

LUDWIG A. PONGRATZ

SELBST-TECHNOLOGIEN UND KONTROLLGESELLSCHAFT.  
GOUVERNEMENTALE PRAKTIKEN IN  
PÄDAGOGISCHEN FELDERN

Vorbemerkung:

Die nachfolgenden Überlegungen gliedern sich in fünf Arbeitsschritte. Sie konzentrieren sich weniger auf Detailanalysen, sondern versuchen, langfristige Transformationsprozesse erkennbar zu machen und kritisch zu hinterfragen. Der *erste Schritt* knüpft an Foucaults Analyse ‚sanfter‘ Disziplinartechniken an. Dazu nimmt er Bezug auf die ‚klassische‘ Reformpädagogik, also auf die Epochenschwelle im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert. Der *zweite Schritt* thematisiert den Wandel dieser Disziplinartechniken im Kontext der Krise der sogenannten ‚Einschließungsmilieus‘. Dabei spielen vor allem Überlegungen von Deleuze zur Entstehung moderner ‚Kontrollgesellschaften‘ eine Rolle. Der *dritte Schritt* rückt die spezifische Form der ‚Regierung des Sozialen‘ in den Blick, die Foucault mit dem Begriff der ‚Gouvernementalität‘ umreißt. Er macht deutlich, dass die aktuelle Bildungsreform als ‚gouvernementale Strategie‘ gelesen werden kann. Der *vierte Schritt* rückt eine spezifische pädagogische Kontrollpraxis in den Blick, die im Zuge der Bildungsreform auf wachsende Zustimmung stößt: den ‚Trainingsraum‘. An ihm lässt sich nachvollziehen, wie bestimmte Selbst-Technologien in pädagogischen Feldern zum Zug kommen. Der *fünfte Schritt* thematisiert schließlich die Inkonsistenz bzw. ‚innere Brüchigkeit‘ gouvernementaler Praktiken. Er geht der Vermutung nach, dass solche Praktiken beiläufig oder wider Willen befördern, was ihnen widerstreitet: die Bereitschaft und Fähigkeit zum kritischen Einspruch.

1.

Um die aktuellen Umbrüche im Bildungssektor zu erfassen, scheint zunächst ein kurzer Rückblick auf die alten Tage der Reformpädagogik angeraten, jene Zeit also, in der Pädagoginnen und Pädagogen sich anschickten, den rigiden Disziplinarformen des 19. Jahrhunderts den Kampf anzusagen. Wie heute auch, wurde diese Reform unter dem Banner von Freiheit und Fortschritt, Erneuerung und Lebensnähe angekündigt. Der reformpädagogische Wechsel von der alten Pauk- und Drillschule zu dynamischeren, innengeleiteten Lernformen zielte darauf ab, möglichst früh Fremd- in Selbstregulierung zu überfüh-

ren: Unterricht wurde zum ‚Gemeinschaftsunterricht‘ und die Klasse wurde eine ‚Lebens- und Arbeitsgemeinschaft‘. Zweifellos wurden die Schüler dabei in ihrer Eigenständigkeit mehr als früher ernst genommen – aber nicht zuletzt deshalb, um sie in den institutionell vorgegebenen Rahmen der Schule mit geringeren Reibungsverlusten einbinden zu können.

Diesen Wandel von der Drill- zur Reformpädagogik hat Kost einmal beispielhaft am Verhältnis des Pädagogen zur Hosentasche des Schülers illustriert: Kontrollierte die ‚alte‘ Pädagogik die Hosentaschen der Schüler darauf hin, ob sie ein sauberes Taschentuch aufwies, so lässt die ‚neue‘ Pädagogik gerade umgekehrt das darin befindliche Sammelsurium auf den Tisch kehren, um Einblicke ins Schülerleben zu gewinnen und sich die jugendliche Sammel Leidenschaft pädagogisch nutzbar zu machen.<sup>1</sup>

Mit Michel Foucault lässt sich der Kern der neuen, sanften Disziplinarformen knapp zusammenfassen: Stets geht es darum, Sichtbarkeiten und Sagbarkeiten herzustellen. Das subjektive Interesse am Schüler wird unmerklich verkoppelt mit dem objektiven Interesse des Schulsystems an individueller Kraftentfaltung und ihrer Reintegration in einen Gesamtzusammenhang, dessen Funktionsprinzipien den Einzelnen verborgen bleiben – gerade weil alles scheinbar offen zutage liegt. Die Lern- und Arbeitssituationen werden reorganisiert nach den Prinzipien des ‚Panoptismus‘, wobei das disziplinierende Netzwerk nun nicht mehr über administrative Verfügungen (wie im 19. Jahrhundert) geknüpft wird, sondern über flexibel gehandhabte Steuerungsmechanismen des ‚Schullebens‘. Auf diese Weise gewinnt die sanfte Kontrolle die Gestalt einer – wie Foucault sagt – allgemeinen ‚politischen Technologie‘.<sup>2</sup>

An der Ringmauer bzw. dem Turm des Bentham’schen ‚Panopticons‘ – also an einer Gefängnisarchitektur – demonstriert Foucault anschaulich die institutionellen Voraussetzungen, unter denen die neuen Disziplinartechniken ihre Wirkung entfalten. Er hätte dazu ebenso gut auf Schulmodelle der Reformpädagogik zurückgreifen können. Denn auch in ihnen hängen die disziplinierenden Effekte des ‚Schullebens‘ von einem spezifischen ‚Einschließungsmilieu‘ ab: Von überschaubaren ‚Gemeinschaften‘, in denen jeder jederzeit gesehen werden kann bzw. jeder sich zeigen und beweisen muss. Der Panoptismus braucht einen ‚Rahmen‘, einen ‚Lebenskreis‘ (wie es etwa beim Reformpädagogen Gaudig heißt), ein spezifisches Milieu: sei es das Mikro-Milieu eines gruppendynamischen Settings, sei es das Milieu einer Familie, einer pädagogischen Einrichtung oder eines sozialen Lernfelds. In gewissem Sinn kann man sagen: Im Kreis konzentriert sich faktisch wie symbolisch die sanfte Disziplinartechnik – vom Stuhlkreis bis zum 360-Grad-Feedback, von der

<sup>1</sup> Vgl. Franz Kost, *Volksschule und Disziplin*, Zürich, 1985, S. 109 f.

