrubrik »a) unfähig zu irgendetwas« zählt, listet die Tabelle seine ihm gemäßen Fähigkeiten auf. Zwar scheint eine ›industrielle‹ Fähigkeit im engeren Sinne erst mit dem geistigen Alter von 5 Jahren und entsprechenden ›einfachen Aufträgen‹ einzusetzen, andererseits taucht bereits die Fähigkeit zur selbständigen Nahrungsaufnahme in dieser Spalte auf. Die hier zugrunde liegende Perspektive auf die als ›anormal‹ klassifizierten Menschen weicht vom tradierten Paradigma der Fürsorge ab. Die Distanz zu Fürsorge und damit zur Bereitschaft, die Logik des Nutzens zu überwinden, wird dabei von der Autorin klar benannt – selbstverständlich stelle sich im Fall der ›Anormalen‹ die Frage, »ob es sich lohne, soviel Geld, soviel Anstrengung oft der besten Kräfte des Lehrpersonals für Kinder zu opfern, die ja trotz allem nur sozial Halbwertige werden. Diese Betrachtungsweise hat entschieden etwas für sich.« (Ebd., 5)

Wie verteidigt die Autorin ihr eigenes Fachgebiet gegen diesen Einwand? Ihre erste Gegenstimme verweist auf die moralische Pflicht, wagt sich jedoch nur in Gestalt einer Frage vor:

Ist es nicht auch eine Pflicht, an die Stelle der Qual, welche die gewöhnliche Schule für diese armen Kinder darstellt, ein Schulleben zu setzen, das ihren Neigungen und Anlagen besser angepaßt und imstande ist, ihnen eben

16 Jean Baudrillard hat in seiner Arbeit »Der symbolische Tausch und der Tod« ein solches unwiderstehliches Geben als Signum eines neuen Machttypus hervorgehoben. Während ältere Formationen von Herrschaft auf der Option beruhten, zu nehmen, habe man es unterdessen mit einer Machtform zu tun, die auf paradoxe Weise etwas gebe, das die Subjekte nicht mehr zurückgeben können (vgl. Baudrillard 2006 [1976]: 74). Während Baudrillard diesen Mechanismus am Leben selbst illustriert – den Subjekten sei das Leben auf eine Weise ›gegeben‹ worden, die es ihnen letztlich nicht mehr verfügbar mache – ließe sich dasselbe für die ›Begabung‹ feststellen.

dadurch etwas von dem Glück zu verschaffen, das ihnen nach der Schulzeit meist versagt ist? (Ebd.)

Abb. 2: Descoeuudre, Alice (1921): Die Erziehung der Anormalen, S. 30

Industrielle Klassifikation.

Geistiges Alter	Industrielle Fähigkeit	Grad	
Unter 1 Jahr	a) Hilflos: unfähig zu irgendetwas; b) kann gehen; c) mit bewußtem Blick.	Tief	Stoß
1 Jahr	Nimmt selbst Nahrung zu sich; ißt alles ohne Unterschied.	Mittel	
2 Jahre	Unterscheidet, was eßbar ist oder nicht.	Leicht	
3 Jahre	Arbeitet nicht; spielt einwenig.	Tief	Schwachsinnig
4 Jahre	Versucht zu helfen.		
5 Jahre	Führt die einfachsten Aufträge aus.	Mittel	
6 Jahre	Längere Aufträge. Wäscht das Geschirr ab.	Leicht	
7 Jahre	Kleine Hausgeschäfte. Wischt Staub ab.		
8 Jahre	Laufbursche. Tagesarbeit. Bettmachen.	Tief	
9 Jahre	Schwierigere Arbeit. Reinigungsarbeiten. Fliesen. Badsteine setzen. Badbediener.		
10 Jahre	Nützliche Hilfskraft in dem Anst, wo sie sich befinden. Gewohnheitsarbeit.	Mittel	
11 Jahre	Viel verwickeltere Arbeit unter gelegentlicher Aufsicht.	Leicht	
12 Jahre	Maschinenarbeit. Versorgung von Tieren. Für gewohnte Arbeit keine Aufsicht nötig. Zu Initiative unfähig.		

Erst in einem zweiten Anlauf präsentiert Descoeuadres ein Modell, das die Investition in die ›Schwachsinnigen‹ nicht als moralisch gefordertes Opfer zu sehen erlaubt, sondern dieses von einem Standpunkt aus verteidigt, den sie als »pädagogisch« bezeichnet. Von dort aus erscheint die sonderpädagogische Mühe als produktive Arbeit einer schulischen Avantgarde, welche »die zu Gunsten der schwachsinnigen Jugend gebrachten Opfer gerechtfertigt« (ebd.) erscheinen lässt, da sie auf dem mühsamen Terrain der Anormalität

Wege und Mittel erfindet, die letztlich dem Alltagsgeschäft der Normalschule zugutekommen: »denn das Resultat der Anpassung der Schule an schwach-sinnige Intelligenzen war die Anwendung von Verfahren und Methoden, die sich nicht weniger ausgezeichnet auch für Normale bewähren.« (Ebd., 6) Wie schon das Konzept der Anlage mit der Dimension seiner Nutzung verschränkt war, so reiht Descoedres schließlich auch die pädagogische Investition in die »schwach Beanlagten« in das Reich des Nutzens ein.

Wie Descoedres mit ihrem Verweis auf die industriellen Fähigkeiten der geistig Armen für eine pädagogische Wende von einer Kultur der *Fürsorge* zu einer der *Förderung* im beginnenden Sonderschulwesen steht, so ging bereits mit der Durchsetzung des allgemeinen Volksschulwesens in Deutschland eine neue Sicht auf das Armutproblem auf nationalstaatlicher Ebene einher. In seiner Arbeit »Drei Lebensfragen für Staat, Schule und Kirche und die Umgestaltung des deutschen Schulwesens« (1871) geht Phillipp Spiller auf den Zusammenhang von Armut und Schule ein und beklagt gleich zu Beginn den »unverhältnismäßigen Theil der Gemeindecinnahmen«, der für »Armenspeisungs-Anstalten, Waisenhäuser, Hospitäler und Krankenhäuser, Arbeitshäuser, Zuchthäuser und Gefängnisse« aufgebracht werden müsste. (Ebd., 290) Anschließend folgt seine Argumentation einem Muster, das auch im schulischen Kontext bald eine breite Selbstverständlichkeit genießen wird. Dieses Muster verbindet die Figur der Ressource mit der Zeitlichkeit der Prävention (vgl. Leanza 2017, 137-214). Da Ressourcen im Fall der menschlichen »Anlagen« zudem als spezifische Potentialität mit je eigenen Entwicklungsgesetzen gedacht werden, ergeben sich für ihre Förderung zwei Axiome, die sich wie folgt skizzieren lassen: (A) Potentiale müssen aus einem inneren Können heraus entwickelt werden und nicht von einem starren äußeren Sollen; (B) ihre Wertschätzung muss von der Fixierung auf das bloße

hier und jetzt befreit werden und im Hinblick auf ihre Zukunft erfolgen.¹⁷ Bei Spiller schlagen sich diese Maßgaben wie folgt nieder:

Nicht Repressiv-, sondern Präventivmaßregeln sind hierbei erforderlich. Hier liegt nun auch für Deutschland eine der größten Aufgaben der Zeit vor; wesentlich von ihrer glücklichen Lösung hängt seine Zukunft ab. Aber nicht dadurch, daß man dem Volke enge Zwangsjacken anzieht, um jede freiere Bewegung zu hemmen oder zu verhindern und dadurch die rohe Gewalt zu bändigen; sondern daß man ihm die rechte geistige Nahrung reicht, kann die Zukunft eines Staates gesichert werden. Machtet den Kopf hell und das Herz warm, so werden diese beiden Potenzen des organischen Lebens in den Organismus des Staats Gesundheit bringen. (Ebd., 290)

Die Durchsetzung der doppelten Sorge um die Ressourcen und die Zukunft beschränkt sich also keineswegs auf die vier Wände der Schule, sondern entfaltet sich in jenem weiteren Kontext, der hier klar benannt wird: in der Sorge um den Staat und der Wissenschaft seiner Regierung. Wenn Spiller mit der Armutsfrage als dem Lackmustest für einen ›gesunden‹ Staat einsteigt und bald bei der Forderung nach staatlich gelenkter Bildung als der eigentlichen Antwort anlangt, gibt sein Frage-Antwort-Spiel klare Hinweise auf die neue Gestalt der Armut. Zwar wurde in derselben Allgemeinen Schulzeitung bereits knapp drei Jahrzehnte zuvor das Thema Armut als »die Eine große Zeitfrage« apostrophiert (o.A. 1844, 913) und mit den Worten von Jeremias Gotthelf als »eine krebsartige Wunde im Völkerleben, ein eigentliches Pestübel unserer Zeit« (ebd.) beschrieben, seine Konturierung folgte jedoch anderen Linien.

17 Diese Zeitlichkeit der Prävention offenbart eine doppelte Blickrichtung. Mit dem verstetigten Blick in die Zukunft geht der Imperativ einher, man könne nie zu früh beginnen. So steigert sich innerhalb dieser Logik die Sorge um die Entwicklung der Kleinkinder bald zur Sorge um die Ungeborenen: »[M]an kann nicht zu früh anfangen! Jetzt ist aber die Frage: wird denn früh genug angefangen? Was helfen uns all die schönen Anstalten, wenn der Geist der Zöglinge schon von der Geburt an umnebelt ist – wenn die ganzen moralischen Instinkte schwer erblich belastet sind? Körperliche Gesundheit ist ein Segen, das ist wahr, aber als Vorbedingung eines Erfolges unserer Bestrebungen ist eine geistige Normalität notwendig.« (Gottlieb 1912, 108f.) Diese Tendenz zeigt sich auch im Werk des nationalkonservativen Pädagogen und Schulpolitikers Wilhelm Hartnacke: Während seine frühen Arbeiten noch um »Das Problem der Auslese der Tüchtigen« (1916) kreisen, trägt eine zwanzig Jahre später erschienene Arbeit den Titel »Die Ungeborenen. Ein Blick in die geistige Zukunft unseres Volkes« (1936).

Damals führt die Feststellung, dass das Armutsphänomen von einer gesellschaftlichen Eigendynamik getragen werde und wie eine »Wucherpflanze« (ebd.) proliferiere, zur Schlussfolgerung, dass solche soziale Missstände letztlich auf der Ebene der Einzelnen zu beheben seien: »daher wandte man sich von der Armuth zu den Armen selbst.« (Ebd.) Diese Zuwendung erkennt die Armen als bemitleidenswerte Wesen, denen etwas fehlt – die Armen führten nicht mehr ihre beklagenswerte Existenz, wenn ihnen das zukäme, was ihnen in erster Linie fehle: die Einheit einer intakten Familie und ein Heim als das materielle Gehäuse, in der diese gedeihe.

Wo mit der Figur der Armut die Angst vor ihrem unkontrollierten Wuchern einhergeht, wird das Haus zum Gegenbild: zur Stätte des gesunden (Auf-)Wachsens;

mit Einem Worte, die freundliche gemüthliche Umgebung des einfach stillen, frommen Familienkreises. Das ist der Boden, in dem die zarte Pflanze des kindlich frommen Gemüthes am sichersten Gedeihen kann und wird, das der Ort, wo es allein möglich ist, das bereits wuchernde Unkraut am sichersten zu entfernen. (Ebd., 915)

Was den Armen fehlt, wird hier nach dem Verteilungsraster eines sozial differenzierten Anspruchs ermessen und folgt der Ordnung des »suum cuique. Dem Reichen immerhin ein Palast; dem Armen ein bescheidenes freundliches Familienhaus.« (Ebd., 914) In diesem Modell treten Haus und Familie als Instrumente auf, die zweierlei sichern: die Transformation der Kinder zu »betenden Gliedern der christlichen Gemeinde« und zu Arbeitern im »dienenden Stand« oder in einem »landwirtschaftlichen Beruf« (ebd., 916).¹⁸ Während tä-

18 Überhaupt versteht sich die Aufgabe der Sogenannten »Armenschulen« – also Schulen, die ohne oder mit geringen Schulgeldzahlungen zugänglich sind – darin, Ordnung herzustellen; als wäre einer der herausragenden Mängel der Armen ihr Mangel an Ordnung. In einem Bericht über eine »Volks- und Armenschule« in der Allgemeinen Schulzeitung von 1847 mahnt ein Schulinspektor: »Der Lehrer ist eben nicht bloß ein Prediger und Ausleger des Wortes Gottes, sondern er soll auch ein guter Hirte seiner Herde sein, es liegt ihm auch die specielle Seelsorge über die Anvertrauten ob.« (O.A. 1847, 929) Im Zentrum dieser Hirtenaufgabe steht die Durchsetzung einer umfassenden Ordnung, in welcher der Einzelne zur Teilhabe am Ganzen befähigt werden soll. Die Parole des Autors strukturierte diese Ordnung wie folgt: »Vor allen Dingen war mehr Ordnung herzustellen. Mehr Ordnung insonderheit 1) im Raume des Unterrichts; 2) in der Zeit desselben; 3) im Thun und in der ganzen Erscheinung der Schüler; 4) in ihrem Reden.« (Ebd., 931)

tige Arbeit und praktizierter Glaube die zentralen Bezugsgrößen dieses Modells der Armutsbekämpfung bilden, operiert der Beitrag von 1871 mit anderen Maßgaben. Nicht nur plädiert er dafür, »daß der Staat selbst und allein die Leitung der Schule, als eine Hauptpulsader für sein Bestehen, in die Hand nehme« und »in keiner Weise die Einmischung der Kirche dulde« (ebd., 291f.), darüber hinaus setzt er diese eng geknüpfte Allianz von Schule und Staat als die eigentliche Bezugsgröße, in der die Armutsfrage als Frage nach Nutzen und Wohl des Einzelnen neu gestellt wird (vgl. Hunter 1994; Waterstradt 2018). Das ›Wohl‹ des Einzelnen wird zur Funktion seiner Eingliederung ins Ganze des Staates und beweist die Gültigkeit der Maxime, »daß jeder Einzelne sich dem Wohle des Ganzen unterordnen muß, wenn auch sein Wohl gedeihen soll« (ebd., 291).¹⁹ Wo es wie im Falle der Armut an solchem Wohl fehlt, fehlt es also nur in zweiter Linie an Hab und Gut – in erster Linie fehlt es an jenem Verhältnis der Einordnung ins Ganze, für das der Text auf das Bild des Organismus zurückgreift. Denn egal, was fehlen mag – dem Einzelnen eignet ein unsichtbarer Reichtum: »Potenzen des organischen Lebens« (ebd., 290), die sich nicht am eigenen Schopf aus dem Sumpf der Latenz ziehen lassen, sondern zu ihrer Realisierung auf den »Organismus des Staates« (ebd.) verwiesen sind.

Diese Engführung von individuellem Potential und Staatsorganismus – die erneut unserem Begriff des ›biopolitischen Sandwich‹ entspricht – lässt sich ebenso gut in christlicher Terminologie fortschreiben. Wo bei Spiller allein die staatliche Sorge um die »Pflege der Jugend« als »heiligste Pflicht des Staates« (ebd., 291) mit dem Attribut ›heilig‹ ausgestattet wird, führt bereits die Idee der individuellen ›Anlage‹ eine religiöse Prägung mit sich, die nur teilweise profaniert ist. So kommt etwa unter dem Lemma ›Anlage‹ der »Encyklopädie des Gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens« (Schmid 1859, 155-164) von 1859 dieses ›heilig‹ in mehrfacher Hinsicht vor.

19 Diese Engführung von Individuum und Gemeinschaft steht im Mittelpunkt des Förderparadigmas und markiert eine besondere Pflicht: Sowohl verpflichten die eigenen Anlagen ihren Besitzer zu deren Nutzung in der Gesellschaft, zugleich gilt diese Pflicht auch für die Gesellschaft, deren Anliegen und Aufgabe es ist, diese Anlagen zu fördern. Auch hier setzt sich das Paradigma zunächst an den Rändern durch, um anschließend seine Breitenwirkung zu entfalten – die Sorge um die Ressourcen der Armen und Benachteiligten wird zum allgemeinen Modell: »Es ist vielmehr, bei den vom Schicksal ungünstiger bedachten Kindern helfend einzutreten, [...] als Pflicht der Gesamtheit anzuerkennen, und aus öffentlichen Mitteln sind diese Einrichtungen zu schaffen, die die Gesamtheit in den Stand setzen, dieser Pflicht gerecht zu werden.« (O.A. 1915b, 402)

Zum einen betrifft es die Natur der Anlage selbst, die »das eigentlich Gottverliehene, das heiligste Eigenthum des Einzelnen« und damit eine »Gabe« darstellt. Zum anderen soll diese Anlage nicht wie ein sicher vergrabener Schatz im Inneren des Subjekts ruhen, vielmehr insistiert im Zentrum dieses heiligen Eigentums die Unruhe seines möglichen Werdens und begründet darin eine doppelte Pflicht: Für ihren Eigner bedeutet diese Pflicht, die Möglichkeiten der Anlage zu entwickeln und ihrem stillschweigenden Auftrag zu folgen; die Erzieher verpflichtet sie zur Erkenntnis ihres Maßes und ihrer Beschaffenheit, damit das so Erkannte zur individuellen Richtschnur seiner fördernden Entfaltung dienen kann.

So trägt auch im Hinblick auf die Schule als ›Staatsapparat‹ das Bild der schlummernden Potentiale zu einem neuen Verständnis ihrer Rolle bei. Ihre Aufgabe soll weit über das oben benannte ›Einordnen‹ der Einzelnen ins ›Ganze‹ hinausreichen – als »Talent[e], die im Volke schlummern« (Apel 1916, 189) tauchen die »Potenzen des organischen Lebens« (Schmid 1859, 290) mehr und mehr in Gestalt von Posten einer nationalökonomischen Wachstumslogik auf (vgl. Kössler 2018).²⁰ Klar benennt etwa Georg Kerschensteiner – Begründer der sogenannten »Arbeitsschulbewegung« – den neuen Horizont, in dem die schulische Erziehung stehen soll: »Ich meine die Erziehung aller zum Volke.« (Kerschensteiner 1954b [1908], 15) Das Ziel dieser Erziehung besteht weniger in der Herstellung eines homogenen Volkskörpers, sondern in der Organisation einer Gemeinschaft, deren zentrales Bindeglied die gemeinsame Produktivität ist: »Volkserziehung ist die systematische Führung und Organisation des Volkes zu gemeinsamer Schaffensfreude.« (Ebd., 28) Am Beginn des 20.

20 Lange Zeit findet sich das Lemma ›Fördern‹ oder ›Förderung‹ nicht in den pädagogischen Wörterbüchern. Auch im einschlägigen »Pädagogischen Wörterbuch« von Wilhelm Hehlmann von 1931 fehlt es zunächst – und erfährt erst in einer späteren Auflage von 1942 folgende aufschlussreiche Erläuterung: »Förderung der Besten und Tüchtigsten ist eine wichtige Aufgabe der Staatsführung und insbes. der Erziehungseinrichtungen. Die Grundlage der F. bildet im Deutschen Reich heute nicht mehr die geistige Begabung allein, sondern die Tüchtigkeit in charakterlicher, leiblicher und geistiger Hinsicht. Alle Förderungsmaßnahmen sind auf das Ziel gerichtet, unabhängig von den wirtschaftlichen Voraussetzungen jedem diejenige Berufsausbildung und Berufsausübung zu ermöglichen, die ihm auf Grund seiner Leistungsfähigkeit zukommt, und damit die für das Volksganze beste Gesamtleistung zu erzielen. Der Förderung dienen u. a. die Förderungs- und Auslesemaßnahmen der NSDAP und ihrer Gliederungen, insbes. der HJ, sodann der Reichstudentenführung, die Auslese- und Förderungsgrundsätze der Schule, der Reichsberufswettkampf und das Begabtenförderungswerk des deutschen Volkes.« (Hehlmann 1942, 113)

Jahrhundert erfindet die Arbeitsschule die Schule als Einrichtung, in der die ›Anlagen‹ der Einzelnen sich in der Entdeckung und Erfüllung ihrer eigentlichen Aufgaben üben. Ihr Ziel soll nicht nur die ›lustvolle‹ Realisierung dieser Anlagen sein, sondern auch die selbstständige Organisation ihres kollektiven Mehrwerts: Schule vollzieht die

Umwandlung der persönlichen Arbeitslust in gemeinsame Schaffensfreude, oder, mit Rücksicht auf die Schulorganisation ausgedrückt: die Umwandlung unserer Schulen in Arbeitsgemeinschaften, die sich, soweit die Reife der Jugend es zuläßt, selbst regieren und selbst verwalten. (Ebd., 35)

Die während des 19. Jahrhunderts herangewachsene Individualisierungsmaxime bildet dabei ein tragendes Element in der Transformation der Schule zur volksökonomischen Anstalt. Das Maß der ›Freude‹ und Produktivität steht in direkter Abhängigkeit von der richtigen Kenntnis und Nutzung der individuellen Potentiale: »Schaffensfreude wächst nur da, wo die Arbeit, die wir zu leisten haben, unseren Trieben, Neigungen, Anlagen oder auch unseren Lebenshoffnungen entgegenkommt.« (Ebd., 31)

Wie wirkt sich dieses Muster auf die Figur der Armut aus? Der Wandel der Armut unter der Herrschaft der Potentialität zeigt sich vor allem in zweierlei Hinsicht: zum einen in Bezug auf die Frage nach dem spezifischen Mangel der Armen, zum anderen bezüglich des Verhältnisses der Armen zur Gemeinschaft.

Der Arme und sein Mangel. Wenn Schüler wie Staatsbürger als Eigner von verschiedenen Potentialen zu Buche schlagen, beeinflusst dieses Muster auch die Wahrnehmung des Armen und seines Mangels. Denn der Mangel des Armen betrifft zunächst dessen Aktualität – während unter dieser ein so unbestimmter wie unrealisierter Schatz von Möglichkeiten ruht. Kein Mensch kann so arm sein, dass er nichts hat, dass er nichts vermag. Wie die Sonderpädagogin Descoedres feststellt, haben auch die geistig ärmsten ihrer Schüler das Vermögen nutzbar gemacht zu werden: »Das Kind soll sobald wie möglich die Mittel erlangen, um sein Brot zu verdienen; deswegen sollen seine Fähigkeiten erkannt und entwickelt, die geringen geistigen Kräfte, über die es verfügt, nutzbar gemacht werden, ohne daß Zeit verloren wird« (Descoedres 1921 [1917], 34). Mit der Gruppe der ›Geringbeanlagten‹, ›Minderbegabten‹ bzw. »nicht normal begabte[n] aber unterrichtsfähige[n] Kinder« (Wever 1901, 412) entsteht im Schatten des Begabungsdenkens ein neues Armutsparadigma, das nicht nur der Logik von Normalität und Abweichung folgt, sondern bereits die Konturen des *homo oeconomicus* skizziert (vgl. Bröckling 2007). Im

selben Jahr bemerkt der österreichische Ökonom Otto Neurath, dass gerade am Beispiel der abertausenden Kriegsgeschädigten gelernt werde könne, dass es für alle Formen der Beeinträchtigung Wege zur nützlichen Beschäftigung gebe:

Wir beginnen mit viel Mühe und Sorgfalt, unter den Gesunden, aber auch unter den Kriegsbeschädigten, die für vorhandene Berufe und Organisationsformen geeigneten Menschen herauszusuchen, und diese Strömung dürfte sich nach dem Kriege mächtig entfalten. (Neurath 1917, 20f.)

Dieser umfassende Wandel des Defizitären verdichtet sich in einer so alltäglichen wie unscheinbaren Redensart: *Er hat was*. Weicht jemand von der Bahn der Normalität ab, folgt die besorgte Frage: *Was hat er denn?* Die Abweichung betrifft offenbar ein doppeltes Haben. Es handelt sich um ein Haben, das derjenige hat, dem etwas fehlt, und ihn dabei davon abhält, das, was er eigentlich hat, angemessen einzubringen. In diesem Sinne muss sich auch der neue Arme der zu gleichen Teilen besorgten wie verständnislosen Frage stellen: *Was hat er denn?* In ihrem Licht verwandelt sich die Armut von einem Mangel, der durch ein richtiges Geben zu beheben wäre, zu einer momentanen Blockierung, die verhindert, dass die Gaben des Armen ihrer adäquaten Nutzung zukommen. Der Arme wird zur paradoxen Figur dessen, der nichts hat, weil er das, was er hat, nicht geben kann.

Der Arme und die Gemeinschaft. Damit geht ein neuer Modus der Ausschließung einher. Der Arme-der-nichts-hat ist ausgeschlossen von der Gemeinschaft derer, die haben; sein Mangel erscheint als ein menschliches Unglück, das auf dem Weg der Fürsorge gelindert werden kann: »Soll solchen armen unglücklichen Kindern, denen daheim kein freundliches Mutterauge lächelte, kein liebender Vaterernst warnend und mahnend zur Seite trat wahrhaft geholfen werden, so müßt ihr ihnen diese köstlichen Güter nicht entziehen.« (O.A. 1844, 914f.) Gerade vor dem Hintergrund der christlichen Aufwertung von Armut als einer Besinnung auf das Eigentliche, kann dieser Arme als eine gewissermaßen obszöne Figur der Menschlichkeit in Erscheinung treten; weil er nichts mehr hat, tritt umso schärfer das in den Vordergrund, was ihm als Geschöpf niemand nehmen kann.²¹ Dieser unveräußerliche Anteil der Armen

21 Das Lob der Armut als Abwesenheit irdischer Ablenkungen verträgt sich daher gut mit der Aufwertung von Bildung als immateriellem Besitz: »Die Armuth zerstört diese gefährlichen Blendwerke und zeigt ihre Nichtigkeit. Ein thränenvolles Auge sieht den wahren Werth der Dinge besser, als ein lachendes und urtheilet daher auch richti-

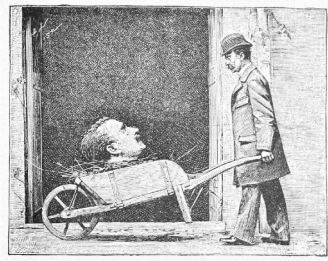
steht im Fall des Armen-der-nichts-nutzt auf dem Spiel. Wo der Wert des Einzelnen letztlich davon abhängt, dass er seine Gaben im Kontext des Gemeinsamen zu Nutzen bringt, eröffnet sich an der Schwelle dieses Gemeinsamen zugleich jene Grenze, an der die Einzelnen ihren Wert verlieren.

Unter diesen Vorzeichen betrifft der Ausschluss der Armen eine neue Dimension. Als Armen-der-nichts-nutzt, ist er nicht nur ausgeschlossen von der Gemeinschaft der Produktion, er fällt schließlich hinter jene Linie zurück, die bestimmt, wer als Mensch zählt und wer nicht. Gleichzeitig stellt ein solcher Ausschluss ein stets nur vorläufiges Urteil dar – er versetzt den Ausgeschlossenen gewissermaßen in den Limbus der Potentialität. Weil er den Armen-der-nichts-nutzt zwar aktuell aus der Gemeinschaft der Menschen ausschließt, ihm jedoch die Potentialität seiner Gaben und seiner Brauchbarkeit lässt, verurteilt er ihn zum Status eines ›potentiellen Menschen‹ – während er gleichzeitig die ›aktuellen Menschen‹ in den permanenten Zustand von ›Menschen auf Bewährung‹ versetzt. Vor diesem Hintergrund lässt sich dieser ebenso weiche wie harte Ausschluss als eine Variation von Jacques Rancières Konzept des ›Anteils der Anteillosen‹ lesen (vgl. Rancière 2002, 14-32). Wo Rancière Politik als ein Verfahren vorstellt, in dem gerade diejenigen, die nicht zum Gemeinsamen gezählt werden, den Prozess dieses Zählens artikulieren und sichtbar machen, etabliert sich mit der Figur der Potentialität ein differenzierteres Zählverfahren. Durch die doppelte Zählung, die zugleich den Bereich des Aktuellen und des Potentiellen sowie ihr Verhältnis vermisst, erschwert es die Konstitution der Gruppe der Anteillosen. Es weicht ihre klare Position auf, für die nicht mehr die klare Scheidung gilt: »Wer ohne Anteil ist – die Armen der Antike, der dritte Stand oder das moderne Proletariat –, kann in der Tat nur am Nichts oder am Ganzen Anteil haben.« (Ebd., 22) Weil der ›neue Arme‹ mit dem paradoxen Besitz seiner Gaben an der Schwelle zwischen diesem Nichts und dem Ganzen steht, verschwimmt die von Rancière ins Herz der Politik gelegte Konfrontation der Armen und Reichen:

Es gibt nicht einfach deshalb Politik, weil die Armen den Reichen gegenüberübertreten und sich ihnen widersetzen. Man muss eher sagen, dass es die Politik ist – das heißt die Unterbrechung der einfachen Wirkungen der Herrschaft der Reichen –, die die Armen als Entität zum Dasein bringt.« (Ebd., 24)

ger. Entblößt von greiflichem Erdenglücke, strebt man aufwärts nach geistigen Gütern, nach Kenntnissen und Fertigkeiten, die einen bleibenderen Werth haben als Guth und Geld.« (Wekenmann 1848, 164)

Wie Rancière den Begriff der ›Politik‹ ausschließlich solchen Operationen der Infragestellung vorbehält und die Verfahren der Herrschaft dafür mit dem Gegenbegriff der ›Polizei‹ markiert, könnte man schließlich von einer ›*polizeilichen Übernahme der Potentialitätskategorie*‹ sprechen. Diese ist überall dort am Werk, wo das Mögliche das Bestehende als dessen eindimensionale Fortschreibung regiert – wo das Ende der Armut nicht in der Teilhabe am gemeinsamen Reichtum des Menschlichen besteht, sondern in der Arbeit.



Das Grundmanöver dieses Machtverhältnisses bestehe nicht darin, zu nehmen, sondern gerade darin, zu geben und die Möglichkeit zu verschließen, das Erhaltene wieder zurückzugeben.

3. Autoritäre Ökonomien: Zählen und Auslesen

Der Blick auf das, was unter dem Namen der Weimarer Republik firmiert, erfolgt häufig von ihrem Ende her. Unter dieser Perspektive erscheint sie in Gestalt einer beschlossenen Sache, die sich gerade in ihrer Abgeschlossenheit als Gegenstand unseres Fragens anbietet. Statt den Antworten zu lauschen, die in der Korrespondenz mit dem Vergangenen dessen Ende wiederholen und befestigen, wollen wir im Folgenden versuchen, einen Teil jener ›Weimarer Fragen‹ zu rekonstruieren, die noch nicht an ihr Ende gekommen sind und uns als ungleichzeitige Zeitgenossen der Weimarer Republik zu erkennen geben. Dabei konzentriert sich gerade im Kontext des Bildungswesens ein ganzes Bündel von Fragen und Auseinandersetzungen und verwandelt das Reizwort ›Schule‹ in ein Brennglas, unter dem sich die Arbeit der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse exemplarisch studieren lässt. Dieses Interesse am Exemplarischen spitzen wir zu und entwickeln die folgenden Ausführungen an einem so vergessenen wie streitbaren Akteur der Bildungstheorie und Bildungspolitik, Wilhelm Hartnacke (1878-1952). Trotz der Leichtigkeit, mit der sich der ehemalige Dresdner Stadtschulrat aufgrund seiner rigorosen rassenbiologischen Überzeugungen aus der Ahnengalerie der Pädagogik streichen ließe,¹ wenden wir ihm nicht schlichtweg den moralisch gestärkten Rücken der Spätgeborenen zu, sondern folgen der spezifischen Rationalität, die seine Reden, Aufsätze und Bücher als Einsätze innerhalb der pädagogischen Problematik durchzieht. Es besteht der Verdacht, dass gerade der allzu leichte Vorwurf der Unvernunft jene tiefere Form der Rationalität verbirgt, die noch in unserem eigenen Denken fort dauert. Unser Augenmerk gilt dabei

1 Eine Streichung, deren Logik bereits 1934 die NSDAP folgte, als sie Hartnackes gerade ein Jahr bestehende Mitgliedschaft rückwirkend für ungültig erklärte (vgl. Reichel 2016).

vier pädagogischen Elementen: Der Idee der menschlichen Vielfalt, dem Projektcharakter des Volkes, der Spannung zwischen autoritärer Führung und liberaler Regierung sowie der Technologie der Auslese.

Die menschlichen Unterschiede

Das Bekenntnis zur menschlichen Vielfalt gehört heute zur Grundausrüstung der pädagogischen Moral. Nirgendwo findet sie sich besser versinnbildlicht als in jener vielfältig variierten Karikatur, welche das abstrakte Schlagwort der Heterogenität mit dem Bild einer Gruppe unterschiedlicher Tiere einfängt. Es präsentiert dem Betrachter einen Vogel, einen Affen, einen Pinguin, einen Elefanten, einen Fisch im Goldfischglas, einen Seehund sowie einen Hund, die allesamt ordentlich aufgereiht vor dem Tisch des Pädagogen stehen. Der Spott der Karikatur ergibt sich aus der Rolle des Lehrers, der seine Tier-Schüler alle mit derselben Aufgabe konfrontiert – mit der Aufgabe, einen Baum zu besteigen (vgl. Traxler 1983, 25). Im milden Lachen über den Lehrer gestattet die Abbildung ihrem Betrachter die Einsicht in jenes Offensichtliche, das der Lehrer in der Abbildung nicht zu sehen scheint: *Die Schüler sind nicht gleich!* Wer bei diesem aufgeklärten Heureka der Differenz stehen bleibt und daraus die naheliegende Schlussfolgerung zieht, dass die offenbar natürlich gegebenen Unterschiede mit einer jeweils unterschiedlichen Praxis der Bildung zu beantworten seien, dem sei der zynische Hinweis auf den einschlägigen Ort der Parole ›Jedem das Seine‹ nicht vorenthalten: In den modernen Majuskeln des inhaftierten Bauhauskünstlers Franz Ehrlich schmückt sie das Eingangstor des Konzentrationslagers Buchenwald. In dieser Spannung wird die grundlegende Ambivalenz des pädagogischen Verhältnisses zur Vielfalt deutlich und bewahrt uns vor einer kurzschlüssigen Aufwertung des Unterschiedlichen als Wert an sich. »Mensch ist nicht gleich Mensch; schon von Natur nicht« (Hartnacke 1932, 18), lautet Wilhelm Hartnackes Bekenntnis zu den Unterschieden, das er in einem »Bildungswahn – Volkstod!« betitelt Vortrag aus dem Jahr 1932 artikuliert. Bereits auf dem engen Raum dieser Formulierung deutet sich ihre rhetorische Zielrichtung an. Während in ihrer Wortwahl die humanistisch-aufgeklärte Kopplung von ›Mensch‹ und ›Gleichheit‹ anklingt, streicht sie diese schon im Auftakt wieder durch und setzt dabei die ›Natur‹ als Operator dieser Streichung ein. Auf diese Weise können sich am 17. Februar 1932 auch Hartnackes Zuhörer, die Mitglieder der »Deutschen Gesellschaft für Rassenhygiene«, als entschiedene Unterstützer

der These von den menschlichen Unterschieden erkennen. Die zentrale Sorge, die Hartnacke in zahlreichen Schriften (vgl. Hartnacke 1915; Hartnacke 1932; Hartnacke/Wohlfahrt 1934; Hartnacke 1940) zum Ausdruck bringt, besteht dabei in der angemessenen Passung der ›natürlichen‹ Unterschiede mit der Verteilung ihrer Träger im Bildungs- und Gesellschaftssystem. Seiner Einschätzung nach hat das im Artikel 146 der Weimarer Reichsverfassung verankerte Prinzip einer anlagen- und interessensbezogenen Schulzuordnung einen gefährlichen »Bildungs- und Aufstiegswahn« (Hartnacke 1934, 6) entfesselt, der die biologischen Grundlagen der Bildung verkenne und somit eine »Gefahr für die biologische Volkszukunft« (Hartnacke 1932, 75) darstelle. Mit der Kampfvokabel des »Wahns« attackiert Hartnacke jede Pädagogik, welche ihre Arbeit nicht auf der Einsicht in die handfeste Natur der individuellen Unterschiede gründet, sondern einer nicht durch die Natur der Dinge gesicherten Idee der Gleichheit und Gestaltbarkeit nachhängt (vgl. Lentz 1895).² Solche irrationalen Phantasien geraten seiner Befürchtung nach in Konflikt mit den Gesetzen der ›Volksbiologie‹ und führen zu jenem kollektiven Niedergang, den Spengler im *Untergang des Abendlandes* eindrücklich vor Augen führt (vgl. Spengler 1920, 1-73): »Ich bezeichne als Bildungswahn das fruchtlose Bemühen, geistige Form da zu schaffen, wo nicht die entsprechende Bildbarkeit gegeben ist. Und dies übersteigerte Wesen will ich als verderblich erweisen, als den Volkstod bringend.« (Hartnacke 1932, 9)

Mit der Gewissheit der natürlichen Differenzen im Rücken setzt Hartnacke die Praxis der »organischen Auslese« als ein »Urwirken des Lebens« (Lottmann 1942, 129) ins Zentrum gelingender Bildung. Im Rahmen einer Rhetorik der Zwangslage und der daraus resultierenden heroischen Durchsetzung des Unvermeidbaren erfolgt der dramatische Auftritt der Auslesepflicht: »Es bleibt aber nur die Wahl zwischen zwei Übeln, *der Rücksichtslosigkeit der Auslese oder dem Gehenlassen, das zur Katastrophe führt und mehr gefährdet, als Aufstieg und Bildungsrecht des Individuums.*« (Hartnacke 1932, 95)

In der Technologie der Auslese verbinden sich zwei heterogene Elemente. Sie verknüpft die gründliche Erkenntnis der Einzelnen mit der angemessenen

2 Dieser Rekurs auf die Natur entspricht Michel Foucaults Analyse der neuzeitlichen ›Gouvernementalität‹ als eines Dispositivs, »das sich also in gewisser Weise an die anerkannte, akzeptierte, weder aufgewertete noch abgewertete, einfach als Natur anerkannte Wirklichkeit anschließt« (Foucault 2006a, 42). Auf welche Weise dieser ›objektive‹ Wert der Natur mit Interessen kontaminiert ist, zeigt Hartnackes Variante einer ›autoritären Natur-Politik‹ sehr deutlich.

