

Valerie Riepe

CHOREO- GRAPHIEN DER HOMOGENI- SIERUNG

Zur Verkörperung von Gleichheiten
in der Grundschule

[transcript] Pädagogik

Aus:

Valerie Riepe

Choreographien der Homogenisierung

Zur Verkörperung von Gleichheiten in der Grundschule

Februar 2021, 198 S., kart., 32 SW-Abb.

59,99 € (DE), 978-3-8376-5542-1

E-Book:

PDF: 59,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5542-5

Der Umgang mit scheinbar gegebenen, weiter zunehmenden Heterogenitäten in schulischen Lerngruppen wird wirkmächtig diskutiert. Valerie Riepe fragt – komplementär dazu – nach der praxeologisch zu untersuchenden Hervorbringung von stillschweigend vorausgesetzten Gleichheiten in der Schule und ihrer kulturell konstruierten, machtvollen Gestalt. Mit einer starken Fokussierung der Körperlichkeit untersucht sie Praktiken grundschulspezifischer Gleichheiten unter Kindern, wie sie sich in routinierten Bewegungsordnungen manifestieren und beobachten lassen. Die Konzentration auf Bewegungsmuster eröffnet dabei einen für die Erziehungswissenschaft neuen und ungewöhnlichen Zugang.

Valerie Riepe, geb. 1988, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Art& Design an der University of Europe for Applied Sciences, Hamburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Theoretisierung von (Un)Gleichheit sowie Kultur- und Sozialtheorie von Körper und Verkörperung.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5542-1

© 2021 transcript Verlag, Bielefeld

Inhalt

Danksagung	7
-------------------------	---

I THEORIE

1. Homogenisierung als Folie der Differenzierung: eine Hinführung	13
2. Choreographien der Homogenisierung und die Macht der Norm – theoretische Annäherungen	19
2.1. Subjektpositionen innerhalb der Institution Schule: zwischen Homogenisierung und Individuierung	20
2.2. Soziale Choreographien: von der Tanz- in die Geistes- und Sozialwissenschaft	58

II EMPIRIE

3. Methodologie	67
3.1 Fokussierte Ethnographie	70
3.2 Ethnographische Collage	72
3.3 Feld und Datenkorpus	96
3.4 Décollagen	101
4. Erste Position: Grundaufstellungen mit Tischen und Stühlen	107
4.1 Nach außen gerichtetes U	108
4.2 Gruppentische	113
4.3 Test	118
5. Zweite Position: verengte Körperordnungen mit Stühlen ohne Tische	127

5.1	In Reihen	128
5.2	Stuhlkreis	139
5.3	Sitzkreis	151
6.	Dritte Position: dezentrale Körperordnungen mit und ohne Stühle und Tische	159
7.	Zusammenfassung	173
Literatur	181

1. Homogenisierung als Folie der Differenzierung: eine Hinführung

Die kulturelle Praxis der Benennung von ›Gleichen‹ und ›Ungleichen‹ ist in unserem alltäglichen Leben fest verankert. Schon Kleinkinder sortieren Farben, Lebensmittel oder Spielzeuge und werden in dieser Differenzierung von ihren erwachsenen Ansprechpartner*innen zumeist bestärkt.

Der Einbezug des (kindlichen) Körpers in diese Kategorisierung sowie Zugehörigkeitsbeziehung erfolgt dabei nicht ausschließlich explizit über die Ansprache: »Du bist ja schon groß«, sondern genauso über nicht sprachliche körperliche Praktiken, die in sozialen Handlungen wirksam werden. Spiele wie »Möhrenziehen«¹, tragen beispielsweise nicht nur zur körperlichen Einübung einer hierarchisierten Beziehung von Leiter*innen und Geleiteten, Gewinner*innen und Verlierer*innen, innen und außen, sondern genauso zu Zugehörigkeits- und Differenzenerfahrungen bei.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, so halten Dietrich und Riepe (2019) fest, gilt die konstruktivistische Grundüberzeugung, dass Differenzen anhand von Kategorien wie Geschlecht, Migrationserfahrung, sprachliche oder religiöse Zugehörigkeit, Alter sowie Leistung nicht in ontologischer Form gegeben sind, dabei inzwischen als Ausgangspunkt der meisten qualitativ-rekonstruktiven Untersuchungen der Differenzforschung (Rademacher/Wiechens, 2001; Hormel/Emmerich, 2013; Diehm/Kuhn/Machold, 2013; Dietrich/Wischmann, 2016; Stošić, 2016).

1 Alle Kinder legen sich für dieses Spiel kreisförmig auf den Bauch auf den Boden mit Blick in die Kreismitte und verhaken ihre Arme miteinander. Die Gruppenleiter*in versucht nun die Kinder auseinander zu ziehen – ein Kind an den Beinen heraus zu ziehen. Umso mehr Kinder wie eine Möhre aus der Erde gezogen werden, umso mehr Kinder ziehen an den Beinen der verbleibenden Möhren-Kinder bis am Ende nur noch zwei übrig sind. Diese zwei Kinder haben das Spiel gewonnen.

»Vielmehr erlangen diese Differenzen in Abhängigkeit von und Interdependenz mit den jeweiligen sozialen Umwelten erst ihre je besonderen Ausprägungen. Diese Betonung der prozeduralen und dynamischen Aspekte, macht die Fokussierung der Mikroprozesse der Heterogenisierung als ›doing difference‹ [(West/Fenstermaker, 1995) V.R.] im pädagogischen Feld nötig, um die interaktive Generierung hierarchisierter Differenzen, die Beteiligungsweisen der unterschiedlichen Akteur*innen sowie auch die unterschiedlichen Rollen von Institution und Situation rekonstruieren zu können.« (Dietrich/Riepe, 2019: 670)

Die der Heterogenisierung komplementär zugehörige Dimension der Homogenisierung – als Herstellung und Entstehung von Spielarten der Gleichheit – ist dabei eigens kaum empirisch untersucht, wie vor allem Cornelia Dietrich (2017) (motiviert durch theoretische Überlegungen von Prengel, 2010; 2014 und Wenning/Lutz, 2001) im Rahmen ihres Beitrags »Im Schatten des Vielfaltsdiskurses: Homogenität als kulturelle Fiktion und empirische Herausforderung« eindrücklich zeigt, oder bisher vor allem aus bildungspolitischer, historischer sowie schulorganisatorischer Perspektive befragt worden (Wenning/Lutz, 2001; Gomolla/Radtke, 2007; Budde, 2012; Hummrich, 2016).

Bevor Abstände gemessen, Niveaus bestimmt, Besonderheiten fixiert und somit Unterschiede benannt und zueinander in ein (hierarchisiertes) Verhältnis gesetzt werden können, besteht jedoch erst einmal die Notwendigkeit der Herstellung eines ›gleichen‹ Bezugspunktes – einer Norm, von der ausgehend überhaupt erst differenziert werden kann. Denn:

»Ungleichheit gibt es nicht an sich, sondern immer nur relational zwischen (mindestens) zwei Vergleichsdingen, die im Hinblick auf ein Drittes als entweder gleich oder verschieden erkannt, beschrieben oder produziert werden.« (Dietrich, 2017:124)

So liegt dieser Forschungsarbeit die Überzeugung zu Grunde, dass doing-difference-Analysen nur im Horizont von Analysen eines *doing-sameness* greifen können. »Homogenität wird so als zugleich notwendige wie auch illusionäre Folie für doing-difference-Prozesse verstanden.« (Dietrich/Riepe, 2019: 670)

Notwendig, hier innerhalb der Logik des curricularen Lernens, um dann eine Gleichbehandlung nach dem Leistungsprinzip legitimieren zu können (Dietrich, 2017). Illusionär, im Sinne Pierre Bourdieus (1999), als der Glaube

daran, dass es tatsächlich so sei, wie es scheint. Als Anpassung der Deutung von Wirklichkeit zugunsten der Reproduktion des Spiels.

Das Gleichheitsverständnis der *Illusio*, das diesem Vorhaben zugrunde liegt, lässt sich dabei auf einen machttheoretischen Zugang zurückführen:

»Es ist immer möglich, daß man im Raum eines wilden Außen die Wahrheit sagt; aber im Wahren ist man nur, wenn man den Regeln einer diskursiven »Polizei« gehorcht, die man in jedem seiner Diskurse reaktivieren muss.«
(Foucault, [1966] 2003 :25)

So differenziert sich innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft vor allem seit den 2000er Jahren eine machtsensible Diskussion sensu Michel Foucault immer weiter aus, insbesondere in der Bildungs- und Erziehungsphilosophie (z.B. Ricken/Rieger-Ladich, 2004; Ricken/Balzer, 2012), aber auch als Grundlage empirischer Auseinandersetzungen (z.B. Schmidtke, 2009; Kelle, 2010; Reh/Rabenstein/Fritzsche/Idel, 2015; Wolter, 2018). Auch die vorliegende Forschungsarbeit soll das Anregungspotential der Schriften Foucaults für die pädagogische Reflexion zu erproben suchen.

Der Anknüpfungspunkt »Körper« ermöglicht dabei im praxeologischen Sinne, (pädagogische) Wirklichkeiten nicht länger allein als Text zu lesen und zu identifizieren, sondern die Praktiken des Repräsentierens in den Mittelpunkt zu rücken (Wulf/Zirfas, 2007; Budde/Bittner/Bosen/Rißler, 2018). Darüber hinaus kann durch das Performative (Butler, 1991) die ästhetische Dimension sozialer Arrangements fokussiert werden: Momente der Herstellung und konkrete Handlungsvollzüge in ihnen, deren Dynamiken, Materialien, Rahmungen sowie Aspekte der Körperlichkeit, Dramaturgie und Inszenierung.

Der Fokus auf den Prozess der Herstellung von (illusionärer) Gleichheit, sowie das Erläutern und Anwenden eines innovativen Zugangs zu den Analysen dieser Vorgänge über die Ästhetik der Verkörperung im Rahmen der Sozialen Choreographie (Hewitt, 2005), ist dabei ein besonderes Anliegen dieser Abhandlung.

Als Soziale Choreographien werden hier regelmäßig ablaufende Bewegungsformen bezeichnet, die für alle Beteiligten selbstverständlich (geworden) sind. Als verlässliche Ordnungen strukturieren sie die Bewegungen einer Gruppe im Raum nach bestimmten Regeln und sind als solche auch bedeutsam für die jeweilige soziale Ordnung im (pädagogischen) Feld (Hewitt, 2005; Klein, 2010). Die Verbindungen zwischen beidem, der Bewegung als solcher, ihrer Regelmäßigkeit und dem, was sie über das soziale Setting sagt bzw. wie

sie dieses mit hervorbringt, soll somit über den Zugang der Sozialen Choreographie erfasst werden können (Dietrich/Riepe, 2019).

