

## ***Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft***

Redaktionsworkshop vom 14.-16. Januar 2005

an der Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft,  
organisiert von Susanne Maurer und Susanne Weber

---

Thomas Coelen, Rostock

## **Pädagogik als „Geständniswissenschaft“?**

### **Zum Ort der Erziehung bei Foucault**

...ist zwar ein Ausweg aus dem Geständniszwang, aber wirft neue Probleme auf...

Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik kommen gar nicht umhin sich mit dem Ansatz der *gouvernementality studies* auseinandersetzen, weil für sie beide das Verb ‚führen‘ konstitutiv ist:

Nach dem traditionellen Verständnis wird mittels Erziehung der Heranwachsende aus der Unmündigkeit heraus, hinein in die Mündigkeit geführt: *educare* oder *educere*:

Vor allem in den Arbeiten über Medizin und Psychiatrie deckt FOUCAULT diesen Monolog der Vernunft über die Nicht-Vernunft auf. Für die Erziehungswissenschaft liegt die Herausforderung dieser frühen Arbeiten darin, dass auch sie in der Tradition der Aufklärung einen Monolog der vernünftigen Erwachsenen über die ‚noch nicht so vernünftigen‘ Kinder perpetuiert.

Zusätzlich besteht die Herausforderung der „Ordnung der Dinge“ in der Dechiffrierung der Idee vom ‚Menschen‘, die laut FOUCAULT normativen Charakter gewonnen hat, selbstevident geworden ist und

nun als universell gültig gilt. Somit fällt auch die Erziehungswissenschaft - als Humanwissenschaft *par excellence* - unter FOUCAULTs Verdikt der „Unwissenschaftlichkeit“.

Schließlich ist für das Wort Pädagogik konstitutive *paidogogos* der antike Knabenführer, der das Kind von der Privatheit des elterlichen *oikos* durch den öffentlichen Raum der *polis* zum stadtstaatlichen *gymnasion* begleitete

„Führen“ oder „Regieren“ - jeweils in ihrem neutralen Wortsinn, womit ich gewisse Schwierigkeiten habe - „Führen“ oder „Regieren“ sind also mindestens semantisch konstitutiv für unsere Disziplin.

Inwiefern - laut Foucault - auch substanziell will im Folgenden darlegen:

Zu Beginn möchte ich ganz kurz drei Frageperspektiven nach dem Ort der Erziehung bei FOUCAULT andeuten. Damit nehme ich schon einen Teil meines Schlussteils nach vorn: ‘Pädagogik nach Foucault’ im Sinne von: ‘Pädagogik nach Foucaultscher Lesart’:

Die Praktiken des Erziehens lassen sich bei FOUCAULT zum einen unter dem Stichwort „Disziplin“ verorten. In erster Linie in „Überwachen und Strafen“ wird deutlich, inwiefern die Disziplinartechniken, beispielsweise der Schule, die genaue Kontrolle der Körpertätigkeiten zum Ziel haben mit dem Ergebnis, dass die disziplinierende Ausformung der Macht in die Persönlichkeit integriert wird.

Zum anderen gerät die Erziehungstätigkeit sowie die Reflexion darüber aus FOUCAULTs Perspektive unter dem Stichwort „Geständnis“ in den Blick. Insbesondere im ersten Band von „Sexualität und Wahrheit“ wird deutlich, in welchem Maße sich die zu Erziehenden einem „Willen zum Wissen“ ausliefern müssen, um eine in ihnen vermutete und verborgene Wahrheit offen zu legen.

Zum dritten wird in FOUCAULTs Arbeiten zur antiken Philosophie die „Bildung des Selbst“ in den Vordergrund gehoben. In diesen späten Werken wird deutlich, dass die antike Pädagogik mit einer Psychagogik verflochten ist, wodurch in erster Linie dem Meister auferlegt ist, sich um einen Zugang zur Wahrheit und zum eigenen Selbst zu bemühen.

Die Wechselseitigkeit von Bildungs- und Erziehungsverhältnissen gerät bei FOUCAULT allerdings nur in ihrer zwingenden Variante der Disziplin und/oder des Geständniszwanges in den Blick. Dieser Umstand korrespondiert mit einer starken Akzentuierung der Lehrerrolle und -persönlichkeit in FOUCAULTs Rekonstruktion der antiken Philosophie.

Mit seinem Gang in die Antike versucht Foucault u. a. die Genealogie des modernen Geständniszwangs und der „Verbalisierungstechniken“ zu erforschen. Im Zuge dessen deutet er Denk- und Praxisalternativen an.

Seine Ausgangshypothese in Bezug auf das Geständnisthema ist, dass seit den ersten christlichen Jahrhunderten der auf Verbalisierung beruhenden „Technik der Selbstenthüllung“ (*exagoreusis*) (vgl. TS S. 56-61) gegenüber der Technik der Buße“ (*exologiesis*) (vgl. TS S. 52-56) das größere Gewicht zukam.

„Seit dem achtzehnten Jahrhundert und bis in die Gegenwart sind die Techniken der Verbalisierung von den sogenannten Sozialwissenschaften in einen anderen Kontext transformiert worden, wo sie instrumentell der Herausbildung eines neuen Selbst dienstbar gemacht werden“ (TS S. 62).

Der Mönch und Zögling des Klosters entwickle eine Lehrer-Schüler-Dualität in sich selbst, durch die die pädagogische Stimme nach innen verlagert und so bekannt mit der eigenen Ignoranz und Inkompetenz werde, dass sie komplett dominiere.

Moderne pädagogische Forschung gerät somit ebenfalls in den Verdacht, geheime Gedanken aufdecken zu wollen, ein Wissen über die Forschungsobjekte anzuhäufen und dieses Wissen zur Norm zu erheben.

...

Meine Frage für heute lautet: Wie rekonstruiert Foucault das generationsbezogene Kontinuum von der ‚Regierung seiner Selbst‘ zur ‚Regierung der anderen‘ in der griechischen Antike. Dazu ist es

16

sinnvoll, das Kontinuum umgedreht zu betrachten: In welcher Weise kann ein Heranwachsender von anderen regiert werden, um später sich selbst und wiederum auch andere sinnvoll zu regieren?

Nach einer Darstellung des Hintergrundes von FOUCAULTs Überlegungen zur antiken Pädagogik wende ich mich den an pädagogischen Vorgängen Beteiligten und ihren Rollen zu. Anschließend werde ich einige Probleme erörtern, die mit den Beziehungen zwischen diesen Beteiligten einhergehen und nach ihrer gesellschaftlichen Einbindung fragen. Abschließend skizziere ich die pädagogische Relevanz der Arbeiten.

Noch ein Wort zur Quellenlage: Ich beziehe mich größtenteils auf von Helmut BECKER und Lothar WOLFSTETTER 1985 unter dem Titel „Freiheit und Selbstsorge“ herausgegebene Vorlesung von 1982 „Hermeneutik des Subjekts“ und habe diese Transkription noch nicht gründlich mit der Neuausgabe bei suhrkamp vom Sommer 2004 verglichen. Außerdem beziehe ich mich auf die von Ulrike REUTER und Lothar WOLFSTETTER 1988 herausgegebene Vorlesungen von 1983/84 „Das Wahrsprechen des Anderen“.

