

Kritik in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung

Christiane Thompson

Abstract *Im Beitrag wird die Bedeutung der Kritik in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung im Hinblick auf die Konstitutionsproblematik erziehungswissenschaftlichen Wissens diskutiert. Ausgangspunkt sind Studien aus dem Feld der Bildungs- und Erziehungstheorie, die systematisch und kategorial das Subjekt in seiner Stifterfunktion von Erkenntnis und Handlungsautonomie problematisiert haben und damit den Weg zu einer erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung geebnet haben. Das Erkenntnisinteresse der Subjektivierung lässt sich im Zusammenhang einer kritischen Praxis fassen, die im zweiten Schritt mit Foucault konkretisiert wird. In einem dritten Schritt wird anhand einer aktuellen Studie – die »Prüfung als pädagogisches Problem« (Schröder 2026) – gezeigt, wie dieses Programm als Problematisierung pädagogischer Diskurse fruchtbar gemacht wird. Der Beitrag schließt mit Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie und Forschung.*

1. Dead or alive – Bemerkungen zum Subjekt und zur Subjektkritik

Dass das Subjekt eine *moderne Idee* sei, bildet einen zentralen Dreh- und Angelpunkt der philosophischen und der bildungstheoretischen Verständigungen, *einschließlich* der Kritik, die sich um das Subjekt rankt, als totgesagtes, schwaches, dezentriertes etc. Wenn hier von »einschließlich« die Rede ist, so meint dies zunächst einmal, dass die modernen Philosophien und Theorien des Subjekts wesentlich mit einem kritischen Anspruch verbunden (gewesen) sind. Man denke an Kants Unternehmen einer »Kritik der reinen Vernunft«, welches die Aufgabe hat zu ermitteln, was der Mensch überhaupt zu erkennen vermag. Die transzendente Methode verfolgt einen dezidiert kritischen Anspruch – und ›Subjekt‹ ist in diesem Erkenntnisprogramm keine vorausgesetzte einheitliche Entität, sondern ein ›x‹, das das Denken begleiten können muss (vgl. KrV B: 404). Auch bei Hegel fügt sich die Theorie des Subjekts in einen kritisch-reflexiven Gang durch die Praxis des Erkennens, der wiederum als Weg zur Wissenschaft verstanden wird (vgl. Hegel 1970). Dieser Gang führt zu einem Subjekt, das nicht einfach mit sich übereinstimmt, sondern in der »Macht des Negativen« existiert (Gamm 1997: 101). Ich schließe die Reihe

moderner Subjektphilosophien mit einem Verweis auf das Denken Nietzsches, der die Subjekt- und Erkenntniskritik radikalisiert, indem er auf die Funktionalität der Erfindung des Subjekts zu sprechen kommt: Der Täter sei zum Tun bloß hinzugedichtet so wie das Leuchten zu einem Blitz hinzugedacht werde, um wechselvolle Erscheinungen mit einer Ursache zu versehen (vgl. KSA 5: 288).

Mit Blick auf diese verknappte Reihe, die sich vielfach erweitern und differenzieren ließe, ist und bleibt festzuhalten, dass das Subjekt *immer schon* ein Problem (gewesen) ist, anders als es eingewöhnte Unterscheidungen oder freistehende Formulierungen zum ›Tod des Subjekts‹¹ nahelegen. Mehr noch: Das moderne Denken wird von einem Einwand gegen ein wirklich dominantes Muster angetrieben. Letzteres besteht in der Zuversicht, das zu Kritisierende einkreisen und überschreiten zu können. Gegen dieses Muster bringen Konzepte wie die »Totalität des Verblendungszusammenhangs« bei Horkheimer und Adorno (1987) oder der »Cyborg« bei Haraway (2016) die Verschlingung und Selbstproblematisierung des modernen Denkens zum Ausdruck, die auch die Grenzen von Wissenschaft betreffen. Wenn Aufklärung von Anfang an und unauflöslich mit Herrschaft verbunden ist, dann ist es erforderlich, sich zur Unmöglichkeit eines ›unbelasteten Standpunkts‹ zu verhalten. Während die frühe Kritische Theorie negativ-dialektisch das Aporetische im Erkennen betont (Adorno), streben andere Einsätze ausgehend von der Einsicht, dass und wie kritische Diskurse weiterhin mit herrschaftsförmigem Wissen verbunden sind, dahin, Wissenschaft umzugestalten (Haraway).²

Ein Handbuch-Beitrag, der die Rolle der Kritik in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung darstellen soll, hat im Lichte der problembehafteten und umstrittenen Konzepte von ›Subjekt‹ und ›Moderne‹ zwei Fragestellungen aufzunehmen: Welche Verständnisse und Formen der Kritik liegen den Forschungseinsätzen zur Subjektivierung in erziehungswissenschaftlichen Kontexten zugrunde? Wie erhält Kritik mit den Debatten, die sich auf das Verhältnis von Subjekt und Subjektivierung richten, eine besondere und konstitutive Stellung in der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion? Sicherlich sind diese beiden Fragen aufeinander verwiesen; die zweite Frage bringt stärker disziplinäre Aspekte in den Blick – das, was mitunter als das wissenschaftliche bzw. disziplinäre Selbstverständnis bezeichnet wird.

