

Kritik am Subjekt

Diskussion mit Sabine Reh, Christiane Thompson, Markus Rieger-Ladich & Jan Masschelein

Moderation: Phries Künstler & Sandra Koch

Phries Künstler: Wenn Sie zurückblicken, wie würden Sie den Ausgangspunkt beschreiben, von dem aus sich eine Debatte zur Kritik am Subjekt in der Erziehungswissenschaft entwickelt hat? Was waren die zentralen Fragen, Aspekte, Auseinandersetzungen, Streitpunkte? Vielleicht können wir dazu mit Eingangsstatements beginnen.

Sabine Reh: Ja, danke schön für die Einladung und den interessanten Denkauftrag. Als jemand, die sich wissenshistorisch mit der Geschichte der Erziehungswissenschaft und des pädagogischen Denkens beschäftigt, finde ich eine Antwort auf die Frage gar nicht so einfach. Ich habe mich auch gefragt, als wer ich eigentlich angesprochen bin. Um das jetzt im Jargon zu sagen: Als wer bin ich adressiert, als Zeitzeugin? Ich war schon in der Habil damit befasst, denn ich habe mich ausgehend von der Biographieforschung mit der Frage nach dem Subjekt befasst. Das war Ende der 1990er Jahre. Dann haben wir zehn Jahre später – mit Christiane und auch mit Sandra – versucht, das Konzept von Subjektivierung (das ja eine Kritik am Begriff eines starken Subjekts enthält) zu nutzen, um empirisch zu forschen – ich für das Feld der Schule, ihr in anderen Feldern. Später habe ich dann stärker historisch geforscht und eine wissenshistorische Betrachtung gewählt: Wie ist es eigentlich dazu gekommen, dass es im pädagogischen Diskurs aus ganz unterschiedlichen Richtungen diese Hochschätzung des Individuums und damit auch eines starken Subjektes gibt? Und das habe ich historisch untersucht, ausgehend vom 18. Jahrhundert: Welche Beobachtungspraktiken gibt es, wie entsteht Leistung, was ist das Dispositiv ›Leistung‹, was hat das mit Praktiken in der Schule und mit Prüfungen zu tun? Das ist dann eigentlich mehr das gewesen, was ich beforscht habe. Aber wenn ich die Debatte als Wissenschaftshistorikerin betrachten würde, würde ich etwas anderes fragen, nämlich: Ist Kritik am Begriff eines starken Subjekts als Subjektivierungsforschung wirklich ein Trend? Ich würde nämlich sagen nein. An welchen Stellen gibt es, in welchen Zeitschriften, wie viele Aufsätze dazu, wo sind die Monographien, was sind das für Netzwerke, die diese Art von Forschung betreiben? Gibt es besondere Orte, gibt es besondere Netzwerke? Nicht alle machen das. Das ist letztendlich eine Frage nach hegemonialen

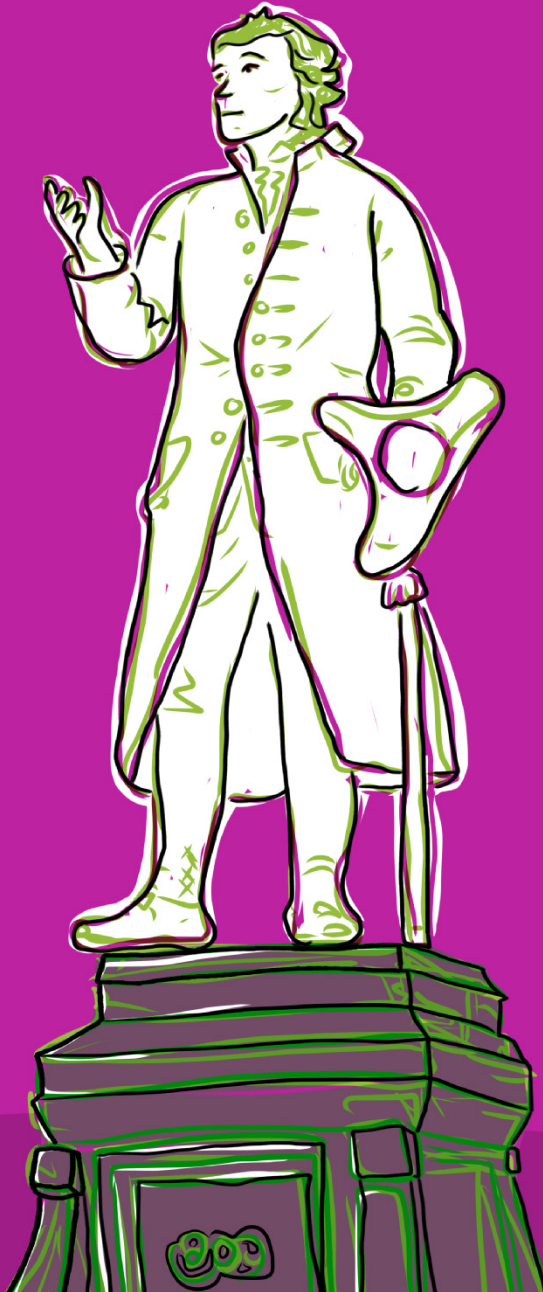
Strukturen und Kampf um Hegemonien. Und Subjektivierung ist über die gesamte Erziehungswissenschaft betrachtet kein hegemoniales Konzept. Als Beispiel: Im Herausgeber*innenkreis der Zeitschrift für Pädagogik konnte man noch 2018 sagen: »Subjektivierung, was ist das? Kenne ich nicht. Warum nutzt man nicht das Konzept der Sozialisation, das kennen alle?« Das war natürlich ein bisschen provokativ formuliert (was man schon am Hinweis auf das Konzept der Sozialisation erkannte). Aber die Einzige, die etwas dagegen gesagt hat, die kritisch gesagt hat »Naja, Sie müssen das ja nicht teilen, aber zur Kenntnis nehmen sollte man es schon«, das war ich. Also deswegen meine These, Subjektivierung ist nicht wirklich ein hegemoniales Konzept in ›der‹ Erziehungswissenschaft. Hier entstehen relativ schnell, so meine Erfahrung, Polarisierungen. Oder Positionierungen werden herausgefordert. Und dann entstehen übrigens in jüngster Zeit auch hochnormative Diskurse, auch und gerade von einer Seite aus, die sagen würde, wir sind – anders als die anderen – nicht normativ.