Diese letzten Schriften und Vorlesungen FOUCAULTs waren in der deutschen Erziehungswissenschaft bis 1995 (als ich dies Buch in Druck gegeben habe) überhaupt nicht rezipiert worden. Dies ist besonders bedauerlich, da in seinen Arbeiten über die Antike ein äußerst starker Akzent auf pädagogische Fragestellungen gelegt wird.

Aufgrund dessen handelt es sich im Folgenden lediglich um eine kommentierte Aufreihung der für pädagogische Fragen relevanten Aspekte, nicht jedoch um eine umfassende kritische Diskussion.

Im Hinblick darauf bin ich für jeden Hinweis dankbar.

## ***1. Pädagogik und Psychagogik***

FOUCAULT hat sich in seinen letzten Jahren ausdrücklich mit Pädagogik beschäftigt.

Er bezeichnet die *Pädagogik* als „die Übermittlung einer Wahrheit, deren Funktion darin besteht, irgendein Individuum mit Haltung, Fähigkeit, Wissen etc. auszustatten, die es vor der pädagogischen Hilfestellung nicht besaß und die es danach besitzen soll“ (HS S. 59).

FOUCAULT grenzt die Pädagogik ab von der Übermittlung einer Wahrheit, deren Funktion darin besteht, „die Seinsweise dieses Subjekts zu verändern“ (HS S. 59). Diese nennt er *Psychagogik*.<sup>1</sup>

---

1 Die angeführten Zitate sind transkribierten und übersetzten Vorlesungsmitschnitten entnommen, weshalb nicht festzustellen ist, welchen Begriff FOUCAULT in der Vorlesung verwendet hat, und ob er ihn als eigene Wortschöpfung ansieht.

Demgegenüber hat v. BRAUNMÜHL (1990, S. 11) den Begriff „Psychopädagogik“ geprägt. In seiner Präzisierung der „Antipädagogik“ (1989) bezeichnet er die Psychopädagogik als eine Haltung, die nicht nur den „Geist für belehrbar, sondern darüber hinaus noch (die) Psyche für erziehungsbedürftig“ hält. Antipsychopädagogik lehnt Erziehung deshalb nicht gänzlich ab, „wohl aber deren Anteil, der als Angriff auf die Seele bezeichnet werden kann“ (1990, S. 27). V. BRAUNMÜHL hat FOUCAULTs Begriff der Psychagogik nicht verwendet. Psychagogik ist darüber hinaus ein Begriff aus der Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie. Die Deutsche Gesellschaft für Psychotherapie, Psychosomatik und Tiefenpsychologie e.V. (DGPPT) schuf 1949 eine Zusatzausbildung für Erzieher, Lehrer und Sozialarbeiter, deren Absolventen sich als „Psychagogen“ bezeichneten. Seit 1975 ist diese Berufsgruppe in der „Vereinigung analytischer Kinder- und Jugendlichen Psychotherapeuten“ (VKJP)

Die psychagogischen Verfahren haben, so FOUCAULT, zwischen der griechisch-römischen Philosophie und dem Christentum eine beträchtliche Veränderung erfahren. Zunächst noch sehr eng mit den pädagogischen Verfahren verbunden, die durch das Wissen und die Übermittlung des Meisters/Lehrers/Beraters/Freundes charakterisiert seien, haben sich, so Foucault, die psychagogischen Verfahren später abgekoppelt. Die Verpflichtung zur Wahrheit liege nun im angeleiteten Subjekt. Lag das gesamte Gewicht der Wahrheit, das heißt, die Notwendigkeit, das Wahre zu sagen, die Regelunterwerfung, die Seinsweisen-Veränderung, in der griechisch-römischen Zeit noch ganz auf Seiten des Meisters, so müsse in der christlichen Psychagogik der Preis vom angeleiteten und geführten Subjekt gezahlt werden. Seine „Seele“ sei aufgefordert, eine Wahrheit zu sagen, „die nur sie sagen kann, die nur sie besitzt“ (HS S. 60). Vom Schüler wird verlangt, Geständnis abzulegen über die Veränderung seiner Seinsweise durch den psychagogischen Eingriff. Der Schüler wird befragt, nicht nur über sein Wissen, seine Fähigkeit, seine Haltung, sondern auch über seine Seele. Er muss Prüfungen ablegen, Kenntnisse reproduzieren und Wahrheiten über sich produzieren.

---

zusammengeschlossen. Einzel- und Gruppentherapie sowie Anleitung und Supervision von Erziehungsproblemen zählen zu ihren Tätigkeiten (vgl. LEBER 1986).

In den Ausführungen zur Psychagogik kann man deutliche Analogien mit einer als Geständniswissenschaft und -praxis operierenden Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft sehen.

## ***2. Selbstsorge und Selbsterkenntnis***

Die Unterscheidung zwischen Pädagogik und Psychagogik ist in den größeren Rahmen der Vorlesungen und Schriften FOUCAULTs in den Jahren 1982-1984 gestellt. FOUCAULT beschäftigte sich mit der Frage, in welcher Form des Denkens sich in der Antike Subjekt und Wahrheit verbunden haben. Die *epimeleia heautou* (Selbstsorge, *souci de soi, cura sui*) erscheint ihm dabei als zentraler Begriff. FOUCAULT unterscheidet die *epimeleia* von der *Selbsterkenntnis*. Diese stelle nur einen besonderen Teil der Selbstsorge dar, aber: „Man kann sich nicht mit sich selbst beschäftigen, ohne sich selbst zu kennen“ (WA S. 18). Sowohl die antike Philosophie, als auch die christliche Askese habe sich unter das Zeichen der Sorge um sich gestellt (vgl. TS S. 30). SOKRATES sei eine Verkörperung dieser „Haltung sich selbst, den anderen, allem gegenüber“ (HS S. 32). Sich um sich selbst zu kümmern, impliziere die „Umkehrung seines Blicks und daß man ihn vom Außen, von der Welt, von den anderen auf sich selbst zurücklenkt“ (ebd.). Sie sei eine Handlungsform des sich selbst Veränderns, die mit Hilfe der Praktiken der Meditation, der Erinnerung, der Gewissensprüfung und der Darstellung gelebt werde.

Die Diätetik (Sorge um den Körper), die Ökonomie (Sorge um die persönlichen Güter und das Haus) und die Erotik (Sorge um die Liebe) erscheinen als Anwendungsbereiche der Praxis des Selbst. In einer schönen Beschreibung charakterisiert FOUCAULT die *epimeleia* folgendermaßen:

„(...) wenn man sich richtig um sich kümmert, also ontologisch weiß, was man ist, wenn man auch weiß, wozu man in der Lage ist, wenn man weiß, was es für sich selbst bedeutet Bürger einer Polis zu sein, Hausherr in einem Oikos zu sein, wenn man weiß, welche Dinge man anzweifeln muß und welche nicht, wenn man weiß, was zu erhoffen ratsam ist und welche Dinge man im Gegenteil als für sich vollkommen indifferent betrachten muß, wenn man weiß, daß man keine Angst vor dem Tod zu haben braucht (...)“ (FS S. 16).

Die Selbstsorge sei eine pädagogische, ethische und ontologische Bedingung, um ein „guter Regierender“ zu sein, und verhindere, seine Macht über andere zu mißbrauchen. Sie gestalte sich als reales Handeln und nicht nur als ein Habitus und sei damit ein aktiver politischer und erotischer Status.