Dieser Beitrag setzt mit den Subjektphilosophien der Moderne ein – nicht einfach, weil ›Subjekt‹ als *philosophische* Kategorie einzuordnen ist und man daher dort einsetzen müsste. Entscheidend sind vielmehr die mit dieser Kategorie verbundenen Problemstellungen, die das pädagogische und erziehungswissenschaftliche Nachdenken umtreiben. Damit ist – als Einsatz und als Hypothek – gesagt, dass in diesem Beitrag das Forschungs- und Erkenntnisprogramm der Subjektivierungsforschung nicht in der

- 1 Die Rede vom »Tod des Subjekts« schließt an eine Äußerung Foucaults aus »Die Ordnung der Dinge« (Foucault 1974: 462) an. Wichtig ist indes, diese Äußerung auf das Erkenntnisprogramm des Buches zu beziehen: die Rekonstruktion verschiedener *Epistemai* als strukturierende Erkenntnisformen, die nicht in der Instanz des Subjekts gründen. Das Subjekt selbst gehört laut Foucault zu einer spezifischen *Episteme*, deren Veränderung bzw. Verschwinden denkbar ist. Vgl. dazu auch Rieger-Ladich 2022.
- 2 Es sei an dieser Stelle an die verschiedenen dekolonialen Einsätze erinnert, die sich der Aufgabe annehmen, eine ›andere Moderne‹ zu schreiben oder diese ›neu‹ zu schreiben (siehe Mignolo/ Escobar 2010 – den Hinweis auf diesen Band verdanke ich Edgar Forster).

Selbstbeschreibung der Erziehungswissenschaft als sozialwissenschaftlich und ›realistisch orientiertes‹ Programm aufgeht, sondern dass die Subjektivierungsforschung mit einem Erkenntnisinteresse verknüpft ist, dass eminent systematisch und theoretisch ist. Mit ›Subjektivierung‹ eine kritische Wissensbildung in der Erziehungswissenschaft zu verfolgen, bildet einen Gegenentwurf zu einem evidenzorientierten Forschungsprogramm, das pädagogisches Wissen auf das reduziert, ›was funktioniert‹.³

Die doppelte Fragestellung nach den Kritikformen in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung und ihrer Bedeutung für die erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion und Theoriebildung erfordert es, in einem ersten Schritt zu skizzieren, wie auf dem Boden systematisch-theoretischer Arbeiten jene Problemstellung des Subjekts Gestalt annimmt, auf die der Begriff der Subjektivierung die Antwort darstellt (2). Mit dem Fokus auf ausgewählte Studien aus der Bildungs- und Erziehungsphilosophie wird sich zeigen, dass der Irritation pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Denkgewohnheiten eine besondere Bedeutung zukommt. Anschließend wird bezugnehmend auf die historisch-philosophischen Arbeiten Michel Foucaults das Selbstverständnis und die Praxis einer Kritik dargestellt, die den Bruch mit eingespielten Denkgewohnheiten vorantreibt (3). Im vierten Abschnitt des Beitrags wird exemplarisch an der Studie »Prüfung als pädagogisches Problem« (Schröder 2026) aus der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung die konstitutive Bedeutung der Kritik herausgearbeitet (4). Schröder bringt eine Problematisierung dort in Stellung, wo in pädagogischen Signifizierungspraktiken der Prüfung die Herausforderungen und Widersprüche pädagogischen Denkens und Handelns nivelliert und entproblematisiert werden. Der Beitrag schließt mit Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie und Forschung in der Erziehungswissenschaft (5).

2. Subjekt | Kritik und die Reflexion erziehungswissenschaftlichen Wissens

Eingangs sind in groben Zügen und exemplarisch philosophische Positionen zum Subjekt in der Moderne zur Sprache gekommen. Mit Bezug auf die Vorstellung einer Stiftungsfunktion des Subjekts für Wissen und Erkenntnis wurde indes sogleich die Problematizität dieser Funktion herausgekehrt. Wenn moderne Subjektphilosophien sich nachvollziehend, entwickelnd und kritisch-analytisch der Frage zuwenden »Was kann ich wissen?« (Kant) oder mit der Strategie des *Verdachts* fragen, mit welchen Vorurteilen sich das philosophische Denken eingerichtet hat (Nietzsche), wird eine Arbeit am Begriff vollzogen, die zwar verschiedene Spiel- oder Gangarten kennt, die aber einer kategorialen Aufklärung von Erkenntnismodi und -formen verpflichtet bleibt. Im Horizont dieser Bestimmung hat sich in der Erziehungswissenschaft ein Feld systematisch-pädagogischer Theoriearbeit entwickelt, u.a. organisiert in der Kommission »Bildungs- und Erziehungsphilosophie« der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

3 Diese Abgrenzung, die auf den Status von Theorie rekurriert, kann aus Platzgründen nicht näher beleuchtet werden. Siehe dazu den nach wie vor sehr lesenswerten Band von Bellmann und Müller (2011) sowie meine Überlegungen zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft (vgl. Thompson 2023).

Besonders bestimmend in diesem Feld ist die Konstitutionsproblematik der Pädagogik, die sich über die Reflexion des Wissenschaftscharakters der Erziehungswissenschaft hinaus damit befasst, mit welchen Kategorien und Konzepten pädagogische Prozesse beschrieben werden können und was diese spezifischen Beschreibungsformen aus der Geschichte und Gegenwart für die Pädagogik bedeuten (vgl. Ruhloff 1991). Was die systematisch-pädagogische Theoriearbeit in der Erziehungswissenschaft kennzeichnet, ist eine problematisierende Auseinandersetzung mit pädagogischen Leitkonzepten, eine Reflexion der Formen, wie Begriffe und Kategorien für die Beschreibung pädagogischer Prozesse eingesetzt werden, und nicht zuletzt Überlegungen dazu, wie durch Theorien und Theorieimporte pädagogische Prozesse konstituiert, modifiziert oder auch enggeführt werden (vgl. Thompson 2021).