Soziale Choreographie kann dann zu einer analytischen Kategorie werden, die das Ästhetische im Sozialen sucht (Hewitt, 2005). Dies erscheint insofern besonders vielversprechend, als dass Momente der Interaktion und Kollision der vitalistischen² und materialistischen³ Dimensionen neu fokussiert werden können: »Die Beweglichkeit der Bewegung kann somit auch dort besonders ernst genommen werden, wo sie sich eindeutigen Bedeutungszuschreibungen entzieht« (Dietrich/Riepe, 2019: 676) und so die körperlich-materiale Seite der Homogenisierung thematisiert.

Auf der Basis eines kulturwissenschaftlich performativen Verständnisses des pädagogischen Feldes (Reckwitz, 2003; Wulf/Zirfas, 2007) widmet sich die vorliegende Darstellung also der Beobachtung, Identifizierung und Analyse von homogenisierenden Formierungen von Kinder-Körpern, innerhalb einer ethnografisch angelegten Studie. Diese wurde in zwei dritten Klassen unterschiedlicher Grundschulen im großstädtischen Raum durchgeführt. Die Leitfragen, die durch das theoretische und empirische Material führen sollen, lauten dabei:

Wie stellt sich Gleichheit – über die Körperlichkeit der Kinder – innerhalb der jeweiligen, beobachteten Klasse her? Welche Gleichheitsvorstellungen werden dabei aufgerufen? Wie (re)agieren und widerstehen die Kinder in dem Prozess der Herstellung dieser Gleichheitsvorstellungen? Und welche Art von Abweichung wird innerhalb dieser Praktiken von den Beteiligten akzeptiert oder kann im Rahmen der spezifischen Unterrichts-Situation akzeptiert werden?

So handelt es sich um eine zweigeteilte Forschungsarbeit, die in ihrem ersten Teil eine (macht-)theoretische Rahmung im Anschluss an Michel Foucault herstellen will. Über die Erläuterung seiner These der Macht als praktisches Prinzip (Foucault, [1975] 1994; Foucault [1976] 2012) sollen einleitend Gedanken zur historischen Herleitung von Prozessen von Normierungen und Homogenisierung der Körper als Ausgangspunkt für Differenzierung darge-

2 Vitalismus hier im Sinne der Ideologie physischer Immanenz, innerhalb derer der Körper und die Körper-Bewegung den finalen Punkt des Widerstandes (sozialen und diskursiven Determinanten gegenüber) bilden (Hewitt, 2005).

3 Materialismus hier im Sinne des Körpers als Material der Aufführung vorgeschriebener bestimmender Diskurse (Hewitt, 2005).

stellt werden, um im Weiteren eine Grundlage für die Identifikation der verschiedenen machtvollen Dimensionen von Gleichheit bieten zu können.

Wurde den Thesen Foucaults noch bis in die späten 1980er Jahre – gerade auch innerhalb der Erziehungswissenschaft – eine lähmende Aussichtslosigkeit vorgeworfen (Schäfer, 2004), so sind es im weiteren Verlauf dieser Arbeit die Positionen Judith Butlers zur Wiederholung der Norm und zum Widerstand, die Foucaults Gedanken erweitern sollen.

Besonders Butlers produktiver Widerstandsbegriff (Butler, 1991) soll dabei eine zentrale Rolle spielen, um mögliche Spielräume und Grenzen der machtvollen Gleichheits-Formationen erörtern zu können.

Über den Zugang der Pädagogik des Performativen, soll schließlich der Bezugspunkt »Körper« und seine erziehungswissenschaftlich geprägte Bedeutung innerhalb der vorliegenden Arbeit erhellt werden, um anschließend die Dimensionen von Homogenität nach Cornelia Dietrich (2017) differenziert nachvollziehen und Pierre Bourdieus Theorie der *Illusio* (Bourdieu, 1999) innerhalb der Deutung von Homogenität verorten zu können.

Dieser theoretische Rahmen soll dann zu Gedanken über den Unterschied von Gleichheitsdimensionen des *doing-sameness*, im Sinne einer Verkörperung von »(Merkmals-)Gleichheit« und *doing-equality*, im Sinne einer »Gleichberechtigung« und einer Vorstellung von »Gerechtigkeit« anregen.

Unter Bezugnahme auf das Konzept der Sozialen Choreographie des Tanzwissenschaftlers Andrew Hewitt (2005) soll anschließend ein neuartiger Zugang zu dem empirischen Material geschaffen werden, der Bewegungsfigurationen in den Mittelpunkt stellt.

Im zweiten Teil der Forschungsarbeit führt ein Exkurs über die Methodologie, die fokussierte Ethnographie und Ethnographische Collage im Besonderen, schließlich zu der Darstellung des empirischen Materials. So sind durch drei Beobachtungsphasen, im Umfang von insgesamt sechs Wochen, Feldnotizen und daraus entstandene Beobachtungsprotokolle im Umfang von 324 Seiten und 182 Fotoaufnahmen entstanden, deren Ergebnisse im Sinne von dicht beschriebenen Portraits im Rahmen von drei Kategorien von Körperformationen vorgestellt werden sollen: Erste Position – Grundaufstellungen mit Tischen und Stühlen, Zweite Position – verengte Körperordnungen mit Stühlen ohne Tischen, Dritte Position – dezentrale Körperordnungen mit und ohne Stühle und Tische – und allen Positionen inhärent: der Widerstand.

Im Unterschied zu dem Begriff der »Sitzordnung« sollen über den Begriff der Körperformation jene Beweglichkeiten mitgesprochen werden, die über die bloße Haltung des Sitzens innerhalb der jeweiligen Anordnungen

hinausgehen und gleichzeitig die Position der Lehrer*innen mit einbeziehen, die klassisch häufig als stehend gegenüber den sitzenden Kindern verstanden wird.

Verdichtet werden die Ergebnisse dieser Portraits dann im Rahmen der abschließenden Zusammenfassung.

2. Choreographien der Homogenisierung und die Macht der Norm – theoretische Annäherungen

Die theoretische Fassung dieser Arbeit soll im Folgenden über den Bezugsrahmen der Schule als Ort der Homogenisierung eingeführt und über die poststrukturalistischen Betrachtungen Michel Foucaults und Judith Butlers zur Homogenisierung als Normalisierung ausbuchstabiert werden.

So betrachtet Foucault das machtvolle Vergleichsfeld, das Individuen untereinander und im Hinblick auf bestimmte Gesamtregele differenziert. Dabei rückt er diejenigen Momente in den Fokus, die homogenisierend, normierend und normalisierend wirken und somit eine Differenzierung und Ausschließung erst ermöglichen (Foucault, [1975] 1994).

Foucaults Positionen sollen im Rahmen dieser Abhandlung dazu beitragen, nicht vorschnell in dichotome Beschreibungsmuster des vorliegenden Materials zu verfallen, sondern den komplexen Verflechtungen von Machttechniken, Wissensformen und Subjektivitätstypen, die pädagogische Handlungsfelder charakterisieren (Ricken/Rieger-Ladich, 2004: 9), differenzierter nachspüren zu können.

Dabei steht allem voran die Erläuterung der konzeptionellen Fassung des Foucault'schen Machtbegriffes (Foucault, [1975] 1994) innerhalb der vorliegenden Abhandlung, sowie die »Entdeckung des Körpers« (ebd.) im Rahmen seiner historischen Analysen im Fokus. Diese werden anschließend durch Judith Butlers Perspektiven auf Subjektivierung als Ermöglichung von Handlungsfähigkeit und Körperlichkeit erweitert. Eine Einbettung dieser Grundannahmen in den erziehungswissenschaftlichen Forschungskontext, führt dann zu einer klareren Positionierung dieser Arbeit in ihrer praxeologischen Orientierung sowie zu einer Eröffnung der erziehungswissenschaftlichen Dimensionen von Gleichheit nach Cornelia Dietrich (2017). Der Butler'sche Widerstandsbegriff soll dann die Perspektive des Forschungsvorhabens auf die Um-

deutung der Norm abrunden und Momente der Verkörperung und ihre Ästhetik mit Hilfe des Konzepts der Sozialen Choreographie zugänglich machen.

2.1. Subjektpositionen innerhalb der Institution Schule: zwischen Homogenisierung und Individuierung

Besonders innerhalb der Institution Schule stehen Schüler*innen dauerhaft im Widerstreit zwischen dem homogenisierenden Druck, so zu sein wie alle Anderen und dem individuierenden Streben nach Individualität. So ist die ›gute Schüler*in‹ ruhig, fleißig und leistungsstark, soll darüber hinaus aber auch mit innovativen Ideen glänzen, sich – aus Perspektive der Lehrperson – positiv aus der Klassengemeinschaft hervorheben und im Gedächtnis bleiben (Breidenstein, 2006).

Der Vollzug von Subjektivierung im Unterricht lässt sich dabei zum Beispiel mit Pille und Alkemeyer (2018) als Norm der Anerkennbarkeit denken, die im Unterricht sowohl aufgerufen als auch überhaupt erst hervorgebracht wird. Dabei realisieren sich Subjektivierungsprozesse inmitten von und mittels Dingen und Körpern vor dem Hintergrund je spezifischer Klassenidentitäten als Arrangement verbindlicher, schulischer Anerkennungsordnung:

»Indem sich Schüler*innen und Lehrer*innen in den sozio-materiellen Arrangements des Unterrichts engagieren und die Welt des Klassenzimmers auf schultypische Weise beleben, vollziehen sie performativ eine normative Struktur des folgenden Lernens und führenden Lehrens, inserieren sich zugleich in dieser Struktur und treten damit als Schul-Subjekte in Erscheinung.« (ebd.: 168f).

Die schulische Produktion von Subjektivität untersucht auch Wolter (2018) in Bezug auf Disziplinierungspraktiken, die er als »Felder der Gängelung sozialer Vorgaben, die ebenso Beschränkungen wie auch Ermöglichungen von In-Verhältnis-Setzungen und sozialer Bezugnahmen bedeuten« (ebd.: 99) versteht. Dabei identifiziert er Schule als Ort der Herrschaftsproduktion durch Gewöhnung an Regeln und Ordnung und Schüler*innen und Lehrer*innen in der Gewöhnung an die Unterwerfung unter ein abstraktes Prinzip.