Analog zur These über die christliche Abkoppelung und Verkehrung der Psychagogik gegenüber der Pädagogik stellt FOUCAULT sich die Frage, warum die „abendländische Philosophie die Selbsterkenntnis gegenüber der Selbstsorge so sehr privilegiert“ habe (HS S. 33). Warum also ist es wichtiger geworden, sein Innerstes zu erkennen, als im praktischen Leben auf sich selbst zu achten. Wozu die

Verschiebung zur Aufdeckung einer tief liegenden Wahrheit, anstatt sich in konkreten Handlungen mit sich selbst zu beschäftigen?

FOUCAULT entfaltet eine mögliche Antwort auf diese Frage, indem er formuliert, dass die Selbstsorge keine positive Moral für das gesellschaftliche Ganze mehr zu ermöglichen scheine. Die heute allgemein vorherrschende „Ethik des Nicht-Egoismus“ identifiziere die Sorge um sich selbst mit Rückzug und Egoismus. Der christliche Selbstverzicht oder die moderne Form einer Verpflichtung den anderen gegenüber (Kollektiv, Klasse etc.) lasse diese Zuwendung auf sich selbst mit argwöhnischem Auge betrachten. Der Cartesianismus schließlich habe die Selbsterkenntnis zum allgemeinen Zugang zur Wahrheit gemacht. In der Moderne reiche allein die Erkenntnis, um zur Wahrheit zu gelangen. Es fehle die *spirituelle* Dimension, das heißt es fehlten die Modifikationen und Transformationen, die das Subjekt an sich selbst vornehme, um Zugang zur Wahrheit zu haben (vgl. HS S. 34). Die spirituellen Erfahrungen der Liebe, des Eros und der Askese hätten keinen Platz mehr im unbestimmten Weitertreiben der Erkenntnis und der Wissensanhäufung.

„Nicht das Subjekt also muß sich transformieren, es reicht, wenn das Subjekt so ist, wie es ist, um in der Erkenntnis einen Zugang zur Wahrheit zu haben (...)“ (HS S. 47).

Die Selbsterkenntnis wird als erster Schritt der Erkenntnistheorie zum fundamentalen Prinzip der Moderne. Es hat also, Foucaults Quellenanalyse zufolge, eine Umkehrung der antiken Rangordnung

der Maximen „Achte auf Dich selbst“ und „Erkenne dich selbst“ stattgefunden.

Am Verhältnis von Meister und Schüler in der Antike kann nun die Rolle der Pädagogik bei der Selbstsorge aufgezeigt werden.

### **3. *Das Wahrsprechen des Meisters***

Zunächst zur Rolle und Funktion des Meisters:

„Ohne die Anwesenheit eines Meisters gibt es keine Selbstsorge, aber was die Position des Meisters definiert, ist, daß das, worum er sich kümmert, die Sorge ist, die jener, den er leitet, um sich selbst haben kann“ (HS S. 38).

Das klingt reichlich paradox - und ist es wohl auch. Der Meister sorgt sich folglich nicht nur um sich selbst, sondern auch noch um etwas anderes, was es außerdem zunächst noch gar nicht gibt. Um Meister zu sein, ist also die Selbstsorge nicht ausreichend.

Der Meister nimmt die Position eines Mittlers (vgl. HS S. 41) in bezug auf die Subjektkonstitution des Einzelnen ein. Das Individuum müsse einen bisher unbekanntem Status als Subjekt anstreben und nicht (nur) ein neues Wissen.

#### Ähnlichkeiten zum Bildungsbegriff<sup>1</sup>

Das Individuum kann aus der *stultitia* (einfältiger Zustand ohne Selbstpraxis) nicht selbst heraustreten, weil diese sich durch Nicht-

---

1 Hier sind meiner Ansicht nach Ähnlichkeiten zum modernen Begriff der Bildung zu erkennen.

Bezug zum Selbst und durch Willenlosigkeit auszeichnet. Der „Dumme“ merkt also nicht, daß er „dumm“ ist und bedarf der Hilfestellung und des Eingriffs des Anderen (vgl. HS S. 42). Man braucht einen, der einem die Wahrheit sagt (vgl. FS S. 15). Aber:

„Der Andere ist weder Erzieher, noch Gedächtnismeister; nicht educare, sondern educere - nicht erziehen, sondern *herausführen*“ (HS S. 42).

Der die Wahrheit ist nicht Erzieher, nicht Pädagoge, nicht Lehrer: Es ist der Philosoph! Losgelöst von Professionalität und Institution ist er dennoch Instanz der gesellschaftlichen Kontrolle. Der Meister muss wohl durch geschickte Fragen und Sticheleien die schlummernde Fähigkeit zur Selbstsorge wachrufen, ganz erschaffen kann er sie wohl nicht.

Als „pädagogisches Paradoxon“ bekannt.<sup>1</sup>

Die Eingangsinteraktion, in der der „Dumme“ sich einlässt, ist jedoch bei FOUCAULT nicht geklärt. Wieso anerkennt der „Dumme“ den Meister?

Sowohl in der Klassik als auch in der Antike konnte es eine Form der Meisterlehre geben, weil der Weise und Wahrheitsliebende einen privilegierten Zugang zur Wahrheit hatte, soweit er wahrhaftig lebte.

---

<sup>1</sup> FLITNER benennt dies als „pädagogisches Paradox“: „Die Erweckung des Selbst kann nur darin bestehen, daß in der Seele die Transzendenz selbst als eine sprechende Wirklichkeit vernommen wird - aber eben dies entzieht sich jedem Einfluß von außen. Gerade das, worauf es ankommt, ist der Macht des Erziehers wesenhaft entzogen. Gerade da hat die Erziehung ihre innere Grenze, wo sie ihre wichtigste Leistung erstrebt“

### Frage 1:

Lässt sich nun dieser privilegierte Weg zur Wahrheit in der Moderne aufrechterhalten? Lässt sich die Position des Meisters gerade in der Gegenwart überhaupt denken, in der die vorherigen Generationen mit der Herbeiführung (z. B. der ökologischen) Probleme keinen privilegierten Zugang zur Wahrheit bewiesen haben.

Aufgabe des Meisters ist „alles zu sagen“. Im Gegensatz zur Schmeichelei und zur Rhetorik hat er nicht nur die inhaltliche Wahrheit auszudrücken, sondern diese auch geschickt anzuwenden und selbst danach zu leben. Diese Haltung und diese Verfahren seien, so Foucault, in der Antike als „*parrhesia*“ bezeichnet worden (vgl. HS S. 58f.).

In den Vorlesungen von 1983/84 über „Das Wahrsprechen des Anderen“ (WA 1988) präzisiert FOUCAULT den Begriff der *parrhesia*<sup>1</sup>.

Der Begriff der *parrhesia* werde in der philosophischen Literatur der Antike zwar gebraucht und erwähnt, aber nicht reflektiert und thematisiert (vgl. WA S. 19). Seine exakte Struktur sei schwierig zu bestimmen, er finde sich verstreut in vielen Texten durch die gesamte Antike bis zur christlichen Spiritualität (hier aber als „indiskretes“ Sprechen über sich selbst!). Doch hier lauert nach FOUCAULT die

---

(FLITNER 1962, S. 53).