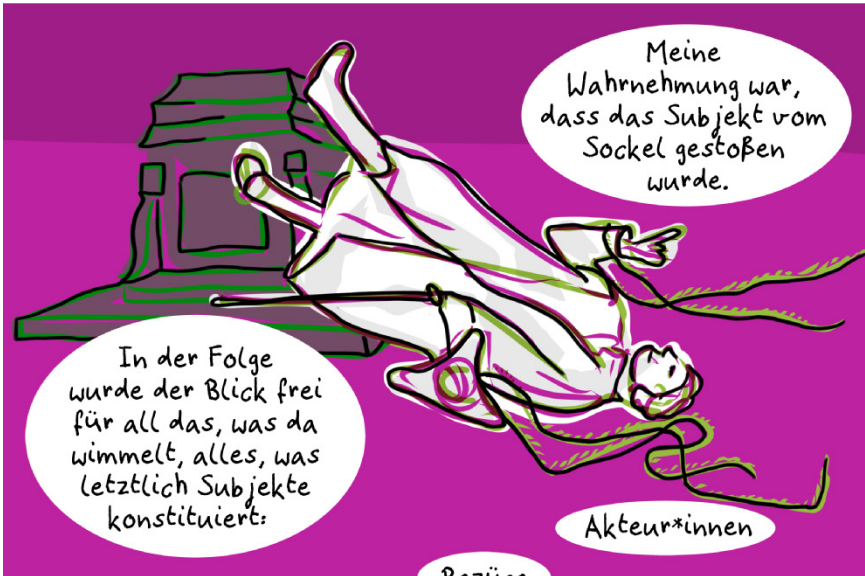
Christiane Thompson: Das Stichwort ›Hegemonie‹ und die Einordnung, dass Subjektivierung kein hegemoniales Konzept ist, fand ich jetzt interessant. Bei meinen Überlegungen, was der Ausgangspunkt der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft ist, da musste ich mich tatsächlich zurückerinnern an die Zeit meiner Dissertation Ende der 1990er Jahre. Für mich ging es damals mehr um die Situierung in einem spezifischen Feld der Erziehungswissenschaft, nämlich der Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Sehr markant war für mich dazu die gerade erschienene Dissertationsschrift von Norbert Ricken, »Subjektivität und Kontingenz«. Das war eine Auseinandersetzung, die man sehr stark im Horizont einer Kritik am Subjekt lesen konnte. Gleichzeitig war für mich bedeutsam, wie diese Arbeit vom Denkkollektiv der Bildungs- und Erziehungsphilosophie geprägt war. Sie adressierte die Erforschung konstitutiver Strukturen und philosophischer Konzepte; sie setzte sich mit den Konsequenzen eines transzendentalphilosophischen Denkens auseinander und so weiter und so fort. Also, mein Ausgangspunkt ist sehr stark in einer Teildisziplin und in einem spezifischen Denkkollektiv lokalisiert. Von hier aus stellt sich die Entwicklung als eine dar, bei der Positionen zunehmend Berücksichtigung gefunden haben, die zuvor als nicht zugehörig zur Pädagogik verstanden wurden. So fand in den 2000er Jahren eine Tagung der Kommission zur Bedeutung von Michel Foucaults Denken für die Erziehungswissenschaft statt. Ich denke, das wäre zehn Jahre zuvor noch undenkbar gewesen. Die Rezeption von Foucaults Studien und dann etwas versetzt auch die von Judith Butler – ihr Buch »Psyche der Macht« erschien in deutscher Übersetzung im Jahr 2001 – haben eine große Rolle gespielt. Man kann dies auch an einer Reihe von Publikationen zeigen, die als »pädagogische Lektüren« die Produktivität des Subjektivierungskonzepts belegen. Also die Kritik am Subjekt beziehungsweise an einem starken Subjektbegriff war der Türöffner für die Entwicklung neuer Linien im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in denen dann zum Beispiel Machtverworfenheit, Sozialität oder Anerkennung ganz anders Thema werden konnten und zwar nicht nur für die Bildungs- und Erziehungsphilosophie, sondern auch darüber hinaus. Man denke an die Organisation pädagogischer Prozesse, die sich ausgehend von einem starken Subjekt kaum beschreiben lassen. Mit der Erweiterung dieser Anknüpfungspunkte wurden dann teildisziplinübergreifende Koopera-

tionen möglich, wie Sabine sie eben schon genannt hat. Und das ist ja für ein wissenschaftliches Feld, das insgesamt erheblich von Spezialisierung und Ausdifferenzierung gekennzeichnet ist, relevant und wichtig.