Verteilung der Vielen und koppelt so die Ordnung des Wissens mit der Praxis der Regierung (vgl. Foucault 2006b, 116-127). Dabei steigert für Hartnacke gerade die Forderung der »Rücksichtslosigkeit« die Pflicht zu einer umfassenden und wissenschaftlichen Einschätzung der Auszulesenden. Mancherorts fehle der Wille zur Auslese, weil es an einem verlässlichen Maßstab der Einschätzung und damit der gerechten Vergleichbarkeit mangle; »ein verlässlicher objektiver Vergleichsmaßstab zwischen Schulen, Schulgattungen und Orten und damit der Mut zu scharfer Ausmerze fehlt, weil das Vertrauen zur einheitlichen Gerechtigkeit nicht genügend Boden hat.« (Hartnacke 1932, 94)

Aus diesem Grund forderte Hartnacke bereits zur Zeit des 1. Weltkrieges eine wissenschaftlich fundierte und statistisch informierte Auslesepraxis: »Ich sehe in der richtigen Form der Auslese der Tüchtigen eine der allerdringlichsten Aufgaben, die nach dem Kriege entschlossen anzufassen sind.« (Hartnacke 1915a, 481) Bei aller Bekenntnis zur Härte versteht sich seine Forderung durchaus im Einklang mit einer tradierten Figur der ›Ganzheitlichkeit‹. Wo ausgelesen werden muss, könne sich der Praktiker nicht allein auf die nackten Daten quantifizierender Tests stützen. Die »exakte, mechanisierte Intelligenzprobe« sei »mit großer Zurückhaltung zu bewerten« und taue vielleicht für die Auslese an den Rändern des Normalen, für die »Schullaufbahn normaler Kinder« (ebd., 491) brauche es jedoch eine weit umfassendere Einschätzung der Person als ganzer. Dieses 1915 formulierte Projekt kann Hartnacke 1933 nach seiner Ernennung zum sächsischen Volksbildungsminister in die Tat umsetzen und zeigt dabei, wie die Idee der ganzheitlichen Prüfung der Einzelnen und ihrer Unterschiede zu verstehen ist (vgl. Wollersheim 2009). In auffällender Ähnlichkeit zur heutigen Verschiebung vom ›Wissen‹ zu den ›Kompetenzen‹ (vgl. Klieme; Hartig 2007) und den daran anschließenden nationalen ›Kompetenztests‹ (vgl. KMK 2005) setzt Hartnacke standardisierte und schulübergreifend koordinierte Prüfungsverfahren durch, um den Lern- und Bildungserfolg verschiedener Schulen und Schulformen zu ermitteln und auf dieser Grundlage den Zugang zu den Universitäten zu quotieren. Im 1934 erschienen Bericht darüber (Hartnacke; Wohlfahrt 1934) betont er das Ziel dieser Tests. Es gehe zwar auch um einen »bescheidenen Grundstock von Tatsachenwissen« bzw. »Schulwissen«, letztlich stehe jedoch die »Fähigkeit zur Verwertung« (ebd., 19) desselben im Vordergrund. Dabei lässt sich die Anwendungsdimension nicht einfach in der schriftlichen Widergabe erfassen – auch wenn »die Bewertung der Prüfungsarbeiten stets im Hinblick auf den hinter jeder einzelnen Äußerung stehenden ganzen Menschen« (ebd., 21) erfolge –, sondern müsse dabei in Beziehung zum alltäglichen Leben und sei-

nen Problemen stehen und damit »die Erfassung des Prüflings von verschiedenen Seiten her« (ebd., 23) ermöglichen. Diese verschiedenen Seiten helfen, den gesamten »Charakter des um Erkenntnis ringenden Menschen« (ebd.) zu erfassen: Die Dimensionen ›Verantwortlichkeit‹, ›Selbstkritik‹, ›Unbestechlichkeit‹, ›Willensantrieb‹, ›Selbstständigkeit‹, ›gesunder Menschenverstand‹, ›Intelligenz‹, ›Vorstellungswelt‹, ›Überzeugungen‹, ›Gefühls- und Wertlebensummiern sich in der Beschreibung Hartnackes zu einem vieldimensionalen Modell ›ganzheitlicher‹ Prüfung (vgl. Hartnacke; Wohlfahrt 1934, 23-24, 100-102). Dabei gehört es zum ausdrücklichen Ziel, die eigentliche Prüfungsleistung nicht als die Summe richtiger Antworten zu verstehen, sondern in dem zu finden, was man heute ›Problemlöseverhalten‹ nennen würde. »Das Hauptgewicht liegt vielmehr auf der Fragestellung: Wie setzt sich der junge Mensch überhaupt mit der vorgelegten Aufgabe auseinander?« (Ebd., 25) Aus diesem Grund gehören zu den in den »sächsischen Sichtungungsverfahren« verwendeten Frageformaten nicht nur klassische Definitions- und Ordnungsaufgaben, sondern auch sehr offene Fragestellungen, die Berufswahlverhalten, volkswirtschaftliche Zusammenhänge und philosophische Argumentationen betreffen, vom Prüfling verlangen, aus dargestellten Inneneinrichtungen »Rückschlüsse [...] auf den Geist der Zeit zu ziehen« (ebd., 32) oder folgendes Gedankenexperiment vorstellen: »Nehmen Sie an, daß das Wasser nur den zehnten Teil seines tatsächlichen Gewichtes hätte. Welche Folgerungen würden sich daraus ergeben?« (Ebd., 35) So zeitgenössisch der Versuch erscheint, eine Vielfalt von Frageformaten zu konstruieren, um der Vielfalt der persönlichen Fähigkeiten gerecht zu werden, so autoritär zeigt sich zuletzt der übergeordnete Rahmen, in dem sich Hartnackes Ausleseprojekt verortet.

Das Volk als autoritäres Projekt

Es gibt heute vielleicht ein einziges Gebiet, auf dem wirklich weniger die Herkunft als vielmehr die eigene angeborene Begabung entscheidet: das der Kunst.

Adolf Hitler: Mein Kampf

Hartnackes vordergründige Aufwertung der ›Gesamtpersönlichkeit‹ fußt weniger auf einem ›Recht der Individualität‹, sondern findet ihre eigentliche

Begründung stets in den Individuen übergeordneten Zusammenhängen. Der Horizont, in dem Hartnacke sein düsteres Panorama entwirft, ist eine Zukunft, deren Subjekt nicht der Einzelne, sondern das Volksganze ist. Die Argumentation seines Vortrags über »Bildungswahn – Volkstod!« operiert mit zwei wesentlichen Verschiebungen: einer sozialen Verschiebung vom Einzelnen zum Kollektiv, sowie einer temporalen von der Gegenwart zur Zukunft. Gleichzeitig erfährt die Aufwertung des Kollektivs eine folgenreiche Ergänzung im Hinblick auf dessen Produktivität – diese hänge weniger von den Vielen ab, sondern von jenen Wenigen, deren Führungskraft das Leben der Vielen organisiere und leite.

Wenn Völker sterben, dann setzt der Tod oben ein, so, daß die vorzugsweise kulturfähigen Teile des Volkes sich der Volkszukunft versagen. Und das tritt ein, wenn sich ihre Sorge allzusehr auf ihr zivilisationsgefesseltes Ich richtet, und wenn sie daher über den Fragen des Daseins der gerade Lebenden versäumen, ihre Lebenslinie über sich hinaus in genügender Stärke fortzusetzen. (Hartnacke 1932, 10)

Die Kritik am Eigensinn des Ich beklagt daher nicht nur seine Verhaftung im Gegenwärtigen, sondern zugleich seine »Opferscheu« (ebd., 100) – seine Abneigung gegenüber jenen »Opfern« für die Zukunft, die als tragende Elemente eines völkischen Präventionsdenkens eingeführt werden. Die Figur der Prävention als Sorge um die Zukunft der Ungeborenen führt dabei zu einer paradoxen Abwertung des Lebens im Namen des Lebens der Kommenden: »Nur losgelöst von der Rücksicht auf die Massengunst und auf das Interesse der gerade Lebenden entsteht der Wille zum Opfer für die Zukunft.« (Ebd., 11) Der »Volkstod« verdichtet sich so zu einer biopolitischen Mahnformel, die den Tod als Folge einer falschen Sorge um das Leben verkündet: »*Ein Volk stirbt, wenn es sich seiner eigenen Zukunft versagt, wenn es nur den Lebenden lebt.*« (Ebd., 14) Im Kontext dieser Logik tritt schließlich der Genuss der Gegenwart als das Feindbild der Pflicht gegenüber der Zukunft auf: »Wir sind so weit, daß bei allzu vielen der gerade Lebenden der Eigennutz die Verantwortung vor der Zukunft erstickt hat. Die Sucht nach dem Genuß der Lebensgüter gönnt dem kommenden Geschlechte nicht Leben und Dasein.« (Ebd., 15)

Das so aufgebaute Katastrophenszenario dient als Rechtfertigung bildungspolitischer Forderungen. In ihrem Zentrum steht die Mahnung, das Bildungswesen entlang seiner »natürlichen« Grundlagen zu organisieren, die in zwei verschiedenen Zusammenhängen entworfen werden. Zum einen als die Naturgrundlage der »Anlagen« und »Begabungen« der Einzelnen, zum

ändern als die Naturgesetze des volksbiologisch konturierten Kollektivs. Im ersten Zusammenhang plädiert Hartnacke für eine erbbiologisch geläuterte Pädagogik, welche die natürlichen Grenzen ihrer Möglichkeiten und die prinzipielle Verschiedenheit der Subjekte anerkennt: »Dieser ist häßlich wie ein Faun, jener schön wie Adonis. Daß solche Unterschiede so gut wie völlig auf Rechnung der Erbanlage gehen, das bezweifelt so leicht niemand.« (Ebd., 18) »Jenseits der Naturgrenzen ist die Erziehung so gut wie völlig wirkungslos. Die Erziehung kann im einzelnen und in der Gesamtheit nur da etwas ausrichten, wo von Natur die Voraussetzung gegeben ist. [...] Gegen Dummheit ist kein Kraut gewachsen.« (Ebd., 21)

Solche Feststellungen binden die pädagogische Arbeit an ihre Unterstützung durch entsprechende Test- und Diagnoseverfahren, welche die jeweiligen Naturgrenzen bestimmen. Zugleich sprechen sie dem Arbeitsfeld Schule Produktivität im engeren Sinne ab, da sich dieses lediglich auf Üben und Lenken der vorhandenen Möglichkeiten beschränke. Diese Zurechtweisung koppelt Hartnacke an eine zentrale volksbiologische Forderung – an die Zurücknahme der Akademisierung zahlreicher Berufsfelder, zu der auch die »falsch überhöhte Erziehungs- und Unterrichtsarbeit« (ebd., 55) zähle, wie etwa die universitäre Ausbildung der Volksschullehrer.³ Das Übel der Akademisierung belegt Hartnacke mit diversen Statistiken, die allesamt eine Korrelation von hohem Bildungsgrad und niedriger Zeugungsbereitschaft unterstreichen. »Unser übersteigertes Vorbildungswesen ist gerade mit seinem Übergreifen auf das weibliche Geschlecht zur schlimmen Gefahr für die biologische Volkszukunft geworden.« (Ebd., 75) »Daß vielzuvielen auf die gehobenen Bildungswege gedrängt werden, führt volksbiologisch auf die Dauer zu Erschöpfung.« (Ebd., 101) Wie die Bildbarkeit des Einzelnen ihre Grenzen in dessen Natur finde, so unterliege auch die Organisation des Volkes

3 Das hartnäckige Fortdauern dieser Argumentationsfigur der zeugungsunfreudigen Akademiker findet sich kaum variiert in Thilo Sarrazins Essay »Deutschland schafft sich ab« wieder, wo er jedoch Hartnackes Sorge noch zu steigern weiß, indem er den Geburtenverzicht der Akademikerin direkt mit der Geburtensteigerung bei der »Unterschicht« verbindet. Wo Hartnacke die studierte Volksschullehrerin befürchtet, fürchtet Sarrazin die studierte Erzieherin: »Kinderlose bzw. kinderarme akademisch ausgebildete Erzieherinnen verzichten auf eigenen, möglicherweise intelligenten Nachwuchs, um sich der frühkindlichen Erziehung von Kindern aus der deutschen Unterschicht und aus bildungsfernen migrantischen Milieus zu widmen, die im Durchschnitt weder intellektuell noch sozial das Potential mitbringen, das ihre eignen Kinder hätten haben können. Ist das die Zukunft der Bildungsrepublik Deutschland?« (Sarrazin 2010, 245)

natürlichen Gesetzen, gegen die nur auf Kosten der Volksgesundheit verstoßen werden könne.⁴ So reklamiert Hartnacke eine ›natürliche Auswahl‹ der kräftigen Naturen im ›Überlebenskampf‹, die mit übertriebener staatlicher Fürsorge ausgehebelt worden sei und zu einem Wuchern schwacher Naturen führe: »Heute ist der eigentliche Überlebenskampf praktisch ausgeschaltet, so daß die Minderwertigkeit ins Kraut schießt und Hochwertiges in der Fortpflanzung zurückgehalten wird.« (Ebd., 52f.)

Hartnackes Argumentation gegen den »Wahn« im deutschen Bildungssystem bedient sich insgesamt einer Reihe normalistischer Figuren, um die Grenzen des Normalitätsspektrums zu verhandeln (vgl. Link 2013a). Ein Schwerpunkt fällt dabei auf das Problem des Wachstums. Während im Bild des natürlichen Wachsens eine stetige, konstante Zunahme die Leitlinie des Normalen figuriert, weist Hartnacke mehrfach auf nicht-normale und daher besorgniserregende Wachstumsprozesse einer »katastrophale[n] Steigerung« (Hartnacke 1932, 69) hin. Der markanteste ziert zugleich das Titelbild der Druckfassung: Zwei rote Säulen illustrieren den 500-prozentigen Zuwachs der Abiturienten von 1900 zu 1931 von 8.000 auf 40.000 Personen und werden der im selben Zeitraum halbierten Geburtenzahl zur Seite gestellt. Die Zahl der Studienberechtigten steigt nicht nur, sondern befindet sich in exponentiellen Wachstum. Um dies zu zeigen, greift Hartnacke ins Jahr 1800 aus:

Um das Jahr 1800 hatten wir auf 100 000 Menschen 25 Studierende, im Jahre 1931 waren es rund 200, also im Verhältnis achtmal so viel, absolut genommen ist der Anstieg noch viel gewaltiger. 1840 studierten an deutschen Universitäten 11,5 Tausend, 1931 waren es 99,5 Tausend, wohlgermerkt an den Universitäten! (Ebd.)

4 In diesem Sinne verweist Foucault darauf, wie nicht nur die Natur der regierten Dinge zum Maßstab des biopolitischen Handelns wird, sondern zugleich der Erfolg bzw. Misserfolg dieser ›naturesensiblen‹ Regierung die Frage ihrer Legitimität überlagert: »Wenn sie diese Natur durcheinanderbringen sollte, wenn sie sie nicht berücksichtigen oder gegen die Gesetze handeln sollte, die durch jene Natürlichkeit der Gegenstände, die sie manipuliert, festgelegt wurden, wird das unverzüglich negative Auswirkungen für sie selbst haben, anders gesagt es wird Erfolg oder Mißerfolg geben, Erfolg oder Mißerfolg, die nun das Kriterium des Regierungshandelns sind, und nicht mehr Legitimität oder Illegitimität.« (Foucault 2006b, 34)

Diese Zahlen werden schließlich in bildnähere Formulierungen übersetzt, welche die Gruppe der nach höherer Bildung Strebenden als eine unterschiedslose aber dynamischen Masse fassen:

Wenn irgendwo eine Flut anprallt, dann folgt man gewiß für Ableitung, aber zu allererst sorgt man, daß nicht noch mehr zuströmt, man stopft das Loch im Deich, und so muß die Forderung heißen: Verringert den Zu-
strom. (Ebd., 98) In das schwindende Volk schiebt sich ein lawinenartig an-
geschwollener akademischer Nachwuchs, viel zu stark für ein normal wach-
sendes Volk, immer weniger verwendbar in einem schwindenden. (Ebd., 63)

An diese Problematik nicht-normalen, da exponentiellen *Wachstums*, das nach Jürgen Link »von systematischer Bedeutung für die Normalität ist – allerdings als eine der größten Bedrohungen der Normalität« (Link 2013b, 12), schließt sich die einer nicht-normalen *Verteilung* an. Hier greift Hartnacke auf die Verteilungsstruktur in einer zufällig zusammengestellten Gruppe von Elementen zurück, wie sie seit Adolphe Quételet als »Normalverteilung« (vgl. Quételet 1921, 446-462) gilt:

Stellt man sich eine bunt zusammengewürfelte Menge vor, etwa 100 Menschen, wie sie im Adreßbuch hintereinander stehen: Kann man ernsthaft glauben, daß die ganze Breite des Unterschieds geistiger Leistung, die sich in diesen 100 Menschen zeigt, nur Folge unterschiedlicher Erziehung wäre? (Hartnacke 1932, 25)

Während für Hartnacke eine solche Verteilung den Spiegel der natürlichen Gegebenheiten darstellt, zeigt ihm bereits ein kurzer Blick auf die differentielle Geburtenrate, wie diese die übliche Streuung von Spitzen-, Normal-, und Minderleistenden gefährdet. Er verweist auf eine zeitgenössische Statistik aus Bremen, nach der die Eltern höherer Schüler nur halb so viele Kinder hätten, wie die Eltern von sogenannten Hilfsschülern (vgl. Hartnacke 1932, 48). Da sich solche Differenzen erst in der Zukunft in ihrer exponentiellen Durchschlagskraft bemerkbar machen, bietet Hartnacke den Lesern eine statistisch-rassistische Phantasie zur Verdeutlichung:

Man stelle sich vor, daß zur Zeit des Dreißigjährigen Krieges die Hälfte der Bevölkerung Deutschlands aus Negern und die Hälfte aus Weißen bestanden hätte und die Neger hätten vier Generationen im Jahrhundert, hätten also mit 25 Jahren geheiratet und vier Kinder, die Weißen hätten drei Generationen im Jahrhundert, hätten also mit 33 Jahren geheiratet und drei

Kinder, dann wäre heute das Verhältnis der Bevölkerung nicht mehr 50 : 50, sondern 991 Schwarzen ständen nur 9 Weiße gegenüber. (Hartnacke 1932, 50)

In diesem Beispiel verdichten sich beide Denormalisierungsvarianten: Eine kleine Abweichung der Verteilung führt innerhalb eines bestimmten Zeitraums zu einem anormalen Zuwachs der einen Bevölkerungshälfte (natürlich nur, wenn – was implizit vorausgesetzt wird – die beiden Hälften sich nicht vermischen ...).

Die Sorgen und Ängste, die im Text über den »Bildungswahn« aufgebaut werden, warnen jedoch nicht nur vor einem Verstoß gegen die Naturgesetze von Volk und Individuum, sondern stützen sich auf deren objektiven Geltungsanspruch, um ihre autoritäre politische Durchsetzung zu legitimieren: »Überragende Führerkenntnis muß das durchsetzen, was die Massen nie begreifen werden, daß das wertvolle Erbgut im Volke nicht ausgerottet werden darf, sondern ihm Boden und Weg bereitet werden muß.« (Ebd., 100) Das vor-individuelle »Erbgut« kann nur in seiner Bewahrung durch einen über-individuellen Führer zur Geltung gebracht werden. Nur wenn ein Volk seine herausragenden Begabungen erkennt und die Führungsqualitäten dieser Begabten fördert, könne es einen Weg beschreiten, für den die Historie kein Beispiel kennt. Anders als die antiken Zivilisationen könnte es sich dem natürlichen Kulturkreislauf entwinden und dem prognostizierten »Untergang des Abendlands« gerade noch von der Schippe springen. Mit Hilfe der Einsicht in seine biologischen Grundlagen und ihre genaue Erfassung am Einzelnen könnte es zum ersten Volk werden, das die Gesetzen der Biologie überwindet – zum ewigen Volk.

Führung des Hausvaters, Regierung des Haushalts

Die Zwiespältigkeit der Figur Wilhelm Hartnackes beruht nicht nur auf ihrer eigentümlichen Spannung zwischen den auslaufenden humanistisch-elitären Bildungsidealen und der sich durchsetzenden bildungsökonomischen Rationalität, sondern auch auf zwei unterschiedlichen Modellen der »Führung«, die sein Denken durchziehen. Das eine lässt sich als Modell des Hausvaters beschreiben. Es imaginiert die Gemeinschaft der Menschen nach dem Modell der Familie und beruht auf der Vorstellung, die gelingende »Ordnung« dieser Gemeinschaft brauche die Autorität von Einzelnen, die aufgrund ihres überle-

genen Wissens und ihrer Tüchtigkeit für ihre Führung bestimmt seien. Diese Rolle des Vaters spricht sich in Hartnackes Arbeiten mehr als deutlich aus. Auf der einen Seite übersetzt sein mahnend-anklagender Ton die Stimmlage väterlicher Sorge ins wissenschaftliche Register und unterfüttert dort ihre Autorität mit dem Hinweis auf die unverbrüchliche Evidenz biologischer und statistischer Realitäten. Neben der eigenen Sprecherposition kehrt das väterliche Moment in Hartnackes Vorstellung politischer Ordnung wieder. In seiner Sichtweise liegt politische Verantwortung nicht auf der Seite der Vielen, sondern bei jenen Wenigen, die durch ihre Einsicht in die Gesetze des Ganzen die Aufgabe auf sich nehmen, der Schwerkraft der »Massengunst« (ebd., 11) zu widerstehen. Damit reiht sich Hartnacke in die zeitgenössische Kritik der Masse (vgl. Le Bon 1982 [1895]) ein, welcher er eine dreifache Ignoranz unterstellt: Sie hänge nur am Eigenen, statt ans Ganze zu denken, sie lebe für den Genuss, statt auf den Ruf der Pflicht zu hören, ihre Aufmerksamkeit beschränke sich auf den kleinen Kreis des Augenblicks, statt ihre Augen dem weiten Horizont der Zukunft zuzuwenden. Damit ist die Masse für die modernen Bedingungen von Komplexität, Konkurrenz und Fortschritt schlecht gerüstet und erkennt in ihrer beinahe kindlichen Naivität nicht die drohenden Zeichen der Zeit, welche ihre Führer in umso deutlicheren Worten erklären müssen: »Wir stehen vor der erschütternden Tatsache, daß das deutsche Volk im Begriff ist, sich selbst auszurotten, zum hämischen Behagen unserer Feinde.« (Hartnacke 1932, 12) Diese Konstellation zwischen der Menge und ihren Experten veranschaulicht ein klassisches Führungsmodell, dessen Recht sich aus der Differenz der Mündigen und Unmündigen speist und dessen Ziel vor allem im Schutz und im Erhalt derer besteht, die der Führung bedürfen. Als ›hausväterlich‹ lässt sich das Modell insofern bezeichnen, als es die Geführten zu einer begrenzten Gruppe zusammenfasst, deren Grenze sowohl den Einflusskreis des Hausvaters bestimmt als auch die fundamentale Innen-Außen-Gliederung markiert, die den Innenraum des Eigenen und Sicherem gegen das unregelmäßige fremde Außen abschirmt.

Auch am Gegenpol des ›Hausvatermodells‹ dominiert das Bild des Hauses, verschiebt sich jedoch von der Ebene der Mitglieder und ihrer Führung auf die unpersönliche Figur des *Haushalts*. Die entscheidende Beziehung im Haushalt ist nicht mehr die zwischen dessen Mitgliedern, sondern die Beziehung der Mitglieder zu den Anteilen und Aufgaben der Haushaltung selbst. Erst hier greift die Referenz auf den griechischen Begriff des *oikos* und der *oikonomia* als der Lehre von der guten Führung des Hauses, deren Übertra-

gung auf das Gebiet der guten Staatsführung eine reiche Tradition kennt.⁵ Neben der autoritären Führung durch den Hausvater bildet diese Rationalität der Ökonomie die zweite konzeptuelle Folie, auf deren Hintergrund in Hartnackes Arbeiten die Ordnung der Gemeinschaft und ihr Erhalt diskutiert werden. Während der Hausvater auf der Ebene wechselseitiger Bindungen und einseitigen Gehorsams operiert und im Register von Pflicht und Verpflichtung spricht, deutet sich die Rede des Ökonomen in der Konjunktur von Zahlen und Verhältnissen an. Dabei stehen die Tätigkeiten des Zählens und Verteilens im Mittelpunkt eines Regierens, das zwischen den objektiven Notwendigkeiten des Haushalts und dem subjektiven Handlungsspielraum seiner Mitglieder verläuft. Das ›Wirtschaften‹ zwischen diese Polen kann sich daher nicht einfach an moralische Ideale ›guter‹ oder ›gerechter Verteilung‹ halten, sondern muss die Natur der wirtschaftlichen Güter berücksichtigen.⁶ In diesem Sinne denkt Hartnacke Bildung und Bildungspolitik als eine Form der »Geistbewirtschaftung«, deren Güter jedoch keineswegs gleich verteilt seien: »Gleiche Bildungsverteilung im Sinne einer gleichen Güterverteilung kann es nicht geben. Güterbewirtschaftung und Geistbewirtschaftung haben andere Gesetze.« (Hartnacke 1932, 71) Die Gesetze des Geistes und seiner Ökonomie müssten vor allem das breite Spektrum seiner Naturen berücksichtigen, das Hartnacke als ein der Temperatur analoges Kontinuum denkt:

Die äußerste Unterschiedsspanne zwischen dem bestbefähigten höheren Schüler und dem schwächsten eben noch hilfsschulfähigen ist etwa wie zwischen 30 Grad Wärme und 30 Grad Kälte. Betrachtet man 100 als den

-
- 5 Aus dieser Überblendung von Haushalts- und Staatsführung speist sich auch die theologische Genealogie des Ökonomie-Begriffs, dessen Gegenstand zum einen das ›Haus der Kirche‹ ist, zum anderen das im engeren Sinne ›ökonomische‹ Dilemma, das sich aus der Konfrontation einer göttlichen Vorhersehung bzw. Regierung mit dem freien Handlungsspielraum der Menschen ergibt. Dass der Begriff der Ökonomie nirgendwo gänzlich von der Idee der Heilsökonomie zu trennen ist, zeigt Giorgio Agamben in seiner eindrücklichen Studie über »Herrschaft und Herrlichkeit. Zur theologischen Genealogie von Regierung und Ökonomie« (Agamben 2010).
- 6 Hartnackes Denken koppelt in eben jener Weise Nationalismus und ökonomische Rationalität, die Michel Foucault im Hinblick auf die Bundesrepublik Deutschland pointiert formuliert hat: »Die Geschichte hatte den deutschen Staat verneint. Künftig wird die Wirtschaft in der Lage sein, seine Selbstbehauptung zu ermöglichen. Das kontinuierliche Wirtschaftswachstum wird eine erloschene Geschichte ablösen.« (Foucault 2006b, 126)

Normalpunkt bei Intelligenzprüfungen, so wäre der Beste mit einem sogenannten Intelligenzquotienten von etwa 130, der Schwächste mit 70 einzusetzen. (Ebd., 4)

Diese individuell zugeschriebenen ›Temperaturen‹ dienen jedoch weniger als Grundlage individuell abgestimmter Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen, sondern vor allem als Richtgrößen ihrer wirtschaftlichen Indienstnahme. Deutlich zeigt Hartnacke, dass »Geistbewirtschaftung« nicht einfach die öffentliche Förderung von Bildungswegen meint, sondern die Neujustierung der Bildung als volkswirtschaftliche Größe betrifft. »Mehr als eine gewisse Anzahl Höherbezahlter trägt eben die Volkswirtschaft nicht« (ebd., 81) lautet seine Diagnose, die den Zugang zu ›höherer Bildung‹ auch auf der Grundlage der zur Verfügung stehenden ›höheren Einkommen‹ beschränken will. Dabei verlässt sich Hartnacke nicht darauf, dass wirtschaftliche Mechanismen den ›Bildungsmarkt‹ von selbst regeln, sondern reklamiert die Verantwortung der Bildungspolitik für eine wirtschaftlich ›vernünftige‹ Ordnung der Schule. Als Fürsprecherin des ›Geistes‹ müsse Bildungspolitik dessen Anspruch gegen die blanke Geltungsmacht des Geldes verteidigen, dessen plutokratische Tendenz die Geistes-Aristokratie der Hochbefähigten gefährdet: »Oder will man sich darauf verlassen, daß die Wirtschaftsnot eine Einschränkung bringen werde? Die ›Auslese‹ würde dann aber einen stark plutokratischen Einschlag haben!« (Ebd., 96)

Natur und Nation: Die Begabten und der Gabentausch

Die bisherige Rekonstruktion hat deutlich gemacht, dass es sich beim Besitz von Begabungen um den Besitz recht unruhiger Objekte handelt. Sie teilen den Status von Anlagen als »Naturgaben, können also weder erworben, noch verloren werden« (Wörle 1835, 21). Die semantische Dimension des Gegebenseins erinnert zwar einen vorzeitlichen Akt, in dem die Gabe der Begabung ihrem Eigner zuteilgeworden ist, innerhalb der Zeit existiert sie jedoch als untrennbarer Teil dessen, dem sie immer-schon gehört. Gerade der doppelte Ausschluss – man kann sie nicht erwerben und nicht verlieren – markiert auf der einen Seite ihre Zugehörigkeit zur Natur als zweckfreier Gegebenheit, auf der anderen Seite akzentuiert er die individuelle Dimension ihrer Zueignung. Begabungen erscheinen als adressierte Natur, ihr Ort ist der Grenzverlauf zwischen den nicht-menschlichen und den menschlichen Wesen. Jean

Baudrillard hat in seinem Hauptwerk »Der symbolische Tausch und der Tod« eine Form von Machtverhältnissen beschrieben, die an eben dieser Stelle ansetzen. Ihr Grundmanöver bestehe nicht mehr darin, zu nehmen, sondern gerade darin, zu geben und die Möglichkeit zu verschließen, das Erhaltene wieder zurückzugeben (vgl. Baudrillard 2006 [1976]: 74). Diese Konstellation trifft in besonderer Weise auf das Konstrukt der Begabung zu. Für die nähere Betrachtung dieser Begabungs-Gabe lassen sich zunächst einige Anleihen bei Marcel Mauss' klassischer Analyse der Gabe nutzen (Mauss 1968). Vor allem zwei Aspekte dienen dabei als Anknüpfungspunkte: die Totalität des Gabensystems sowie dessen Verschmelzung von Eigennutz und Selbstlosigkeit.

Wie im ersten Teil der Begabungskomplex in seiner Reichweite zwischen natürlichen (Erb-)Anlagen und gesamtgesellschaftlichen Verpflichtungen skizziert wurde, so beschreibt auch Mauss den Gabentausch als ein »totale[s]« gesellschaftliche[s] Phänomen« (ebd., 17). Gabe und Gegengabe bilden kein isoliertes Handlungsschema, sondern strukturieren »alles, was das eigentliche gesellschaftliche Leben der Gesellschaft ausmacht« (ebd.). Ihr Band organisiert und verknüpft religiöse, rechtliche, moralische, ökonomische und ästhetische Angelegenheiten und gilt für die Individuen innerhalb der Familien ebenso wie für den Austausch zwischen diesen.⁷ Dabei erstreckt sich diese Totalität nicht nur auf den sozialen Raum, sondern auch auf die Zeit. Mauss erkennt in der Gabenverpflichtung eine »Zusammenziehung ehemals auseinanderliegender Zeitabschnitte« (ebd., 84); sie ordnet das Gewesene mit dem Kommenden und übt in der Gegenwart neben der Rücksicht auf das, was noch nicht ist, auch die Verpflichtung gegenüber dem, was war. Auf den Spuren von Mauss These, dass »ein großer Teil unserer Moral und unseres Lebens [...] noch immer in jener Atmosphäre« (ebd., 157) der Gabenpflicht stehe, lässt sich diese Totalität des Gabenkomplexes auch in der aufkeimenden Begabungsdebatte des frühen 20. Jahrhunderts erkennen. So deutet die moralische Verpflichtung, vorhandene Begabungen zu nutzen, auf die Kontamination mehrerer Ebenen. Sie erscheint sowohl als Pflicht gegenüber dem Selbst, gegenüber der Gesamtheit, wie auch als Pflicht

7 In seiner Anknüpfung an Mauss' Gabenbegriff erläutert Pierre Bourdieu die doppelte Funktionsweise der Gabe – sie funktioniere sowohl auf der individuellen Ebene von ›Ehre‹ und ›Moral‹, verberge dabei jedoch jene andere Logik, die Bourdieu als Funktionslogik der Ökonomie beschreibt (vgl. Bourdieu 1972, 46–48). Während die eine Ebene das Bewusstsein bestimme, bleibe die zweite den Teilnehmern selbst unbewusst; siehe dazu auch: Celikates (2014).

gegenüber jener entzogenen Dimension des Schöpfers bzw. der Natur, die als apriorischer ›Geber‹ in jeder gegebenen Begabung fort dauert. In diesem Dreieck aus dem Quasi-Objekt der Begabung, dem begabtem Subjekt und der Gemeinschaft strukturiert das Begabungsthema ein ganzes Feld von Handlungsmöglichkeiten und dient als entscheidendes Diskurselement bei der Frage nach der angemessenen Verteilung der gesellschaftlichen Anteile oder der Reform der Schulorganisation (vgl. Drewek 1989).

Ebenso deutlich lässt sich der zweite Aspekt von Mauss' Analyse in seiner historischen Reichweite nachzeichnen, den der Autor als »den sozusagen freiwilligen, anscheinend selbstlosen und spontanen, aber dennoch zwanghaften und eigennütigen Charakter« (Mauss 1968, 18) der Gabenleistungen hervorhebt. Zwar rahmt diese Antinomie von Freiheit und Zwang das pädagogische Denken als solches (vgl. Schäfer 2005, 102-110), im Zentrum des Begabungskomplexes wird sie jedoch auf besondere Weise deutlich. Hier verschiebt sich die Konfrontation von Selbst- und Fremdbestimmung von der äußerlichen Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen und verdichtet sich als unpersönlich-persönliche Gabe im Inneren der Subjekte. Zwar werden die begabten Wesen vom Eigentum ihrer Gabe weder gezwungen, noch stellt sie den Grund ihrer Freiheit dar – und dennoch existiert die Gabe nicht schlichtweg als neutrales inneres Objekt, sondern *insistiert* in der Form eines Sollens, als Versprechen einer Antwort auf die Frage, was der Einzelne mit seiner Freiheit machen soll. In diesem Sinne ist die Begabung ein Medium der Subjektivierung, das zu einer bestimmten Form von Reflexivität einlädt – einer Reflexivität, welche die Frage nach dem Selbst in erster Linie als introspektive Wendung auf die eigene Natur stellt, von der Antwort jedoch Orientierung im gesellschaftlichen Feld erwartet. Der individuelle Blick aufs Konto der Begabungen spiegelt sich schließlich in einer staatlichen Variante der Begabungsfürsorge wider, die sich damit das Attribut des Sozialen verdient: »Erst der soziale Staat, der nicht Güterökonomie, sondern Menschenökonomie zum Wesen hat, wird imstande sein, die Talentaulesung wissenschaftlich durchzuführen.« (O.A. 1915a, 234)

In der Vokabel dieser staatlich organisierten ›Menschenökonomie‹ verdichten sich mehrere Elemente, die Mauss im Kraftfeld des Gabentauschs analysiert. So deuten die Begriffe der ›Güter-‹ und der ›Menschenökonomie‹ gerade in ihrer Kontrastierung auf ein Gefüge hin, in dem Personen und

Sachen neue Verhältnisse eingehen.⁸ Die Emphase des Menschlichen stützt sich auf dessen Anerkennung als entscheidender ökonomischer Posten. Im Kontext der Pädagogik lässt sich diese zunehmende Bezugnahme auf das ›Wirtschaftsleben‹ auch als Bearbeitung des tradierten Dilemmas von Freiheit und Zwang verstehen. Die Rede von der Wirtschaft versichert den Pädagogen nicht nur die Bewältigung der stets beklagten Kluft von Schule und Leben, sondern eröffnet eine neue Perspektive auf ein altes pädagogisches Rätsel: »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?« (Kant 1977a, 711) In der Begabungsdebatte nimmt diese Freiheit konkrete Konturen an – sie erscheint als die Freiheit des Einzelnen, seinen Lebenslauf auf der Grundlage der ihm zugemessenen Begabungen gestalten zu können. Da die Realisierung der Begabungspotentiale vor allem im Medium produktiver Arbeit erfolgen soll, vollzieht sich die ›pädagogische‹ Organisation dieser Freiheit rund um das Thema der Eignung und der Berufswahl (vgl. Kraepelin 1920; Litt 1918; Neurath 1917; Ruttman 1916; Ruttman 1919; Schulte 1922; Stern 1904; Stern 1916; Stern 1919).

