

# ›Bildung‹ in subjektivierungstheoretischer Perspektive

---

Norbert Ricken

**Abstract** Vor dem Hintergrund, dass der Begriff ›Bildung‹ sowohl inhaltlich als auch in seinem Geltungsanspruch umstritten ist, wird in diesem Beitrag der Versuch unternommen, ›Bildung‹ subjektivierungstheoretisch zu interpretieren und dadurch die ›Macht der Bildung‹ diesseits des eingewöhnten Selbstverständnisses der ›Bildung‹ als Befreiungs- oder Humanisierungsformel sichtbar zu machen. Nach einer kurzen Rekonstruktion der Konturen der ›Bildung‹ (1) werden zunächst einige Bausteine einer subjektivierungstheoretischen Perspektive (2) beschrieben, bevor dann ›Bildung‹ als eine besondere Form der (modernen) Subjektivierung interpretiert wird (3 und 4). Erst diese Perspektive macht es schließlich möglich, unabgegoltene Aspekte der ›Bildung‹ neuerlich in den Blick zu nehmen und auf die Herausforderungen der Spätmoderne zu beziehen (5).

Wie kaum ein anderer Begriff nimmt ›Bildung‹ einen überaus zentralen Platz in pädagogischen, aber auch gesellschaftlichen Debatten ein. Während im pädagogischen Diskurs ›Bildung‹ längst als – gegenüber ›Erziehung‹ – verbesserte Selbstbezeichnung des Pädagogischen fungiert, kommt inzwischen auch gesellschaftlich so gut wie kein Beitrag zur Zukunft unserer Gesellschaften ohne Rekurs auf ›Bildung‹ aus (vgl. Ricken 2024b). Zugleich haftet ›Bildung‹ von Anfang an etwas ›Erhabenes‹ an und transportiert bis heute ein »uneingelöstes Versprechen« (Peukert 1988) – und das auch, obwohl der Begriff unübersehbar Patina angesetzt hat und kaum noch zu dynamischen Neuaufbrüchen zu taugen scheint. Umso erstaunlicher, ja irritierender ist es dann, dass ›Bildung‹ in ihrer Bedeutung bis heute umstritten ist und zwischen einer Vielzahl von Bestimmungen oszilliert. Man mag diesem Charakter, »bestimmt unbestimmt« zu sein (Ehrenspeck/Rustemeyer 1996), eine gewisse beobachtungstheoretische Funktion zusprechen, fachsprachlich erweist sich dies als Beschwernis, das pädagogische Selbstverständnis doch hinreichend präzise auszuformulieren – und dann auch gesellschaftlich mit Expertise vertreten zu können. Insofern markiert ›Bildung‹ einen zumeist enorm aufgeladenen und kaum eingrenzbaren Diskurs, in dem schließlich nicht selten ›gute‹ Absichten überwiegen und Klärung vernebeln.

Es ist nun genau diese begriffliche Vagheit und Ambivalenz, die es fruchtbar erscheinen lässt, ›Bildung‹ in und aus einer anderen Perspektive aufzugreifen und subjektivierungstheoretisch zu lesen (vgl. bereits Ricken 2006). Dabei verspricht dieser Versuch

nicht nur eine (Auf-)Klärung der Begriffsbedeutung, sondern erlaubt auch, die Macht der ›Bildung‹ zu thematisieren, ohne sie bloß außerhalb der ›Bildung‹ zu verorten und entsprechend als Überformung zu interpretieren. Vielmehr kann dadurch deutlich gemacht werden, wie sehr ›Bildung‹ elementarer Bestandteil der bürgerlichen Moderne ist und bis heute in deren Gewinne und Verluste eingeschrieben ist.

Ausgangspunkt einer subjektivierungstheoretischen Interpretation der ›Bildung‹ ist daher zunächst eine doppelt angelegte Begriffs- bzw. Diskursbeobachtung der ›Bildung‹ (1), die sowohl lebensweltliche Bedeutungsfacetten als auch erziehungswissenschaftliche Weichenstellungen notiert, um im Anschluss an diese Lesart ›Bildung‹ in einer subjektivierungstheoretischen Perspektive zu reinterpretieren (3) und als eine spezifisch moderne Subjektivierungsmatrix auszuweisen (4), deren Nichteinlösung, genauer: deren Nichteinlösbarkeit der Motor ihrer ständigen Wiederbelebung zu sein scheint. Vorab ist es jedoch unverzichtbar, einige Grundannahmen einer solchen subjektivierungstheoretischen Perspektive zu erläutern (2), bevor schließlich am Ende offene Fragen und unabgeglichene Aspekte wenigstens kurz noch aufgegriffen werden sollen (5).

## 1. Konturen der ›Bildung‹

Bereits lebensweltlich wird ›Bildung‹ eher breit und spannungsvoll bestimmt: Für die einen ist sie eng an »alles, was man wissen muss« (Schwanitz 1999), und den Erwerb eines – wie verbindlich auch immer gedachten – Kanons gebunden,<sup>1</sup> während andere ›Bildung‹ eher formal bestimmen und als Zertifikat für erworbene Kompetenzen und dadurch eröffnete Zugänge verstehen. Wiederum andere sehen in ›Bildung‹ eher eine Haltung, einen – bisweilen auch distinktiven – Habitus, der aus dem resultiert, »was übrigbleibt, wenn man alles vergessen hat« (Blumenberg 1998: 24), und insofern nicht bloß beiläufig mit »Horizont« (ebd.: 25) assoziiert wird. Unstrittig scheint dabei zumeist, dass ›Bildung‹ einen sowohl unabschließbaren als auch selbstreferenziellen Prozess markiert – man kann sich nur selbst bilden und muss es ein Leben lang tun (vgl. Bieri 2008) –, der nicht nur Freiheitsgrade, sondern auch Moralität zu vermehren verspricht und in dieser Hinsicht nahezu zwangsläufig mit ›Höherentwicklung‹ verbunden wird (vgl. kritisch Reichenbach 1998). Bereits in dieser Aufladung und Spreizung des Begriffs wird deutlich, warum ›Bildung‹ sich für programmatische Positionierungen gut eignet, ohne dabei inhaltlich allzu sehr festgelegt werden zu müssen.

Aber auch erziehungswissenschaftlich bleibt ›Bildung‹ eher vage und changiert zwischen einem emphatisch aufgeladenen, uns inzwischen auch überspannt erscheinenden Begriff der Verwirklichung »der Menschheit in unsrer Person« (vgl. Humboldt 1960b:

1 Dass kanonische Fassungen des ›Bildungswissens‹ (vgl. Scheler 1926) allzu oft mit einer spezifisch bildungsbürgerlichen Orientierung an kulturell-geschichtlichem Wissen einhergehen, macht Ernst Peter Fischer in seinem Gegenentwurf einer »andere[n] Bildung« deutlich, der – im Gegensatz zu Dietrich Schwanitz – auch die Naturwissenschaften ins Blickfeld rückt und deren Befunde weit weniger distinktiv ausarbeitet (vgl. Fischer 2003).