Nicht nur in Bezug auf die Erwartungshaltung an Schüler*innen, sondern auch auf bildungsorganisatorischer Ebene und in weiten Bereichen der Fachdidaktiken kann – als Antwort auf die zunehmende (Leistungs-)Heterogenität von Schulklassen – eine spannungsvolle Entwicklung von zunehmen-

der Standardisierung einerseits und intensivierter Individualisierung andererseits beobachtet werden. Ihre unterschiedlichen Referenzrahmen erscheinen dabei jedoch als theoretisch nicht hinreichend systematisiert und damit nicht transparent diskutierbar zu sein (Dietrich, 2017).

Widmen sich kritische Stimmen im Kontext zunehmender Heterogenität innerhalb der Institution Schule zum Beispiel dem individualisierten Unterricht, gelangen dabei solche reformpädagogischen Unterrichtssettings in den Fokus, die den Schüler*innen größere individuelle Spielräume für das Lernen ermöglichen sollen (Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Projektarbeit etc.). Aber auch diese Lehr- und Lernformen kommen, wie Reh und Rabenstein gezeigt haben, nicht ohne Standardisierung aus (vgl. Rabenstein/Reh 2008; Rabenstein/Reh/Steinwand, 2012). Sie bringen lediglich eine verschobene Normalitätserwartung hervor, die sich durch ein hohes Maß an Aktivität, Neugierde, Selbstdisziplinierung und selbst organisierter Aufmerksamkeit auszeichnet.

Den Standardisierungsbestrebungen als solchen widmet sich Annedore Prängel im Dialog mit Bildungsphilosophie und Gerechtigkeitsphilosophie, um herauszustellen, dass Heterogenität, wie sie uns im grundschulpädagogischen Kontext beschäftigt, nur im Horizont von Homogenität, Ungleichheit nur im Horizont von Gleichheit zu diskutieren ist (z.B. Pregnel, 2010; 2014).

Trotzdem bleibt die Homogenität als das Fundament aller Differenzierungen – die Skala der Normverteilung, auf der alle Unterscheidungen festgeschrieben werden – als eigener Schauplatz überwiegend unberührt (Budde, 2012; Hummrich, 2016; Dietrich, 2017).

Das Vorhaben dieser Arbeit soll es deshalb sein, Homogenität auf theoretischer und empirischer Ebene zu fokussieren.

Um eine solche Analyse innerhalb des erhobenen Materials vornehmen zu können, ist es unumgänglich vorerst einige Grundannahmen des hier vorliegenden Theoriekonstruktes zu umreißen.

Diesem voran steht die theoretische und empirische Erforschung der Homogenitäts-Vorstellungen, -Erwartungen, -Fiktionen und -Praktiken (Dietrich, 2017). Zu diesem Zweck soll im Folgenden das machtvolle Geflecht von Subjektivierung/Subjektivation, Subjektpositionen und Homogenität mit Hilfe der Konzepte Michel Foucaults und Judith Butlers dargestellt werden, um anschließend – durch eine Rückbindung auf die aktuelle Schulforschung – mit Hilfe der Impulse von Cornelia Dietrich – deren Spezifika in Bezug auf die Institution Schule herauszuarbeiten.

2.1.1. Von Subjektivierung zu Subjektivierung und Subjektpositionen: Eine philosophische Betrachtung

Innerhalb der Erziehungswissenschaft führt die Thematisierung von Machtverhältnissen direkt in das Zentrum des modernen Erziehungsverständnisses:

»Pädagogische Theorien handeln daher immer auch von dem Problem der Legitimation der beanspruchten Macht angesichts der allgemein in Anspruch genommenen Selbstbestimmung. Sie können als Versuche der Grenzbestimmung eigener Machtansprüche gelesen werden [...].« (Schäfer, 2004: 158)

So wird pädagogisches Handeln – innerhalb der Entwicklung der Pädagogik der Aufklärung von Locke [1693] (2007), über Rousseau [1762] (1983) und Kant [1784] (1999) – zum Drahtseilakt zwischen machtvollen Positionen auf dem Weg zum »souveränen Subjekt« (ebd.; vgl. auch Habermas, [1981]1995; Zirfas/Jörissen, 2007).

Dass den Ideen Michel Foucaults dabei innerhalb der deutschsprachigen pädagogischen Diskussion lange Zeit eher abwehrend begegnet wurde (Ricken/Rieger-Ladich, 2004), erscheint deshalb erstaunlich.

So wurden Foucaults Arbeiten innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses noch bis Ende der 1980er Jahre gerne als Plädoyer gegen Erziehung überhaupt gelesen (Balzer, 2004). Denn hält man die Perspektiven Foucaults auf Macht, Wissen und Subjektivierung für plausibel, so zerfällt nicht nur die Vorstellung einer »freien« Selbstkonstitution, sondern genauso die Legitimation des pädagogischen Handelns zum Zwecke dieser »Befreiung«:

»Der Prozesscharakter von »Erziehung«, der es erlaubt, konkrete Machtausübung im Hinblick auf die spätere Einsicht des Adressaten zu legitimieren, die dann Macht überflüssig machen werde« (Schäfer, 2004:158), wird unhaltbar. Ein Ort des, »(pädagogischen) Subjekts jenseits der »Machtspiele«« (ebd. 161), wird unhaltbar.

Das Verständnis des Foucault'schen Machtbegriffs entzieht sich dabei nahezu gänzlich einer klaren und einheitlichen Fassung sowie Festlegung. Seine Bedeutung ist abhängig von weitreichenden Vorverständnissen und »nicht

unabhängig von menschlichen Selbstbedeutungen«¹ (Ricken, 2004: 119). So stand für Foucault die Frage danach, *was* Macht eigentlich ist, nie im Mittelpunkt, sondern die Untersuchung, *wie* Macht in verschiedenen historischen Epochen wirkt. Was innerhalb dieser Arbeit konzeptionell als Machtgeflecht nach Foucault verstanden werden soll und welche Perspektiven für die späteren Analysen dadurch eröffnet werden können, gilt es also nun zu erläutern.

Die Foucault'schen Konzepte zu Macht und Subjekt: von dem Körper in die Seele

»Mir scheint, dass eines der grundlegenden Phänomene des 19. Jahrhunderts in dem bestand und noch besteht, was man die Vereinnahmung des Lebens durch die Macht nennen könnte.« (Foucault, 2002: 276)

Mit diesem Satz leitete Michel Foucault sein analytisches Vorhaben im Rahmen einer seiner Vorlesungen am Collège de France in Paris ein, die später unter dem Titel »In Verteidigung der Gesellschaft« (ebd.) veröffentlicht wurden.

Innerhalb dieser Vorlesung vom 17. März 1976 und weiter ausgeführt in seinen Monografien »Überwachen und Strafen« [1975] (1994) und »Der Wille zum Wissen« [1976] (2012) entwirft Michel Foucault einen neuen, differenzierten sowie positiven Machtbegriff. Sein Augenmerk hierbei liegt auf der Betonung der produktiven und nicht allein auf der destruktiven Wirkung der Macht. So ist die Macht – Foucault zufolge – tatsächlich produktiv, da sie Wirklichkeit produziert. Macht ist demnach nicht die Macht, als dominante Eigenschaft eines Machthabenden, sondern eine Relation, ein Kräfteverhältnis, das das Netz gesellschaftlicher Verhältnisse vollständig durchzieht:

»[...] [Das, was V.R.] man mit als Erstes verstehen muss, [ist, V.R.] dass die Macht nicht im Staatsapparat lokalisiert ist und dass nichts in der Gesellschaft sich verändern wird, solange nicht die Mechanismen der Macht verändert werden, die außerhalb der Staatsapparate, unterhalb davon und neben ihnen, auf einem sehr viel niedrigeren, alltäglichen Niveau funktionieren.« (Foucault, 2005:79)

1 Norbert Ricken übertitelt seine Überlegungen zu der Unklarheit des Foucault'schen Begriffs mit »Die Macht der Macht«: »Wenn aber das, was unter »Macht« verstanden werden kann, oft als irgendwie bekannt vorausgesetzt wird und werden muss, dann lässt Macht sich gerade nicht gegenständlich thematisieren, sondern jeweilig nur interpretativ umreißen.« (Ricken, 2004:119)

Die Mechanismen dieses Kräfteverhältnisses differenziert Foucault von dem Begriff der Gewalt und unterstreicht zugleich die zentrale Position der Handlung als solche und des handelnden Subjekts:

»Tatsächlich ist das, was ein Machtverhältnis definiert, eine Handlungsweise, die nicht direkt und unmittelbar auf andere einwirkt, sondern eben auf deren Handeln. Handeln auf ein Handeln, auf mögliche oder wirkliche, künftige oder gegenwärtige Handlungen. Ein Gewaltverhältnis wirkt auf einen Körper, wirkt auf Dinge ein: Es zwingt, beugt, bricht, es zerstört: Es schließt alle Möglichkeiten aus; es bleibt ihm kein anderer Gegenstand als der der Passivität. Und wenn es auf einen Widerstand stößt, hat es keine andere Wahl als diesen niederzuzwingen. Ein Machtverhältnis hingegen errichtet sich auf zwei Elementen, ohne die kein Machtverhältnis zustande kommt: So dass der ›andere‹ (auf den es einwirkt) als Subjekt des Handelns bis zuletzt anerkannt und erhalten bleibt und sich vor dem Machtverhältnis ein ganzes Feld von möglichen Antworten, Reaktionen, Wirkungen, Erfindungen eröffnet.« (Foucault, 1996: 17f.)

Dieses Feld der möglichen Antworten als soziale Praktiken, wird in seinen potentiell grenzenlosen Aussagemöglichkeiten jedoch permanent kontrolliert, begrenzt und verknüpft. Mittel der Kontrolle ist nach Foucault dabei der Diskurs.

»Warum wird das gesagt und nicht jenes? Warum gibt es diese Ordnung der Aussagen und nicht eine andere? Warum wurde nur das gesagt und nicht noch so vieles Anderes, was das endlose Spiel der Zeichen zu sagen ermöglichte?« (Sarasin, 2005: 64).

So stellt sich Foucault unter dem Namen des Diskurses dem Zusammenhang von Sprache und Denken. Diskurse sind dann »als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen« (Foucault, [1981] 2012: 74). So ist der Diskurs nicht als bloßer Sprechakt zu verstehen, sondern vielmehr als Ordnung oder Geflecht von Aussagen. Diese Aussagen strukturieren zu einer bestimmten Zeit einen bestimmten Raum eines Wissensgebietes (z.B. der Psychiatrie oder der Ökonomie) und bringen auf geregelte Weise soziale Wirklichkeit in Form von Wahrheit, Realität und Normalität, bzw. Wahnsinn, Lüge und Abweichung, sowie die ihnen entsprechenden Subjektivitäten hervor. Die fundamentale Aufgabe des Diskurses ist es somit, den Dingen einen Namen zuzuteilen und ihre Existenz in ihrem Namen

zu benennen sowie diesen Namen als Wahrheit zu markieren (vgl. Foucault, [1980] 2001: 673).