[Die] neue Erziehung hat sich zum Wirklichkeitsstandpunkte der Arbeitspädagogik entwickelt, und die Privat- und Staatswirtschaft beachtet ernstlich den ›Wert‹ des Menschen als ›Arbeitsglied‹. Die philosophische Seite der Arbeit [...] liegt in der praktischen beschlossen. Die Arbeitsleistung, angepaßt der Begabung und erfüllt von dem reinen Tätigkeitsgefühl ist auch ohne künstliche Zucht der Urgrund echter Lebensfreude und damit des Lebensbestandes. (Ruttman 1916, 218)

8 Das Rätsel dieser Transformation steht im Zentrum von Karl Marx' frühen Manuskripten. Für ihn handelt es sich jedoch um eine regelrechte ›Verkehrung‹. Durch die Ver selbständigung des Geldes scheinen Menschen und Dinge ihren Platz zu vertauschen und eine »Verkehrung und Verwechslung aller menschlichen und natürlichen Qualitäten« zu bewirken. »Da das Geld als der existierende und sich betätigende Begriff des Wertes alle Dinge verwechselt, vertauscht, so ist es die allgemeine *Verwechslung* und *Vertauschung* aller Dinge, also die verkehrte Welt, die Verwechslung und Vertauschung aller natürlichen und menschlichen Qualitäten.« (Marx 1974 [1844], 566) Vor dem Hintergrund eines solchen Platzwechsels von Menschen und Dingen ließe sich der natürlich-gesellschaftliche Status der ›Begabung‹ als eine Gelenkstelle verstehen, um die herum diese Verschiebung vor sich geht – und der Begabungskomplex als Element jener »Versachlichung, durch die soziale Beziehungen als Eigenschaften von Dingen erscheinen und den Status natürlicher Notwendigkeiten erhalten.« (Meißner 2013, 255)

›Lebensfreude‹ erscheint als Resultat einer gelungenen Ordnung zwischen drei entscheidenden Elementen: »Die Fülle von Angebot und die Fülle von Nachfrage stehen der Fülle von immer mehr zu besonderen Begabungen drängenden Menschentypen gegenüber und alle drei drängen zur Ordnung der zwischen ihnen möglichen Beziehungen.« (Ebd.) Mit der sich lockernden Verbindung zwischen Herkunft und Zukunft taucht nicht nur die Frage nach einem neuen Zuordnungsmodus auf, der die nachgefragte mit der angebotenen Arbeitskraft verbindet, sondern zugleich das Phantom der ›Begabung‹ als einer zentralen Richtgröße dieser Allokationsbemühung. Damit verlässt die Begabungsdiskussion das Erziehungssystem und artikuliert ihre Dringlichkeit im Hinblick auf zwei weitere gesellschaftliche Systeme. Das Wirtschaftssystem brauche Kenntnis von der Psychologie der Begabung um die »wirtschaftlich[e] Gesundung unseres Volkes« (Kraepelin 1920, 855) zu befördern, das Staatssystem müsse im Hinblick darauf die Rahmenbedingungen setzen, um »Auslese, Auswahl, Richtung und Entfaltung der Begabten des Volkes nicht dem Spiel der launischen Willkür und des blinden Zufalls« (Révész 1918, 29) auszuliefern.

Diese doppelte Ablehnung der »launischen Willkür« (ebd.) und der »künstliche[n] Zucht« (Ruttman 1916, 218) deutet die Attraktivität des ökonomischen Modells für die Pädagogik an. In der Verbindung von psychologisch gründlicher Menschenkenntnis und ökonomisch umsichtiger Handlungsrationalität erstrahlt das Versprechen eines Modus der Menschenführung, der das pädagogische »Handeln unter Kontingenzbedingungen« (Wimmer 2014, 45) bewältigt und jenseits von ›Zufall‹ ›Zwang‹, ›Künstlichkeit‹ und ›Willkür‹ operiert. Inwiefern bildet vor diesem Hintergrund der Besitz von Begabungen den Ausgangspunkt von sowohl ›spontanen‹ und ›freiwilligen‹ als auch ›zwanghaften‹ und ›eigennützigen‹ Handlungen? Um diese Frage beantworten zu können, lassen sich die disparaten Elemente, die in der Gabe verknüpft werden, hinsichtlich dreier Dimensionen gliedern: Neben die epistemische und ökonomische tritt dabei vor allem eine ethische (vgl. Birnbaum 1914).⁹ Zunächst beruht die Begabungsfrage auf ihrer gelingenden

9 William Stern betont eine solche ›Ethik der Begabung‹: »Unsere Zeit scheint nun aber daran gehen zu wollen, [...] aus der Begabungstragödie ein gewaltiges Schauspiel mit versöhnendem Ausgang zu machen. *Denn sie strebt, die Begabungen zu ethisieren.* In jeder Fähigkeit, die ein Mensch mit auf die Welt bringt, sei sie noch so gering oder noch so groß, liegt ein Anspruch und eine Verpflichtung.« (Stern 1916, 282) In seiner erkenntnistheoretischen Analyse des Testparadigmas weist Ernst Hopf (1920) auf die implizite Anerkennungsdimension jeder Anlagenerkenntnis hin: »Kein Erkennen – eine rei-

Übersetzung in die individuelle Dringlichkeit der Frage *Wer bin ich?* bzw. *Was ist meine Begabung?* Solches Fragen gehört zum Repertoire eines ›Willen zum Wissen‹, dessen epistemische Dimension die Subjekte aufs Unbekannte ihrer eigenen Natur verweist. Eine ganze Reihe ›fremder‹ Antworten – zu denen, nach der Auflösung religiöser Verbindlichkeiten, vor allem die psychologischen gehören – tritt in Resonanz mit dieser Frage. In diesem Feld formt sich nicht nur eine stabile Gestalt von Frage und Antwort, die den Einzelnen Gewissheit über sich selbst gewährt, sondern auch die Grundlage für die im engeren Sinne ethische Frage nach dem Umgang mit der eigenen Freiheit. Dabei durchdringen sich die Fragen *Was soll ich tun?* und *Was will ich?* Während die individualistisch-liberale Antwort auf die Frage nach dem Tun – *Tu, was du wirklich willst!* – einen Zirkel in Gang setzt, der in die Frage *Was soll ich wollen?* mündet, bietet die Figur der Begabung einen Ausweg aus dieser Schleife an.¹⁰ Ihre stillschweigende Verheißung lautet: Wer seiner Begabung folgt, tut sowohl was er *will* und was er *kann* – und in dieser lückenlosen Fügung von Wollen, Können und Sollen liege der Schlüssel zum Glück aller und des Einzelnen. Wie Theodor Litt in einem Aufsatz zur Begabungsfrage betont, resultiert aus dieser Vorgabe die staatliche Verantwortung für eine begabungsfundierte Ordnung der Gesamtarbeit – eine zugleich ›unmögliche‹ wie ›notwendige‹ Aufgabe (vgl. Litt 1918). Dabei erläutert er paradigmatisch den Zusammenhang von epistemologischer (›Wer bin ich?‹), ethischer (›Was soll/will ich?‹) und ökonomischer (›Wie umgehen mit den Ressourcen?‹) Dimension. Wie ›von selbst‹ weist das Licht der Begabungsfrage der pädagogischen und psychologischen Reflexion ihre nationalökonomische Mission. Auch dem Intelligenztheoretiker William Stern geht so »eine elementare Forderung der heute unumgänglichen Menschenökonomie« auf: diejenige, »daß in der beruflichen Gliederung unseres Volkes überall ›der rechte Mann an die rechte Stelle‹ komme.« (Stern 1919, 151) Wenn diese Zuweisungsaufgabe scheitere, bedeute dies »nicht nur ein Unglück für das Individuum, sondern auch ein Kraftverlust für die Allgemeinheit« (ebd.)

ne Beziehung des einen auf das andere – sondern ein Anerkennen, ein Bewerten und Beurteilen auf Grund eines vorhandenen Wertmaßstabes liefert die methodologische Grundlage des Anlagenbegriffs.« (Hopf 1920, 41)

- 10 Dieser Zirkel begründet bei Jean-Jacques Rousseau eine pädagogische Version des Freiheitsbegriffs: »Der wahrhaft freie Mann will nur, was er vermag, und handelt nach eigenem Gefallen. Das ist mein Fundamentalgrundsatz. Es handelt sich dabei nur darum, ihn auf die Kindheit anzuwenden, und alle Regeln der Erziehung lassen sich daraus ableiten.« (Rousseau 1991 [1762]: 111f.)

In diesem Sinne markiert Hartnackes Beharren auf der richtigen Auslese die Gelenkstelle zwischen ›hausväterlicher‹ Führung und ökonomischer Rationalität. Auf der einen Seite gibt er sich im Festhalten an den Topoi der Persönlichkeit und der ganzheitlichen Menschenkenntnis – die Grundlage gelungener Auslese seien – als strenge aber gerechte Vaterfigur.¹¹ Auf der anderen Seite kündigt er als Sachwalter der objektiven Notwendigkeiten von der kühlen Autorität der Zahlen – wo nicht der einzelne Mensch gilt, sondern die »absoluten Maßstäb[e]«, die das weiche pädagogische Herz zu korrigieren helfen: »Das gute Herz ist in solchen Fällen aber Sünde.« (Hartnacke; Wohlfahrt 1934, 7) Diese Brückenstellung der Auslese – zwischen warmer Menschenkenntnis und kühlem Sachzwang – verwandelt sie zu einer zentralen pädagogischen Evidenz. Auch in anderen Publikationen ist viel vom »Kampf um die Schülerauslese« (Schönbeck 1924, 446) die Rede, der weniger den Ausleseimperativ selbst betrifft – »Ausgelesen muß werden!« (ebd.) – als die Verfahren seiner adäquaten Durchführung (vgl. o.A. 1915a; Bechtold 1916; Clostermann 1941, Neurath 1917; Pannwitz 1912; Schulte 1922). Dabei zeigt sich die Technologie der Auslese als direkte Folge der sich durchsetzenden funktionalen Differenzierung und des von Luhmann so benannten »Umbau[s] des Modus der sozialen Integration von Herkunft auf Karrieren, also auf Zukunft« (Luhmann 2002, 70). Wenn für die Zuordnung zu Schulformen und Berufspositionen nicht mehr »wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung« entscheidend sind, sondern gemäß des Textes der Weimarer Reichsverfassung »für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule [...] seine Anlage und Neigung [...] maßgebend« sein soll, benötigt der Bruch mit der stratifikatorischen Differenzierung die flächendeckende Erfassung und Verteilung eben

11 In diesem Sinne wäre das radikale Gegenbild zur ›herzlichen‹ Führung des Hausvaters jener herzlose Vollstrecker der Auslese, den Adorno in seinen *Minima Moralia* (Adorno 2001 [1951]) als die inhärente Tendenz bzw. das ›Ende‹ der Eignungslogik schildert. Für ihn führt eine direkte Linie von der Leitdifferenz der »Personalpolitik« – geeignet/ungeeignet – zur Leitdifferenz von Ausschwitz: »Arbeitseinsatz oder Liquidation«. »Wer es einmal zu seiner Sache macht, Eignungen zu beurteilen, sieht die Beurteilten aus gewissermaßen technologischer Notwendigkeit als Zugehörige oder Außenseiter, Art-eigene oder Artfremde, Helfershelfer oder Opfer. Der starr prüfende, bannende und gebannte Blick, der allen Führern des Entsetzens eigen ist, hat sein Modell im abschätzenden des Managers, der den Stellenbewerber Platznehmen heißt und sein Gesicht so beleuchtet, daß es ins Helle der Verwendbarkeit und ins dunkle, anrühige des Unqualifizierten erbarmungslos zerfällt. Das Ende ist die medizinische Untersuchung nach der Alternative: Arbeitseinsatz oder Liquidation.« (Ebd., 244f.)

dieser ›Anlagen und Neigungen‹ – damit man »die Talente feststellen und sie an den Platz bringen« kann, »wohin sie gehören« (Friedrichs 1916, 229f.). Daher exekutieren die Techniken der Auslese auch die Sorge um den einzelnen und in seiner Einzelheit besonderen Menschen. Der Wert, der ihm zugewiesen wird, löst sich dabei von seinen individuellen Attributen und resultiert im Profil seiner ›Eignung‹ (vgl. Gelhard 2012; Wollersheim 2014). Wenn es in einer emphatischen Besprechung von Hartnackes Werken heißt, der »erste Wertposten in jeder Wirtschaft sind die Menschen« (o.A. 1939, 303), zeigt sich der Wert des Einzelnen als funktionale Größe. Sein ›menschlicher‹ Wert eignet ihm als einem wirtschaftlichen Posten, als »Träger der wertvollen Arbeit« (ebd.).

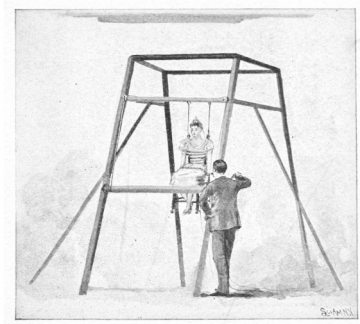
Vor diesem Hintergrund lässt sich Hartnackes pädagogische Positionierung als Beispiel für Slavoj Žižeks (Walter Benjamin zugeschriebene) These über den Faschismus lesen, der zufolge jeder Aufstieg des Faschismus von einer gescheiterten Revolution zeuge (vgl. Žižek 2016). So beinhaltet der Diskurs über die Auslese (vgl. Streckeisen/Hungerbühler/Hänzi 2007) mindestens zwei tradierte Elemente emanzipatorischer Pädagogik: die Betonung der Individualität und den Hinweis auf die grundlegend soziale Dimension dieser Individualität. Die Art und Weise, wie Hartnacke diese Elemente aufnimmt und transformiert, deutet dabei nicht nur auf das historische Scheitern der damit verknüpften Programme hin, sondern auch auf die mehrdeutige Anschlussfähigkeit dieser Elemente. Hartnackes Drift zum Faschismus lässt sich abschließend an drei exemplarischen Verschiebungen innerhalb des Individualitätsparadigmas verdeutlichen. Zunächst verknüpft er die Feststellung individueller Differenzen mit der qualitativen Dimension ihrer Wertigkeit, die nicht nur die spezifischen Heterogenitätsdimensionen, sondern die gesamte Person betrifft.¹² Immer wieder betont er, wie die Menschen an

12 Dieselbe Operation lässt sich exemplarisch an den Arbeiten Hugo Münsterbergs und ihrer Anknüpfung an die differentielle Psychologie studieren. Während Münsterberg auf der erkenntnistheoretischen Differenz zwischen Sein und Sollen beharrt, der zufolge keine gegebene Eigenschaft *an sich* gut oder schlecht sein könne, schließt er diese Erkenntnis an einen allgemeinen Nützlichkeitsimperativ an, der diese Nützlichkeit indirekt zum eigentlichen ›Wert der Werte‹ erhebt. In diesem Sinne sei auch der am geringsten bemittelte Mensch von ›ewigem Wert‹, solange er seine geringen Mittel mit dem ›richtigen Geist‹ der Arbeit verquickt: »The humblest worker in the mill can do an absolutely ideal work if he is doing it in the right spirit. The whole social fabric of ours is only a gigantic mill and the eternal value of our work does not depend upon

den entgegengesetzten Grenzen des Normalitätsspektrums kaum mehr vergleichbar seien und eigentlich unterschiedlichen ›Welten‹ zugehörten – getrennt durch »die weltweite Spanne [...], die zwischen dem Genie eines Goethe und der geistigen Verfassung eines landläufigen Hilfsschülers besteht« (Hartnacke 1932, 85). Zu dieser Einsicht in die Differenz zwischen den ›Guten‹ und ›Schlechten‹ bzw. zwischen den ›Brauchbaren‹ und ›Unbrauchbaren‹ kommt die Aufforderung zu ihrer Verteidigung. Dabei gilt Hartnackes Angst der »Massengunst« (ebd., 11) als dem zentralen ›demokratischen‹ Übel, das die besondere Natur und das besondere Recht der Besten verkenne und dadurch ihre Entfaltung verhindere – zum Nachteil aller. Erneut tritt Goethe als Gewährsmann auf, mitsamt der Warnung, dass eine Ausnahmeperson wie er heutzutage systematisch verhindert werden würde (vgl. Hartnacke 1932, 85) – ein Topos, der sich bereits in Peter Petersens Sammelband über den »Aufstieg der Begabten« findet (vgl. Petersen 1916, 4f.). In diesem Kontext versteht sich Hartnackes Engagement als Kampf für die bedrohte Minderheit der Hervorragenden und trägt Züge eines Klassenkampfes von oben. Wie in der marxistischen Tradition die proletarische Klasse der Anteilslosen als eigentlicher Stellvertreter des Allgemeinen in Erscheinung tritt (vgl. Rancière 2002), so versteht Hartnacke allein die aristokratisch Hervorragenden – die sich in sozialdarwinistischer Manier bereits den Weg nach oben gebahnt hätten – als die Inkarnationen des Gemeinwesens; »je weniger die Führernaturen zu den größten Höhen ihrer individuellen Möglichkeiten sich entwickeln können« (Hartnacke 1932, 86), je schlechter sei es ums Allgemeine bestellt. Schließlich stützt sich diese Verteidigung der Privilegierten auf einen erb-biologischen Überbau ›natürlicher‹ Differenzen. Wo der entscheidende Teil der Individualität in direktem Zusammenhang mit seinen vererbten Grundlagen steht, verlängert sich die schulische Auslese zur Phantasie einer biologischen Auslese, welche die Naturgrenzen über die pädagogische Ohnmacht hinaus zu gestalten verspricht. Wenn »jenseits der Naturgrenzen die Erziehung so gut wie völlig wirkungslos [ist]« (ebd., 21), müsse die Erziehung ihren Idealismus überdenken und ›radikal‹ werden: an die Wurzeln ihres ›Materials‹ gehen. »Man ist um die Natur als Schöpferin der Unterschiede sorgfältig herumgegangen. Gegen sie kann man eben keinen Klassenkampf führen.« (Ebd., 26) Im Windschatten dieser These entfaltet Hartnacke seinen eigenen Kampf: Die Version eines Klassenkampfes von oben, der sich im doppelten

the question of whether the wheel which we have to turn is a small or a large one.«
(Münsterberg 1909b, 69)

Bund mit der biologischen Natur der Dinge und der ökonomischen Rationalität des Staates weiß.



„Das Laboratorium lässt die geschichtliche Welt hinter uns.“ (Max Frischeisen-Köhler, 1919: Grenzen der experimentellen Methode)

4. Die psychologische Reinigung der Pädagogik: Zählen und Beraten

Das Wesen des Denkwanges besteht darin, daß der Mensch zu unablässigem Denken genötigt wird, mit anderen Worten das natürliche Recht des Menschen, seinen Verstandesnerven von Zeit zu Zeit durch Nichtsdenken die erforderliche Ruhe zu gönnen, wurde mir von Anfang an durch die mit mir verkehrenden Strahlen verschränkt, die fortwährend zu wissen begehrt, woran ich denke. Man stellte also geradezu – in diesen Worten – die Frage: ›Woran denken Sie denn jetzt?‹

Daniel Paul Schreber: Denkwürdigkeiten eines Nervenkranken

Im Jahr 1885 erscheinen zwei Bücher, die von unterschiedlichen Projekten der Zählung berichten. Auch wenn Techniken des Zählens, des Vermessens und des Vergleichens ihren gemeinsamen Nenner bilden, stehen sie für zwei unterschiedliche Varianten, das Zählen innerhalb des pädagogisch-psychologischen Feldes zu etablieren. Während Ende 1879 in Berlin Hermann Ebbinghaus zur ersten Etappe der Vermessung seines Gedächtnisses ansetzt, beginnt zu Ostern 1880 der Schuldirektor Berthold Hartmann im sächsischen Annaberg die Vorstellungsinhalte seiner Erstklässler zu zählen und ihre Entwicklung zu verfolgen. Zu Beginn der 1880er Jahre finden wir beide Wissenschaftler zählend, jedoch bei ganz unterschiedlichen Tätigkeiten vor. Hermann Ebbinghaus hat sich einen Korpus von ca. 2300 bedeutungslosen Silben erarbeitet, die er jeweils in Reihen von 13 bzw. 16 Silben gruppiert (vgl. Eb-

binghaus 1885, 49f.; Meumann 1920, 274-276), etwa BAG – FEK – HUL – GÜK – LAUM – TEIT – HIF – BUR – MOF – DÄK – GEIK – SIK – RÜN. Praktisch besteht seine Arbeit darin, diese Reihen in gleichförmigem Takt – 150 Silben in der Minute – jeweils so lange vor sich her zu sagen, bis er zu ihrer auswendigen Wiederholung in der Lage ist, und dann zur nächsten Reihe fortzuschreiten. Dagegen hat Berthold Hartmann statt 2300 bedeutungsloser Silben einen Katalog mit 100 Gedankeninhalten gebildet, deren exemplarische Bedeutung er ausdrücklich betont – zwar seien einzelne Elemente durch andere austauschbar, in der Summe stelle der Katalog jedoch den Versuch dar, »eine Art Normal-Gedankenkreis« (Hartmann 1890, 58) abzubilden. Während Hartmann in Einzelgesprächen mit gut 200 Erstklässlern das Vorhandensein von Vorstellungsinhalten wie »im freien laufender Hase«, »Birke im Walde«, »Gewitter«, »Abendbrot«, »Ablesen der Zeit von der Uhr«, »Rathaus«, »auf der Eisenbahn fahren«, »Dreieck« oder »Gott« (ebd., 57f.) prüfen und notieren lässt, memoriert Ebbinghaus mehrmals am Tag sinnlose Silbenreihen. Beide gelangen in ihrer Arbeit zu konkreten Ergebnissen: Während Ebbinghaus in seinen ersten Versuchsreihen feststellt, dass er zum Auswendiglernen von acht Reihen zu 13 Silben »im Mittel 1112 Sekunden« (Ebbinghaus 1885, 49) benötigt, kann Hartmann mitteilen, dass ein durchschnittlicher Annaberger Erstklässler Mitte der 1880er Jahre über 31,9 der 100 abgefragten Vorstellungen in »brauchbarer« Weise verfüge (vgl. Hartmann 1890, 88).

Obwohl beide Projekte statistisch-quantifizierende Methoden der »exakten Wissenschaften« ins pädagogisch-psychologische Feld übertragen, stehen sie am Anfang zweier divergierender Traditionslinien. Hartmann schließt an das Erbe Herbarts an und imaginiert eine möglichst genaue Kartografie individueller Wissensbestände. Die nicht nur geahnte sondern wissenschaftlich rückversicherte Kenntnis der Individuen soll helfen, »den Punkt zu erspähen, wo der Hebel mit Erfolg eingesetzt werden kann. Einen solchen Hebel gibt es [...] tatsächlich bei jedem Kinde, [...] auch dem schwächsten, schüchternsten und sprachärmsten« (ebd., 61). Im Gegensatz zu Hartmann, der den pädagogischen Hebel bereits in der Hand zu haben glaubt und nur auf der Suche nach dem richtigen Punkt ist, versteht sich die Arbeit Ebbinghaus' als reine Grundlagenarbeit. Wie es in einem zeitgenössischen Nachruf auf ihn heißt, rechne er zu »der langen Reihe der stillen, lebensfremden Gelehrten«, deren Mühe ausschließlich der Sache gilt und nicht ihrer möglichen Anwendung als »Werkzeug und Hilfsmittel« – die außerhalb der Frage arbeiten, »ob die Resultate ihres Forschens geeignet sind, jemals die Schwelle der Studierstube zu überschreiten« (Grosser 1909, 665). Den folgenden Ausführungen liegt die

Vermutung zugrunde, dass gerade diese vordergründig praxisferne und laborbasierte Psychologie in der Tradition Hermann Ebbinghaus' zu einer entscheidenden Veränderung des pädagogischen Denkens beigetragen hat – zu einer Verschiebung, die schließlich auch auf die tradierte Individualitätsrhetorik der engagierten Pädagogik zurückwirkt und dazu führt, dass einschlägige Formeln wie ›Vom Kinde aus‹ (vgl. Gläser 1920) eine Form des Wissens inkorporieren, die letztlich ›von den Laboren aus‹ geht und »die Schulbank zugleich zur Experimentierbank« (Wundt 1907, 360) erklärt (vgl. Schönebeck 1924; Ruttman 1910). Wie diese Übersetzung der experimentellen Psychologie über die Pädagogik in breitere gesellschaftliche Zusammenhänge funktioniert, wird im ersten Teil an zwei ausgewählten Texten Hermann Ebbinghaus' vorgestellt und im darauf folgenden Abschnitt in den Arbeiten Hugo Münsterbergs weiter verfolgt, der diese Übersetzungsarbeit als einer der ersten professionalisiert und sich darin zugleich als Kenner der Laborpsychologie wie auch als Berater in praktischen Lebensfragen zu erkennen gibt.

Hermann Ebbinghaus: Die Löschung der Inhalte

Method, as we usually imagine it, is a system of offering more or less bankable guarantees.

John Law: After Method

Labore sind asketische Orte. Sie schirmen sich gegen ihre Umwelt ab und schaffen einen Bereich, in dem ausgewählte Größen arrangiert, beeinflusst und vermessen werden können. Hermann Ebbinghaus, der zu Beginn der 1880er Jahre über geringen Zugang zu den universitären Ressourcen verfügt, verwandelt nicht nur sich selbst in seine einzige Versuchsperson, sondern auch sein Leben in eine umfassende Versuchsanordnung. Gleich im ersten Satz seiner Arbeit über das Gedächtnis spricht er vom »mächtigen Hebel« – meint jedoch keine pädagogischen Hebel der Erziehung und Vermittlung, sondern die »Hebel der exakten Naturforschung, Experiment und Zählung« (Ebbinghaus 1890, V). Weil er diese Hebel an seiner eigenen Gedächtnisleistung ansetzen will, muss er weniger die vorhandenen »Angriffspunkte« (ebd.) finden, sondern sie durch ihre experimentelle Abschirmung gegen den Rest der Welt erst einmal herstellen. Um die »Erscheinungen des Gedächtnisses [...] einer experimentellen und messenden

Behandlung zu unterwerfen« (ebd.), unterwirft Ebbinghaus schließlich seinen gesamten Alltag, in den die Versuchssequenzen eingebettet sind, dem Diktat größtmöglicher Gleichförmigkeit. Neben den »Lebensumstände[n]«, die so »vor allzu großen Veränderungen und Unregelmäßigkeiten bewahrt blieben« (ebd., 35), versucht er nicht nur Zeit, Tempo und Ort der Versuche zu kontrollieren und eine weitgehend interesselose Haltung gegenüber seinem Tun einzunehmen – die »Vergnügen und Überraschung« (ebd., 39) am Gelingen vermeidet –, sondern vor allem auch Sinn und Bedeutung weitläufig fernzuhalten. Das Gedächtnis »als solches« ließe sich nur dann in der Gesetzmäßigkeit seiner Arbeit beobachten, wenn es mit »leeren« Inhalten operiere, die keinerlei Beziehung zur Welt außerhalb der Versuche aufweisen.

An dieser Stelle fällt der diametrale Gegensatz von Ebbinghaus' Versuchsanordnung zu den Hauptlinien der Schulkritik um 1900 auf (vgl. Oelkers 1996, 43-59). Eben das, was die sogenannte »neue Pädagogik« (Rein 1895) an der Arbeit der Schule beanstandet, bildet zugleich die Grundlage der Arbeit der Labore. Während die »neue Schule« die Aufwertung des Individuums unter dem Schlagwort der »Charakterbildung« (ebd., 285) fordert, forciert das Labor die Reduktion der Person auf einen »Fall«. Wo »Selbstbestimmung« als Leitideal der Schulerziehung fort dauert, erscheint der Einzelne im Laborversuch nur unter der Bedingung seiner Unterwerfung unter die Disziplin der Untersuchung. Während die Forderung nach größtmöglicher Lebensnähe die Reformbemühungen der Schule durchziehen (vgl. Oelkers 1996, 28), fußt die Laborsituation auf der konstitutiven Abkopplung von eben diesem Leben – das »Laboratorium [lässt] die geschichtliche Welt hinter uns« (Frischeisen-Köhler 1962, 122). Dieser Kontrast führt dazu, dass Hermann Ebbinghaus' eigene Gedächtnisarbit beinahe wie eine Karikatur dessen erscheint, was die Schulkritik seit langem anmahnt: als »grausam monoton« (Ebbinghaus 1897, 8), als sinnloses Auswendiglernen irrelevanten Wissens. Wie kann es bei diesem Kontrast zur Allianz zwischen experimenteller Psychologie und idealistisch gestimmter Pädagogik kommen, die bereits Wilhelm Reins Aufsatz über »Alte und neue Pädagogik« (Rein 1895) unmittelbar einfordert? Wie passt die Rede vom Erziehungsideal der »Tugend«, »das als sittlich notwendiges, beharrlich feststehendes, von der Kraft seiner inneren Vortrefflichkeit Anerkennung beanspruchen darf« und »in seiner Erhabenheit auf sich selber ruht«, zur Behauptung, dass die »Verwirklichung dieses Ideals [...] einen zuverlässigen, sicheren Weg« kenne – nämlich »die psychologische Methode« und damit die Ableitung dieses Weges »aus den Gesetzen des Geisteslebens« (ebd., 288)?

Drei Aspekte bringen uns dem Verständnis dieser Allianz näher. Als erstes bietet der Zugriff auf das Labor- und Testparadigma einen Ausweg aus dem, was Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr als »Technologiedefizit der Erziehung« apostrophieren (vgl. Luhmann; Schorr 1982). Auch wenn die zu Beginn des 20. Jahrhunderts prosperierenden Annäherungsversuche an die experimentelle Psychologie den Mangel an einer spezifisch pädagogischen Technologie zwar nicht beseitigen, so kompensieren sie diesen zumindest durch die Übernahme von Methoden und Begrifflichkeiten, die dem technischen Register der Labore entstammen. Entscheidend ist dabei jedoch, wie die der Psychologie entlehnten Elemente in den pädagogischen Haushalt integriert werden. Ein Hauptaspekt dieser Integrationsleistung beruht dabei auf der Anknüpfung des psychologischen Paradigmas an die innerpädagogische Auseinandersetzung um materiale und formale Bildung (vgl. Meumann 1914; Roloff 1914, 593f.). Das unter der Rubrik der formalen Bildung artikulierende Unbehagen am »didaktischen Materialismus« und seinem Primat der Wissensvermittlung hat eine Perspektive vorbereitet, in der die »seelischen Kräfte unabhängig von dem Inhalt« (Hehlmann 1942, 113) im Mittelpunkt stehen und als »Hauptsache im Erziehungsgeschäft [...] die Entfaltung u. Steigerung der menschlichen Anlagen und Kräfte« (Roloff 1914, 593) gilt. Diese Sehnsucht nach einer Pädagogik der »reinen Fähigkeiten« findet in der experimentellen Psychologie einen entscheidenden Komplizen, der vorhandene »Anlagen und Kräfte« unvoreingenommen und zuverlässig zu vermessen verspricht und die Arbeit an ihnen aus der Rhetorik des Humanismus löst. Neben dieser Um- und Fortschreibung der formalen Bildung dient die Anknüpfung an die Laborpsychologie auch zur Neuordnung der pädagogischen Grundaufgaben der Erziehung und der Auslese. Während der Erziehungsauftrag aufgrund seiner Gleichheitsimplikationen – alle sollen im Rahmen gleicher Prinzipien erzo-gen werden – zum Kerngeschäft der Pädagogik gehört, steht die Auslesefunktion der Schule in seinem ungeliebten Schatten (vgl. Luhmann 2002, 62-72). Auslese, die auf der Feststellung individueller Unterschiede beruht und folgenreiche Zuteilungs- und Ordnungspraktiken umfasst, operiert im Register von Eignung und Rangordnung und verläuft damit quer zum Gleichheitsideal der Erziehung. Überall dort, wo die Schule um die Härten der Auslese als ihrem systemischen Auftrag nicht herumkommt, kann sie auf die psychologische Diagnostik als deren eigentlichen Begründungszusammenhang ausweichen und den Ausleseprozess externalisieren. »[E]in verlässlicher objektiver Vergleichsmaßstab« unterstützt das notorisch gute Herz der Pädagogen dort, wo ihm der »Mut zu scharfer Ausmerze fehlt« (Hartnacke 1932, 94).

In diesem Sinne steht die unnachgiebige Disziplin, mit der Ebbinghaus seine Silberrreihen memoriert um eine minutiöse Kalkulation seiner Übungs- und Gedächtnisleistung anfertigen zu können, für eine doppelte Härte, die sich die Pädagogik auf unterschiedliche Weise zu eigen macht. Auf der einen Seite liegt sie in der scheinbar ›harten‹ Objektivität der vermessenen Geisteskräfte und ihrer Gesetze. Wo die Autorität richtigen Wissens und verbindlicher Ideale als Koordinaten des pädagogischen Raums verblassen, rückt die ›richtige‹ Erfassung der Fähigkeiten, der »nach Entfaltung und Steigerung verlangenden Lebenskräft[e]« (Litt 1918, 225) an ihre Stelle. Gleichzeitig bildet die Gemeinschaft von Objektivitäts- und Entfaltungsanspruch die Basis einer anderen Härte, die von der Schule als gesellschaftlicher Allokationsinstanz mehr und mehr erwartet wird. Die populäre Losung vom ›richtigen Mann am richtigen Ort‹ kündigt zwar vom Bruch mit dem Herkunftsparadigma, setzt jedoch zugleich das Schulsystem in die Verantwortung, den Zwang der Herkunft gegen den Zwang der Eignung zu ersetzen und so bei der Platzvergabe entscheidend mitzuwirken (vgl. Horn 2002). Diese Härte der Entscheidung, die der Schule von außen her zuwächst, beantwortet sie mit dem Rückgriff auf eine Härte der Objektivität, deren Ursprung auf die Laboratorien der exakten Wissenschaften verweist.

Exemplarisch für diese Konstellation steht Ebbinghaus' Gutachten zur Arbeitsbelastung in den Breslauer ›höheren Schulen‹ (Ebbinghaus 1897). Statt ins Gespräch mit den Betroffenen zu treten, scheint es allen Beteiligten geboten, »für ein Urteil, dem vielleicht weitgehende praktische Konsequenzen entwachsen können« auf »exakte Untersuchungen« zurückzugreifen. Ebbinghaus verschiebt dabei die Problemlage der »Überbürdungsfrage« (ebd., 3) zur »Frage der Methode«: »Wie fängt man das eigentlich an, die Einwirkung längeren Unterrichts auf den Geisteszustand der Schulkinder in exakter und zuverlässiger Weise festzustellen?« (Ebd., 4) Auffällig bei dieser Fragstellung ist vor allem, wie die ›Wirkung‹ des Unterrichts jenseits der klassischen Bildungsregister konzipiert wird – es geht nicht um den Erfolg des Unterrichts im Sinne von Lernergebnissen, sondern um seine Wirkung auf den mentalen Zustand selbst. Wie Ebbinghaus in seinen Gedächtnisversuchen den Sinn des gelernten Materials systematisch ausblendet, um die Arbeit des Gedächtnisses zu vermessen, integriert er nun in seinen Versuchen an den Breslauer Schülern zwar Arbeit an sinntragendem Material – vor allem an literarischen Lückentexten –, bemisst die Wirkung dieser Arbeit jedoch mithilfe von Tabellen und Fehlerquoten, welche die geistige Ermüdung der Probanden abbilden

sollen.¹ Sechs Mal pro Schultag lässt er die Schüler kurze Sequenzen mit Gedächtnis-, Rechen- und Wortwahlübungen ausführen und vergleicht die statistische Schwankung der Ergebnisse bezüglich Unterrichtszeit und Alter der Schüler.

Unabhängig von den konkreten Ergebnissen ist es aufschlussreich, wie diese in mögliche Handlungsoptionen einfließen. Ebbinghaus Vorschläge beziehen sich in erster Linie auf Probleme der Unterrichtsökonomie. So stellt er die in der Überbürdungsdebatte (vgl. Virchow u.a. 1884; Whitaker 2013) vordergründigen Motive der Gesundheit und Schädlichkeit zurück und rückt an ihre Stelle die von Nützlichkeit und Verschwendung: »Angenommen, der vielstündige Unterricht sei auch für die untersten Klassen gar nicht schädlich – ist er denn nützlich?« (Ebbinghaus 1897; 56) Diese veränderte Fragestellung hat den Vorzug, auf der gewonnenen Datengrundlage beantwortbar zu sein – als Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Nutzen. So legen Ebbinghaus Daten vor allem für die unteren Klassen nahe, dass der Nutzen der vieldiskutierten fünften Vormittagsstunde bezweifelt werden könne, da »für das Opfer an Zeit und Kraft auf Seiten der Lehrer wie der Schüler ein angemessenes Äquivalent« (ebd.) kaum zu erwarten sei. In dieser Argumentation rekurriert Ebbinghaus auf die Topik der »Aufopferung«, die nach Foucaults Analyse einen wesentlichen Stellenwert in der Geschichte der pastoralen Sorge einnimmt (vgl. Foucault 2005, 180f.), verschiebt diese jedoch auf das Feld der Investitionslogik. Ihr gemäß erscheint Unterricht als Maßverhältnis zwischen einem aufgewendeten Quantum an »Zeit und Kraft« und jenem zunächst unklaren »Äquivalent«, das als Ergebnis dieser Investition zu erwarten ist.

Damit entsteht eine pädagogische Perspektive, in der die Schule auf ähnliche Weise vom Ballast des Inhalts befreit ist, wie seine Silbenreihen vom

1 Die Erfassung und Vermessung der »Ermüdung« bildet ein eigenes Forschungsgebiet, das von Angelo Mossos Konstruktion des »Ergographen« begründet wird (vgl. Mosso 1892) und die Ermittlung je eigener Ermüdungskurven ermöglicht (vgl. Lipschütz 1915a, 1915b): »Jeder wird auf seine eigene Weise müde.« (Lipschütz 1915b, 110) Dabei dient die Erkenntnis des Ermüdungsphänomens letztlich zur Herstellung eines Arbeits- und Erholungsrythmus, dessen Utopie in der entgrenzten, ermüdungsfreien Arbeit liegt: »Es erhebt sich nun die Frage, ob es eine Arbeit ohne Ermüdung geben kann. Man kann diese Frage mit einem bestimmten »Ja« beantworten. Solche Arbeit ist wirklich möglich.« (Ebd.)