235) und einem auf Funktionalität reduzierten Verständnis von Grundbildung (vgl. Tenorth 2004). Bereits diese Spannung legt zwar nahe, sich zur »Rede von Bildung« (Tenorth 2020) doch in Distanz zu bringen und bloß beobachtend zu verhalten, enthebt aber nicht der Dringlichkeit, die Bedeutungskonturen der ›Bildung‹ doch genauer auszuarbeiten.

Hilfreich könnte daher sein, ›Bildung‹ zunächst als einen Strukturbegriff zu verstehen und mit der Formwerdung von Individuen in und durch Kultur zu übersetzen; das greift nicht nur die lateinische Formulierung der ›formatio‹ – ergänzend zur ›educatio‹ – auf, sondern versteht ›Bildung‹ eng an die Begriffsgeschichte angelehnt als ›Gestalt‹ und ›Gestaltwerdung‹ (vgl. Lichtenstein 1968). Fragt man dann aber genauer nach dem Charakter dieser Formwerdung als ›Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt‹ (Humboldt 1960b: 235), dann rückt die Form der ›Bildung‹ – Humboldt zufolge als die einer ›allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung‹ (ebd.: 235) – in den Vordergrund und weist ›Bildung‹ als Selbsthervorbringung in und durch Weltauseinandersetzung aus. Humboldt formuliert bereits früh (und überaus programmatisch): »Bloss weil beides, sein Denken und sein Handeln nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, NichtMensch, d. i. Welt zu seyn, sucht er, soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.« (Ebd.: 235) ›Bildung‹ als ›Wechselwirkung‹ muss dabei als Absage an zwei alternative Denkformen verstanden werden, die die Genese des Subjekts entweder als bloße ›Entfaltung von Anlagen‹ oder umgekehrt als ›Produktion und Herstellung‹ durch andere zu denken versuchen. Erst diese relationale Fassung erlaubt es dann auch, Bildung als ›Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung‹ (Adorno 1972: 94) – nicht Aneignung – zu verstehen und insofern als Medium der Subjektgenese auszubuchstabieren. All das schwingt schließlich in einer der prominentesten jüngeren Bestimmungen von ›Bildung‹ als ›Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses‹ (Koller 2023: insb. 9–19 und 183–204 sowie Koller i.d.B.) mit, in der ›Bildung‹ gerade als dialektische Form des Lernens (u.a. ebd.: 15) von bloß linearen und subsumierenden Formen des Aneignens abgegrenzt wird. Aber auch wenn der Humboldt'sche Bildungsbegriff – allemal in seiner kräftemetaphysischen Fassung, die ›Kraft‹ (Mensch) und ›Gegenstand‹ (Welt), ›Form‹ und ›Stoff‹ verknüpft (vgl. Humboldt 1960b: 235) und von Humboldt bereits selbst in seinen sprachphilosophischen Überlegungen reformuliert worden ist (vgl. ausführlicher Koller 1999) – längst nicht mehr Maßstab gegenwärtiger bildungstheoretischer Diskurse ist, so ist doch dessen Weichenstellung, ›Bildung‹ als »›Wechselwirkung‹ von Ich und Welt« (Koller 2023: 11) zu fassen, bis heute wegweisend. Sie markiert zugleich den tiefen Bruch mit vorherigen, vormodernen Mustern der ›Formwerdung von Individuen‹, indem ›Bildung‹ nun eingeschränkter als Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung und Selbststeigerung im Medium eines breit verstandenen Wissens gefasst und vorherigen Mustern religiöser bzw. christlicher ›Formwerdung‹ entgegengesetzt wird, in denen gläubiger Gehorsam, Selbstüberwindung und Selbstentsagung dominierten. Anders formuliert: ›Bildung‹ bezeichnet nicht nur allgemein einen Prozess kultureller ›Formwerdung‹ der Individuen, sondern markiert sehr viel genauer die spezifische Form moderner ›Formwerdung‹ qua Wissen.

Diese Spezifik erlaubt schließlich, ›Bildung‹ als die neuzeitlich-moderne Form zu verstehen, Erziehung zu denken und zu gestalten.<sup>2</sup> Denn während ›Erziehung‹ letztlich mit jeder Norm gefüllt bzw. an ihr ausgerichtet werden kann (Normativität erster Ordnung), kann und muss ›Bildung‹ als veränderte normative Orientierung verstanden werden: Statt einfach auf (vor-)gegebene Normen hin erzogen zu werden, in denen sich die Älteren gegenüber den Jüngeren auch durchzusetzen versuchen, zielt ›Bildung‹ vielmehr auf Selbsthervorbringung und Selbstentwicklung im Modus der Selbstbestimmung und damit auf die Fähigkeit, sich an sozialen Normbildungsprozessen zu beteiligen und diese nicht einfach als (vor-)gegeben zu betrachten (Normativität zweiter Ordnung). Das aber öffnet den Raum für gesellschaftliche Teilhabe und verlangt eine ›Mitwirkungstätigkeit‹ (vgl. Friedrich D. E. Schleiermacher) über alle Generationen hinweg. Insofern ist es dann überzeugend, ›Bildung‹ als die Art und Weise zu bestimmen, Erziehung neuzeitlich-modern zu denken und zu gestalten – und als das moderne ›Paradigma‹ der ›Erziehung‹ auszulegen. Die Verbreitung von und die Verpflichtung zur Schule ist wohl eine der greifbarsten Folgen der ›Bildung‹ – wie auch umgekehrt diese sich dem Erfolg des Modells Schule verdankt; kaum zufällig kann ›Bildung‹ daher auch als die zentrale Leitsemantik und »Kontingenzformel« (Luhmann 2002: 186) des Erziehungssystems gelten.

Kurzum: ›Bildung‹ ist durch und durch modern; sie ist ohne Moderne ebenso wenig zu denken wie umgekehrt diese ohne ›Bildung‹ nicht möglich geworden wäre. Genau das aber macht ›Bildung‹ inzwischen auch prekär, steht doch spätmodern die Frage nach der Lebbarkeit und Verallgemeinerbarkeit moderner Lebensformen zur Disposition. Subjektivierungstheoretische Perspektiven markieren nun genau diese Distanz, indem sie eingewöhnte moderne Selbstverständlichkeiten problematisieren.

