

Souveränität und Subjektivität riskieren. Zu aktuellen (Trans-)Formationen von *Bildung* und *Erziehung*

ELISABETH SATTLER

„Heute ist die große Frage wohl überall die der Souveränität“ (Derrida 2006: 155). Diese Frage nehme ich auf pädagogisch-philosophischem Terrain dort auf, wo Souveränität als ein Beschreibungsmerkmal menschlicher Subjektivität verstanden wird. Denn der Mensch als souveränes Subjekt kann als eine wirkmächtige (und wirkmächtig gewordene) Chiffre moderner menschlicher Selbstbeschreibungen¹ ausgemacht werden: „Wer souverän ist, entscheidet letztinstanzlich“ (Ritter 1996: 1104). Pädagogisches Denken und Handeln erscheint immer auf ein implizites oder explizites Verständnis vom Menschen als Subjekt verwiesen.² Subjektivität als menschliche Selbstbeschreibungsformel ist so der Pädagogik beständig eingeschrieben³ – dieser Bezug scheint unabhängig davon gegeben, ob sie sich auf Bildung, Erziehung, Interaktion, Sozialisation, Lernen oder anderes fokussiert. Wenn neuzeitlich-modern der Mensch als souveränes Subjekt in den Blick gekommen ist, dann fragt der vorliegende Beitrag nach pädagogisch-philosophischen Neufassungen von menschlicher Subjektivität,⁴ die auch Souveränität neu und anders zu denken geben.

-
- 1 Vgl. beispielsweise Ricken 1999; Henrich 2007; Lippitz 2003a; Sattler 2006b.
 - 2 Als ein idealiter angestrebter Bestandteil einer neuzeitlichen Subjektivität findet sie sich in unterschiedlichen Kontexten wieder, beispielsweise in juristischen, philosophischen, theologischen, pädagogischen oder auch in politischen.
 - 3 Der „Begriff der Pädagogik kann wenigstens in einem neuzeitlichen Verständnis nicht von der Vorstellung der Subjektivität des Zöglings getrennt werden“ (Winkler 1988: 266).
 - 4 Subjekt, Subjektivität und Subjektivierung fassen zwar jeweils unterschiedliche Fassungen, Zuschreibungen oder Prozesse dieser wirkmächtigen menschlichen

Die Frage nach der souveränen Macht des Subjekts, nach der Unabhängigkeit des bewussten Ichs, nach dem freien Willen des *cogito* wird hier erneut gestellt, allerdings unter der Einschätzung, dass es „überkommene Begriffe des Subjekts, des politischen Subjekts, des Staatsbürgers, der souveränen Selbstbestimmung“ (Derrida 2006: 128) gibt und dass derzeit andere, neue Denkformen und -formationen von Subjektivität und Souveränität notwendig sind. Auf diese Erfordernisse zu antworten – oder auch: immer schon antworten zu müssen – bedeutet nun nicht, eine Position jenseits von souveräner Subjektivität ausgemacht zu haben. Es bedeutet vielmehr zunächst, die Unmöglichkeit und auch die ‚Monstrosität‘ eines souverän denkenden und (sprach-)handelnden Subjekts in den Blick zu nehmen. Aktuelle Einsätze, die (spät- und/oder post-)moderne Souveränität und Subjektivität neu und anders zueinander in Relation setzen, finden sich sowohl in philosophischen⁵ als auch in pädagogischen⁶ Perspektiven. Der vorliegende Beitrag richtet den Blick auf die damit einhergehenden Verschiebungen und deren Implikationen, die – angesichts des unerreichbaren modernen Projekts eines souveränen Subjekts – auf den Kreuzungspassagen von Subjektivität und Souveränität auszumachen sind. An diesen Passagen finden sich die modernen Fassungen von souveräner Subjektivität riskiert, weil sie in ihrer erkenntnistheoretischen Unerreichbarkeit und ethischen Bedenklichkeit aufs Spiel gesetzt und suspendiert werden; diese Textpassagen riskieren ihrerseits andere Bedeutungen und neue Verständnisse von der (Un-)Möglichkeit souveräner Subjektivität, so dass mindestens zwei riskierende Denkbewegungen im Diskurs auszumachen sind.⁷ Doch selbst das Verketten und Weiterführen, das Aufgreifen und Neubearbeiten dieser Passagen verweist auf einen weiteren und seinerseits riskanten Grenzgang,⁸ und zwar nicht nur weil er zwischen Souveränität und Subjektivität, zwischen Pädagogik und Philosophie angesiedelt ist, sondern auch, weil er in und mit der AutorInnenschaft immer auch auf eine bestimmte Modalität von Subjektivität Bezug genommen hat.⁹

Selbstbeschreibungsformel: In den Hauptkapiteln des vorliegenden Beitrags folgt die Verwendung den jeweiligen Referenztexten.

- 5 Vgl. beispielsweise Butler 2003, 2005; Derrida 2006, 2001 und 1999; Laclau 1999; Müller-Funk 1995 u.a.m.
- 6 Vgl. etwa Reichenbach 2001 oder Wimmer 2006; vgl. auch Ricken 2006 oder die Arbeiten von Käte Meyer-Drawe, beispielsweise Meyer-Drawe 1989 und 1994; vgl. auch Stinkes 1999; Schäfer 1998, 2000, 2000a u.a.m.
- 7 Für die dekonstruktive Textarbeit legt Jacques Derrida nahe, „langsam [zu] lesen und dabei hier und dort ein Wort, einen Abschnitt, einen *Moment*, eine *Bewegung* hervor[zu]heben“ (Derrida 1994: 73; Einfügungen ES; kursiv i.O.).
- 8 Vgl. dazu Forster/Zirfas, die Dekonstruktion hier als es eine spielerische Theorie des wissenschaftlichen Spielens verstehen, die „sich selbst aufs Spiel setzt“ (Forster/Zirfas 2005: 64).
- 9 Die Frage beispielsweise danach, ob mir der Text als Autorin, als meine freie Entscheidung zuzurechnen ist, steht hier immer auch schon auf dem Spiel. „Wer

Der methodische Einsatz für die Arbeit an der großen Frage nach Souveränität sowie an ihren Kreuzungsbereichen zur Frage nach Subjektivität versteht sich als ein dekonstruktiver: Er fragt nach den Möglichkeiten und Unmöglichkeiten von ontologischen Bedeutungen, nach sinnhaften Bedeutungen in den jeweiligen Kontexten und nach den Konsequenzen für Theorie, Praxis und Denken.¹⁰ Wenn Dekonstruktion den Versuch bezeichnet, eine Vielzahl von Kontextualisierungen vorzunehmen, dann ist damit der Anspruch auf „eine allgemeine und totale Methode und Lesart von Realität zugunsten einer relativierenden, beweglichen, dem Kontext angepassten Lesart und Interpretation“ (Forster/Zirfas 2005: 65f.) aufgegeben.