Markus Rieger-Ladich: Okay, ich versuche mal, da anzuschließen und mich ein bisschen einzufädeln. Und auch ich werde etwas persönlich. Ich spreche ebenfalls von den 1990ern, wie auch schon Christiane und Sabine. Mein Eindruck ist, dass die damals durchaus existierende Pluralität von Denkstilen sehr viel mit lokalen Kulturen zu tun hatte. Ich war damals in Bonn. In der Bonner Erziehungswissenschaft hatte damals kein Mensch ein Problem mit dem Subjektbegriff. Es fuhr auch niemand zur DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Da ging man einfach nicht hin. Man war stattdessen bei der Görres-Gesellschaft. Das heißt, man war systematisch völlig anders situiert. Auch in der Philosophie wurde ich nicht mit der Kritik am Subjektbegriff konfrontiert. Das geschah erst in der Germanistik, bei einer Tagung, die Jürgen Fohrmann organisiert hatte, ein Germanist, der mit Diskurstheorien und Systemtheorien sehr vertraut ist. Im Rahmen eines Streitgesprächs sagte er: »Sie brauchen doch keinen Subjektbegriff, um Widerständigkeit zu denken.« Ich saß da und dachte: »Oh wow«, und fand das unmittelbar überzeugend. Das war eine Debatte, die in den 90ern geführt wurde, aber eben nicht in der Bonner Erziehungswissenschaft. Und dann, Norbert Ricken wurde ja schon erwähnt, bin ich Norbert 1992 bei Käte Meyer-Drawe begegnet. Norbert kam aus Münster zur Tee-Runde, ich kam aus Bonn. Und dann gab es mit der Ruhr-Uni einen Ort, an dem diese Subjektkritik ausbuchstabiert wurde. Meyer-Drawe arbeitete eng mit Bernhard Waldenfels zusammen, das heißt, der französische Poststrukturalismus wurde über Bochum eingeschleust, übersetzt und zugänglich gemacht. Ich war also vier Tage in der Woche in Bonn, an einem völlig anderen Standort. Einen Tag in der Woche war ich in Bochum – und da wurden völlig andere Texte gelesen. In dieser Zeit habe ich meine Dissertation geschrieben. Und mein Eindruck war, die Gretchenfrage in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft lautete: Wie hältst du's mit dem Subjekt? Für meinen Geschmack war das ziemlich blockiert. In der Generation meiner akademischen Lehrer hatten die meisten keinerlei Probleme mit dem Subjekt. Man entschied sich für einen Autor, schrieb dazu seine Habil und vertrat dann 30 Jahre lang dessen Position. Und blickte skeptisch auf die jüngere Generation, also auf uns, die wir mit Foucault, Butler, Bourdieu und solchen Positionen groß geworden waren. In meiner Dissertation habe ich versucht, diesen Binarismus zu unterlaufen: Wie könnte man mit poststrukturalistischen Theoretikern über einen Terminus wie »Mündigkeit« nachdenken und dabei weder das Subjekt starkmachen noch es fröhlich verabschieden? Kurz: Wie kann man sich auf der »Grenze« positionieren? Meine Wahrnehmung war, dass dabei das Subjekt vom Sockel gestoßen wurde. In der Folge wurde der Blick frei – und das habt ihr ja auch schon angesprochen, Sabine und Christiane – für all das, was da wimmelt, also eine Vielzahl an Bezügen, Akteur*innen, Materialitäten, Räumlichkeiten, Zeitlichkeit, alles, was letztlich Subjekte konstituiert. Darüber hatte man vorher nicht nachgedacht. Das Subjekt war lange der Ausgangspunkt der Theoriebildung. Und nun wurde zur Frage, wie das Subjekt überhaupt zustande kommt. Das hat nach meiner Wahrnehmung wahnsinnig viel verändert.

Die Kritik am Subjekt bzw. an einem starken Subjektbegriff war der Türöffner für die Entwicklung neuer Linien im Diskurs, in denen dann Machtverwobenheit, Sozialität oder Anerkennung ganz anders Thema werden konnten.





Markus Rieger-Ladich: Das hat auch etwas gemacht im Hinblick auf empirische Forschung. Als ich 2000 bei der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie auftauchte, da hat man eher Wert darauf gelegt, dass man mit Empirie nichts am Hut hat. Es war fast schon ein Gütekriterium, herablassend auf Empirie zu schauen. In der nächsten Generation, also jetzt wir, die wir vier jetzt hier dabei sind, entstand dann der Eindruck, strategisch sei es kein Fehler, wenigstens anschlussfähig zu sein an empirische Fragestellungen. Ich glaube, dass die Attraktivität der Rede von Subjektivierung auch damit zu tun hat, dass man auf einmal anschlussfähig war, auch an Kolleg*innen, die in der Schulpädagogik unterwegs waren oder in der Erwachsenenbildung. Also konnte man jenseits der klassischen Theoriearbeit auch noch in einem anderen Format arbeiten. Die nächste Generation hat das dann einfach gemacht mit der Empirie. Es ging nicht darum, wer hat jetzt das bessere Argument, sondern die nächste Generation hat dann für die Nähe zur Empirie gesorgt und DFG-Projekte eingeworben. Damit wanderte man auch so ein bisschen vom Rand der Disziplin weg, man war sozusagen anschlussfähig an andere Felder.