In dieser erziehungswissenschaftlichen Begriffs- und Reflexionsarbeit kommt dem Subjekt eine besondere Stellung zu; denn als *Subjekt des Lernens, der Erziehung, der Bildung* ist mit ihm im pädagogischen Diskurs ein Erkenntnisinteresse verknüpft, welches sich auf Aspekte von z.B. Veränderlichkeit, Weltbezug, Singularität, Abhängigkeit, aber auch von Emanzipation und Selbstbestimmung bezieht. Fragen nach diesen Leitgesichtspunkten sind unmittelbar mit dem Status der Akteur*innenschaft des (sich bildenden) Subjekts und seiner Situiertheit und Weltlichkeit verbunden. Erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen werden förmlich auf die Frage gestoßen, mit welchen Begriffen und Konzepten pädagogische Prozesse subjekttheoretisch auf den Begriff gebracht werden. Im Folgenden möchte ich einige ausgewählte Studien und Beiträge aufnehmen, die sich kritisch am Subjekt abarbeiten und damit den Weg zu einer erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung geebnet haben.

Mit ihren Studien zur Leiblichkeit hat Käte Meyer-Drawe bereits in den 1980er Jahren darauf aufmerksam gemacht, dass pädagogische Vollzüge auf eine Theorie der Inter-Subjektivität angewiesen sind (vgl. Meyer-Drawe 2001, erstmals 1987). Der Rekurs auf phänomenologische Studien, insbesondere von Husserl und Merleau-Ponty, mit ihrer konstitutionslogischen Sicht werden für die Analyse der Vollzüge pädagogischer Interaktionen fruchtbar gemacht. In ihnen sind, so Meyer-Drawe, »Gestalten der Selbst- und Fremdkonzeption« für die Lehrenden und Lernenden aufeinander verwiesen und sie konstituieren sich wechselseitig (Meyer-Drawe 2001: 216). »Inter-Subjektivität« – das bezeichnet auch eine Kritik an der Überwertung autonomer Subjektivität, »an der Hypertrophie des Individuums als eines sich entfaltenden Subjekts« (ebd.: 219). Auch in anderen Schriften hat Meyer-Drawe die dominante Selbstbeschreibung des Menschen als autonomen Vernunftwesens adressiert und problematisiert: »Die Frage bleibt, was es für ein denkendes Wesen bedeutet, daß es einen Leib hat, und was es für ein leibliches Wesen heißt, denken zu können.« (Meyer-Drawe 2003: 48) Weder verabschiedet Meyer-Drawe die Subjektfigur, noch wird ein neues Menschenbild entworfen. Wie das Zitat deutlich macht, geht es darum, sich in jenem »Zwischenraum« zu bewegen, in dem die Doppeldeutigkeit menschlicher Existenz (begrifflich) erschlossen werden kann.

Ganz im Sinne eines Denkens im Zwischen steht die Rede von »Illusionen von Autonomie« (siehe Meyer-Drawe 1990, 1998; Schäfer 1996; Reichenbach 2001) nicht für die Verabschiedung von Autonomie; der Anspruch lautet vielmehr, sich den komplexen Überlagerungen von Autonomie und Heteronomie zu stellen:

»Zweifel an umfassenden Möglichkeiten von Autonomie legitimieren nicht Heteronomie, sondern zielen letztlich auf ein neues Verständnis der Strukturen menschlicher Existenz, das die Möglichkeiten in der Differenz der Lebensextreme aufsucht und nicht an einen Ort verbannt, der zwar makellos, aber unerreichbar ist.« (Meyer-Drawe 1990: 152)

Die Strukturen menschlicher Existenz zu untersuchen und dazu ein Verständnis zu gewinnen, erfordert es, die eigene Untersuchung von diesem komplexen Gegenstand her anzulegen (und nicht der Welt mit der eigenen philosophischen Lehre gegenüberzutreten). Dies wäre jenen Kritiken zu entgegnen, welche die Vernunft- und Subjektkritik vorschnell mit einem verantwortungslosen Relativismus gleichsetzen. Ein Beharren auf Autonomieansprüchen, ohne sich mit deren Bedingungen und Grenzen auseinanderzusetzen, so ließe sich mit den hier angeführten Studien entgegnen, vermag kaum dem philosophischen Labor zu entinnen.

Die Problemformel der Autonomie hat in der Bildungs- und Erziehungsphilosophie eine Problematisierung pädagogischer Machbarkeitsvorstellungen eröffnet. Wenn Michael Wimmer argumentiert, dass für Erziehung eine Paradoxie konstitutiv ist und dass es in der Pädagogik darum geht, dem Anderen gerecht zu werden, ohne dies zu können (vgl. Wimmer 2006), artikulieren sich damit Grenzen der Erziehung als Grenzen der subjektiven Verfügung der erziehenden Person über das Kind sowie über die Erziehung (vgl. Schäfer 2007). Die Problematisierung einer autonomen Verfügungsmacht heftet Fragezeichen an alle Versuche, pädagogisches Handeln auf technologisierbare Interventionen zu reduzieren, deren Wirksamkeit evidenzbasiert sichergestellt werden könnten. Infrage gestellt sind damit auch die begrifflich-kategorialen Rahmungen, die den Diskurs über Erziehung dominieren: Vorstellungen von Transparenz und Reflexivität, von Distanz und Kontrolle. So wünschbar alle diese Aspekte sind, so ist und bleibt Erziehung ein Geschäft der Zumutung, in dem letztlich von beiden Seiten Verantwortung übernommen werden muss, ohne autonom sein zu können (vgl. Reichenbach 2001).

Der erstarkende Fokus auf Abhängigkeit, auf Intersubjektivität und Relationalität hat eine Fokussierung und letztlich auch eine Verschiebung mit sich gebracht, die gegenwärtig als »Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft« beschrieben wird (dazu Hilbrich/Rose/Kuhlmann 2023). Kennzeichnend für dieses Verständnis – die Autor*innen beziehen sich insbesondere auf die Arbeiten Rickens (siehe z.B. Rickens 2012) – ist

»eine konstitutionstheoretische Perspektive, die wir insofern als Radikalisierung des Bedingungscharakters des Sozialen beschreiben möchten, als sie – anders als viele ›sozialwissenschaftliche‹ Theorien – soziale Formen nicht bloß als bedeutende Einflussfaktoren auf Individualentwicklung erkennbar werden lässt, sondern die Genese dieser Formen mitsamt der in ihnen einnehmbaren individuellen Subjektpositionen selbst als sozialen Vollzug bzw. als Effekt von Sozialität in den Blick nimmt« (Hilbrich/Rose/Kuhlmann 2023: 7f.).