<sup>2</sup> Michel Foucault, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt/M., 1976, S. 264.

Morgenrunde bis zum Qualitätszirkel, vom Teamgespräch bis zum runden Tisch.<sup>3</sup>

## 2.

Was aber geschieht, wenn soziale Milieus in eine Krise geraten, wenn sie sich aufzulösen beginnen? Dass sie nämlich (seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts) in einer Krise sind, pfeifen inzwischen die Spatzen von den Dächern. „Wir befinden uns“, schreibt Deleuze,

in einer allgemeinen Krise aller Einschließungsmilieus. Eine Reform nach der anderen wird von den zuständigen Ministern für notwendig erklärt: Schulreform, Industriereform, Krankenhausreform, Armee reform, Gefängnisreform. Aber jeder weiß, daß diese Institutionen über kurz oder lang am Ende sind. Es handelt sich nur noch darum, ihre Agonie zu verwalten und die Leute zu beschäftigen, bis die neuen Kräfte, die schon an die Tür klopfen, ihren Platz eingenommen haben. Die Kontrollgesellschaften sind dabei, die Disziplinargesellschaften abzulösen.<sup>4</sup>

Diese Sätze stammen aus dem Jahr 1990. Sie finden sich in einem kurzen, inzwischen viel zitierten Text von Gilles Deleuze mit dem lapidaren Titel „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“. In diesem beeindruckenden Text skizziert Deleuze den vor sich gehenden gesellschaftlichen Wandel. Einige seiner Überlegungen seien kurz rekapituliert: Fand die Disziplinargesellschaft (des 19., aber auch des 20. Jahrhunderts) ihren genuinen Ausdruck in Akten der Disziplinierung, Normierung und Normalisierung, so entwickeln die im Entstehen begriffenen Kontrollgesellschaften demgegenüber ein neues Repertoire von Führungstechniken: ‚Disziplin‘ und ‚Norm‘ garantieren heute längst keine Produktivität mehr; an ihre Stelle treten ‚Flexibilität‘, ‚Motivation‘, ‚Zielvereinbarung‘ oder ‚Selbststeuerung‘. Deleuze thematisiert diesen Wandel als Übergang von der ‚Fabrik‘ zum ‚Unternehmen‘: „Die Fabrik“, schreibt er,

setzte die Individuen zu einem Körper zusammen. [...] Das Unternehmen jedoch verbreitet ständig eine unhintergehbare Rivalität als heilsamen Wettstreit und ausgezeichnete Motivation, die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet.<sup>5</sup>

In seiner eigenen, prägnanten Bildsprache tastet sich Deleuze an den Unterschied, um den es ihm geht, heran: „Die Einschließungen sind unterschied-

<sup>3</sup> Vgl. Ulrich Bröckling, „Über Feedback. Anatomie einer kommunikativen Schlüsseltechnologie“, in: Michael Hagner/Erich Hörl (Hg.), *Die Transformation des Humanen. Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik*, Frankfurt/M., 2008, S. 326-347.

<sup>4</sup> Gilles Deleuze, „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“, in: ders., *Unterhandlungen 1972-1990*, Frankfurt/M., 1993, S. 254-262: 255.

<sup>5</sup> Ebd., S. 257.

liche Formen, Gussformen“, schreibt er, „Kontrollen jedoch sind eine Modulation, sie gleichen einer sich selbst verformenden Gussform, die sich von einem Moment zum anderen verändert [...]“.“<sup>6</sup>

Das ‚Unternehmen‘ löst jedoch nicht nur die ‚Fabrik‘ ab; es wird zum verallgemeinerbaren Modell der neuen Kontrollformen überhaupt. Sie verbinden Freiheit und Herrschaft in der paradoxen Figur „freiwilliger Selbstkontrolle“<sup>7</sup>. „Familie, Schule, Armee, Fabrik“, schreibt Deleuze, „sind keine unterschiedlichen analogen Milieus mehr, die auf einen Eigentümer konvergieren, Staat oder private Macht, sondern sind chiffrierte, deformierbare und transformierbare Figuren ein und desselben Unternehmens, das nur noch Geschäftsführer kennt.“<sup>8</sup>

Hätte Deleuze den Terminus der ‚Ich-AG‘ bereits gekannt, an diesem Punkt seiner Überlegungen hätte er fallen müssen. Die Grundfiguren des Transformationsprozesses jedenfalls sind weit vorausgesehen – Deleuze formuliert den vorweg genommenen Kommentar zur aktuellen Bildungsreform: Wie „das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In der Disziplinargesellschaft hörte man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird.“<sup>9</sup> Das ganze Leben wird zur Vorbereitung aufs Leben. Oder anders: Das ganze Leben erscheint als eine einzige, schwankende Modulation.

### 3.

In dieser Perspektive wird verständlich, warum der aktuelle pädagogische Mainstream ein neues Regime propagiert: das Regime des lebenslangen Lernens.<sup>10</sup> Verständlich wird auch, warum Pädagogik nun zu einer Lebenslaufwissenschaft<sup>11</sup> transformiert werden soll. Das Transformationsprogramm der Pädagogik antwortet in gewissem Sinn auf das, was Deleuze und Foucault als ‚Krise der Einschließungsmilieus‘ diagnostizieren bzw. was – unter sozialpolitischem Vorzeichen – derzeit als ‚Krise des Sozialstaats‘ thematisiert wird. Fast haben wir uns schon an die Problematisierung wohlfahrtsstaatlicher Ga-

<sup>6</sup> Ebd., S. 256.

<sup>7</sup> Vgl. Ludwig A. Pongratz, „Freiwillige Selbstkontrolle“, in: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden, 2004, S. 243-260.

<sup>8</sup> Deleuze (1993), Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, S. 260.

<sup>9</sup> Ebd., S. 257.

<sup>10</sup> Vgl. Ludwig A. Pongratz, „Lebenslanges Lernen“, in: Alfred Schirlbaue/Agnieszka Dzierzbicka (Hg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart*, Wien, 2006, S. 162-171.