## 2. Bausteine einer subjektivierungstheoretischen Perspektive

Subjektivierungstheoretische Arbeiten haben Konjunktur: Was noch vor wenigen Jahrzehnten als ein eher irritierendes Fremdwort gegolten hat und eher nur in kleinen Kreisen auf Interesse gestoßen ist (vgl. exemplarisch Meyer-Drawe 2000: 150ff. sowie dazu ausführlicher Ricken 2013: 30–34), hat längst breitere Aufmerksamkeit auf sich gezogen – und das nicht nur in der Erziehungswissenschaft (vgl. Ricken/Casale/Thompson 2019 und jüngst Rose 2024 sowie exemplarisch Keller/Schneider/Viehöver 2012 und Alkemeyer/Budde/Freist 2013). Kaum verwunderlich ist daher, dass sich nicht nur die Analysefelder, sondern auch die Formen und Grundlagen subjektivierungstheoretischer Arbeiten selbst längst multipliziert haben (vgl. den Überblick in Bünger/Jergus 2023: 1390–1398 sowie die Beiträge i.d.B.) und sich nur schwerlich noch unter eine theoretische Klammer

2 Mit dieser (Grund-)Begriffsarchitektur soll sowohl der Neigung, ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ irgendwie synonym zu verstehen, als auch ihrer eher gegenständlich gedachten Trennung – ›Erziehung‹ bezieht sich auf Moral und insofern Verhalten, während ›Bildung‹ auf Wissen zielt – entgegenge wirkt werden (vgl. ausführlicher Ricken 2023); zudem ist zu berücksichtigen, dass ›Bildung‹ gerade kein bloß einheimischer Begriff: (vgl. Herbart 1887: 8) der Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist, sondern ein kulturelles Strukturmoment der Moderne markiert (vgl. Bollenbeck 1994 sowie Koselleck 2006).

bringen lassen (vgl. Saar 2013). Das aber macht es erforderlich, elementare Bausteine der (eigenen) Perspektive auszuweisen und zur Diskussion zu stellen.

Gemeinsamer Ausgangspunkt nahezu aller Analysen ist eine eher programmatische Formulierung, in der Michel Foucault seine Arbeiten als eine Art »Geschichte der verschiedenen Verfahren« bezeichnet hat, »durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden« (Foucault 1994: 243). Diese Weichenstellung lässt sich – auch in der hier gebotenen Kürze – mithilfe von vier Momenten systematisch erläutern:

Erstens ist mit ›Subjektivierung‹ unmittelbar verknüpft, dass Menschen nicht qua Konstitution ›Subjekte‹ sind, sondern in sozial-kulturellen Praktiken erst dazu werden. ›Subjektivierung‹ meint daher nicht Subjektgenese oder Subjektwerdung als ein Entwicklungsgeschehen, in dem Individuen – gemäß der Devise »Werde, der Du bist« (Pindar) – das werden, was sie bereits von Anfang an sind, und lässt sich auch nicht als lineares Entfaltungs- bzw. Produktionsgeschehen konzipieren; vielmehr markiert ›Subjektivierung‹ eine Hervorbringung von etwas Neuem, eine Epigenesis (vgl. Liebsch 1992: 112–180), die ihrerseits relational verfasst ist, sodass Menschen sowohl zu Subjekten gemacht werden als auch sich selbst dazu machen – was auch impliziert, sich von eingewöhnten binären bzw. oppositionalen Denkformen (wie insb. ›Freiheit‹ und ›Macht‹, ›Selbst-‹ und ›Fremdbestimmung‹) zu verabschieden (vgl. zu den Schwierigkeiten Rössler 2017).<sup>3</sup>

Darin sind – zweitens – zweierlei Voraussetzungen eingeschrieben, die bisweilen den (poststrukturalistischen) Diskursrahmen sprengen, weil sie gegenläufige anthropologische Fragen aufwerfen: Zum einen wird die Formel des ›Subjekts‹ als eine (historisch und kulturell bedingte) Form der menschlichen Selbstausslegung betrachtet, in der der Gedanke, sich selbst zugrunde zu liegen, zentral ist und dreifach – erkenntnistheoretisch als Selbstbewusstsein, praktisch als Selbstgestaltung bzw. -bestimmung und ethisch als Selbstzweck oder Würde – ausgearbeitet wird (vgl. ausführlicher Ricken 2020). Das aber wirft zum anderen die Frage auf, als was oder wer Menschen ›vor‹ ihrer Formation zu begreifen seien, und führt dazu, Menschen als unaufhebbare und insofern nicht fixierbare »anthropologische Differenz« (Kamper 1973: 26 sowie 131–193) zu verstehen. Zugleich ist damit verbunden, die Frage der ›Subjektivierbarkeit‹ – was also Menschen dafür bzw. für einander so ansprechbar macht – zu bearbeiten (vgl. auch Ricken 2024a: 149–152).<sup>4</sup>

3 Die hier benutzte Formel von ›gemacht werden‹ und ›sich selbst machen‹ überspielt die geforderte relationale Denkform mehr, als dass sie diese aufklärt. Gegen die darin auch implizierte additive Sowohl-als-auch-Logik muss vielmehr das Ineinander von Selbst- und Fremdbestimmung betont werden, so dass Freiheit eher ein ›Sich-verhalten-Können‹ (zur eigenen Bedingtheit) als ein unbedingtes ›Neuanfangen‹ markiert; das aber führt dazu, dass eine ›Theorie der Freiheit‹ – wie Christoph Menke überzeugend verdeutlicht hat – immer nur als eine (auch graduierbare) Relationierung von ›Freiheit‹ und ›Macht‹, als eine »Theorie der Befreiung« (Menke 2022) ausformuliert werden kann.

4 Eine solche anthropologische Erweiterung des subjektivierungstheoretischen Denkens ist durchaus umstritten: Zum einen sei dies – so kann eingewandt werden – ein Rückfall in vor-poststrukturalistische Positionen, weil in der anthropologischen Frage »Was ist der Mensch?« essenzialisierende Denkformen bemüht würden; zum anderen würden mit dieser Denkform auch längst kritisierte kulturelle Differenzen und Rassismen wiederbelebt (vgl. zuletzt Rölli 2021). Demgegenüber ist daher nicht nur der (praxeologische) Charakter anthropologischer Überlegungen hervorzuheben, sondern auch darauf hinzuweisen, dass die Nichtbearbeitung dieser Frage umgekehrt dazu

Weithin unstrittig ist dann – drittens – eine grundsätzliche praktikentheoretische Ausrichtung, die auf das ›doing‹ von etwas – z. B. ›doing teacher‹ (vgl. Bennewitz 2011), ›doing school‹ (vgl. Keßler 2016) oder gar ›doing culture‹ (vgl. Hörning/Reuter 2004) – abstellt und damit betont, dass jede soziale Wirklichkeit selbst allererst sozial hervorgebracht und insofern praktisch aufgeführt werden muss. Subjektivierungstheoretisch gewendet bedeutet dies, dass ›Subjekte‹ selbst in – zum Teil durchaus spezifischen – Praktiken hervorgebracht werden (müssen), aber auch darauf angewiesen sind, sich selbst als ›Subjekte‹ zu zeigen und für andere lesbar zu machen. Insofern ist ›Subjektivierung‹ zunächst ein durchgängiges Strukturmoment aller Praktiken, weil diese immer jeweilige Akteur\*innenpositionen und -oppositionen, aber auch jeweilige Selbstverständnisse und -verhältnisse implizieren (vgl. Alkemeyer 2013). Zugleich lassen sich aber auch spezifische Praktiken und ›Techniken der Subjektivierung‹ (Gelhard/Alkemeyer/Ricken 2013) ausweisen, die in besonderer Weise das ›doing subject‹ verfolgen; hierzu zählen vor allem zahlreiche Verfahren der ›Responsibilisierung‹ (vgl. ausführlicher Vogelmann 2014 sowie Kuhlmann 2023b), in denen – z. B. pädagogisch qua Prüfung (vgl. Ricken/Otzen 2023) oder Disziplinierung (vgl. Kuhlmann/Otzen 2023) – Verantwortlichkeiten zugeschrieben und zu Selbstverständnissen verdichtet werden. Davon nicht trennbar ist dabei eine interaktionsanalytische Methodologie, in der Adressierungen und Readressierungen als spezifische Arten und Weisen, ein Individuum zu jemandem zu machen und sich machen zu lassen, in den Blick genommen werden (vgl. ausführlicher Kuhlmann 2023a sowie Koller i. d. B.).