Störfaktor des Sinns.² Was jedoch ist dieses ›Äquivalent‹? Ganz allgemein handelt es sich um jene »geistige Kraft« (ebd., 57), die nach dem Verschwinden der Inhalte zum Dreh- und Angelpunkt des schulischen Geschehens wird und deren Erfassung jenseits des Hoheitsbereiches des Lehrerurteils liegen soll. Wie beim Konzept der Intelligenz, das einige Zeit später zum Leitbegriff dieser Kraft wird, sei es selbstverständlich, dass »die Schulensuren für diese Fragen nur mit Vorsicht zu benutzen sind« (Buchenau 1918, 277). Die erstmals 1904 von Binet und Simon vorgestellten Tests zur Intelligenzmessung werden bereits 1897 von Ebbinghaus als Wunschvorstellung beschrieben: Es brauche »einen Maßstab [...], um die kombinatorischen Leistungen der Intelligenz einigermmaßen zutreffend zu bewerten und sie dadurch [...] bei verschiedenen Individuen untereinander numerisch vergleichbar zu machen« (Ebbinghaus 1897, 16). Damit hat sich die Psychologie der Labore erfolgreich den Boden bereitet. Nachdem sie entscheidende Begriffe geliefert hat, um die Schule von ihrem idealistischen Überschwang und ihren pädagogischen Mucken zu reinigen, bietet sie sich als Expertin dessen an, was von nun an in ihrem Mittelpunkt stehen soll: als Expertin einer »Menschenökonomie« (o.A. 1915a, 234), der es nicht nur um die »geistige Kraft: jedes Einzelnen geht, sondern immer auch um die »Gesamtökonomie der geistigen Kraft eines Volkes« (Litt 1918, 225).³ Wie erfolgreich diese Ausweitung der Laborpsychologie auf die Schule sein wird, zeigt die Selbstverständlichkeit, mit der bald die »unabweisbare Forderung« im Raum steht, »daß jede Schule, auch die einklassige Landschule, sich künftig zur Aufgabe machen muss, Untersuchungen über die Intelligenz der ihr anvertrauten Kinder vorzunehmen«, um so die »exakte Prüfung durch die Methoden der Intelligenzforschung« für die »relative Gewißheit des Erziehungserfolges« (Meister 1928, 747) in Dienst zu nehmen.

2 In diesem Sinne artikuliert William Stern eine wirtschaftliche Maxime für den Umgang mit dem schulischen Inhalts-Ballast, welche die »Vergeudung kostbarer, nicht immer ersetzbarer Kraft« verhindern soll: »Die Säuberung des Lehrplans von allem überlieferten Ballast [...] wäre also die erste Maßnahme zu einer rationellen Wirtschaft mit der geistigen Leistungsfähigkeit des Schülers.« (Stern 1909, 609)

3 Der Begriff der Menschenökonomie wird exemplarisch in den Arbeiten Rudolf Goldscheids (1908; 1911) entwickelt, dessen Überlegungen innerhalb der zeitgenössischen pädagogischen Diskussion jedoch kaum rezipiert zu werden scheinen – wengleich seine Kopplung von ökonomischer Rationalität und menschenfreundlicher Modernisierung dort durchaus anschlussfähig gewesen wäre (vgl. Bröckling 2017, 309-321).

Hugo Münsterberg: Die Formatierung der Beratung

Ähnlich wie Hermann Ebbinghaus sich in praktischer Zurückhaltung übt und die eigentlichen Entscheidungen der Schule, den Eltern und den Schülern anheimstellen möchte, präsentieren sich auch Hugo Münsterbergs Anschlüsse an die Psychologie in der Beraterrolle. Dass diese Zurückhaltung in seinem Fall jedoch vor allem ein rhetorisches Element darstellt, verdeutlichen bereits die zahlreichen Felder, auf denen Münsterberg sich zu Wort meldet. Unter anderem schreibt er zur Frage des Sozialismus (Münsterberg 1914a, 71-94), zum Rechtssystem (Münsterberg 1909a), zur Betriebsführung (Münsterberg 1913), zur Therapie (Münsterberg 1909c) oder auch zur Schule (Münsterberg 1909b) und rekurriert in all diesen Zusammenhängen auf die fraglosen Erkenntnisse der ›exakten‹ Psychologie. Diese Inflation der Zuständigkeit ist umso erstaunlicher, als auch Münsterbergs Karriere nicht nur zeitgleich mit Ebbinghaus' beginnt, sondern am selben Ort: im Labor. Im selben Jahr, in dem Ebbinghaus seine Arbeit über das Gedächtnis veröffentlicht, wird Münsterberg im Alter von 22 Jahren mit einer Arbeit promoviert, die während seiner Arbeit im Leipziger Labor von Wilhelm Wundt entstand. Als Münsterberg 1897 endgültig nach Harvard wechselt, richtet er sich dort ein Laboratorium nach dem Vorbild seines Leipziger Lehrers Wundt ein (vgl. Benjamin 2006; Schmidgen 2008). Wie diese Verbindung zwischen der zurückgezogenen Laborpsychologie und der weltgewandten Einlassung auf gesellschaftliche Belange funktioniert, wird im Folgenden in erster Linie am Beispiel von Münsterbergs Äußerungen zur Pädagogik untersucht.

In »Psychology and the teacher« (1909b) öffnet Münsterberg die Tür zur Pädagogik, indem er eine pädagogische Verunsicherung konstatiert, die mit einem unvermeidlichen Veränderungsdruck einhergehe. »Important changes seem unavoidable. A pedagogical unrest has set in.« (Ebd., vii) Da diese Veränderungstendenz bis in die Fundamente der Erziehung hinabreiche, gelte es mit aller Gründlichkeit und ohne Vorbehalte an diese Fundamente heranzugehen und sie auf ihre Tauglichkeit für die Gegenwart zu befragen. Dabei genüge es nicht, schlichtweg auf gegebene psychologische Erkenntnisse zu rekurrieren, vielmehr müsse das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik von Grund auf neu befragt werden: Worin bestehen die Zwecke der Erziehung (»purposes of education«) und wie verhalten sich diese zu den Idealen des Daseins (»ideals of life«)? Solche großen Sinnfragen scheinen zunächst außerhalb der engeren Zuständigkeit der modernen Laborpsychologie zu liegen – Münsterberg selbst fordert ihre ethische Neutralität immer wieder ein:

»no science of facts can ever tell us what we ought to do.« (Ebd., 22) Wie gelingt es Münsterberg, auf dieser Basis einer scheinbar wertneutralen Faktenwissenschaft nahezu universale Beratungsautorität zu konstruieren? Wie etabliert er das Wissen der Psychologie als wirksames Wissen und sichert sich gleichzeitig die wirksame Position des Beraters?⁴ Drei Schritte lassen sich als exemplarische Elemente zur Herstellung von Beratbarkeit rekonstruieren: Destabilisierung des zu beratenden Feldes und Deautorisierung der involvierten Akteure; Implantierung neuer Elemente, die außerhalb der Expertise der Beratenen liegen; Neukonfigurationen des Feldes als eines Arrangements, dessen Teile im Hinblick auf sein optimales Funktionieren neu geordnet werden müssen.

Destabilisierung. Um die Dienste der Beratung vorzubereiten, müssen ihre potentiellen Klienten über entscheidende Zonen der Unwissenheit in ihrem eigenen Handlungsgebiet aufgeklärt werden. Die Fabrikation der Beratbarkeit basiert daher zunächst auf der Kommunikation von Nichtwissen – sie lockert das jeweilige Beratungsmilieu auf, indem sie in diesem bisher unbekannte Elemente identifiziert. Der Effekt dieser Strategie ist ein doppelter: Auf der einen Seite verunsichert sie die Beteiligten in ihrem Vertrauen auf ihr bisheriges Wissen und ihre bisherigen Fähigkeiten, auf der anderen Seite verspricht sie diesen Verlust an Sicherheit und Orientierung durch die Beratung nicht nur zu kompensieren, sondern mit der Einlassung auf sie eine Sicherheit von neuer Qualität herzustellen (vgl. Jensen 2011). Münsterbergs Arbeit zu Psychologie und Wirtschaftsleben macht diese Strategie exemplarisch deutlich. Zunächst erläutert er die »natürliche« Überzeugung des Alltagsverstandes, demgemäß die Gesellschaft dafür Sorge, dass die beruflichen Wünsche ihrer Mitglieder weitgehend in Erfüllung gehen könnten. Dann artikuliert er grundlegenden Zweifel daran: »In reality this confidence is intirely

4 Als Antwort auf die Frage, wie das Wissen der Berater beschaffen sein müsse, um als solches wirksam zu sein, verweist Dirk Baecker auf dessen systemtheoretische »Eckigkeit«: »Die einzige Bedingung, der das Beratungswissen hier genügen muss, ist die von Ulrich Beck und Wolfgang Bonß so genannte »Eckigkeit«, sie sowohl den Beratern ihre selbstreferentielle Positionierung, als auch unter Umständen ganz unterschiedlich den Beratenen den unruhigen Wechsel zu anderen Beratungsergebnissen oder zu einem anderen Kontext, der dasselbe Beratungswissen in ein andere Licht taucht, ermöglichen muss, um überhaupt zurate gezogen zu werden. Ein Beratungsergebnis, das in diesem Sinne nicht selbstreferenztauglich (jemand muss es zu seiner Sache machen können) und unruhig (rekontextuierbar) zugleich ist, taugt nur für die Schubladen« (Baecker 2007, 154f.).

unfounded.« Anschließend benennt er drei entscheidende Zonen des Nichtwissens, deren Beseitigung zugleich eine neue Basis für die Erfüllung der »natural wishes« der Einzelnen verspricht: (A) Junge Menschen kennen sich und ihre Fähigkeiten nicht (»The entire scheme of education gives the individual little chance to find himself.«). (B) Junge Menschen kennen nicht das Anforderungsprofil von Berufen (»a real analysis of the vocational demands [...] is so far not in existence«). (C) Junge Menschen kennen nicht die eigentlichen Motive ihrer eigenen Entscheidungen (»The choice of a vacation, determined by fugitive whims and chance fancies«). Münsterberg konstruiert damit ein Feld, in dem sich pädagogische Fragen, wirtschaftliche Rationalität und psychologische Motive auf neue Weise überlagern und in dieser Überlagerung die Konturen fehlenden Wissens andeuten. Auf der Ebene der Individuen fehlten Methoden, um Menschen zum unvoreingenommenen Wissen über sich zu befähigen – eine Aufgabe, welche im Geschäft der Erziehung bisher kaum Platz habe. Auf Seiten der Wirtschaft fehle die Fähigkeit, die notwendige Arbeit in ihrer psychologischen Dimension zu erkennen und optimal zu verteilen. Im Hinblick auf die Gesellschaft fehle es am Willen, diese Aufgabe einer psychologisch fundierten Arbeitsplatzvergabe in ihrer Reichweite zu ermessen und zum Vorteil aller zu organisieren.

Implantierung. Indem Münsterbergs pädagogisch-psychologisch-ökonomisches Tableau die Notwendigkeit neuen Wissens und neuer Verfahren skizziert, bereitet es den Boden für neue Konzepte vor. Dazu gehört auch jene verwissenschaftlichte Form der Menschenkenntnis, die sich im Anschluss an William Sterns »Psychognostik« versteht. Gleichzeitig greift dieses psychognostische Wissen vom Feld der Laborexperthen nicht nur ins Arbeitsleben, sondern auch in den Alltag aus – als Forderung an den Einzelnen sich auf dieser Basis mit sich selbst bekannt zu machen. Entscheidend ist jedoch, wie dieses traditionelle Motiv des ›Erkenne dich selbst‹ mit dem Konzept der Eignung verknüpft wird. Die Durchsetzung dieser doppelten Ethik der Selbsterkenntnis und der Nützlichkeit bildet eines der zentralen Elemente von Münsterbergs Arbeit und markiert zugleich ihr pädagogisches Moment.⁵

Neukonfiguration. Münsterbergs 1909 erschienenes Buch zum Verhältnis von Psychologie und Schule (Münsterberg 1909b) dient im Folgenden als Grundlage, um die an Destabilisierung und Implantierung anschließende

5 John Dewey bringt diese Ethik in »Democracy and Education« (1916) auf eine klare Formel: »To find out what one is fitted to do and to secure an opportunity to do it is the key to happiness.« (Ebd., 361)

Arbeit der Neukonfiguration ausführlicher untersuchen zu können. Seine pädagogischen Ausführungen in »Psychology and the Teacher« beruhen in erster Linie auf drei Elementen, die im ersten Kapitel »Ethics« entworfen werden. Sie formen das ungleiche Dreieck Labor-Alltag-Philosophie, das als Muster für die gesamte Argumentation genutzt wird. Münsterberg beginnt zunächst mit der Achse Labor-Alltag und erläutert anhand zahlreicher Beispiele die grundlegende Distanz zwischen den exakten Wissenschaften und dem Leben des Alltags. Die spezifische Perspektive der Wissenschaft sei mit der des Alltagslebens unvereinbar – das systematische Zerlegen der Erscheinungen in ›kalte‹ und ›neutrale‹ Fakten widerspreche geradezu dem konkreten Erleben der Menschen, das die Welt stets im Horizont von Werturteilen, Absichten und Interessen wahrnehme. »The abstractions of the scientist go so far that he finally ends where it is entirely impossible for any real life experience to follow.« (Münsterberg 1909b, 27) Münsterberg betont diese ›unmenschliche‹ Perspektive des naturwissenschaftlichen Wissens geradezu als Merkmal dessen Wahrheit und weist auf den tiefen Schnitt hin, der zwischen den Objekten der Wissenschaft und den Gegenständen des Alltagserlebens verläuft – wissenschaftliche Objekte seien »objects, which are cut loose from our will and interest.« (Ebd., 28) Wille und Interesse, gegen die sich die Labore abriegeln, markieren zugleich die entscheidenden Dimensionen einer anderen Wahrheit, die im sozialen Erfahrungshorizont liege. »In our true experience of life we know ourselves and our neighbors as centers of will and decision; we like and we dislike, we love and hate, we agree and disagree, we choose and reject, we attend and ignore; on short, we act.« (Ebd.) Diese sorgfältig getrennten Welten, deren Wahrheiten Münsterberg als ebenso gleichberechtigte wie unvereinbare Größen schildert, benötigen nun eine Vermittlung, welche beide aus sich heraus nicht leisten können. Auch wenn sie sich den gleichen Gegenständen widmen, bleiben ihre Perspektiven so unvereinbar wie die des Floristen und des Botanikers: »The florist loves his tulip and hates the weed; the botanist who describes and explains does not and, from his standpoint, cannot hate or love anything; the weed is to him as real and, therefore, as important as the most beautiful flower.« (Ebd., 25) Wenn die Naturwissenschaft schon nicht bei der Zusammenstellung eines Blumenstraußes helfen kann, wie soll sie dann bei allen wichtigen Entscheidungsfragen, die Zustimmung oder Ablehnung benötigen, helfen? Münsterbergs Antwort ist klar: *Gar nicht!*

An dieser Stelle kontrastiert »Psychology and the Teacher« zwei Modi der Entscheidungsfindung. So lägen allen Entscheidungen stets *Werte* zugrunde,

welche die Entscheidungsfindung regulierten. Wer sich auf die Philosophie als Wissenschaft der Werte besinne, bemerke zwei grundlegende Lager: Werte, die allein im Hinblick auf den Einzelnen existierten, und Werte, deren Wahrheitsanspruch *für alle* Individuen gelte. Die erste Gruppe fasst Münsterberg unter dem Titel der Lust zusammen. »There are values which concern merely the chance desires of the individual; they are the pleasures.« (Ebd., 49) Gleichzeitig koppelt er den strukturellen Individualismus der Lust mit einem epistemologischen – das Lustprinzip verfehle die Realität der Dinge und ihren Zusammenhang; wo »haphazard pleasures of the individual man« regierten, zerfalle die Möglichkeit einer gemeinsamen Welt in weltlose Hirngespinnste, in »dreams and imaginations und hallucinations of the individuals« (ebd.).

Nachdem die Kapitel fünf bis sieben diese Wert-Unterscheidung eingeführt haben, kündigt Münsterberg im folgenden Kapitel »The Human Ideals« an, man müsse sich nun »hard, philosophical thought« (ebd., 54) zuwenden, um die Frage nach allgemeingültigen Werten abschließend zu klären, auf deren Grundlage zuverlässige ethische Entscheidungen getroffen werden können. Münsterbergs Beweisführung beginnt mit einer imaginären Urszene der ›bloßen Welt‹:

Let us try to forget for a moment all that we have learned in our school knowledge and all that we have organized and harmonized in such life experience. Let us take the life material in the crude state in which it comes. It is chaos, an infinite number of impressions, impulses und suggestions, of demands and ideas and things. (Ebd., 55)

Während in einer solchen ›Un-Welt‹ alles wert- und bedeutungslos, unbeständig und zufällig sei, erkenne man die wahren Werte daran, dass sich unter ihrer Orientierung das Chaos der reinen Existenz zur Ordnung einer bleibenden Welt transformiere. Münsterberg identifiziert drei Gruppen dieser Werte: Die ›logischen Werte‹ von Wahrheit und Wissen; die ›ästhetischen Werte‹ von Harmonie, Einheit, Glück und Schönheit sowie die ›ethischen Werte‹ von Fortschritt und Entwicklung (ebd., 60). In diesem Triumvirat der wahren Werte spiegelt sich die zugrundeliegende Triangulation von Labor-Alltag-Philosophie wider. Dem Labor entspricht das ›wahre Wissen‹, die gefährliche Lust des Alltags wurde zu Glück und Schönheit gereinigt, die Philosophie behält sich die historische Dimension des Fortschritts vor. Damit verspricht die von Münsterberg ›bewiesene‹ Absolutheit der Wertfamilien das Entscheidungsdilemma zu lösen und die Freiheit der Subjekte auf eine Weise zu len-

ken, die ihnen zeigt, was sie geradezu *wollen müssen*: »[T]hese values must be valid for everyone: simply because everyone must will to have a world.« (Ebd., 61) Im Umkehrschluss begrenzt die Anerkennung dieser Werte nicht nur die Welt, sondern auch die Menge ihrer legitimen Mitglieder. Wer nicht als Subjekt dieser Werte in Erscheinung tritt, verliert zugleich den Rang des Mit-Menschen. »We recognize as reasonable fellow-beings only those who will to find a world. For every reasonable fellow-being these values are therefore valid. He has no choice: he must will them if he wills a world at all.« (Ebd., 61) So endet die Vorbereitung von Münsterbergs pädagogischer Untersuchung an den Grenzen der Freiheit – »he has no choice«.

Münsterbergs beharren auf der Unmöglichkeit, die Bestimmung der Pädagogik auf gegebenen Fakten vorzunehmen, mündet in eine ›ontologische‹ Verpflichtung der Pädagogik – in ihr gehe es um die Realisierung von Werten, »without which we cannot think of a world.« (Ebd., 65) Auf dem Rückweg von der philosophischen Reflexion zum Klassenzimmer beginnt »Psychology and the Teacher« die Konturen der pädagogischen Aufgabe konkreter zu fassen und endet schließlich bei zwei eng miteinander verbundenen Konzepten: Fortschritt und Arbeit. Im Hinblick auf seine einleitende Wertreflexion ordnet Münsterberg seine drei zunächst gleichrangigen Wertgruppen – ästhetische/logische/ethische – zu einer Pyramide, an deren Spitze nun ›Fortschritt‹ als der entscheidende ›ethische‹ Wert thront: »the ideal of progress; [...] no ideal stands higher.« (Ebd., 68) Die praktische Umsetzung dieses höchsten der Ideale findet im Begriff der Arbeit ihre zentrale Formel.⁶ Arbeit sei nicht nur in der Lage, die selbstsüchtigen Motive in »market and industry« (ebd.,

6 Der Vorreiter der ›experimentellen Pädagogik‹, Ernst Meumann, behandelt in seinem Aufsatz »Zur Frage der Erziehungsziele« (1914) eine verwandte Fragestellung, löst das Problem der Wert-Hierarchie jedoch zunächst im Licht eines übergeordneten Persönlichkeitsideals, das die Einzelnen dazu ermächtigen soll, »über die Über- und Unterordnung dieser Werte im eigenen Leben *selbst zu entscheiden*.« (Ebd., 8) Ein Jahr später erfährt diese Aufwertung eine entscheidende Korrektur. Unter dem Eindruck des 1. Weltkrieges stellt Meumann die Frage nach dem höchsten Erziehungsideal nicht in Bezug auf den Einzelnen sondern hinsichtlich des Kollektivsubjekts der »Volkserziehung« – und findet einen Wert, der Münsterbergs ›Fortschritt‹ ähnlich ist, da er in gleicher Weise die individuellen Entscheidungsfindungen zu überragen scheint: das »Nationalgefühl«, das »mit seiner einigenden Kraft die dem Objekt der Volkserziehung fehlende Einheit der Persönlichkeit [ersetzt]« und weit über dem partikularen »Reservatrecht einer Partei« stehe (Meumann 1915, 184f.).

68) aufzunehmen und sie ins kollektive Projekt des Fortschritts zu integrieren, sondern erscheint als ein Dienst am Ideal, der die Menschen in der ganzen Bandbreite ihrer individuellen Verschiedenheit zu ›Gleichen‹ macht. Als Verwirklichung des höchsten Ideals involviere diese Arbeit jedoch nicht nur ihren körperlichen Vollzug, sondern müsse zudem im richtigen Geist geleistet werden.

The humblest worker in the mill can do an absolutely ideal work if he is doing it in the right spirit. The whole social fabric of ours is only a gigantic mill and the eternal value of our work does not depend upon the question of whether the wheel which we have to turn is small or a large one. (Ebd., 69)

Was bedeutet dieses Sakrament der Arbeit für Schule? Auf der einen Seite fordert Münsterberg eine klare und stringente Wert-Erziehung: »To prefer truth and harmony and progress and goodness and beauty to error and disorder and regress and selfishness and vulgarity must be learned in every pulse beat of education.« Auf der anderen Seite wird diese Werterziehung gleich im darauffolgenden Satz um die Forderung nach Brauchbarkeit ergänzt: »But every lesson and every insight must help also to make the child able to fulfill his task.« (Ebd., 70) Die Motive humanistischer Idealität und ökonomischer Nützlichkeit (vgl. Ricken 2006, 284-304) verbinden sich letztlich in der Figur der Eignung, die nicht nur das zentrale Motiv für die Engführung von Schule und Arbeit bildet, sondern auch für eine neues Integrationsmuster von Individuum und Gemeinschaft, das im Hinblick auf den Schüler klar formuliert wird: »He must learn how to fill his place and to make him serviceable to the common work.« (Münsterberg 1909b, 70) Dieses Lernen selbst hänge von der grundlegenden Einsicht in den Wert der Arbeit ab: »All this will be learned swiftly and gladly as soon as school has taught them the one great common lesson, that the best of life is work, and that work means effort.« (Ebd., 74)

Erst an dieser Stelle – bei der Zuordnung von Einzelnen zu ihren (Arbeits-)Plätzen – kommt das Labor ins Spiel und trägt zweierlei bei. Zum einen bietet das wissenschaftliche Wissen den unvoreingenommenen Blick auf die Natur der Fakten und damit die Natur jener Einzelnen, deren Platz zu bestimmen ist. Es informiert die Lehrer über den entscheidenden »personal factor«, der als Anhaltspunkt einer individualisierenden Eignungs- und Arbeitspädagogik dient, die ein klares Motto verfolgt – »a different life programme for every child.« (Ebd., 71) Zum anderen gibt die laborbasierte Wissenschaft Hinweise auf den Einsatz effektiver Mittel bei der Formung der Schülerinnen

und Schüler. Pädagogik im Geiste der Arbeit bedeute eben nicht, einfach einer erkannten und gegebenen Natur zu folgen und »according to nature« zu handeln, sondern die Natur zu kennen, um sie zu besser modellieren und überwinden zu können (»to overcome nature«) (ebd., 76). So habe zwar der pädagogische Glaube selbst nichts mit der neutralen Sphäre der Labore und ihren weltlosen Fakten zu tun, die Realisierung dieses Glaubens sei jedoch auf sie verwiesen; »if the belief is to become effective, it must work with the world of facts.« (Ebd., 77) In konsequenter Fortführung dieser Bestimmung proklamiert Münsterberg den Beginn der ›wahren Pädagogik‹ dort, wo die Psychologie sich von der lebendigen Schule ab- und jenem »dead stuff of nonsense syllables« zugewendet habe (ebd., 141), als dessen Pionier wir Hermann Ebbinghaus antrafen.

Offenkundig beruht Münsterbergs ›wahre Pädagogik‹ auf einem eigenwilligen Gefüge von lebendigem und totem Material. Als Wissenschaft effektiver Mittel beruft sie sich auf ein Wissen, das vollkommen getrennt von der Welt und ihrer tragenden Werte erzeugt werde – auf ein Wissen, das die Welt nur als *dead stuff* und als Leichnam ihrer selbst kennt; als Wissenschaft der höchsten Werte und ihrer Realisierung beruft sie sich auf einen ›wahren Geist‹, der allein die Handhabung der Mittel regieren könne und das wahre Leben zu erwecken in der Lage sei – »if the enthusiasm has touched the soul, everything will become living and inspiring.« (Ebd., 317) In die Lücke zwischen dem Toten und dem Lebendigen platziert Münsterberg die Arbeit, deren Werk die lebendige Welt an zwei Grenzen berührt. Die eine Grenze betrifft die effektive Arbeit in ihrem Bezug auf die ›unmenschliche‹ Welt der Labore, die andere betrifft diejenigen, die von der Anerkennung als »reasonable fellow-beings« (ebd., 61) ausgeschlossen werden. Damit verlängert Münsterbergs Rede von der Arbeit die denkwürdige Parole *Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen!* ins Ontologische: *Wer nicht arbeitet, soll keine Welt haben*. Diese ökonomische Fassung der Welt schließt ebenso an die Wurzeln der Heilsökonomie an, wie sie mit ihr bricht. Versucht die christliche *oikonomia* das Verhältnis zwischen göttlicher Vorsehung und menschlichem Handeln zu ordnen, sie streicht Münsterbergs ethisierte Ökonomie die Erlösung aus der Geschichte und erhält die Figur eines ewigen Fortschritts, dessen Maß nun mit der Zählung kompatibel ist – »if we believe in the value of progress, then, indeed, it becomes a valuable aim to make two blades of grass grow where only one was growing.« (Ebd., 68)

Diese Kombination des Zählbaren und des Unzählbaren gibt Hugo Münsterberg als unseren ungleichzeitigen Zeitgenossen zu erkennen. In der Di-

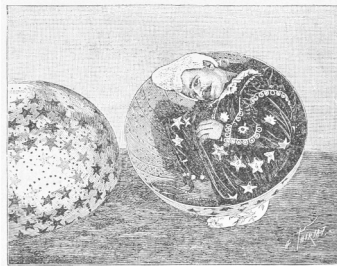
stanz dieser Ungleichzeitigkeit wird vor allem ein Element deutlich, welches die Einbettung der verschiedenen Technologien der Zählung bis heute strategisch begleitet: die Bescheidenheit der Zahl. Regelmäßig wiederholt Münsterberg sein Bekenntnis zur Selbstbeschränkung des Zählens: Wer zählt, zähle und vermesse nur dasjenige, was ›nicht zählt‹ – sein am Labor geschulter Blick habe lediglich ›reine‹ Gegenstände im Auge, über deren Wert oder Unwert der zählende Verstand kein Urteil fälle.⁷ Dieses Bild eines ›nicht-invasiven Zählens‹ reklamiert nicht nur eine klare Trennlinie zwischen den Reichen des Seins und des Sollens, sondern auch zwischen den Kammern der Natur und der Gesellschaft. Als würde derjenige, der eine Menge erfasst, einen Wirkungsgrad bestimmt oder eine Verteilung ermittelt, nur etwas über die so erfasste Menge, Wirkung und Verteilung aufdecken, das ohnehin bereits der Fall vor, und ansonsten die Welt im selben Zustand belassen, wie er sie vorgefunden hat – nur um ein kleines Stück Unwissenheit kleiner. Diese Unschuld der Zählung ruht nicht nur auf einem im Sinne Bruno Latours ›modernen‹ (Selbst-)Missverständnis über das Verhältnis von Forschung und beforschter Welt (vgl. Latour 1998: 43-47), sondern zeigt sich gerade auch aus pädagogischer Perspektive in mindestens zweifacher Hinsicht problematisch.

Das erste Problem betrifft die Art und Weise, in der das Verhältnis des Verfügbaren zum Unverfügbaren konstruiert wird. Münsterberg entwirft nicht nur das Projekt einer umfassenden Vermessung der ›schulischen Tatsachen‹, sondern spart inmitten des zu vermessenden Feldes die Reserve eines unmessbaren Betriebsgeheimnisses aus, dessen Charakter im religiösen Vokabular von ›Seele‹, ›Inspiration‹ und ›Glaube‹ umrissen wird. Mit dieser Aufteilung des pädagogischen Feldes wird das, ›was eigentlich zählt‹, zwar jenseits aller empirischen Zugriffe positioniert, zugleich weist diese negative Einkreisung dem Unverfügbaren einen ebenso marginalisierten wie mystifizierten Status zu – es wird zu jenem Funken eines unbestimmten ›Etwas‹, an dem scheinbar das Ganze hängt, während es in der zählbaren Summe dieses Ganzen nicht vorkommt.

7 Die Art und Weise, in der diese scheinbare Beschränkung auf die bloße Gültigkeit der Fakten in eine ›Normativität hoch zwei‹ umkippt, beschreibt Latour in zwei Sätzen: »Die Forderung, sich an die Tatsachen zu halten, ist normativ hoch zwei. Sie begnügt sich nicht damit, den obersten moralischen Wert einzuführen; darüber hinaus beansprucht sie, das politische Ideal schlechthin zu verwirklichen: *die Übereinstimmung der Geister trotz ihrer fehlenden Übereinstimmung in moralischen Fragen.*« (Latour 2017, 48)

Das zweite Problem betrifft die autoritäre Zurichtung dessen, was zwar nicht zählbar ist, aber umso unbedingt zählen soll. Während das erste Manöver die ›unverfügbare‹ ethische Dimension aus dem empirisch zugänglichen Feld subtrahiert, schließt sie das zweite Manöver in den Doppelgriff von philosophischem Expertentum und quasi-religiösem Arbeitsethos ein. Münsterbergs Begriff der ›Ethik‹ reduziert sich auf ein Bild des guten Lebens, dessen konkrete Gestalt von jenem rastlosen Fortschritt kaum zu unterscheiden ist, den die Formel »the best of life is work« (Münsterberg 1909b, 74) bündig zusammenfasst.⁸ Autoritär ist diese Ethik insofern, als sie gerade in ihrem Rekurs auf Objektivität und Unparteilichkeit (vgl. Gelhard 2018, 311-314) beredt von den großen Lernzielen eines zwischen Schule und Arbeit eingeregneten Lebens spricht, den Akteuren dieses Lebens jedoch keine Stimme lässt – eine Konstruktion, die den Streit nur als Auseinandersetzung über den guten und besseren Einsatz der Mittel zulässt, den eigentlichen Streit über die Maßstäbe des Guten und Besseren jedoch ausschließt und mit dem Verdikt jener gefährlichen Unvernunft belegt, welche den grundlegenden Willen zum Dasein zu bedrohen scheint – »the will to have a world.« (Münsterberg 1909b, 61)

8 Wie diese Formel für Münsterberg selbst alles andere als ein leeres Bekenntnis ist, zeigt ein mahrender Brief, den der Präsident von Harvard an ihn richtet: »You seem to me to work with too much intensity and too constantly, and to work on topics which are peculiarly stirring and exciting. I hope you will moderate your rate of work and publication, and will take up some systematic course of interesting out-of-door exercise, with frequent absences from Cambridge between Friday night and Monday morning for change of scene and change of thoughts.« (Zit.n. Benjamin 2006: 418)



Wo das Spiel als das Andere der Arbeit verblasst, breitet sich jene Zone der Ununterscheidbarkeit aus, in der die Logik des Profits das Spiel erfasst, die Arbeit über die Form des Lebens entscheidet und dessen Erlösung als Frage nach dem richtigen Maßverhältnis von Arbeit und Leben neu verhandelt wird – als ökonomisches Problem ihrer gelingenden Balance.

5. Spielerische Potentiale: Arbeit als Spiel

Fraglos ist in der Idee der Bildung notwendig die eines Zustandes der Menschheit ohne Status und Übervorteilung postuliert und sobald sie etwas davon sich abmarkten läßt und sich in die Praxis der als gesellschaftlich nützliche Arbeit honorierten partikularen Zwecke verstrickt, frevelt sie an sich selbst. Aber sie wird nicht weniger schuldig durch ihre Reinheit.

Theodor Adorno: Theorie der Halbbildung

›Spielerisch‹ – in diesem Attribut verdichtet sich ein doppeltes Versprechen von Freiheit und Freude. Gerade in den Ohren von Pädagogen, deren Geschäft nicht selten unter den umgekehrten Vorzeichen von Zwang und dessen unlustvoller Befolgung steht, klingt dieses Wort wie Musik. Würden die Dinge nicht zwanghaft und freudlos erledigt werden, sondern ›spielerisch‹, so wandelte sich das gesamte Los des Pädagogen – seine Arbeit wäre beinahe ein Kinderspiel.

Ähnliche Hoffnungen scheinen auch Elizabeth Magie bewegt zu haben, die am 5. Januar 1904 ein Patent auf ein Kinderspiel erhält. Unter der amerikanischen Patentnummer 748.626 läßt sie sich die Rechte an einem Brettspiel mit dem Titel ›The Landlord's Game‹ sichern – das später unter dem Namen ›Monopoly‹ weltweit bekannt wird. Auch Magie will das Angenehme mit dem Nützlichen verbinden und auf unterhaltsame Weise belehren. Das Konzept des Spiels besteht im Sinne seiner Erfinderin darin, den Teilnehmenden die gemeinschaftsgefährdende Wirkung von Monopolbildungen vor Augen zu führen, weshalb die Spielregeln ursprünglich in zwei Varianten existierten: In der einen Variante liegt das Ziel im Ausschalten der Mitspieler zugunsten des

eigenen Monopols – so wie wir es heute kennen –, in der anderen im allgemeinen Wachstum des öffentlichen Vermögens (vgl. Orbanes 2006). Die vier Felder in den Ecken des quadratischen Plans lassen sich dabei als die strukturierenden Pole des gesamten Spiels lesen.

Auf der einen Seite stehen sich das Gefängnis (»JAIL«) und ein verschlossenes feudales Anwesen (»Owner Lord Blueblood – No trespassing, go to jail«) gegenüber, die den Pol des Privateigentums und der Einschließung markieren. Als Gegenachse befindet sich links unten ein öffentlicher Park, der in der rechten oberen Ecke von einem kreisrunden Feld ergänzt wird, das um die Abbildung eines Globus den Sinnspruch »Labor upon earth produces wages« wiedergibt. Neben der pädagogischen Gesamtstruktur des Spiels, die den Spielablauf als modellhaftes Argument für Henry Georges alternatives Steuermodell entwickelt (vgl. Orbanes 2006, 31), kehrt das pädagogische Denken im zentralen patentierten Spielmerkmal wieder: »The Landlord's Game« bricht mit der bisher üblichen Spielplanarchitektur, indem es die Spielfelder aus der Linearität des vorgegebenen Ziel-Feldes befreit und in eine geschlossene Reihe ohne Anfang und Ende überführt. Das später »Monopoly« genannte Spiel gewinnt nicht der, der das meiste Geld auf seinem Konto versammelt. Die eigentlichen Gewinner sind das Spielgeschehen und seine Lehre; eine Lehre, die ohne Pädagogik der Vermittlung auskommt und sich allein in der lustvollen Einlassung auf die Regeln des Geschehens realisiert. Aus diesem Grund braucht Monopoly kein Zielfeld, aber Spielgeld. Sein Ziel erfüllt sich in der Zirkulation eines Mediums, das keinem endgültig gehören soll, dessen Produktion und Bewegung jedoch zur Aufgabe aller erhoben wird. Eben dies gilt letztlich auch für die moderne Schule, die, wie Niklas Luhmann vorgeschlagen hat, über ein ganz eigenes Medium verfügt (vgl. Luhmann 2004b) – das Kind. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die aphoristische These, die im Folgenden in einem historisch informierten Blick auf den Zusammenhang von Bildungs- und Spieltheorie näher ausgeführt wird: *Das Spielgeld der Schule sind die Lebensläufe der Kinder.*

Bildungs- und Spieltheorie begegnen sich zunächst im Angesicht eines zentralen pädagogischen Dilemmas – in jener Kontamination von Freiheit und Zwang, die Immanuel Kant in seinen Vorlesungen zur Pädagogik in der knappen Frage verdichtet: »Wie kultiviere ich die *Freiheit* bei dem *Zwange*?« (Kant 1977a, 711) Jeder, der eine Schule besucht hat, kennt die widerspruchsvollen Praxen und Diskurse, die sich um dieses Spannungsfeld herum entfalten. Stets werden die unzähligen Akte des Müssens und des Zwangs, die den pädagogischen Alltag strukturieren, von der Beteuerung flankiert, lediglich

notwendige Mittel zu ihrem Anderen zu sein – zu jener Selbstbestimmung und Mündigkeit, deren Produktion die Pädagogik sich zu Gute hält. Spätestens seit Schiller (als Leser Kants) und seinen »Briefen über die ästhetische Erziehung« und Fröbel (als Leser Hegels) und seinen Ausführungen über »Die Spielgaben« durchzieht die Pädagogik das Spiel als eine Konstellation, in welcher das pädagogische Dilemma sich einer Lösung zu nähern scheint.

