

Ricken, Casale, Thompson (Hg.)

---

DIE SOZIALITÄT DER INDIVIDUALISIERUNG

Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie  
in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Norbert Ricken, Rita Casale,  
Christiane Thompson (Hg.)

---

# DIE SOZIALITÄT DER INDIVIDUALISIERUNG

2016

FERDINAND SCHÖNINGH

Titelabbildung:  
„Schoolyard“ (2013) by Tomas van Houtryve / VII  
*Students are seen in a schoolyard in El Dorado County, California. In 2006, a drone strike on a religious school in the village of Chenegai reportedly killed up to 69 Pakistani children.*

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile desselben sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen ist ohne vorherige schriftliche Zustimmung des Verlags nicht zulässig.

© 2016 Ferdinand Schöningh, Paderborn  
(Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn)

Internet: [www.schoeningh.de](http://www.schoeningh.de)

Satz: Judith Zimmer, Hamburg, [lektorenzimmer.de](http://lektorenzimmer.de)  
Einbandgestaltung: Anna Braungart, Tübingen  
Printed in Germany  
Herstellung: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Paderborn

ISBN 978-3-506-78376-9

# INHALTSVERZEICHNIS

Die Sozialität der Individualisierung. Einleitende Bemerkungen <i>Norbert Ricken</i> .....	7
--	---

## I DISZIPLINÄRE PERSPEKTIVEN

Ansprüche <i>an</i> und <i>auf</i> ein individuelles Leben. Gegenwärtige Individualität als eine Frage individueller Selbstverständnisses: existenziell und kulturell – unbestimmt und überfordert <i>Burkhard Liebsch</i> .....	21
--	----

Der Aufstieg der Bildungswissenschaften und das sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft <i>Johannes Bellmann</i> .....	51
--	----

## II KATEGORIALE PERSPEKTIVEN

„Diese Frau ist die Frau eines Mannes“. Geschlechterbezogene Entwürfe von Individualität und Sozialität <i>Barbara Rendtorff</i> .....	73
--	----

Die Sozialität der Leidenschaften <i>Ralf Mayer</i> .....	89
--	----

Die Sozialität des Ausgesetzt-Seins. Zur Konzeption des ‚Mit-ein-ander-Seins‘ in der Gemeinschaftskritik von Jean-Luc Nancy <i>Veronika Magyar-Haas</i> .....	109
--	-----

Soziorelationale Autonomie, liberaler Individualismus und die Haltlosigkeit des modernen Selbst <i>Johannes Drerup</i> .....	127
--	-----

Situative Inter-Individualisierung. Zur Konzeption der Individualität in Japan <i>Jörg Zirfas</i> .....	161
---	-----

### III SCHULTHEORETISCHE PERSPEKTIVEN

Paradoxien (in) der Individualisierung. Schulische Programmatik im Horizont moderner Aufrufe zur Individualisierung <i>Nadine Rose</i> .....	181
Individualisierung im empirischen Diskurs der Schulpädagogik. Steigerungsformel für Leistung und Ungleichheiten in Eigenverantwortung <i>Kerstin Rabenstein</i> .....	197
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....	215

# DIE SOZIALITÄT DER INDIVIDUALISIERUNG

## Einleitende Bemerkungen

„Individualisierung“ – so lautet gegenwärtig eine der zentralen pädagogischen Zauberformeln. Welche Herausforderung auch immer sich stellt, welches pädagogische Problem auch immer gelöst werden muss, nahezu durchgängig wird derzeit fast nur eine Antwort gegeben. Seien es nun Fragen der Kompetenzentwicklung und ihrer dringenden -verbesserung, Fragen der sozialen Selektivität von Schule und orientierender Bildungs- und Leistungsgerechtigkeit oder Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität sowie schließlich Strategien der Inklusion, immer gilt „Individualisierung“ als nicht nur plausibler, sondern oft auch als einziger und ausgezeichnetester pädagogischer Königsweg.

### 1.

Im Feld der Pädagogik wird dabei unter „Individualisierung“ sowohl eine an den unterschiedlichen Leistungsständen, Lernwegen und Bedürfnissen der „SchülerInnen-Individuen“ orientierte Lern- und Unterrichtskultur als auch die Beförderung individueller Persönlichkeitsentwicklung verstanden. Gerade weil jedes Kind als einzigartig gilt, geht es pädagogisch darum, die jeweiligen SchülerInnen in ihrer Individualität anzuerkennen und dementsprechend in ihrem Lernen individuell zu fördern (vgl. Prengel 2007, S. 87). Längst gilt Individualisierung daher nicht mehr als bloß reformpädagogisch inspiriertes Gegenkonzept zu disziplinierender Normalisierung, sondern als vielversprechendes pädagogisches Antwortkonzept der jüngsten Bildungsreform, was sich nun durchaus mit Standardisierung und Kompetenzmessung verträgt. Aber auch diesseits der großen programmatischen Debatten scheinen sich unterrichtliche Alltagsherausforderungen wie Motivation, Disziplin und Lernverantwortung damit erfolgreich bearbeiten zu lassen. Auch wenn immer noch und gerade jetzt erst recht gilt, dass allen alles umfassend zu lehren sei – wie das Comenius in seiner „Didactica magna“ bereits im 17. Jh. formuliert hatte –, so kann sich das nicht mehr – so der Grundtenor des Diskurses zur „Individualisierung“ in einem „Lernen im Gleichschritt“ (Trautmann/Wischer 2008, S. 166) vollziehen, der der – offensichtlich illusionären – Logik zu gehorchen scheint, dass „die gleichen Schüler beim gleichen Lehrer im gleichen Raum