Wenn auch die große Frage nach Souveränität und die grundlegende Frage nach Subjektivität aufgenommen wird: Sie wird hier folgend in kleine Fra gebereiche und kurze Textpassagen transformiert.

So beziehe ich mich im ersten Teil (Bildung/Subjektivierung) einleitend auf Formationen von Bildung und Subjektivierung bei Norbert Ricken, der mit seiner Analyse zur Subjektivierung den für Pädagogik zentralen Begriff der Bildung aufs Spiel setzt. Dann nehme ich Judith Butlers¹¹ Argumentation zu Formationen nicht-souveräner Subjektivität auf, mit der die Frage nach der Möglichkeit von verantwortlichem (ethischem) Handeln neu angestoßen ist. Der zweite Teil formiert sich um Erziehung/Subjektivität und nimmt zunächst Passagen aus den Arbeiten von Wilfried Lippitz um Formationen vom Subjekt der Erziehung auf, die die Leerstellen moderner, bloß autonomer und vernünftig gedachter Subjektfassungen deutlich anzeigen. Michael Wimmers Einsätze zur Formationen von Erziehung und nicht-souveräner Subjektivität, die im zweiten Teil des Abschnittes behandelt werden, riskieren nicht nur die Option auf eine paradoxiefrei gedachte Erziehung, sondern sie bewegen sich

souverän ist, entscheidet letztinstanzlich“ (Ritter 1996: 1104). Kann ich mir den Schreibprozess als willentliche, freie, autonome und/oder bewusste Entscheidung zurechnen, auch wenn ich in der Folge argumentieren werde, dass wir heute nicht von einem ‚starken‘, souveränen und selbsttransparenten Subjekt ausgehen können, sondern vielmehr von einem fehlbaren und sich partikular undurchsichtigen Menschen? (Vgl. Butler 2003; Sattler 2006a; zur Frage nach dem Autor vgl. auch den Vortrag Foucaults (Foucault 1969/2001).

10 Vgl. Forster/Zirfas 2005. Zur Relationierung von Theorie, Praxis und Denken aus dekonstruktiver Sicht vgl. die Argumentation von Michael Wimmer (2006). Dort wird deutlich, dass Dekonstruktion sich nicht mit einem Theorieeinsatz ohne Bezug auf Praxis zufrieden gibt, dass sie gleichzeitig die Differenzen zwischen praktischen und theoretischen Diskursen anerkennt und eine Transformation des Theorie-Praxis-Verhältnisses vornimmt. Der Bruch zwischen Theorie und Praxis ist aus Sicht der Dekonstruktion konstitutiv für die Praxis des Gelingens von Erziehung, indem der Bruch die Bedingung der Möglichkeit suszeptiert und damit ein anderes Verhältnis zur Möglichkeit der Entscheidung, des Ereignisses der Gerechtigkeit in den Blick nimmt (vgl. Wimmer 2006: 270).

11 Auf Judith Butlers Text verweist Norbert Ricken (Ricken 2006: 344 [Fußnote], 346 und 348).

auf (erziehungs-)wissenschaftlich riskantem Terrain. Auf diese (Trans-)Formationen bezieht sich die abschließende dritte Passage. Worin lässt sich das Neue, das Andere ausmachen und mit welchen Implikationen und Konsequenzen für pädagogisch-philosophisches Denken? Das werden die folgenden Passagen zu zeigen versuchen.

Bildung/Subjektivierung

Formationen von Bildung und Subjektivierung

Schon mit den ersten Skizzierungen wird deutlich, dass Norbert Rickens Studie nicht auf ein souveränes, sich begründendes, autonomes Subjekt als Telos von Bildung abzielt. Viel eher erscheint Bildung¹² in *Die Ordnung der Bildung* (Ricken 2006) als wirksame Praktik moderner Subjektivierung, deren spezifisch subjektivierende Form gerade auch dort verdeckt bleibt, wo inhaltliche Bestimmungen oder praktische Konkretionen im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. „Weil Menschsein allein formal schon als ‚Subjektsein‘ gilt, wird der überaus spezielle ‚Modus der Subjektivierung‘ [...] durch ‚Bildung‘ als eine Figuration der Macht übersehen oder gar verdeckt“ (Ricken 2006: 340).

Folgendermaßen formuliert Norbert Ricken seine machttheoretische Bilanz um Bildung und Subjektivierung, die er im Rekurs auf Michael Foucaults Analysen vorlegt: „Bildung markiert eine der zentralen gesellschaftlichen Praktiken moderner Subjektivierung“ (Ricken 2006: 337). Bildung muss somit als ein spezifisches Verfahren ausgelegt werden, durch das Menschen zu Subjekten gemacht werden. Bildung erscheint dann just nicht als eine Form von Entdeckung, Erfahrung oder Entwicklung menschlicher Subjektivität, sondern ist mit Macht als produktivem Mechanismus verknüpft. Dass eine inhaltliche positive Bestimmung von Bildung und Gebildetsein heute weitgehend negiert wird – und damit nicht mehr die eine oder andere Selbstauslegung als ‚wahre‘ oder ‚falsche‘ gepriesen oder demaskiert wird –, weist für Norbert Ricken darauf hin, dass die in Bildung implizierte Form „subjektivierend wirkt“ (Ricken 2006: 338). Die verschiedenen Formen, die verschiedenen Modi der Subjektivierung könnten erst bedacht werden, wenn „sie vor einer strukturalen Folie sichtbar gemacht werden können, in die die unterschiedlichen Dimensionen möglicher Selbst-, Anderen- und Weltrelationen eingetragen sind“ (ebd.). Diese ‚Form der Bildung‘ als einer anthropologischen Matrix erläutert Norbert Ricken als eine Figur der Subjektivation in doppelter Hinsicht, weil sie sich einerseits auf eine „Formation des Selbst“