Der folgende Fokus auf das Spiel als einem technisch-pädagogischen Versprechen konzentriert sich auf das Ende des »langen 19. Jahrhunderts«, in dem die Erziehungs- und Bildungswissenschaften entscheidende Veränderungen durchmachen. Drei Entwicklungslinien spielen in diesem Zusammenhang eine tragende Rolle: Die Aneignung von Begriffen und Methoden der experimentellen Psychologie, die Durchsetzung einer reformpädagogisch unterfütterten Individualisierungsmaxime sowie die Transformation des Bildungswesens zu einem zentralen Element der Nationalökonomie. Diese drei Tendenzen bilden den Hintergrund, vor dem die Differenz von Zwang und Freiheit bzw. von Arbeit und Spiel im Rahmen des pädagogischen Diskurses neu artikuliert wird. Im Folgenden stehen zwei Facetten dieser Artikulation im Mittelpunkt. Der erste Teil rekonstruiert das Spiel in seinem Verheißungscharakter und bestimmt den diskursiven Ort, an welchem Spielen als eine »Schlüsseltechnologie« zur Auflösung grundlegender pädagogischer Antinomien in Erscheinung treten kann. Die Differenz von Spiel und Arbeit liefert die Folie, auf deren Grundlage nicht nur das Dilemma von Freiheit und Zwang, sondern auch die Verbindung von Schule und Leben verhandelt wird. Anschließend befragt der zweite Teil den Systemcharakter des Spiels, der sich in der einschlägigen Literatur häufig im Topos der »eigenen Welt« niederschlägt. Am Beispiel des Spiels entdeckt die Pädagogik Struktur und Dynamik geschlossener Systeme, reflektiert im Umgang mit dieser Entdeckung die Systemwerdung ihres eigenen Feldes – des »Erziehungssystems der Gesellschaft« (Luhmann 2002) – und integriert zugleich auf neue Weise ihre Basisoperationen der Erziehung und der Auslese.

Das Spiel als Arrangement der Freiheit

Freiheit und Zwang. »Ich kann wohl ein Kind zu einer Arbeit zwingen [...], ich kann es aber nicht zwingen, die Arbeit spielend zu tun.« (Hoffmann 1930, 219) In dieser kurzen Bemerkung aus einem »Handbuch der Pädagogik« deutet sich das eigentümliche Verhältnis der Pädagogik zum Spiel an. Einerseits

endet dort, wo das Spielen beginnt, die Reichweite des Zwangs, andererseits scheint eben das, wozu der Zwang gemeinhin führen soll – zum Ernst und der Arbeit –, auch mit den Mitteln des Spiels erreichbar zu sein. *Man kann ›spielend arbeiten!‹* Diese Entdeckung gleicht einem pädagogischen Heureka und eröffnet neue Wege auf der Landkarte der Erziehung. Dabei wird das Spiel als ›Methode‹ im eigentlichen Wortsinne begriffen: als *methodos*, ein ›Weg zu etwas hin‹. So neu der Weg in seiner Verkündigung erscheint, so schöpft ein Großteil der Begeisterung über das Spiel »als natürliche Erziehungsmacht« (Roloff 1915, 1140) daraus, dass diese neue Macht zum gleichen alten Ziel führt, dieses Ziel jedoch leichter und menschenfreundlicher zu erreichen verspricht. Auch das Spiel soll helfen »Kräfte wachzurufen« (Rein 1908, 723), »Bildung der Selbstbestimmung« und die »Ausbildung werktätiger und sachbezoglicher Fähigkeiten und Fertigkeit« (Schmid 1873, 102) unterstützen, den »Geist auf das Schöne lenken« (Lindner 1884, 871) und zugleich »Ordnung«, »Ausdauer« und »Hingabe« (Schmid 1859, 226) üben. Die spezifische ›Leichtigkeit‹ der Spiel-Methode beruht hauptsächlich auf zwei Elementen: der Reduktion des Zwangs und der Steigerung der Naturgemäßheit. Indem das Spiel das notwendige Maß pädagogischer Heteronomie minimiert, erleichtert es die Aufgabe des Pädagogen und weist ihm jene neue Rolle des Moderators zu, die uns heute sehr vertraut ist. Denn die spielende Tätigkeit des Kindes »ist seine eigene Leistung, zu der ich es nur ermuntern kann« (Hoffmann 1930, 219), und stellt den erwachsenen Ermunterer vor das strukturelle Dilemma, »anzuregen, ohne durch den Eingriff das Gefühl der Freiheit und die Freude am Spiel zu stören.« (Dannemann 1911, 1631) In der Position des Anregers und Förderers können sich Erzieher nicht nur aufatmend vom alten Schreckbild des ›Steißstrommlers‹ distanzieren, sondern auch die Last der Verantwortung von den eigenen Schultern in die Hände des Zöglings verschieben. Je mehr dessen Tun vom freien Charakter des Spiels geprägt wird und als seine nicht zu erzwingende ›eigene Leistung‹ erscheint, desto deutlicher bereitet sich jener Perspektivenwechsel vor, der später als »shift from teaching to learning« (vgl. Wildt u. a. 2005) apostrophiert werden wird. Wer auf die Lehre des Spiels setzt, verabschiedet sich vom unilateralen Modell der ›Vermittlung‹ und ersetzt das Handwerk der »Anleitung« (Schwartz 1931, 692) durch die Kunst des Arrangements eines vorbereiteten und »umfriedet[n] Raum[s]« (ebd.). Doch bei aller Betonung der inhärenten Freiheit des Spiels kommt das pädagogische Verhältnis zu ihm nicht ohne Erinnerung an jenen Zwang aus, den es vorübergehend suspendiert und zugleich in der Hinterhand behält. Dieselbe Autorin, die zu bedenken gibt, dass man zum Spiel nicht zwingen könne,

erläutert die Zeit des Spiels als gewährte Frist. Was innerhalb der spielerischen Frist nicht realisiert werden kann, wartet auf den Säumigen anschließend unter den Vorzeichen des Zwangs. Das spielend arbeitende Kind müsse durchweg wissen, dass das spielerische Tun des Notwendigen »nur eine gütige Frist ist, das Verlangte freiwillig und heiter zu tun, und daß es unaufhaltsam mit Zwang auftritt, wenn der eigene Entschluss nicht gelingt.« (Hoffmann 1930, 219)

Als pädagogisch realisierte Freiheit verspricht das Spiel zugleich jene Fesseln der Individualität zu lösen, um die sich die Pädagogik seit Rousseau Sorgen macht. »Darnach wäre das Spiel die Methode der Selbstausbildung des Menschen, das Naturverfahren seiner Selbsterziehung.« (Enderlin 1907, 12) Gerade die reformpädagogisch akzentuierte Sorge um die individuelle Natur findet hier ein Medium, dessen Natürlichkeit stets betont wird. Spielen sei die »natürlichste Tätigkeit des Kindes« (Roloff 1915, 1149), »der Kindesnatur Bedürfnis« (Lindner 1884, 871) und der natürliche Modus, in dem »sich die Kräfte des Kindes [...] entwickeln und üben« (Roloff 1915, 1152) – »sein Spiel hemmen hieße mithin seine Entwicklung hemmen« (ebd.). Vor dem Hintergrund der zunehmenden Betonung der unterschiedlichen »Anlagen« und »Begabungen« der Erziehungssubjekte setzt das Spiel nicht nur auf die Karte Freiheit, sondern auch auf die der Individualisierung. Spielende Tätigkeit gelinge stets dann, wo die besonderen Anlagen und Interessen der Spielenden angesprochen und entwickelt werden. Damit wird »Spielen« geradezu zum Indikator für gelingende Lernprozesse – wie bei Schiller der Mensch dort Mensch ist, wo er spielt, ist nun der Mensch dort, wo er spielt, Lernender: »Denn das Kind hat nur so lange Interesse am Spiel, als es dabei immer wieder Neues entdeckt, sei es in der Erweiterung und Bereicherung seiner Vorstellungen oder seiner Vorstellungsverbindungen, sei es in wechselnder Anregung zu immer neuen Tätigkeiten.« (Kerschensteiner 1906, 106f.)

Die Arbeit als Gegenspieler. Der spezifische Spielbegriff der Pädagogik zeigt sich vor allem in Abgrenzung und Nähe zum Begriff der Arbeit. Am deutlichsten fällt die Zone ihrer Überschneidung dort ins Auge, wo es um die Kleinsten geht, die ihrer Entwicklung gemäß noch gar nicht »richtig« arbeiten können. Das Spiel erscheint dort als die genuine »Arbeit des Kindes«, dessen »Thätigkeit und zwar Selbsttätigkeit« das entscheidende »Gattungsmerkmal [...] mit der Arbeit gemein« (Schmid 1873, 88) habe. Solange die eigentliche Arbeit dem Kinde fremd ist, gilt eine grundlegende Analogie von Spiel und Arbeit, nach der das Spiel »von gleicher Wichtigkeit wie Arbeit für den Erwachenden« (Mützel 1915, 442) ist, »für das Kind den größten Ernst hat« und

»wie ein Geschäft, ja wie eine Arbeit« (Rolfus 1864, 611) betrieben wird. Häufig wird für die weitere Entwicklung der Heranwachsenden ein Prozess der Ablösung skizziert – »zuerst Arbeit und dann Spiel!« (Schmid 1859, 226) –, der auf der Zunahme der Arbeit und der Abnahme des Spiels basiert, wobei das Spiel die immanente und notwendige Vorstufe der Arbeit bildet: »Nachdem die spielende Betätigung des Kindes seine Kräfte in dem Maße entwickelt hat, daß physisch und psychisch die Möglichkeit der Arbeit gegeben ist, wird es notwendig, als neues Erziehungsmittel die Arbeit einzustellen« (Roloff 1915, 1150). Neben diesem Stufenmodell vereinen sich in der Thematisierung der Arbeit zwei widersprüchliche Bestimmungen. Auf der einen Seite gilt die Arbeit als eigentliches *telos* des kindlichen Spiels, ist »Vorspiel und Vorschule der Arbeit« (Schmid 1859, 226), auf der anderen Seite erfolgt eine starke Kontrastierung von Arbeit und Spiel, die ihre Wesensfremdheit betont. Für den teleologischen Übergang von Spiel zu Arbeit sind vor allem die Dimensionen der Sozialität und der Produktivität entscheidend: Während das Spiel zum Eigensinn tendiere, rechne die Arbeit zum »Dienst an der Erhaltung und Sicherung des eigenen Volkes« (Hehlmann 1942, 11); während das Spiel seinen Wert in sich finde, habe die Arbeit ihren Wert »in dem, was dadurch erreicht werden soll.« (Rein 1908, 718) An diese Kontrastierung von Eigensinn/Gemeinschaftssinn und Selbstzweck/Fremdzweck schließen sich weitere Gegensätze an, die anhand des spezifischen Verständnisses der Arbeit Licht auf das Gegenmodell des Spiels werfen. So wird Arbeit durch ihren Impuls eines äußerlichen Zwangs markiert, der dort, wo er verinnerlicht wird, die Gestalt der Pflicht annimmt: »Alle Arbeit soll in dem Bewußtsein, eine Pflicht zu erfüllen« (Roloff 1915, 1151), geleistet werden und stellt damit die Fähigkeit der »Selbstüberwindung« (ebd.) unter Beweis. In Anknüpfung an die christliche Überlieferung weitet sich diese innere und äußere Notwendigkeit der Arbeit ins Register von Strafe und Erlösung aus. »Du mußt arbeiten, um zu leben! [...] Es ruht zwar Erlösung auf der Gnade; aber dennoch ist das Leben des Erlösten Arbeit [...]. In der That, kein religiöses, kein sittliches Leben ist denkbar ohne Arbeit; kaum das physische, vegetative; nichts thun heißt nichts sein.« (Schmid 1859, 225) In pädagogischer Fortführung dieses Motivs besetzt Arbeit eine doppelte Position. Wie der Weg zur Erlösung mit Arbeit gepflastert ist und zugleich auf einen Zustand abzielt, in dem Arbeit nicht schlichtweg »erledigt« ist, so fungiert Arbeit nicht nur als »Mittel der Erziehung« sondern auch als ihr »Zweck« (ebd.). Wo sich Arbeit zum allgemeinen Medium des Daseins ausweitet, verschwindet die Frage nach ihrem Ende und verschiebt sich hin zur Frage ihrer angemessenen Einrichtung. Statt die Arbeit als Skandal des

Daseins zu beklagen, richtet sich die Sorge nun auf den Makel ihrer falschen Handhabung und entwirft die Konturen einer Ökonomie der Arbeit, deren Schlagwort »das richtige Maß« (ebd.) ist. In diesem Wandel existieren zwar weiterhin die Losungen einer klassischen Arbeitsethik – wahre Arbeit dürfe nicht von den fragwürdigen Motiven des »Eigennutzes« oder des »Ehrgeizes« (ebd.) verunreinigt werden –, in ihrem Fortdauern reihen sich diese Schlagworte jedoch unmerklich in die Gestalt einer neuen Ethik ein, deren zentraler Wert der des Gelingens ist.¹ Was von der Arbeit ferngehalten werden muss, müsse sich »nicht nur als unsittlich, sondern auch als unnötig und unwirksam« (ebd.) erweisen. In dieser knappen Formulierung verdichtet sich eine neue Ordnung der Arbeit: Was richtig und falsch in ihr ist, entscheidet sich weniger in den Kategorien einer ihr äußerlichen Sittlichkeit, sondern anhand der Maßgabe ihres inneren Funktionierens. Die ›falsche‹ Arbeit ist das Tun dessen‹ was ›nicht nötig‹ und ›nicht wirksam‹ ist; die ›wahre‹ Arbeit hingegen ist effektiv und markiert so den »strukturell vorgezeichneten Konflikt [...] von Wahrheit und Effektivität.« (Luhmann 1996, 32)

Die Elemente der Freiheit. Diese Verschiebung innerhalb der Arbeit äußert sich dort am deutlichsten, wo sie das Spiel nicht mehr als ihren Antipoden, sondern als ihr Ideal erkennt. In dieser Figuration des Spiels als ›erlöste Arbeit‹ steigt es zu jener Höhe menschlicher Tätigkeit auf, deren Gipfelpunkt Friedrich Schillers bekannte Formulierung markiert: Der Mensch sei »nur da ganz Mensch, wo er spielt.« (Schiller 1795, 88) Für die pädagogische Aufwertung des Spiels sind vor allem fünf Elemente von entscheidender Bedeutung: (1) Die Freiheit des Spiels als Selbstzweck (2) das Befriedigungsgefühl der Spielenden (3) die Passung von Spieltätigkeit und Spielenden (4) die Produktivität und Innovativität des Spielprozesses, sowie (5) die Autonomie der Spielhandlung. Das Element der Freiheit favorisiert die Pädagogik vor allem deshalb, weil das Spiel Freiheit nicht als Freiheit von Gesetz und Zwang verspricht, sondern diese Pole prozesshaft zu vermitteln scheint: »In freiwilliger (autonomer) Unterordnung fügt sich das spielende Kind unter die Regel« (Rein 1908, 714), »das Spiel ist ein Akt geistiger Freiheit« und »vermittelt in

1 Michel Foucault untersucht einen analogen Wandel auf dem Feld der Regierung und ihres Wissens und markiert ihn als Übergang vom Register der Legitimität zu dem des Erfolgs: »anders gesagt, es wird Erfolg oder Mißerfolg geben, Erfolg oder Mißerfolg, die nun das Kriterium des Regierungshandelns sind, und nicht mehr Legitimität oder Illegitimität.« (Foucault 2006a, 34)

zwangloser Weise das Gesetz« (Hoffmann 1930, 216 u. 219), »das Freiheitsbewußtsein des Spielenden« wird nicht beeinträchtigt vom »Zwang der Spielregel, der vom Spielenden in freier Tat bejaht wird.« (Schwartz 1931, 687) Diese vorübergehende Überwindung der Dichotomie von Freiheit und Zwang wird von einer spezifischen Gefühlslage begleitet, die als »Befriedigung«, »Freude« (Schmid 1873, 88 u. 92) oder »Lust« (Schmid 1859, 225) beschrieben wird, welche die »in sich selbst genüßreiche Betätigung« (Rein 1908, 705) des Spiels gewährt. Zu den strukturellen Voraussetzungen dieses »Lustcharakter[s]« (Dannemann 1911, 1625) des Spiels gehört das ideale Passungsverhältnis zwischen den individuellen Voraussetzungen des Spielenden mit seiner Spieltätigkeit. Im Spiel »kann sich die individuelle Art des Einzelnen so, wie nirgends sonst, bilden« (Rein 1908, 713); »nirgends entwickelt sich die Individualität und der Charakter des künftigen Mannes so entschieden« (Rolfus 1864, 613) wie hier. Auch als Folge dieser idealen Kopplung von Individuum und Tätigkeit offenbaren sich gerade im Spiel die Potentiale des Einzelnen und die ganze Weite der Möglichkeiten. Im Spiel vollziehe sich »die Eröffnung grenzenloser Möglichkeiten« (Hoffmann 1930, 214), der »natürlich[e] Schaffens-, Erfindungs-, Entdeckungstrieb« (Rein 1905, 165) bekomme Raum und wo »an die Stelle des Zwangs von außen die eigenen Triebkräfte der Seele treten«, gelinge es, latente »Kräfte wachzurufen« (Schmid 1859, 723). Da es im Spiel um eine formbildende, gestaltende Kraft gehen soll, wird seit Jean Pauls 1806 erschienener Erziehungslehre »Levana« (Paul 1967) gerne der an sich formlose Sand als das genuine Material der kindlichen Spielproduktivität bemüht (vgl. Rein 1908, 715; Rolfus 1864, 612) und die uns immer noch vertraute Warnung bezüglich der Spielgeräte ausgesprochen: »Aber an reicher Wirklichkeit verwelkt und verarmt die Phantasie« (ebd., 605)! »[N]icht zu viel Spielzeug! Und kein Phantasie ertötendes Spielzeug!« (Rein 1908, 715) lauten die besorgten Losungen, die im Spiel das genuine Produktionsverhältnis der kindlichen »Schöpferkraft« (Hoffmann 1930, 213) erkennen (vgl. Esser 2013, 86f.). Zugleich deutet sich im Material des Sandes das letzte Element des Spiels an, seine Autonomie. Weil sich die Spielrealität als »eigene Welt« konstituiert, benötigt sie fast nichts von jener Wirklichkeit vollendeter Tatsachen, von der sie sich im offenen Spielprozess abkoppelt – ein Häufchen Sand genügt ihr, um Baustellen, Wüsten und Kriegsschauplätze² zu erschaffen: »der kleine Ausschnitt [...] rundet sich

2 Ein »unverkramptes« Verhältnis der Pädagogik zu allen Arten von Kriegsspielzeug zeigt sehr anschaulich der Artikel »Spielzeug in der Kriegszeit« (Groß 1914), der in der Dezemberausgabe der »Arbeitsschule« erschienen ist. Das pädagogische Feingefühl

zu einem Ganzen.« (Schwartz 1931, 688). Die »Ungebundenheit« und »frei[e] Beweglichkeit« (Rein 1908, 703) der Spielwelt, das »Losgelöstsein von der Realität und ihren Grenzen« (Hoffmann 1930, 214) markieren das Spiel als ein in sich geschlossenes System, dessen Freiheit und Produktivität nicht ohne seine Abkopplung zu denken sind.

Das Spiel als System

Die Welt des Spiels. Die pädagogische Beschreibung des Spiels lässt sich als exemplarische Auseinandersetzung mit jener Eigen- bzw. Differenzlogik verstehen, für die der Begriff des Systems steht. Was die zeitgenössische Theorie als »Spielsphäre« gegen die »Realität« setzt, als Kinderwelt gegen »die Welt der Großen« (Hoffmann 1930, 214) oder als »Scheinwelt« gegen die »Wirklichkeit« (Rein 1908, 707), weist auf eine Differenz hin, die sowohl den Grenzverlauf dieser Bereiche betont, als auch auf die eigentliche Aufgabe der Pädagogik, die sich die Vermittlung dieses Getrennten zuschreibt. In der Thematisierung von Spiel und Arbeit scheint die Wissenschaft der Erziehung zugleich die Systemwerdung ihres eigenen Gegenstandes zu reflektieren. Wie die Scheinrealität der Spielhandlung der Realität außerhalb des Spiels opponiert und ihr zugleich dient, sie verarbeitet und erweitert, so verhält sich auch die Schulrealität zum ›Leben‹. Je mehr Schule zu einer sich ausdifferenzierenden und institutionalisierten Welt in der Welt wird, desto deutlicher wird sie von der Sorge um ihre Weltfremdheit heimgesucht. »Unsere Schule muß aus einer wirklich bestehenden Entfremdung vom Leben heraus« (Petzold 1874, 30), lautet das exemplarische Motto einer Institution, welche ihre Systemwerdung als Entfremdungsprozess erfährt und in der Sehnsucht nach einer Verschmelzung von Schule und Leben die Paradoxien ihrer eigenen Möglichkeitsbedingung artikuliert. Vor diesem Hintergrund übt das Mikro-System des Spiels seine pädagogische Faszination aus: Das Spiel erscheint als Exempel einer ›positiven‹ Entfremdung – es verabschiedet sich von der Welt und

erstreckt sich hier auch auf die Auswahl der richtigen Spielzeugwaffen und Spielsoldaten unter dem Weihnachtsbaum. Wer die eigene Herstellung von solchen in die Hand nehmen wolle, müsse sich bewusst sein, dass sie »wenn Sie einwandfrei werden sollen, scharfe Überlegung und geschmackliche Reife« (ebd., 354) erfordern. Die Übersetzung von Kriegs- in Spielgeschehen gehört dabei zum Alltag: »Daß jeder Junge eine Kriegskarte haben muß, auf der er mit selbstgefertigten Fähnchen die Stellungen unserer Heere bezeichnet, ist selbstverständlich.« (Ebd., 355)

konstruiert in der Spielsphäre ein Mischung aus Schonraum und Laboratorium, in dem die uneingelösten Möglichkeiten dieser Welt erkundet werden können. Könnte sich die Schule die Technologie des Spiels erfolgreich aneignen, würde sie nicht nur zum verlorenen Leben aufschließen, sondern es sogar übertreffen.³ Damit verarbeitet die Differenz von Spiel und Arbeit nicht nur die übergeordnete Differenz des Schulsystems zu anderen gesellschaftlichen Systemen (vgl. Luhmann 1996), sondern birgt zudem die Möglichkeit, diese Differenz als pädagogisch lösbare Paradoxie zu entfalten.

Erziehen und Auslesen. Dem Versprechen des Spiels – die Widersprüche der Schule zu besänftigen – sind jedoch systemische Grenzen gesetzt. Niklas Luhmann hat auf zwei Basisoperationen des Schulsystems hingewiesen, die sich im pädagogischen Selbstverständnis nur schwer vertragen: Erziehen und Auslesen. Er schildert diese als ungleiches Paar, das sich aus der Bearbeitung der pädagogischen Paradoxie der Gleichheit ergibt. Weil sich die professionalisierende Pädagogik über den Bruch mit der Ungleichheit der Ständeordnung etabliert und die ›Gleichheit‹ der Menschen zum Bestandteil ihrer Geschäftsgrundlage macht, handelt sie sich das liberale Dilemma der Individualität ein – das Problem der Besonderheit des Gleichen. Weit davon entfernt, das Scheitern der pädagogischen Mission zu bewirken, entfaltet diese »Paradoxie der *Ungleichheit des Gleichen*« (Luhmann 1996, 26) eine unendliche Aufgabe, deren Bearbeitung sich in der Aufspaltung Erziehen/Auslesen vollzieht. Unter dem Gesichtspunkt der Erziehung treten die Zöglinge im idealen Licht ihrer universalen Gleichheit auf – während sie das Auge der Auslese in der Profanität ihrer Eigenheiten und Unterschiede erfasst. Luhmann betont vor allem das typische Unbehagen der Pädagogik an ihrer immanenten Selektionsfunktion. Gerade weil das tradierte Erziehungsprogramm einer allseitigen menschlichen Vervollkommnung quer zum binären »Selektionscode« (Luhmann 2004a, 29) steht, neigt die Pädagogik dazu, die ›Werte‹ ihres Programms (Gleichheit, Selbstbestimmung) zu überhöhen und darin die Funktion ihres Codes (Besser-Schlechter, soziale Auslese) zu überblenden. Eine übliche Strategie im Umgang mit dieser Spannung besteht darin, das Problem der Ungleichheit neu zu formatieren und zugunsten des Modells der Unterschiedlichkeit zu verschieben. Diese

3 In seinem Modell der ›produktiven Arbeit‹ hat Georg Kerschensteiner eine solche Kopplung von Arbeit und Spiel skizziert – auf den Spuren des kindlichen Spielhandelns deutet sich darin die Blaupause der ›neuen Arbeitswelt‹ an (Kerschensteiner 1906); dazu ausführlicher: Heßdörfer (2015).

Aufwertung der Unterschiedlichkeit geht mit dem Desiderat ihrer umfassenden und richtigen Erfassung einher – der Lehrer muss »jeden einzelnen Schüler nach der ihm eigenthümlichen Empfänglichkeit und Fassungskraft, nach seiner Individualität kennen zu lernen bemüht sein« (Wörle 1835, 22). Erst die Einsicht in die unterschiedlichen Schülernaturen verspricht jenes Dem-Einzelnen-gerecht-Werden, das die Ungleichheit in den pädagogischen Raum übersetzt, ohne ihren Konflikt mit dem Gleichheitsideal zu berühren. Auf dieser Basis erhält die Auslesefunktion ihr pädagogisches Fundament und wird zur Aufgabe, den Einzelnen jenen Ort im Leben zuzuweisen, der ihren Fähigkeiten und Interessen entspricht.

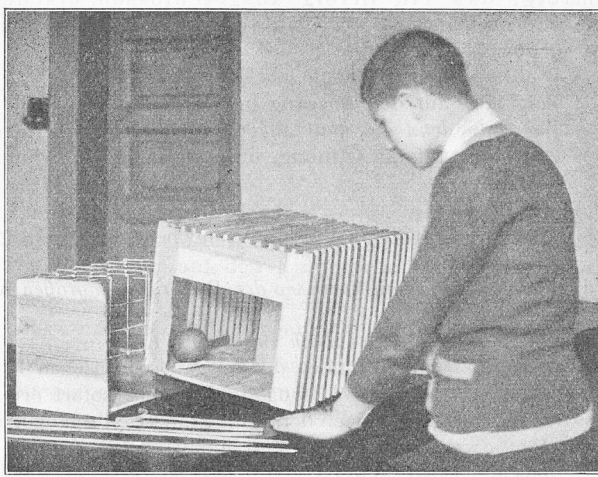
Testen und Spielen. Wo sich die Auslese von der ›digitalen‹ Codierung in gute/schlechte Schüler entfernt und sich auf das eher ›analoge‹ Register individueller Eignung verlegt (vgl. Gelhard 2012), macht sie sich anschlussfähig für das Spiel. Immer wieder betonen die pädagogischen Erläuterungen der Spielrätigkeit die Tatsache, dass spielende Kinder *von sich aus* jene Spieltätigkeiten suchten, die ihnen gemäß sind. Damit erhält das Spiel Ausdrucksqualität – es erscheint als sichtbarer Widerschein innerlicher Qualitäten und Dispositionen, die sonst unsichtbar unter der Oberfläche der Zöglinge ruhen. »Man glaubt, im Spiel gibt sich das Kind, wie es ist, [...] und meint, wenn überhaupt Spuren von besonderen Kräften und Neigungen im Kinde schlummern, so müßten sie sich im unbeeinflussten Spiele verraten.« (Frey 1918, 385f.) Schon Fröbel, als Pionier der pädagogischen Wissenschaft vom spielenden Kind, hat diese Übersetzungsfunktion des Spiels in der »Dreieinigkeit von dem Unsichtbaren – Unsichtbar-sichtbaren und Sichtbaren« (Fröbel 1993, 32) betont: Es gehöre zu jenem Reich der ›Vermittlung‹ und des »Unsichtbar-sichtbaren«, in dem die Grenze zum Unsichtbaren durchlässig wird und sich dem wissenden Auge der Blick hinter die Oberflächen eröffnet. Mit der Einsicht, »daß das Spiel eine Ausdrucksmöglichkeit aller unserer Kräfte ist« (Hoffmann 1930, 211), erhält es nicht nur die Fähigkeit Inneres in Äußeres zu übersetzen, sondern zugleich die Fähigkeit, aus der Gegenwart auf Zukünftiges zu deuten und »Spuren der künftigen Entwicklung« (Fröbel 1993, 32) anzuzeigen. In diesem Sinne lässt sich die kindliche Spielsituation als ein implizites Testarrangement lesen, das dem erwachsenen Beobachter »Fingerzeige« gibt, »zu was ein jedes [Kind] besondere Anlage und Neigung von Natur hat« (Rolfus 1864, 613), und damit die »ersten Proben des Talentes« (Fischer 1918b, 244) gewährt. Doch das Spiel, das lesbare Zeichen von den Anlagen seiner Spieler produziert und »vermitteltst seiner Beobachtung« die Frage beantwortet, »zu welchem Handwerk oder welcher Kunstfertigkeit sich das Kind eignet«

(Rein 1905, 167), öffnet sich nicht nur auf die Zukunft hin, sondern deutet zugleich die Konturen einer ›offenen‹ Testsituation an, welche die Freiheit der Getesteten mit einbezieht. Eben dieses Freiheitmoment ist innerhalb der klassischen Testpsychologie, die Anfang des 20. Jahrhunderts einen enormen Aufschwung erlebt und Einzug in pädagogische Erkenntnis- und Entscheidungsprozesse hält (vgl. Zenderland 2001), nur zu geringen Teilen vorhanden und wird unter dem Schlagwort der »Mechanisierung« (Stern 1926, IX) auch häufig beklagt. In standardisierten Testverfahren kommen Schüler tendenziell als ›triviale Maschinen‹ vor, deren Wissen binär auf vorhanden/nichtvorhanden bzw. richtig/falsch geprüft wird. Um dieser Tendenz zu entgehen und Prüfungsverfahren auf der Höhe der zeitgenössischen Intelligenzdefinition zu entwickeln – Verfahren, welche die »allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens« (Stern 1920, 3) unter Beweis stellen –, bietet die ›Ludifizierung‹ des Tests die Alternative zu seiner zunehmenden Mechanisierung.⁴ Wie diese Verschränkung von Spiel- und Testarrangement aussieht, illustriert das Beispiel des ›Bogenschen Käfigs‹ – »ein vergittertes Gestell, das durch Zwischenwände mit Durchlässen in mehrere Teile geteilt ist. Der Boden stellt zum Teil schiefe Ebenen dar. Es gilt, einen im Gestell befindlichen Ball durch verschiedene Durchlässe hindurch und gegen die schiefe Ebene bis zu einem Ausgang zu schaffen.« (Stern 1926, 126) Zu Beginn des Test-Spiels präsentiert dessen Leiter »den (aus zwei hohlen Halbkugeln bestehenden Ball), öffnet ihn, legt vor den Augen des Pg. [Prüflings, FH] einen Bonbon (Stück Schokolade) hinein, verschließt ihn«, legt den Ball in den Käfig und verkündet anschließend Ziel und Regeln des Tests: »Hole dir den Ball mit dem Bonbon drin jetzt aus dem Käfig heraus und isß den Bonbon auf! Du kannst dazu alles nehmen, was hier auf dem Tisch liegt!« (Ebd., 127)

Ähnlich wie sich hier das Testarrangement dem Spiel annähert – und so tiefere Aufschlüsse über die »psychischen und motorischen« Fähigkeiten sowie die »gnostische« und »praktische« Intelligenz geben soll (ebd., 126) –,

4 Auf den Verpackungen zahlreicher Spiele für Kleinkinder findet sich heute die gegenläufige Tendenz. Unter Überschriften wie »Dieses Spiel fördert ...« finden sich Hinweise auf tradierte psychologische Register, in welchen der Umgang mit dem Spiel als förderlich beworben wird: ›Auge-Hand-Koordination‹, ›Feinmotorik‹, ›Zahlenverständnis‹, ›Gedächtnis‹, ›freies Spiel‹, ›Wir-Gefühl vermitteln und erleben‹, ›Farben- und Symbole erkennen und benennen‹ lauten die Kaufanreize für Eltern, die mit dem Holzspielzeug zugleich ein Test- und Fördermaterial kaufen.

Abb. 3: Der ›Bogensche Käfig‹



Stern, William (1926): Methodensammlung zur Intelligenzprüfung, S. 126

involviert auch die organisierte Bemühung um das kindliche Spiel Elemente der Testung. So führt ein Artikel über »Spielzeuge als Erziehungsmittel« (Frey 1918) die zunehmende Verbreitung industriell gefertigten Spielzeugs als Voraussetzung für vergleichende Beobachtungsstudien an. Reichsweit könnten Eltern Aufzeichnungen über das kindliche Spielverhalten anfertigen, welche aufgrund des quasi-standardisierten Spielmaterials zahlreiche Vergleiche ermöglichten und damit Wohnzimmer in informelle Testräume verwandeln (ebd., 375). Gleichzeitig berichtet der Artikel von der Einführung sogenannter ›öffentlicher Spielzimmer‹ während des 1. Weltkrieges und deutet bereits in deren Benennung die systematische Überblendung von Spiel und Test an: »Spielzimmer und Beobachtungsstätten« (ebd., 373) gestatteten Einblick in die »Resonanzbedingungen, die das Spielzeug im Geistes- und Triebleben« (ebd., 374) finde. Dabei bestehe die Kunst der gelingenden Kopplung von Spiel und Test darin, die empfindliche ›Resonanz‹ zwischen Kinderpsyche und Spielmaterial herzustellen und zu beobachten – ohne jedoch die Eigenlogik des Spiels zu korrumpieren: »Die Spielzeuge dürften [...] nicht den Charakter von Apparaturen für Reaktionsversuche annehmen.« (Ebd., 375) Gera-

de diese Warnung weist auf eine Schnittmenge von Test und Spiel hin, deren Unterscheidung eher an den je spezifischen Kontexten hängt, denn an den involvierten Elementen. Jede Testsituation muss ihre spielerischen Elemente im Zaum halten, um den Ernstfall der Testlogik zu wahren und sich gegen das ›Ausarten‹ »zu dilettantischer Spielerei und bedenklicher Pseudowissenschaft« (Stern 1926, IV) zu versichern – genauso wie jede Spielsituation das Eindringen des Ernstfalls beschränken muss, um die feine Linie um das »Spielparadies« (Frey 1918, 375) und das Als-Ob des Spiels zu ziehen.

Diese Arbeit an den Grenzen lässt sich als Hinweis auf den Systemcharakter des Spiels lesen. Das System Spiel kann, genauso wie das System Schule, seine Umwelt gerade deshalb ›verarbeiten‹, weil es sich als in sich geschlossene Welt von ihr abgrenzt. Auffällig ist dabei, wie sich Spiel und Schule in der Abgrenzung von einem gemeinsamen Gegenelement – dem Geld – behaupten, welches als Gefährdung ihres inneren Funktionierens thematisiert wird. Spiel sei zwar »überhaupt nur möglich [...] aus einem inneren Reichtum heraus« (Hoffmann 1930, 209) – sobald jedoch der äußere Reichtum in Gestalt des Geldes und seines Gewinn-Kalküls eindringt, zerstöre dieser seine pädagogische Qualität. »Jedes Spiel hört auf erheiternd und unschuldig zu seyn, sobald es dabei auf Geldgewinn ankommt. In eben diesem Augenblick [...] wird das Spiel, welchen Namen es auch haben mag, der Schlüssel zu einer Hölle« (Münch 1842, 621). Wie jedes Spiel zum Medium der Wahrheit werden kann, indem es zu einer impliziten Test- oder Prüfungssituation transformiert wird, so lässt es sich genauso gut ins andere Leitmedium der Moderne – das Geld – übersetzen und zum Gewinn-Spiel machen. Allein die zweite Möglichkeit bricht offenbar mit dem Feld der Pädagogik, da das Geld als »fremdartiges Element« die innere Freiheit des Spiels untergräbt und »den Segen, den das rechte Spiel bringen kann, in Fluch« (Rein 1908, 721) verwandelt.