Gefahr des Abgleitens ins Geständnis. Das Christentum habe das „Öffnen der Wahrheit der eigenen Seele“ (HS S. 58), welches die Haltung des Meisters charakterisiere, in den Zwang, sich zu offenbaren gewandelt. Darüber hinaus gebe es auch eine bemerkenswerte Umkehrung des Begriffs zugunsten des Wahrsprechens auf Seiten des Schülers.

Dennoch: Die *parrhesia* sei allgemein definiert als ein „Alles-Sagen“, ein Freisprechen, eine Freiheit der Rede. Sie ist somit Tugend, Fähigkeit und Pflicht zugleich. Sie ist deshalb pädagogisch äußerst relevant, da sie vor allem denjenigen Menschen charakterisieren muss,

„der die Aufgabe hat, die anderen zu leiten, und insbesondere denjenigen, der die anderen in ihrem Streben, ihren Versuchen, sich in ihrem Selbstbezug zu konstituieren, lenken soll“ (WA S. 17).

Der größere Rahmen dieser Überlegungen ist für FOUCAULT die Frage nach dem Regieren seiner selbst und der anderen. Inwiefern ist das Wahrsprechen notwendig und möglich für die Verfahren des Regierens. „Wie soll man den Fürsten leiten? Welches ist derjenige Diskurstyp, bei dem der Fürst für sich selbst und auch für diejenigen, die er regiert, Sorge tragen kann“ (WA S. 21)?

In diesem Zusammenhang rekonstruiert FOUCAULT PLUTARCHs Erzählung von PLATON und DIONYSOS, dem Tyrann von Syrakus. In PLATONs Kritik am Tyrannen sieht FOUCAULT eine

exemplarische Szene für *parrhesia*:<sup>1</sup> „Ein Mensch erhebt sich in Gegenwart eines Tyrannen und sagt ihm die Wahrheit“ (WA S. 24).<sup>2</sup> FOUCAULT bezeichnet die *parrhesia* als eine „Begabung“, die nicht allen Menschen eigen sei (vgl. WA S. 17).<sup>3</sup>

In einer Diskursanalyse der Beispiele stellt FOUCAULT fest, daß die *parrhesia* weder eine Art des Beweisens noch eine Überredung (Rhetorik) noch eine Form des Dialogs (Heuristik) sei. Sie ist nach FOUCAULTs Kriterien überhaupt keine diskursive Strategie (WA S. 30), denn sie sei auch keine Pädagogik! *Parrhesia* habe einen geradezu „anti-pädagogischen Effekt“ (WA S. 29)!

Interessanterweise versteht FOUCAULT hier im Unterschied zu eben genannten Textstelle unter Pädagogik - oder, wie er es an anderer Stelle nennt, unter der diskursiven Strategie des Belehrens - die sokratische Ironie:

- 
- 1 Als ein weiteres Beispiel für *parrhesia* behandelt FOUCAULT die Episode von OEDIPUS und KREON. In „Technologien des Selbst“ erörtert FOUCAULT den Alkibiades des PLATON.
  - 2 Diese Variante von *parrhesia* erinnert stark an den Begriff der Kritik, den FOUCAULT in „Was ist Kritik?“ ausarbeitet: Das Subjekt nimmt sich das Recht heraus, „die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ (1992b, S. 15).
  - 3 Sie zählt deshalb nicht zu dem, was HABERMAS als „universelle Grundlagen der Verständigung“ definieren würde. Ich frage mich aber, wieso es zu solchen Reaktionen wie der von DIONYSOS kommen kann, der die Wahrheit des PLATON nicht ertragen kann und ihn töten lassen will. Was verpflichtet ihn an der Aussage des PLATON? Was zwingt ihn zu dieser Reaktion? In der *parrhesia* scheint so etwas wie der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“ (HABERMAS) anwesend zu sein, der allerdings manchmal so zwingend sein kann, daß ein Gesprächsteilnehmer die Wahrheit nicht mehr aushalten kann und zur Gewalttätigkeit übergeht - wie dies Dionysos, der Tyrann von Syrakus tat.

„Bei der sokratischen Ironie hingegen handelt es sich um ein Spiel, in welchem der Meister kundtut, er wisse, daß er nicht weiß. Am Ende des Gesprächs gibt dann auch der Schüler zu, daß er nicht wußte. Sie sehen also, daß derjenige, an den man sich wendet, durch die Ironie in sich selbst die Wahrheit entdeckt, nämlich daß er nicht wußte“ (WA S. 29).

FOUCAULT unterstellt SOKRATES, nur vorzutäuschen, dass er nicht weiß. Indem das sokratische Gespräch vermeintliches Wissen als unbestätigte Vermutung entlarvt, wird es in die Nähe des Geständniszwangs gerückt. Die sokratische Gesprächsführung gerät damit zu einer Form der Taktik, einer Strategie, und nicht zu einer ethischen Haltung der grundsätzlichen Skepsis.<sup>1</sup> Folgt man FOUCAULT, so ist *parrhesia* nicht dieses sokratische „Spiel“. Soviel scheint klar.

Des weiteren sei die *parrhesia* deshalb nicht pädagogisch, weil „es durchaus Brutalität, Gewalttätigkeit, eine schroffe Seite der *parrhesia* (gebe), die etwas vollkommen anderes als ein pädagogisches Verfahren“ (WA S. 32) sei. Der *parrhesia* mangle es an didaktischen Techniken (vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Komplexen, vom Teil zum Ganzen).

---

1 FOUCAULT geht in seiner Polemik gegen SOKRATES sogar noch einen Schritt weiter, indem er den genannten Satz als einen „dummen Schluß“ bezeichnet, „wo er doch hätte erkennen müssen: ich weiß nicht, weil andere wissen. Das Bewußtsein des Nichtwissens muß ein hierarchisches Bewußtsein sein“ (1978, S. 224).

*Parrhesia* ist demzufolge *deshalb* nicht Pädagogik, weil sie einerseits frei von taktischen Überlegungen die ganze Kraft der Wahrheit spüren läßt und andererseits, weil sie brutale Züge aufweist. In einer ersten Annäherung läßt sich die FOUCAULTsche Vorstellung von Pädagogik in Auseinandersetzung mit der Antike vielleicht auf diesem (Um-)Wege umreißen: Pädagogik dürfe kein ‚Belehrungsspiel‘ sein, d.h. keine „Regelmenge zur Herstellung der Wahrheit“ (FS S. 24), sie darf den Schüler nicht zum Geständnis zwingen (auch nicht über seine Unwissenheit). Ferner dürfe Pädagogik im Gegensatz zur *parrhesia* nicht rücksichtslos und gewalttätig sein.

Es ist schon überraschend, welche positive Bedeutung FOUCAULT der Pädagogik in seinen letzten Arbeiten gibt. Es ist denkbar, dass er die antike Pädagogik in ihrer Verflechtung mit der Psychagogik und Selbstsorge auf Seiten des Meisters als die ‚eigentliche‘ Pädagogik ansieht, die in der Moderne durch Trennung der beiden Aspekte und die Dominanz der Selbsterkenntnis zur „Geständniswissenschaft“ verkommen ist.<sup>1</sup>

Da die *parrhesia* keine diskursive Strategie ist, kann sie, FOUCAULT zufolge, nur von der Wirkung her untersucht werden, die sie für den

---

1 Hier ist allerdings an PRONDCZYNSKYs Einwand zu erinnern, daß FOUCAULT nur über pädagogische Praxis schreibe und der Erziehungswissenschaft keine Eigenständigkeit zubillige. Die Wissenschaft werde bei FOUCAULT zur „Selbstbeteuerungssemantik“ der Praxis (1992, S. 255).