Paula-Irene Villa (2012:22) wählt folgendes Bild um dies zu verdeutlichen:

»Kämen Kartoffeln mit einer Gravur aus der Erde, auf der ›Kartoffel‹ stünde, oder kämen Frauen mit einem Etikett ›Frau‹ auf der Stirn zur Welt, so wüssten wir mit Sicherheit, dass es sich um naturgegebene, vielleicht sogar objektive und vom Menschen nicht zu verändernde Entitäten handelte. So aber kommen weder Kartoffeln noch Menschen zur Welt – so kommt nichts und niemand in die Welt. Denn zwischen den Dingen und uns stehen immer, unausweichlich und sozusagen in einem totalen Sinne, Diskurse. Mehr noch, Diskurse bringen aufgrund ihrer produktiven Fähigkeit die Dinge, die wir betrachten, in gewisser Weise selbst hervor.«

Der philosophische Begriff der *Entität* spielt hierbei eine wichtige Rolle, denn er ist in der Philosophie ein ontologischer Sammelbegriff für etwas Existierendes bzw. Seiendes. Der Begriff wird verwendet, um allgemein über Existierendes zu sprechen, ohne auf konkrete Eigenschaften Bezug nehmen zu müssen (Waibl/Rainer, 2008). Er beschreibt demzufolge ein *Sosein*, das Foucault in seinen – und im Verlauf dieser Arbeit vor allem Judith Butler in ihren – Arbeiten immer wieder anzweifeln wird: Akte und Gesten erzeugen den Effekt eines inneren Kerns oder einer inneren Substanz, die a priori mit dem Körper kam. Erzeugt wird dieser wiederum nur auf der Oberfläche des Körpers. Wesen oder Identität, die dabei angeblich zum Ausdruck gebracht werden sollen, werden also durch leibliche Zeichen und andere diskursive Mittel überhaupt erst hergestellt.

Da Diskurse dabei keineswegs zufällig sind, liegt in der Folge Foucaults Augenmerk auf der Untersuchung der Beschränkung und Begrenzung von ihnen: auf Ausschluss und Verbot (Foucault, [1991] 2012). So setzen ihm zufolge Kontroll- und Disziplinierungspraktiken die Regeln für Diskurse, und diesen gilt seine Aufmerksamkeit:

»Ich setzte voraus, dass in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird – und zwar durch gewisse Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen, sein unberechenbar Ereignishaftes zu bannen, seine schwere und bedrohliche Materialität zu bannen.« (ebd.: 10f.)

Anhand der Analyse von Diskursen und ihren Ein- und Ausschlussmechanismen ist es Foucaults Anliegen die Episteme einer Epoche zu identifizieren.

Der Begriff der Episteme kommt der Wortbedeutung des Wissens oder der Wissenschaft nach (Kluge, 2001). Geprägt wurde der Begriff durch Aristoteles, der diesen in seinem Werk »Nikomachische Ethik« [1909] (2016) verwendete, um ihn im engeren Sinne als theoretisches Wissen gegenüber »Techne«, dem praktischen Können, abzugrenzen. Zuvor wurden die beiden Begriffe mehr oder weniger synonym verwendet (Waibl/Rainer, 2008).

Foucault jedoch fasst den Begriff der Episteme differenzierter. In seinem Buch »Archäologie des Wissens« [1981] (2013) untersuchte er deshalb,

»[...] ob die Individuen, die verantwortlich für den wissenschaftlichen Diskurs sind, nicht in ihrer Situation, ihrer Funktion, ihren perzeptiven Fähigkeiten und in ihren praktischen Möglichkeiten von Bedingungen bestimmt werden, von denen sie beherrscht und überwältigt werden. Kurz, ich versuche, den wissenschaftlichen Diskurs nicht vom Standpunkt der sprechenden Individuen aus zu erforschen [...]. Mir scheint, dass die historische Analyse des wissenschaftlichen Diskurses letzten Endes Gegenstand nicht einer Theorie des wissenden Subjekts, sondern vielmehr Theorie diskursiver Praxis ist.« (Foucault, [1981] (2013): 15)

Foucault entscheidet sich somit für einen funktionalen² Begründungsansatz des Wissens und der Wissenschaft: Was der Mensch überhaupt denken und erfahren kann, kommt nicht von ihm, sondern ist immer die Folge von etablierten Ordnungsstrukturen des Wissens. Es gibt keine Strukturen, die auf eine A-priori-Erfahrung aufbauen; vielmehr verhält es sich umgekehrt: Die jeweilige Erfahrung ist stets schon Effekt der Ordnungsstrukturen des Wissens (Foucault, [1976] 2012: 15).

Diese Bedingungen des Wissens und der Wissenschaft nennt Foucault Episteme. Die Episteme bestimmt, was zu einer bestimmten Zeit – an einem bestimmten Ort – überhaupt als wahr angesehen, als wahr gedacht werden kann, was überhaupt als eine untersuchenswerte Frage formuliert und in den wissenschaftlichen Diskurs gestellt werden kann.

»Wenn Du so willst, könnte ich die Episteme, indem ich zu ihr zurückkehre, als strategisches Dispositiv definieren, das es erlaubt, unter allen möglichen Aussagen diejenigen herauszufiltern, die innerhalb, ich sage nicht: wissenschaftlichen Theorie, aber eines Feldes von Wissenschaftlichkeit akzeptabel

2 Philosophisches Modell, wonach mentale Zustände als berechenbare Funktionen (ähnlich einem Computerprogramm) begriffen werden können (vgl. Waibl/Rainer, 2008).

sein können und von denen man wird sagen können: Diese hier ist wahr oder falsch. Die Episteme ist das Dispositiv, das es erlaubt, nicht schon das Wahre vom Falschen, sondern vielmehr das wissenschaftlich Qualifizierbare vom Nicht-Qualifizierbaren zu scheiden.« (Foucault, [1978] 2008: 124).

Unter dem Begriff des Dispositivs versteht Foucault dabei eine zweckmäßige Anordnung oder machtstrategische Verknüpfungen, ein Netz von diskursiven Elementen, das sich zu einer Art Spiel zusammenfügt:

»Das, was ich mit diesem Begriff [des Dispositivs, V.R.] zu bestimmen versuche, ist erstens eine entschieden heterogene Gesamtheit, bestehend aus Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen, philosophischen, moralischen und philanthropischen Lehrsätzen, kurz, Gesagtes ebenso wie Ungesagtes, das sind die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das man zwischen diesen Elementen herstellen kann.« (Foucault, [1966] 2003: 392)

So kann Foucaults Dispositivbegriff als ein Beobachtungsbegriff verstanden werden, der es erlauben soll, das Problem der historischen Gegenstandskonstitution zu lösen. Damit gewährt das Dispositiv-Konzept zum einen die Aufhebung der einfachen Opposition von Subjekt und Objekt, zum anderen beruht die Analyse eines solchen Oberflächennetzes nicht auf einer »zugrunde-liegenden Realität« (Foucault, [1976] (2012): 128) oder einem tiefer liegenden Unbewussten. Es sind vielmehr Wissen und Erkenntnisse, Praxis und Macht, die sich zum strategischen Dispositiv formieren. Strategisch ist das Dispositiv somit, da es nicht einfach gegeben ist, sondern es vielmehr aus einem übergeordneten Zweck in einer historischen Anordnung entsteht. Dieser übergeordnete Zweck ist es, der Dispositive der Macht generiert:

»Diskurse üben Macht aus, da sie Wissen transportieren, das kollektives und individuelles Bewusstsein speist. Dieses zustande kommende Wissen ist die Grundlage für individuelles und kollektives Handeln und die Gestaltung von Wirklichkeit.« (ebd.: 8)

Entsprechende Beispiele dieser Dispositive der Macht ergeben sich laut Foucault aus der Unterwerfung des Wahnsinns (Foucault, [1961] 2008), der Einsperrung (Foucault, [1975] 1994) und der Sexualität (Foucault, [1976] 2012).

So lässt sich konkludieren, dass Diskurse Macht ausüben, da sie Wissen transportieren, das kollektives und individuelles Bewusstsein speist (vgl. auch

Jäger, 2001). Dieses zustande kommende Wissen ist die Grundlage für individuelles und kollektives Handeln und somit für die Gestaltung von Wirklichkeit. Erst durch den Begriff der Episteme, dann durch die Dispositive befreit sich Foucault von einer Logik, die sich allein auf Denken und Bewusstsein stützt. Vielmehr werden Diskurs und daraus konstruierte Wirklichkeit sowie Gegenstände zu Elementen des Dispositivs, dem machtvollen Netz zwischen den Elementen. Die Wirklichkeit existiert dabei nur in der Form, als ihr von den in Diskurse verstrickten Handelnden Bedeutung zugewiesen wurde und wird. Die Soziologin Hannelore Bublitz versteht diese Foucault'sche Auslegung wie folgt:

»Obwohl Foucault also einerseits Nicht-Diskursives dem Diskursiven [...] gegenüberstellt, vertritt er die These, dass es keinen Gegensatz zwischen dem ›was getan, und dem, was gesagt wird, gibt‹ (Foucault 1976: 118). Er geht vielmehr davon aus, dass die gesamte zivilisierte abendländische Gesellschaft, jenes komplexe Netz aus unterschiedlichen Elementen – Mauern, Raum, Institution, Regeln, Diskursen, als Fabrik zur Herstellung unterworfenen Subjekte erscheint.« (Bublitz, 1999: 90)

Um auf das Machtverständnis zurück zu kommen, macht Foucault deutlich, dass die Diskurse nicht als strukturell Erstes zu betrachten sind, sondern nicht-diskursive Bedingungen das Entstehen von Diskursen begründen. Diese werden als machtvoll identifiziert. Ihr Ziel ist es, die bedrohlichen Kräfte und Gefahren des Diskurses unter Kontrolle zu halten, um den jeweiligen Zwecken der historischen Machtformen genügen zu können. Macht ist hierbei kein Besitz, sondern eine Strategie, ein immerwährendes Gefecht, kein Privileg einer herrschenden Klasse, sondern »die Gesamtwirkung ihrer strategischen Positionen«, die sich in der Position der Beherrschten offenbart (Foucault, [1975] 1994).