Das Spielgeld der Schule

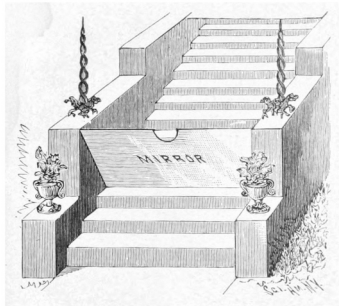
Zusammenfassend lässt sich die eigentümliche Anziehungskraft des Spiels für die Pädagogik als Effekt seiner Brückenstellung verstehen. Weil die Pädagogik einerseits nur durch die Ausdifferenzierung und Institutionalisierung des Erziehungssystems zu einem eigenständigen Wissensgebiet werden konnte und andererseits die Klage über diese Differenz zwischen ›Schule‹ und ›Leben‹ zu ihren bleibenden Geburtsfolgen gehört, steht sie im Bann

dessen, was diese Differenz zugleich erinnert und aufzuheben verspricht. Eine solche Aufhebung signalisiert das Spiel. In seinem Reich verschwimmt der Unterschied zwischen spielender Arbeit und arbeitendem Spiel, das alte Kopfzerbrechen über die Frage, wie »die *Freiheit* bei dem *Zwange*« (Kant 1977a, 711) gedeihen soll, erledigt sich in der freiwilligen Unterwerfung unter die Regeln des Spiels, das »ein Produkt der idealen Natur des Menschen, eine Erscheinung seines freien geistigen Wesens« (Schaller 1861, 6) sei. Im Anschluss an die Frage, ob Spielen überhaupt Bestandteil des Erziehungs- und Bildungsprozesses sein kann, beginnt die Arbeit an der Frage nach seiner richtigen Einrichtung: Was unterscheidet das gute vom schlechten Spiel? Wie ist das richtige Verhältnis von Spiel und Spieler, von Spiel und Nicht-Spiel auszutarieren, um die Kinder nicht »überspielt« oder »verspielt« (Hoffmann 1930, 217 u. 219) werden zu lassen oder gar eine »gefährliche Spielleiden-schaft« zu entfesseln, »die bis zu einem rauschähnlichen Zustand gehen kann« (Rein 1908, 716)? Neben dieser Aushandlung des richtigen Maßes⁵ fordert die pädagogische Kolonisierung des Spiels vor allem seine Reinigung von Konkurrenz und Egoismus, die in einer Verschiebung des Gewinnmotivs resultiert. Was jedoch ist im Leben zu gewinnen? Ihre eigene Antwort auf diese Frage findet die Pädagogik in der Nachbarschaft tradierter Angebote. Dabei gleicht ihr Gewinnversprechen nicht dem Heil, das die profanen Varianten des Gewinns zugunsten seiner jenseitigen Erwartung aufkündet.⁶ Auch liegt ihr Gewinn nicht im Bereich der Wahrheit – pädagogische Praxis erschöpft sich nicht in der Erkenntnis oder Vermittlung eines »wissenschaftlich« Wahren. Noch weniger gleicht der pädagogische Gewinn dem Profit,

5 Diese Sorge um das richtige Maß markiert den normalistischen Rahmen des Spielparadigmas. Statt einer moralisch begründeten Pro-/Contra-Entscheidung über die pädagogische Legitimität des Spiels, zeigt sich die normalistische Perspektive im Rückgriff auf das »ökonomische« Austarieren des Maßes (vgl. Link 2013) – wieviel Spiel ist zu viel, wie viel Spiel ist zu wenig, wie viel Spiel ist für welches Alter angemessen? Diese Einlassung der Spielfrage ins Kontinuum der Normalität reflektiert sich nicht zuletzt in der wiederkehrenden Kopplung von Spieltätigkeit und Gesundheit. Das normal-gesunde Kind spielt, während das anormal-kranken Kind am Mangel der Spieltätigkeit zu erkennen ist: »Es wäre vielmehr ein Zeichen einer nicht normalen Entwicklung, und wir hätten mit Recht für die Zukunft des Kindes zu fürchten, wenn dasselbe nicht spielte.« (Schaller 1861, 2) »Ein Kind, das nicht spielt, ist entweder physisch oder psychisch krank.« (Petzold 1874, 299)

6 Exemplarisch im Wortlaut der Textbibel (Emil Kautzsch: Textbibel des Alten und Neuen Testaments, 1899): »Denn wer sein Leben retten will, der wird es verlieren; wer aber sein Leben verliert um meinetwillen, der wird es gewinnen.« (Mt. 16:25)

dessen materielles Kalkül die Pädagogik als Bedrohung ihres idealistischen Kerns von sich weist. Die eigentliche Gestalt des pädagogischen Gewinns liegt schlichtweg im Zuwachs des Könnens, das im Bildungskontext jedoch weniger im Register des Profits, sondern in dem der Entfaltung verbucht wird – als Ergebnis jener Anlagen-Entfaltung, welche das jeweilige Können zur realisierten Aktualität menschlichen Potentials erklärt. Damit lebt das Spiel der Pädagogik von einer dreifachen Abgrenzung: Im Spiel brechen die Spieler zwar mit dem Ernst des Lebens, das Jenseits des Alltags öffnet sich ihnen jedoch nicht auf Erlösung, sondern höchstens auf Erholung hin. Ebenso verabschiedet das Spiel den Anspruch auf Wahrheit – sein Gelingen verläuft quer zum Wahren und innerhalb der »scheinhafte[n] Betätigung« (Hoffmann 1930, 215) der Simulation. Zuletzt verwehrt sich das pädagogische Spiel gegen den Profit – der einzige Gewinn, den es gelten lässt, ist der Gewinn an Fähigkeiten. Als Übungserfolg stellt dieser Gewinn eine zentrale pädagogische Legitimationsgröße der Spiels dar. Seine eigentliche Attraktivität erhält das Spielparadigma jedoch dadurch, dass es diese dreifache Grenze gegenüber dem Heil, der Wahrheit und dem Profit nicht nur zu ziehen erlaubt, sondern sie gleichzeitig durchlässig macht und das Ausgegrenzte in verwandelter Form wieder eingliedert. Diese Durchlässigkeit zeigt sich nicht zuletzt in der fortschreitenden Kontamination von Arbeit und Spiel. Wo das Spiel als das Andere der Arbeit verblasst, breitet sich jene Zone der Ununterscheidbarkeit aus, in der die Logik des Profits das Spiel erfasst, die Arbeit über die Form des Lebens entscheidet und dessen Erlösung als Frage nach dem richtigen Maßverhältnis von Arbeit und Leben neu verhandelt wird – als ökonomisches Problem ihrer gelingenden Balance.



Potentiale treten nur auf der Schwelle ihrer Realisierung in Erscheinung und existieren außerhalb dieser allein im Reich der Vermutung, der Unterstellung und der Prognose – auf jeden Fall im unsichtbaren Reich unterhalb des Aktuellen.

Zukunftsmodelle aus Harvard: LSD, Mindfulness, Kompetenz

In diesem Sinne ist der Motor nicht der Herrscher, sondern das Symbol unserer Zeit, das Sinnbild einer Macht, der Explosion und Präzision keine Gegensätze sind. Er ist das kühne Spielzeug eines Menschenschlages, der sich mit Lust in die Luft zu sprengen vermag und der in diesem Akte noch eine Bestätigung der Ordnung erblickt.

Ernst Jünger: Der Arbeiter. Herrschaft und Gestalt

Was ist der *Geist der Potentiale*? Trotz der verschiedenen Elemente, welche die bisherigen Kapitel versammelt haben, wäre unsere Annäherung an diese Frage unvollständig, würde sie nicht abschließend den Begriff des *Geistes* zur Summe dieser Elemente hinzurechnen. Der Begriff ist nicht zufällig gewählt. Zum einen dient er zur Abgrenzung gegenüber Betrachtungsweisen, die unter Titeln wie ›Die Geschichte der Potentiale‹ firmieren könnten und den Fokus auf die Kontinuität des Begriffs und seine wechselnde Verwendung legen. Auch hier ließe sich vom Geist reden – gehört es doch zum Bedeutungsspektrum dieses Begriffs, auf das Verbindende im Verschiedenen und das Bleibende im Verändernden zu verweisen (der ›Geist der Moderne‹, der ›Geist der Malerei‹, der ›Geist der Schule‹...). Demgegenüber kommt im ›Geist der Potentiale‹ auch eine andere Dimension des Begriffs zum Tragen, die mit jenen *Gespens tern* zu tun hat, die geisterhaft zwischen ihrer An- und Abwesenheit changieren und an etwas erinnern, das auf unterschiedliche Weise nicht eingelöst und nicht erledigt ist. Dies betrifft auf der einen Seite das Konzept der Potentialität selbst: Potentiale treten nur auf der Schwelle ihrer Realisie-

rung in Erscheinung und existieren außerhalb dieser allein im Reich der Vermutung, der Unterstellung und der Prognose – auf jeden Fall im unsichtbaren Reich unterhalb des Aktuellen. Auf der anderen Seite betrifft der *Geist* der Potentiale die Art und Weise, in der verschiedene Lesarten und Aneignungen der Potentialitätsfigur innerhalb des pädagogischen Feldes fort dauern und in wechselnden Konstellationen Geltung beanspruchen; der »Geist weht eben nicht, wo er will« (Sarasin 2014, 37). Nur aus diesem Grund erscheint es uns angeraten, den *Geist der Potentiale* dort in Augenschein zu nehmen, wo er in der Konstituierungsphase der Pädagogik als wissenschaftlich-akademischer Disziplin zu beobachten ist: Weil sich hier Begriffe, Techniken, Forderungen und Hoffnungen untersuchen lassen, die uns in unterschiedlicher Weise bis heute nicht loslassen – oder von denen wir nicht lassen können, ohne die Konturen unseres eigenen Denkens zu verändern.

Auf welche Weise dieser Geist der Potentiale einige seiner zentralen Elemente auch nach dem Ende des vorliegenden Untersuchungszeitraums fortschreibt und neu verknüpft, soll die abschließende Rückkehr ins Jahr 1963 andeuten – nicht zum Schreibtisch von Stan Lee, wo dieser das Heldenkollektiv der *X-Men* erfindet, sondern ins Büro von David McClelland, der im Frühjahr 1963 nicht nur Professor für Psychologie an der Universität von Harvard ist, sondern als amtierender Direktor des »Center for Research in Personality« zwei seiner engsten Mitarbeiter feuert – Timothy Leary und Richard Alpert, deren Zusammenarbeit in psychedelischen Forschungsprojekten zum öffentlichen Skandal und zum Anlass der Kündigung geworden war (vgl. Feustel 2015, 68-75; McClelland 1978, 154-184; Weil 1963). Auf exemplarische Weise stehen die Werke dieser Forscher für drei so unterschiedliche wie einflussreiche Varianten, die Potentialität als grundlegenden Zug des menschlichen Daseins zu entwerfen – an der Grenze des pädagogisch-psychologischen Feldes und darüber hinaus. Das Jahr 1963 markiert dabei den Punkt, an dem sich ihr bis dahin von wissenschaftlichen und freundschaftlichen Beziehungen getragenes Projekt auflöst und diese Auflösung zum dreifachen Ursprung von je eigenen Lebensprojekten wird, die auf unterschiedliche Weise versuchen, die Potentiale des menschlichen Daseins neu zu konzeptualisieren. Timothy Leary, dem McClelland Anfang der 1960er während eines Italien-Urlaubs begegnet war und ihn dort zur Mitarbeit an seinem Institut einludt (vgl. Alpert 1971), wird nach seiner Kündigung in Texten und Aktionen die Grundkoordinaten einer biochemischen Veränderung der menschlichen Spezies durch Psychedelika entwerfen (vgl. Leary 1968) – *Drop out, turn on, tune in!* Im Misstrauen gegenüber den traditionellen pädagogisch-psychologischen Praxen, die letzt-

lich nicht in der Lage seien, die gegebenen Parameter einer Gesellschaft zu überschreiten, setzt er auf den unmittelbaren Eingriff ins Gehirn:

Es besteht kein Zweifel daran, daß Chemikalien die zentrale Erziehungsmethode der Zukunft sein werden. Der Grund dafür ist natürlich, daß das Nervensystem, ebenso wie das Lernen und die Erinnerung selbst, ein chemischer Vorgang ist. LSD ist nur die erste vieler neuer Erfahrungen, die in den kommenden Jahren das Lernen erleichtern, das Bewußtsein erweitern und das Gedächtnis vergrößern werden. (Leary 1968, 9)

Seine Begeisterung für »biochemische Methoden, um die Effizienz des Großhirns zu steigern« (ebd., 66), ruht dabei auf seiner grundlegenden – psilocybininduzierten – Einsicht in die unerschlossenen Möglichkeiten des Menschen; eine Einsicht, die er im Register religiöser Erfahrung als »Erleuchtung« beschreibt und deren Gegenstand die unausgeloteten »Potentialitäten des menschlichen Nervensystems« (ebd., 14) bilden.

Während Leary auf naturwissenschaftlich zugängliche, substanzbasierte »Erziehungsmethoden« setzt, wendet sich sein Kollege Richard Alpert ab Mitte der 1960er Jahr von diesem gemeinsamen Weg ab – gibt sich einen neuen Namen (*Ram Dass*) – und wird zum prominenten Vorreiter einer neuen Importbewegung dessen, was vermehrt als »östliche Weisheit« rezipiert wird. Zwar datiert auch er seine Erweckung auf die erste Einnahme psilocybinhaltiger Pilze (vgl. Alpert 1971, o.A.), seine Konsequenz daraus wandelt sich jedoch im Laufe der Zeit entscheidend. Unzufrieden damit, dass sich die Erfahrungen und Erkenntnisse, die sich durch den Konsum von Psychedelika einstellen, im alltäglichen Leben nicht auf Dauer erhalten und umsetzen lassen – egal wie viel und wie häufig eine Substanz konsumiert wird¹ – kehrt er den Substanzen als Erziehungsmittel den Rücken zu und findet in den Texten und Praktiken des Hinduismus und Buddhismus ein wirkungsvolleres Mittel zum scheinbar selben Ziel:

1 Dabei greifen Leary und Alpert zu sehr ausgedehnten Experimenten, um ihr Bewusstsein auch auf Dauer zu verändern – Alpert beschreibt etwa folgende Versuchsanordnung: »After six years, I realized that no matter how ingenious my experimental designs were, and how high I got, I came down. At one point I took five people and we locked ourselves in a building for three weeks and we took 400 micrograms of LSD every four hours. [...] And at the end of the three weeks, we walked out of the house and within a few days, we came down.« (Alpert 1971, o.A.)

Because: Your thoughts are still in time & space & you can't get out of time through them. You've got to be outside that. You've got to be in the place where YOU SEE YOUR OWN. Conception-Birth-Childhood-Adolescence-Maturity-Age-Death-Conception-Birth... (Alpert 1971, o.A.)

Neben diesen exemplarischen Wegen, deren Elemente sich heute auf den Feldern des *Human-* bzw. *Neuro-Enhancement* (vgl. Coenen u.a. 2010) und dem *Mindfulness*-Konzept der *Achtsamkeitsforschung* (vgl. Deatherage 1975; Brown/Ryan 2003) fortsetzen, zeigt sich das Konzept, das der ehemalige Vorgesetzte von Alpert und Leary prägen wird, für das pädagogische Denken des späten 20. Jahrhunderts wesentlich folgenreicher: das der Kompetenz. Die Frage, inwiefern sich David McClellands Bemühung um diese als eine zeitgenössische Variante des Geistes der Potentiale verstehen lässt, bildet Abschluss und Ausblick unserer Überlegungen.

McClellands Engagement um das Kompetenzparadigma geht auf einen Aufsatz mit dem Titel »Testing for Competence rather than for Intelligence« (McClelland 1973) zurück, der zehn Jahre nach der Trennung von Richard Alpert und Timothy Leary erscheint. Nachdem das »Testing Movement« in den USA bereits über 50 Jahre lang verschiedene Verfahren der Intelligenzmessung popularisiert und vor allem im Schul- und Arbeitsleben verankert hat (vgl. Congress 1992, 103-134), besteht die Stoßrichtung dieses Textes darin, diese fraglose Anerkennung des Intelligenzkonzepts grundlegend zu hinterfragen – und seine wissenschaftliche Fragwürdigkeit wie seine lebenspraktische Irrelevanz herauszustellen. Bevor wir die Elemente des in diesem Text skizzierten Kompetenzbegriffs untersuchen, ist es aufschlussreich, zu bemerken, wie auch David McClelland seine psychologischen Arbeiten in jenen weit ausholenden Horizont einzubetten versucht, nach dem die Projekte seiner beiden Ex-Kollegen greifen. So gibt er als eine der grundlegenden Fragen seiner Forschung die Suche nach den »Wurzeln des Bewusstseins« an (vgl. McClelland 1967, 33) – um im selben Atemzug diese »roots of consciousness« auf eines der Motive hin zu verengen, mit dessen Vermessung sich McClelland – neben dem Kompetenzbegriff – bekannt gemacht hat, das sogenannte »Leistungsstreben« (*need for achievement*): »Die Wurzel des Bewusstseins, über die ich am meisten weiß, ist die Leistungsmotivation.« (Ebd., 33) Dass deren Studium nicht nur für den Psychologen oder Personalmanager von Gewinn sei, erläutert er im Panorama der weltanschaulichen West-Ost-Differenz. So stellt er in Frage, dass die Dynamik, die den marktwirtschaftlich organisierten Westen antreibt, im systembedingten Streben nach Profit liege – da dieses Profitstre-

ben von vorgängigen Motiven getragen werde, zu denen vor allem auch das der Leistung zähle. Daher – so seine Argumentation und seine ›geheime Hoffnung‹ – trage die Erforschung dieses Handlungsmotivs dazu bei, anzuerkennen, wie alle Menschen, diesseits und jenseits des Eisernen Vorhangs, von den gleichen menschlich-allzumenschlichen Kräften angetrieben würden:

Meine geheime Hoffnung ist es, als Wissenschaftler, durch die Unterminierung des intellektuellen Argumentes, ob das ›Profitmotiv‹ für eine gesunde wirtschaftliche Ordnung nötig ist oder nicht, einen Beitrag zur Verbesserung der Beziehungen zwischen Ost und West zu leisten. Beiden Seiten sollte ein wenig zu der Einsicht verholten werden, daß das ›Profitmotiv‹ bestenfalls ein ungenauer und irreführender Ausdruck für eine psychologische Eigenschaft – nämlich den Leistungsantrieb – ist, der in der Geschichte weitreichende Folgen gehabt hat. (Ebd., 33f.)

Neben dieser Hoffnung auf Völkerverständigung empfiehlt sich McClelland mit seiner Motivationsforschung auch als Experte, wenn es darum geht, dem empfundenen Niedergang des Leistungsstrebens in der amerikanischen Bevölkerung entgegen zu arbeiten. So müsse die amerikanische Nation nicht »dahinschwenden wie alle anderen Zivilisationen der Vergangenheit« (ebd., 67), wenn die Ursachenzusammenhänge des Leistungsstrebens hinreichend erforscht und gezielt gefördert würden. Zudem müssten, »wenn unsere Gesellschaft wachsen und überleben soll« (ebd., 70), gesellschaftliche Vorurteile und damit einhergehende Diskriminierungsmechanismen überwunden werden, welche zahlreiche »Talenttypen« (ebd.) von ihrer Entfaltung abhielten. In diesem Sinne folgt McClellands anwendungsorientierte Psychologie der Konstellation des *biopolitischen Sandwich*: Wenn er statt der abstrakten Planung des Ganzen die entschlossene Investition in die Einzelnen fordert – »Invest in a man, not just in a plan!« (Ebd., 34) –, so stehen diese Einzelnen an der topischen Schnittstelle: zwischen den Talenten in ihrem Innern und einer Gesellschaft, deren Überleben von der Investition in diese Talente abhängt.

Während McClellands Arbeiten zur Motivation die Brücke zwischen psychologischer Forschung und Fragen der gesellschaftlichen Organisation umspielen, gehört es zum Erfolg des Artikels von 1973, im Rückgriff auf den Begriff der Kompetenz eine neue Verzahnung beider Bereiche vorzubereiten. Diese Verzahnung lässt sich vor dem Hintergrund von fünf Aspekten zusammenfassen, welche die Argumentation des Textes als binär zugespitzte Oppositionspaare organisieren und zahlreiche Motive der Testdebatte zu Beginn des 20. Jahrhunderts wieder aufnehmen.

Aus dem Leben statt aus dem Labor. Eines der Hauptargumente gegen die Tradition der IQ-Testung liegt für McClelland in der doppelten Lebensferne des IQ-Paradigmas. So gründe der Erfolg des Intelligenzkonzepts letztlich darauf, dass es Fähigkeiten erfasse, die nur in den streng abgeriegelten Systemen des Labors und der Schule von Belang seien. Dabei spiegelten sich Testverfahren und Schulalltag auf folgenreiche Weise ineinander wieder – ein erfolgreich abgeschlossener IQ-Test signalisiere lediglich, dass die Probandin in eben jenen ›Spielen‹ gut sei, die auch in der Schule ›gespielt‹ würden:² »The games people are required to play on aptitude tests are similar to the games teachers require in the classroom. [...] So it is scarcely surprising that aptitude tests are correlated highly with grades in school.« (McClelland 1973, 1) Um zu zeigen, dass zwar Intelligenzwerte und Schulnoten zusammenhängen, diese beiden Leistungsbereiche jedoch fern des ›eigentlichen Lebens‹ stehen, bemüht McClelland den Begriff der *Lebensnoten*. Diese »grades in life« (ebd., 7) markieren den beruflichen und ökonomischen Erfolg des Einzelnen und sollen Fähigkeiten abbilden, die im ›echten Leben‹ gebraucht und belohnt werden.³ Seine These, dass *Schul-* und *Lebensnoten* keine wechselseitige Ver-

-
- 2 Diese Abwertung von Lebensbereichen als ›Spiel‹ ist ein Merkmal, dass McClelland mit seinen Ex-Kollegen Leary und Alpert verbindet. Alle drei werten Erfahrungen und Tätigkeiten als ›echte‹ auf, indem sie ihnen ›unechte‹, bloß ›gespielte‹ entgegenstellen: Wo McClelland das Arbeits- und Alltagsleben den bloßen ›Spielen‹ in Schule und Labor kontrastiert, rekurren Leary und Alpert gerade auf Arbeit und Alltag als die zivilisatorischen ›Spiele‹ (*games*), welche die Menschen vom Eigentlichen der psychedelisch-spirituellen Erkenntnis fernhielten. So berichtet Alpert von der Erfahrung des beruflichen Alltags als ›leerem Spiel‹, welches er erst durch die Erfahrung mit Psilocybin durchbrechen konnte: »And there was some point as a professor at Stanford and Harvard when I experienced being caught in some kind of meaningless game in which the students were exquisite at playing the role of students and the faculty were exquisite at playing the role of faculty. I would get up and say what I had read in books and they'd all write it down and give it back as answers on exams but nothing was happening. I felt as if I were trapped in a sound-proof room. Not enough was happening that mattered – that was real.« (Alpert 1971, o.A.)
- 3 Eine statistische Untersuchung verfolgt in Deutschland bereits 1934 eine ähnliche Fragestellung (vgl. Just 1936; Harten/Neirich/Schwerendt 2006, 180-182) und versucht anhand der Daten von 6000 Akademikern den Zusammenhang von Abiturnoten und Berufswahl zu ermitteln. Während McClelland die Lücke von Schule und Leben durch neue Testverfahren überbrücken möchte, fokussiert die Untersuchung von 1934 das Problem der gelingenden *Auslese* – ›Schulleistung und Lebensleistung‹ werden zwar in ihrem Zusammenhang befragt, das Motiv der Auslese markiert jedoch die feste Gege-

bindung aufweisen, versucht McClelland durch einen empirischen *check* zu belegen:

I made a simple check. I took the top eight students in a class in the late 1940s at Wesleyan University where I was teaching—all straight A students—and contrasted what they were doing in the early 1960s with what eight really poor students were doing—all of whom were getting barely passing averages in college (C—or below). To my great surprise, I could not distinguish the two lists of men 15-18 years later. (Ebd., 2)

Vor dem Hintergrund dieser Entkopplung von Intelligenz und Lebenserfolg beginnt er alternative Testmethoden zu skizzieren, deren Gegenstand eben diejenigen Eigenschaften und Fähigkeiten sein sollen, auf die es *im Leben* ankomme – und knüpft so indirekt an die einige Jahrzehnte alte »Forderung« nach »einer stärkeren Psychologisierung der im Zeugnis zu fixierenden Beurteilung des Schülers« (Muchow 1930, 225) an. Um solche Tests konstruieren zu können, müssten Psychologen jedoch ihre Labors verlassen und mit Hilfe eines »criterion samplings« (ebd., 7) ihre Testkriterien dort finden, wo die Menschen ihre *wirklichen* Tätigkeiten verrichten; »testers have got to get out of their offices where they play endless word and paper-and-pencil games and into the field where they actually analyze performance« (ebd.).

Transformation statt Disposition. McClelland zweites Argument gegen die klassische IQ-Testung richtet sich gegen die Intelligenz als einer weitgehend stabil angenommenen Disposition, deren Erfassung die Einzelnen »stempelt« (»*stamping*«) und festlegt (ebd., 1). Damit wendet er sich gegen die Anwendung von Testverfahren als Eignungs- und Auslesemethoden und postuliert Testpraktiken, die weniger das erfassen, was ohnehin feststeht, sondern das, was an den Individuen form- und veränderbar ist. »It is wiser [...] to select tests instead that are valid in the sense that scores on them change when the person grows in experience, wisdom, and ability to perform effectively on various tasks that life presents to him.« (Ebd., 8) In dieser Formulierung wird die enorme Reichweite der neuen Testkultur deutlich. Im Gegensatz zu tradierten Tests, die sich auf Schule, Labor und Eignungsfeststellung beschränkten, geht es bei McClellands Testphantasie um Messverfahren, die im Offenen arbeiten: Ihr Gegenstand soll das Leben selbst sein – zumindest jenes Leben,

benheit jener »Begabungen«, welche mit dem Begriff der Kompetenz auf ihre Gestaltbarkeit hin geöffnet werden.

das den Einzelnen in Gestalt von *tasks* und ihrer effektiven Bearbeitung gegenübertritt.

Öffentlichkeit statt Geheimnis. Der Ausweitung des Tests vom Labor aufs Leben entspricht auch die Forderung nach seiner größtmöglichen Öffentlichkeit. Diese Forderung behebt zugleich ein strukturelles Manko der klassischen Testverfahren, die auf ihrem Geheimnischarakter basieren. Da ein Test verhindern will, dass seine Probandin die richtigen Antworten lediglich auswendig gelernt hat – womit sie den Anspruch des Tests auf Erfassung grundlegender Fähigkeiten untergraben würde –, beruht die Qualität seiner Messung auch auf der Unbekanntheit seiner Aufgaben. McClellands kompetenzorientierter Ansatz kehrt diese Situation um und schlägt vor, Testverfahren grundsätzlich »public and explicit« (ebd., 9) zu machen. Mit dieser Wendung verabschiedet er sich vom naturwissenschaftlich geprägten Messparadigma der Anlagenerfassung und gemeindet die Testung in ein pädagogisch strukturiertes Arrangement fortlaufender Kooperation und Evaluation ein:

How much simpler it is, both theoretically and pragmatically, to make explicit to the learner what the criterion behavior is that will be tested. Then, psychologist, teacher, and student can collaborate openly in trying to improve the student's score on the performance test. (Ebd.)

Für das Leben statt für die Arbeit. Als Reaktion auf seine Vermutung, dass die Ergebnisse klassischer Testverfahren nur wenig mit dem »Leben« zu tun hätten, öffnet McClelland seine neue Testpraxis auf doppelte Weise. Dabei changiert seine Rede vom »echten Leben« zwischen zwei Ebenen. Auf der einen Seite dient ihm das Feld der Erwerbsarbeit als Kontrastfolie gegenüber den »gespielten« Tätigkeiten in Schule und Labor. Die nicht mit Noten oder Messwerten, sondern mit Geld entlohnte Tätigkeit erscheint als ein Feld von Herausforderungen, welche die Individuen in umfassenderer Weise beanspruchen als in den künstlichen pädagogisch-wissenschaftlichen Arrangements. Zugleich grenzt sich die Etablierung des Kompetenzbegriffs von der Engführung auf Lohnarbeitsroutinen ab, für welche etwa die frühere Indienstnahme der Psychologie in der Bewegung des »Scientific Management« steht (vgl. Taylor 1919). Gegen diese Engführung des Kompetenzbegriffs auf bloßes Arbeitsvermögen steht McClellands Emphase des Lebens: Die neuen Testverfahren sollen sich nicht nur *am Leben* orientieren, sondern jene »competencies« zum Gegenstand haben, die *für das Leben* und sein Gelingen von Bedeutung sind. »Tests should assess competencies involved in clusters of life outcomes.« (McClelland 1973, 9) Entsprechend weit fällt die Palette dieser

Kompetenzen aus: Aspekte wie »communication skills«, »moderate goal setting« oder »ego development« (ebd.) deuten den umfassenden Fähigkeits- und Eigenschaftskomplex an, der bis heute für das Kompetenzparadigma charakteristisch ist.⁴

Spontaneität statt Anpassung. Auf welche Art und Weise die Kompetenz-erfassung Zugang zum ›Leben‹ sucht, zeigt zuletzt die Abgrenzung gegenüber den auf eindimensionale Anpassung abzielenden Testverfahren. So argumentiert McClelland, das Leben sei keineswegs durch jene klar definierten Stimuli geprägt, welche in Testverfahren reproduziert werden, sondern bestehe aus mehr oder weniger ›spontanen‹ Handlungen, die jenseits von stimulus-response-Logiken operierten. Mit dieser Distanzierung von mechanischen Test- und Reaktionsmustern bringt sein Plädoyer für ›Kompetenz statt Intelligenz‹ eine Aufwertung von Elementen ins Spiel, die nur schwer mit den Rahmenbedingungen klassischer Testkonstruktionen zu vereinbaren sind – jedoch umso besser mit dem kulturellen Hintergrund der 1970er Jahre harmonieren: Im Rückgriff auf den Status des ›operanten Verhaltens‹ (ebd., 11) spricht er die Probanden als Eigner einer Freiheit an, deren Erfassung und Beurteilung gerade im spontanen und kreativen Gebrauch dieser Freiheit erfolgen müsse.

In der Summe dieser Merkmale kündigt McClellands Gründungstext des modernen Kompetenzparadigmas eine Verschiebung an, welche die Rede von der Kompetenz zwar als zeitgenössische Variation des Geistes der Potentiale

4 Einem Einblick in die Palette dessen, was mit dem Kompetenzparadigma zum Bereich relevanter und erfassbarer Individualitätsaspekte wird, bietet der in 64 Teilkompetenzen gegliederte »Kompetenzatlas« von Erpenbeck und Heyse (Erpenbeck; Heyse 2004). Die Ablösung des Intelligenz- durch das Kompetenzparadigma hat damit keineswegs zur Abkehr von Testpraktiken als solchen geführt, sondern eher die thematische und institutionelle Bandbreite der Testung vergrößert. Eine interessante Figur in diesem Zusammenhang stellt Daniel Goleman dar. Während er zunächst bei McClelland in Harvard studierte, Indien bereiste, mit dem zu Ram Dass gewordenen Richard Alpert zusammen arbeitete und zur Psychologie der ›Mindfulness‹ publizierte (Dass; Goleman 1988), etabliert er seit dem Welterfolg seines Konzepts des EQ – der ›emotionalen Kompetenz‹ – eine ganze Reihe von Assessment-Angeboten für Führungskräfte und Unternehmen, die auf dem von ihm mit-konzipierten ›*Emotional and Social Competence Inventory*‹ (ESCI) beruhen (vgl. Goleman; Boyatzis; McKee 2002). Als Zwischenfigur zwischen David McClelland und Richard Alpert schließt er an das Modell der von McClelland gegründeten Unternehmensberatung »McBer & Company« an, erweitert sein Beratungs- und Testangebot jedoch um einen Teil jener Bereiche, die Alpert der spirituellen Lebensführung vorbehält.

zu erkennen gibt, sie jedoch in entscheidender Hinsicht von der pädagogischen Anrufung der Anlagen, Begabungen und Talente entfernt. Diese Verschiebung betrifft den Ort des *Lebens*, auf dessen echte Gestalt der Text häufig verweist (vgl. Klieme; Hartig 2007, 17): Das Bild des echten, wahren oder eigentlichen Lebens löst sich von den Innerlichkeitsfiguren, in welche es die Potentiale in Gestalt ihrer Natürlichkeit gekleidet hatten. McClellands Abrechnung mit dem Intelligenzparadigma gleicht einer Geste, die dahin deutet, wohin auch die Kritik an der geschlossenen Welt der Labore und der Schule zeigt: *Das wahre Leben ist da draußen!* Wer diesem Fingerzeug folgt, entfernt sich von der doppelten Voraussetzung des alten Geistes der Potentiale: von der innerlichen Natürlichkeit jener ›ursprünglichen Anlagen‹, deren transzendentes Refugium dem Bekenntnis zum wahren Leben einer immanent-sozialen Alltagsbewältigung weicht. Der letzte Satz von »Testing for Competence rather than for Intelligence« unterstreicht das mit dieser Verschiebung einhergehende, neue Selbstverständnis derjenigen, deren psychologische Arbeit zwar nach wie vor die Erfassung der Einzelnen betrifft, die diese Erkenntnisarbeit jedoch nicht mehr als feststellendes *Urteil* (›sentence‹) über die Natur ihrer Klienten verstehen, sondern als *Service* innerhalb einer neuen Kultur des Feedbacks: »Only then will educational testing turn from the sentencing procedure it now is into the genuine service it purports to be.« (Ebd., 13)⁵

Dieser Seitenblick auf den Beginn des Kompetenzdenkens verdeutlicht, auf welche Weise der Geist der Potentiale als Ensemble von heterogenen Elementen zu verstehen ist. Zwar bildet die Vorstellung innerlich-ursprünglicher Individualanlagen ein prägendes Element in der Formierung einer *Pädagogik der Potentiale* zu Beginn des 20. Jahrhunderts, gleichwohl finden sich die entscheidenden Konturen dieses Ensembles auch durch die Veränderung und Verlagerung seiner einzelnen Elemente hindurch wieder. Der Begriff der Kompetenz kann dabei als Chiffre eines Potentialitätsdenkens verstanden werden, das sich von den Altlasten eines verdinglichenden Zugriffs auf die Fähigkeitsressourcen der Einzelnen zu distanzieren bemüht und beginnt, die Erfassung und Förderung der Individuen jenseits von überkommenen Grammatiken des Wesens zu organisieren. Statt die Einzelnen als Eigner eines ihnen innerlichen Potentials anzusprechen, löst die vom Wesen befreite

5 McClellands Rede vom Test als sozialem *service* schließt damit an die von Hugo Münsterberg vorbereitete Umdeutung der Psychologie zur ›Psychotechnik‹ an – zur gesamtgesellschaftlichen Service- und Beratungsinstanz, deren »oberste[s] Ziel« letztlich darin bestehe, »die Gesellschaft selbst entstehen zu lassen.« (Münsterberg 1914b, 192)

Kompetenz die Potentialität der Einzelnen in ein Bündel von Eigenschaften auf, die sich unmittelbar auf der Oberfläche versammeln – auf einer Oberfläche, deren Kartographie nicht mehr die Grenze zu den unsichtbar ruhenden Ressourcen unterhalb der Oberfläche vermisst, sondern den Schein der Tiefe durch das Versprechen der Gestaltbarkeit ersetzt.

Diese Gestaltbarkeitsvision bringt fast zeitgleich mit McClellands Text ein Unesco-Bericht auf die zukunftssträchtige Formel vom lebenslangen Lernen: »Every individual must be in a position to keep learning throughout his life. The idea of lifelong education is the keystone of the learning society.« (Faure u. a. 1972, 181) Im selben Jahr wie dieser Bericht erscheint der vom *Club of Rome* zusammengestellte Appell an die »Limits to Growth« (Meadows u. a. 1972) und warnt vor einer Zukunft, deren Gestaltbarkeit der Menschheit gerade aus den Fingern gleite. In der Nachbarschaft dieser drei Elemente – Kompetenzkonzept, lebenslanges Lernen, Katastrophenszenario – deuten sich Verschiebungen an, die den Geist der Potentiale unter sich verändernden Voraussetzungen neu bestimmen. Eine betrifft die bereits angedeutete Verlagerung von der wesenhaften Tiefe auf die wandelbare Oberfläche, die zugleich eine neue Dimension des Entzogenen aufruft: Die offene Frage an die ›vereigenschaftlichten‹ (vgl. Knapp 2005, 70) Subjekte betrifft weniger ihren noch-nicht realisierten *Wesenskern* als das Panorama ihrer noch-nicht realisierten *Zukunft*. Wie das Wesen als Potentialität stets auf der Schwelle zur Realisierung ruht, erscheint nun die Zukunft als eine Größe, deren Handhabung derselben Sorge bedarf wie die Potentiale. Als latente Größe kann sie nicht einfach erkannt werden, sondern nimmt nur in jener doppelten Operation Gestalt an, welche die Pädagogik der Potentiale bestimmte: sie muss zur gleichen Zeit *erkannt* und *geweckt* werden. In gewisser Weise zeigt sich die Frage nach der Möglichkeit als Spiegelbild der Frage nach dem Wesen. Ebenso wie die scheinbar *nach innen* zielende Frage ›*Wer bin ich?*‹ eine Ungewissheit erzeugt, deren Bewältigung sich als Aushandlung und Herstellung dieses infrage stehenden Ich vollzieht, so installiert auch die *nach vorne* zielende Frage ›*Wer kann ich sein?*‹ das Selbst in Gestalt einer Frage, deren Beantwortung von der Gestaltung des Befragten kaum zu trennen ist.

Gleichzeitig markiert die Differenz dieser Fragen den Wechsel zu einer ›entfinalisierten‹ Konstellation. Während die Frage nach dem Wesen das Versprechen ihrer Beantwortbarkeit beinhaltet, löst die Frage nach dem kommenden Möglichen dieses Versprechen auf und ersetzt es durch die Situation einer permanenten Versuchsanordnung. Entsprechend gehört die Absage an Wesensurteile zum festen Bestandteil des Kompetenzkonzepts:

Zwar sollen sich individuelle Kompetenzprofile vermessen lassen, diese Vermessungen selbst wollen jedoch kein identifizierender, ›verurteilender Vorgang‹ (*›sentencing procedure‹*) sein, sondern Momentaufnahmen, deren *›feedback‹* einen prinzipiell offenen Lern- und Veränderungsprozess modelliert (vgl. Bröckling 2017, 197-221). Daher überschreitet mit dem Aufschwung der ›Kompetenz‹ die Sorge um die menschlichen Potentiale ihre tradierten Bereiche: sowohl den Bereich der institutionalisierten Pädagogik als auch jene Übergangs- und Allokationsphasen, in denen das Thema der Eignung an die Frage nach den individuellen Potentialen anschließt. In diesem Zusammenhang markiert der Titel des Unesco-Reports (Faure u.a. 1972) den neuen Lernraum, als dessen Kerninventar sich die Kompetenzen etablieren: ›Learning to be.« Anfang der 1970er Jahre versteht sich dieses Motto als emphatischer Hinweis auf eine historische Situation, in der sich gesellschaftliche Veränderungen nicht mehr gewaltsam und krisenhaft vollziehen würden, sondern – sowohl innerhalb der Nationalstaaten als auch in globaler Zusammenarbeit – den Charakter eines kollektiven, bewusst gestalteten Lernprozesses annähmen (vgl. Elfert 2015). Gleichzeitig deutet die zeitliche, räumliche und thematische Entgrenzung des Lernens eine Veränderung dessen an, wozu das Lernen herkömmlich führen sollte: zur Selbständigkeit und Mündigkeit des Erwachsenseins. Wie Jan Masschelein und Maarten Simons (2005) in ihrem zeitdiagnostischen Essay über den ›europäischen Bildungsraum‹ betonen, verblasst die pädagogische Zielvorstellung eines erwachsenen, selbstbestimmten Daseins und macht Platz für eine Version des Erwachsenseins, in welcher das Ideal einer öffentlichen Gemeinschaft Mündiger durch einen unternehmerisch strukturierten ›Raum‹ ersetzt wird, ›in dem unternehmerisch, berechnend und investierend gelebt und gelernt werden (können) muß‹ (ebd., 93).