Sprecher hat: Dieser geht mit dem Aussprechen der Wahrheit ein Risiko ein. Dieses Risiko ist unbestimmt - es kann durchaus der Tod sein. Die *parrhesia* ist eine Formulierung der Wahrheit auf zwei Ebenen, nämlich der, die Wahrheit zu sagen, und der, wahrhaftig zu denken und zu handeln. Der Wahrsprechende geht also ein Bündnis mit sich selbst ein, er verpflichtet sich zu den Konsequenzen seines Sprechens: Er ist wahrhaftig.

Abschließend läßt sich die *parrhesia* wie folgt umschreiben (vgl. WA S. 35-36): *Parrhesia* kann das Wahrsprechen bedeuten sowie das Wahrhaftige, die Liebe zur reinen Lehre sowie die Kritik. Als Übersetzung für das Wort *parrhesia* bietet FOUCAULT selbst das „Frei-Sprechen“ und die „Wahrhaftigkeit“ an (WA S. 36).<sup>1</sup> Die *parrhesia* sei die „Ethik des Wahrsprechens in einem gefährlichen und freien Akt“ (WA S. 36), wobei allein der Mut des Sprechers entscheidend ist und nicht der soziale oder institutionalisierte Kontext.

Es fällt schwer, die Verbindung der Bedeutungsfelder von *parrhesia* zu sehen. Auch FOUCAULT spricht von einer „diachronischen“ Begriffsgeschichte (WA S. 40). Einerseits soll sie die Eigenschaft des Meisters sein, alles zu sagen, all sein Wissen weiterzugeben, danach zu leben und ständig auf der Suche nach der Wahrheit zu sein. Andererseits ist die *parrhesia* der Mut, auch einem Tyrannen

---

1 Das von FOUCAULT benutzte „l'homme véridique“ kann sowohl als „der wahrhaftige Mensch“, als auch als „der wahrsprechende Mensch“ oder „der wahrheitsliebende

gegenüber, unter Todesgefahr die Wahrheit zu sagen. Diese beiden Bedeutungsfelder scheinen bei FOUCAULT nicht im Gegensatz zu stehen.

## Frage 2

Welche Rolle aber spielt der Mut in einer modernen Lehrer/Schülerbeziehung? Vielleicht verhält es sich so, dass der Meister in der Antike ausschließlich Meister ist und zwar gegenüber seinen Schülern und im Zweifelsfall auch gegenüber einem Tyrannen. Die Ethik des Meisters verläßt ihn nicht unter Todesgefahr. Der Unterschied zum modernen Pädagogen wäre dann die ungeteilte Rolle in allen Lebenszusammenhängen. Beispielsweise ist der moderne Lehrer Lehrer gegenüber seinen Schülern, nicht jedoch über diesen institutionellen Kontext hinaus. Der antike Meister hingegen ist immer und überall Meister, und überall vertritt er seine Ethik und das Wahrsprechen - auch gegenüber dem Tyrannen.

Es muß hier auf eine weitere beträchtliche Differenz in der Rolle der Pädagogen in der Antike und der Moderne hingewiesen werden. Der Schüler im antiken Athen beispielsweise suchte sich selbst seinen „Knabenanleiter“ (*paidagogos*)<sup>1</sup> aus, wohingegen in der Moderne die

---

Mensch“ übersetzt werden.

1 Der Begriff *paidagogos* unterliegt während der griechischen Antike einer beträchtlichen Wandlung: Zunächst als Bezeichnung für den Sklaven, der die *pais* (Kinder, Knaben) zum Lehrer führt, wird die Bezeichnung später auf den Lehrer selbst übertragen (vgl. JAEGER 1947). Ähnliche Wandlungen hat der Begriff *paideia* erfahren: Man könnte ihn als Kultur des erzogenen Mannes und als das Aufziehen und Formen der Sklaven und Kinder auffassen (vgl. HOSKINS 1990, S. 52).

Erziehung und Bildung institutionalisiert und in den meisten Fällen mit einer Schulpflicht verbunden ist. So erscheint auch die Wahrhaftigkeit des modernen Pädagogen häufig genug nur als Dreingabe, als freiwillig erbrachte Zusatzleistung, die freilich seine Akzeptabilität erhöht, nicht aber ins faktisch-juridische, dienstleistungsbezogene Berufsbild paßt. Im Gegensatz zur Antike ist der moderne Bildungsweg durch eine Aufsplitterung auf verschiedene Lehrmeister charakterisiert, die Wahrhaftigkeit für ihr jeweiliges Gebiet an den Tag legen mögen.

FOUCAULT bindet die Ausführungen über die *parrhesia* in den größeren Zusammenhang der Selbstsorge und der Psychagogik ein, wenn er feststellt, „daß das Ereignis der (wahrhaftigen, TC) Aussage die Seinsweise des Subjekts beeinflußt“ (WA S. 38). Der Wahrsprechende ist demnach der eigentliche Psychagoge - und zwar Psychagoge seiner selbst.<sup>1</sup> Der Wahrhaftige verändert sein praktisches Leben durch das Aussprechen der Wahrheit und die Art der Bindung, die er zu dieser Aussage aufbaut. Das gesamte Gewicht der Wahrheit liegt auf den Schultern des Sprechenden, wie dies auch schon im Falle des Lehrmeisters festzustellen war.

#### ***4. Der Schüler***

---

<sup>1</sup> Diese Beziehung wird aber von FOUCAULT selbst nicht hergestellt.

## ***5. Das pädagogische Dilemma***

Die Beschäftigung mit sich selbst wurde in der gesamten griechisch-römischen Zeit als Aufgabe des Erwachsenen angesehen. Wann aber setzt die Selbstsorge ein und vor allem wie, durch was wird sie in Gang gesetzt? Gerade hier befindet sich FOUCAULT mitten im pädagogischen Grundproblem. Es stellt sich das Problem der Mündigkeit und der Erziehung schlechthin: Wie kann Mündigkeit aus einem unmündigen Zustand erzeugt werden?

Zunächst stellt FOUCAULT klar, daß gewisse Formen des Bezuges zur Wahrheit den Subjekten nicht natürlich gegeben sind, das heißt, sie müssen erst erreicht werden:

„Es ist ein allgemeiner Zug, ein fundamentales Prinzip, daß das Subjekt als solches, wie es sich selbst gegeben ist, nicht zur Wahrheit fähig ist; es sei denn, es nimmt an sich gewisse Operationen, Transformationen und Modifikationen vor, die es zur Wahrheit befähigen werden“ (FS S. 47).

An diesem Punkt habe der christliche Gehorsam angesetzt, nicht jedoch die Wissenschaft, denn seit DESCARTES reiche es, die Augen zu öffnen und „gesund“ nachzudenken, um zur Wahrheit fähig zu sein.