und in der gleichen Zeit die gleichen Aufgaben mit den gleichen Ergebnissen bearbeiten und lösen“ (Scholz 2008, S. 9) sollen – was ebenso Militär- wie Maschinenbilder des Lernens heraufbeschwört und nun spätmodern Abwehr provoziert. Im scharfen Kontrast dazu soll vielmehr nun jeder und jede je nach seinen und ihren Fähigkeiten lernen und eine ihm und ihr gemäße Leistung erbringen können, so dass mit Individualisierung ein Weg besritten zu werden scheint, bei dem nicht nur der Heterogenität der SchülerInnen, sondern auch den Forderungen von Kompetenzorientierung und Bildungsgerechtigkeit mehr als je zuvor Rechnung getragen werden kann.

Historisch gesehen knüpfen diese Vorstellungen zum einen an Konzepte der „inneren Differenzierung“ aus den 1970er Jahren an und radikalisieren diese, insofern sie nicht – wenigstens programmatisch – bloß nach Leistungsgruppen differenzieren, sondern jeder Schülerin und jedem Schüler „die Chance [...] geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potential umfassend zu entwickeln, und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen unterstützen“ (Meyer 2005, S. 97) (wie z. B. durch individualisierte Lernzeit, Lehrmittel und auch differenzierte Lehr- bzw. Lernmethoden und Hilfsangebote). Zum anderen wird aber damit auch angeschlossen an noch ältere Traditionen der reformpädagogischen „Orientierung am Kinde“ und des „Verzichts auf Fremdbestimmung“ (vgl. Kolbe/Reh 2008, S. 40), so dass sich im Konzept der ‚Individualisierung‘ zahlreiche positiv besetzte Begriffe wie ‚Individuum‘, ‚Freiheit‘ und ‚Selbstbestimmung‘ auf der einen und ‚Gleichheit‘ bzw. ‚Chancengleichheit‘ und auch ‚Gerechtigkeit‘ auf der anderen Seite ebenso verknüpfen wie zugleich durchkreuzen.

Seine Plausibilität aber bezieht das Konzept der ‚Individualisierung‘ darüber hinaus vor allem aus zwei Quellen: der Ablehnung des Kollektivs als Form des Sozialen zum einen und der konstruktivistischen Theorie des Lernens zum anderen, der zufolge Lernen ein individuell sich vollziehender Konstruktionsprozess der Erfahrung und ihrer (reflexiven) Verarbeitung ist, der zwar – z. B. durch Lehren – stimuliert, nicht aber von anderen – und schon gar nicht technologisch – hergestellt (bzw. instruiert) werden kann und insofern sowohl selbständig als auch selbstverantwortlich vollzogen (d. h. konstruiert) werden muss. ‚Individualisierung‘ knüpft daher durchaus nahtlos an ältere Debatten – z. B. zum ‚selbstgesteuerten Lernen‘ (vgl. den Überblick in Hof 2009) – an und verstärkt die seit der Aufklärung im pädagogischen Denken strukturell bzw. kategorial verankerte Opposition von Selbst- und Fremdbestimmung, von Autonomie und Heteronomie – mit der Tendenz, das pädagogische Handeln selbst latent aufzulösen und das Problem des seit Kant diskutierten paradoxen pädagogischen Zwangs um der Freiheit willen schlicht ein- bzw. gar auszuklammern.



## 2.

Geltungshorizont all dieser Vorstellungen aber ist jener „Individualismus“, den der französische Soziologe Louis Dumont als die zentrale „Ideologie der Moderne“ (Dumont 1991) bezeichnet hatte – jene überwiegend europäisch-nordamerikanische menschliche Selbstbeschreibung als eines ebenso absoluten, weil allen sozialen, politischen und religiösen Verhältnissen vorgeordneten wie aber dann uneingeschränkt innerweltlich justierten Individuums, das sich selbst und seinen Handlungen zu Grunde liegt, insofern es diese bestimmen kann und dann auch umgekehrt verantworten muss (vgl. zu den jeweiligen kulturellen Variationen auch Ehrenberg 2011).

Dass ‚Individualismus‘ aber eine Gesellschaftsvorstellung ist – und nicht eine Anthropologie oder gar Ontologie des Individuums –, darauf verweist der seit langen Jahrzehnten – von Max Weber und Georg Simmel über Norbert Elias bis Niklas Luhmann und Ulrich Beck – geführte soziologische Diskurs zur ‚Individualisierung‘ (vgl. exemplarisch Beck 1986). Gerade in diesem Diskurs – und das steht dann doch in einem eigentümlichen Spannungsverhältnis zum pädagogischen Diskurs der ‚Individualisierung‘ – ist immer wieder entschieden darauf hingewiesen worden, dass ‚Individualisierung‘ gerade nicht als „Befreiung des Menschen zu sich selbst“ (Elias) und „Verwirklichung von Autonomie“ (Dubiel) verstanden werden kann, sondern als eine ausgesprochen ambivalente Figur der „Freisetzung des Individuums“ (Beck) qua „Enttraditionalisierung“ (Beck), „funktionaler Differenzierung“ (Luhmann) oder „Rationalisierung“ (Weber, Habermas) einerseits und der nun viel abstrakteren, weil systemgebundenen „Wiedereinbindung in neue Abhängigkeitsformen“ (Beck), der „Disziplinierung und Normalisierung“ (Foucault) und „Steigerung der Selbstkontrolle“ (Elias) andererseits veranschlagt werden muss. Pointierter formuliert: Es ist gerade der soziologische Diskurs, der darauf aufmerksam machen kann (und gemacht hat), dass ‚Individualisierung‘ eine Sozialitätsform ist, die – vielleicht paradoxerweise – die Illusion der Nicht- oder Unabhängigkeit der Individuen untereinander befördert – und sich damit gewissermaßen sowohl kaschiert als auch die Gesellschaft nur noch unangemessen zu denken erlaubt, nämlich entweder als Addition aller Individuen (und damit als ‚bloßen Haufen‘ oder als Vertragsgemeinschaft, der man beitreten kann oder auch nicht) oder als vorgeordnete und überindividuelle Gesamtstruktur (und damit als Kollektiv und Zwangsapparatur, so dass jedes In-Gesellschaft-Sein bereits eine Einschränkung des Selbstseins und Selbstseinkönnens darstellt).