Jan Masschelein: Lassen Sie mich vielleicht zuerst sagen, dass meine Perspektive ein bisschen anders ist, da ich von außen komme. Die deutschen Diskussionen und Debatten waren in einigen Zeitperioden ganz anders als zum Beispiel die französischen oder die angelsächsischen. Ich möchte auch als Erstes über meine Dissertation sprechen, auch wenn es einen etwas anderen Anfangspunkt bei mir gibt. Meine Dissertation im Jahr 1991 war über Habermas, es ging um die sogenannte kommunikationstheoretische Wende. Das war natürlich auch eine Kritik am Subjekt. Für mich gab es aber einen Zusammenhang mit dem pädagogischen Kontext. Zur damaligen Zeit waren die kritische Pädagogik und die Vorstellungen von Emanzipation sehr wichtig und präsent. Es gab sehr stark den Versuch, Bildung nicht-instrumentell zu begreifen, wobei der Weg, ein wenig davon wegzukommen, von diesem instrumentellen Denken der Bildung, darin bestand, Konzepte wie ›Dialog‹, ›Begegnung‹, all diese Arten der Kommunikation, die Interaktion aufzugreifen, einzuführen. Ich glaube, dass Habermas zu dieser Zeit einen großen Einfluss auf die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen hatte. Man kann viele Spuren von seinem (kritischen) Denken in der kritischen Erziehungswissenschaft finden, auch von der Habermas'schen Kommunikationstheorie beziehungsweise seiner Theorie des kommunikativen Handelns. Und Habermas hat ganz klar formuliert, dass man ohne eine Kritik am Subjekt keine Idee von Interaktion entwickeln könne. Das ist der Kontext, in dem Subjektivität für mich zum Thema wurde und bis zu einem gewissen Maß durch die Frage der Intersubjektivität ersetzt wurde. Auch wenn es eine andere Diskussion war, war der Ausgangspunkt auch eine Infragestellung des Subjekts, denn es schien unmöglich, über Interaktion oder Intersubjektivität ausgehend vom Subjekt nachzudenken. Es war also eine Art Kritik am Subjekt. Der zweite Punkt knüpft an dem an, was ihr bereits gesagt habt, dass es eine Art Kritik am Subjekt gab, die aus dem Versuch hervorging, Bildung anders zu denken, nämlich auf dialogische oder intersubjektive Weise, was eine Kritik am Subjekt impliziert. Der Name Norbert Ricken ist ja schon gefallen, er hat ja auch über die Verachtung der Pädagogik geschrieben. Diese Verachtung der Pädagogik ist etwas sehr Starkes und sie hat meiner Meinung nach dazu geführt, dass es in der Bil-

dungs- und Erziehungsphilosophie wichtig war, als wirklicher Philosoph anerkannt zu werden, um an einem Diskurs über Philosophie im weiteren Sinne teilzunehmen. Und dadurch wurden zum Beispiel Habermas, Foucault, Lévinas gelesen. Und diese Lektüren haben zu einer Art Nachdenken über Bildung und über Bildungsfragen geführt, die auch in Zusammenhang mit der Dekonstruktion des Subjekts stehen, mit einer Kritik am Subjekt, mit den Machtfragen, die damit verbunden waren. Aber das implizierte bis zu einem gewissen Grad auch ein Loswerden der Pädagogik oder einer Art negativer Idee von Bildung und allem, was mit Bildung im Konkreten (also zum Beispiel Schule, aber auch Familie) zu tun hat. Es ging plötzlich viel stärker um Macht, um Kultur, um den Kontext. Und viele der Dinge, die vorher entscheidende Themen im pädagogischen Denken waren, wurden stark kritisiert und gewissermaßen widerlegt. Ich denke, dass Mollenhauer ein gutes Beispiel dafür ist, was passiert ist. Mollenhauer war ein sehr wichtiger Denker, der Habermas' Idee von Kommunikation und Interaktion zum Nachdenken über Bildung und Erziehung und über kritische Erziehungswissenschaft aufgriffen hat. Aber er war auch einer der Ersten, die sagten, dass diese kritische Pädagogik, die sich damals entwickelte, sehr stark beeinflusst war und immer mehr beeinflusst wurde von der Soziologie und der Philosophie. Mollenhauer beginnt in »Umwege« mit den Worten: »Tatsächlich scheint das pädagogische Zeitalter zu Ende zu sein.« Es war also eine Art Erfahrung, dass wir als Pädagog*innen und Erziehungswissenschaftler*innen anscheinend nichts mehr sagen können, weil es nun um soziale Reproduktion, Macht, Kontext, Kultur und so weiter geht. Und dann war seine Frage: Können wir vielleicht noch einmal über Bildung nachdenken und welche Themen wären für jeden, der über Bildung nachdenkt, von entscheidender Bedeutung? Also auf der einen Seite gab es die Kritik an dem Subjekt, um auf eine positive Art und Weise zu versuchen, über Bildung angesichts von Intersubjektivität, Dialog, Beziehung zum Anderen und all diese Dinge nachzudenken. Und auf der anderen Seite war die Kritik an dem Thema sehr stark, also wirklich kritisch, in dem Sinne, dass ständig gezeigt wurde, wie abhängig man ist, wie sich alle möglichen Machtstrukturen einmischen. Und dann, so würde ich es vielleicht etwas provokativ formulieren, sind wir müde geworden, und haben auf gewisse Weise einfach immer alles nur noch kritisiert. Wir kritisierten alles, was war und was vorgeschlagen wurde. Und ja, das unterlag der Kritik, wo der Diskurs über Subjektivierung meiner Meinung nach eine starke Rolle gespielt hat. Für mich persönlich war es dann sehr wichtig, dass und wie sich diese Kritik verändert hat, wo es mit Foucault möglich wurde, nicht nur darüber nachzudenken, wie eine Art Subjekt durch alle Arten von Diskursen und Praktiken konstituiert wird, sondern wo es auch möglich wurde, nicht nur eine kritische Ontologie der Gegenwart, wie Foucault sagte, sondern auch eine kreative Ontologie zu machen.

Phries Künstler: Vielen Dank für diese Eingangsstatement. Jetzt fänden wir eine direkte Reaktion darauf spannend. Ich hätte 15.000 Fragen und es gäbe viele Möglichkeiten, daran anzuknüpfen. Ich vermute, dass vielleicht schon Reaktionen geäußert werden wollen. Deswegen schweige ich sofort wieder und würde das Gespräch eröffnen für die Person, die als Erstes etwas sagen möchte.