Das führt schließlich – viertens – dazu, die erarbeiteten Figuren der Subjektivierung als historisch-kulturell bedingte und verortete Selbstformationen auszuweisen – und gerade nicht als universale Formen ungebremst zu verallgemeinern bzw. als regulative Prinzipien den kulturellen Praktiken voranzustellen. Die Kulturalität der Selbstformationen betrifft dabei nicht nur den Subjektgedanken selbst, insofern historisch und kulturell auch andere Formationen des Selbst rekonstruiert werden können und müssen, die mit dem Grundkonzept des ›subiectum‹ – sich nämlich selbst zugrunde zu liegen – gerade nicht vereinbar sind (vgl. ausführlicher Kap. 4).

Vor diesem Hintergrund lässt sich vorläufig bilanzieren, dass mit ›Subjektivierung‹ allemal ein doppeltes Geschehen markiert ist – nämlich einerseits zu einer\*inem ›Jemand‹ gemacht zu werden und sich selbst zu machen und damit in eine Ordnung der ›Anerkennbarkeit‹ (Judith Butler) einsortiert und als diese\*r ›Jemand‹ überhaupt erst sichtbar gemacht zu werden (vgl. insgesamt Butler 2009) sowie andererseits darin und dadurch auch zu sich selbst in ein spezifisches Verhältnis gesetzt zu werden. Gerade diese Verschränkung von Positionierung und (Selbst-)Relationierung aber unterläuft Vorstellungen einer linearen, ›quasi-automatischen‹ Subjektivierung und macht in beiden aufmerksam für Brechungen, widerläufige Figuren und Möglichkeiten des Widerstands.

---

tendieren lässt, moderne Selbstmissverständnisse fortzuschreiben, dass Menschen nämlich unbedingt seien und alles aus sich machen könnten, was sie wollten (vgl. insgesamt Ricken/Röhr 2024).

### 3. ›Bildung‹ als ›Subjektivierung‹ – eine Reinterpretation

Eine subjektivierungstheoretische Reinterpretation der ›Bildung‹ setzt nun genau an der rekonstruierten Grundbedeutung der ›Bildung‹ an, nämlich die Formation und Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen zu markieren (vgl. Koller i.d.B.), und liest diese gerade nicht bloß als eine Art kategoriale Neuerfindung, sondern als einen spezifisch modernen Modus der Formation von Menschen zu Subjekten. Das impliziert zunächst, ›Bildung‹ als die praktische (Rück-)Seite des aufklärerisch-philosophischen Subjektprogramms und insofern als eine »Matrix der Subjektivierung« (u.a. Ricken 2006: 26) auszulegen, und erlaubt dadurch, die ›Macht der Bildung‹ weder bloß als Überformung durch bürgerliche Distinktionspraktiken (vgl. Heydorn 2004) noch als ›kulturelles Kapital‹ im gesellschaftlichen Kampf um Hegemonie zu verstehen (vgl. Bourdieu 2001), sondern als eine Form der Macht sui generis zu veranschlagen (vgl. ausführlicher Ricken 2015). Menschen sind nicht von Anfang an Subjekte, die dann in Bildungsprozessen diesen Subjektcharakter sukzessive freilegen müssen, sondern werden in Bildungsprozessen zu diesen Subjekten allererst gemacht; dabei meint Subjektsein vor allem, sich selbst als ›Zugrundeliegendes‹ zu verstehen, was als unverzichtbare Bedingung von auch gesellschaftlich gedachter Handlungsfähigkeit und Verantwortlichkeit gelten kann und mit ›Autonomie‹ überschrieben worden ist. Man mag diese Selbstformation für erstrebenswert halten (oder nicht), sie markiert aber gerade nicht eine quasi-anthropologische (und damit universale) »Bestimmtheit des Menschen zur Selbstbestimmung« (Benner 1983: 293), sondern eine kulturell erzeugte und verbindlich gemachte Form der Selbstwahrnehmung und -gestaltung, der Menschen aufklärerisch-modern dann unterworfen sind. Erst dies macht den Doppelsinn von ›subiectum‹ aus – nämlich sich als (sich selbst) ›Zugrundeliegendes‹ zu verstehen und diesem Selbstverständnis unterworfen zu sein (vgl. auch Meyer-Drawe 2004).

Mit dieser grundsätzlichen Weichenstellung, die ›Bildung‹ selbst als Moment der modernen Umkonfiguration von Machtformationen – verkürzt gesagt: von den repressiven zu den produktiven Machtformen (vgl. exemplarisch Foucault 1977: 161–190) – verstehen lässt, geht zugleich die Verpflichtung einher, die Subjektform der ›Bildung‹ doch genauer zu bestimmen. Ohne hier nun die folgenden Strukturmomente ausführlicher entwickeln zu können, seien drei Aspekte dieser Subjektform genannt (vgl. auch Ricken 2019: 102–107):

Da ist erstens die Figur der *Positivierung des Selbst*, die in die bildungstheoretisch besondere Aufmerksamkeit für das Selbst bereits eingeschrieben ist und zwei Seiten hat: Zum einen die Seite der – im Bildungsgedanken überaus zentral verankerten – Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung als Höherentwicklung; ›Bildung‹ zielt nicht nur auf die Hervorbringung des Selbst überhaupt und dessen proportionierliche Entfaltung aller Kräfte zu einem Ganzen, wie dies bei Humboldt formuliert ist (vgl. Humboldt 1960a: 64), sondern lässt dieses Selbst auch als ein mit sich selbst identisches und für sich selbst durchsichtiges sowie letztlich zentrisches Selbst denken, das die Unerreichbarkeit dieser souveränen Form der Selbstgestaltung durch die permanente Anstrengung der Höherentwicklung zu kompensieren versucht – und damit in einen Zirkel systematisch produzierter Unzulänglichkeit und permanenter Selbststeigerung gerät, der diese Formation erst zementiert. Positivierung des Selbst aber meint zum anderen auch die sukzessive

Abblendung und Ausklammerung des Problems der Negativität – und das sowohl in den Formen des konkreten wie grundsätzlichen Nichtkönnens und Nichtwissens als auch der Sterblichkeit selbst, die – wie bei Rousseau im Gedanken des natürlichen Todes skizziert (vgl. Rousseau 1971: 58f.) – als beseitigbar und aufhebbar gilt, wenn man sich nur hinreichend ausgelebt habe (vgl. auch Nassehi/Weber 1988).