Man mag nun darauf hinweisen, dass diese diskursiven Frontstellungen sich doch seit längerer Zeit erledigt haben – und das spätestens durch Norbert Elias relationale Konzeption der Gesellschaft als einer „Wir-Ich-Balance“, in der sowohl das „Individuum“ als auch die „Gesellschaft“ nur zwei (und dann fataler- bzw. irrtümlicherweise hypostasierte) Pole eines unauflöselichen Zusam-

menhangs darstellen (vgl. Elias 1987); entscheidend scheint, dass der in diesen Frontstellungen reproduzierte Denkstil des methodologischen Individualismus alles andere als ‚erledigt‘ ist. Mehr noch: Erst die Einklammerung und Relativierung individualtheoretischer Zugriffe hat es – wiederum zunächst im soziologischen Diskurs (vgl. exemplarisch Emirbayer 1997 sowie den Überblick in Kron/Horáček 2009) – möglich gemacht, ‚Individualisierung‘ selbst als ein soziales Programm, als eine soziale Formierung von Menschen als Individuen und Subjekten zu dekonstruieren. Dabei können zwei Momente unterschieden werden:

Zum einen lässt sich ‚Individualisierung‘ – im Anschluss an frühere Überlegungen bei Michel Foucault (1976 und 1994) – als eine soziale Praktik der gleichzeitigen Trennung der Menschen (zu Individuen) und Neuzusammensetzung (zu Ganzheiten), der gleichzeitigen Individualisierung und Totalisierung verstehen. Bereits der Begriff des ‚Subjekts‘ und der seit der Aufklärung damit eng verbundene Gedanke der ‚Autonomie‘ machen auf diese durchgängige und unauflösliche Doppelung aufmerksam, insofern ‚Autonomie‘ gerade nicht bloße ‚Unabhängigkeit‘ und ‚Selbständigkeit‘, sondern (vernünftige) ‚Selbstgesetzgebung‘ und ‚Unterwerfung unter das eigene Gesetz‘ meint, so dass im Begriff des Subjekts sich nicht nur dieses Doppel (als Zugrundeliegendes und Unterworfenen zugleich) spiegelt, sondern auch erkennbar wird, wie Selbstbezüglichkeit und Allgemeinheitsorientierung zusammen gehen und im Modus der vernünftigen Selbstbestimmung als ineinander aufgehoben gedacht werden (wie das in den verschiedenen Formulierungen des kategorischen Imperativs bei Immanuel Kant deutlich wird, die sowohl die Person als Selbstzweck als auch die Orientierung an einer allgemeinen Gesetzgebung als ethische Maßstäbe des jeweiligen Handelns einfordern).

Das aber verweist zum anderen auf eine darin implizierte Logik der ‚Subjektivierung‘, die ihrerseits von Anfang an sozial justiert ist und sowohl der Produktivitätssteigerung, wie das in den vielfältig rezipierten Arbeiten Ulrich Bröcklings zum ‚unternehmerischen Selbst‘ (Bröckling 2007) deutlich geworden ist, als auch der Verantwortungszuschreibung und In-Verantwortungnahme (Vogelmann 2014) dient.

Beide – im soziologischen Diskurs der ‚Individualisierung‘ rekonstruierten – Aspekte machen aber nicht nur deutlich, dass ‚Individualisierung‘ von Machtformationen und neuzeitlich-modernen Transformationsprozessen der Macht nicht zu trennen ist und insofern auch strukturell ambivalent ausfällt; vielmehr wird dadurch auch nahegelegt, ‚Individualisierung‘ selbst als eine soziale Technik bzw. Technologie zu verstehen, die auf die spezifische Formation und Reproduktion der Gesellschaft zielt – indem sie mental und kategorial ‚das Individuum‘ als kleinstes, nicht weiter reduzierbares bzw. teilbares Element des Sozialen zu denken nahe legt und dieses dann als denkerisches Fundament veranschlagt. Individualtheoretische Denkformen, die einerseits ihren Einsatz beim einzelnen wählen und dann von dort – gewissermaßen in einer Art Aufbau-logik – die Gesellschaft konstruieren sowie zum anderen dann Selbst- und Fremdbestimmung notwendigerweise gegeneinander konturieren müssen, sind

Folge und Bedingung des ‚Individualismus‘ als eben dieser ‚Ideologie der Moderne‘ (Dumont); zur nahezu unbemerkten Gewohnheit geworden, gehören sie zum Kern dieser Ideologie, insofern sie uns das Individuum gerade nicht als eine historisch und kulturell bedingte Form des Menschen, eine spezifische (und partikuläre) Selbst-Interpretation zeigen, sondern als seine natürliche Verfasstheit ausgeben.