Dem Subjekt kommt innerhalb dieses Gewebes eine zentrale Rolle zu: Es wird zur Schaltstelle zwischen Wissen und Macht, zu dem Ort, der Wissen erst zu Macht werden lässt. So ist Macht nicht die Reproduktion einer Struktur, sondern der Prozess, der ohnmächtige und mächtige Positionen erst hervorbringt. Bedingung der Hervorbringung des Subjekts innerhalb dieses Machtgefüges ist die Unterwerfung. Damit pocht Foucault – als Gegensatz zum erkenntnisfähigen Subjekt – auf ein Subjekt, das die eigene Konzeption den Wissenssystemen seiner Zeit verdankt (ebd.). Die Trennung des Subjektbegriffs von dem des Individuums beschreibt Foucault dabei wie folgt: Das Individuum sei ein Ding, eine Entität oder einzelnes Seiendes,

insofern es von Gegenständen klar unterschieden werden könne, das hieße: insofern Identitätskriterien angegeben werden könnten. »Das Subjekt« seien somit die Formen, in denen die Herrschaft auf das Individuum oder das Individuum auf sich selbst einwirken (Foucault, 1993: 27f). So formiert sich das Subjekt in zweifacher Weise: Es präsentiert sich einerseits als ›subiectum³, als dasjenige, das unterworfen ist, bestimmten Regeln unterliegt und sich ihnen unterwirft. Aber andererseits konstituiert sich das Subjekt als eine agierende Instanz mit Spielräumen der Selbstgestaltung (Wiede, 2014: 4). In Bezug auf die Linguistik wird an dieser Stelle auch die Weiterentwicklung der verwendeten Suffixe in Bezug auf das Subjekt deutlich. Ist das Suffix (Subjektiv)-*ation* noch stärker mit dem Ergebnis einer Handlung verbunden, so betont das Suffix (Subjektiv)-*ierung* deutlicher die Handlung als solche.

Innerhalb der Konstitution des Subjekts betrachtet Foucault die Einwirkung des Individuums auf sich selbst, die »Regierung des Selbst« als das weniger sichtbare, aber schwerwiegendere Problem der Unterwerfung:

»Der Mensch, von dem man uns spricht und zu dessen Befreiung man einlädt, ist bereits in sich das Resultat einer Unterwerfung, die viel tiefer ist als er. Eine ›Seele‹ wohnt in ihm und schafft ihm eine Existenz, die selber ein Stück der Herrschaft ist, welche die Macht über den Körper ausübt. Die Seele: Effekt und Instrument einer politischen Anatomie. Die Seele: Gefängnis des Körpers.« (Foucault, 1977 :42)

Die sich ausprägende liberale Form von Regierung funktioniert also nicht länger alleine durch die Disziplinierung der Einzelnen, sondern durch die Ermächtigung und Initiative des Individuums zur Selbstregierung. Subjektivierung wird dann als Zusammenspiel von Fremd- und Selbstformierung sichtbar.

Das Subjekt ist dabei fest verflochten in die »Mikrophysiken der Macht« und kann sich »niemals außerhalb der Macht« aufhalten (Foucault, 2002). Dieser Feststellung ist die sogenannte »Aussichtslosigkeit« (Schäfer, 2004:42) geschuldet, die Foucaults Analysen unterstellt und gerade in Bezug auf die Rezeption innerhalb der Erziehungswissenschaft vorgeworfen wurde.

3 Latein: Subjekt, das Unterworfene, das Zugrundeliegende, das Tragende, das Empfangende

»Es ist durchaus seit langem bekannt, dass der Mensch nicht mit der Freiheit beginnt, sondern mit der Grenze und der Linie des Unübertretbaren.« (Foucault nach Stingelin, 2009: 34)

So gibt es zwar keinen Ort des (pädagogischen) Subjekts jenseits der Machtspiele, jedoch aber die Möglichkeit der Kritik als Praxis und mit ihr die Vermittlung und Eröffnung der Perspektive des »nicht dermaßen regiert Werdens« (Foucault, [1978] 1992).

Die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden

So sollen die vorangegangenen Erkundungen zu Michel Foucault an dieser Stelle durch seine Frage »Was ist Kritik?« (ebd.) abgerundet werden:

»Als Gegenstück zu den Regierungskünsten, gleichzeitig ihre Partnerin und ihre Widersacherin, als Weise ihnen zu misstrauen, sie abzulehnen, sie zu begrenzen und sie auf ihr Maß zurückzuführen, sie zu transformieren, ihnen zu entweichen oder sie immerhin zu verschieben zu suchen, als Posten zu ihrer Hinhaltung und doch auch als Linie der Entfaltung der Regierungskünste ist damals in Europa eine Kulturform entstanden, eine moralische und politische Haltung, eine Denkungsart, welche ich nenne: die Kunst nicht regiert zu werden bzw. die Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden.« (Foucault 1992: 11).

Foucaults Ziel dabei ist es, Kritik als Praxis zu denken, in der wir die Frage nach den Grenzen unserer sichersten Denkweisen stellen. Danach zu streben, den Dingen selbst zu jener Artikulation zu verhelfen, von der sie sonst durch die vorherrschende (Körper-)Sprache abgeschnitten sind (vgl. Butler, 2002).

»Die kritische Ontologie unserer selbst darf beileibe nicht als Theorie, eine Doktrin betrachtet werden, auch nicht als ständiger, akkumulierender Korpus von Wissen; sie muss als eine Haltung vorgestellt werden, ein Ethos, ein philosophisches Leben, in dem die Kritik dessen, was wir sind, zugleich die historische Analyse der uns gegebenen Grenzen ist und ein Experiment der Möglichkeit ihrer Überschreitung.« (Foucault 1992: 53)

Das Verlassen des Denkens in Oppositionen hin zu einer Analyse der »Verflechtungen« und des »Zugleich« von Macht und Freiheit, Autonomie und Heteronomie, Fremd- und Selbstbestimmung [...], um die – auch pädagogisch zentrale – Frage danach »*was wir sind und was wir sein können*« (vgl. Foucault 1994: 250, [eigene Hervorhebung V.R.]), wieder stellen zu lernen«

(Balzer, 2004: 31), ist bei der Entscheidung für diese theoretischen Bezüge innerhalb der folgenden Analysen sowohl große Motivation als auch hehres Ziel.

»Die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden« beschreibt somit eine kritische Denkungsart, die sich – ähnlich der Regierung selbst – wesentlich im »Bündel der Beziehungen zwischen der Macht, der Wahrheit und dem Subjekt« (Foucault 1992: 15) formiert. Kritik lässt sich dabei als die »Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin« – kurz: »Kritik [ist V.R.] die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit. In dem Spiel, das man die Politik der Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Entunterwerfung« (Foucault 1992: 15).

In Bezug auf die vorliegende Arbeit sollen diese Gedanken dazu beitragen, das Macht-Geflecht, innerhalb dessen die Schüler*innen sowie die Lehrer*innen der beobachteten Klassen als ›Gleiche‹ zu- und angeordnet werden und sich selbst zu- und anordnen, sowie ihre Option auf die Eröffnung von Spielräumen, zu beleuchten. Die Identifikation der verschiedenen, machtvollen Dimensionen der Verkörperung von Gleichheit ist dabei ein besonderes Anliegen.

Das »werdende« Subjekt bei Judith Butler

Das Streben nach der Überwindung begrifflicher und kategorialer Dichotomien sowie der Bezugspunkt der Körperlichkeit führen die theoretischen Grundlagen dieser Abhandlung nun weiter zu den Arbeiten Judith Butlers.

Foucaults Frage nach dem Subjekt ist dabei zentral für nahezu alle Arbeiten Butlers und genauso innerhalb erziehungswissenschaftlicher Diskurse fest verankert (Ricken/Blazer, 2012:11). Dabei wurde Judith Butler vor allem durch ihre Untersuchung des Zusammenwirkens von Fremd- und Selbstformierung des Subjekts anhand der Differenzierung der Begrifflichkeiten von »sex« und »gender« (Butler, 1991) und der Aufführung von Körperlichkeit (Butler, 1997) bekannt. Hier fokussiert sie eben nicht ein spezifisches Frau-Sein oder ein humanistisches Gleichheitsideal, sondern die kritische Befragung der Begriffe selbst, in ihrer Verknüpfung mit impliziten Denktraditionen und politischen Konzepten.

So widmet sich Butler mit ihrer Theorie des »Devenir«, des »Werdens« (vgl. Butler, 1991; 1997), dem: Wie wird das Subjekt? Wie wird der Körper?, der

Tatsache, dass wiederkehrend auf etwas zurückgegriffen wird, das selbst erst im Prozess entsteht.

Ihre Subjekttheorie soll im Folgenden anhand ihrer »genealogischen Kritik« (Butler, 1991) eingeführt und um ihre Konzepte von »Handlungsfähigkeit« (Butter, 2001) und »Performativität« (Butler, 1991) erweitert werden. Ziel dabei ist es, Prozesse der Formierung des Subjekts:

»in Verknüpfung mit intersubjektivitäts- und anerkennungstheoretischen sowie performativitäts- und praxistheoretischen Einsichten zu (er-)fassen« (Ricken/Balzer, 2012:11).

Innerhalb ihrer genealogischen Kritik fasst Butler zusammen, dass alle Dinge bereits und immer schon Interpretationen seien. Dabei schließt sie an Foucaults These an, dass die Dinge, »ohne Wesen sind oder ihr Wesen ein Stückwerk aus Fremden Bedeutungen« (Foucault, [1976] 2012:86), sei.