<sup>11</sup> Vgl. Dieter Lenzen, „Professionelle Lebensbegleitung. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese“, in: *Erziehungswissenschaft*, 15 (1997), S. 5-22.

rantien und sozialer Sicherungssysteme gewöhnt; ihre Entwertung gehört inzwischen zum politischen Alltagsgeschäft. Sie soll die neue Form der ‚Regierung des Sozialen‘ plausibler erscheinen lassen, die auf die ‚Krise der Einschließungsmilieus‘ zu antworten versucht.

„Was macht diese neue Regierungsform aus? Im Zentrum des neuen Regierungsmodus“, schreibt Lessenich,

steht der tendenzielle Übergang von der öffentlichen zur privaten Sicherheit, vom gesellschaftlichen zum individuellen Risikomanagement, von der Sozialversicherung zur Eigenverantwortung, von der Staatsversorgung zur Selbstsorge. Ziel dieser veränderten Programmatik ist die sozialpolitische Konstruktion verantwortungsbewusster, und das bedeutet: sich selbst wie auch der Gesellschaft gegenüber verantwortlicher, zugleich ‚ökonomischer‘ und ‚moralischer‘ Subjekte.<sup>12</sup>

Kennzeichen des aktuellen Umbruchs sind also nicht nur ökonomische oder soziale Deregulierungsprozesse; Kennzeichen ist auch eine parallel laufende ‚moralische Aufrüstung‘. Denn gefordert wird nicht nur ein ökonomisch kalkulierendes Selbstverhältnis, sondern der beständige Ausweis von Eigenverantwortlichkeit, privater Vorsorge und selbsttätiger Prävention. „Untersozialisierte, will sagen: arbeitsunwillige, präventionsverweigernde, aktivierungsresistente Subjekte verkörpern in diesem Kontext Bedrohungen des Sozialen – ökonomisch, als Investitionsruinen, und moralisch, als Solidaritätsgewinner.“<sup>13</sup> Entsprechend wird den Menschen nahegelegt, beständig auf sich selbst zu schauen, zum eigenen Spiegel (oder auch: ‚Beichtspiegel‘) zu werden. Der vervielfachte, permanente, panoptische Blick der anderen wandert gewissermaßen nach innen. Das neue moralische Subjekt wird zu seinem eigenen Beobachter, Kontrolleur, Investor.

Mit der Verlagerung von Führungskapazitäten von zentralisierenden Instanzen hin zu ‚selbst-verantwortlichen‘ und ‚selbst-organisierenden‘ Einzelnen kündigt sich ein grundlegender Umbruch der Regierungsformen an: ein Wechsel von (harten oder sanften) Disziplinarformen zu neuen Formen der ‚Gouvernementalität‘. Die Überlegungen, mit denen sich der ‚späte‘ Foucault unter diesem Stichwort auseinander setzt, kreisen um ‚Subjektivierungspraktiken‘ der Gegenwartsgesellschaft, Praktiken also, die sich der Individuen bemächtigen, indem sie sie zu permanenter Selbstprüfung, Selbstartikulation, Selbstdehiffrierung und Selbstoptimierung anstacheln.<sup>14</sup> Sie gehen der Frage nach, wie sich politische Regierungsformen mit spezifischen (Selbst-)Führungstechniken verbinden; oder anders: wie ‚Regierungslogiken‘ und ‚Subjektivierungspraktiken‘ miteinander verknüpft sind. Foucault zeigt nun, wie die Restruktu-

<sup>12</sup> Stephan Lessenich, „Soziale Subjektivität. Die neue Regierung der Gesellschaft“, in: *Mittelweg* 36, 4 (2003), S. 80-93: 86.

<sup>13</sup> Ebd., S. 89.

<sup>14</sup> Vgl. Ludwig A. Pongratz, „Subjektivität und Gouvernementalität“, in: Benno Hafeneeger (Hg.), *Subjekt Diagnosen*, Schwalbach/Ts., 2005, S. 25-38: 28 ff.

rierung von Staat und Gesellschaft mehr denn je darauf abzielt, Selbst-Technologien zu erfinden und zu fördern, die an Regierungsziele angekoppelt werden können. Im Rahmen neoliberaler Gouvernamentalität signalisieren Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit daher „nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern sie sind selbst ein Instrument und Vehikel, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu den anderen zu verändern.“<sup>15</sup>

Im Zuge dieser Gewichtsverlagerung gewinnt Pädagogik eine wachsende Bedeutung: Schule und Weiterbildung, Erziehungseinrichtungen und Sozialarbeit werden eingebunden in einen strategischen Komplex, der darauf abzielt, die gesellschaftlichen Verhältnisse auf der Grundlage einer neuen Topografie des Sozialen zu recodieren. Die Bildungsreform erweist sich in dieser Perspektive als gouvernementale Strategie par excellence.<sup>16</sup> So wie aus Lohnempfängern ‚Arbeitskraftunternehmer‘<sup>17</sup> werden sollen, so werden Teilnehmer von Bildungsprozessen umdefiniert zu ‚Selbstmanagern des Wissens‘, zu autopoietischen ‚lernenden Systemen‘, denen vor allem dann Erfolg in Aussicht gestellt wird, wenn sie moderne Managementqualitäten an sich selbst entwickeln, also: sich die Produktionsmittel zur Wissensproduktion aneignen (Stichwort: ‚Lernen des Lernens‘ bzw. ‚selbst gesteuertes Lernen‘), sich unter den Zwang zu permanenter Selbststeigerung setzen (‚Selbstoptimierung‘), sich gleichermaßen als Kunde wie als Privatanbieter auf dem Bildungsmarkt begreifen lernen (‚Selbstmanagement‘), sich permanenten Kontrollen, Prüfverfahren und Zertifizierungen aussetzen (‚Selbstevaluation‘), mit einem Wort: sich erfolgreich managen lernen. Um dieses Selbstverhältnis erzeugen und systematisch variieren zu können, braucht man ein eigens darauf abgestimmtes Instrumentarium. Die ‚Trainingsraum-Methode‘ liefert dazu das passende Setting.