### 3.

Vor diesem Hintergrund kann nun verständlich werden, warum der Band nach der ‚Sozialität der Individualisierung‘ fragt und damit eine im pädagogischen Diskurs in dieser Weise bislang kaum aufgeworfene Perspektive zur Leitfrage seiner Erkundungen macht. Gerade angesichts der Tendenz in den vielfältigen pädagogischen Programmatiken, die – nicht nur pragmatische, sondern auch konzeptionelle – Ambivalenz der ‚Individualisierung‘ nicht hinreichend mit in den Blick zu nehmen, scheint es unseres Erachtens erforderlich, das Programm der ‚Individualisierung‘ nicht nur mit ihrem vermeintlichen Gegenstück der ‚Sozialität‘ – was dann pädagogisch neuerlich zu einem weiteren Programm stilisiert werden kann: dem des ‚kooperativen Lernens‘ (vgl. exemplarisch Konrad/Traub 2008) – zu konfrontieren, sondern auf die Verwebungen und Verwicklungen zwischen beiden hinzuweisen und ‚Individualisierung‘ selbst als eine (auch schulische) Sozialform zu begreifen.

Unter diesen Vorzeichen lassen sich dabei dann verschiedene Dimensionen und Ebenen unterscheiden:

Zum einen geht es darum, die Form – d. h. die Sozialform – der ‚Gesellschaft der Individuen‘ (Elias 1987) genauer zu bestimmen und dabei insbesondere danach zu fragen, wie denn die – üblicherweise als für sich seienden und auf sich selbst verwiesen gedachten – Individuen zu einer Sozialform zusammengefügt werden. Typologisch könnte man dabei u. a. zwischen Konstruktionen der ‚Gemeinschaft‘, Konstruktionen des ‚Allgemeinen‘ und Konstruktionen des ‚Marktes‘ unterscheiden (vgl. Schäfer 2016), in denen Gesellschaft mal als – dann höherstufig gedachte Gemeinschaft – auf der Basis des Gemeinsamen, dessen was man miteinander gemeinsam hat, erscheint; oder mal als durch Vernunft hergestellte Orientierung am Allgemeinen; oder schließlich als das Ergebnis jener ‚invisible hand‘ (Smith), die das an den eigenen Interessen orientierte Handeln aller zu einer wechselseitig aufeinander sich beziehenden Form des Sozialen transformiert.

Mit dieser Frage wird zum anderen aber zugleich auch die Frage danach aufgeworfen, ob – und wenn ja, inwiefern – die Individuen ihrerseits selbst sozial verfasst bzw. gar sozial konstituiert sind. Während ältere Vorstellungen noch

von einer „methodischen Sozialisation“ (Durkheim 1984, S. 46) ausgingen und insofern von einer unverzichtbaren ‚Sozialmachung‘ der Individuen – und das hieß für Durkheim: „dem eben geborenen egoistischen und asozialen Wesen ein anderes [sprich: soziales] Wesen hinzu[zu]fügen“ (ebd., S. 47) – meinten sprechen zu müssen, hat sich dieses Bild doch spätestens seit den Überlegungen des Symbolischen Interaktionismus deutlich gewandelt, insofern seitdem die Genesis des Selbst sozial – also vom Anderen her – gedacht wird und gedacht werden muss. Doch auch wenn – längst disziplinübergreifend (vgl. Hahn 1999 oder Prinz 2013) – die soziale Konstitution des Selbst unbestritten ist, so ist damit die Frage, wie denn die Sozialität der Individuen genauer gedacht werden kann – z. B. als „Ansprechbarkeit“ (Schaller) und intersubjektive „Orientierung an Verständigung“ (Habermas), als „Kooperation“ (Tomasello) und „Wir-Intentionalität“ (Schmid) oder schließlich als „Anerkennung“ (Honneth) und „Exposition“ (Butler) –, noch lange nicht hinreichend beantwortet.

Aus pädagogisch-erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist damit schließlich die Frage aufgeworfen, ob die soziale Epigenese des Selbst – vom Anderen her – nicht doch grundlegend den ‚pädagogischen Grundgedanken‘ (Flitner 1950) selbst transformiert: Während die neuzeitlich-moderne Pädagogik ihren Einsatzpunkt in der nicht bloß von Natur aus quasi ‚automatisch‘ entstehenden, sondern zu ermöglichenden Freiheit des Individuums als vernünftiger Selbstbestimmung sah und daher das pädagogische Handeln nur paradox – nämlich als auf Selbstbestimmung zielende Fremdbestimmung – denken konnte, bietet der Gedanken der sozialen Konstitution des Selbst eine gänzlich davon verschiedene Perspektive – nämlich das pädagogische Handeln selbst nur als (reflexive und institutionelle) Ausdifferenzierung eines von Anfang an sozial verfassten Miteinander-Handelns zu verstehen, so dass es im pädagogischen Handeln weniger um die Formierung der richtigen Individualität, sondern um die Ausgestaltung der Angewiesenheit, um ein „Antwortgeben“ (Masschelein 1996) gehen könnte.

Insgesamt geht es in diesem Band daher darum, die verschiedenen Diskursfacetten und zumeist getrennt geführten Diskurse in ein Verhältnis miteinander zu bringen; damit setzt der Band fort, was vor wenigen Jahren innerhalb der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft unter der Fragestellung nach der „Konjunktur des Topos“ der „Heterogenität“ (vgl. Koller et al. 2014) begonnen wurde.