Deutlich wird: Was als »Epigenesis des Selbst vom Anderen her« beschrieben wird (Rickens/Rose 2023: 33; Balzer 2014; Rickens/Balzer 2010), überführt die o.g. Überlegungen in ein Forschungsprogramm zu »Subjektivierung« (Rickens/Casale/Thompson 2019), in dem

unterschiedliche Leitkonzepte (›Anerkennung‹, ›Autorisierung‹, ›Verantwortung‹) zum Einsatz kommen.⁴ Im nächsten Schritt gilt es, Praxis und Selbstverständnis von Kritik in der Subjektivierungsforschung zu entwickeln – dies erfolgt im Anschluss an Michel Foucault, dessen Rezeption (neben der Butlers) in der Erziehungswissenschaft für das Subjektivierungskonzept zentral ist.

3. Praxis und Selbstverständnis der Kritik

Die moderne Erkenntnistheorie, so wurde eingangs argumentiert, versteht das Subjekt nicht als souveräne und voraussetzende Instanz, sondern markiert es als Problem. Insofern ist sie selbst mit einem kritischen Anspruch versehen – sie versteht sich als eminent kritisches Unternehmen, indem sie der Frage nach der Möglichkeit des Wissens nachgeht. Auf diesen philosophischen Diskurs der Moderne zurückblickend geben die Vielfalt und der Widerstreit dieser unterschiedlichen Einsätze und Verfahren Anhaltspunkte für ein kritisches Denken, das sich nicht in einem Erkenntnisprogramm einrichtet, sondern als »vagabundierendes Denken«⁵ epistemologische Zugehörigkeiten erprobt und damit kritische Wendungen und Verschiebungen generiert (vgl. Ruhloff 1991). Dies motiviert die folgende Foucault-Lektüre.

Foucaults prominente Auseinandersetzung mit Kritik und Aufklärung – insbesondere in den beiden späteren Vorträgen »Was ist Kritik?« und »Was ist Aufklärung?« (Foucault 1992, 1990) – sind dafür ertragreich. An anderer Stelle habe ich diese Argumentation ausführlicher dargestellt (vgl. Thompson 2009) und verknäpfe hier. Foucault richtet einen gewichtigen Einwand gegen das Kritikverständnis Kants, der mit dem Vorwurf der Universalisierung von Kritik umschrieben werden kann. Bekanntlich geht Kant in der Ersten Kritik *aufs Ganze*: Die Vernunft ist zugleich Subjekt und Objekt der Kritik, um das Hinausgreifen des Menschen über die Grenzen dessen, was ihm zu erkennen möglich ist, zu unterbinden (vgl. KrV A VII). Die dafür auferlegte kritische Reflexivität (›transzendente Methode‹) macht es erforderlich, den Blick von den Gegenständen des Erkennens auf das Erkennen zu wenden. Für Foucault liegt in Kants systematischer Erfahrungsforschung ein Problem: Kants Versprechen, Kritik zu einer *Heeresstraße* auszubauen und damit der Philosophie einen verlässlichen Boden zu verschaffen (nach dem Vorbild der Naturwissenschaften), impliziert nach Foucault eine Verabsolutierung des Denkens; denn es legt die Untersuchung des Wissens auf dessen Legitimität und Rechtmäßigkeit fest. Foucault belegt dieses Vorgehen mit dem Begriff des »kantischen Kanal[s]« (Foucault 1992: 43), aus dem nur schwer wieder herauszukommen ist.

Foucault greift nun eine andere Praxis der Kritik auf – und er tut dies nicht in Gegnerschaft zu Kant (vgl. auch Foucault 2004a: 776). Vielmehr mobilisiert und moduliert er Überlegungen aus Kants bedeutsamem Beitrag »Was ist Aufklärung?« (Kant 1995). Anlass und Motor von Aufklärung, so Foucault mit Kant, seien Erfahrungen des Unterworfen-

4 Exemplarisch seien aus dem Feld der anerkennungs- und autorisierungstheoretisch justierten Studien genannt: Ricken/Balzer 2012, Jergus/Thompson 2024, Rose 2024a, b. Gemeinsam ist diesen Studien eine starke Bezugnahme auf die Arbeiten von Judith Butler (2001).

5 So eine Charakterisierung Ewalds (1978) von Foucaults Denken.

Seins, zu denen sich lokal und situativ Entunterwerfungsstrategien formulieren lassen. Für eine solche ›kritische Ontologie der Gegenwart‹, wie Foucault sie nennt, gilt es herauszuarbeiten, wie es dazu gekommen ist, dass spezifische Begrifflichkeiten und Praktiken akzeptabel geworden sind, um die Konstitution eines Subjekts oder Objekts möglich zu machen. Diese Bestimmungen, die Foucault in Anlehnung an Kant als »historisches Apriori« (Foucault 2004a: 778) beschreibt, werden durch eine Analyse von Macht-Wissen-Beziehungen herausgearbeitet. In Foucaults eigenen Worten: »[E]s geht darum, einen Nexus von Macht-Wissen zu charakterisieren, mit dem sich die Akzeptabilität eines Systems – sei es das System der Geisteskrankheit, der Strafjustiz, der Delinquenz, der Sexualität usw. – erfassen lässt.« (Foucault 1992: 33) Wie sich an den von Foucault untersuchten Feldern erkennen lässt, richtet sich der Fokus darauf, in welcher Weise das Subjekt zu einem Objekt der Erkenntnis geworden ist bzw. werden konnte, bspw. das delinquente Subjekt, für das Prozeduren der Besserung und der Rehabilitation – spezifische Verfahren und Techniken der Regierung – entworfen worden sind. In diesem Zusammenhang bedeutet Subjektivierungsforschung die historisch bestimmten Formen der Subjektwerdung offenzulegen.