Christiane Thompson: Um einen Punkt rauszugreifen, zu dem, was du, Jan, zuletzt im Zuge des überbordenden Bezugs auf Kritik angeführt hast: Es erinnert mich sehr

an Bruno Latours Text »Why Has Critique Run out of Steam?«. Auch Latour behandelt darin die dekonstruktive oder vielleicht sogar zerstörerische Seite des Kritikdiskurses. Die Kritik ist von einem Gestus fortlaufender Überbietung und Entlarvung geprägt, um Macht und Täuschung immer weiter aufzudröseln. Latours Einwand ist, dass diese Art des kritischen Vorgehens den von uns beforschten Gegenständen nicht gerecht wird. Im Anschluss an diese Überlegungen hat es auch in der Erziehungswissenschaft den Versuch gegeben, unter dem Stichwort einer postkritischen Pädagogik andere Wege zu beschreiten. Dieser Entwicklung möchte ich einige Punkte entgegenstellen. Also, zunächst einmal meine ich, dass es eine große Stärke der von uns beschriebenen Diskursentwicklung war, problematisierend zu arbeiten. Es sind nach meinem Eindruck drei Hinsichten, die für das Subjektivierungskonzept bedeutsam sind: Da ist einmal eine Problematisierung von Essenzialisierungen und Naturalisierungen, zweitens die Möglichkeit, angestammte pädagogische Konzepte zu prüfen und zu reflektieren, wie dies zum Beispiel Kerstin Jergus in ihren Beiträgen zu pädagogischen Beziehungen unternommen hat. Und dann sollten auch die Beiträge einer »problematisierenden Empirie« nicht übersehen werden, wie das Alfred Schäfer einmal genannt hat. Die Arbeiten zu Subjektivierung haben eine Reflexion von Kontinuitäts- und Identifikationsannahmen ermöglicht. Diese Breite der kritischen erziehungswissenschaftlichen Wissensbildung wird im Feld der postkritischen Pädagogik nicht gesehen. Stattdessen ist vielen Annäherungen doch wieder eine starke Subjektvorstellung unterlegt, die Phantasien der Machbarkeit und Souveränität transportieren. Katarina Froebus hat die Figur des Zombies genutzt, um den sonderbaren Status des Subjekts – weder tot noch lebendig, oder auch einfach nicht tot zu kriegen – zu beschreiben. Vielleicht sollten wir uns auch selbstkritisch fragen, wie stark wir darin sind, solche Konzepte und Entwicklungen gemeinsam auszuwerten. Die jeweiligen Studien und Arbeiten wirken doch manchmal auch sehr verkapselt, während wir an anderen Stellen mit Entwicklungen von Expertisierung und einer Abwertung historisch und systematisch arbeitender erziehungswissenschaftlicher Studien konfrontiert sind. Also, nehmen wir ein Thema wie die Entwicklung der Zunahme von Daten und der Auswertung von Daten sowie von Big Data. Wie wird sich das entwickeln, was bislang als Mikrologie pädagogischer Interaktionen betrachtet wird? Ein problematisierendes Vorgehen ermöglicht, das Konzept der Subjektivierung zu spezifizieren und es beispielsweise im Hinblick auf seine Bewegung in digitalen Architekturen zu betrachten. Ich will damit nicht eine postkritische Reflexion delegitimieren, wohl aber deutlich machen, was aus dem Blick gerät. Und mir ist der Hinweis wichtig, dass starke Subjektkonzeptionen und entsprechende Vorstellungen von Souveränität und Machbarkeit in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften nach wie vor sehr dominant sind – und ich halte das für ein Problem.

Markus Rieger-Ladich: Also, ich kann da anschließen und würde dir, Jan, zum einen zustimmen und zum anderen auch widersprechen. Von heute aus betrachtet, da würde ich zustimmen, ist der Anfang der Foucault- und der Bourdieu-Rezeption relativ schlicht. Foucault ist von uns nur als Disziplinartheoretiker gelesen worden – relativ lange, würde ich sagen. Und ähnliches gilt für Bourdieu. Bourdieu selbst hätte nie isoliert von einem Habitus gesprochen, sondern immer von einem Habitus und einem Feld; es ging ihm immer um diese Relation. Aber in der deutschsprachigen Rezep-

tion tauchte dieser relationale Denkstil kaum auf. Man hat sich den Habitusbegriff rausgepflückt, sah da Affinitäten und sprach dann von Habitustransformation als einem Bildungsprozess. Das ist aus einer Bourdieu'schen Perspektive recht kurios, aber so ist es erst mal diskutiert worden. Bourdieu war lange Zeit nur der Revolutionstheoretiker und Foucault war erst mal nur der Disziplinartheoretiker. Da würde ich dir zustimmen. Das war nicht sonderlich raffiniert. Ich würde allerdings sagen, dass wir daraus schon etwas gelernt haben. Jahre später wurden auch die Heterotopien und weitere Texte von Foucault entdeckt. Bei Bourdieu hat man nicht nur die »Feinen Unterschiede« gelesen, sondern nun auch den frühen und den späten Bourdieu. Heute greifen wir auf die ganzen Theorien zurück – etwa in unserem Graduiertenkolleg »Doing Transitions«. Für uns gibt es zwei Bezugsgrößen. Das sind Doing-Difference-Ansätze und Praxistheorien. Für unsere Kollegiat*innen gehören subjektivierungstheoretische Ansätze zum Theoriebesteck. Unsere Doktorand*innen wissen zumeist gar nicht darum, dass das mal ein Schlachtfeld war und das jetzt so einigermaßen befriedet wurde. Und noch ein weiterer Punkt, ganz kurz: Ich glaube, dass das auch dem Bedürfnis geschuldet war, über Widerständigkeit nachzudenken, Agency irgendwie anders formulieren zu können. Das hat, glaube ich, auch politische Bedürfnisse befriedigt. Das kann man heute mit Butlers Rede von Resignifizierung viel leichter tun, als man das mit so einer Oldschool-Variante von Foucault oder Bourdieu konnte. Das passte auch mentalitätsgeschichtlich zum Bedürfnis, mit Widerständigkeit und einer politischen Interpretation die eigene Disziplin zu betreiben. Daher denke ich, dass es schon einen gewissen Lernprozess gibt. Und die meisten derer, die heute mit diesem Instrumentarium arbeiten, sind an der Vorgeschichte, die wir jetzt diskutieren, nicht sonderlich interessiert.