#### 4.

Selbstverständlich versteht sich die „Trainingsraum-Methode“<sup>18</sup> nicht im traditionellen Sinn als ‚Strafform‘. Denn es geht um eine ausgeklügelte Kontrolltechnik, die Unterrichtstörungen ausschließen soll. Der ‚Trainingsraum‘ wird vorgestellt als eine Art Laboratorium der Selbst-Transformation oder Selbst-Regierung. Bründel/Simon haben in einer fiktiven Rede eines Schulleiters, der

<sup>15</sup> Vgl. Thomas Lemke/Susanne Krasmann/Ulrich Bröckling, „Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung“, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.), *Gouvernamentalität der Gegenwart*, Frankfurt/M., 2000, S. 7-40: 30.

<sup>16</sup> Vgl. Pongratz (2004), *Freiwillige Selbstkontrolle*, S. 253 ff.

<sup>17</sup> Vgl. G. Günter Voß/ Hans J. Pongratz, „Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?“, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50, (1998), S. 131-158.

<sup>18</sup> Vgl. Heidrun Bründel/Erika Simon, *Die Trainingsraum-Methode*, Weinheim, Basel, 2003.

die Eltern seiner Schüler über die Einführung des Konzepts informiert, die praktische Umsetzung der Trainingsraum-Methode folgendermaßen erläutert:

Regeln sind sehr wichtig für das Zusammenleben, das wissen Sie, liebe Eltern, sehr genau. [...] Die Grundregeln unserer Schule lauten:

1. Jeder Schüler, jede Schülerin hat das Recht auf einen guten Unterricht und die Pflicht, diesen störungsfrei zu ermöglichen.
2. Jeder Lehrer, jede Lehrerin hat das Recht auf einen störungsfreien Unterricht und die Pflicht, diesen gut zu gestalten.
3. Rechte und Pflichten von Lehrern und Schülern müssen gewahrt, respektiert und erfüllt werden. [...]

Kinder müssen, um sich wohl fühlen zu können, das Gefühl haben, dass wir Lehrer uns um sie kümmern und ihnen helfen, die Regeln einzuhalten. Im Klassenraum sieht das so aus: Der Lehrer stellt dem störenden Schüler maximal fünf Fragen. Ganz wichtig bei diesem Vorgehen ist, dass der Schüler die Wahl hat, sich zu entscheiden. Er kann sein Störverhalten ändern, und erst wenn er dies nicht will und/oder nicht tut, dann kommt sein Verhalten der Entscheidung gleich, den Klassenraum zu verlassen.<sup>19</sup>

Schülerinnen und Schüler, die den Klassenraum verlassen müssen, gehen in einen anderen Raum, wo

sie mit Hilfe eines dafür ausgebildeten Lehrers oder einer Lehrerin über ihr Verhalten nachdenken und einen Plan [„Rückkehr-Plan“ genannt; L. P.] erstellen können, wie sie es schaffen, nicht mehr zu stören. Dieser Raum wird Trainingsraum genannt.

Es kann vorkommen, dass Kinder sich weigern, in den Trainingsraum zu gehen. In diesem Fall schicken wir das Kind nach Hause und bitten Sie, unmittelbar am nächsten Tag mit Ihrem Kind zu einem Gespräch in die Schule zu kommen. Ihr Kind darf so lange nicht am Schulunterricht teilnehmen, bis wir das Gespräch mit Ihnen geführt haben.<sup>20</sup>

Soweit die Erläuterungen für betroffene Eltern. Was aber geschieht nun im Trainingsraum? Die Methode sieht dafür einen minutiösen Ablauf in vierzehn Schritten vor:

1. Anklopfen und Eintreten
2. Begrüßung
3. Übergabe des ‚Laufzettels‘ [den der Lehrer dem aus der Klasse gewiesenen Schüler mit Informationen zu seinem Fehlverhalten mit auf den Weg gegeben hat; L. P.]
4. Schüler/in setzt sich auf einen freien Platz (je nach Situation)
5. Schüler/in signalisiert Gesprächsbereitschaft
6. Schüler/in schildert seine/ihre Sicht der Störung (erste Störung, zweite Störung)
7. Absichten/Hintergründe erforschen
8. Absicht vom Verhalten trennen

<sup>19</sup> Ebd., S. 114 ff.

<sup>20</sup> Ebd.

9. Regelverstoß benennen
10. Ideen für das zukünftige Verhalten sammeln lassen
11. Plan schreiben lassen
12. Absprachen treffen über das Einholen der Hausaufgaben und Nacharbeiten des Versäumten
13. Plan kopieren
14. Verabschiedung<sup>21</sup>

Besonders wichtig sind in diesem Ablauf die Schritte 7 bis 10, vor allem das Trennen von Absicht und Verhalten. Denn sanktioniert wird in erster Linie das Fehlverhalten, nicht die Absicht. „Sehr oft“, schreiben die Verfechter des Konzepts, „ist die Absicht der störenden Schüler im Unterricht nämlich durchaus honorig, nur das Verhalten, mit dem Schüler versuchen, ihre Absicht in die Tat umzusetzen, ist häufig unangebracht und störend“.<sup>22</sup> Das lösungsorientierte Vorgehen konzentriert sich daher darauf, eine Selbstmodifikation durch die Entwicklung einer alternativen *Verhaltensvorstellung* zu erreichen. Im Gegensatz zum bloß körperorientierten Drill wird hier die (Selbst-)Wahrnehmung der Schüler angesprochen. Die Verhaltenssteuerung erfolgt also über die Kontrolle der (Selbst-)Wahrnehmung der Schüler bzw. der gewünschten zukünftigen Wahrnehmungen.