12 Bei Norbert Ricken findet sich durchgängig die Chiffrierung „Bildung“ unter Anführungszeichen, die hier nicht formal aufgenommen ist.

und andererseits auf eine „Formation des Sozialen“ (ebd. 339) bezieht. In diesen beiden Formationen finden sich aufschlussreiche Passagen zur Subjektivität und Souveränität. Norbert Rickens Analyse zur Ordnung der Bildung fokussiert Subjektivität und tangiert Souveränität nur in einigen Nebenbemerkungen, die weiterzuführende Bezüge auf Judith Butlers Arbeiten eröffnen.¹³

Die Formationen des Selbst zeigen, dass Bildung das Subjekt als Subjekt seiner selbst konstituiert: „[E]s ist gezwungen sich selbst qua Selbstentfaltung oder Selbstgestaltung als sich selbst hervorzu bringen“, sich als Eigentümlichkeit zu bejahen und paradoyer Weise gleichzeitig „zugunsten immer größerer Allgemeinheit zu negieren“ (ebd.). Freiheit erweist sich dann als jene Chiffre, unter der Bildung „die Möglichkeit einer nur auf (allererst hervorzu bringender) Allgemeinheit bezogenen Aus- und Entfaltung aller Kräfte und Fähigkeiten“ (ebd.) suggeriert. So etabliert sich ein „Führungs- und Selbstsorgesystem, [...] dessen praktische Zentralität [...] ganz außer Zweifel steht“ (ebd.).

Die Formationen des Selbst finden sich mit einem zweiten Mechanismus verwoben, den Norbert Ricken unter Formationen des Sozialen zur Sprache bringt. Es ist dies die Figur einer „Individualisierung und Totalisierung, die die soziale Form der ‚Bildung‘ kennzeichnet“ (Ricken 2006: 340). Darin werden Individuen zunächst als analytische Einzelemente gedacht, die dann in ihrer Verallgemeinerung, die sie selbst vollziehen müssen, Sozialität ermöglichen: „Die seitdem modern überaus dominante Figur, sich so verhalten zu sollen, wie es die Freiheit anderer nicht beeinträchtigt und sich daher allgemein rechtfertigen lässt, ist nicht nur Strukturprinzip einer rechtlichen und moralischen Logik, sondern auch Kern pädagogischer Argumentation geworden“ (Ricken 2006: 340). So ist gerade der pädagogische Fokus auf die Innerlichkeit von Bildung als komplementärer Einsatz zu einer Logik der auf Individualisierung und Totalisierung beruhender Gesellschaft zu verstehen.

Über diese beiden Formationen gelingt es – so die These Norbert Rickens – die Spezifität des Zugriffs zu verbergen und so als quasi-anthropologisch begründete Form auszugeben (vgl. Ricken 2006: 340). Sein Einsatz zeigt auf, dass der spezifische Modus der Subjektivierung durch Bildung als eine Figuration der Macht übersehen und verdeckt wird, weil Menschsein allein formal schon als ‚Subjektsein‘ gilt. Die Selbstbezüglichkeit und Selbstzentriertheit von Bildung zeigt sich – selbst im geselligen Verkehr, also selbst in Gesellschaft – noch als eine auf Immunisierung gegen irritierende(s) Andere(s) gerichtete.¹⁴ Angesichts dieser Diagnose plädiert Norbert Ricken dafür, das

13 Im vorliegenden Text werden diese Hinweise aufgenommen und im zweiten Teil des ersten Abschnitts bedacht.

14 „Diese Unfähigkeit der ‚Bildung‘, mit Andersheit und Dezentrik kaum anders als überwiegend zentralisch umgehen zu können, ist dabei Resultat einer grundsätzlichen Weichenstellung und verdankt sich der Abwendung und Abwertung von Entzogenheit und Fremdheit“ (Ricken 2006: 341).

„Moment der De- und Exzentrik so einzutragen, dass es neben der bildungstheoretisch gepflegten Zentrik gleichberechtigt wie gleichursprünglich aufgenommen wird“ (Ricken 2006: 346).¹⁵ Dabei sei nicht gesichert, ob und wie weit es auch pädagogisch gelingt, Bildung und die damit verbundene Subjektwerdung nicht nur an Selbstbezüglichkeit auszurichten, sondern auch als dezentrierende Bewegung zu verstehen.¹⁶ Damit würden (auch schmerzhafte) Erfahrungen der Ent-Subjektivierung einhergehen wie auch die Bereitschaft, als dieses eine Subjekt zugrunde zu gehen. Eine Bedingung dafür scheint zu sein, „‘alienatio’ nicht als ‘Entfremdung’ auszulegen, sondern als eigene wie andere ‘Fremdheit’ und ‘Entzogenheit’ annehmen und miteinander gestalten zu können“ (Ricken 2005: 348).¹⁷

Norbert Ricken zeigt in seiner kritischen Analyse die enge und teilweise verdeckte Verbundenheit von Bildung und Subjektivierung auf. Eine Analytik (der Macht) gibt die Chiffre ‚Bildung‘ als eine moderne gesellschaftliche Praktik der Subjektivierung zu erkennen, die freilich nie auf die Bildung des einzelnen Menschen abzielt, sondern immer auch schon auf die soziale Form und Formierung von Bildung verweist. Damit kommt Subjektivierung als ein Prozess in den Blick, der immer schon von – auf eine Allgemeinheit bezogenen – gesellschaftlichen-sozialen Praktiken geleitetet ist. Bildung als Formation dieser Subjektivierung erweist sich so paradoixerweise als auf andere bezogen und dennoch als zentral und als immunisierend gegen Andere(s). Angesichts dieser Diagnose fragt Norbert Ricken nach Möglichkeiten eines anderen Verständnisses von Bildung,¹⁸ dem gleichberechtigt und gleichwertig Zentrik und Dezentrik,¹⁹ Subjektivierung und Ent-Subjektivierung eingeschrieben wären. Eine solche Fragerichtung ist gerade nicht auf – via Bildung

15 Vgl. Butler 2003. Im folgenden Abschnitt wird dieser Zugang von Judith Butler zur Sprache kommen, weil sie damit eine sowohl subjektivitäts- als auch souveränitätsrelevante Argumentation vorlegt. Vgl. dazu auch Sattler 2006a.