FOUCAULT stellt den Bezug zur Wahrheit in seinen weiteren Überlegungen in eine spirituelle Dimension. Diese Spiritualität nahm

in der pädagogischen Beziehung des antiken Griechenland in der Regel die Form einer erotischen Beziehung zwischen einem Meister und seinem Schüler an. Nun zeige aber, folgt man FOUCAULT, die umfangreiche Literatur der Griechen über die Knabenliebe, daß eine derartige sexuelle Beziehung Probleme aufwarf.

„Das Problem war, daß sie nicht zugeben konnten, daß ein Knabe, der einmal ein freier Bürger werden sollte, als Lustobjekt eines anderen beherrscht und benutzt wurde. (...) All die philosophischen Reflexionen über die Knabenliebe beweisen deutlich, daß die Griechen diese reale Praktik in den Rahmen ihres sozialen Selbst nicht integrieren konnten“ (1984, S. 73).

Die Stellung eines Knaben war also durch den Status bestimmt, den er in Zukunft haben werde, nämlich den eines freien Bürgers, der politische Ämter übernehmen soll. Das herrschaftliche, erzieherische Verhältnis warf, im Gegensatz dazu, keine Probleme auf, sofern es sich dabei um eine Frau oder einen Sklaven handelte - sie würden niemals den Status eines freien Bürgers erhalten. Doch beim Knaben, so Foucault, beziehe sich der Mangel an überlegender Fähigkeit nur auf den Grad der Entwicklung, die ihren Abschluss noch nicht erreicht habe (vgl. GL S. 275). Der Knabe darf Objekt der Lust sein, doch

„darf man nicht vergessen, daß er eines Tages ein Mann sein wird, der Vollmachten und Verantwortung ausüben muß und dann

natürlich nicht mehr Lustobjekt sein kann: in welchem Maße wird er es gewesen sein dürfen“ (GL S. 280)?

Letztendlich führt dieses Dilemma dazu, dass der Knabe seine Rolle nicht akzeptieren kann, denn

„das Verhältnis, das er zu sich herstellen muß, um ein freier Mann zu werden, Herr seiner selber und fähig, die anderen zu übertreffen, kann sich nicht mit einer Verhältnisform decken, in der er Lustobjekt für einen anderen wäre“ (GL S. 280-281).

### Frage 3

Die *Herausforderung* dieser Überlegungen für gegenwärtige Pädagogik liegt meiner Ansicht nach in der Frage, in welchem Maße ein Kind *Objekt* erzieherischer Handlungen gewesen sein darf, wenn es ihm möglich sein soll, einmal ein autonomer, demokratischer Bürger zu werden?

Den Griechen fiel es darüber hinaus offenbar schwer, eine körperliche Gegenseitigkeit zu akzeptieren, man könnte auch sagen, die Gerechtigkeit innerhalb der Knabenliebe. Sie konnten sich auch keine Gemeinsamkeit der Empfindungen in den homosexuellen Liebesbeziehungen vorstellen. Zudem sei es „entehrend“ (1984, S. 74) für den Knaben gewesen, wenn er irgendeine Lust in seiner Beziehung zum Mann verspüren würde (vgl. ebd.). Die Knabenliebe sei immer in der Form eines Herrschaftsverhältnisses gedacht gewesen

(vgl. GL S. 280). Die Handlungen des Knaben haben daher die Form einer Antwort auf ein Verlangen statt einer dem entsprechenden Erwidern. An diese Gunstgewährung waren eine Reihe von Bedingungen und erwartete Gewinne seitens des Knaben geknüpft. Dazu gehörte beispielsweise:

„das Erlernen dessen, was es heißt ein Mann zu sein, oder wenn es um soziale Protektion für die Zukunft, oder um eine dauerhafte Freundschaft geht“ (GL S. 284).

Es wird sogar die Aufgabe des Älteren, den Knaben zu lehren, wie er über seine Begierden triumphieren kann (vgl. GL S. 304).

PLATONS Versuch, die Knabenliebe in eine auf Gegenseitigkeit beruhende Freundschaft zu integrieren, läßt interessanterweise die sexuelle Liebe letztendlich beiseite. Bei PLATON wird das Liebesverhältnis zu einem Verhältnis zur Wahrheit. Das Objekt der Lust wird hier zu einem, der in den „Wahrheitslehrer“ verliebt ist - das Liebesverhältnis wird zu einem freundschaftlichen und pädagogischen Verhältnis.

FOUCAULT faßt nun dieses Problem zusammen, das ich als ein (auch) zutiefst pädagogisches Problem zu entziffern glaube:

„Sind wir fähig zu einer Ethik der (Sexual-)akte und ihrer Lustempfindungen, welche die Lust des anderen berücksichtigen könnte? Ist die Lust des anderen etwas, das in unser eigenes Lustempfinden integriert werden kann, ohne sich dabei aufs Gesetz,

auf die Ehe oder irgendeine andere Verpflichtung beziehen zu müssen“ (GL S. 309)?

In Analogie zu dieser Frage wird meiner Ansicht nach, auch und gerade, ein zentrales Problem der Pädagogik angesprochen, die nicht Herrschaft sein will, dennoch dies in der Praxis nur allzu oft ist.

#### Frage 5

Wie können wir eine Gerechtigkeit in pädagogischen Beziehungen erreichen? Dies ist die Frage, die FOUCAULT auf einem anderen, aber sehr wohl verwandten Gebiet, dem der Erotik, stellt: Sind wir fähig zu einer Ethik des pädagogischen Handelns, welche die Ansprüche des Kindes berücksichtigen kann? Ist der Anspruch des Kindes etwas, das in unsere eigenen Ansprüche integriert werden kann, ohne sich dabei auf das Gesetz, auf das Generationsverhältnis (die Erwachsenenmacht) oder irgendeine andere Verpflichtung beziehen zu müssen?

### ***6. Der Bezug zu den anderen***

#### Frage 5

Wie lässt sich nun bei all dem Selbstbezug der Bezug zu den anderen - nicht nur dem Meister - denken? Wie kommt es zur sozialen Integration im Konzept der Selbstsorge? FOUCAULT stellt dazu allgemein fest:

„Indem man sich mit sich selbst befaßt, befähigt man sich dazu, sich mit anderen zu beschäftigen“ (HS S. 43).

Durch Selbstbemeisterung befähige man sich, öffentliche Ämter zu bekleiden und Freundschaftsbeziehungen zu haben. Das Individuum setze sich folglich für das Wohl der Polis ein und erhalte dieses Wohl als Belohnung für die Selbstsorge zurück. FOUCAULT betont, daß die permanente Aufgabe einer Praxis des Selbst, einer Stilisierung und Ästhetik der Existenz untrennbar in das Gesamt der Machtbeziehungen eingewoben ist. Die Selbstsorge ist demnach weder ein Rückzug aus der Politik ins „Glück im Kämmerlein“ noch ist sie bloßes Anhängsel politischer oder institutioneller Vorgänge. SOKRATES beispielsweise habe die Menschen gelehrt, auf die Stadt acht zu geben, indem er sie lehrte, auf sich selbst acht zu geben. Die Subjektkonstitution des Individuums könne nicht stattfinden ohne die Beziehung zu sich und den anderen und „ohne die Arbeit des Urteils der anderen“ (WA S. 18). FOUCAULT nennt dies das „Reziprozitätsband“. Jedoch ist diese Gegenseitigkeit offenbar keineswegs zwingend in der Selbstsorge angelegt: Im „hellenischen Modell“ des 1. und 2. Jahrhunderts sei es nämlich zu einer Trennung der Sorge um sich von der Sorge um die anderen gekommen. Diese „Selbstkultur“ habe die Spiritualität absolut gesetzt und die eigene Veränderung zum Selbstzweck gemacht.