Indem Foucault mit seinem genealogischen Blick nachzeichnet, wie ein Subjekt der Strafe Gestalt annimmt, werden zugleich die Kontingenzen dieses Systems der Akzeptabilität deutlich. Solche Kontingenzen können Ansatzpunkte für eine Entunterwerfung liefern, weil Praktiken, die innerhalb des Akzeptabilitätssystems als verbürgte Routinen oder Deutungen erscheinen, in ihrer Anders-Möglichkeit offenbar werden. In einem Gespräch mit Duccio Trombadori gibt Foucault das Beispiel von Aufsichtsbeamten und Sozialarbeitern, die ihm nach der Lektüre von »Überwachen und Strafen« (Foucault 1976) mitgeteilt hätten, sie könnten nun nicht einfach wie bisher weitermachen (vgl. Foucault 1996: 34). An anderer Stelle führt Foucault aus, dass die gängige Rede über die Reform des Strafsystems eben nicht das zugrunde liegende *Rationalitätssystem* des Strafvollzugs infrage gestellt habe und dass Letzteres eben das Problem gewesen sei, das er aufzuwerfen versucht habe (vgl. Foucault 2004b: 783). Zugleich wird betont, dass die kritische Ontologie nicht als »eine Theorie, eine Doktrin [...], auch nicht als ständiger akkumulierender Korpus von Wissen« betrachtet werden sollte (Foucault 1990: 53).

Wie Foucault in seinem Kritik-Vortrag ausführt, bewegt sich die historisch-philosophische Arbeit in Distanz zu den disziplinären Gewohnheiten von Philosophie und Geschichtswissenschaften: So geht es für ihn darum, die »philosophische Frage durch den Rekurs auf den historischen Gehalt [zu] entsubjektivieren, die historischen Inhalte durch die Befragung der Machteffekte, mit denen sie von ihrer Wahrheit ausgestattet werden, los[zumachen]« (Foucault 1992: 27). Eine kritische Ontologie der Gegenwart muss aus dem Immanenzraum der begriffsanalytischen Rekonstruktion heraustreten (Differenz zur Philosophie) und sie muss sich davon verabschieden, Historisches als Gegebenes und Rekonstruierbares zu verstehen (Abgrenzung von den Geschichtswissenschaften). In der an den Vortrag anschließenden Diskussion widersetzt sich Foucault entsprechend den epistemologischen und methodischen Einordnungen, die ihm von den Fachphilosoph*innen angetragen werden (vgl. ebd.: 42f.). Wenn Foucault die Herausbildung der kritischen Haltung nicht *im* Diskurs der Philosophie verortet, sondern sie als Reaktion auf die zunehmenden Regierungstechniken des 15. und 16. Jahrhunderts denkt, formuliert er sein Unternehmen als Erforschung konkreter Formen der

Subjektivierung an der Nahtstelle von Regierung und Widerstand. Eben dieser Aspekt ist für eine kritische Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft ein bedeutsamer Bezugspunkt, wie sich kurz im Rekurs auf einen Beitrag von Nicole Balzer (2004) erläutern lässt.

In ihrem Beitrag macht Balzer darauf aufmerksam, dass ein beachtlicher Teil der bis dato vorgelegten pädagogischen Foucault-Lektüren auf altbekannte disziplinäre Dichotomien zurückführt, z.B. jene von Freiheit und Zwang (vgl. Balzer 2004: 21ff.). Mit Foucault die Schule als Zwangsinstitution zu entziffern oder unter Bezugnahme auf das Konzept der Selbstsorge den Bildungsbegriff zu aktualisieren, führt das Denken in bestehende Denkgewohnheiten zurück. Die Befremdung der historisch-philosophischen Arbeit wird dann umgangen, wenn Freiheit und Zwang als eindeutig bestimmbar bzw. unterscheidbar gefasst werden. Letztlich geht es dann doch darum, sich von Zwang zu entheben und Freiheit zu reklamieren. Wer fragt, von welcher *falschen* Vorstellung von Pädagogik man sich frei machen muss, ist im kantischen Kanal unterwegs (vgl. Foucault 1992: 43).

Der Begriff der Subjektivierung ist gemäß dieser Argumentation ein kritischer und problematisierender Begriff; dass und wie Menschen in unserer Kultur »zu Subjekten gemacht« werden (Foucault 1987: 243) und sich als solche verstehen, fokussiert die Naht- oder besser Bruchstelle von Regierungskunst und Handlungsfähigkeit – unter der Schwierigkeit, die Verläufe der Naht oder auch die Faltungen an der Naht zu verfolgen. Etwas provokativ könnte man sagen, dass es nicht um eine seit Platon und Aristoteles bemühte begriffliche Unterscheidungskunst zu tun ist; »kritisch« ist ein instabiler Zustand (z.B. in der Medizin), der nicht ohne Weiteres bewältigt werden kann – ein Zustand, der herausfordert. Diese Stoßrichtung von Kritik soll im nächsten Schritt exemplarisch an einer Studie aus der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung nachvollzogen werden.