Neben dieser ›Triggerstruktur‹ einer unmöglichen, aber ständig ersehnten Positivität des Selbst lässt sich als zweites Moment der Subjektivierungsform der ›Bildung‹ die starke *Orientierung am Allgemeinen* nennen – eine Figur, die sowohl an Kants kategorischem Imperativ mit Blick auf die Forderung der Verallgemeinerbarkeit des Handelns als auch bei Humboldt mit Blick auf die Forderung, die »Menschheit in unserer Person« (Humboldt 1960b: 235) zu verwirklichen, gut belegbar ist. Sie führt aber nicht nur zu einer Figur des Selbst im Modus der Verallgemeinerbarkeit, in der das ›bloß‹ Individuelle abgeblendet bzw. abgewertet wird; vielmehr verhilft sie auch einer problematischen Figur zur Geltung, die Foucault als gleichzeitige Individualisierung und Totalisierung beschrieben und dann disziplinartheoretisch als Trennung der Individuen voneinander und effektive Neuzusammensetzung interpretiert hat (Foucault 1994: 248). In dieser Umfiguration aber verschwindet nun sowohl das Wissen um die soziale Konstitution des Selbst durch andere als auch die Berücksichtigung vieler Formen der Zugehörigkeit (vgl. Rieger-Ladich/Casale/Thompson 2020) – und zwar so nachhaltig, dass danach Sozialität mit ›Bildung‹ nie wieder wirklich verknüpfbar wird.

Daran lässt sich nun drittens die grundsätzliche *Orientierung an Wissen* als Strukturmerkmal der ›Bildung‹ anschließen, die den bisherigen Fokus auf das Selbst der ›Bildung‹ um deren Gegenstände und Inhalte erweitert; dabei ließe sich unter ›Bildungswissen‹ nicht nur das verstehen, was die Älteren den Jüngeren mitzugeben sich vorgenommen haben, sondern ein Wissen bezeichnen, mit Wissen überhaupt umzugehen – ein »Wissen über Wissen« (Ricken/Reh/Scholz 2023: 324). Mit Wissen wird dabei zunächst nicht nur ein anderes Medium für Selbsthervorbringungsprozesse, sondern ein zum religiösen Glauben konträres Medium markiert; denn werden ›Glauben‹ als »Gefühl schlechthiniger Abhängigkeit« (Schleiermacher 1960: Bd. 1, § 4, 23–30) verstanden, dann wird mit Wissen nicht nur eine andere Erkenntnisform, sondern auch Unabhängigkeit und Selbständigkeit assoziiert, die Schleiermacher in Form eines »Sichselbstsetzen[s]« dem religiösen »Sichselbstnichtsogeseztzhaben« (ebd.: 24) entgegensetzt. Man mag dann zudem – allerdings eher aus gegenwärtiger Perspektive – im Wissen eine kognitive Verengung vermuten, wird aber damit kaum dem breiten Verständnis von ›Bildung‹ gerecht. Treffender ist wohl aber, dieser Form des Wissens eine Subjekt-Objekt-Hierarchie zu unterlegen: Denn geht es im Wissen um mehr als bloßes Kennen, um Beurteilen und Reflektieren – wie dies exemplarisch in den verschiedenen Formulierungen einer Taxonomie der Lernziele sichtbar wird (vgl. bereits früh Bloom 1972 sowie Anderson/Krathwohl 2001) –, dann geht die Vorordnung und Höherordnung des Subjekts mit der Unterordnung, der Verfügung über Welt als Objekt einher. Und das nicht nur, weil ›Wissen‹ geprüftes, verstandenes, verallgemeinerbares und reflektiertes Wissen meint, sondern auch, weil Nichtwissen in dieser Logik ein zu überwindender (bzw. schulisch dann zudem zu verbergender) Fremdkörper bleibt und bleiben muss (Wehling 2006).

Alle drei Markierungen – unaufhörliche Positivierung des Selbst auf der einen und verallgemeinerbare, d.h. auch von anderen getrennte Existenz auf der anderen Seite

sowie schließlich die Orientierung an Wissen als dem zentralen Medium der Selbstformung – machen ›Bildung‹ nun anschlussfähig, wenn nicht sogar mitverantwortlich für die Entwicklung und Etablierung der modernen *Zentralideologie der Leistung* seit dem 19. Jahrhundert (vgl. Reh/Ricken 2018) – und das mindestens in doppelter Weise: nämlich zum einen in der Form der permanenten Anstrengung des Selbst, sich als Selbst hervorzubringen und – so könnte pointiert werden: qua Leistung – zu beweisen; und zum anderen in einer auch in und durch ›Bildung‹ sich neu entwickelnden Anthropologie der Fähigkeiten, die die vormoderne Substanz- und Vermögensanthropologie umschreibt und den Menschen nun als ein steigerbares ›Fähigkeitenbündel‹ versteht (vgl. Ricken 2018 wie auch Ehrenberg 2019). Es ist gerade die ›Bildung‹ selbst, die mittels der Technik der Prüfung – und auch hier ist Humboldt mit an erster Stelle zu nennen (vgl. Humboldt 1966) – ein Verfahren der Produktion eines solchen Selbstverständnisses zur Verfügung stellt, das – anders als der Wettkampf – nicht an konkreten Vollzügen und Erfolgen, sondern an individuellen Fähigkeiten, Zurechenbarkeiten und Verantwortlichkeiten, an vermeintlichen Dispositionen und Kompetenzen interessiert ist. Erst diese Form der Prüfung aber ermöglicht es, Tätigkeiten als generalisierte Fähigkeiten zu lesen und diese sowohl individuell zurechenbar (und damit auch verantwortbar) als auch sozial einordbar und vergleichbar zu machen (vgl. Kaminski 2011 und Kaminski 2013). In dieser Hinsicht ist es mindestens aufschlussreich, dass Johann Georg Krünitz bereits 1841 in seiner »Oekonomischen Encyclopädie« den Begriff des Subjekts folgendermaßen fasst: »Im gemeinen Leben pflegt man einen Menschen in Ansehung seiner Fähigkeit und Tüchtigkeit zu etwas, häufig ein Subject zu nennen.« (Krünitz 1773–1858, Bd. 177/1841: 652)

Die hier skizzierten Aspekte machen schließlich deutlich, dass es in ›Bildung‹ – trotz immer wieder dazu gegenläufiger Rekonstruktionen – nicht um die Befreiung des Selbst aus unterdrückender und normierender Macht geht; vielmehr wird ›Bildung‹ selbst als ein Subjektivierungsmuster lesbar, das sich signifikant von anderen Selbstformationen unterscheidet. Auch die ›gebildete‹ Existenz ist noch eine formatierte Existenz, in der die Norm selbst ein innerer Bestandteil der Figuration geworden ist. Oder mit Michel Foucault formuliert: »Ironie dieses Dispositivs: es macht uns glauben, daß es darin um unsere ›Befreiung‹ geht« (Foucault 1977: 190).