FOUCAULTs Präzisierungen der Begriffe ‚Macht‘ sowie ‚Wahrheit‘ lassen sich sehr deutlich an seiner Einschätzung der „pädagogischen Institution“ illustrieren:

„Ich sehe nicht, was schlecht sein soll an der Praxis desjenigen, der in einem gegebenen Wahrheitsspiel mehr weiß als ein anderer und ihm sagt, was er tun muß, ihn unterrichtet, ihm ein Wissen übermittelt, ihm Techniken mitteilt; das Problem liegt eher darin, zu wissen, wie man bei diesen Praktiken (in denen die Macht nicht ‘nicht-spielen’ kann und nicht schlecht an sich ist) Herrschaftseffekte vermeiden kann, die einen kleinen Jungen der unnützen und willkürlichen Autorität eines Grundschullehrers unterwerfen, einen Studenten von einem sein Amt mißbrauchenden Professor abhängig machen etc. Ich meine, man muß dieses Problem in Ausdrücken der Rechtsregeln, der vernünftigen Regierungstechniken und des Ethos, der Praxis des Selbst und der Freiheit fassen“ (FS S. 26).

Keine Rede mehr von der „pädagogischen Maschine“, vom „Geständniszwang“ und von den „Disziplinierungstechniken“ der Schule. Alles ist allein der Ethik des Lehrers überlassen. Fasst man das Problem weiter, so fällt auf, dass FOUCAULT hier von „Rechtsregeln“ zur Einschränkung der Herrschaft spricht - denn die Ethik des Lehrers habe ihren Ausdruck in Rechtsregeln und vernünftigen Regierungstechniken zu finden. Diese müssen begründbar und damit auch befragbar sein.

Das Konzept der Selbstsorge befindet sich auf ontologisch fragwürdigem Boden, wenn FOUCAULT feststellt: „(...) ethisch

gesehen, kommt die Selbstsorge in dem Maße zuerst (vor der Sorge um die anderen, TC), wie der Selbstbezug ontologisch an erster Stelle steht“ (FS S. 15). Ist ein Selbstbezug ohne Fremdbezug überhaupt möglich? Kann der Mensch überhaupt von sich selbst sprechen, ohne die anderen immer schon zugleich mitzudenken? Sind nicht das Selbst und die anderen vielmehr „gleichursprünglich“?

Der Begriff der Intersubjektivität gerät für FOUCAULT nur jeweils von der Seite der Selbstpraktiken oder der (modernen) Zwangsmechanismen in den Blick. Aus pädagogischer Sicht gebe es demnach nur die Möglichkeiten einer disziplinierenden Institution, um den ‚Austausch‘ zwischen den Generationen zu gewährleisten, oder den Selbstbezug einzelner Individuen, die durch Selbstbeherrschung und Mäßigung fähig werden, Beziehungen einzugehen.

„Intersubjektivität gerät unter der Hand zur atomistischen Zusammensetzung von mindestens zwei Subjekten, die qua Selbstbezug einen Fremdbezug haben; Intersubjektivität erscheint als bloß erweiterte Subjektivität“ (HEITER 1988, S. 67).

Die *wechselseitige* Praktik der Pädagogik wird bei FOUCAULT wenig beachtet. Dies zeigt sich auch darin, dass die Eingangssituation pädagogischer Beziehungen nicht geklärt wird. Überdies arbeitet SCHMID heraus, daß auch der Übergang von der Rolle des Geliebten bzw. Schülers zur Rolle des autonomen Selbst in der Antike ungeklärt blieb (1994, S. 59 und 72). Dieser Umstand führt zu einer starken

40

Akzentuierung der Lehrerrolle und -persönlichkeit in der Antike. FOUCAULTs Analyse des antiken Meister-Schüler-Verhältnisses zeigt zwar die Perspektive eines, wenn auch nicht macht-, wohl aber herrschaftsfreien pädagogischen Miteinander auf, um aber nicht nur dem Meister, sondern auch dem „dummen“ Schüler einen Subjektstatus zu sichern, ist wohl die Verbindung mit einem interaktionistischen Ansatz unabdingbar.

### ***7. Eine Ethik des Einzelnen***

Als *politische* Konsequenz aus den Überlegungen über die antike Philosophie läßt sich eine Ethik des Einzelnen extrahieren. Wie aber sehen die *pädagogischen* Konsequenzen dieser Ethik des Einzelnen aus? Gibt es z.B. das Wahrsprechen nur gegenüber dem Tyrannen oder auch gegenüber dem Schüler?<sup>1</sup> FOUCAULT schlägt eine mögliche Betrachtungsweise vor, indem er formuliert:

„Ich glaube, es wären die unterschiedlichen Modi der Bindungen des wahrsprechenden Subjekts an die Äußerung der Wahrheit, die das Feld für mögliche Betrachtungen über die Dramatik des wahren Diskurses eröffnen würden“ (WA S. 39).

#### Frage 6

Wie also bindet sich der Pädagoge/die Pädagogin an das Wissen, die Haltung, die Konsequenzen seines/ihres Sprechens? Welches Risiko geht er/sie ein? Lebt er/sie das Gelehrte? All diese Fragen sind in

erster Linie unter ethischen, den Einzelnen betreffenden, Gesichtspunkten zu betrachten. Der institutionelle Kontext (beispielsweise von Schulen und Jugendeinrichtungen) bleibt außer Sicht, jedenfalls wird ihm nicht mehr die größte Aufmerksamkeit gewidmet, wie dies noch in „Überwachen und Strafen“ der Fall war.

Zusammenfassend läßt sich FOUCAULTs „Lehre“ der letzten zwei Jahre vielleicht folgendermaßen pointieren: Nicht der andere muss verstanden werden, auch nicht ‚das Dazwischen‘, sondern man muss sich selbst verstehen! Dabei ist zu beachten, daß die Beschäftigung mit sich selbst nicht nur eine kognitive Angelegenheit darstellt.

Auf den ersten Blick mag dies vor dem Hintergrund der FOUCAULTschen Überlegungen zum Geständniszwang überraschen. Lässt doch diese „Hermeneutik des Selbst“ Anklänge an ein permanentes Aufdecken-müssen einer verborgenen Wahrheit in sich selbst vernehmen. Verblüffenderweise sieht FOUCAULT in der antiken Lehre der Selbstzuwendung aber keineswegs den Grundstock für die modernen Praktiken der Erforschung und Ausrichtung des Bewusstseins, der Geisteswissenschaften, der Psychologie und der Seelenanalyse. Hierbei ist zu beachten, daß das Geständnis auf die „Seele“ zielt, die Selbstsorge hingegen aber auf die Handlungen. Die o.g., von FOUCAULT in früheren Schriften sezierten Praktiken, sind wohl eher auf die erwähnten Trennungen von Pädagogik und Psychagogik einerseits und Selbstsorge und Selbsterkenntnis an-

---

1 Oder nur, wenn sich Letzterer als Erster gebärdet?

dererseits zurückzuführen. Aus pädagogischer Sicht bedeutsam ist FOUCAULTs Betonung, daß die Selbstsorge ohne das Wahrsprechen durch den Anderen nicht möglich ist.