#### 4.

Die in diesem Band versammelten Texte dokumentieren die Überlegungen, die auf der Tagung „Die Sozialität der Individualisierung“ der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungs-

wissenschaft im Herbst 2013 in Wittenberg vorgetragen und diskutiert wurden; sie wurden für die Drucklegung um die Beiträge von Burkhard Liebsch und Kerstin Rabenstein erweitert und thematisieren die skizzierten Fragestellungen in unterschiedlichen Zugriffen.

Im Kontext *disziplinärer Perspektiven* eröffnet *Burkhard Liebsch* die Überlegungen, indem er sich aus (sozial-)philosophischer Perspektive dem Problem des ‚Individuums‘ nähert. Dabei weist er einerseits auf, dass Menschen nicht – qua Konstitution – ‚Individuen‘ sind, sondern in geschichtlich-gesellschaftlichen Bedingungen dazu gemacht werden bzw. angehalten werden, sich selbst als ‚Individuum‘ zu verstehen; zugleich aber kontrastiert Liebsch diese Perspektive ‚sozial auferlegter Individualität‘ mit der Erfahrung eines ‚existentiellen Individuierenseins‘ und entwickelt aus der Spannung beider Ebenen – einer immer schon individuellen Existenz und eines historisch sich erst entwickelten Selbstverständnisses als Individuum – die Frage, wie man sich (auch und gerade in Bedingungen überspannter kultureller Anforderungen) „als Individuum zu erweisen, hervorzutun und zu bewähren“ vermag. Als Aufgabe der Einzelnen betrachtet er es dabei, mit sozialphilosophischer Unterstützung nach „Spielräume[n] der Individualität“ zu fahnden, die einerseits den „unaufhebbarsten Widerstreit“ zwischen den Ebenen und insofern das Problem existentiellen Selbst-Seins offen halten, aber andererseits auch die Tatsache einer verschränkten Individualität und Sozialität anerkennen, die als „ursprüngliches Verwiesensein auf einander in der Frage nach einem eigenen, lebbareren Leben“ beschrieben werden kann und aus der Vorstellung des Individuums als eines „im Grunde nur sich selbst verpflichteten Selbstzwecks“ herausführen.

Daran anschließend zeichnet *Johannes Bellmann* aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive den „Aufstieg der Bildungswissenschaften“ nach und begreift diesen in seinem Beitrag als Chance, den spezifischen Gegenstand der Erziehungswissenschaft, als eine sich „im weiten Feld der Bildungswissenschaften“ positionierender Disziplin, herauszuarbeiten. Im Gegensatz zum „individualistischen Grundzug“ von Bildungs- und Lerntheorien müsse Erziehung als „soziale Figuration“ aufgefasst und so – mit Bezug auf anthropologische Untersuchungen wie z. B. den Arbeiten Michael Tomasellos, dem Begriff der „Emergenz“ sowie der Figur des Dritten – ein „sozialtheoretisches Defizit“ aufgearbeitet werden.

Dass schließlich der Blick aus soziologischer Perspektive hier – aufgrund einer kurzfristigen Absage – fehlt, sei wenigstens vermerkt; stellvertretend lassen sich aber die Arbeiten von Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim (1994) und Markus Schroer (2001) sowie die Beiträge in Peter A. Berger und Ronald Hitzler (2010) nennen, in denen das Theorem der ‚Individualisierung‘ durchgängig als eine gesellschaftliche, d. h. soziale Formation aufgegriffen und diskutiert wird.

In den *kategorialen Perspektiven* geht es dann zentral um die Frage, wie denn Individualität und Sozialität systematisch justiert werden können. *Barbara Rendtorff* argumentiert in ihrem Beitrag überwiegend historisch, um die

Entwicklung geschlechtsspezifischer Lebenswelten – als „separate spheres“ – aufzuzeigen, die durch je eigene (naturalisierte) Entwürfe von Individualität und Sozialität – hier verstanden als Möglichkeit mit eigener Stimme zu sprechen, d. h. verantwortlich zu handeln, und als Gesellungs- bzw. Beziehungsform – gekennzeichnet und aufeinander verwiesen sind. Vor dem Hintergrund eines „Individualisierungsschub[s] moderner Gesellschaften“ entstehe für Frauen „eine doppelte Aufgabe, die aber nicht als solche sichtbar wird“, nämlich die Anforderungen beider Bereiche zu balancieren, während für Männer eine fehlende Teilhabe an den der Weiblichkeit zugeordneten Gesellungsformen einen Verlust bedeute.

*Ralf Mayer* betrachtet in seinem Beitrag die Leidenschaften als populäre Adressierung an das Individuum, sein/ihr pädagogisches Handeln an inneren, individuellen Motiven auszurichten. Eine solche Adressierung reiche zurück bis zum ökonomischen Interessebegriff des Liberalismus der frühen Neuzeit. Demgegenüber stehe eine sozialtheoretische Lesart der Leidenschaften als ambivalenter und konflikthafter „Raum zwischen uns“ und damit „einer [unberechenbaren] Sozialität der individuellen Begierden“, die Normalisierungen ebenso unterworfen ist wie deren riskanter Erschütterung. Dementsprechend ließe sich eine populäre Grundlegung von Pädagogik in einer „leidenschaftlichen Haltung“ als unzureichende Vereindeutigung eines komplexen und konflikthaften Geschehens problematisieren, wie Mayer am Beispiel einer tanzpädagogischen Intervention veranschaulicht.