4. Subjektivierungsforschung als pädagogische Problematisierung

In ihrer Dissertationsstudie »Prüfung als pädagogisches Problem« geht es Sabrina Schröder (2026) um eine Einordnung der Prüfung aus pädagogischer Perspektive. Eine solche Einordnung ist alles andere als trivial; denn was macht eine Prüfung aus pädagogischer Sicht aus? Was bedeutet es, geprüft zu werden? Aus der schulischen Erfahrung ist uns vertraut, dass Geprüft-Werden viel damit zu tun hat, sich in der Prüfung zu bewähren (und also nicht bloß Kenntnisse oder Fähigkeiten zu demonstrieren). Dazu gehört, sich auf eine Prüfung »vorzubereiten«, sich in der Rolle als Geprüfte einzurichten und damit zurechtzukommen und das aus der Prüfung resultierende Urteil anzunehmen. Es ist also ziemlich viel Subjekt im Spiel. Dann wiederum gibt es Situationen, deren Bedeutung darin liegt, dass wir diese überhaupt *als* Prüfung für uns erkennen. Offensichtlich hat die Prüfung sehr viel mit dem einzelnen Subjekt in seiner Jemeyigkeit und Singularität zu tun, auch damit, was es sein und werden kann – kurz: mit Subjektivierung (siehe zur Prüfung systematisch und geschichtlich auch: Ricken/Reh 2017).

Beachtlich ist, so Schröder, dass die bildungstheoretische Befassung mit Prüfung vor allem bei der Kritik der Outputsteuerung und also bei Entwicklungen der Standardisierung von Prüfungen ansetze (vgl. Schröder 2026: 21ff.). Dem stehe ein bildungstheoretisches Selbstverständnis gegenüber, welches mit Bildung die individuellen Selbstwertungsprozesse betone und damit wenig Sinn für den Vollzug und die Sozialität im Prüfen zeige (vgl. ebd.). Schröder fragt in ihrer Studie nun genau danach, wie die Prüfung als »Austragungsort« (ebd.) des Wechselverhältnisses von Subjektivierung und Objektivierung fungiert:

»Die Prüfung wirkt als ein Medium, durch das Objektivierungen von Menschen erzeugt werden (etwa ›Leistungen‹), über die dann wiederum ein Bezug zu sich selbst gewonnen werden kann. Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive relevant ist daher, welche Praktiken der Objektivierung eingesetzt werden (Wettkämpfe, standardisierte Tests, Selbstbeobachtungen, mündliche Feedbacks etc.) und wie sich das geprüfte Individuum einerseits *zu ihnen* und andererseits *mit ihnen zu sich selbst* ins Verhältnis setzt.« (ebd.: 31; Herv. i.O.).

Eine Forschung, die verstehen und verfolgen soll, wie sich diese Subjektivierungen und Objektivierungen vollziehen, kann die Prüfung nicht vorab definitorisch stillstellen und damit vorwegnehmen, was erst zum Gegenstand zu machen wäre. Wenn pädagogische Bestimmungen und Diskurse nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern auf ihre Effekte hin betrachtet werden, die sie für Prüfungen, die Prüfenden und die Geprüften haben, dann lassen sich nicht nur empirisch Subjektivierungsprozesse erforschen, wie es bspw. die kulturwissenschaftliche und praxeologische Unterrichtsforschung unternimmt (vgl. z.B. Rabenstein/Steinwand/Strauß 2023; Reh/Rabenstein 2012). Es wird möglich, den Gegenstand der eigenen Forschung begrifflich-kategorial zu dimensionieren: Indem der Blick darauf gerichtet wird, wie die *Pädagogizität* der Prüfung verhandelt wird, lässt sich herausarbeiten, wie Selbstverständnisse als Geprüfte und Prüfende Gestalt annehmen, wie sich die Prüfung als *problematischer* Gegenstand⁶ in der Pädagogik zeigt – und wie dann damit umgegangen wird: »Unter Problematisierung wird im Folgenden eine Forschungshaltung thematisiert, über die sich eine wissenschaftliche Reflexivität in der Analyse eintragen lässt, die selbst auf die Bedingungen der Möglichkeit von Kritik verweist und sich in ihrer Vorgehensweise kritisch befragbar macht.« (Ebd.: 36)

Schröder greift auf Foucault zurück, um die Praxis von »Problematisierung« zu konturieren (die eben bereits zur Darstellung gekommen ist): Problematisierung arbeitet

»die Bedingungen heraus, unter denen mögliche Antworten gegeben werden können; sie definiert die Elemente, die das konstituieren werden, worauf die verschiedenen Lösungen sich zu antworten bemühen. Diese Ausarbeitung einer Gegebenheit zu einer Frage und diese Umwandlung einer Gesamtheit an Hemmnissen und Schwierigkeiten in Probleme, worauf die verschiedenen Lösungen eine Antwort beizubringen versu-

6 Für den Bezug dieser Problemstellung auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft: siehe Thompson (2023).

chen, konstituieren den Punkt einer Problematisierung und die spezifische Arbeit des Denkens« (Foucault 2004c, 733, z.n. Schröder 2026: 70f.).

Mit dem Konzept der Problematisierung lassen sich ausgehend von jener modernen Prüfungsform, die Foucault als *examen* beschreibt und die auf Subjektivierungen zielt, pädagogische Signifizierungspraktiken auf ihre Bestimmungsversuche von Prüfungen hin fokussieren. Im Folgenden sei auszugsweise ein Aspekt aus Schröders Analyseergebnissen schul- bzw. prüfungspädagogischer Diskurse angerissen.