### ***8. Pädagogik nach Foucault***

Ich meine diese Formulierung in dreifachem Sinn:

1) Den ersten Sinn dieser Formulierung kann ich kurz machen, weil er auf der Hand liegt: Pädagogik *nach* Foucault' im Sinne von: 'Pädagogik mit Foucaultschem Blickwinkel', also eine durch FOUCAULT geschärfte Perspektive auf pädagogische Zusammenhänge auf Interviews (Heitmeyer, Jugendgewalt) und JGH-Gespräche.

2) Der zweite Sinn der ‚Pädagogik *nach* Foucault' will ich etwas ausführlicher darlegen: Pädagogik im Anschluss an Foucault.

Vorweg: In FOUCAULTs Werken zeigt sich eine Tendenz, sich immer mehr mit pädagogisch relevanten Problemkreisen zu beschäftigen. In seinen späten Arbeiten sind Fragen der Lehre, des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, der Rolle und Aufgabe des Schülers, der Anforderungen an Lehrpersonen etc. wichtige Schwerpunkte. Eine seiner letzten Vorlesungen 1984 beginnt FOUCAULT mit einer „erste(n) Reihe von Untersuchungen über die Bildung, die Art, in der

sich die Persönlichkeit formt“ (WA S. 40). In einem Gespräch 1982 lässt FOUCAULT sogar verlauten:

„Ich bin kein Schriftsteller, kein Philosoph und kein Großintellektueller: Ich bin Lehrer“ (1993 S. 15).

Diese Tendenz betone ich hier nicht, um, wie einige Autoren, FOUCAULT als „Bildungstheoretiker“ zu entlarven (MOLLENHAUER 1979) oder als „crypto-educationalist“ zu demaskieren (HOSKINS 1992) und damit das aufwühlende Potential von FOUCAULTs Arbeiten in die Pädagogik ‚einzugemeinden‘. Vielmehr wirft sein Denken zahlreiche Fragen für pädagogische Zusammenhänge auf, aus denen ich im folgenden drei mögliche Denkrichtungen markieren möchte.

2.1) FOUCAULT untersucht Probleme der *Erziehungspraxis*, die in der Wissenschaft von der Erziehung nicht ausreichend diskutiert werden. Beispielsweise die in die *Körper* und die Gesten eingravierten Effekte der Disziplinarmacht, den Überwachungs- und Normierungscharakter von *Prüfungen*, den „*Willen zum Wissen*“ über das ‚rätselhafte Wesen‘ Kind.

Dabei entzieht sich FOUCAULT der *Verwertbarkeit* für die Praxis. Die Frage nach der Abschaffung von Prüfungen läßt sich beispielsweise mit FOUCAULT nicht beantworten. Er gibt in seinen Veröffentlichungen keine Handlungsanweisungen, so dass Positionen der Antipsychiatrie, der Antipädagogik oder des Abolitionismus mit FOUCAULT nicht bruchlos zu fundieren sind.

Es böte sich an, die von FOUCAULT angedeuteten Möglichkeiten des Widerstands gegen Disziplinarmachtformen zum Anlass zu nehmen, Untersuchungen über die Betroffenenperspektive unter einer genuin pädagogischen Fragestellung in Angriff zu nehmen.

2.2) Wie kann *institutionalisierte Pädagogik* im Anschluß an FOUCAULT aussehen?

FOUCAULTs Analysen enthalten in meinen Augen wenig Hilfe für die Frage nach der Institutionalisierung in der Pädagogik. Im Anschluss an „Überwachen und Strafen“ könnte man die Forderung nach einer Zusammenarbeit von Schule und Sozialpädagogik als zunehmende *Pädagogisierung* der jugendlichen Lebenswirklichkeit interpretieren. Aus dieser Sicht böte sich an, auf eine fatale Einheit von Schul- und Sozialpädagogik, jenseits gegenseitiger Abwertung, aufmerksam zu machen - nämlich die der Pädagogik als „Geständniswissenschaft“. Eine ‘sanfte Sozialtechnologie’ der offenen Jugendarbeit oder der akzeptierenden Drogenarbeit beispielsweise wäre dabei ebenso auf eine diffuse Atmosphäre der Überwachung zu untersuchen wie die vermeintlich offensichtlichere Disziplinierungsfunktion der Schule.

In der permanenten Aufgabe des Neuformens und des Sich-selbst-Veränderns sieht Foucault den Ort der Freiheit. Das Fördern neuer Formen von Subjektivität und das Eröffnen neuer Möglichkeiten wird

somit zur zentralen Aufgabe für Lehrende und zum Inhalt der Lehrtätigkeit.

Nach FOUCAULTs Werken über die antike Philosophie kann sich die Beurteilung einer Kooperation von therapeutischen, sozialpädagogischen und schulischen Institutionen jedoch lediglich auf die konkrete Arbeit und Praktik des Therapeuten, Lehrers oder Sozialpädagogen beziehen. Die ethische Haltung des Professionellen müßte demnach einer Suche nach Wahrheit in ihm selbst entsprechen - im Gegensatz zu einer Arbeit, die den Schüler bzw. Klienten zum Geständnis über eine in ihm verborgenen Wahrheit zwingt. Aus dieser Sicht böte sich an, die „unterschiedlichen Modi der Bindungen“ von professionellen Pädagogen an ihre „Äußerung der Wahrheit“ (WA S. 39) zu untersuchen.

2.3) Wie kann eine *pädagogische Sozialforschung* im Anschluss an FOUCAULT aussehen?

Soziologisch strukturierte Interviews mit Kindern, Schülern, Lehrern und Sozialpädagogen scheiden meiner Ansicht nach aus, da sie die auszusprechende Wahrheit im Interviewten vermuten und ihn mit geschickten Fragen zum Geständnis zwingen wollen. Muß der Interviewer also um Wahrheit bemüht sein? Wie kann er dann etwas aus seinem Gegenüber ‘herausbekommen’? Wenn eine pädagogische Forschung im Gegensatz zur darstellenden soziologischen aber die *Bildung* des Subjekts zum Ziel hat und es in einem Bildungsprozeß

nur Beteiligte gibt, wie kann dann eine pädagogische Forschung aussehen, die die Beteiligten nicht zum Geständnis über sich selbst zwingt?

Es böte sich an, in einer weiteren Beschäftigung mit *pädagogischer* Sozialforschung deren strikte *Wechselseitigkeit* zu betonen. Auch, um manipulative Fragen zu vermeiden. Die Wahrheit des Interviewers wird erkennbar aus Interviewfragen herausgehalten. Es wäre nachzuprüfen, inwiefern, anstelle von asymmetrischen Interviews, gleichberechtigte Bildungsgespräche aus dem Dilemma des „Geständniszwangs“ herausführen könnten. Dabei ist zu beachten, daß die wechselseitige Beteiligung eine (situative) Asymmetrie - wie FOUCAULTs Analyse des Meister-Schüler-Verhältnisses zeigt - nicht ausschließt, sie darf sich nur nicht als Herrschaft verfestigen!