Hinter diesen Überlegungen stecken einige basale Annahmen, etwa: dass unser Handeln immer Wunscherfüllung sei (also dann in Gang gesetzt wird, wenn sich eine Diskrepanz zwischen dem, was wir wahrnehmen, und dem, was wir wahrnehmen möchten, auftut) oder dass unser Verhalten in erster Linie von unserer subjektiven Wahrnehmung abhängig sei (und die Kontrolle und Steuerung der Wahrnehmung daher umgekehrt eine individuelle Verhaltenssteuerung ermögliche). In gewisser Weise transportiert die Trainingsraum-Methode Psychotechniken in den Bereich der Schule, die sich auch im Feld der Unternehmensführung etabliert haben. Diese Anleihen geschehen nicht ohne Grund. Denn die – zumeist indirekt thematisierte – Zielperspektive des gesamten Transformationsprozesses läuft darauf hinaus, den Schüler als eine Art ‚Selbst-Unternehmer‘ zu begreifen (zumindest ihn in dieser Form anzusprechen, damit er auf lange Sicht sich selbst so begreifen lernt). Hinter dem Trainingsraum-Konzept taucht also ein spezifisches Sozialverhältnis auf, das gouvernementale Kontroll- und Führungsformen in den Raum der Schule hinein projiziert. Um dies zu zeigen, muss man die Vertreter des Konzepts beim Wort und ihr Selbstverständnis unter Kritik nehmen.

Ohne Zweifel meinen sie es – wie alle pädagogischen Reformer – gut mit den Menschen. In Frage steht aber, welche unausgesprochenen Prämissen das Programm mittransportiert. Dem eigenen Verständnis nach geht es um Eigenverantwortung, Respekt, klare Regeln und klare Konsequenzen. Dahinter aber taucht ein Marktmodell des Unterrichtsprozesses auf: Lehrer erscheinen als

<sup>21</sup> Ebd., S. 61.

<sup>22</sup> Ebd., S. 67.



‚Anbieter‘ von Lerngelegenheiten; Schüler werden entsprechend als ‚Kunden‘ begriffen, die diese Angebote annehmen oder ablehnen können. Getreu der konstruktivistischen Prämisse, jeder entwerfe nur seine eigene Welt (O-Ton Bründel/Simon: „Realität ist ein subjektives Konstrukt“<sup>23</sup>), kann kein Lehrer dafür verantwortlich gemacht werden, wenn Schülerinnen oder Schüler sein Lernangebot ablehnen. Dies kann man durchaus als Entlastungsstrategie lesen: „Lehrerinnen und Lehrer“, schreiben Bründel/Simon, „können [...] nur ihre eigenen Ziele erreichen. Ob die Schüler und Schülerinnen ihren Wünschen entsprechen, was sie vom Lehrangebot annehmen oder ablehnen, liegt einzig in deren Verantwortung.“<sup>24</sup> Diesem Entlastungsangebot lässt sich ein ‚Belastungsgebot‘ zur Seite stellen:

Die Verantwortung für das eigene Tun liegt beim Schüler selbst.“ (Ebd., S. 45)  
Das gilt auch dann, wenn der Unterricht langweilig und frustrierend ist, denn auch dann stünden den Schülern immer noch andere Handlungsmöglichkeiten offen. „Sie müssen nicht zwingend stören.“<sup>25</sup>

Damit ist klar, wo der Hebel anzusetzen ist: bei den Schülern selbst. Sie sollen die Spielregeln eines ‚marktkonformen‘ Verhaltens lernen. Störungen aber bringen die Austauschprozesse im Unterricht durcheinander. Um sie in Ordnung zu bringen, müssen Schüler vor eine Wahl gestellt werden: ob sie den Regeln folgen wollen oder nicht.

Der Entscheidungsprozess verläuft mit apodiktischer Strenge an Hand von fünf Fragen, die jede Lehrerin und jeder Lehrer im Fall von Unterrichtsstörungen in ritualisierter Form immer wieder durchgeht:

1. „Was machst du?“
2. „Wie lautet die Regel?“
3. „Was geschieht, wenn du gegen die Regel verstößt?“
4. „Wofür entscheidest du dich?“
5. „Wenn du wieder störst, was passiert dann?“<sup>26</sup>

Mit diesem Frage-Ritual wird das den eigenen Nutzen kalkulierende, rational entscheidende Subjekt angerufen. Wer der ersten Anrufung nicht folgt, ist beim zweiten Mal draußen. Der Ausschluss aus dem Marktgeschehen von Lernangeboten und -nachfragen erfolgt ohne Schimpf und Schande, eher sachlich und cool. Der Störer hat eine Entscheidung gefällt und diese Entscheidung ist zu respektieren. Sie lautet: ‚Ich bin draußen!‘ Er hat sich selbst ausgeschlossen. So jedenfalls lautet die perfide Logik des Programms. Sie folgt dem gleichen Muster individueller Risikoverantwortung, wie wir sie auch aus anderen Bereichen kennen. „Es herrscht das Universalprinzip ‚selbst schuld‘!: Wer krank wird, hat sich nicht genug um seine Gesundheit gesorgt; wer Opfer

<sup>23</sup> Ebd., S. 21.

<sup>24</sup> Ebd., S. 41.

<sup>25</sup> Ebd., S. 47.

<sup>26</sup> Ebd., S. 51.

eines Unfalls oder Verbrechens wird, hätte sich mehr um seine Sicherheit kümmern sollen.“<sup>27</sup> Diese Logik unterstellt, jeder einzelne müsse und könne sein Leben selbstständig und autonom gestalten. Unterschlagen wird dabei, dass gravierende soziale Probleme, die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mitbringen, strukturell verursacht sind. Stattdessen trägt die individuelle Zuschreibung von ‚Verantwortung‘ dazu bei, strukturelle Probleme „zu einem Teil der Selbstzuschreibung des Subjekts“<sup>28</sup> zu machen. Jeder Gang in den Trainingsraum wiederholt dieses Muster. Der Trainingsraum selbst wird als ein ‚Reflexionsort‘ konzipiert, in dem die Störer Kosten und Nutzen ihrer Störung gegeneinander stellen können. Es ist in erster Linie kein moralisches, sondern ein ökonomisches Kalkül, das der Eigenverantwortung die Richtung weist: „Schülerinnen und Schüler werden ihr störendes Verhalten erst dann aufgeben“, sagt eine der Grundannahmen des Programms, „wenn sie spüren, dass sie langfristig keinen Gewinn aus ihrem Verhalten erzielen.“<sup>29</sup>