Ein Blick auf jene Literatur, mit der Studierende des Lehramts an die Praxis der Prüfung herangeführt werden, zeigt nach Schröder, dass zwar auf die Problematizität von Prüfungen hingewiesen wird, auf das Problem einer ›gerechten‹ Bewertung, zugleich aber mit begrifflichen Unterscheidungen, wie die verschiedener Bezugsnormen, eine Entproblematisierung erfolge; denn mit dieser Unterscheidung wird nahegelegt, dass mit der Wahl einer Bezugsnorm das Problem den richtigen Ort gefunden hätte: »Das Problem einer gerechten oder fairen Benotung, das also auch über die Wahl des ›richtigen‹ Bezugsrahmens gelöst werden soll, lässt sich auf diese Weise nicht beseitigen.« (ebd.: 272) Worum es Schröder mit der Analyse geht, das bleibt zu betonen, ist nicht eine pädagogische Kritik an Bezugsnormen oder gar die Ermittlung eines besseren Kriteriums. Der Fokus liegt auf dem Umgang mit dem Problem der Prüfung – und was dies letztlich für Prüfende und Geprüfte impliziert. Mit den Begrifflichkeiten des vorausgehenden Abschnitts könnte formuliert werden: Die Re-Problematisierung erfolgt im engen Bezug auf jene konkreten pädagogischen Signifizierungspraktiken, über die Schüler*innen und Lehrkräften ein Platz im Rationalitätssystem einer leistungsorientierten Schule zugewiesen wird, zu dem sich diese verhalten (müssen).

5. Theorie – Forschung

Der vorliegende Beitrag hat die Bedeutung der Kritik für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung eng daran zurückgebunden, wie die Erziehungswissenschaft zu ihrem Wissen kommt. Ausgehend von Arbeiten aus dem Feld der Bildungs- und Erziehungstheorie wurde systematisch-kategorial der Einsatzpunkt für diese Forschung an der Problematisierung des Subjekts in seiner Stifterfunktion von Erkenntnis und Handlungsautonomie nachvollzogen, um daran anschließend mit Foucault ein Selbstverständnis von Kritik darzustellen, das sich aus der Immanenz von Philosophie und Theorie hinausbewegt und sich problematisierend den Nahtstellen von Regierungstechniken und Handlungsfähigkeit zuwendet. Dass damit ein theoretisch-systematischer Forschungseinsatz aufgenommen ist, wurde exemplarisch an der Dissertationsstudie von Sabrina Schröder gezeigt, die Prüfung als ›pädagogisches Problem‹ diskutiert.

Entscheidend für Kritik in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung ist eine Haltung, die Begriffe und Konzepte, z.B. ›Subjektivierung‹ und ›Anerkennung‹, nicht einfach setzt, um die pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Denkgewohnheiten zu bestätigen. Vielmehr werden diese problematisierend und erschließend genutzt. Eine solche Forschungsperspektive, die kategorial und

begrifflich die Konstitution erziehungswissenschaftlichen Wissens zum Gegenstand macht (vgl. Schäfer 2015), ist zuletzt unter dem Konzept »theoretischer Forschung« diskutiert worden (vgl. Bellmann 2020; Casale 2020; Ricken 2020; so auch Schröder 2026: 51ff.; Schröder/Wrana 2017). Diese Bestimmung einer »theoretischen Forschung« sollte nun aber nicht wieder disziplinären Denkgewohnheiten unterstellt werden, indem z. B. die theoretische Forschung in einem Gegensatz zur »empirischen Forschung« gesehen wird (siehe dazu bspw. Schäfer 2013). Solche Unterscheidungen verweisen auf disziplin-bezogene Entwicklungen und Engführungen, die in ihren historischen und kategorialen Dimensionen selbst zu befragen wären.⁷ Die Vielfalt bestehender Ansätze und Studien, die es im Bereich der Subjektivierungsforschung gibt (vgl. Bünger/Jergus 2023), ermöglicht es, solche Engführungen zu befragen, da sie angestammte Einordnungen infrage stellen und weil jenes aufgegriffen wird, was bislang in den disziplinären Architekturen des Wissens keinen Platz gefunden hat. Das schließt nicht aus, Studien zur Subjektivierung einer Kritik im Hinblick auf ihren Umgang mit der Subjektivierungskategorie zu unterziehen (vgl. Langer/Wrana 2024), und übrigens auch nicht: die Texte zentraler Bezugsautor*innen auf Grenzen und Auslassungen hin zu befragen (vgl. Kleiner 2024).

Für den Gedankenstrich zwischen »Theorie« und »Forschung« in der Überschrift des Kapitels gilt daher abschließend festzuhalten, dass Kritik einen wichtigen Aspekt in dieser Relation darstellt – mit einem besonderen Fokus auf die Gewordenheit von Konzepten und Wissenschaftsdisziplinen. Diese historische Dimensionierung der Forschung und die Folgen der Historisierung für die Erziehungswissenschaft sind in diesem Beitrag nicht zu ihrem Recht gekommen. Zuletzt hat Rita Casale (2024) die damit vollzogene Historisierung des Transzendentalen aufgenommen und gefragt, was daraus für die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft folgt. Unter dem Stichwort einer Veräußerlichung der Philosophie bietet Letztere keine Gründungsperspektiven mehr, so Casale in ihrer ideengeschichtlich gelagerten Argumentation. Das hindert indessen nicht, die Erziehungswissenschaft als »spezifisches Rationalitätsfeld« zu analysieren (ebd.: 32), das historisch Gestalt angenommen hat. Wie diese Verknüpfung historischer und epistemologischer Aspekte genauer zu fassen wäre, gilt es, in weiteren Beiträgen zu überlegen.

Literatur

- Balzer, Nicole (2004): Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, VS, S. 15–35.
- Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bellmann, Johannes (2020): Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. In: Zeitschrift für Pädagogik 66, H. 6, S. 788–806.

7 Eine wichtige Aufgabe bestände u. a. darin, die Entwicklungen und Engführungen des Forschungsbegriffs herauszuarbeiten.

- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2023): Bildung und Subjektivierung. Systematische Spannungslinien des Subjektivierungskonzepts im Kontext von Optimierung, Digitalisierung und Migration. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 26, H. 6, S. 1389–1409.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Casale, Rita (2020): Die Durchsetzung eines spezifischen Paradigmas von ›Forschung‹ in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive einer historischen Epistemologie. In: Zeitschrift für Pädagogik 66, H. 6, S. 807–822.
- Casale, Rita (2024): Ausgehend von der generationalen Differenz. Versuch der historisch-transzendentalen Begründung der Pädagogik. In: Pädagogische Korrespondenz 37, H. 70, S. 27–44.
- Ewald, Francois (1978): Foucault – Ein vagabundierendes Denken. In: Foucault, Michel: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve, S. 7–20.
- Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1987): Das Subjekt und die Macht. In: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Hg. von Hubert Dreyfus und Paul Rabinow. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 243–261.
- Foucault, Michel (1990): Was ist Aufklärung? In: Ethos der Moderne: Foucaults Kritik der Aufklärung. Hg. von Eva Erdmann, Rainer Frost und Axel Honneth. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 35–54.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004a): Foucault. In: Dits et Écrits. Bd 4. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 776–782.
- Foucault, Michel (2004b): Was heißt Strafen? In: Dits et Écrits. Bd 4. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 782–794.
- Foucault, Michel (2004c): Polemik, Politik und Problematisierung. Gespräch mit Paul Rabinow 1984. In: Dits et Écrits. Bd 4. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 724–734.
- Gamm, Gerhard (1997): Der Deutsche Idealismus. Eine Einführung in die Philosophie von Fichte, Hegel und Schelling. Stuttgart: Reclam.
- Haraway, Donna (2016): A Cyborg Manifesto. Minnesota: University Press.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): Phänomenologie des Geistes. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Hilbrich, Ole/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele (2023): Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Annäherung an das Theorie- und Forschungsprogramm. In: Kuhlmann, Nadine/Rose, Nadine/Hilbrich, Ole/Bellmann, Johannes/Reh, Sabine (Hg.): Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–31.

- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1987): Dialektik der Aufklärung. In: M. Horkheimer. Gesammelte Schriften 1940–1950. Bd. 5. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 25–290.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2024): Autorisierung und Subjektivierung. In: Rose, Nadine (Hg.): Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 127–142.
- Kant, Immanuel (1990): Kritik der reinen Vernunft. Hamburg: Meiner [z. KrV].
- Kant, Immanuel (1995) Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kleiner, Bettina (2024): Die Un/Möglichkeit des Schwarzen Subjekts und Judith Butlers Konzeption von Subjekt/ivierung. In: Rose, Nadine (Hg.): Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 79–93.
- Langer, Antje/Wrana, Daniel (2024): Subjektivierungsforschung. Gesellschaftliche Verhältnisse, Reifizierung, Kritik. In: Rose, Nadine (Hg.): Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 37–60.
- Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.
- Meyer-Drawe, Käte (1998): Streitfall Autonomie. Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung von Menschen. In: Bauer, Walter et al. (Hg.): Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne. Jahrbuch für Erziehungs- und Bildungsphilosophie 1. Baltmannsweiler: Schneider, S. 31–49.
- Meyer-Drawe, Käte (2001): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer Theorie der Inter-Subjektivität. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Zur Doppeldeutigkeit des Subjekts. In: Geyer, Paul/Schmitz-Emans (Hg.): Proteus im Spiegel. Kritische Theorie des Subjekts im 20. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 43–49.
- Mignolo, Walter/Escobar, Arturo (Hg.) (2010): Globalization and the decolonial option. London: Routledge.
- Nietzsche, Friedrich (1988): Genealogie der Moral. Kritische Studienausgabe Band 5. Berlin: De Gruyter [KSA].
- Rabenstein, Kerstin/Steinwand, Julia/Strauß Svenja (2023): Individualisierender Unterricht und der Wandel der Leistungsordnung. Erträge subjektivierungstheoretischer Forschung zur Responsibilisierung für Leistung in Praktiken. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 26, H. 6, S. 1491–1509.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbstständigkeit. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–246.
- Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann.
- Ricken, Norbert (2012): Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 329–352.

- Ricken, Norbert (2020): Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. In *Zeitschrift für Pädagogik* 66, H. 6, S. 839–852.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh, S. 35–87.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.) (2012): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2019): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, H. 3, S. 247–258.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine (2023): Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektive. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne/Kuhlmann, Nele (2023): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 33–67.
- Rieger-Ladich, Markus (2022): Subjektivierung. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hg.): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 420–427.
- Rose, Nadine (Hg.) (2024a): *Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Rose, Nadine (2024b): *Addressing Inequality. Eine Einführung in die Forschungsperspektiven und -fragen von Subjektivierungsforschung*. In: Rose, Nadine (Hg.): *Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Opladen: Budrich, S. 9–22.
- Ruhloff, Jörg (1991): Widerstreit – eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik. In: Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hg.): *Pädagogische Einsätze. Festschrift für Th. Ballauff zum 80. Geburtstag*. St. Augustin: Academia, S. 71–85.
- Schäfer, Alfred (1996): Autonomie – zwischen Illusion und Zumutung. In: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 72, H. 2, S. 175–189.
- Schäfer, Alfred (Hg.) (2007): *Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2013): Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, H. 4, S. 537–550.
- Schäfer, Alfred (2015): Konstitutionsprobleme pädagogischer Wirklichkeiten. In: Koller, Hans-Christoph u.a. (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online: Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 1–35.
- Schröder, Sabrina (2026): Prüfung als pädagogisches Problem. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schröder, Sabrina/Wrana, Daniel (2017): Zurück ins Problem. Über Problematisierung und Materialisierung in der Analyse des Pädagogischen. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh, S. 61–76.

- Thompson, Christiane (2009): *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Thompson, Christiane (2021): *Praktiken und Formen der Theorie. Konturen der »Wissensarbeitsforschung«*. In: Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 11–31.
- Thompson, Christiane (2023): *Allgemeine Erziehungswissenschaft und die Problematisierung pädagogischen Wissens – in Zeiten von KI*. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 99, H. 2, S. 497–512.
- Wimmer, Michael (2006): *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Bielefeld: transcript.