Die Kernvorstellung hierbei ist, dass Worte die Macht besitzen, Dinge – wie etwa den biologischen Körper – aus einer Begriffssubstanz heraus zu erschaffen:

»Die Bezeichnung erzeugt den Effekt des Apriori des Bezeichneten. Übertragen auf die Materialität des Körpers bedeutet dies: Der bezeichnende Akt produziert den Körper mit dem Effekt, dieser gehe der Bezeichnung voran [...].« (Lorey, 1993: 15)

So ist es auch Butlers Ziel, scheinbare Ursachen als

»naturalisierte Effekte diskursiver Praktiken auszuweisen und die binären Oppositionen als veränderbare Konstruktionen zu entlarven. Im Unterschied zu Foucault zielt Butlers »kritische Genealogie« jedoch nicht auf historische Analysen spezifischer diskursiver Formationen ab; vielmehr hinterfragt sie verschiedene Theorien (wie etwa die Psychoanalyse, den Feminismus und nicht zuletzt Foucaults Diskursanalyse selbst) im Hinblick auf ihre impliziten Annahmen und Identitätskategorien.« (Babka/Posselt, 2016: 59)

Ihr theoretisches Gerüst stützt Judith Butler bei den eben genannten Überlegungen auf die Kritik an aktuellen geschlechterbezogenen Schlussfolgerungen aus philosophischen Grundlagen wie zum Beispiel der Unterscheidung des Aristoteles von Materie und Form der Substanz, zusammengefasst im Konzept des »Aristotelischen Hylemorphismus«. Demnach bestehe die Substanz aus Materie (griechisch »hýle«) und Form (griechisch »morphé«). Einzel-

dinge, so Aristoteles, bestehen aus Materie. Diese Materie bezeichnet er als etwas Bestimmbares, wie einen Klumpen Teig zum Beispiel, der noch nicht bearbeitet ist. Unbearbeitet kommt Materie in der Wirklichkeit aber nicht vor. Hier findet man sie immer schon bearbeitet, bestimmt oder geformt. Und das, was die Materie zu dem macht, als was sie am Ende erscheint, bezeichnet Aristoteles als das Bestimmende, die Form.

Diese Form ist aber nicht mit einer äußeren Form, zum Beispiel einer Kuchenform, vergleichbar, die durch Einwirkung von außen dafür sorgt, dass der Teig am Ende der Bearbeitung eine bestimmte Gestalt hat. Nach Aristoteles sorgt die Form zwar dafür, dass aus der unbestimmten Materie ein bestimmtes Einzelding wird, sie ist aber nichts, das von außen auf die Materie wirkt. Sonst gebe es ungeformte Materie in der Wirklichkeit. Da Materie aber immer nur als geformte Materie auftritt, bedeutet das, dass sowohl die Materie von der Formung, als auch die Form von der Verbindung zur Materie abhängt. Beides gehört zusammen und bildet vereint die Substanz. (vgl. Aristoteles, [1909] (2016); Wuchterl, 1998)

Diese Ausführungen sind nötig, um verstehen zu können, dass Butler der Ansicht ist, dass die vorherrschende Geschlechtertheorie an der traditionellen Überbewertung der Form festhält, indem sie Materie als jeder kulturellen Hervorbringung vorgängig – a priori – betrachtet. Auch Foucault hält an der Aristotelischen Materialität in gewisser Weise fest. Der Begriff der Materie unterliegt bei ihm noch insofern dem Form-Materie-Dualismus, als die Materie durch sozio-kulturelle Einschreibungsprozesse geformt und diszipliniert wird. Butler ist vorerst genauso der Meinung, dass Materie Wirkungsort der Macht ist und der kulturellen Formierung unterworfen. Daraus schließt sie jedoch, dass die Form der Materie nicht äußerlich bleiben kann (vgl. Butler, 1991 und 2001). Anders gesagt: Akte und Gesten erzeugen den Effekt eines inneren Kerns oder einer inneren Substanz, die mit dem Körper kam. Erzeugt wird diese wiederum nur auf der Oberfläche des Körpers. Wesen oder Identität, die dabei angeblich zum Ausdruck gebracht werden, werden vielmehr durch leibliche Zeichen und andere diskursive Mittel hergestellt:

»Was ich an Stelle dieser Konzeption von Konstruktion vorstellen möchte, ist eine Rückkehr zum Begriff der Materie, jedoch nicht als Ort oder Oberfläche vorgestellt, sondern als ein Prozess der Materialisierung, der im Laufe der Zeit stabil wird, so dass sich die Wirkung von Begrenzung, Festigkeit und Oberfläche herstellt, den wir Materie nennen.« (Butler, 1997: 32)

So wird der Körper bei Butler hier – in seiner Materialität – Effekt der Anrufung, Effekt der Norm. Diese Norm materialisiert sich ihres Erachtens durch das Zitieren des symbolischen Gesetzes. Der vermeintlich natürliche Körper wird hierbei zu nichts anderem als dem naturalisierten Effekt des Diskurses. Denn was »materiell« ist, entkommt niemals ganz dem sprachlichen Signifikationsprozess (Butler, 1997: 24-35).

Das Subjekt und der Körper *werden* laut Butler dann erst durch die Hinwendung zum Anrufenden, durch die Reaktion auf die Benennung. Dabei schließt sie an den Begriff der Interpellation bei Louis Althusser an. In seinem 1969 verfassten Essay »Ideologie und ideologische Staatsapparate« (1977) entwickelt Althusser sein Konzept der Ideologie als »Interpellation«. Dieser beschreibt die Anrufung von Subjekten und deren Unterwerfung durch die Ideologie. Der französische Begriff der Interpellation ist dabei im allgemeinen Sprachgebrauch ein Ausdruck für eine vorübergehende Festnahme zur Überprüfung Verdächtiger. Die Ideologie hat in diesem Falle die Funktion, »konkrete Individuen zu Subjekten zu konstituieren« (Althusser, 1977: 140). So wird in einem einmaligen Akt das, was dieser benennt, vollständig konstituiert. Ruft die Hebamme also bei der Geburt die Worte: »Es ist ein Mädchen!« aus, so ist das Kind als unterworfenen Subjekt mit all den in der aktuellen Ideologie verankerten Rechten und Pflichten einer Frau in ihrer historischen Episode geprägt. Gleichzeitig stellt diese Anrufung, laut Butler, eine Disziplinierungsmaßnahme dar, eine »Bereitwilligkeit, Schuld zu akzeptieren, um Identität zu gewinnen« (Butler, 1991: 103). Beschränkt sich der Begriff der Schuld hierbei auf die Annahme des Sag- und Repräsentierbaren, so geht Butler im Anschluss an Althusser davon aus, dass Sprache, die »Gelegenheit des Individuums [ist], Verständlichkeit zu gewinnen und zu reproduzieren« (Butler, 1997: 15).

»Subjektivation ist buchstäblich die Erschaffung des Subjekts, das Reglementierungsprinzip, nach dem das Subjekt ausformuliert und hervorgebracht wird. Subjektivation ist eine Art von Macht, die nicht nur einseitig beherrschend auf ein gegebenes Individuum einwirkt, sondern das Subjekt auch aktiviert oder formt. Subjektivation ist also weder einfach Beherrschung, noch einfach Erzeugung eines Subjekts, sondern beschreibt eine gewisse Beschränkung in der Erzeugung, eine Restriktion, ohne die das Subjekt gar nicht hervorgebracht werden kann, eine Restriktion, durch welche die Hervorbringung sich erst vollzieht.« (Butler, 1997: 82)

So wird das Subjekt nicht nur angerufen, sondern erlangt durch die Hinwendung zum Anrufenden, durch die Einbezogenheit in die Machtbeziehungen, Handlungsvermögen:

»Das Subjekt lässt sich durchaus so denken, dass es seine Handlungsfähigkeit von eben der Macht bezieht, gegen die es sich stellt, so unangenehm und beschämend das insbesondere für Jene sein mag, die glauben, Komplizenschaft und Ambivalenz ließen sich ein für allemal ausrotten. Wenn das Subjekt *weder* durch die Macht voll determiniert ist *noch* seinerseits vollständig die Macht determiniert (sondern immer beides zum Teil), dann geht das Subjekt über die Logik der Widerspruchsfreiheit hinaus, es ist gleichsam ein Auswuchs, ein Überschuss der Logik. Die Behauptung, das Subjekt gehe über das Entweder/Oder hinaus, besagt nicht, dass es in irgendeiner selbstgeschaffenen Freizone lebt. Das Hinausgehen ist kein Entkommen, und das Subjekt geht genau über das Hinaus, an was es gebunden ist. In diesem Sinn kann das Subjekt die Ambivalenz seiner eigenen Konstitution nicht ersticken. Schmerzlich, dynamisch und vielversprechend, ist dieses Schwanken zwischen dem Schon-Da und dem Noch-Nicht ein Scheideweg, der jedem einzelnen Schritt seiner Überquerung anhängt, eine sich ständig wiederholende Ambivalenz im Kern der Handlungsfähigkeit. Die reartikulierte Macht wird ›re‹-artikulierte im Sinn des schon Getanen und im Sinne des wieder aufs neue Getanen.« (ebd.: 22) [Hervorhebung im Original]

Für die poststrukturalistische Position Butlers entscheidend ist hierbei die Differenzierung zwischen den Begriffen *Performanz* und *Performativität* und somit die Hinwendung zum Körper. So führt der Begriff der Performanz Judith Butler zu der Sprechakttheorie des Philosophen John Langshaw Austin. Im Rahmen seines Werks »How to do things with words« (1986) geht Austin davon aus, dass Sprache die Funktion haben kann, Handlungen auszuführen. Äußerungen wie: ›Ich verspreche, pünktlich zu sein‹, nennt Austin performativ, da sie sprachliche Ausführungen zugleich als Handlung vollziehen. Dem entgegen stehen konstative Äußerungen, die allein einen deskriptiven Charakter besitzen, wie: ›Es *schneit*.‹ (vgl. Butler, 1991; 2006). Um zu zeigen, worin der Unterschied zwischen performativen und konstativen Äußerungen besteht, untersucht Austin »was es alles bedeuten kann, dass man dadurch, dass man etwas sagt, etwas tut« (Austin, 1986: 112). Performanz wird so zur handlungspraktischen Dimension des Sprechens, zur sprachlich (vor-)gegebenen Struktur einer Handlung.