Man kann den Trainingsraum auch als eine Vorwarnung begreifen. Er simuliert unter abgestuftem Risiko, was die Störer und Lernverweigerer später erwartet: soziale Exklusion. Dies ist die angeblich freie Wahl, die angeboten wird: drin zu bleiben und sich den Regeln zu fügen – oder ausgeschlossen zu werden und unterzugehen. Es liegt auf der Hand: Diese Alternative ist keine Alternative und die unterstellte Autonomie ist Schein. Die Anonymität sanfter Disziplinierung von ehemals verwandelt sich in die Zumutung rationaler Selbst-Kontrolle, deren Erfolg oder Misserfolg ungeniert offengelegt wird. Die Sanktionsandrohung aber, die stets noch alle pädagogischen Strafen begleitete, bleibt erhalten. Sie wird lediglich als ein Mechanismus des Selbst-Ausschlusses inszeniert, der quasi automatisch abläuft und entsprechend eingeeübt wird.

Wo der stumme Zwang der Verhältnisse seine Wirkung tut, können sich Pädagogen ganz auf die Rolle des Helfers zurückziehen. Sie brauchen, ja sie dürfen keine Härte oder Gewalt an den Tag legen (denn das besorgt bereits die ‚invisible hand‘ des Marktes). Ihr Handeln soll ruhig, entspannt und vorwurfsfrei<sup>30</sup> bleiben. Psychoanalytiker könnten dies womöglich als Rationalisierung des Drohpotenzials verstehen, das im gesamten Verfahren zum Ausdruck kommt. Doch bleibt die unbewusste Dynamik, die dem Trainingsraum-Konzept unterliegt, ohne Resonanz. Der herausziehenden Kontrollgesellschaft korrespondieren ganz andere theoretische Bezüge: Dass die Trainingsraum-Methode auf Wahrnehmungskontrolltheorien Bezug nimmt, ist kein Zufall. In den Blick tritt dabei stets der vereinzelte Einzelne; er gewinnt Kontur durch die Wahlen, die er trifft. Jede dieser Wahlen ist von einem Investitionskalkül be-

<sup>27</sup> Ulrich Bröckling, *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Frankfurt/M., 2007, S. 93 f.

<sup>28</sup> Thomas Höhne, „Evaluation als Medium der Exklusion“, in: Susanne Weber/Susanne Maurer (Hg.), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden, 2006, S. 197-218: 209.

<sup>29</sup> Bründel/Simon (2003), *Die Trainingsraum-Methode*, S. 35.

<sup>30</sup> Vgl. ebd., S. 58.

stimmt; es soll ein Höchstmaß an Zufriedenheit und Nutzen dabei herauspringen. Es ist der Geist der Humankapital-Theorie, der den Trainingsraum beseelt. „Der Mensch der Humankapitaltheorie ist vor allem ein Mensch, der sich unentwegt entscheidet.“<sup>31</sup> Entsprechend stellt die Trainingsraum-Methode die Schüler permanent vor Entscheidungssituationen: in der Klasse bleiben oder aus ihr verwiesen werden, einen Rückkehrplan entwerfen oder die Schule verlassen; mit dem Lehrer über die Rückkehr verhandeln oder draußen bleiben.

Die explizite Form sozialer Bezugnahme ist im Rahmen dieses Arrangements der Kontrakt. Alle schließen mit allen Vereinbarungen: Schulleitungen mit Eltern, Lehrer mit Schülern, Eltern mit Kindern und Lehrer mit Schulleitungen. Handeln bedeutet in dieser Perspektive vor allem: aushandeln. Der Kontraktualismus<sup>32</sup>, das Regime des Vertrags, bildet ein Kernstück der Trainingsraum-Methode. Mündigkeit ist definiert als Vertragsfähigkeit.

Die hegemoniale Macht des neuen Kontraktualismus zeigt sich nicht zuletzt daran, dass die Kompetenz, Vereinbarungen zu treffen und sie vor allem einzuhalten, in nahezu allen Lehrplänen als Erziehungsziel verankert und das pädagogische Personal geschult ist, entsprechende Lerngelegenheiten zu schaffen.<sup>33</sup>

Über die Einhaltung der Verträge wacht der Lehrer. Ihm wird als Einzigem eine Doppelfunktion zugestanden: Er ist nicht nur Anbieter auf dem Markt von Lerngelegenheiten, sondern hat zugleich die Funktion der ‚Regulierungsbehörde‘. Er achtet darauf, dass die neuen sozialen Verkehrsregeln auch eingehalten werden. In dieser Funktion ist er unangreifbar. Es obliegt seiner Entscheidung, einen Schüler aus der Klasse zu schicken oder ihn zurückkehren zu lassen – auch wenn das theoretische Modell ständig suggeriert, dies liege allein im Ermessen des betroffenen Schülers. Es gibt auch keine Möglichkeit, das gesamte Arrangement in Frage zu stellen. Verfechter des Programms erklären definitiv: Über die (drei) Grundregeln des Konzepts „kann nicht abgestimmt werden, da es keine Alternative dazu gibt.“<sup>34</sup>

An dieser dogmatischen Setzung wird die Kehrseite des Kontraktualismus erkennbar. Der Form nach handelt es sich bei dem Vertrag, den Lehrer und Schüler bei der Rückkehr aus dem Trainingsraum aushandeln, um gleiche Vertragspartner. Faktisch aber ist der Lehrer mit einer ungleich größeren Macht ausgestattet, über die es nichts zu verhandeln gibt. (Der Fall, dass Schüler einen Lehrer in den Trainingsraum schicken, ist schlicht nicht vorgesehen und würde das Konzept aus den Angeln heben.) Die formale Gleichheit der Kontraktparteien dient dem gegenteiligen Zweck: Sie „verfestigt und legiti-

<sup>31</sup> Bröckling (2007), *Das unternehmerische Selbst*, S. 88.

<sup>32</sup> Vgl. Agnieszka Dzierzbicka, *Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule*, Wien, 2005.

<sup>33</sup> Bröckling (2007), *Das unternehmerische Selbst*, S. 145.