Ausgehend von einem literarischen Auszug von Yoko Tawada, in dem die Schriftstellerin auf die Un-/Lesbarkeit von Menschen als Buchstaben abhebt und damit auf die Un-/Möglichkeit eines Entwurfs ‚losgelöster‘ Individuen aufmerksam zu machen versucht, greift *Veronika Magyar-Haas* in ihrem Beitrag die Konzeptionen von ‚singulär plural sein‘ und ‚Mit-Teilung‘ bei Jean-Luc Nancy auf und lotet dessen Reformulierung von ‚Gemeinschaft‘ in dekonstruktivistischer Perspektive aus. Diese Überlegungen führen zu der Notwendigkeit, das Verhältnis von Ontologie und dem Politischen bei Nancy systematisch zu deuten, und lassen die Frage auftauchen, was es hieße, die Perspektive von der Konstitution des Gemeinsamen hin zu seiner Konstituierung, vom Ausgesetzt-Sein hin zum Ausgesetzt-Werden sowie zum Sich-Aussetzen zu verschieben.

In umgekehrter – und insofern produktiv anregender Perspektive – greift nun *Johannes Drerup* in die Debatte um den Zusammenhang von Individualität und Sozialität ein: Ausgehend von der Beobachtung, dass Konzeptionen personaler Autonomie in den pädagogischen Disziplinen bereits seit längerem einen schweren Stand haben, argumentiert er für eine sozial und relational justierte Fassung von Autonomie. Dabei basiere – so Drerup – die verbreitete Skepsis gegenüber personaler Autonomie als pädagogischem und politischem Ideal nicht zuletzt auf der Annahme, dass Autonomie als genuin individualistisch justierter Begriff zu verstehen sei, der unterschiedliche Formen der Einbettung des Selbst in soziale (Macht-)Konstellationen theorietechnisch nicht angemessen berücksichtigen könne. In dem Beitrag wird daher versucht

aufzuzeigen, dass sich diese Standardkritiken überlebt haben und die aktuellen Debatten über sozio-relationale Autonomietheorien nicht berücksichtigen. Im Rahmen einer Rekonstruktion zentraler theoretischer Problemvorgaben der Debatte über sozio-relationale Autonomiekonzeptionen wird dabei gezeigt, dass – und wie – ein auf pädagogische Konstellationen abgestimmter und sozialtheoretisch reformulierter Begriff der sozial situierten individuellen Autonomie überzeugend konzipiert werden kann. Vor diesem Hintergrund, individuelle Autonomie als sozial eingebettetes Phänomen zu verstehen, erscheinen daher dann auch die immer wieder vorgebrachten Kritiken an klassischen Dualismen (Autonomie vs. Heteronomie) in neuem theoretischen Licht, zumal viele dualismusskeptische Kritiken von Autonomie selbst gänzlich ohne autonomietheoretische Fundierung auszukommen scheinen.

Der Beitrag von *Jörg Zirfas* beschließt und erweitert zugleich die systematischen Perspektiven, indem er die stereotype Dichotomisierung zwischen japanischem Kollektivismus auf der einen und europäischem Individualismus auf der anderen Seite problematisiert. Durch einen diskurstheoretischen Zugriff gelingt es dem Autor, diese Dichotomie als nicht tragfähig auszuweisen und stattdessen eine Verschränkung von Selbst- und Gesellschaftsentwürfen in japanischen Diskursen nachzuzeichnen. So charakterisiert Zirfas die japanische Individualität als „situativ“, d. h. als immer in Bezogenheit gedachte: „das Ich [ist] immer das Ich eines Du und das Du immer Du eines Ich“. Durch diese Bestimmung wird nicht nur die Kennzeichnung der vermeintlich kollektiven ‚japanischen‘ Seite der Dichotomisierung problematisch; vielmehr wird auch umgekehrt die ‚europäische‘ Perspektive auf Individualität als grundlegend relational aufgezeigt.

Der letzte Teil des Bandes widmet sich abschließend ausgewählten *schultheoretischen Perspektiven* und verknüpft die bisherigen Sichtweisen und Debatten mit Blick auf Schule. In einem explizit bildungstheoretischen Blick auf die schulpädagogische Programmatik der Individualisierung arbeitet zunächst *Nadine Rose* einige Aporien heraus, die sich – in soziologischer Perspektive – auch für die moderne Entwicklung des ‚Individualismus‘ insgesamt als charakteristisch ausweisen lassen. Vor diesem Hintergrund deutet die Autorin „Individualisierung als zentrale[n] Subjektivationsmodus (in) der (Post-)Moderne“ und rekonstruiert vier zentrale Anrufungsmuster, entlang derer individualisierende Subjektivation (nach)vollzogen werden kann. Abschließend wird dann ein Beobachtungsprotokoll aus einer ethnografischen Forschung im individualisierten Unterrichtsetting analysiert und im Lichte der vorher herausgearbeiteten Anrufungen gelesen, wodurch einerseits hervortritt, dass die schulpädagogische individualisierende Programmatik paradoxer Weise z. B. auch verallgemeinernde Effekte zeitigt, während sich andererseits auch die relative Kontinuität allgemeiner individualisierender Subjektivation in die schulische Programmatik hinein andeutet.