#### 4. ›Bildung‹ als historisch-kulturelle Formation des Selbst

Die hier vorgetragene subjektivierungstheoretische Reinterpretation der ›Bildung‹ lässt sich nun abschließend untermauern durch einen Blick auf andere kulturelle Formationen des Selbst. Dabei macht der Vergleich nicht nur aufmerksam für die Vielfalt der Selbstformationen und deren unterschiedliche Logiken, sondern zeigt auch, wie problematisch, ja historisch abwegig es ist, das Muster der ›Bildung‹ als ein universales Muster ausweisen zu wollen und dessen Genese dann von der Antike bis heute – z. B. entlang des Gedankens der ›Zweckfreiheit‹ und des ›Selbstzwecks‹ – nachzuzeichnen (vgl. exemplarisch Sander 2018: 95–132). Vielmehr wird dadurch deutlich, dass ›Bildung‹ ein spezifisch neuzeitlich-modernes Muster der Subjektivierung darstellt, das sich entlang der Ideen der Selbstentwicklung oder -entfaltung bzw. -verwirklichung, Selbststeigerung

und Selbstbestimmung sowie Selbstbehauptung formiert und insofern eine spezifische Logik dynamischer Selbstbezüglichkeit aufruft.

Im Kontrast dazu seien hier – nur exemplarisch – drei alternative Muster kurz skizziert, die anderen Logiken folgen und dennoch immer wieder in die »Traditionen der Bildung« (ebd.: 96) einsortiert werden.<sup>5</sup> So lässt sich zunächst auf das antike Muster der »Selbstsorge« – sei es griechisch-antik als »epimeleia he autou« (vgl. Foucault 2016) oder römisch-antik als »cura sui« (vgl. Foucault 2017) – verweisen, in dem es gerade nicht um eine spätmodern verbreitete »neue Lebenskunst« (Schmid 1991) geht, wie dies in Teilen dann auch von Foucault selbst nahegelegt worden ist (vgl. Foucault 2007); vielmehr markiert die antike »Selbstsorge« eine Formation des Selbst, die sich im Lichte von Ideen bzw. der »Idee des Guten« ausgestaltet und letztlich als eine geistige Kunst, »sich im Sterben [zu] üben« (Hadot 1991:10), ausgelegt werden kann bzw. muss.<sup>6</sup> Ebenfalls anders gebaut als »Bildung« ist die christlich-mittelalterliche (bzw. spätantike) Formation des Selbst, die entlang der religiösen Figur der »imitatio christi« gerade nicht Selbstverwirklichung oder gar Selbststeigerung favorisiert, sondern diese Selbstbezüglichkeit als Sünde markiert und – ganz im Gegenteil – zu Selbstentsagung, Selbstüberwindung und Selbstlosigkeit aufruft (vgl. auch Ricken 2006: 215–233).<sup>7</sup> Schließlich können auch ägyptisch-jüdische Muster herangezogen werden, die als kulturelle Bedingungen sowohl griechischer als auch christlicher Selbstformationen gelten und neuerlich eine andere Logik aufrufen, nämlich die der Konnektivität – »der eine lebt, wenn der andere ihn geleitet« (Assmann 2002). Gerade diese Differenzen, die die Selbstbezüglichkeit mit Blick auf Endlichkeit und/oder Sozialität doch erheblich anders balancieren, machen die jeweilige Spezifik unübersehbar; auch wenn sie sich genealogisch durchaus aufeinander beziehen lassen, so ist doch deren Zusammenhang nur als jeweilige »Umschrift« und eigenlogische »Umbesetzung« lesbar (vgl. Blumenberg 1999: 75–79 und 541–542).

Aber auch innerhalb des modernen Subjektmusters ließen sich dann Differenzen ausarbeiten (vgl. Reckwitz 2006), sodass – nur exemplarisch – Selbstformationen als »Untertan« (vgl. literarisch Mann 2021, der sein Manuskript von 1914 mit »Geschichte

- 
- 5 Bereits begrifflich ist daher nicht plausibel, von griechisch-antiker oder christlicher »Bildung« zu sprechen, weil allein schon der Begriff »Bildung« in keiner dieser Epochen und Konzepte überhaupt vorgekommen ist. Dass dies dennoch immer wieder so formuliert wird, befördert dann eher sehr weite – und wie ich finde: eher unbrauchbare – Verständnisweisen der »Bildung« als »Formwerdung der Individuen durch Kultur«, was dann für alle Zeiten und Kulturen zutrifft.
  - 6 Vgl. zur Bedeutung der Arbeiten Pierre Hadots für Michel Foucaults Interpretationen der antiken Philosophien den Hinweis in der Einleitung zu »Der Gebrauch der Lüste« (Foucault 2016: 14) sowie das mit »Ein unvollendetes Gespräch mit Michel Foucault« überschriebene Nachwort in Hadots Buch »Philosophie als Lebensform« (Hadot 1991: 177–181).
  - 7 Wie relevant dabei die Aufmerksamkeit für (z.T. fundamental) differente Logiken ist, lässt sich mit Verweis auf die beeindruckende Genauigkeit Foucaults zeigen, der im posthum publizierten Band »Die Geständnisse des Fleisches« die christliche Figur der Subjektivierung gerade nicht vorschnell als »Disziplinierung« und religiöse Manipulation interpretiert, sondern die Formen u.a. der Beichte, des Zölibats sowie des (Ordens-)Gehorsams als Wege liest, sich von sich frei zu machen und auf das hin zu öffnen, was religiös dann »Gott« genannt wird (vgl. Foucault 2019: 76f., 200f. sowie 300f.). Neuzeitlich-modern jedenfalls gäbe es keinen überzeugenden Weg, Freiheit als Gehorsam gegenüber der Wahrheit auszubuchstabieren.

der öffentlichen Seele unter Wilhelm II.« untertitelte) von Formen des ›emanzipatorischen Subjekts‹ (vgl. auch hier eher literarisch Moser 1976 oder Zorn 1994) sowie des ›unternehmerischen Selbst‹ (Bröckling 2007), aber auch von jüngeren Formen eines ›funktionalistischen Selbst‹ (vgl. dazu auch die Analysen bei Staab 2023) unterschieden werden können. Dass dabei sowohl das ›unternehmerische Selbst‹ als auch das ›funktionalistische‹ bzw. ›angepasste Selbst‹ auch Begleiterscheinung einer kompetenzorientierten Bildungsreform sind, macht die Notwendigkeit deutlich, auch innerhalb der ›Bildung‹ genauer zu differenzieren.<sup>8</sup>

## 5. Offene Fragen: Normativität und Transformativität

Dass nun eine subjektivierungstheoretische Perspektivierung von ›Bildung‹ eine bildungstheoretische Weiterarbeit nicht ersetzt, wird spätestens dann deutlich, wenn es um normative Fragen im pädagogischen Feld geht. Subjektivierungstheorie leistet – und das ist zu zeigen gewesen – eine kritisch-analytische Rekonstruktion der ›Bildung‹, ohne in die vielfach besetzten Positionierungen um ›Bildung‹ herum mit einsteigen zu müssen; sie vermag aber ihrerseits nicht, pädagogische Ziele positiv zu setzen und als Orientierung pädagogischen Handelns auszuformulieren. Werden allerdings auch die Schwierigkeiten berücksichtigt, die auch einer bildungstheoretischen Rekonstruktion pädagogischer Normativität anhaften (vgl. exemplarisch Koller 2016 sowie Koller 2023: 194ff.), wenn nicht einfach bloß gesellschaftlich opportune Maßgaben wiederholt werden sollen, dann ist der Einwand vielleicht weniger gravierend. Im Gegenteil: Subjektivierungstheoretische Perspektiven machen aufmerksam für die jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte, in und aus denen ›Bildung‹ angerufen wird, und belichten ihren unvermeidbaren Machtbezug. Anders formuliert: ›Bildung‹ ist und bleibt nicht unschuldig an den spätmodernen Krisen, wie sie sich insbesondere mit Blick auf soziale Ungleichheit sowie Erdverträglichkeit der gegenwärtigen Lebensformen – wie in Klimawandel und Ressourcenverbrauch sichtbar – abzeichnen.