<sup>34</sup> Stefan Balke/André Hogenkamp, „Drei Regeln reichen aus. Soziales Verhalten kann trainiert werden“, in: *Friedrich Jahresheft*, (2000), S. 82-85: 82.

miert ihre soziale Ungleichheit.<sup>35</sup> Hinter der Fassade autonomer Selbst-Regulierung dauert die Fremdbestimmung fort.<sup>36</sup>

## 5.

Gleichwohl schützt nichts davor, dass dies gespürt und schließlich zu Bewusstsein gebracht werden kann. Zwar richtete sich der Fokus der bisherigen Überlegungen auf die disziplinierenden Effekte aktueller Kontrollstrategien. Doch kann man andererseits vermuten, dass pädagogische Selbst-Technologien (für die der ‚Trainingsraum‘ nur ein Beispiel darstellt) beiläufig oder wider Willen befördern, was der Kontrollabsicht widerstreitet: nämlich die Bereitschaft und Fähigkeit zum kritischen Einspruch. Denn gouvernementale Strategien sind stets darauf angewiesen, neue Spielräume der Selbstsetzung, neue Subjektivierungspraktiken nicht nur zuzulassen, sondern geradezu einzufordern. Sie setzen auf die aktive, selbst gewählte und gewollte Integration der Individuen in strategische organisierte Kontexte. Daher müssen sie permanent Reflexionsprozesse in Gang setzen – und insofern Freiheitspielräume eröffnen und dazu auffordern, sich ihrer zu bedienen. In gewisser Weise enthalten also alle gouvernementalen Strategien eine ‚Sollbruchstelle‘, ein notwendiges Moment von Differenz, an dem sich die Kritik entzünden kann.<sup>37</sup>

Ein kurzer Seitenblick auf innovative Produktionssektoren der Industrie, vor allem auf das Feld der informatisierten Erwerbsarbeit, unterstreicht diese

<sup>35</sup> Bröckling (2007), *Das unternehmerische Selbst*, S. 148.

<sup>36</sup> Vgl Kerstin Rabenstein/Sabine Reh, „Die pädagogische Normalisierung der ‚selbstständigen Schülerin‘ und die Pathologisierung der ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze“, in: Johannes Bilstein/Jutta Ecarius (Hg.), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftlicher Reflexionen*, Wiesbaden, 2008, S. 159-180. Rabenstein und Reh zeigen im Rahmen einer diskurstheoretischen Analyse, wie die Anrufung des ‚selbst-unternehmerischen Schülers‘ zugleich den Blick der Lehrenden codiert: Während früher der ‚aggressive Schüler‘, der die Ordnung im Schulraum störte, im Mittelpunkt stand, ist es heute der ‚unaufmerksame Schüler‘, derjenige also, dem die Voraussetzungen für eine ‚selbst-sorgende‘, ‚selbst-unternehmerische‘ Haltung fehlen. Von daher lässt sich die Hausse des ADS/ADHS-Diskurses verstehen.

<sup>37</sup> Das ‚Moment von Differenz‘ verweist auf eine ‚Abgründigkeit‘, einen ‚Riss‘ im Subjekt, den das ‚unternehmerische Selbst‘ nur überspielen, nicht aber schließen kann (vgl. hierzu Alfred Schäfer, *Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz*, Paderborn, 2012, S. 69 ff.). Mit der Figur des ‚unternehmerischen Selbst‘ wird stets ein imaginäres Ich aufgerufen: eine soziale Identität, die ihre Einheit durch die Identifikation mit einem imaginären Bild findet. Hinter dieser Identifikation aber bleibt die Zerrissenheit des Subjekts wirksam, die sich nur in der (sozial erwarteten und akzeptierten) Verkennung als Einheit vorstellen kann. Es ist diese Zerrissenheit des Subjekts, die die Pädagogik permanent aufstört und daran hindert, im beanspruchten Ideal des souveränen Selbst-Unternehmers zur Ruhe zu kommen. Stattdessen erweist sich das ‚unternehmerische Selbst‘ als Fiktion, die einen unmöglichen Anspruch mittransportiert: Erst diese ‚Verkennung erlaubt die normative Erwartung einer Selbstführung, die gerade dadurch ruinös werden kann, dass (das Individuum) zum legitimen Adressaten ‚unmöglicher‘ Erwartungen wird.“ Ebd., S. 97.

Vermutung.<sup>38</sup> Wenn dort von ‚managementality‘, ‚employability‘ oder ‚entrepreneurship‘ die Rede ist, dann finden sich unter diesen Schlagwörtern besondere Subjektivierungspraktiken gebündelt, ohne die die neuen Produktionsanforderungen ins Leere liefen. Denn für die neuen, ‚subjektivierten Arbeitsformen‘ erweist sich (im Gegensatz zu früheren Produktionskonzepten) Subjektivierung nicht als Hindernis einer reibungslosen Produktion, sondern als Produktionsbedingung. Informationstechnisch gesteuerte Produktionsketten erzeugen einen prinzipiellen Subjektivitätsbedarf. Sie erzwingen eine subjektive Verständigung über die Sinnstrukturen des Produktionsprozesses. Wer es an Reflexivität, an „Initiative, Anpassungsfähigkeit, Dynamik, Mobilität und Flexibilität fehlen lässt, zeigt objektiv seine [...] Unfähigkeit, ein freies [...] Subjekt zu sein.“<sup>39</sup> Entsprechend haben Unternehmensleitungen ein verständliches Interesse daran, die geforderte Reflexivität sowohl einzufordern, wie auch auf betriebliche Rationalisierungsziele einzuschränken. Doch lässt sich diese Selbstbegrenzung nicht mehr einfach dekretieren. Daher arbeiten moderne Unternehmen mit ‚weichen‘ Führungsformen, mit Animation oder Suggestion, kurz: mit einer „eingeflüsterten Emanzipation“<sup>40</sup>. Sie rücken den Individuen so weit auf den Leib, bis sich das Netzwerk von Ein- und Ansprüchen verdunkelt. Ihr Ziel aber lässt sich klar dechiffrieren: nämlich Fremd- in Selbststeuerung zu überführen, die Menschen dazu anzuhalten, ihre ‚inneren Betriebsabläufe‘ zu optimieren, ihr eigener Qualitätsmanager zu werden – also nicht nur ‚Entrepreneur‘ sondern ‚Intrapreneur‘.