16 Ob die Chiffre ‚Bildung‘ dazu taugen kann, so ein anderes Deutungsmuster zu bezeichnen oder ob nicht die bestehende Semantik beständig und schwerwiegend in ihr eingeschrieben ist, stellt Norbert Ricken – wohl mit einiger Berechtigung – in Frage (vgl. Ricken 2006: 347).

17 Dass der Umgang mit dem Anderen dem Subjekt der Moderne Schwierigkeiten bereitet, liegt – so argumentiert Alfred Schäfer – nicht nur am Selbstbehauptungsmodell der Subjektivität über die bewältigte Differenz, sondern „zugleich an der fehlenden Notwendigkeit, sich auf die Andersartigkeit des Anderen einzulassen“ (Schäfer 1998: 115). Diese Schwierigkeit wird am Bezugspunkt der Markierung der Differenz deutlich: dem Bezugspunkt „der Souveränität des urteilskompetenten Subjekts, das seine eigenen Maßstäbe reflektiert und in ihrem Licht begründet Stellung nehmen kann“ (Schäfer 1998: 116).

18 Dies gilt, auch wenn fraglich ist, ob Bildung diese neue und andere Bedeutung wird fassen können (s.o., vgl. Ricken 2006: 347).

19 Zur Zentrik und Dezentrik vgl. Prange 1998, auch wenn Klaus Prange dort am Begriff einer differentiellen Identität und nicht am Subjektbegriff arbeitet.

– Subjektivierung und Souveränität der Subjekte justiert, sondern ebenso auf die Spielräume und Erfahrungen der Ent-Subjektivierung und des Nichtsouverän-Werdens, wenn die eigenen und andere Fremdheit Zentrik und De-Zentrik, Subjektivierung und Ent-Subjektivierung und Souveränität und Nicht-Souveränität erfordert.

In und mit diesem Zugang zu Subjektivität und Bildung zeigt sich – wissenschaftstheoretisch – ein risikoreicher Schritt, der für die Pädagogik als Wissenschaft den zentralen Terminus der Bildung aufs Spiel setzt. Wenn Bildung im hier skizzierten Sinne zur Disposition gestellt wird, so bedeutet das in letzter Konsequenz die disziplinäre Aufgabe des Bildungsbegriffs, nämlich dann, wenn er diese neuen Bedeutungen der De-Zentrik, Ent-Subjektivierung und Nicht-Souveränität vielleicht nicht zu fassen vermag.

Formationen nicht-souveräner Subjektivität

Die Frage nach (Nicht-)Souveränität und Subjektivität nimmt Judith Butler auf und diagnostiziert angesichts der Unmöglichkeit einer kohärenten Subjekttheorie:

Leugnen wir unsere Beschränkungen, so verleugnen wir, was an uns menschlich ist. Dieser Verlust scheint mir schwer wiegender als der Verlust jenes Souveränitätsgefühls, das für eine kohärente Subjekttheorie benötigt wird. Wie sowohl Adorno als auch Foucault verdeutlichen, muss man nicht souverän sein, um moralisch zu handeln; vielmehr muss man seine Souveränität einbüßen, um menschlich zu werden (Butler 2003: 11).²⁰

In dieser Passage zeigt sich ein Kreuzungsbereich im Kontext von Souveränität und Subjektivität. Darin kehrt die Kant'sche Frage „Was soll ich tun?“ neu wieder. Sie impliziert ein Subjekt,²¹ ein ‚Ich‘, das sich zum Gegenstand seines eigenen Denkens nehmen kann und setzt die Möglichkeit eines Tuns voraus. Damit ist bereits ein Subjekt vorausgesetzt, das zur (moralischen) Selbstreflexion fähig ist (vgl. Butler 2003: 8 und 10). Das Subjekt bezieht sich immer auf eine (soziale) Welt, in der bestimmte Handlungsräume offen stehen und andere nicht: „[W]ir müssen uns zunächst klar machen, dass meine eigene Selbstreflexion unweigerlich in eine gesellschaftliche Welt eingebettet ist“ (Butler 2003: 8). Geht man nun davon aus, „dass dieses Subjekt so verfasst ist, dass es sich selbst immer – bis zu einem gewissen Grad jedenfalls – un-durchschaubar, unbekannt bleibt, so folgt daraus, dass es niemals vollständig

20 Dort, wo es um ein Weiterdenken von Bildung und Subjektivität geht, bezieht sich Norbert Ricken auf diese Textpassage Judith Butlers.

21 Den Terminus ‚Subjekt‘ setzt auch Judith Butler als einen, der nicht mit ‚Person‘ oder Individuum etc. austauschbar ist (vgl. dazu Butler 2001: 15f.).

erklären kann, weshalb es so und nicht anders gehandelt hat“ (Butler 2003: 10) und es folgt daraus auch, dass sich dieses Subjekt niemals seine Souveränität verbürgen kann. So erscheint das Subjekt, das sich „Was soll ich tun?“ fragt, als eines, „das sich nicht durch und durch kennt und das nicht voll für sich einstehen kann, ein fragiles und fehlbares Subjekt der Ethik, charakterisiert eher durch seine Grenzen als durch seine Souveränität“ (Butler 2003: 10).

Angesichts eines Subjekts, das nie gänzlich von sich Rechenschaft abgeben kann, das sich selbst nie gänzlich durchsichtig sein kann, werden ethische Entscheidungen und Zurechenbarkeit nun gerade nicht suspendiert, sondern ein nicht-souveränes Subjekt kommt als Bedingung der Möglichkeit (und damit auch immer der Unmöglichkeit) von verantwortlichem Handeln in den Blick.