Unstrittig scheint dabei zunächst, dass die moderne – und insofern auch bildungstheoretisch fundamentale – Einsicht, dass Normen nicht – schon gar nicht von außen – gegeben, sondern jeweils menschengemacht und insofern gestaltbar sind, nur um den Preis eines auch politischen Rückfalls in autoritäre Strukturen aufgegeben werden kann. Selbstbestimmung bleibt ein nur zu kostbares und verletzliches Gut. Doch ebenso plausibel dürfte es sein, die derzeitige liberalistische Fassung der Selbstbestimmung – ge-

8 Der vergleichende Blick lässt schließlich eine strukturelle Dimension in vielen dieser Selbstformationen erschließen, die – diesseits der unterschiedlichen thematischen Momente – versuchsweise als jeweils unterschiedliche Figuration von drei Aspekten beschrieben werden kann: ›Gegebenheit‹, ›Aufgegebenheit‹ und ›Entzogenheit‹ (vgl. auch Ricken 2004: 168–170). Während z.B. das moderne Selbstverständnis die ›Aufgegebenheit‹ betont und damit sowohl ›Gegebenheit‹ als auch ›Entzogenheit‹ durch Steigerungslogiken für überwindbar ausgibt, betonen religiöse Formationen eher ›Gegebenheit‹ und ›Entzogenheit‹ und versuchen dadurch, ›Aufgegebenheit‹, die ja immer auch mit ›Selbstbezüglichkeit‹ einhergeht, einzudämmen. Die Frage nach dem jeweilig ›ausgeschlossenen Dritten‹ könnte für die Rekonstruktion von Subjektivierungsformationen weiterführend sein.

mäß der Devise: ›Ein\*e jede\*r könne tun und lassen, was er\*sie will, solange das nicht die Freiheit der anderen beeinträchtigt‹ – nicht einfach bloß fortzuschreiben, sondern hin auf (auch sozialtheoretisch auszuweisende) Bezüge und Bindungen an Andere wie den Planeten umzuschreiben, ohne dabei kollektivistische Phantasien zu bedienen. Das aber übersteigt die bisherigen Versuche, an ›Autonomie‹ – wie differenziert dann auch immer – festzuhalten (vgl. Meyer-Drawe 2000 wie auch Rössler 2017), und öffnet den Raum für Fragen des ›guten Lebens‹ (vgl. Quirl 2023), die neben bereits vertrauteren Kategorien wie ›Glück‹ (vgl. Thomä 2006) und ›Gerechtigkeit‹ (vgl. Nussbaum 1999) auch ›Sinn‹ als Strukturmoment des ›guten Lebens‹ aufwerfen, in denen das Selbst sich – mindestens horizontal – auf Andere hin übersteigt (vgl. Schnell 2016). Vor dem Hintergrund, dass moderne Lebensformen – allemal spätmodern – nicht weiter verallgemeinerbar und insofern ›unhaltbar‹ (vgl. Blühdorn 2024) geworden sind, ist es gesellschaftlich und theoretisch ebenso offensichtlich wie dringlich, »neue Formen der Subjektivität zustande[zu]bringen« (Foucault 1994: 250) – und vielleicht bloß eine akademische Frage, ob dies unter der Flagge der ›Bildung‹ noch gelingen kann.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1972): Theorie der Halbbildung. In: Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften. Soziologische Schriften I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 93–121.
- Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 29–64.
- Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.) (2013): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript.
- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (Hg.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Assmann, Jan (2002): ›Der eine lebt, wenn der andere ihn geleitet‹. Altägyptische Konzepte vom konnektiven Leben. In: Köpping, Klaus-Peter/Welker, Michael/Wiehl, Reiner (Hg.): Die autonome Person – eine europäische Erfindung? München: Fink, S. 17–28.
- Benner, Dietrich (1983): Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 283–300.
- Bennewitz, Hedda (2011): ›doing teacher‹ – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann, S. 192–213.
- Bieri, Peter (2008): Wie wäre es, gebildet zu sein? In: Göppel, Rolf/Lenhart, Volker/Rihm, Thomas/Schön, Bärbel/Strittmatter-Haubold, Veronika (Hg.): Bildung ist mehr. Potentiale über PISA hinaus. Heidelberg: Mattes, S. 13–21.
- Bloom, Benjamin Samuel (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim/Basel: Beltz.

- Blühdorn, Ingolfur (2024): Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans (1998): Begriffe in Geschichten. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans (1999): Die Legitimität der Neuzeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2023): Bildung und Subjektivierung. Systematische Spannungslinien des Subjektivierungskonzepts im Kontext von Optimierung, Digitalisierung und Migration. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 26, 6, S. 1389–1409.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ehrenberg, Alain (2019): Die Mechanik der Leidenschaften. Gehirn, Verhalten, Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Ehrenspeck, Yvonne/Rustemeyer, Dirk (1996): Bestimmt unbestimmt. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 368–390.
- Fischer, Ernst Peter (2003): Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte. München: Ullstein.
- Foucault, Michel (1977): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz, S. 243–261.
- Foucault, Michel (2007): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2016): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2017): Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2019): Die Geständnisse des Fleisches. Sexualität und Wahrheit 4. Berlin: Suhrkamp.
- Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.) (2013): Techniken der Subjektivierung. Paderborn: Fink.
- Hadot, Pierre (1991): Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike. Berlin: Catz.
- Herbart, Johann Friedrich (1887): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: Kehrback, Karl (Hg.): Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge, Bd. 2. Langensalza: Beyer & Söhne, S. 1–174.