Sabine Reh: Ja, einerseits Zustimmung, aber an ein paar Stellen auch Widerspruch zu dem, was Markus eben gesagt hat. Was ich ein bisschen in Zweifel ziehen würde, ist die Aussage, dass überall da, wo empirisch geforscht wird, die Subjektivierungsforschung angekommen ist. Ich finde, dass das nicht stimmt, Markus. Aber sicherlich spielt sie in weiten Teilen der Schulpädagogik und der Schulforschung schon eine Rolle. Es ist so, wie du sagst, dass Subjektivierungsforschung nichts mehr ist, womit man aneckt oder womit man sich als widerständig zeigt, ganz im Gegenteil. Aber Subjektivierungsforschung ist jetzt auch nicht das, was die gegenwärtige Forschung hauptsächlich macht oder sie nun ungeheuer vorantreibt. Ich will nicht das fünfte Mal eine ethnographische Beobachtung von »Anna im Feedbackgespräch« unter subjektivierungstheoretischen Fragestellungen lesen, also, das kennen wir nun. Ich finde das inzwischen – das ist jetzt ein bisschen hart und überspitzt, wenn ich das hier so sage – tatsächlich ein bisschen langweilig. Und da könnte man natürlich an das anschließen, was Jan gesagt hat, dass sich an manchen Stellen manche Kritik auch totläuft. Es bleibt die Frage, was könnten denn interessante und neue – wenn es sie denn gäbe – kritische erziehungswissenschaftliche Themen und Perspektiven sein? Aber ok, das ist ein anderes Thema.

Jan Masschelein: Nur eine kurze Reaktion, also, ich denke Subjektivierung hat uns sehr interessante Denkansätze gebracht, aber zugleich hat es sich vielleicht auch mittlerweile aus meiner Perspektive ein wenig überholt und interessiert mich aktuell nicht mehr so stark. Und deshalb stimme ich auch dir zu, Christiane, dass diese Kritik der

Subjektivierung uns tatsächlich auch heute in gewissem Sinne weiterhelfen könnte mit dem aktuellen Kontext, zum Beispiel der Beschleunigung, der Art und Weise, wie Prozesse aller Art durch das Digitale gestaltet werden, aber andererseits habe ich auch das Gefühl, dass es nicht mehr ausreicht, auch aufgrund von anderen politischen Verhältnissen.

Markus Rieger-Ladich: Zunächst ganz kurz noch mal zu Sabine zurück. Ja, gewisse Forschungsperspektiven, wie zum Beispiel auch das »Unternehmerische Selbst«, sind längst zum Jargon geworden, haben damit auch ihre Schlagkraft eingebüßt. Ich würde auch nicht behaupten, dass es jetzt hegemonial wäre, mit dem Konzept von Subjektivierungspraktiken zu arbeiten. Es gibt orthodoxe Kantianer, es gibt Leute, die machen saubere empirische Forschung und andere stürzen sich in eine Althusser-Lektüre. Im besten Falle machen sie es auf hohem Niveau und treffen bei Tagungen aufeinander. Vielleicht hat das alles auch etwas damit zu tun, dass es eine Art typische pädagogische Rezeption gibt, die meist eine halbherzige Rezeption ist. Mein Eindruck ist, dass wir, wenn wir von Subjektivierungspraktiken sprechen, in neun von zehn Fällen von einem Individuum sprechen, aber eben nicht von Kollektiven. In diesem Zusammenhang musste ich an Stuart Hall denken, denn er hadert mit den neueren Entwicklungen in den Cultural Studies und moniert, dass es – bei aller Begeisterung über Widerständigkeit – bei der Erforschung von Subjektivierungspraktiken kaum einmal etwas über die Rahmung von Diskursen und Dispositiven zu lernen gibt. Wenn wir darüber nicht mehr nachdenken, wenn wir uns nicht trauen, auch Makrostrukturen zu erforschen, dann haben wir ein ernsthaftes Problem. Bei aller Sympathie für Agency. Sie waren alle mehr oder weniger marxistisch ausgebildet, diese Gründer*innengeneration. Die erste Generation der Cultural Studies kam aus der Erwachsenenbildung. Hall wirbt nun mit guten Gründen dafür, sich wieder für harte ökonomische Fragestellungen zu interessieren. Ich teile diese Einschätzung und habe den Eindruck, dass auch die Rede von Subjektivierungspraktiken bisweilen etwas weichgespült ist. Das ist anschlussfähig an ganz klassische Strukturen des pädagogischen Diskurses im deutschsprachigen Raum. Vielleicht erfährt man also auch bei uns – so wie wir über Subjektivierung sprechen – mehr über unsere Binnenstruktur und Binnenkräfte des pädagogischen Diskurses als über das Konzept selbst.