Butler übernimmt dabei zwar Austins sprachphilosophischen Zugang, nach dem Sprache Handlung ist, erweitert ihn allerdings in Anlehnung an Derrida um die Zitatförmigkeit. In seinen 1988 in deutscher Sprache erschienenen Aufsätzen »Die *différance*« (Derrida, 1988: 29-52) und »Signatur Ereignis Kontext« (ebd.: 291-314) im Rahmen seines Buches »Randgänge der Philosophie« verhandelt Jaques Derrida die Prozesse der sprachlichen Unterscheidung. Einer der Hauptaspekte dabei ist die »Iteration«, die Wiederholbarkeit des Geschriebenen oder Gesagten mit ihrem neuen Moment. So werden bereits erfolgte Sprechakte zitiert und diese Zitierbarkeit beinhaltet – so Derrida – immer Veränderungen gegenüber dem vermeintlichen Original. Somit ereignen sich mit jeder Wiederholung Veränderungen des Wiederholten und damit »wird die Intention, welche die Äußerung beseelt, sich selbst und ihrem Inhalt nie vollkommen gegenwärtig sein« (ebd.: 310). Durch die Feststellung, dass »die Wiederholung [sich] mit der Andersheit verbindet« (ebd.: 298), wird hier ein konzeptionelles Fassen der sozialen Veränderungen und der sich wandelnden Handlungen durch Sprache möglich:

»Die Performativität ist demzufolge *kein einmaliger Akt*«, denn sie ist immer *die Wiederholung* [eigene Hervorhebung V.R.] einer oder mehrerer Normen; und in dem Ausmaß, in dem sie in der Gegenwart einen handlungsähnlichen Status erlangt, verschleiert oder verbirgt sie die Konventionen, deren Wiederholung sie ist.« (Butler, 1997: 36)

Innerhalb Butlers Theorie ist es die Vorstellung von Zitatförmigkeit, die die Macht der Norm begründet. Um ihr Norm-Verständnis einzuführen, bezieht sie sich in ihren Ausführungen dabei auf den »Habitус« Begriff von Pierre Bourdieu (Butler, 2006). In dem Kapitel »Zur Genese der Begriffe Habitус und Feld« (Bourdieu, 1997: 59-78) beschreibt Pierre Bourdieu in seinem Buch »Der Tote packt den Lebenden« sein Konzept des »Habitус« detailliert. Unter diesem in seinem Buch »Die feinen Unterschiede« erstmals verwendeten Begriff versteht er zum einen das Erzeugungsprinzip von Praktiken, zum anderen das Klassifizierungssystem, nach dem diese Praktiken und die Dinge, mit denen jede*r von uns umgeben ist, bewertet werden. Der Habitус ist damit die Grundhaltung der Einzelnen zur Welt und zu sich selbst und besteht aus den Denk- und Verhaltensstrukturen, die die Möglichkeiten und Grenzen des Denkens und Handelns dieser Einzelnen bestimmen. So können daraus resultierend, durch gesellschaftliche Strukturen, praktische Handlungen der Subjekte reproduziert werden:

»Als Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raumes und spezifischen Praktiken, Vorlieben usw. fungiert das, was ich ›Habitus‹ nenne, das ist eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt.« (Bourdieu 1992: 31)

Der Habitus als »strukturierende und strukturierte Struktur« (ebd.) ist hierbei zum einen der Organisator von Praxis und Wahrnehmung und zum anderen selbst ein Produkt dieser verinnerlichten Struktur. Darin besteht auch der Anknüpfungspunkt für Butler:

»Die unbewusst angewandten Regeln lagern sich in den Körpern der Subjekte ab, werden inkorporiert [...], werden dann im Habitus sichtbar und dort konserviert, damit wieder auf sie zurückgegriffen werden kann.« (Ebd.)

So ist die Unterwerfung unter die Norm gleich der Annahme der Norm, der Wiederholung eben dieser:

»Wenn eine sexuisierte Position ›anzunehmen‹ heißt, auf eine gesetzgebende Norm zurückzugreifen, [...] dann ist die ›Annahme‹ eine Angelegenheit des Wiederholens der Norm, des Zitierens oder mimetischen Nachahmens der Norm.« (Butler, 1997: 149)

»Anders gesagt setzt sich die Norm des Geschlechts in dem Maße durch, in dem sie als eine solche Norm zitiert wird, aber sie bezieht ihre Macht auch aus den Zitierungen, die sie erzwingt.« (ebd.: 37)

In Anknüpfung an den produktiven Machtbegriff von Foucault beschreibt Butler die Macht der Norm somit als ein Zusammenspiel. Zum einen aus der Annahme der Norm: als Reaktion auf eine Kombination aus der Althusser'schen Anrufung, dem Sprachakt nach Austin und dem Habitus-Konzept bei Bourdieu im weitesten Sinne.

Und zum anderen aus der Wiederholung der Norm: als die Erweiterung der Wiederholungsgedanken Derridas. Butler zufolge strebt der Mensch unweigerlich nach dieser Norm, da er in einem »Komplizentum mit der Macht« (ebd.: 39) stünde, aus welcher er werde:

»Der Prozess der Sedimentierung oder das, was wir auch Materialisierung nennen können, wird eine Art Zitatförmigkeit sein, ein Erlangen des Daseins durch das Zitieren von Macht, ein Zitieren das in der Formierung des ›Ichs‹ ein ursprüngliches Komplizentum mit der Macht herstellt.« (ebd.: 39)

Performativität sind für Butler also wiederholte Handlungen, die eine produktive und generative Wirkung auf die soziosymbolische Realität entfalten, gerade weil sie auf kontingenten sozialen Grundlagen operieren. Das Sein oder So-Sein eines Geschlechtes ist demnach kein ontologischer Status, der aus einer vordiskursiven Wirklichkeit schöpft, sondern das Ergebnis performativer Inszenierungen, die sich selbst erfolgreich als Sein darstellen, d.h. ihre Konstruiertheit verschleiern und einen Naturalisierungseffekt hervorrufen. Geschlechtsidentität erscheint damit als das Ergebnis einer rituellen Wiederholungspraxis.

Das Subjekt entsteht also aus der Macht und zitiert diese unweigerlich. Es rührt aus ihr und bemächtigt sie so erneut. Butlers These zufolge *müssen* Individuen also Subjekte sein und Subjektpositionen gerecht werden, weil es keinen anderen Weg gibt, der zum Erreichen des Akteur*innenstatus führt (vgl. Balzer/Ludewig, 2012).

Judith Butlers Motivation, gerade diesen Bereich der Wiederholung der Norm immer wieder differenziert zu betrachten, ist es dabei, dass jeder, der diese Norm verkörpern will, auf eine Weise unweigerlich daran scheitern muss, die ihr viel interessanter zu sein scheint, als ein Erfolg es je sein kann (Butler, 1997).

Während die Anrufung bei Althusser demnach noch ungebrochen zu gelingen scheint, hat sie bei Butler immer auch »Wirkungen, die über die ursprüngliche Absicht der Benennung hinausgehen« (Butler, 2004: 230). Nicht nur aber ist nach Butler »jeder Versuch einer diskursiven Anrufung oder Konstituierung dem Scheitern ausgesetzt« (Butler, 1997: 264), sondern vielmehr »funktioniert die Interpellation oder Anrufung indem sie scheitert« (Butler, 1997: 183).

Subjektivation geht dementsprechend immer mit der Unterwerfung unter spezifische Regeln und Normen einher und kann gleichzeitig als Bedingung, um Verständlichkeit zu erlangen und zu reproduzieren, verstanden werden. Die Zuschreibung und Annahme spezifischer Subjektpositionen – also beispielsweise Frau-Sein, Jung-Sein, Weiß-Sein – ist dabei inbegriffen.

Sein wie jede*r Andere durch Annahme von Norm und Anrufung und sein wie kein*e und Andere durch Reiteration gehen dabei unausweichlich miteinander einher.

Die Unterscheidung von Materiellem und Immateriellem spielt für Butler dabei eine große Rolle. So sucht sie mithilfe von Nietzsche und Freud eine Erklärung für die Annahme von Norm und Schuld im immateriellen *Innen*. Dabei kommt sie durch Bourdieus Begriff des Habitus zu dem, was Nietz-

sche »Gewissen« nennt und Freud das »Über-Ich«. Annahme wäre somit zum einen das Nach-innen-Richten von aggressiven Trieben, die aus der Zivilisierung des Menschen entstehen, und zum anderen das Streben nach dem Ich-Ideal, damit verbundene Unterdrückung und Scheitern. Außerdem folgt sie nicht nur Spinoza in der These, dass »jedes Streben, Streben nach dem Beharren im eigenen Sein« (ebd.: 31) ist, sondern sie folgt auch Hegel entlang der These, »dass ›Sein‹ bedeutet, anerkannt zu sein« (Butler, 2012: 372). So kreist Butler auch um die Frage, was ein menschliches Leben ist und »wie das Menschliche produziert, reproduziert und deproduziert wird« (Butler, 2009: 64). Dabei geht es insbesondere um jene Normen und Praktiken, welche die Voraussetzung des Menschlichen bilden und »ohne die wir das Menschliche überhaupt nicht denken können« (ebd.: 97). Diese Überlegungen führen sie immer wieder zu der Frage: »was es bedeuten könnte, restriktiv normative Konzeptionen des [...] Lebens aufzulösen« (ebd.: 9).

Konkludierend sollen die Thesen Butlers die Haltung und das Vorhaben dieser Forschungsarbeit insofern erweitern, als dass sie zum einen die Bedingung der Subjektivierung als Ermöglichung von Handlungsfähigkeit betonen. So hält Butler fest, dass das der Anrufung folgende Individuum das »Versprechen« des Rufs (an-)erkennt. Der Gedanke dieses »Versprechens« soll im weiteren Verlauf durch den Begriff der »Illusio« Pierre Bourdieus umgedeutet und auf verschiedene Dimensionen von ›Gleichheit‹ bezogen werden. Zum anderen lenken Butlers Positionen den Betrachtungsfokus innerhalb des folgenden Materials auf jene bezeichnende Akte, die die Körperlichkeit der Kinder überhaupt erst als ›Gleiche‹ hervorbringen; auf jene machtvolle Performativität der Konstitution von körperlicher Subjektivierung die im Folgenden genauer betrachtet werden soll.

2.1.2. Performativität, Praxeologie und Körperlichkeit innerhalb der Erziehungswissenschaft

In Bezug auf die aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussion lassen sich Butlers zentrale Kategorien der Performanz und Verkörperung in Teilen sowohl innerhalb des kulturwissenschaftlich geprägten Zugangs der Pädagogik des Performativen (z.B. Wulf/Zirfas, 2007) als auch innerhalb der praxistheoretischen Erziehungswissenschaft wiederfinden (z.B. Budde/Bittner/Bosen/Rißler, 2018).

Über einen Einstieg in beide Teilbereiche soll im Folgenden die Relevanz des Bezugspunktes ›Körper‹ und seine erziehungswissenschaftlich geprägte Bedeutung innerhalb der vorliegenden Arbeit erhellt werden.

So hat der *performative turn* (Fischer-Lichte, 2004) oder *practical turn* (Schatzki/Knorr-Cetina/Savigny, 2001; im deutschsprachigen Raum durch Reckwitz als Sozialtheorie systematisiert: Reckwitz, 2003) innerhalb der Kultur- und Sozialwissenschaften auch für die Erziehungswissenschaft Konsequenzen. Damit wird eine Wende in den Arbeiten verschiedenster Theoretiker*innen diagnostiziert, die es als gerechtfertigt erscheinen lässt, den Fundus der sozialtheoretischen Grundbegriffe um jene des Performativen und/oder der Praktiken zu erweitern und inhaltlich die ›Materialität‹ sozialer Praktiken in ihrer Abhängigkeit von Körpern und Artefakten zu fokussieren.