Doch lässt sich das reflexive Moment des Arbeitsprozesses nicht wie ein Geist in der Flasche unter Verschluss halten. Die neue Unternehmensführung bringt ihre eigenen Diskontinuitäten immer wieder selbst hervor: die Möglichkeit zur kritischen Bezugnahme auf die eigenen Voraussetzungen und Haltungen, die Möglichkeit zur Selbstdistanzierung, zur Selbstsetzung. In der Weise, wie die technologische Gesellschaft selbstreflexiv werden muss, bringt sie auch das Mittel hervor, um zum Gesamtzusammenhang auf Distanz zu gehen.<sup>41</sup> So jedenfalls lautet die Quintessenz des Bildungstheoretikers Heydorn: Die ‚Gefahr‘ wächst objektiv, dass – wie er schreibt – das Subjekt „aus der Summe seiner Funktionen hervortritt und sie auf sich selber bezieht.“<sup>42</sup>

Diese Möglichkeit irritiert nicht nur innovative Produktionssektoren. Sie bestimmt nicht minder ein Berufsfeld, in dem Subjektivierungspraktiken – also: Fragen der Selbst- und Fremdführung, der Selbstartikulation und –steige-

<sup>38</sup> Vgl. Jörg Schroeder, *Emanzipation durch informatisierte Erwerbsarbeit?* Magisterarbeit TU Darmstadt, Institut für Allgemeine Pädagogik u. Berufspädagogik, Darmstadt, 2002.

<sup>39</sup> Lemke/Krasmann/Bröckling (2000), *Gouvernementalität*, S. 30.

<sup>40</sup> Wolfgang Fach, „Staatskörperkultur. Ein Traktat über den ‚schlanken Staat‘“, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.), *Gouvernementalität der Gegenwart*, Frankfurt/M., 2000, S. 110-130: 121.

<sup>41</sup> Vgl. Ludwig A. Pongratz, *Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung*, Weinheim, 2003, S. 23.

<sup>42</sup> Heinz-Joachim Heydorn, „Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht“, in: ders., *Bildungstheoretische Schriften*, Bd. 3, Frankfurt/M., 1980, S. 282-301: 290.

rung, kurz: der Bildung – den Kern des beruflichen Selbstverständnisses und Alltagshandelns ausmachen. Es kann so gesehen nicht verwundern, dass die Etablierung gouvernementaler Strategien vor allem über das Bildungssystem bewerkstelligt werden soll. Noch weniger aber kann verwundern, dass die Widersprüche dieses Implementationsprozesses im Bildungssystem deutlich zu Buche schlagen. Wir werden uns daher auch in Zukunft auf anhaltende Beunruhigungen einstellen müssen.

## Literatur

- Balke, Stefan/Hogenkamp, André, „Drei Regeln reichen aus. Soziales Verhalten kann trainiert werden“, in: *Friedrich Jahresheft*, (2000), S. 82-85.
- Bröckling, Ulrich, *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Frankfurt/M., 2007.
- Ders., „Über Feedback. Anatomie einer kommunikativen Schlüsseltechnologie“, in: Michael Hagner/Erich Hörl (Hg.), *Die Transformation des Humanen. Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik*, Frankfurt/M., 2008, S. 326-347.
- Bründel, Heidrun/Simon, Erika, *Die Trainingsraum-Methode*, Weinheim, Basel, 2003.
- Deleuze, Gilles, „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“, in: ders., *Unterhandlungen 1972-1990*, Frankfurt/M., 1993, S. 254-262.
- Dzierzbicka, Agnieszka, *Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule*, Wien, 2005.
- Fach, Wolfgang, „Staatskörperkultur. Ein Traktat über den ‚schlanken Staat‘“, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.), *Gouvernementalität der Gegenwart*, Frankfurt/M., 2000, S. 110-130.
- Foucault, Michel, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt/M., 1976.
- Heydorn, Heinz-Joachim, „Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht“, in: ders., *Bildungstheoretische Schriften*, Bd. 3, Frankfurt/M., 1980, S. 282-301.
- Höhne, Thomas, „Evaluation als Medium der Exklusion“, in: Susanne Weber/Susanne Maurer (Hg.), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden, 2006, S. 197-218.
- Kost, Franz, *Volksschule und Disziplin*, Zürich, 1985.
- Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich, „Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung“, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.), *Gouvernementalität der Gegenwart*, Frankfurt/M., 2000, S. 7-40.
- Lenzen, Dieter, „Professionelle Lebensbegleitung. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese“, in: *Erziehungswissenschaft*, 15 (1997), S. 5-22.
- Lessenich, Stephan, „Soziale Subjektivität. Die neue Regierung der Gesellschaft“, in: *Mittelweg* 36, 4 (2003), S. 80-93.
- Pongratz, Ludwig A., *Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung*, Weinheim, 2003.

- Ders., „Freiwillige Selbstkontrolle“, in: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden, 2004, S. 243-260.
- Ders., „Subjektivität und Gouvernementalität“, in: Benno Hafenegger (Hg.), *Subjekt-diagnosen*, Schwalbach/Ts., 2005, S. 25-38.
- Ders., „Lebenslanges Lernen“, in: Alfred Schirlbaue/Agnieszka Dzierzbicka (Hg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart*, Wien, 2006, S. 162-171.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine, „Die pädagogische Normalisierung der ‚selbstständigen Schülerin‘ und die Pathologisierung der ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze“, in: Johannes Bilstein/Jutta Ecarius (Hg.), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftlicher Reflexionen*, Wiesbaden, 2008, S. 159-180.
- Schäfer, Alfred, *Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz*, Paderborn, 2012.
- Schroeder, Jörg, *Emanzipation durch informatisierte Erwerbsarbeit?* Magisterarbeit TU Darmstadt, Institut für Allgemeine Pädagogik u. Berufspädagogik, Darmstadt, 2002.
- Voß, G. Günter/Pongratz, Hans J., „Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?“, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50, (1998), S. 131-158.