Christiane Thompson: Darf ich da noch einmal einhaken? Weil mir das jetzt sehr zu denken gegeben hat, dieses Statement von dir, Sabine. Ja, es wird irgendwie langweilig und Markus hat das noch einmal aufgegriffen. Und ja, ich hatte auch schon mal den Eindruck, dass die Subjektivierungsforschung sehr konjunkturrell geworden ist, und zugleich gilt doch auch hier, dass Wiederholung und kritische Auseinandersetzung zu Wissenschaft gehört. Und dies gilt doch umso mehr, wo die Reflexionsformen des wissenschaftlichen Arbeitens berührt sind. Die große Stärke des Subjektivierungskonzepts besteht doch darin, dass es sich nicht als »Methode« verselbständigt hat, sondern dass an diesem Konzept auch systematisch weitergearbeitet wird. Ich finde es sehr wichtig, dass es in Qualifikationsarbeiten aufgegriffen wird und – um das auch deutlich zu formulieren – das Konzept der Subjektivierung einen verlässlichen begrifflichen Bezugspunkt bildet. Für mich geht es also mehr um eine Verständigung darüber, dass sich die Arbeit an und mit diesem Konzept nicht zu sehr, wie soll

ich sagen, standardisiert. Und um einem Missverständnis vorzubeugen: Ich meine damit jetzt nicht die geniale Neuerfindung eines Konzepts im Sinne eines romantischen Genieverständnisses. Womöglich müssen wir auch noch einmal überlegen, wie wir in unserer Arbeit das Konzept der Originalität füllen. Die Wege, die mit dem Konzept der Subjektivierung beschritten werden, sind doch ganz andere als die, die ich vorher in der empirischen Forschung wahrgenommen habe. Und das ist etwas sehr Wertvolles und Wichtiges, was es zu kultivieren gilt. Dafür ist sicherlich die Arbeit in Graduiertenkollegs wichtig, wie Markus sie eben angesprochen hat. Daneben bewegen mich aber auch die Fragen, die ich bei Jan raushöre: Wie kommt die Pädagogik zu ihren Begriffen? Und wie arbeiten wir mit diesen? Vielleicht sollten wir uns auch hier angewöhnen, von ›Forschung‹ zu sprechen. In den vergangenen Jahren hat es eine Reihe von Beiträgen gegeben, die sich begrifflich forschend dem abendländischen Kanon zugewandt haben, zu dem selbstverständlich auch der Begriff der Bildung gehört. Diese Debatten, die auch etwas mit dem Subjekt zu tun haben, stehen in postkolonialen Denkkontexten und sie erzeugen Brüche und Umbrüche. Es wird zu sehen sein, ob und wie das Konzept der Subjektivierung in diesem Zusammenhang zum Einsatz kommt und ob es womöglich auch neue pädagogische oder erziehungswissenschaftliche Akzente zu setzen vermag.

Sabine Reh: Also, ich muss noch mal kurz auf Christiane reagieren. Ich will dir Recht geben, Christiane, es ist eine selbstverständliche Entwicklung, dass Promovierende solche Konzepte nutzen, die eben Konjunktur haben. Was ich manchmal problematisch finde, ist, dass Fragestellungen, die mit diesen Forschungen verbunden werden, mir oft nicht mehr interessant erscheinen. Ich frage mich, was könnten denn Fragen sein, die wir angesichts gegenwärtiger Entwicklungen, ich sage mal zum Beispiel hinsichtlich einer Institutionenskepsis, stellen? Natürlich ist das die Frage einer Zeithistorikerin: Ich möchte hart an dem arbeiten, was man eine Problemgeschichte der Gegenwart nennen könnte. Promovierende müssen nicht geniehaft agieren. Das ist überhaupt nicht meine Erwartung. Aber ich wünsche mir eigene Fragen, die – bevor sie dann irgendwie ›untersucht‹ werden – ins Verhältnis zu vorhandenem Wissen gestellt werden. Es gibt so viele neu auftauchende Fragen, von denen ich dann denke, dass sie vielleicht mit subjektivierungstheoretischen Beobachtungen nicht mehr gut zu beantworten sind. Trotzdem ist es gut, dass die Erziehungswissenschaft, jetzt sage ich das auch mal so, diesen Lernprozess durchgemacht hat, da stimme ich dir wirklich zu. Aber möglicherweise müssen wir jetzt einen Schritt weitergehen. Vielleicht sollte ich es so sagen: Tatsächlich gibt es Ungleichheitsforschung, in der sich Wissenschaftler*innen auch wieder oder immer noch mit Makrostrukturen auseinandersetzen, neue Entwicklungen in der Gegenwart ausmachen, in denen neue Aspekte auftauchen, die man – allerdings im Wissen, das wir über Subjektivierung gewonnen haben – aber vielleicht mit neuen Mitteln und auch neuen Perspektiven bearbeiten müsste. Also, ich will nicht hinter die Kritik am Begriff eines starken Subjekts zurückfallen, aber ich denke, diese muss nicht ständig in langandauernden Studien wiederholt werden. Und vielleicht ist das auch nicht Aufgabe der Promovierenden, sondern unsere.

Phries Künstler: Wenn es gerade keinen weiteren Einsatz gibt, würde ich die Chance nutzen, eine resümierende Frage in den Raum zu stellen. Sie hatten damit angefangen,

dass Subjektivierung nicht wirklich ein Trend ist oder dass man das infrage stellen muss. Im gesamten Gespräch wurde viel darüber gesprochen, als was es denn nun gesehen werden kann. ›Lernprozess‹ kam, glaube ich, auf jeden Fall ein paar Mal. Wir hatten in unserer Fragenliste auch von Modeerscheinungen oder etwas Neuem gesprochen und ich würde die Frage nochmals zurückspielen: Welche Bedeutung hat das Konzept explizit heute für die Erziehungswissenschaft oder eben auch nicht mehr?