Abschließend arbeitet *Kerstin Rabenstein* schließlich in einer „diskursanalytischen Skizze“ heraus, wie das Konzept der individuellen Förderung in schul-

pädagogischen und programmatischen Ansätzen zunehmend aus dem Kontext des kompensatorischen Nachteilsausgleichs herausgelöst und in eine Forderung der generellen „Steigerung individueller Anstrengung“ umcodiert wird. Diese Perspektive ergänzt sie mit einer Auswahl von Ergebnissen ethnografischer Forschung im individualisierten Unterricht. Sie kommt zu dem Fazit, dass sowohl programmatische Entwürfe als auch Praktiken der unterrichtlichen Individualisierung soziale Ungleichheiten individuell zurechnen und somit entpolitisieren. Sozialität – so das Fazit des Beitrags – kann aus dieser Perspektive bloß additiv und somit als „Beitrag zur Ertragssteigerung individueller Leistung“ verstanden werden.

Dass der hier vorliegende Band in dieser Form nun hat erscheinen können, ist das Ergebnis vielfältiger und aufwendiger Arbeiten: Zunächst gebührt allen Autorinnen und Autoren der uneingeschränkte Dank für die doppelte Arbeit an den Vortrags- und Beitragsmanuskripten; für die engagierte Lektüre und aufmerksame redaktionelle Betreuung der Beiträge sei schließlich den Bochumer MitarbeiterInnen Nele Kuhlmann und Ole Hilbrich, für den Satz dem Hamburger ‚Lektorenzimmer‘ von Judith Zimmer ganz herzlich gedankt.

Für die HerausgeberInnen  
Norbert Ricken

## Literatur

- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1986.
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1994.
- Berger, Peter A./Hitzler, Ronald (Hg.): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse“? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010.
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2007.
- Dumont, Louis: Individualismus. Zur Ideologie der Moderne. Frankfurt a. M./New York: Campus 1991.
- Durkheim, Émile: Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1984.
- Ehrenberg, Alain: Das Unbehagen in der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp 2011.
- Elias, Norbert: Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1987.
- Emirbayer, Mustafa: Manifesto for a Relational Sociology. In: *The American Journal of Sociology*, 2 (1997), 281–317.
- Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart: Klett 1950.



- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1976
- Foucault, Michel: Das Subjekt und die Macht [1982]. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz <sup>2</sup>1994, S. 243–261.
- Hahn, Alois: Eigenes durch Fremdes. Warum wir anderen unsere Identität verdanken. In: Huber, Jörg/Heller, Martin (Hg.): Konstruktionen Sichtbarkeiten. Interventionen 8. Wien u. a.: Springer 1999, S. 61–87.
- Hof, Christiane: Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2009.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine: Der Erfolg der Ganztagschule. Reformpädagogische Ideen, pädagogische Praktiken der Individualisierung und politische Konstellationen. In: Widersprüche (2008), Heft 110, S. 39–54.
- Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh 2014.
- Konrad, Klaus/Traub, Silke: Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren <sup>3</sup>2008.
- Kron, Thomas/Horáček, Martin: Individualisierung. Bielefeld: transcript 2009.
- Masschelein, Jan: Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In: Masschelein, Jan/Wimmer, Michael: Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin/Leuven: Academia/Leuven University Press 1996, S. 163–186.
- Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Frankfurt am Main: Scriptor <sup>3</sup>2005.
- Prenzel, Annedore: Schule im Widerstreit zwischen Standardisierung und Individualisierung. In: Sloat, Annegret Sloat/Nordhoff, Uwe (Hg.): Nur noch lernen, was verwertbar ist? Alternativen zur liberalen Schulpolitik. Dokumentation der 62. Pädagogischen Woche. Moissach: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft/Bezirksverband Lüneburg 2007, S. 82–93.
- Prinz, Wolfgang: Selbst im Spiegel. Die soziale Konstruktion von Subjektivität. Berlin: Suhrkamp 2013.
- Schäfer, Alfred: Selbst-Bestimmung. Liberale Einsätze des Politischen. In: Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hg.): Das Pädagogische und das Politische. Paderborn: Schöningh 2016, S. 11–26.
- Schroer, Markus: Das Individuum der Gesellschaft. Synchrone und diachrone Theorieperspektiven. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2001.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate: Das Konzept der Inneren Differenzierung. Eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (2008), Sonderheft 9: Perspektiven der Didaktik, hg. von Meinert Meyer/Manfred Prenzel/Stephanie Hellekamps, S. 159–172.
- Vogelmann, Frieder: Im Bann der Verantwortung. Frankfurt a. M.: Campus 2014.



# I

## DISZIPLINÄRE PERSPEKTIVEN



BURKHARD LIEBSCH

## ANSPRÜCHE AN UND AUF EIN INDIVIDUELLES LEBEN

Gegenwärtige Individualität als eine Frage  
individueller Selbstverständnisses:  
existentiell und kulturell – unbestimmt und überfordert

[...] Affirmation der unreduzierbaren Individualität der Person. Ich *bin* das individuelle Überschreiten der Welt durch die Sprache und der Sprache auf die Welt hin.

(Sartre 2005, S. 132)

Individualisierung erfolgt ohne Bezugnahme auf eine Natur oder ein Wesen der Subjekte [...] rein komparativ.

(Ewald 1991, S. 167 f.)