Bei der Begrifflichkeit des Performativen handelt es sich dabei um einen in den Sozialwissenschaften mittlerweile etablierten Diskurs, der die aus der Sprachwissenschaft stammenden Begriffe »performativ« und »Performanz« (Austin, 1998; Chomsky, 1973), den kunst- und theaterwissenschaftlichen Begriff der »performance« (Carlson, 1996) und den zunächst in der Genderforschung verwendeten Begriff der »Performativität« (Butler, 1991) zusammenführt. Dabei werden nicht länger allein Struktur und Funktion, Text oder Symbol, sondern die Herstellung von Wirklichkeit und der Prozess der Darstellung fokussiert:

»Die Perspektive des Performativen rückt die Inszenierungs- und Aufführungspraktiken sozialen bzw. pädagogischen Handelns, deren wirklichkeitskonstitutive Prozesse sowie den Zusammenhang von körperlichem und sprachlichem Handeln, Macht und Kreativität in den Mittelpunkt. Mit der Idee, Prozesse der Interaktion und dramaturgische Sprach- und Handlungsvollzüge sowie Körperlichkeit und Materialität der Erziehungs- und Bildungssituationen in den Mittelpunkt zu rücken, fokussiert der Blickwinkel des Performativen auf Rahmungen, Szenerien, mimetische Zirkulationsformen, Präsentationspraktiken und Darstellungssituationen.« (Wulf/Zirfas, 2006: 291)

Die grundsätzliche Verschiebung, die mit diesem Blickwinkel verbunden ist, besteht darin, (pädagogische) Wirklichkeiten nicht länger allein als Text zu lesen und zu identifizieren, sondern die Praktiken des Repräsentierens in den Mittelpunkt zu rücken:

»Das Performative benennt das, was sich in Äußerungen und Handlungen zugleich zeigt und verbirgt; es benennt das, was nicht reduzierbar ist auf das Allgemeine als Konstitutivum des Besonderen noch auf das Einzelne als Ausdruck des Allgemeinen. Indem der Blickwinkel des Performativen auf die Formen der wirklichkeitskonstituierenden Momente mit ihrem mimetischen Charakter, aber auch mit ihren Brüchen und Differenzen gerichtet ist, wird die Idee des Textes als Repräsentation ergänzt.« (Wulf/Zirfas, 2007: 9) «Innerhalb der performativen Forschungsorientierung geht es nicht um die Aufhebung der hermeneutischen Position, sondern um die Verschiebung des Blickwinkels: Dementsprechend bezieht sich die performative Betrachtungsweise nicht vorrangig auf das in der Repräsentation Repräsentierte, sondern auf den Umgang mit der Repräsentation bzw. mit den Praktiken des Repräsentierens.» (ebd.: 11)

Die Pädagogik des Performativen versteht Performativität hierbei als inszenierendes und aufführendes, theatrales Geschehen, dessen bildungstheoretische Relevanz in der Offenlegung eben jener inszenierenden Momente pädagogischen Handelns bestünde (ebd. 18). Damit gerieten »die Körperlichkeit der Handelnden, der Ereignischarakter und die inszenatorische Qualität ihrer Handlungen ins Zentrum des Interesses« (Wulf/Zirfas, 2001:339), mit dem Ziel der empirischen Beobachtung der Herstellung von Wirklichkeit – als Reflexionsfolien und Verstehensgrundlagen des Pädagogischen.

So wird durch das Performative hier die ästhetische Dimension sozialer Arrangements fokussiert: Momente der Herstellung und konkrete Handlungsvollzüge in ihnen, deren Dynamiken, Materialien, Rahmungen sowie Aspekte der Körperlichkeit, Dramaturgie und Inszenierung. Unter dem Begriff der Ästhetik soll an dieser Stelle und im Verlauf dieser Arbeit ein Zugang zur Sinnogenese über sinnliche Wahrnehmung oder Anschauung verstanden werden:

»Etwas um seines Erscheinens willen in seinem Erscheinen zu vernehmen – das ist der Brennpunkt der ästhetischen Wahrnehmung [...], eine radikale Form des Aufenthalts im Hier und Jetzt.« (Seel 2000:47/62)

Aus phänomenologischer Perspektive kommt hier über die Auseinandersetzung mit sinnlichen Qualitäten eines Gegenstandes oder Prozesses die Sache selbst zur Sprache (Brenne, 2008). Diese soll über ein Sinn-Verstehen hinaus genauso Sinn-Emergenzen (Fischer-Lichte, 2005; Klein, 2015A; Kelter, 2017) betrachten:

»Performative Prozesse vollziehen sich in diesem Sinne in einem Wechselspiel von intentionaler Planung (Strategie) und nicht-intendierter, unvorhersehbarer Emergenz, womit die Offenheit, Unvorhersehbarkeit und Dynamik performativer beziehungsweise kultureller und sozialer Prozesse betont ist.« (Kelter, 2017: 126)

Der Ansatz der Pädagogik des Performativen betont also die performative Kraft von Sprache und Imagination, künstlerischer Inszenierung und Aufführung, pädagogischem Handeln und rituellem Geschehen, wobei das Verhältnis von singulärer Handlung und mimetischer Wiederholung zentral wird. Ist eine phänomenologische Perspektive (vor allem in Bezug auf Merleau-Ponty, 1966) innerhalb dieser Arbeit mit Foucault und Butler zwar nicht umfassend haltbar⁴, so verweist sie doch auf einen vitalistischen⁵ Moment der Sinn-Emergenz. Denn gerade in Bezug auf die Erziehungswissenschaft, in Auseinandersetzung mit Kindern, gilt es, die Theorie insofern zu sensibilisieren, als dass vitales kindliches Verhalten mehr sein kann als ein »Stören«. Dass in bestimmten vitalen Situationen vielleicht mehr agiert als aufgeklärt werden kann. Auch dieser Umstand soll hier mit Butler als »Widerstand« (Kapitel 2.1.5), als unumgängliche Abweichung von der Norm, gefasst und im weiteren Verlauf durch den Blickwinkel der Sozialen Choreographie erweitert werden (Kapitel 2.2).

Zurück zum Begriff der Performativität: Dieser ist innerhalb der deutschsprachigen, kulturwissenschaftlich geprägten Forschung stark durch die Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte geprägt worden (Fischer-Lichte 2004; 2012), die den – innerhalb der Pädagogik des Performativen thematisierten – theatralen Aufführungscharakter fokussiert. In Fischer-Lichtes Verständnis von Performativität emergieren sinnhafte Phänomene dabei zufällig. Im Gegensatz dazu sind bei Butler – auf die auch Wulf und

4 So kritisiert Michel Foucault, phänomenologische Positionen, als ledigliche Überführung der ontologischen Trennung von Subjekt und Objekt in eine anthropologische Leib-Dimension, ohne jedoch dem Anspruch der Aufhebung dieser Kategorien gerecht zu werden (Foucault, [1974] 2012: 392f). Auch Judith Butler äußert sich kritisch zu phänomenologischen Körper/Leib-Überlegungen (Butler, 1991) und zu Merleau-Pontys Positionen innerhalb seines Frühwerks direkt (Butler, 1989). Aus feministischer Perspektive unterstellt sie ihm einen männlich fixierten Blick und unterschwellig immer noch wirksame metaphysische Konstruktanordnungen. *Der Körper*, »behält damit das äußerliche und dualistische Verhältnis zwischen der bedeutungsverleihenden Immaterialität und der Materialität des Körpers selbst bei« (Butler, 1991: 221, 15).

5 Im Sinne von »Kraft« und »Bewegung« Andrew Hewitts (2005).

Zirfas rekurren – Bedeutungen in Form von Normen und Regeln diskursiv festgelegt. Während die Theaterwissenschaftlerin mit dem Leibbegriff Wahrnehmungs- und Herstellungsvorgänge verbindet, spricht Butler vom Körper als geformter Materie, dessen scheinbare Identität verkörpert wird. So schließt Fischer-Lichte auch – trotz ihrer Herleitung des begrifflichen Entstehungsprozesses aus der Ethnologie – keine kritischen kulturwissenschaftlichen Bezüge (z.B. Hall, 1994; Hooks, 1996) mit in ihre Betrachtung ein. Diese liefern bereits grundlegende Erkenntnisse für performative Untersuchungen, indem unter anderem erkenntnistheoretische Mechanismen in ihrem Zusammenhang mit hegemonialen Machtstrukturen erfasst wurden (vertiefend dazu Kapitel 3).

Der Zugang der praxistheoretischen Erziehungswissenschaft hingegen, sucht seine Wurzeln innerhalb der Soziologie und erscheint mittlerweile als breit gefächertes, aber insgesamt unscharf konturiertes Feld (Bittner/Bossen/Budde/Rißler, 2018). So lässt sich unter dem Label »Praxistheorie« kein einheitliches Paradigma verstehen, sondern ein Forschungsfeld, das mit Praktiken sowohl diskursives als auch nicht-diskursives Handeln umschreibt. Die erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Konzepte fußen dabei weitestgehend auf der Grundlage der Ideen Andreas Reckwitz (2001; 2003; 2006), der an Theodore Schatzki anschließt (1996), unter häufigem weiterem Bezug auf Judith Butler, Pierre Bourdieu oder Michel Foucault. Auch Reckwitz betont die Körperlichkeit der Praktiken im Besonderen: als kleinste Einheit des Sozialen, d.h. routinierter Nexus von »doings« und »sayings« (Schatzki, 1996: 89). Praktiken beziehen sich demnach sowohl auf Kommunikations- und Verstehensprozesse als auch auf angenommene Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge. Die Unterscheidung von Praxis und Praktik beschreibt Reckwitz dabei wie folgt:

» »Practice« [Praxis V.R.] in the singular represents merely an emphatic term to describe the whole of human action (in contrast to »theory« and mere thinking). »Practices« in the sense of the theory of social practices, however, is something else. A »practice« [Praktik V.R.] is a routinized type of behaviour which consists of several elements, interconnected to one other: forms of bodily activities, forms of mental activities, »things« and their use, a background knowledge in the form of understanding, know-how, states of emotion and motivational knowledge.« (Reckwitz 2002: 249)

So sind Praktiken mehr als eine vereinzelte Handlung, sie verweisen viel mehr auf den Vollzug von sinnhaftem Handeln und der sich wiederholenden