Verfügt ein sich selbst in Teilen undurchsichtiges und nicht selbst-begründendes Subjekt überhaupt über die Voraussetzungen, um als handlungsfähig und zurechnungsfähig gelten zu können?²² Judith Butler zeigt, dass kein Modus von Subjektivität denkbar ist, in dem wir nicht immer schon von Anderen durchkreuzt wären und in dem wir uns selbst total einholbar erschienen. So sind unserer Subjektivität von Anfang an Andere eingeschrieben (vgl. Butler 2003: 78f.). Dass das Subjekt als durch seine gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen enteignet aufzufassen ist, bedeutet nun nicht den Verlust der Basis für ethisches Handeln. Denn just diese Unverfügbarkeit wendet Butler in die Voraussetzung für die Bedingung der Möglichkeit moralischen Handelns (vgl. Butler 2003: 20). Das Subjekt gibt sich nicht selbst die Vorstellung von dem, was moralisch bindend ist. Diese Vorstellung entspringt gerade nicht der Autonomie, Reflexivität oder Souveränität des Subjekts, sondern sie „fällt mir von anderswo zu, unerbeten, unerwartet und ungeplant“ (Butler 2005: 156).²³

An den Grenzbereichen der subjektiven epistemologischen Horizonte wird eine Theorie der Subjektformierung erkennbar, die sowohl Grenzen der Selbsterkenntnis anerkennt also auch einen ethischen Anspruch und einen Anspruch auf Verantwortung thematisiert. Denn aus der Selbstundurchsichtigkeit des Subjekts folgt keineswegs bloße Willkür im Handeln²⁴ oder Ignor-

22 Vgl. auch Schäfer 2000a: In den Spuren von Freud und Nietzsche werde heute „die mögliche Selbsttransparenz des Subjekt [...] in Frage gezogen“ (Schäfer 2000: 70).

23 Judith Butler führt ihre Argumentation weiter: „Tatsächlich stört sie (die Vorstellung von moralisch Verbindlichem) eher meine Pläne, und wenn meine Pläne durchkreuzt sind, kann das durchaus ein Zeichen dafür sein, dass etwas moralisch verpflichtend für mich ist“ (Butler 2005: 156).

24 In ihrer Untersuchung zu Macht und Subjektivierung von 2001 zeigt Judith Butler Ähnliches: Wenn das Subjekt durch Macht weder vollständig determiniert ist noch seinerseits gänzlich Macht determiniert, dann geht das Subjekt über die Logik der Widerspruchsfreiheit hinaus. Es zeigt sich gleichsam als ein Über-

ranz jener verbindlichen Beziehungen, die das Subjekt immer schon unterhält. Diese Beziehung zu Anderen kommt bei Judith Butler als „Austragungsort der eigenen ethischen Verantwortlichkeit“ (Butler 2003: 29) in den Blick.²⁵ Ethik, so Judith Butler,

erfordert, dass wir uns eben dort aufs Spiel setzen, in diesen Momenten des Unwissens, wo das, was uns bedingt und uns vorausliegt, voneinander abweicht, wo in unserer Bereitschaft, anders zu werden, als dieses Subjekt zugrunde zu gehen, unsere Chance liegt, menschlich zu werden, ein Werden, dessen Notwendigkeit kein Ende kennt (Butler 2003: 144).

Weil Judith Butler das Subjekt als eine sprachliche Kategorie auffasst, als einen Platzhalter für eine in Formierung begriffene Struktur,²⁶ eröffnet ihre Arbeit auch bildungstheoretische Perspektiven. Einige Markierungen sind bereits auszumachen: Gerade die Nicht-Souveränität erweist sich als Bedingung der Möglichkeit von (ethischem) Handeln, gerade dann, wenn sie eine Ent-Subjektivierung erfordert. Diese kommt als ein riskantes Unternehmen zur Sprache; denn es impliziert die Notwendigkeit, als ein bestimmtes Subjekt zugrunde zu gehen. Dieses Zugrunde-Gehen als Prozess der Ent-Subjektivierung bedeutet, als eine bestimmte Subjektformation – manchmal auch schmerhaft – zu scheitern und an ein Ende zu kommen. Auf dem Spiel steht hier somit nicht weniger als das Subjekt in dessen jeweils gewordener Formation. In diesem transformierenden Prozess findet sich eine Bewegung, die nun nicht das Subjekt-Sein in einer bestimmten Formation, sondern das Menschlich-Werden als Möglichkeitsraum, als Chance beschreibt. Judith Butlers Verschiebung vom Subjekt-Sein, das riskiert werden muss, zum Menschlich-Werden thematisiert so einen anderen, vielleicht im Kommen bleibenden Anspruch, zu dem sich Bildungstheorie heute in Beziehung setzen kann.

schuss der Logik. Das Hinausgehen zeigt sich nicht als ein Entkommen, sondern das Subjekt geht genau über das hinaus, woran es gebunden ist (vgl. Butler 2001: 22).

25 Daraus „kann sehr wohl folgen, dass das Subjekt gerade in seiner Undurchschaubarkeit für sich selbst einige seiner wichtigsten ethischen Bindungen unterhält“ (Butler 2003: 29).

26 Vgl. dazu Butler 2001: 15f. Hier expliziert Butler, dass die Genealogie des Subjekts als kritische Kategorie darauf verweist, dass das Subjekt nicht mit dem Individuum gleichzusetzen, sondern viel eher als sprachliche Kategorie aufzufassen sei.