### 1. Individuen, Individualität, Individualismus

Seit je her müssen Menschen *individuell* und im unaufhebbaren Plural *existiert* haben, insofern jeder Einzelne von Geburt an und bis zum Tod unabänderlich sein jeweiliges Leben zu leben hatte. Doch haben sie nach allem, was wir wissen, erst spät damit begonnen, sich auch *als* Individuen zu verstehen und sich ihre *Individualität* begreiflich zu machen – nicht zuletzt in der Absicht, ein *eigenes* Leben zu leben und dieses *nicht so* zu verleben, wie ‚man‘ lebt. Paradoxerweise erweist sich eigenes, individuiertes bzw. individualisiertes Leben jedoch nicht allein aufgrund eigener Kraft als *lebbar*. Dazu bedarf es nach allgemeiner Ansicht, die sich in der Moderne durchgesetzt hat, vielmehr der Anerkennung Anderer und einer institutionellen Gewährleistung. Beides verbürgt der Staat, behauptete Hegel. Und der Soziologe und Theoretiker der Pädagogik Emile Durkheim begriff den Staat im gleichen Verständnis als den eigentlichen „Befreier des Individuums“, um dessen gesellschaftliche „Verwirklichung“ es ihm gehe (vgl. 1975, S. 163–172; 1984, S. 118; 1991, S. 101). Weit entfernt, individuelles Leben nur zu unterdrücken, wie es Jahrtausende lang in traditionellen Lebensformen der Fall gewesen sein mag, sollte ihm der moderne Staat gerade zur Geltung verhelfen. Gegen eine – für Durkheim tatsächlich „widerspruchlos“ denkbare – Versöhnung von Individualität einerseits und sozialen, politischen und rechtlichen Bedingungen ihrer Anerkennung und Gewährleistung andererseits haben indessen Einzelne immer schon Einspruch erhoben – von Sophokles’ *Antigone* bis hin zu Søren Kierkegaard und Emmanuel Levinas. Das

geschah nicht etwa, um den Staat einfach zu verwerfen, sondern um auf der Unaufhebbarkeit des Einzelnen im vom Staat repräsentierten Allgemeinen zu bestehen und um den Staat dadurch vor einer fatalen Überlegenheit zu bewahren, die gerade dann droht, wenn man die Individualität aller Einzelnen rückhaltlos in einem durchstaatlichten Leben ‚aufgehoben‘ denkt (vgl. Hegel 1986, § 303; Abensour 2012 ; Levinas 2009, S. 244 f.). Dabei berief man sich nicht bloß auf eine aristotelische Billigkeit, die man jedem Einzelfall schuldet (vgl. Schäfer 2005, S. 188), sondern auf eine Individualität, die niemals als bloßer ‚Fall‘ oder als Besonderes unter ein Allgemeines subsumierbar sein sollte. In Folge dessen stieß man an Grenzen der Denkbarkeit menschlicher Individualität, die sich im modernen verrechtlichten Staat bzw. in der modernen Gesellschaft (vgl. Hegel 1986, § 192) doch anerkannt finden sollte. Für Kierkegaard stand bereits fest, dass der „einzelne Mensch“ (1984, S. 113) als Einzelner genau das ist, „was nicht gedacht werden kann“ (ebd.). Trifft es bis heute zu, dass die Einzelnen angesichts der Individualität ihres eigenen Lebens einerseits von liberalen Staaten absolut respektiert werden sollen, dass man aber eben diese Individualität andererseits nicht angemessen auf den Begriff und zur Sprache bringen kann? Versagt unsere Sprache just in dem Moment, wo sie endlich dem Respekt für das Leben eines jeden (als eines/einer Einzelnen, aus sich heraus Lebenden) zum Ausdruck verhelfen sollte (vgl. Rorty 2002, S. 96)? Zu zeigen, wie Menschen in ihrer unaufhebbaren Individualität und aus ihr hervorgehenden Pluralität ein eigenes Leben leben können, erfordert das nicht eine Revision einer Sprache, die das Einzelne wie auch das sich Vereinzelnde mit einer „verachteten Kategorie“ belegt hat, wie Kierkegaard (1984, S. 114) behauptete?

Tatsächlich arbeitet sich das Individualitätsdenken bis heute an einer irreführenden Sprache ab, die die Individualität des Einzelnen zunächst nur auf Dinge oder auf quasi-dingliche Entitäten bezogen hat. Wo diese Sprache als unangemessen zurückgewiesen wird, kommt dagegen die Individualität nicht von *etwas*, sondern von *jemandem* zum Vorschein, nach dem wir mit der Frage *Wer?* fragen können. Das Leben von jemandem vollzieht sich nach heutigem Verständnis *lebensgeschichtlich* in einem je-meinigen, zwischenzeitlichen Leben – von Anderen her, denen er oder sie das Leben zu verdanken hat, und auf Andere hin, die es überleben werden. In einer vielfältig mit Anderen verflochtenen Lebensgeschichte prägt sich ein Verhältnis zu sich aus, zu dem wir uns wiederum selbst verhalten. Dafür hat Kierkegaard den Begriff des *Selbst* geprägt. Damit meinte er kein Reflexionsverhältnis, sondern ein stets nachträgliches Sich-zu-sich-Verhalten, das sich erst durch eine Entäußerung seiner selbst auf die Spur kommt – v. a. *negativ* im Verhältnis zu allem, was es als mehr oder weniger mit sich selbst unvereinbar zurückweisen muss.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Mit Hilfe eines entsprechend negativistischen Ansatzes wäre ggf. der Leere gewisser Kulturtheorien entgegenzuwirken, die die Herausforderungen individuellen Lebens und die Antworten, die es möglicherweise finden kann, immer wieder nur als „kontingent“ einstufen (und abtun). Vgl. den aktuellen Schwerpunkt zu Judith N. Shklars politischer Philosophie; Deutsche Zeitschrift für Philosophie 62, Nr. 4 (2014).