Sabine Reh: Ich erlebe die Erziehungswissenschaften – und ich sage das ausdrücklich im Plural – eher als sehr segmentiert, weswegen aus meiner Sicht kaum von einem allgemeinen Trend über alle Subdisziplinen hinweg und auch nur schwer von allgemeinen Lernprozessen zu sprechen ist. Aber ganz unabhängig davon, dass wir es in meiner Perspektive nicht mit einer einheitlichen Erziehungswissenschaft zu tun haben, kann ich doch als Bildungshistorikerin das Pädagogische oder das, was als solches je gilt, untersuchen, indem ich etwa danach frage, wie genau das Problem wann und warum auftaucht und sich ändert – auch wenn wir immer schon erzieherische Verhältnisse zwischen verschiedenen Generationen hatten.

Christiane Thompson: Ich stimme zu, dass man eine solche Diagnose nicht auf die gesamte Disziplin beziehen kann. Als Resümee würde ich trotzdem sagen, dass mit diesem Konzept über verengte Diskursenklaven hinausgedacht worden ist. Mit dem Konzept der Subjektivierung sind Kolleg*innen über verschiedene Teildisziplinen oder Handlungsfelder hinweg miteinander ins Gespräch gekommen. Insofern ist dem Konzept auch ein Vernetzungspotenzial inhärent – und das ist von Relevanz für die gesamte Disziplin. Der zweite für mich wichtige Punkt ist der einer problematisierenden Empirie. In Verbindung mit dem Konzept gibt es eine systematische Auseinandersetzung damit, wie das Pädagogische als Gegenstand empirischer Forschung operationalisiert wird. Hier gibt es Anschlüsse an eine theoretische Empirie, die in den letzten zehn Jahren viel Beachtung gefunden hat, auch in der Soziologie und in der Politischen Theorie. Das ist sicherlich eine ganz andere Rahmung als die, die Jan zu Beginn des Gesprächs aufgegriffen hat zu einer zunehmenden Soziologisierung der Erziehungswissenschaft. Ich glaube, dass wir darin trotzdem dann immer noch die Fragen nach dem Pädagogischen finden. Aber die sind nicht, sagen wir mal, ontologisch vorgeklärt.

Jan Masschelein: Nur ganz kurz. Der Input oder die Kolonisierung oder die Vereinnahmung der Soziologie ist meiner Meinung nach nur eine davon. Wenn man nicht nur die Bildungs- und Erziehungsphilosophie, sondern tatsächlich die Erziehungswissenschaft in einem viel umfassenderen Kontext betrachtet, dann wäre die Psychologie meiner Meinung nach ein sehr guter Kandidat, um die Soziologie zu ersetzen. Meine Sorge ist die: Wenn ich mir die Leute ansehe, die jetzt anfangen, Doktorarbeiten und so weiter zu schreiben, dass sie bereit sind zu lesen, Latour zu lesen, sie sind bereit, Foucault zu lesen, sie sind bereit, Bourdieu zu lesen, aber sie lesen keine (oder ganz wenige) Bücher, die mit einer Art pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Tradition zu tun haben. Vielleicht ist Mollenhauer immer noch eine kleine Ausnahme, aber ich spreche natürlich nicht für den deutschen Kontext, ich spreche nur für meinen Kontext. Das Problem des Pädagogischen scheint ja zu sein, und die Diskussion über Subjektivierung hat dazu geführt, dass es seine Kraft oder

seine Bedeutung verloren hat, sagen wir mal, nicht um die pädagogische Tradition zu verteidigen oder was auch immer, aber ja, es scheint dazu zu führen, dass wir es vermeiden, darüber nachzudenken, was Pädagogik wäre oder was ›pädagogisch‹ bedeuten würde oder was das bedeuten könnte. Das ist meine Sorge.

Markus Rieger-Ladich: Zunächst ganz kurz zu Jan. Ich verstehe das Unbehagen, wobei ich glaube, wir werden nicht kolonisiert, sondern wir betreiben das selbst. Ich würde allerdings sagen, die Studierenden unseres Masters in Tübingen, die fordern die pädagogischen Beiträge ein. Sie wollen, dass das, was wir da alles lesen an klugen Texten, auf den pädagogischen Diskurs zurückbezogen wird. Das erlebe ich seit ein paar Jahren, finde es völlig berechtigt und auch nachvollziehbar. Vielleicht gibt es daher eine kleine Gegenbewegung. Ich denke überdies, dass wir hinter bestimmte Einsichten des Poststrukturalismus nicht mehr zurückfallen. Wir leben in radikal kontingenten Verhältnissen, und ich glaube nicht, dass sich das in den nächsten 20 Jahren ändern wird. Vor dem Hintergrund denke ich, und jetzt greife ich etwas von Christiane auf, dass es ein gewisses Versprechen in der Rede von Subjektivierung gibt. Unsere Beiträge sollten dazu beitragen, die Analysen, wie jemand zum Subjekt wird, mit Komplexität anzureichern. Gleichzeitig werden wir damit anschlussfähig an andere Debatten; wir sprechen jetzt nicht nur über das Subjekt, sondern zum Beispiel auch über Geschlecht. Das heißt, dass wir mit den Gender Studies im Dialog sind, mit den Critical Whiteness Studies, der Critical Philosophy of Race and so on. Deshalb können wir auch den deutschen Sonderweg hinter uns lassen, auf dem man sich vor 40 Jahren ausgeruht hat und auch noch stolz darauf war. Mein Wunsch wäre, dass wir diese Debatten auf Augenhöhe führen, frei von Devotheitsgesten. Ich war te auch nicht auf den Ritterschlag aus der Philosophie, dass das, was wir tun, gute Wissenschaft ist. Dafür sind wir schon selbst verantwortlich.