Erziehung/Subjektivität

Formationen vom Subjekt der Erziehung

Der folgende Teil visiert einen weiteren zentralen pädagogischen Begriff an: den der Erziehung. Wilfried Lippitz verortet das Thema seiner Ausführungen zum *Subjekt der Erziehung* (Lippitz 2003a) im Grenzbereich zwischen Pädagogik und Philosophie (vgl. ebd.: 43). Ideen- und geistesgeschichtlich diagnostiziert er dabei ein wechselhaftes, ambivalentes Deutungsmuster und zeigt die Vielfältigkeit der Reden von Subjekt. Das Subjekt der neuzeitlichen Aufklärung²⁷ beschreibt das autonome und autopraxe Subjekt, das als Repräsentant einer allgemeinen Vernunft allgemeinverbindlich und selbstbestimmt auf Grundlage rationaler Verfahren regelt (vgl. ebd.: 44).²⁸ Das Subjekt wird so auch Objekt der Wissenschaft und zeigt sich zwischen Rationalem und Nicht-Rationalem, Privatem und Öffentlichem zerrissen: „Es fällt aus der Ordnung eines einheitsstiftenden Logos heraus und bleibt in unbestimmter Art doch die Quelle von prekären Ordnungsstiftungen“ (ebd.: 44f.).²⁹

Dieser der neuzeitlichen Tradition verpflichtete Diskurs um Konfigurationen des Subjekts verweist jedoch auf eine Art Gegentradition und damit auf einen anderen Diskurs des Subjekts: Dieser „spannt das Subjekt in Verhältnisse ein, verstrickt es in Geschichten, dezentriert es und situiert es so in der Welt“ (Lippitz 2003a: 46).³⁰ Aus dieser Perspektive findet sich das Subjekt immer schon in einer historisch-gesellschaftlichen, über Sprache vermittelten Welt wieder, die das Subjekt nicht als neue hervorbringt, sondern die es übernimmt, „um sie dann zu transformieren“ (ebd.: 46). Damit erscheint nicht mehr das Subjekt, sondern Welt als reflexiv unhintergehbare faktische Bedingung der Möglichkeit von (Selbst-)Erkenntnis und Handlungen des Menschen. Die sprachliche Verfasstheit des Menschen, die als Kommunikation mit Mitsubjekten, mit Anderen, die fremd bleiben können, erweist sich als grundlegend;³¹ wie auch die leiblich-sinnliche Struktur,³² die an die eigene

27 Dies sei der Fall, auch wenn die Erzählungen von Triumph und Verfall, von Autonomie und Heteronomie oftmals zu linear erzählt würden (vgl. ebd.: 46).

28 Zum Konstrukt des autonomen Vermunftsubjekts vgl. auch Schäfer/Wimmer 2000: 24.

29 „Zudem gerät es [das Subjekt; ES] außer sich, nicht nur als sinnliches Wesen im Kontakt mit Natur, sondern auch in der Ordnung des Dialogs im Kontakt mit Anderen“ (ebd.: 45).

30 Damit relativiert dieser Diskurs das dominante wissensförmige Selbst- und Weltverhältnis, das auf Identität und Selbstbehauptung eines vernünftigen Subjekts abzielt (vgl. Lippitz 2003a: 46).

31 Mit Bernhard Waldenfels schätzt Wilfried Lippitz das Frage-Antwort-Geschehen als „subjekt-dezentriert und heterogen verfasst“ (Lippitz 2003: 26; kursiv i.O.) ein, wenn Fragen wie Antworten als Ereignisse auftreten (vgl. Waldenfels 2002).

naturale Verfassung, an die Fremdheit im eigenen Ich erinnert (vgl. ebd.: 46): „Ihm [dem Leib; ES] kommt das Subjekt mit seinen beschränkten reflexiven Mitteln stets zu spät auf die Spur, wenn überhaupt“ (Lippitz 2003: 24).

Zwei Dimensionen des Subjekts der Erziehung hebt Wilfried Lippitz hervor, die für ein anderes, auch heterologisches und heteronomes Verständnis des Subjekts bedeutsam sind: Er benennt das ethische Subjekt der Erziehung und das responsive Subjekt.

Das ethische Subjekt der Erziehung kommt in den Blick, wenn ein Ereignis den Alltag unterbricht und zum Handeln³³ ohne vorbereitende Überlegungen aus der Not des Anderen heraus auffordert: „Die Erfahrung der menschlichen Verpflichtung aus der Not des Anderen, aus der ich nicht heraustreten kann“ (Lippitz 2003a: 55). Das nicht-wissensförmige einzigartige Subjekt, dem solche Erfahrungen widerfahren, konstituiert und artikuliert sich in solchen Widerfahrnissen erst als betroffenes ethisches Subjekt.³⁴

Der von den Arbeiten Bernhard Waldenfels' inspirierte Blick auf das responsive Subjekt erschließt es als eines, das sich subversiv zu Ordnungen verhält und dazu beiträgt, dass sich Ordnungen nicht hermetisch abschließen können. In der phänomenologischen Tradition findet sich so ein Verständnis, dass das Subjekt Ordnungen flüssig hält und für Erneuerung, Veränderung, Diskontinuitäten sorgt (vgl. Lippitz 2003a: 56). Dies erklärt sich auch darüber, dass Subjekte in Relationen erscheinen, die nicht als Wissensrelationen verstanden werden können.³⁵ Versteht man Erziehung dann nicht nur als Thema der Wissenschaft, sondern als konkreten kommunikativen Zusammenhang oder – „radikaler – eines die Sprache verschlagenden ethischen Ereignisses, dann betritt das individuelle einzigartige Subjekt den Raum“ (ebd.: 59).³⁶

Das Subjekt der Erziehung findet nach Wilfried Lippitz seinen Platz in der konkreten pädagogischen Praxis und es ist ein Platz, der nicht schon durch Wissen besetzt und durch Theorien (vor-)strukturiert ist: Das „Subjekt der Erziehung kommt gleichsam durch den ‚Riss‘ in unserem Wissen und Können

32 Vgl. auch Stinkes 1999: Dort fasst sie den Menschen eben nicht als wissend und souverän, sondern auch als verflochten mit Welt als leiblich-sinnliches Wesen.

33 Zur Relationierung von Handeln und Subjektivität vgl. Winkler 1999. Michael Winkler erinnert daran, dass sich der Subjektbegriff historisch nicht von der Vorstellung des Handelns, von der Vorstellung einer Tätigkeit trennen lässt (vgl. Winkler 1988: 143).

34 Die Begrenzung der Macht des Wissens zeigt Wilfried Lippitz u.a. an der radikalen Andersheit des Anderen im Anschluss an das Denken von Emmanuel Lévinas (ebd.: 60).