Wo das Leben als Kontinuum permanenter Übergänge, Problemlösungs- und Anpassungsprozesse verstanden wird, löst sich die Zielperspektive eines ›Ankommens‹ auf und wird vom ›negativen telos‹ der Katastrophe ersetzt: von der Aussicht auf ein Scheitern, welche das Management der Übergänge in derselben Permanenz begleitet wie die Anrufung zu seiner kompetenten Bewältigung.⁶ Aus diesem Grund bildet die Warnschrift des *Club of Rome* das

6 Diese Entgrenzung der Prüfungssituation analysiert Foucault Mitte der 1970er Jahre unter dem Begriff des *examen* – eine Situation, die nur noch Übergänge, jedoch kein Ende und keine Entlassung kennt: »Die Prüfungsform der dauernden Bewährung, die

Komplement des Faure-Reports: In zahlreichen Grafiken stellt sie das Menetekel exponentieller Wachstumsdynamiken aus und konfrontiert die Voraussage entfesselten Verbrauchs mit dem Hinweis auf die Begrenzung der vorhandenen Ressourcen.

Diese Thematisierung der Ressourcen schließt an diejenige an, welche in den vorausgehenden Kapiteln als pädagogische Sorge um die menschlichen Ressourcen dargelegt wurde, kehrt die Argumentationslage jedoch um. Erschienen zu Beginn des 20. Jahrhunderts die menschlichen Potentiale als lebendiger Schatz, dessen pädagogische Erkundung und Förderung ungeahnte Wachstumsmöglichkeiten versprach – »die Steigerung unserer Fähigkeit durch Übung [ist] eine unbegrenzte, d.h. wir können durch Übung alles erreichen« (Meumann 1908, 42) – so etabliert sich mit den ›limits to growth‹ die Aussicht auf ein Katastrophenszenario, in dem nicht die Entfaltung der menschlichen Fähigkeitsressourcen ›unendlich‹ ist, sondern der menschliche Verbrauch der planetarischen. Nun besteht das Problem weniger darin, dass die Einrichtung des gesellschaftlichen Daseins die Entfaltung der inneren Naturanlagen begrenzt, sondern in der Durchsetzung eines gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsregimes, das in der ihm prognostizierten Zukunft auf die Grenzen der Natur selbst stoßen wird. Inmitten dieser Verlagerung tritt McClellands Forderung nach einer kompetenzorientierten Wende auf und knüpft an ein Motiv an, das bereits die frühe Pädagogik der Potentiale strukturierte: das des unternehmerischen Handelns. Seine Abwendung von den ›simulierten Fähigkeiten‹ der Intelligenz zum ›echten Leben‹ der Kompetenz entwirft das Bild eines Lebens außerhalb des Als-Ob der Schule und der Labore, dessen Echtheit sich vor allem im Ernstfall des unternehmerisch verfassten Alltags unter Beweis stellt.

In diesem Sinne bildet die Konfrontation zwischen Wachstumslogik und Ressourcenbegrenzung die exemplarische Ernstsituation, in der sich die Komplizenschaft unternehmerischen Denkens und kompetenzorientierter Menschenführung ausbreiten kann.⁷ Wo sowohl die Ressourcen als auch die

Foucault *examen* nennt, kennt, anders als das klassische Examen, keine Momente der *Entlastung* und schon gar keinen Moment der *Entlassung*.« (Gelhard 2017, 45)

7 In exemplarischer Weise zeichnet der Kompetenztheoretiker John Erpenbeck seine Vision eines ›Lerntages‹ im Jahr 2025, die mit folgendem Auftakt beginnt: »Nahrung und Wasser sind knapp geworden. In vielen Ländern der Welt haben Verteilungskämpfe Opfer gefordert. Die traditionellen Formen der Wasserbewirtschaftung sind an ihren Grenzen angelangt. Aufforstungen, Tiefbrunnen, Filtertechniken. Was tun? Klas Roder ist Leiter einer kleinen Berliner Firma, die gegenwärtig Meerwasserentsalzungs-

gesellschaftliche Organisation zu feststehenden Größen einer geschlossenen Welt werden, erscheinen die vereigenschaftlichten Individuen als die entscheidende Variable, von deren Handhabung nicht allein die Fortdauer des Bestehenden, sondern auch die Abwendung seines Untergangs abhängt. Wie Slavoj Žižek betont, stellt das populäre Phantasma des Weltuntergangs das Symptom einer Situation dar, in der die Vorstellungskraft zwar nicht das Ende der unternehmerischen Logik imaginieren kann, jedoch das Ende der Welt selbst (vgl. Žižek 2011, VII-XV). Dies ist der Horizont, in dem die Kompetenz als zeitgenössische Variation des Geistes der Potentiale die Welt betritt. Inwiefern dieses Denken der Potentialität den Maßgaben eines ›biopolitischen Regimes‹ unterliegt, zeigt sich beim Status des Lebens: Während das Leben, dessen kompetente Führung die in den Alltag diffundierte Pädagogik empfiehlt, in seiner Verhandlung als kollektive Angelegenheit erscheint, deutet die Summe der Maßnahmen, die es betreffen, auf die Einzelnen als seine verantwortlichen Eigner – und sucht die Begründung dieser Maßnahmen weniger in idealen Zielen, sondern findet in der Permanenz des Funktionierens jenes ›ziellose Ziel‹, dessen dunkle Rückseite sich als Drohung über das Ende des Lebens selbst zu erkennen gibt. Im Schatten dieser totalen Bedrohung findet die biopolitisierte Sorge um das Leben Anlass und Rechtfertigung ihrer ebenso totalen Fürsorge um dieses.

Riskante Potentiale (II): Kompetenz und Katastrophe

Innerhalb dieser Ordnung erscheinen Helden wie Dr. Ed Brazzelton – Erlöserfiguren, deren Auftritt im Gegenlicht katastrophaler Ereignisse vorbereitet wird. Brazzeltons Bühne fällt dabei ebenso global wie apokalyptisch aus: Eines Tages stellen Wissenschaftler lebensbedrohliche Abweichungen im Erdmagnetfeld fest und eruieren die Ursache tief unter der Oberfläche, wo der Erdkern mit einem Mal seine Rotation eingestellt hat. Zwei Erfindungen, die Dr. Brazzelton kurz zuvor gemacht hat, sollen dabei helfen, das Dilemma zu beseitigen. Die erste besteht in einem Laser-Ultraschall-Bohrer, der die Durchdringung des härtesten Materials erlaubt, die zweite in einem neuen

anlagen für einige Länder des Nahen Ostens herstellt, aber massiv expandieren will.« (Erpenbeck; Sauter 2013) – Die folgenden Abschnitte greifen den hier angedeuteten Zusammenhang von unternehmerisch geprägtem Kompetenzkonzept und Katastrophenszenario auf.

Material namens *Unobtainium*, das viel widerstandsfähiger ist als alles bisher Bekannte. Mit dieser Exposition entfaltet der Film *The Core* (Amiel 2003) einen Handlungsverlauf, der um eine ›verinnerlichte‹ Version des Weltuntergangs kreist. Anders als der fünf Jahre vorher erschienene *Armageddon* (Bay 1998), der den Weltuntergang durch die äußere Bedrohung eines auf die Erde zurausenden Asteroiden inszeniert, lebt sein Szenario von einer Gefahrenlage, die sich im Spannungsfeld von Oberfläche und Tiefe vollzieht und die Ursache dort ansiedelt, wo die Beobachter sie nicht wahrnehmen können: im inneren Kern. Die Abwendung der Katastrophe wird zur Frage nach dem Zugang zu einem Innen, wohin allein die Erfindungen Dr. Brazzeltons führen. Durch die Kombination seines neuartigen Bohrverfahrens mit der Auskleidung des Bohrschachts mit *Unobtainium* bahnt sich unter dem Projektnamen *Virgil* ein internationales Expertenteam den Weg zum Erdkern. Der anschließende Plan scheint einfach: Durch die Zündung dreier Atombomben soll die Rotation des Erdkerns wieder angeschoben werden. Nach einigen Rückschlägen, Verschwörungen und Unfällen steht die Mission jedoch kurz vor dem Scheitern und kann am Ende nur durch das selbstlose Opfer Brazzeltons gerettet werden: Er sorgt für die synchronisierte Sprengung der drei Atomsprenghöpfe und verliert im selben Augenblick, in dem die Detonation das Projekt erfolgreich abschließt, sein Leben.

Die konsequente Art und Weise, in welcher der Film seine Erzählung jenseits jeder naturwissenschaftlichen Plausibilität entwickelt,⁸ lädt dazu ein, ihn als eine moderne Parabel zu lesen – nicht nur als eine Parabel über die Dialektik von Katastrophe und Fortbestand am Ende des 20. Jahrhunderts, sondern auch als Parabel über die Entfesselung der Potentiale. Das Motiv der Potentiale kommt dabei in zwei unterschiedlichen Feldern zum Tragen: in der Figur des Genies als Inbegriff der maximal entfalteten Potentialität des Geistes sowie im Bild der Atombombe als dem Symbol des entfesselten Energiepotentials der Materie. Beide Potentialitätsfiguren strukturieren nicht nur den Handlungsfortgang, sondern illustrieren auf je eigene Weise den Status der Potentialität im zeitgenössischen Vorstellungshaushalt. Das Erlöser-

8 Wofür der Film eine besondere Auszeichnung im Buch »Insultingly Stupid Movie Physics« gewinnt (vgl. Roger 2007, 312-314): Als Film mit der größtmöglichen Fehldarstellung naturwissenschaftlicher Fakten (»It's the worst physics movie, ever...«). Vielleicht ist es jedoch gerade der konsequente Bruch mit der Wahrheit der Natur(-gesetze), der es dem Film erlaubt, eine in ganz anderer Hinsicht ›wahre‹ Geschichte über den zeitgenössischen ›Stoffwechsel mit der Natur‹ zu erzählen.

Genie Dr. Brazzeltons zeichnet sich zunächst durch das aus, was auch die tradierten Geniedefinitionen betonen: Während das Talent in besonderer Weise das Bestehende aufnimmt, »erhält« und »fortsetzt«, gehört es zum Charakteristikum des Genies die Grenzen des Bestehenden in Frage zu stellen und zu überwinden: Es »zeugt«, »schafft« und »hebt eine alte, morsche Welt aus den Angeln« (Gesell 1894, 507f.). Diese Zuschreibung des Grenzüberschreitenden verkörpert sich exemplarisch in Brazzeltons erster Erfindung, einem Energiestrahle, dem nichts standhält, der alles durchdringt. Die zweite Erfindung nimmt das Motiv der Grenze auf, kehrt es jedoch um: *Unobtainium* heißt das Material, das vollkommen undurchlässig ist und es als nicht »erreichbare« (*unobtainable*) Substanz erlaubt, ultimative Grenzen zu ziehen. Mit dem Bild dieser Doppelerfindung geht der Film über die üblichen Charakterzeichnungen des »genialen Erfinders« hinaus und entwirft eine formale Bestimmung dessen *Funktion*. Gerade weil die beiden Technologien nichts Konkretes oder unmittelbar Nützliches herstellen, sondern letztendlich abstrakte Techniken der Grenzziehung und -überwindung verkörpern, zeigen sie den Geist im Zustand seiner Genialität als Instrument zur Produktion von Ordnung. Als Herr über Begrenzungen findet der entfesselte Intellekt seinen eigentlichen Gegenstand nicht in den Dingen selbst, sondern in der Regierung ihres Raums. Dieser formal-leeren Bestimmung der Geistespotentiale entspricht die in der Bombe verdichtete der Naturpotentiale. Seit der Erfindung der Atombombe erinnert ihre Funktionsweise nicht nur den konstitutiven Charakter der Materie als dinglich-verdichteter Energie, sondern bietet im Ereignis ihrer explosiven Entfesselung ein überwältigendes Bild des Übergangs vom Schlafenden in sein Erwachen, vom ruhenden Potential in seine plötzliche Aktualität.⁹

In seiner parabelhaften Zuspitzung stellt *The Core* ein Potentialitätselement aus, das den Geist der Potentiale zwar in unterschiedlichen Ausprägungen begleitet, in dieser Deutlichkeit jedoch selten zutage tritt. Es betrifft

9 Nicht umsonst greift Timothy Leary die historische Koinzidenz der beginnenden Atombombenentwicklung mit Albert Hoffmanns Entdeckung des LSD im Jahr 1943 auf und behauptet, psychedelische Substanzen hätten »das menschliche Bewußtsein einer Beschleunigung unterworfen, die mit den Fortschritten der Physik nach Entdeckung der Kernenergie vergleichbar ist.« (Leary 1968, 8) – Eine Verbindung von Utopie und Kernenergie, die auch in Ernst Blochs »Prinzip Hoffnung« aufscheint: »Wie die Kettenreaktion auf der Sonne uns Wärme, Licht und Leben bringt, so schafft die Atomenergie [...] in der blauen Atmosphäre des Friedens aus Wüste Fruchland, aus Eis Frühling.« (Bloch 1959, 775)

die Art und Weise, in der das Realisierungsversprechen zwischen zwei Polen schwankt: zwischen dem idealen Versprechen auf eine humane und naturgemäße Entfaltung des Möglichen und einem systemischen Verwertungs-zwang, der die größtmögliche Nutzung des Möglichen zur unhintergehbaren Existenzbedingung des Gegebenen erklärt. *The Core* liefert ein augenfälliges Bild für letzteres. Nicht nur wendet die dramatische Allianz von Bombe und Genie eine Apokalypse ab, deren symptomatischer Kern darin besteht, dass die Dinge sich nicht weiter drehen wie bisher – dass der sprichwörtliche *Motor aufhört zu laufen* –, sondern zeigt eine Entfesselung humaner und materieller Kräfte, deren Ziel ohne die Aussicht auf eine Verbesserung des Bestehenden auskommt und sich stattdessen als heroisches Mittel seiner Erhaltung inszeniert.

Damit kehren wir, zusammen mit dem Motiv der Bombe, an den Anfang unserer Ausführungen zurück – dorthin, wo die Expertinnen von S.H.I.E.L.D. mit der lebenden Bombe in Gestalt von Mr. Petersen konfrontiert wurden: »*Der letzte Kerl, der das in sich hatte, ist explodiert!*« Beide Bomben markieren eine Veränderung im Geist der Potentiale – eine Kontamination der Kategorie des Möglichen durch die Angst. Als Affekt stellt Angst zunächst ein besonderes Verhältnis zum Möglichen dar – im Gegensatz zur Furcht findet sie ihr Objekt nicht allein in etwas, was noch-nicht ist, sondern bezieht sich auf ein Abwesendes, das sich zwar bereits ankündigt, seine Unheimlichkeit jedoch gerade daraus bezieht, dass es nicht fassbar ist und ohne feste Form existiert. Im Schatten dieses Möglichen wächst nicht nur die Sorge Mr. Petersens, dass es nicht mehr genüge, zu sein, wer man ist – ein Mensch –, sondern auch die angstbesetzte Frage nach dem, was unerkannt und unrealisiert im Innern der Einzelnen ruht. Dorthin zielt der doppelt verunsichernde Appell des Potentials: *Du weißt nicht, wozu du fähig bist!* Der Tonfall dieser Anrufung ermutigt nicht nur zur Neugierde über unerschöpfte Möglichkeiten menschlichen Daseins, sondern transformiert das tradierte Motiv des *Erkenne-dich-selbst* zum Motto eines zweifach verunsicherten Selbstverhältnisses: Auf der hellen Seite schiebt es zwischen den Einzelnen und sein Wissen über sich die aktivierende Mahnung, dass jede Selbstkenntnis konstitutiv lückenhaft und der Kontinent des ungewussten Selbst nur durch den entschlossenen Mut zur Selbstüberwindung praktisch zu erweitern sei.¹⁰ Auf der dunklen Seite spielt dieselbe Formel auf dem

10 Nirgendwo findet sich diese Variante deutlicher artikuliert als auf dem Feld der Motivationslyrik: *Stop saying >I can't.< You can. You just choose not to.//Know your limitations and*

Register der Angst. Der raunende Hinweis, nicht wissen zu können, *wozu man/jemand fähig ist*, erinnert das Bild der zivilisatorischen Errungenschaften als einer stets brüchigen Oberfläche vor düsterem Hintergrund. Das kulturelle Feld, auf dem diese dunkle Variante der unbekanntenen Möglichkeiten verhandelt wird, ist der Horrorfilm – dessen Genretypologie eine endlose Variation der Figur des *innerlich Lauernden* und seines *Erwachens* vollzieht.¹¹

Vielleicht gewinnt die Frage nach dem zeitgenössischen Geist der Potentiale genau im Zwischenraum dieser beiden Varianten Gestalt und ergänzt so die hoffnungsvoll grundierte Pädagogik der Potentiale um ihre konstitutive Kehrseite. Wo die Anrufung zur Realisierung innerlich beschlossener Möglichkeiten regiert, breitet sich nicht nur das helle Panorama eines verbesserten und gesteigerten Lebens aus, sondern auch die Phantasie eines gelingenden Daseins, dessen individualisierte Quellen die Einzelnen mit der doppelten Verantwortung für das eigene und gemeinsame Gelingen belastet.

In dieser Hinsicht eröffnet der Realisierungsimperativ ein eigentümliches Feld zwischen Furcht und Angst. Die Furcht betrifft die Realisierung als den Motor des Funktionierens und gibt Raum für die Gestalten ihres Scheiterns. Sie lebt von den vielfältig kommunizierten Szenen dessen, was passiert, wenn man *seine Möglichkeiten nicht nutzt*, und nimmt den Dreiklang auf, der bereits Mitte des 19. Jahrhunderts als »nie gesund, nie glücklich, [...] nie nützlich« (o.A. 1860, 219) angestimmt wurde. Während die Furcht das alltägliche Scheitern an der konkreten Utopie des Funktionierens betrifft, öffnet die Angst dieses Scheitern auf seine existentielle Dimension des *Untergangs* hin. In der Angst zeigt sich, wie das Funktionieren zwar ohne ein transzendentes Ziel jenseits des Funktionierens auskommt, diese Leerstelle eines jenseitigen *telos* jedoch mit der »negativen Utopie« der Katastrophe supplementiert. Von hier aus ist die Katastrophe im Wortsinn apokalyptisch: Sie *offenbart* eine grundlegende Unentscheidbarkeit im Geist der Potentiale selbst – eine Angst *um* die Potentiale, die von einer Angst *vor* ihnen kaum zu trennen ist. Folgt man der Vermutung Alfred Adlers, dass Angst häufig als »Phase des gegen die

then defy them!//I may not be the strongest, I may not be the fastest, but I'll be damned if I'm not trying my hardest.//You don't have to be great to start, but you have to start to be great!

11 Eine Zusammenstellung entsprechender Genre-Titel der 2000er Jahre illustriert dies augenfällig: *Possession – Das Dunkle in dir//Oculus – Das Böse in dir//Wer – Das Biest in dir//Ginger Snaps – Das Biest in dir//Species IV – Das Erwachen//Underworld – Awakening//Omen IV – Das Erwachen//Haunt – Das Böse erwacht//The Awakening//Amityville – The Awakening.*

eigene Person gerichteten Aggressionstriebes« (Adler 1914, 31) auftritt, so erscheint sie als invertierte Form einer dreifachen *Wut über das Unmögliche*: über

- die Unmöglichkeit, die Potentiale im Schlummer ihrer Latenz zu erkennen
- die Unmöglichkeit, die Potentiale zu ihrer freien Entfaltung zu erwecken
- die Unmöglichkeit, die Potentialität zu denken, ohne die Welt zu verändern.

P.S.: Wie von einem Hammer zermatschte Butter

David Foster Wallace' »Unendlicher Spaß« (Wallace 2016) beginnt mit einer Prüfungssituation, in der diese angstbesetzte Verschränkung der hellen und der dunklen Seite des *Du weißt nicht, wozu du fähig bist!* ihr literarisches Denkmal erhält. Im Konferenzraum einer amerikanischen Universität wartet Harold Incandenza, der Ich-Erzähler des Romans, auf ein Gespräch, das über seine Aufnahme in das Stipendienprogramm für angehende Tennisprofis entscheiden wird. Dass es sich bei Incandenza nicht nur um einen hochbegabten Sportler handelt, sondern um ein regelrechtes Universalgenie, wird in der Erwähnung einiger Aufsätze deutlich, die er neben seiner Sportkarriere verfasst hat und die zu Beginn des Bewerbungsgespräch aufgezählt werden: »Neoklassische Prämissen in zeitgenössischen deskriptiven Grammatiken«, »Die Implikation von Post-Fourier-Transformationen für ein holographisches mimetisches Kino«, »Zur Tertiärsymbolik in justinianischen Erotica« (ebd., 13). Während die Leserin Harolds akribische Beobachtungen und Reflexionen der Prüfungssituation teilt, häufen sich mit der Zeit die Anzeichen, dass *etwas nicht stimmt*:

Ist mit Hal alles in Ordnung, Chuck? [...] Hat er Schmerzen? (Ebd., 10)

Obwohl der Rahmen der Szene das klassische Prüfungsdilemma über Bestehen/Nichtbestehen aufruft, wird bald klar, dass dort, wo es nicht mehr allein um die binäre Ordnung von Eignung und Nichteignung geht, sondern um das Sondieren und Entfesseln individueller (Spitzen-)Potentiale, sich das Scheitern von einem formalen Urteil über Fähigkeiten löst und zur existentiellen Bedrohung der Subjektivität ausweitet. Da die Prüfungsszene weniger mit dem Nichtbestehen des Kandidaten endet, sondern in der Suspendierung seiner menschlichen Form, bricht ihre Darstellung schließlich mit der

Ich-Perspektive und lässt den Leser mithilfe rückblickender Bemerkungen der Prüferinnen ahnen, was die Katastrophe der Prüfung bedeuten mag. Mit dieser fiktionalen Zeugenschaft beenden wir unsere Überlegungen und knüpfen zugleich an die Sorge Mike Petersens an – an die Angst, dass es *nicht mehr genüge, ein Mensch zu sein*. In »Unendlicher Spaß« realisiert sich diese Angst in einer Auflösung alles Menschlichen, dessen Konturen im Augenblick seiner umfassenden Erfassung entgleiten:

- ›Sie hätten sehen sollen, was da drinnen *los* war‹, erwiderte ein zusammengesunkener Kommissionsleiter durch ein Fingergeflecht vor dem Gesicht.
- ›Erregt, das ist alles, der Junge regt sich manchmal auf, wenn er beeindruckt–‹ ›Aber diese *Geräusche*, die er Gemacht hat.‹
- ›Unbeschreiblich.‹
- ›Animalisch.‹
- ›Subanimalische Laute und Geräusche.‹
- ›Und vergessen wir nicht die *Gesten*.‹
- ›Haben Sie den Jungen je *untersuchen* lassen, Dr. Tavis?‹
- ›Wie ein Tier, das etwas im Maul hat.‹
- ›Der Junge ist gestört.‹
- ›Wie von einem Hammer zermatschte Butter.‹
- ›Ein sich windendes Tier mit einem Messer im Auge.‹
- ›Was haben Sie bloß gedacht, als Sie *das da* an einer Uni– ‹
- ›Und seine *Arme*.‹
- ›Sie haben das nicht gesehen, Tavis. Seine Arme waren– ‹
- ›Dreschflegel. So ein schrecklich ausgreifendes Zucken wie bei einem Schlagzeuger. Ein *Wedeln*‹ [...].
- ›Wie im Zeitraffer, ein Flattern von etwas irgendwie fürchterlich ... Wachsendem.‹ ›Klang am ehesten nach einer ertrinkenden Ziege. Einer Ziege, die in etwas Zähflüssigem ertrinkt.‹ [...]
- ›Sein Gesicht. Als würde er erwürgt. Oder verbrannt. Glauben Sie mir, das war ein Blick in die Hölle.‹ [...]
- ›In Ihren schlimmsten Alpträumen können Sie sich nicht vorstellen, wie sehr Sie dadurch in Teufels Küche geraten sind, Dr. Möchtegernrektor, Herr *Pädagoge*.‹ (Ebd., 22-24)

Literaturverzeichnis

Einige Kapitel basieren auf Veröffentlichungen, die für die vorliegende Arbeit überarbeitet und erweitert wurden:

Kapitel 2:

Heßdörfer, Florian (2015): Die Regierung des Möglichen. Optimieren und Messen als pädagogisches Projekt um 1900, in: kultuRRévolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie, Nr. 69, S. 79-85

Kapitel 3:

Heßdörfer, Florian (2017): Biologie und Klassenkampf von oben – Wilhelm Hartnacke und die Bildungsdiskussion der Weimarer Republik. In: Dreyer, M.; Braune, A.(Hg.): Aktuelle Forschungen zur Weimarer Republik. Stuttgart: Franz Steiner, S. 333-350

Kapitel 4:

Heßdörfer, Florian (2019): Testen und Beraten. Hermann Ebbinghaus, Hugo Münsterberg und die psychologische Reinigung der Pädagogik. In: Krüger, J. O.; Müller, Th. (Hg.): Wirksamkeit als Argument. Wittenberger Gespräche IV. Wittenberg: MLU, S. 21-36

Kapitel 5:

Heßdörfer, Florian (2018): Das Spielgeld der Pädagogik – Freiheit, Zwang und Arbeit in der Pädagogisierung des Spiels. In: Jahrbuch für Technikphilosophie 2018, Baden-Baden: Nomos, S. 51-68

A

- Adler, Alfred (1914): Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose. In: Adler, A.; Furtmüller, C. (Hg.): Heilen und Bilden. Ärztlich-pädagogische Arbeiten des Vereins für Individualpsychologie. München: Reinhardt, S. 23-32
- Adorno, Theodor W. (1951): *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Agamben, Giorgio (2007): *Die Beamten des Himmels*. Über Engel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Agamben, Giorgio (2010a): *Herrschaft und Herrlichkeit*. Zur theologischen Genealogie von Ökonomie und Regierung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Althusser, Luis (2010 [1970]): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. 1. Halbband. Hamburg: VSA
- Amiel, Jon (2003): *The Core*. Los Angeles: Paramount
- Anders, Günther (1969): *Die Schrift an der Wand*. Tagebücher 1941-1966. Berlin: Union

B

- Bach, Johanna (2016): Das Narrativ ›sittlicher Arbeit‹ im moralischen Selbstverständnis der Deutschen. In: Fritz Bauer Institut; Konitzer, W.; Palme, D. (Hg.): *Arbeit, Volk, Gemeinschaft*. Ethik und Ethiken im Nationalsozialismus (Jahrbuch zur Geschichte und Wirkung des Holocaust). Frankfurt a.M.; New York, S. 49-66
- Baecker, Dirk (2007): *Wozu Gesellschaft?* Berlin: Kadmos
- Baerwald, Richard (1896): *Theorie der Begabung*. Psychologisch-pädagogische Untersuchung. Leipzig: Reisland
- Baerwald, Richard (1898): *Zur Frage der Begabung*. In: *Pädagogisches Archiv*, Jg. 40, H. 7/8, S. 580-588
- Ballerstaedt, Richard (1917): *Beiträge zur Einheitsschule*. In: *Pädagogische Reform*, Jg. 41, H. 32, S. 191-194
- Barad, Karen (2012): *Agentieller Realismus*. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bauch, Bruno (1933): *Systematische Selbstdarstellung*. In: Schwarz, Hermann (Hg.): *Deutsche systematische Philosophie nach ihren Gestalten*. Berlin: Junker & Dünnhaupt, S. 228-297
- Bauch, Bruno (1935): *Grundzüge der Ethik*. Stuttgart: Kohlhammer
- Baudrillard, Jean (2006 [1976]): *Der symbolische Tausch und der Tod*. Berlin: Matthes & Seitz

- Bay, Michael (1998): *Armageddon*. Burbank: Touchstone Pictures
- Bechtold, Franz Anton (1916): Die Förderung tüchtiger Schüler. In: *Weltliche Schule*, Jg. 40, H. 43, S. 194-196
- Beneke, Friedrich-Eduard (1842): *Erziehungs- und Unterrichtslehre*, Bd. 1. Berlin: Mittler
- Benjamin, Ludy T. (2006): Hugo Münsterberg's Attack on the Application of Scientific Psychology. In: *Journal of Applied Psychology*, Jg. 91, H. 2, S. 414-425
- Berdelmann, Kathrin (2016): »Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen« – Schulische Beobachtung und Beurteilung von Kindern im 18. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 9, H.2, S. 9-23
- Binet, A.; Simon, Th. (1904): Methodes nouvelles pour le diagnostiq du niveau intellectuel des anormaux. In: *L'Année Psychologique*, Jg. 11, S. 191-244
- Binet, Alfred (1896): Divisions of Personality and Spiritism. In: *History of Psychiatry*, Jg. 21, H. 4, S. 487-500
- Birnbaum, Ferdinand (1914): *Begabung und Erziehung*. In: Adler, A.; Furtmüller, C. (Hg.): *Heilen und Bilden. Ärztlich-pädagogische Arbeiten des Vereins für Individualpsychologie*. München: Reinhardt, S. 185-205
- Bloch, Ernst (1959): *Das Prinzip Hoffnung*, Bd. 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Boateng, Paul (2003): *Every Child Matters*. Norwich: TSO
- Bobertag, O.; Hylla, E. (1925): *Begabungsprüfung für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen*. Langensalza: Beltz
- Bogen, Hellmuth (1935): *Pädagogische Psychologie der Beratung*. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, Jg. 36, H. 4, S. 133-149
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Bourdieu, Pierre (1972): *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Breidenstein, G.; Thompson, C. (2014): *Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung*. In: Thompson, C.; Jergus, K.; Breidenstein, G. (Hg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück, S. 89-109
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das Unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bröckling, Ulrich (2017): *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

- Brown, K.; Ryan, R. M. (2003): The benefits of being present. Mindfulness and its role in psychological well-being. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, H. 84, S. 822-848
- Buchenuau, Artur (1918): Zur Frage der experimentellen Schülersauswahl und der psychologischen Methodik. In: *Deutsches Philologen-Blatt*, Jg. 26, H. 33/34, S. 277-279
- Bührmann, A. D.; Schneider, W. (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript
- Bundschuh, Konrad (1975): Der intelligente Schulversager. Zum Problem der Pseudodebilität – Ein empirischer Beitrag. Rheinstetten: Schindele
- Bünger, C.; Mayer, R.; Messerschmidt, A.; Zitzelsberger, O. (Hg.) (2009): *Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmung*. Paderborn: Schöningh

C

- Caffentzis, G.; Federici, S. (2012): Anmerkungen zur edu-factory und zum kognitiven Kapitalismus. In: Lorey, I.; Neundlinger, K. (Hg.): *Kognitiver Kapitalismus*. Wien: Turia & Kant, S. 88-102
- Celikates, Robin (2014): Kritik der pädagogischen Vernunft. Bourdieu, Rancière und die Idee einer kritischen Sozialwissenschaft. In: Kastner, J.; Sonderegger, R. (Hg.): *Pierre Bourdieu und Jacques Rancière. Emanzipatorische Praxis denken*. Wien; Berlin: Turia & Kant, S. 123-146
- Chesterton, Gilbert Keith (2011 [1908]): *Orthodoxie. Eine Handreichung für die Ungläubigen*. Kißlegg: Fe-Medienverlag
- Chopich, Erika J.; Paul, Margaret (1993): *Aussöhnung mit dem Inneren Kind*. Berlin: Ullstein
- Clostermann, Gerhard (1941): Die Proben (†Test†) für Zehnjährige aus dem neuen Binetarium. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, Jg. 42, H. 3, S. 109-115
- Coenen, C.; Gammel, S.; Heil, R.; Woyke, A. (Hg.) (2010): *Die Debatte über »Human Enhancement«*. Historische, philosophische und ethische Aspekte der technologischen Verbesserung des Menschen. Bielefeld: transcript
- Cohn, Jonas (1926): *Befreien und Binden. Zeitfragen der Erziehung*. Leipzig: Quelle und Meyer

D

- Dalla Costa, Mariarosa (1973): *Frauen und der Umsturz der Gesellschaft*. Berlin: Merve
- Dannemann, A. (Hg.) (1911): *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*. Halle/S.: Marhold
- Darwin, Charles (1861): *The Origin of Species*. New York: Appleton
- Dass, R.; Goleman, D. (1988): *The Meditative Mind. The Varieties of Meditative Experience*. Los Angeles: Tarcher
- Deathage, Gary (1975): *The Clinical Use of Mindfulness Meditation Techniques in Short-term Psychotherapy*. In: *Journal of Transpersonal Psychology*, Jg. 2, H. 7, S. 133-143
- Deleuze, Gille (1993): *Unterhandlungen. 1972-1990*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Deleuze, Gille (2007): *Differenz und Wiederholung*. München: Fink
- Dellori, Claudia (2016): *Die absolute Metapher ›lebenslanges Lernen‹. Eine Argumentationsanalyse*. Wiesbaden: Springer VS
- Derrida, Jacques (1999): *Über das ›Preislose‹*. Berlin: b_books
- Descoedres, Alice (1921 [1917]): *Die Erziehung der anormalen Kinder*. Zürich: Pro Juventude
- Dimmler, Emil (1911): *Verkennung künstlerischer Talente. Eine Sünde der Schule?* In: *Pharus*, Jg. 2, H. 8, S. 128-139
- Donath, Bruno (1922): *Physikalisches Spielbuch für die Jugend*. Braunschweig: Vieweg & Sohn

E

- Ebbinghaus, Hermann (1885): *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*. Leipzig: Duncker & Humblot
- Ebbinghaus, Hermann (1897): *Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern*. Hamburg; Leipzig: Voss
- Eberhard, o.A. (1917): *Der Grundsatz persönlicher Kraftentfaltung bei Luther*. In: *Die Arbeitsschule*, Jg. 31, H. 5, S. 218-259
- Elfert, Maren (2015): *UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning*. In: *European Journal of Education*, Jg. 50, H. 1, S. 88-110
- Enderlin, Max (1907): *Das Spielzeug in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Kindes*. In: *Zeitschrift für Kinderforschung*, Jg. 12, H. 1, S. 9-16
- Erpenbeck, J.; Grote, S.; von Rosenstiel, L. (Hg.) (2013): *Kompetenzmodelle von Unternehmen*. Stuttgart: Schaeffer Pöschel

F

- Faulwasser, Arthur (1928): Kritik des Anlage- und Entwicklungsbegriffes in der naturgemäßen Pädagogik. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, Jg. 55, H. 39, S. 301-305 & H. 40, S. 309-311
- Federici, Silvia (2015): Aufstand aus der Küche. Reproduktionsarbeit im globalen Kapitalismus und die unvollendete feministische Revolution. Münster: Edition Assemblage
- Fegter, S.; Kessler, F.; Langer, A.; Ott, M.; Rothe, D.; Wrana, D. (Hg.) (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS
- Feustel, Robert (2015): »Ein Anzug aus Strom« – LSD, Kybernetik und die psychedelische Revolution. Wiesbaden: Springer VS
- Fischer, Aloys (1912): Probleme der Willenserziehung. In: Die deutsche Schule, Jg. 16, H. 1, S. 1-16
- Fischer, Aloys (1918a): Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen. Leipzig: Quelle & Mayer
- Fischer, Aloys (1918b): Über das Bauen und die Bauspiele von Kindern. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendforschung, Jg. 19, H. 4, S. 234-245
- Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a.M.: Fischer
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2003a): Die Wahrheit und die juristischen Formen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2003b): Der anthropologische Zirkel. Berlin: Merve
- Foucault, Michel (2005): »Omnes et Singulatim«. Zu einer Kritik der politischen Vernunft. In: Dits et Ecrits. Schriften. Bd. 4. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 165-198
- Foucault, Michel (2006a): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2006b): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2009): Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France (1981/82). Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2019): Die Geständnisse des Fleisches. Sexualität und Wahrheit IV. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Friederichs, Elsbeth (1925): Erlösung durch Arbeit! In: *Ethische Kultur*, Jg. 33, H. 10, S. 76-77

Friedrichs, G. (1916): Talent, Welt und Schule. In: *Die Mittelschule*, Jg. 30, H. 8, S. 229-234

G

Galton, Francis (1884): *Anthropometric Laboratory*. London: Clows & Sons

Galton, Francis (1885): Some Results from the Anthropometric Laboratory. In: *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, Jg. 16, S. 275-287

Galton, Francis (1889): *Natural Inheritance*. London/New York: Macmillan

Galton, Francis (1910 [1869]): *Genie und Vererbung*. Leipzig: Klinkhardt

Gelhard, Andreas (2012): Das Dispositiv der Eignung. Elemente einer Geschichte der Prüfungstechniken. In: *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung*, Jg. 1, H. 1, S. 44-60.