- Heydorn, Heinz-Joachim (2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Heydorn, Irmgard (Hg.): Heinz-Joachim Heydorn: Werke, Bd. 3. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hörning, Karl H./Reuter, Julia (Hg.) (2004): *Doing Culture*: transcript.
- Humboldt, Wilhelm von (1792/1960a): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.): Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden, Bd. 1.. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 56–233.
- Humboldt, Wilhelm von (1793/1960b): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.): Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden, Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 234–240.
- Humboldt, Wilhelm von (1810/1966): Über Prüfungen für das höhere Schulfach. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.): Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden, Bd. 4. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 241–244.
- Kaminski, Andreas (2011): Prüfungen um 1900. Zur Genese einer Subjektivierungsform. In: *Historische Anthropologie* 19, 3, S. 331–353.
- Kaminski, Andreas (2013): Wie subjektivieren Prüfungstechniken? Subjektivität und Möglichkeit bei William Stern und Martin Heidegger. In: Gelhard, Andreas / Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. Paderborn: Fink, S. 173–187.
- Kamper, Dietmar (1973): *Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik*. München: Hanser.
- Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.) (2012): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keßler, Catharina I. (2016): *Doing School. Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hg.): *Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–161.
- Koller, Hans-Christoph (2023): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. 3. erw. und akt. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koselleck, Reinhart (2006): Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung (1990). In: Koselleck, Reinhart (Hg.): *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 105–154.
- Krünitz, Johann Georg (Hg.) (1773–1858): *Oekonomische Encyclopädie oder allgemeines System der Staats-, Stadt-, Haus und Landwirtschaft in alphabetischer Reihenfolge* (242 Bände). Berlin: Pauli.
- Kuhlmann, Nele (2023a): Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne Sophie/Kuhlmann, Nele (Hg.): *Die*

- Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 68–111.
- Kuhlmann, Nele (2023b): ›Verantwortung‹ als pädagogischer Topos. Anerkennungstheoretische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne Sophie (2023): Zur Performativität unterrichtlicher Disziplinierung. (De-)Stabilisierungen pädagogischer Autorität. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne Sophie/Kuhlmann, Nele (Hg.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 193–238.
- Lichtenstein, Ernst (1968): Bildung. In: Archiv für Begriffsgeschichte 12, S. 7–29.
- Liebsch, Burkhard (1992): Spuren einer anderen Natur. Piaget, Merleau-Ponty und die ontogenetischen Prozesse. München: Fink.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mann, Heinrich (1914/2021): Der Untertan. Roman. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Menke, Christoph (2022): Theorie der Befreiung. Berlin: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. 2. Aufl. München: Kirchheim.
- Meyer-Drawe, Käte (2004): Subjektivität. Individuelle und kollektive Formen kultureller Selbstverhältnisse und Selbstdeutungen. In: Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 1. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 304–315.
- Moser, Tilmann (1976): Gottesvergiftung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nassehi, Armin/Weber, Georg (1988): Verdrängung des Todes – Kulturkritisches Vorurteil oder Strukturmerkmal moderner Gesellschaften? Systemtheoretische und wissenssoziologische Überlegungen. In: Soziale Welt 39 (4: Systemtheoretische und wissenssoziologische Überlegungen), S. 377–396.
- Nussbaum, Martha C. (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Peukert, Helmut (1988): Bildung. Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen. In: Jahresheft aller pädagogischen Zeitschriften des Friedrich Verlages ›Bildung‹, 6, S. 12–17.
- Quirl, Cosima (2023): Klimakrise und gutes Leben. Eine sozialtheoretische Auseinandersetzung. In: Kuhlmann, Nele/Rose, Nadine/Hilbrich, Ole/Bellmann, Johannes/Reh, Sabine (Hg.): Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer VS, S. 355–370.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.) (2018): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichenbach, Roland (1998): Preis und Plausibilität der Höherentwicklungsidee. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, 2, S. 205–221.
- Ricken, Norbert (2004): Menschen: Zur Struktur anthropologischer Reflexionen als einer unverzichtbaren kulturwissenschaftlichen Dimension. In: Jaeger, Friedrich/Liebsch,

- Burkhard (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 152–172.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): Techniken der Subjektivierung. Paderborn: Fink, S. 29–47.
- Ricken, Norbert (2015): Bildung als Subjektivierung. Anmerkungen zur Macht der Bildung. In: Ribolits, Erich/Christof, Eveline (Hg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker, S. 193–215.
- Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ›Leistung‹. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–60.
- Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 95–118.
- Ricken, Norbert (2020): Was heißt ›das Subjekt‹ denken? Bemerkungen zu einer Selbstbeschreibung (in) der Moderne. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 19, S. 19–36.
- Ricken, Norbert (2023): ›Inklusion‹ und die Logik erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe – ein Blick von der Seite. In: Sturm, Tanja/Balzer, Nicole/Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 21–41.
- Ricken, Norbert (2024a): Anerkennung und Adressierung. Anmerkungen zu einem Denkstil. In: Rose, Nadine (Hg.): Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 143–162.
- Ricken, Norbert (2024b): Über die Zukunft der ›Bildung‹. In: Journal für politische Bildung 14, 1, S. 10–16.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2019): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert/Otzen, Anne Sophie (2023): Logiken des Prüfens. Adressierungsanalytische Perspektiven auf eine schulische Praktik. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne Sophie/Kuhlmann, Nele (Hg.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 253–286.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2023): Transformationen des Bildungswissens. Eine wissenstheoretische und -geschichtliche Perspektive auf digitale Wissenskulturen. In: Aßmann, Sandra/Ricken, Norbert (Hg.): Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 313–347.
- Ricken, Norbert/Röhr, Henning (2025): Pädagogische Anthropologie. In: Syring, Marcus/Bohl, Thorsten/Gröschner, Alexander/Scheunpflug, Annette (Hg.): Studienbuch Bil-

- dungswissenschaft. Bd. I: Grundbegriffe klären und Forschungszugänge eröffnen. Bad Heilbrunn/Obb.: UTB/Klinkhardt, S. 210–232.
- Rieger-Ladich, Markus/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2020): Un-/ Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien.
- Rölli, Marc (2021): Anthropologie dekolonisieren. Eine philosophische Kritik am Begriff des Menschen. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Rose, Nadine (Hg.) (2024): Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Rössler, Beate (2017): Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben. Berlin: Suhrkamp.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1971): Émile – oder über die Erziehung. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn u.a.: UTB/Schöningh.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): Techniken der Subjektivierung. Paderborn: Fink, S. 17–27.
- Sander, Wolfgang (2018): Bildung – ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Scheler, Max (1926): Die Wissensformen und die Gesellschaft. Leipzig: Neue Geist.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1960): Der christliche Glaube. Nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhang dargestellt. 2 Bände: 1830/1831. Berlin: de Gruyter.
- Schmid, Wilhelm (1991): Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault. Frankfurt a.M.
- Schnell, Tatjana (2016): Psychologie des Lebenssinns. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Schwanitz, Dietrich (1999): Bildung. Alles, was man wissen muß. Frankfurt a.M.: Eichborn.
- Staab, Philipp (2023): Anpassung. Leitmotiv der nächsten Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Stichwort: ›Grundbildung‹ und ›Basiskompetenzen‹. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, 2, S. 169–182.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2020): Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz. Stuttgart: Metzler.
- Thomä, Dieter (2006): Vom Glück in der Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Vogelmann, Frieder (2014): Im Bann der Verantwortung. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Wehling, Peter (2006): Im Schatten des Wissens? Perspektiven der Soziologie des Nichtwissens. Konstanz: UVK.
- Zorn, Fritz (1994): Mars. München: Kindler.