35 Um sie und ihre Relationen zu verstehen, bedarf es anderer als subsumtionslogisch verfahrender Methoden (vgl. ebd.: 57).

36 Das dürfe allerdings nicht als absoluter Kreationismus missverstanden werden (vgl. ebd.: 60).

auf uns zu“ (ebd.: 53).³⁷ Die Rede vom Subjekt in der Erziehung entfaltet nur dann ihre Bedeutung, wenn sie im Plural geführt wird, wenn also von den Subjekten die Rede ist und zwar unter Respektierung der differierenden Gestalten in Praxis und Theorie, Ethik und Wissenschaft (vgl. ebd.: 60). Erziehung³⁸ als Praxis kann nicht einseitig subjektzentriert in den Blick kommen, weil sie interaktiv strukturiert ist. In der Erziehung wirken Erzogene,³⁹ die nicht als Fälle einer Regel „gewusst“ werden können: Andere gehören keiner Wissensformation an; sie sind ein „subsumtionslogisch nicht zu verbuchendes Ereignis“ (Lippitz 2003a: 51).

Wenn Wilfried Lippitz die Frage nach dem Subjekt der Erziehung⁴⁰ als Frage nach den Subjekten aufnimmt, dann vervielfältigt sich die Frage und eröffnet unumkehrbar andere Horizonte. Mindestens zwei unterschiedliche Felder erschließen sich hier, in denen in unterschiedlicher Weise von Subjekten gesprochen wird: In der konkreten erzieherischen Praxis kommen Subjekte anders in den Blick als in wissenschaftlicher Theoriearbeit.

Innerhalb des wissenschaftlichen Feldes zeigt sich – angesichts des neuzeitlichen Verständnisses vom Subjekt als einem autonomen, autopraxen und souveränen – auch ein anderes (auch phänomenologisches) Verständnis vom Subjekt. Es erscheint als immer schon in Welt situiert, als sprachlich verfasst, als leiblich-sinnlich und als unhintergehbar der eigenen Fremdheit sowie der Fremdheit der Anderen ausgesetzt. Einem solchermaßen responsiven Subjekt bleibt kein Spielraum für (Mutmaßungen bzw. Anmaßungen von) Souveränität. Die Aussicht auf autonome, rational begründbare Subjektivität bleibt ver stellt.

In der konkreten Erziehungspraxis erweist sich das konkrete Subjekt in dessen Einzigartigkeit bei Wilfried Lippitz sehr wohl als beständiger Bezugs punkt. Denn die situative und interaktive Erziehungssituation kommt als jener Bereich in den Blick, in dem das jeweilige konkrete Antlitz erscheint. In den konkreten Erziehungsvollzügen erscheinen Subjekte als nicht im Wissen auf-

37 Daraus folgt für Wilfried Lippitz, dass das Subjekt im wörtlichen Sinne als Individuum auftritt, als einzigartiges und unvergleichbares Subjekt (vgl. ebd.: 53).

38 Im Erziehungsprozess erweisen sich dann weder Erziehende noch Zu-Erziehende als souverän, auch wenn in modernen Erziehungsauffassungen die souveräne Position klar verortet ist: „Der Pädagoge ist gleichsam die Inkarnation jenes souveränen Subjekts, das auf der Grundlage von Wissen, von Transparenz, selbstkontrolliert Macht ausübt“ (Schäfer 2004: 161).

39 Es geht „um den einzelnen Menschen in seinem Recht auf Einzigartigkeit, durch das er mir als der mir nicht vergleichbare Andere gegenübertritt“ (Lippitz 2003b: 64). Die Betonung liegt somit auf Differenz und Erfahrung, nicht auf Allgemeinheit und Recht.

40 Der Erziehungs begriff bleibt in dieser Studie unausgeführt, was angesichts des Forschungsfokus‘ (Subjekt) nachvollziehbar ist.

hebbare, weil die Anderen als Ereignis die Wissenslogiken immer schon überschritten haben. Im praktischen Handlungsbereich werde Subjekte als ethische Subjekte allererst durch die Anderen hervorgebracht und dort steht es außer Frage, dass es Subjekte gibt. Diese werden als jeweils unvertretbar singuläre gefasst und kommen dennoch nicht als autonome, souverän handelnde Subjekte in den Blick. Ihre Subjektivität ist und bleibt von Anderen in der jeweiligen Situation riskiert. Erziehungspraxis kann in diesem Sinne niemals als durch (Professions- oder Handlungs-)Wissen gänzlich anleitbare Praxis verstanden werden.

Formationen von Erziehung und nicht-souveräner Subjektivität

Michael Wimmer legt mit *Dekonstruktion und Erziehung* (Wimmer 2006; 2006a) Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik vor. Dekonstruktiv lässt sich eine für die Pädagogik konstitutive Erfahrung entziffern, die selbst nur paradox formulierbar ist: die „Erfahrung des Anderen“ (Wimmer 2006: 106). Die Beziehung zum Anderen gehe jeder pädagogischen Beziehung voraus – sie kommt als „das Apriori jeder Erziehung“ (ebd.) in den Blick. Welche Implikationen und Konsequenzen hat dieses Verständnis für Subjektivität und Souveränität? Einige Argumentationsschritte, die jeweils auch die wissenschaftstheoretischen Setzungen und Logiken im Blick haben, seien aus den umfangreichen Studien in dieser Hinsicht aufgenommen.

In Sachen Verhältnis zum Anderen erinnert Michael Wimmer wissenschaftsgeschichtlich an das klassisch zweiseitige Denken der klassischen Metaphysik:⁴¹ Dort finden sich entweder Über-/Unterordnung oder Identität, weil der Andere nicht zugleich als Subjekt und Objekt, als gleich und verschieden gedacht werden kann. Eine solche klassische binäre Logik sollte sich so dem Anderen gegenüber öffnen, den sie gerade nicht umfassen kann.⁴² Das bedeutet, dass man mit ihr gegen sie denken muss und sich damit unweigerlich in Paradoxien, Widersprüche und Aporien verwickelt findet.⁴³ Der Struk-

41 „Die Geltungsbedingungen von (schließlich spätestens mit Kant) theoretischer und praktischer Wahrheit ins Subjekt zu verlegen, schaffte ein Rationalitätsmodell, in dem sich die Vernünftigkeit des Subjekts mit der durch es begründeten Geltung seiner theoretischen und praktischen Urteile verschränkt“ (Schäfer 2000a: 70).