Gelhard, Andreas (2017): Die Entgrenzung des Examens. Foucaults Analyse von Prüfungsformen. In: Rölle, M.; Nigro, R. (Hg.): *Vierzig Jahre ›Überwachen und Strafen‹. Zur Aktualität der Foucault'schen Machtanalyse*. Bielefeld: transcript, S. 43-62

Gelhard, Andreas (2018): *Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem*. Zürich: diaphanes

Gesell, G. (1894): *Genie und Talent. Eine Studie*. In: *Allgemeine deutsche Lehrerzeitung*, Jg. 46, H. 52, S. 507-509

Gläser, Johannes (Hg.) (1920): *Vom Kinde aus*. Hamburg; Braunschweig: Westermann

Goddard, Henry H. (1915): *The criminal imbecile. An analysis of three remarkable murder cases*. Norwood: Macmillan

Goddard, Henry H. (1925): *Special Education and the Gifted Child*. In: *Educational Research Bulletin*, Jg. 4, H. 7, S. 133-139

Goldscheid, Rudolf (1908): *Entwicklungswerttheorie, Entwicklungsökonomie, Menschenökonomie. Eine Programmschrift*. Leipzig: Klinkhardt

Goldscheid, Rudolf (1911): *Höherentwicklung und Menschenökonomie. Grundlegung der Sozialbiologie*. Leipzig: Klinkhardt

Goleman, D.; Boyatzis, R.; McKee, A. (2002): *Primal Leadership. Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Press

Gottlieb, Borghild (1912): Was sind wir den ungeborenen Geschlechtern schuldig? In: *Ethische Kultur*, Jg. 20, H. 14, S. 108-110

Gould, Stephen (1999): *Der falsch vermessene Mensch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Grosser, o.A. (1909): Hermann Ebbinghaus. In: *Die deutsche Schule*, Jg. 13, H. 11, S. 665-671

H

Haraway, Donna (1995): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt a.M.; New York: Campus

Haraway, Donna (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt a.M.; New York: Campus

Harms, Claus (1851): *Dr. Claus Harms gewesenen Predigers in Kiel Lebensbeschreibung verfaßt von ihm selbst*. Kiel: Akademische Verlagsbuchhandlung

Harten, H.-C.; Neirich, U.; Schwerendt, M. (2006): *Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Ein bio-bibliographisches Handbuch*. Berlin: Akademie

Hartmann, Berthold (1890 [1885]): *Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts*. Annaberg: Hermann Grafer

Hartnacke, W.; Wohlfahrt, E. (1934): *Geist und Torheit auf Primanerbänken. Bericht über die sächsischen Sichtungsgmaßnahmen zur Begrenzung des Hochschulzugangs*. Dresden: Kupy & Dietze

Hartnacke, Wilhelm (1915a): *Das Problem der Auslese der Tüchtigen. Einige Gedanken und Vorschläge zur Organisation des Schulwesens nach dem Kriege*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, Jg. 16, H. 8, S. 481-491

Hartnacke, Wilhelm (1915b): *Das Problem der Auslese der Tüchtigen. Einige Gedanken und Vorschläge zur Organisation des Schulwesens nach dem Kriege (Fortsetzung)*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, Jg. 16, H. 8, S. 529-544

Hartnacke, Wilhelm (1931): *Das Problem der Überfüllung der akademischen Berufe. Öffentlicher Vortrag auf dem 50. Deutschen Ärztetag in Köln am 18. Juni 1931*. Dresden; Radebeul: Mosse

Hartnacke, Wilhelm (1932): *Bildungswahn – Volkstod! Vortrag gehalten am 17. Februar 1932 im Auditorium Maximum der Universität München für die Deutsche Gesellschaft für Rassenhygiene*. München: Lehmanns

Hartnacke, Wilhelm (1940): *Seelenkunde vom Erbgedanken aus*. München; Berlin: Lehmanns

- Hehlmann, Wilhelm (Hg.) (1931): Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig: Kröner
- Hehlmann, Wilhelm (Hg.) (1942): Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig: Kröner
- Heid, H.; Fink, G. (2004): Begabung. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim; Basel: Beltz
- Heimann, o.A. (1918): Kriegszeitgemäße Beratung bei der Berufswahl. In: Hamburgische Schulzeitung, Jg. 26, H. 3, S. 11-12
- Helmholtz, Hermann (1847): Über die Erhaltung der Kraft. Berlin: Reimer
- Hemetsberger, Bernhard (2015): Nicht Genügend... Setzen! Zur Geschichte der Notengebung in Österreich. Wien: LIT
- Herbart, Johann Friedrich (1841): Umriss pädagogischer Vorlesungen. Zweyte vermehrte Ausgabe. Göttingen: Dietrichsche Buchhandlung.
- Heßdörfer, Florian (2013): Gründe im Sichtbaren. Subjektivierungstheoretische Sondierungen im visuellen Feld. Wien; Berlin: Turia & Kant
- Heßdörfer, Florian (2015): Die Regierung des Möglichen. Optimieren und Messen als pädagogisches Projekt um 1900. In: kultuRRevolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie, H. 69, S. 79-84
- Heßdörfer, Florian (2018a): Die Leere der Optimierung. Versuch über eine Ideologie ohne Idee. In: Politische Psychologie, H. 1, S. 110-123
- Heßdörfer, Florian (2018b): Begabung als Gabe – Zwang und Freiheit im Begabungsdiskurs um 1900. In: Böker, A.; Horvath, A. (Hg.): Begabung und Gesellschaft. Kritische Perspektiven auf Diskurse und Praktiken. Berlin: Springer VS, S. 53-70
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften, Bd. 1. Frankfurt a.M.: Syndikat
- Hoffmann, Erika (1930): Das Spiel. In: Nohl, H.; Pallat, L. (Hg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 3, S. 208-220
- Hopf, Ernst (1920): Zur kritischen Grundlegung des Begriffs der geistigen Anlage. In: Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik, Jg. 4, H. 1, S. 36-45
- Hunter, Ian (1994): Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism. Sydney: Allen & Unwin

I

- Ichheiser, Gustav (1930): Kritik des Erfolgs. Leipzig: Hirschfeld
- Ichheiser, Gustav (1936): Über einige Voraussetzungen der psychologischen Begabung. Ein Beitrag zur Psychologie des psychologischen Wissens. In: Erkenntnis, Jg. 6, H. 1, S. 114-132
- Illouz, Eva (2003): Der Konsum der Romantik. Liebe und die kulturellen Widersprüche des Kapitalismus. Frankfurt a.M.; New York: Campus
- Illouz, Eva (2018): Gefühle als Waren. In: dies. (Hg.): Wa(h)re Gefühle. Authentizität im Konsumkapitalismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 13-50

J

- Jaeggi, Rahel (2016): Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Jameson, Fredric (1991): Postmodernism. Or the Cultural Logic of Late Capitalism. Durham: Duke University Press
- Jensen, Uffa (2011): Die Konstitution des Selbst durch Beratung und Therapeutisierung. Die Geschichte des Psychowissens im frühen 20. Jahrhundert. In: Maasen, S.; Elberfeld, J.; Eitler, P. (Hg.): Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den langen Siebzigern. Bielefeld: transcript, S. 35-54
- Jergus, K.; Koch, S.; Thompson, C. (2013): Darf ich dich beobachten? Zur ›pädagogischen Stellung‹ der Beobachtung in der Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59, H. 5, S. 743-761
- Jergus, Kerstin (2017): Zwischen Teilnahme und Teilhabe. Das pädagogische Selbst zwischen Aneignung und Aussetzung. In: Jergus, K.; Thompson, C. (Hg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS

K

- Kaminski, Andreas (2010): Psychotechnik und Intelligenzforschung: 1903-1933. In: Coenen, C.; Gammel, S.; Heil, R.; Woyke, A (Hg.): Die Debatte über »Human Enhancement«. Historische, philosophische und ethische Aspekte der technologischen Verbesserung des Menschen. Bielefeld: transcript, S. 117-142
- Kaminski, Andreas (2018): Die harmonische Gesellschaft. Das evolutionäre Prüfungsdispositiv um 1900. In: Reh, S.; Ricken, N. (Hg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 227-250

- Kant, Immanuel (1974 [1788]): Kritik der praktischen Vernunft. In: ders.: Werkausgabe Bd. VII. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 103-302
- Kant, Immanuel (1977a [1803]): Über Pädagogik. In: ders.: Werkausgabe Bd. XII. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 691-769
- Kant, Immanuel (1977b [1784]): Ideen zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: ders.: Werkausgabe Bd. XI. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 30- 50
- Kant, Immanuel (1977c [1793]): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: ders.: Werkausgabe Bd. XI. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 127-174
- Kautzsch, Emil (1899): Textbibel des Alten und Neuen Testaments. Tübingen: Mohr
- Kerschensteiner, Georg (1905): Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München: Gerber
- Kerschensteiner, Georg (1906): Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert. In: Der Säemann, Jg. 2, H. 4, S. 101-120
- Kerschensteiner, Georg (1954a [1904]): Berufs- oder Allgemeinbildung? In: ders.: Grundfragen der Schulorganisation. München; Düsseldorf: Oldenbourg
- Kerschensteiner, Georg (1954b [1908]): Das Problem der Volkserziehung. In: ders.: Grundfragen der Schulorganisation. München; Düsseldorf: Oldenbourg
- Key, Ellen (1904): Das Jahrhundert des Kindes. Berlin: Fischer
- Key, Ellen (1905): Essays. Berlin: Fischer
- Key, Ellen (1910): Die Frau in hundert Jahren. In: Brehmer, Arthur (Hg.): Die Welt in hundert Jahren. Berlin: Buntdruck, S. 115-122
- Key, Ellen (1914): The younger generation. New York; London: Putnam
- Klafki, Wolfgang (1982): Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein/Ts.: Scriptor
- Klafki, Wolfgang (1999): Bleibende Bedeutung und Grenzen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik am Beispiel Theodor Litt. In: Gutjahr-Löser, P.; Schulz, D.; Wollersheim, H.-W. (Hg.): Theodor-Litt-Jahrbuch 1999/1. Leipzig: Universitätsverlag, S. 42-67
- Klieme, E.; Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im Erziehungsdiskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10, H. 8, S. 11-29

- Kloos, Gerhard (1936): *Begabung und Vererbung*. In: Schottky, Johannes (Hg.): *Die Persönlichkeit im Lichte der Erblehre*. Leipzig; Berlin: Teubner, S. 54-78
- KMK (2005): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München; Neuwied
- Knapp, Gudrun-Axeli (2005): *Intersectionality – ein neues Paradigma feministischer Theorie?* In: *Feministische Studien*, Jg. 23, H. 1, S. 68-81
- Koneffke, Gernot (1973): *H. Ph. Sextros Schrift ›Über die Bildung der Jugend zur Industrie‹ (Göttingen 1785) und die theoretische Grundlegung der norddeutschen Industrieschulbewegung*. In: Heydorn, H.-J.; Koneffke, G: *Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung*. Bd. 1: *Zur Pädagogik der Aufklärung*. München: List, S. 51-82
- Kössler, Till (2018): *Leistung, Begabung und Nation nach 1900*. In: Reh, S.; Ricken, N. (Hg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 193-210
- Kraepelin, Emil (1920): *Arbeitspsychologie*. In: *Die Naturwissenschaften. Wochenschrift für die Fortschritte der Naturwissenschaft, der Medizin und der Technik*, Jg. 8, H. 44, S. 855-859

L

- Labaree, David F. (2012): *Someone has to fail. The Zero-Sum Game of Public Schooling*. Cambridge; London: Harvard University Press
- Lamszus, Wilhelm (1911): *Die wir im Übergang begriffen sind. Eine Neujahrsbetrachtung*. In: *Pädagogische Reform*, Jg. 35, H. 1, S. 1-2
- Langbehn, Julius (1936 [1890]): *Rembrandt als Erzieher*. Stuttgart: Kohlhammer
- Latour, Bruno (1998): *Wie sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Fischer
- Latour, Bruno (2017): *Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das Neue Klimaregime*. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Law, John (2004): *After Method. Mess in Social Science*. New York: Routledge
- Leanza, Matthias (2017): *Die Zeit der Prävention. Eine Genealogie*. Weilerswist: Velbrück
- Le Bon, Gustave (1982 [1895]): *Psychologie der Massen*. Stuttgart: Kröner
- Lentz, Friedrich (1895): *Über Begabung*. In: *Pädagogisches Archiv*, Jg. 37, H. 2, 156-161
- Lentz, Friedrich (1898): *Wieder etwas von der Begabung und der formalen Bildung*. In: *Pädagogisches Archiv*, Jg. 40, H.4

- Lindner, Gustav (Hg.) (1884): *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde*. Wien; Leipzig: Pichler
- Link, J.; Hall, J. M. (2004): From the ›Power of the Norm‹ to ›Flexible Normalism‹: Considerations after Foucault. In: *Cultural Critique*, H. 57, S. 14-32
- Link, Jürgen (2013a): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Link, Jürgen (2013b): *Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart*. Konstanz: Konstanz University Press
- Lipmann, O.; Bogen, H. (1923): *Naive Physik. Arbeiten aus dem Institut für angewandte Psychologie in Berlin*. Leipzig: Barth
- Lipschütz, Alexander (1915a): Über die Ermüdung. In: *Arbeiter-Jugend*, Jg. 7, H. 13, S. 102-103
- Lipschütz, Alexander (1915b): Über die Ermüdung. In: *Arbeiter-Jugend*, Jg. 7, H. 14, S. 108-110
- Litt, Theodor (1918): Der Aufstieg der Begabten. In: *Deutsches Philologenblatt. Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand*, H. 27/28, S. 225-226
- Litt, Theodor (1920): Aufgaben des Akademikers in Deutschland. In: *Deutsche akademische Zeitung*, Jg. 1, H. 22, S. 538-547
- Litt, Theodor (1924): Die philosophischen Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung. In: Lampe, F.; Franke, G.H. (Hg.): *Staatsbürgerliche Erziehung*. Breslau; Leipzig: Hirt & Sohn, S. 19-38
- Litt, Theodor (1931): *Führen oder Wachsenlassen? Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Leipzig; Berlin: Teubner
- Lottmann, Werner (1942): Menschenbild, Auslese und Erziehung. Beitrag IV: Das Ausleselager als Methode. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, Jg. 43, H. 129-149
- Ludwig, Günter (1970): *Schöpferische Kräfte. Zur Genealogie des Begriffes*. Mainz: Schott
- Luhmann, N.; Schorr, K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies. (Hg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-41
- Luhmann, Niklas (1987): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie sozialer Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (1996): Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Luhmann, N.; Schorr, K. E. (Hg.): *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 14-52

- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (2004a): *Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem*. In: ders.: *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 23-47
- Luhmann, Niklas (2004b): *Erziehung als Formung des Lebenslaufs*. In: ders.: *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 260-277

M

- Marx, Karl (1969 [1845/1846]): *Die deutsche Ideologie*. In: MEW, Bd. 3. Berlin: Dietz, S. 5-530
- Marx, Karl (1971 [1857]): *Einleitung zur Kritik der Politischen Ökonomie*. In: MEW, Bd. 42. Berlin: Dietz, S. 615-641
- Marx, Karl (1974 [1844]): *Ökonomisch-Philosophische Manuskripte*. In: MEW, Ergänzungsband 1. Berlin: Dietz, S. 465-590
- Masschelein, J.; Simons, M. (2005): *Globale Immunität oder eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums*. Berlin; Zürich: diaphanes
- Masschelein, J.; Simons, M. (2008): *The governmentalization of learning and the assemblage of the learning apparatus*. In: *Educational Theory*, Jg. 58, H. 4, S. 391-415
- Mauss, Marcel (1968): *Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Meißner, Hanna (2013): *Gesellschaftstheorie als epistem-onto-logischer Einsatz*. In: Jaeggi, R.; Loick, D. (Hg.): *Karl Marx – Perspektiven der Gesellschaftskritik*. Berlin: Akademie-Verlag, S. 249-264
- Meister, Otto (1928): *Landschule und Intelligenzprüfung*. In: *Die deutsche Schule*, Jg. 32, H. 12, S. 746-749
- Meliss, Wilhelm (1897): *Inwieweit und wie kann der persönlichen Entwicklung der Kinder in der Schule Rechnung getragen werden?* In: *Pädagogische Reform*, Jg. 21, H. 31, S. 1-2
- Meumann, Ernst (1908): *Intelligenz und Wille*. Leipzig: Quelle & Meyer
- Meumann, Ernst (1914): *Zur Frage der Erziehungsziele*. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, Jg. 15, H. 1, S. 1-9
- Meumann, Ernst (1915): *Über Volkserziehung auf nationaler Grundlage*. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, Jg. 16, H. 3, S. 161-185

- Meumann, Ernst (1920): Ökonomie und Technik des Gedächtnisses. Experimentelle Untersuchungen über das Merken und Behalten. Leipzig: Klinkhardt
- Mieskes, Hans (1942): Menschenbild, Auslese und Erziehung. Beitrag IX: Auslese und Schule. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, Jg. 43, H. 2, S. 51-56
- Moede, W.; Pierkowski, C. (1918): Die psychologischen Schüleruntersuchungen zur Aufnahme in die Berliner Begabenschulen. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde. Jg. 19, H. 2, S. 127-132
- Mosso, Angelo (1892): Die Ermüdung. Leipzig: Hirzel
- Muchow, Martha (1919): Beobachtungsbogen und Schülersauslese. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde. Jg. 20, H. 5, S. 301-315
- Muchow, Martha (1930): Zum Problem der Zeugnisreform. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, Jg. 31, H. 4, S. 222-233
- Müller, W. (1915): Der Wert der Zeit in der Erziehung. In: Weltliche Schule, Jg. 36, H. 39, S. 178-180
- Mullin, Amy (2005): *Reconceiving Pregnancy and Childcare: Ethics, Experience, and Reproductive Labor*. Cambridge; London: Cambridge University Press
- Münch, Matthias Cornelius (Hg.) (1840): *Universal-Lexikon der Erziehungs- und Unterrichtslehre*, Bd. 1. Augsburg: Schlosser
- Münch, Matthias Cornelius (Hg.) (1842): *Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichtslehre*, Bd. 2. Augsburg: Schlosser
- Münsterberg, Hugo (1909a): *On the witness stand*. Garden City; New York: Doubleday, Page & Co
- Münsterberg, Hugo (1909b): *Psychology and the teacher*. New York; London: Appleton
- Münsterberg, Hugo (1909c): *Psychotherapy*. New York: Moffat, Yard & Co
- Münsterberg, Hugo (1913): *Psychology and industrial efficiency*. Boston; New York: Houghton Mifflin
- Münsterberg, Hugo (1914a): *Psychology and social sanity*. Garden City; New York: Doubleday, Page & Co
- Münsterberg, Hugo (1914b): *Grundzüge der Psychotechnik*. Leipzig: Barth

N

- Neurath, Otto (1917): Das umgekehrte Taylorsystem. Auch etwas zur Auslese der Tüchtigen. In: *Deutscher Wille*, Jg. 30, H. 1, S. 19-25

O

- o.A. (1844): Ein Wort über Armen- und Waisenpflege. In: Allgemeine Schulzeitung, H.112, S. 913-919
- o.A. (1847): Bericht über die zweite Volks- und Armenschule zu ..., dem Magistrate daselbst erstattet von dem einstweiligen Inspektor derselben, dem Rector der ersten Volks- und Armenschule. In: Allgemeine Schulzeitung, Jg. 21, H. 114, S. 929-936
- o.A. (1912): Zur Theorie und Praxis des sogenannten Mannheimer Systems. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, Jg. 64, H. 25, S. 293-295
- o.A. (1915a): Die Begabung an die Front. In: Pädagogische Reform, Jg. 39, H. 35, S. 233-234
- o.A. (1915b): Die Pflege und Förderung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter. In: Der Volksschullehrer, Jg. 9, H. 34, S. 402-405
- o.A. (1916): Verhandlungen des Reichstags. XIII. Legislaturperiode, II. Session, Bd. 306. Berlin: Norddeutsche Buchdruckerei
- o.A. (1939): 15 Millionen Begabtenausfall. In: Die Mittelschule, Jg. 53, H. 26, S. 303-305
- o.A. (Hg.) (1860): Encyklopädie der Pädagogik vom Standpunkte der Wissenschaft und nach den Erfahrungen der gefeiertsten Pädagogen aller Zeiten. Bd. 1. Leipzig: Ernst Schäfer

P

- Pannwitz, Rudolf (1912): Prüfung und Auslese. In: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, Jg. 19, H. 6, S. 259-262
- Parnes, O.; Vedder, U.; Willer, S. (2008): Das Konzept der Generation. Eine Wissenschafts- und Kulturgeschichte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Paul, Jean (1967 [1807]): Levana oder Erziehungslehre. In: ders.: Werke, Bd. 5. München: Hanser, S. 513-878
- Pelletier, Caroline (2009): Emancipation, equality and education. Rancière's critique of Bourdieu and the question of performativity. In: Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education, Jg. 30, H. 2, S. 137-150
- Petersen, Peter (1916): Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen. Leipzig; Berlin: Teuber
- Petzold, E. (Hg.) (1874): Handwörterbuch für den deutschen Volksschullehrer. Dresden: Schulbuchhandlung
- Pfister, Oskar (1924): Die psychoanalytische Methode. Eine erfahrungswissenschaftlich-systematische Darstellung. Leipzig: Klinkhardt

R

- Rancière, Jacques (2002): *Das Unvernehmen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Rancière, Jacques (2007): *Der unwissende Lehrmeister*. Wien: Passagen.
- Reh, S.; Ricken, N. (2017): Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 64, H. 3, S. 247-258
- Reichel, Andreas (2016): Wilhelm Hartnacke. In: *Sächsische Biografie*, hg. vom Institut für Sächsische Geschichte und Volkskunde e.V., bearb. von Martina Schattkowsky, Online-Ausgabe: [Zugriff am 18.11.2017]
- Rein, Wilhelm (1895): Alte und neue Pädagogik. In: *Deutsche Revue*, Jg. 20, H. 3, S. 283-290
- Rein, Wilhelm (Hg.) (1903): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd 1. Langensalza: Beyer
- Rein, Wilhelm (Hg.) (1905): *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 3. Langensalza: Beyer
- Rein, Wilhelm (Hg.) (1908): *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 7. Langensalza: Beyer
- Reinöhl, Friedrich (1937): *Die Vererbung der geistigen Begabung*. München; Berlin: Lehmann
- Reiß, Marcus (2012): *Kindheit bei Maria Montessori und Ellen Key. Disziplinierung und Normalisierung*. Paderborn: Schöningh
- Reuter, Fritz (1892): Die Aufgabe der Erziehung im Gymnasium. In: *Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. Zweite Abteilung für Gymnasialpädagogik und die übrigen Lehrfächer*, Jg. 38, S. 1-18
- Révész, Géza (1918): Das musikalische Wunderkind. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, Jg. 19, H. 1, S. 29-34
- Rheinberger, H.-J.; Müller-Wille, S. (2009): *Vererbung. Geschichte und Kultur eines biologischen Konzepts*. Frankfurt a.M.: Fischer
- Ricken, Norbert (1999): *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Ricken, Norbert (2004): Die Macht der Macht – Rückfragen an Michel Foucault. In: Ricken, N. ; Rieger-Ladich, M. (Hg.): *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS, S. 119-144
- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Heidelberg: Springer VS
- Ricken, Norbert (2010): *Allgemeine Pädagogik*. In: Kaiser, A.; Schmetz, D.; Wachtel, P.; Werner, B. (Hg.): *Bildung und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-42

- Ricken, Norbert (2012): Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In: Ricken, N.; Balzer, N. (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 329-352
- Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ›Leistung‹. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: Reh, S.; Ricken, N. (Hg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-62
- Roderich, R. (1911): Pädagogische Streifzüge. In: Pädagogische Woche, Jg. 7, H. 8, S. 94-97
- Roger, Tom (2007): *Insultingly Stupid Movie Physics*. Naperville: Sourcebooks
- Rolfus, Hermann (Hg.) (1864): *Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Prinzipien*, Bd. 2. Mainz: Kupferberg
- Roloff, Ernst M. (Hg.) (1915): *Lexikon der Pädagogik*, Bd. 4. Freiburg i.Br.: Herder
- Rothe, Katja (2013): *Spekulative Praktiken: Zur Vorgeschichte des Assessment Centers*. In: *ilinx – Berliner Beiträge zur Kulturwissenschaft: Ökonomische Praktiken*, S. 57-74
- Rothe, Katja (2016): *Ökologien der Seele. Das Spiel als eine Praxis der Selbstbildung bei Winnicott und Guattari*. In: Deuber-Mankowski, A.; Görling, R. (Hg.): *Denkweisen des Spiels. Medienphilosophische Annäherungen*. Wien; Berlin: Turia & Kant, S. 87-102
- Rothmüller, Barbara (2016): *Bildungspolitische Theorieeffekte und ihre Komplizenschaft mit Ungleichheiten*. In: Kastner, J.; Sonderegger, R. (Hg.): *Pierre Bourdieu und Jacques Rancière. Emanzipatorische Praxis denken*. Wien; Berlin: Turia & Kant, S. 147-182
- Rousseau, Jean-Jacques (1991 [1762]): *Émile oder über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam
- Ruttmann, W. J. (1910): *Wilhelm Wundt und Ernst Meumann oder – die experimentelle Pädagogik in Gefahr?* In: *Die deutsche Schule*, Jg. 14, H. 3, S. 137-150
- Ruttmann, W. J. (1916): *Über Begabung, Arbeitsleistung und Berufswahl (theoretische Gedanken zu praktischen Bedürfnissen)*, in: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, Jg. 17, H. 4, S. 217-226

S

- Sarasin, Philipp (2014): *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

- Sarrazin, Thilo (2010): Deutschland schafft sich ab! München: DVA
- Saxer, Daniela (2013): Persönlichkeiten auf dem Prüfstand. Die Produktion von Arbeitssubjekten in der frühen Berufsberatung. In: Historische Anthropologie, Jg. 19, Heft 3, S. 354-371
- Schäfer, A.; Thompson, C. (2010): Werte – eine Einleitung. In: dies. (Hg.): Werte. Paderborn: Schöningh, S. 7-34
- Schäfer, A.; Thompson, C. (2014): Spiel – eine Einleitung. In: dies. (Hg.): Spiel. Paderborn: Schöningh, S. 7-34
- Schäfer, Alfred (1988): Aufklärung und Verdinglichung. Reflexionen zum historisch-systematischen Problemgehalt der Bildungstheorie. Frankfurt a.M.: Athenäum
- Schäfer, Alfred (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim; Basel: Beltz
- Schäfer, Alfred (2011): Vom brüchigen Grund symbolischer Ordnungen. Eine erkenntnispolitische Annäherung an das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Reichenbach, R.; Ricken, N.; Koller, H.-C. (Hg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Schöningh, S. 87-102
- Schaller, Julius (1861): Das Spiel und die Spiele. Ein Beitrag zur Psychologie und Pädagogik wie zum Verständnis des geselligen Lebens. Weimar: Böhlau
- Schatz, H.; Woeldike, A. (2001): Freiheit und Wahn deutscher Arbeit. Zur historischen Aktualität einer folgenreichen antisemitischen Projektion. Münster: Unrast
- Schiller, Friedrich (1795): Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 2. Teil. In: ders. (Hg.): Die Horen, 2. Stück. Tübingen: Cotta, S. 45-124.
- Schlag, Johannes (1931): Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie. Leipzig: Greßner & Schramm
- Schmid, K. A. (Hg.) (1859): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. 1. Gotha: Besser
- Schmid, K. A. (Hg.) (1873): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. 9. Gotha: Besser
- Schmidgen, Henning (2008): Münsterberg's Photoplays: Instruments and Models in his Laboratories at Freiburg and Harvard (1891-1893) [<http://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/essays/data/art71>, Zugriff: 03. 04.2018]
- Schönebeck, Erich (1924): Für und wider die experimentelle Begabtenauslese? In: Deutsches Philologenblatt, Jg. 32, H. 33, S. 445-448

- Schrödinger, Erwin (1997 [1930]): Die Wandlung des physikalischen Weltbegriffs. In: ders.: Was ist ein Naturgesetz? Beiträge zum naturwissenschaftlichen Weltbild. München: Oldenbourg, S. 18-26
- Schröter, Eric (2012): Zur Entstehung der Kontrollgesellschaft im deutschen Bildungssystem. Frankfurt a.M.: Internationaler Verlag der Wissenschaften
- Schulte, Werner (1922): Die Rolle des Beobachtungsbogens bei der Auslese der Begabten. In: Zeitschrift für Kinderforschung, Jg. 27, H. 5, S. 261-274
- Seidemann, Walther (1920): Die allgemeine Psychologie der Gegenwart und ihre pädagogische Bedeutung. Leipzig: Klinkhardt
- Sickinger, Joseph A. (1911): Mannheimer System oder Arbeitsschule? In: Pädagogische Woche, Jg. 7, H. 11, S. 134-137
- Spengler, Oswald (1993 [1918 & 1922]): Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. München: dtv
- Spieler, Josef (Hg.) (1930): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd. 1. Freiburg i.Br.: Herder
- Spieler, Josef (Hg.) (1932): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd. 2. Freiburg i.Br.: Herder
- Spiller, Philipp (1871): Über das Armen- und Schulwesen. In: Allgemeine Schulzeitung, Jg. 48, H. 37, S. 290-29
- Spur, Günter (2008): Industrielle Psychotechnik – Walther Moede. Eine biografische Dokumentation. München: Hanser 2008
- Stamm, Margit (1999): Einführung in die Thematik. In: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Hg.): Begabungsförderung in der Volksschule. Aarau, S. 10-28
- Stern, William (1904): Angewandte Psychologie. In: ders. (Hg.): Beiträge zur Psychologie der Aussage. Mit besonderer Berücksichtigung von Problemen der Rechtspflege, Pädagogik, Psychiatrie und Geschichtsforschung. Leipzig: Barth, S. 4-45
- Stern, William (1909): Die geistige Leistungsfähigkeit der Schüler unter dem Einflusse der Ermüdung und Erholung. In: Die deutsche Schule, Jg. 13, H. 10, S. 601-615
- Stern, William (1912): ›Intelligenzproblem und Schule‹ auf dem Dresdner Kongress. In: Zeitschrift für Kinderforschung, Jg. 17, H. 5, S. 193-208
- Stern, William (1916): Die Jugendkunde als Kulturforderung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, Jg. 17, H. 5, S. 272-311

- Stern, William (1918): Die Methode der Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, Jg. 19, H.2, S. 132-143
- Stern, William (1919): Psychologie und Schule. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde. Jg. 20, H. 3, S. 145-152
- Stern, William (1920): Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung. Leipzig: Barth
- Stern, William (1921 [1900]): Die Differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. Leipzig: Barth
- Stern, William (1925): Bemerkungen zu dem Aufsatz von Bobertag und Hylla. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, Jg. 26, H. 9, 509-511
- Stern, William (1926): Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. Leipzig: Barth

T

- Taylor, Frederick (1919): The Principles of Scientific Management. New York; London: Harper
- Traxler, Hans (1983): Chancengleichheit. In: Klant, Michael [Hg.]: Schul-Spott. Karikaturen aus 2500 Jahren Pädagogik. Hannover: Fackelträger
- Trüper, Johannes (1912): Intelligenzproblem und Schule auf dem Dresdner Kongress. In: Zeitschrift für Kinderforschung, Jg. 17, H. 5, S. 193–208

V

- Virno, Paolo (2004): Wenn die Nacht am tiefsten... Anmerkungen zum General Intellect. In: Atzert, Th.; Müller, J. (Hg.): Immaterielle Arbeit und imperiale Souveränität. Analysen und Diskussionen zu Empire. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 148-155
- Virno, Paolo (2005): Grammatik der Multitude. Untersuchungen zu gegenwärtigen Lebensformen. Berlin: ID-Verlag
- Vogl, Joseph (2010): Das Gespenst des Kapitals. Zürich: diaphanes

W

- Wagner, Hermann (1890): Illustriertes Spielbuch für Knaben. Leipzig; Berlin: Spamer
- Wallace, David Foster (2016): Unendlicher Spaß. Reinbek: Rowohlt
- Waterstradt, Désirée (2018): Nationsbildung, Macht, Elternschaft. Zum hierarchischen Zusammenhang der Entwicklungsprozesse von Nation und

- Elternschaft – am Beispiel Deutschlands. In: Jergus, K.; Krüger, J.-O.; Roch, A. (Hg.) (2018): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-46
- Weil, Andrew T. (1963): The Strange Case of the Harvard Drug Scandal. In: Look Magazine, November 5 [<http://www.psychedelibrary.org/look1963.htm>; letzter Zugriff am 18.01.2018]
- Wekenmann, o.A. (1848): Welchen Einfluß hat die zunehmende Armut unter dem Volke – Pauperismus – auf die Bildung und Erziehung in der Schule? In: Deutscher Schulbote 1848, Jg. 7, H. 2, S. 162-167
- Wever, K. (1901): Schuleinrichtungen für nicht normal begabte Kinder schulpflichtigen Alters. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Jg. 43, H. 4, S. 412-430
- Whedon, Joss (2013): Agents of S.H.I.E.L.D, Folge 1: »Pilot«. Burbank: ABC Studios
- Whittaker, Gwendolyn (2013): Überbürdung – Subversion – Ermächtigung. Die Schule und die literarische Moderne 1880-1918. Göttingen: V&R
- Wildt, Johannes; Welbers, Ulrich; Gaus, Olaf (Hg.) (2005): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld: Bertelsmann
- Willkes, Hans (1926): Begabung, Begabungsforschung und Test. In: Der Volksschullehrer. Organ der Deutschen Volksschullehrervereins, Jg. 20, H. 8, S. 85-87
- Wimmer, Michael (2014): Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh
- Witthöft, W. (1904): Zur Organisation der Volksschule. Für die Trennung der Schüler nach Begabung vom 5. Schuljahre an. In: Pädagogische Reform, Jg. 28, H. 12, S. 1-2
- Wolffheim, Nelly (1912): Ungenützte Werte. In: Ethische Kultur. Halbmonatsschrift für ethisch-soziale Reformen, Jg. 20, H. 10, S. 76-77
- Wollersheim, Heinz-Werner (2009): Erbbiologische Untiefen der Begabungsdiskussion. Das Beispiel des Dresdner Stadtschulrates Wilhelm Hartnacke 1919-1935. In: Dresdner Hefte. Beiträge zur Kulturgeschichte, Jg. 27, H. 97, S. 44-53
- Wollersheim, Heinz-Werner (2014): Traditionslinien der Begabungsdiskussion im zwanzigsten Jahrhundert. Hintergründe und Anmerkungen aus bildungshistorischer Sicht. In: Hackl, A.; Imhof, C.; Steenbuck, O.; Weigand, G. (Hg.): Begabung und Traditionen. Frankfurt a.M.: Karg-Stiftung, S. 30-39

Wörle, J.G.C. (Hg.) (1835): Encyklopädisch-pädagogisches Lexikon. Heilbronn: Drechsler

Z

Zenderland, Leila (2001): *Measuring Minds. Henry Herbert Goddard and the Origins of American Intelligence Testing*. Cambridge University Press

Ziehen, Theodor (1911): *Die Prinzipien und Methoden der Intelligenzprüfung*. Berlin: Karger

Ziller, Tuiscon (1856): *Einleitung in die allgemeine Pädagogik*. Leipzig: Teubner

Zimmer, Hans (1904): Ein Wunderkind des 18. Jahrhunderts – Johann Philipp Baratier. In: *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*, Jg. 56, H. 52, S. 619-634

Žižek, Slavoj (2011): *Living in the End of Times*. London: Verso

Žižek, Slavoj (2016): Barbarei mit menschlichem Antlitz. In: *Die Zeit*, H. 17, S. 23. <https://www.zeit.de/2014/17/rechtspopulismus-europa> [Zugriff: 18. 11.2019]

Abbildungsverzeichnis

Die den Kapiteln vorangestellten Vignetten-Abbildungen entstammen dem Buch:

Hopkins, A. A.; Evans, H. R. (1897): *Magic. Stage Illusions and Scientific Diversions, Including Trick Photography*. London: Low (urn:oclc:record:1049690444)

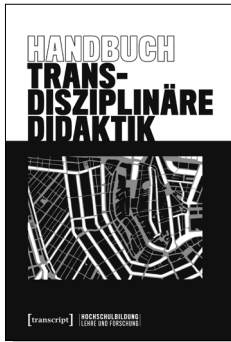
Abbildungen im Text:

Abb. 1: Eigene Darstellung

Abb. 2: Descoedres, Alice (1921 [1917]): *Die Erziehung der anormalen Kinder*. Zürich: Pro Juventute, S. 30

Abb. 3: Stern, William (1926): *Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen*. Leipzig: Barth, S. 126

Pädagogik



Tobias Schmohl, Thorsten Philipp (Hg.)

Handbuch Transdisziplinäre Didaktik

August 2021, 472 S., kart.,

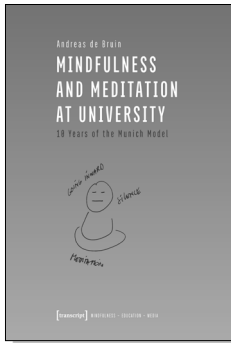
Dispersionsbindung, 7 Farbabbildungen

39,00 € (DE), 978-3-8376-5565-0

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5565-4

EPUB: ISBN 978-3-7328-5565-0



Andreas de Bruin

Mindfulness and Meditation at University 10 Years of the Munich Model

April 2021, 216 p., pb.

25,00 € (DE), 978-3-8376-5696-1

E-Book: available as free open access publication

PDF: ISBN 978-3-8394-5696-5



Andreas Germershausen, Wilfried Kruse

Ausbildung statt Ausgrenzung

Wie interkulturelle Öffnung und Diversity-Orientierung
in Berlins Öffentlichem Dienst und in Landesbetrieben
gelingen können

April 2021, 222 S., kart., Dispersionsbindung, 8 Farbabbildungen

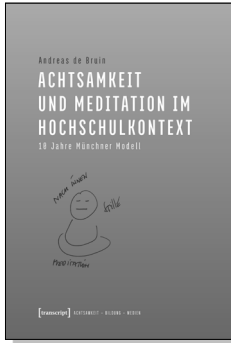
25,00 € (DE), 978-3-8376-5567-4

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5567-8

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Pädagogik

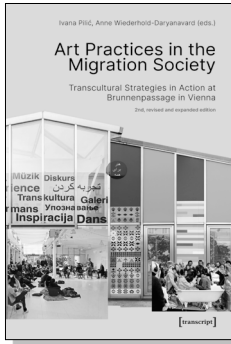


Andreas de Bruin

Achtsamkeit und Meditation im Hochschulkontext 10 Jahre Münchner Modell

Februar 2021, 216 S., kart., durchgängig vierfarbig
20,00 € (DE), 978-3-8376-5638-1

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5638-5

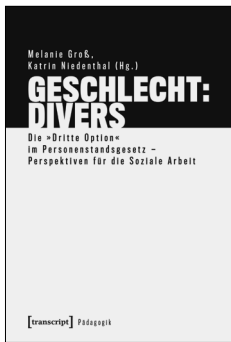


Ivana Pilic, Anne Wiederhold-Daryanavard (eds.)

Art Practices in the Migration Society Transcultural Strategies in Action at Brunnenpassage in Vienna

March 2021, 244 p., pb.
29,00 € (DE), 978-3-8376-5620-6

E-Book:
PDF: 25,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5620-0



Melanie Groß, Katrin Niedenthal (Hg.)

Geschlecht: divers Die »Dritte Option« im Personenstandsgesetz – Perspektiven für die Soziale Arbeit

Februar 2021, 264 S., kart.,
Dispensionsbindung, 1 SW-Abbildung
34,00 € (DE), 978-3-8376-5341-0

E-Book:
PDF: 33,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5341-4

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