42 Sie kann das auch nicht durch eine sich hochschaubende Reflexionsspirale (vgl. Wimmer 2006: 289).

43 Mit dem Symbolischen als dritte Sphäre bricht das zweiseitige Schema zusammen: Es gibt keinen anderen Weg zum Anderen als den über das Symbolische und über das Hören (vgl. Wimmer 2006: 320). Sprache, die zugleich vertraut und fremd ist, zeigt sich so als eine heteronome Ordnung im autonomen Subjekt, eine „Grenze zwischen subjektiver Authentizität und objektiver Alienation“ (Wimmer 2006: 342).

tur neuzeitlicher Wissenschaft schreibt Michael Wimmer Verkennungen ein. Diese Verkennungen manifestieren sich auch in der Figur der Entgegenseitung vermeintlich reiner Sphären: Vernunft – Gewalt, Wahrheit – Macht, Autonomie – Heteronomie etc. werden oppositional zueinander relationiert, als sei beispielsweise Vernunft rein von aller Gewalt. Kritisch in Bezug auf die Entgegenseitungen erinnert Michael Wimmer daran, dass das identifizierende Denken selbst eine Gewalt gegenüber dem von ihm Identifizierten ausübt.⁴⁴

Neben und angesichts der wissenstheoretischen Argumentation thematisiert Michael Wimmer die Frage nach der Relation zwischen Subjekt und Entscheidung. „Eine Theorie des Subjekts ist unfähig, auch nur der geringsten Entscheidung Rechnung zu tagen“ (Derrida 2000: 105). Und diese Frage nach der Entscheidung, nach der verantwortlichen Entscheidung nimmt Michael Wimmer auf, wenn er anregt, Anerkennung als Antwort im Sinne einer verantwortlichen Entscheidung zu verstehen und nicht als Resultat eines intentionalen Entschlusses seitens des Subjekts, da sich „das Subjekt der Entscheidung in und durch sie erst konstituiert“ (Wimmer 2006: 267). Entscheidungen erweisen sich immer als an Wissen gebunden, das jedoch im Augenblick der Entscheidung außer Kraft gesetzt wird. Verantwortliches Entscheiden kommt daher immer als riskantes Unternehmen in den Blick.⁴⁵

Wenn Jacques Derrida Anerkennung als eine „Art von nicht-passivem Aushalten der Aporie als Bedingung der Verantwortung und Entscheidung“ (Derrida 1998b: 35) fasst, dann nimmt Michael Wimmer diese Frage auf, um eine andere Form von Erfahrung zu thematisieren, die – der Gerechtigkeit verschrieben – *vielleicht* das Ereignis zu denken vermag.⁴⁶ Weil das traditionelle Denken im Raum des Subjekts verbleibt, dem jedes Ereignis und jeder Zufall zu einem Akzidentiellen wird, von dem es letztlich unberührt bleibt (vgl. Wimmer 2006: 372), bedarf es dieser anderen Form der Erfahrung.⁴⁷ Dass die Entscheidung das Subjekt entzweit, ohne es von der Verantwortung

44 Schon die Kritische Theorie zeige, dass Subjektivität selbst der Schauplatz einer Dialektik von Herrschaft und Knechtschaft sei (vgl. Wimmer 2006: 364).

45 Und es enthält einen Moment des Wahnsinns: „Sie mag theoretisch stets in ihr Gegenteil umschlagen: Ohne die Möglichkeit des radikal Bösen [...] gibt es keinerlei Verantwortung, keinerlei Freiheit, keinerlei Entscheidung“ (Derrida 1998: 297). Vgl. dazu auch Laclau 1999, der – sich auf Kierkegaard beziehend – den Augenblick der Entscheidung als einen Augenblick des Wahnsinns beschreibt (vgl. Laclau 1999: 124).

46 Wenn und wo die Möglichkeit der Gerechtigkeit gewahrt werden soll, kann Misslingen nicht ausgeschlossen werden. Paradoxien jedoch zu vermeiden oder sie zu leugnen, wäre die Verhinderung selbst der Chance von/auf Gerechtigkeit (vgl. Wimmer 2006: 374).

47 Diese andere Erfahrung entspricht nach Michael Wimmer dann auch nicht mehr ihrem Begriff; das Denken des Vielleicht als Denken des Ereignisses kann im wissenschaftlichen Sinne nicht mehr theoretisch genannt werden (vgl. Wimmer 2006: 373).

zu entbinden, erweist sich für den pädagogischen Diskurs als reich an Konsequenzen.⁴⁸

Das lässt sich im Unterschied zu einer modernen subjekttheoretischen Fassung von Paradoxien zeigen: Die subjekttheoretische Fassung kann pädagogische Antinomie nur identitätslogisch als Irrationalität, Mangel, Fehler denken. Die Subjekt-Subjekt-Beziehung im Primat des Pädagogen-Subjekts verschiebt sich dekonstruktiv zu einer heteronomen Beziehung Subjekt-Anderer, wobei die Andersheit des Anderen von vornherein gegeben ist und damit eine Unumfassbarkeit (vgl. Wimmer 2006: 379). Handeln ist insofern selbst als eine dekonstruktive Erfahrung zu verstehen, als es mit der Singularität des Anderen und der Situation konfrontiert ist, d.h. mit dem Problem der Unentscheidbarkeit und der (Auf-)Forderung (zu) nach Gerechtigkeit (vgl. auch Laclau 1999: 127). Es ist in dieser Perspektive nur möglich, wenn Erziehung durch den Moment ihrer Unmöglichkeit hindurchgeht und ihn in sich wieder aufnimmt: Sonst würde sie „Dressur, Technik, Programm, Kalkül“ (ebd.: 379). Gegen diese Selbstreferentialität der Moderne, die als Subjekt-Subjekt-Beziehung gedacht ist, „hilft nur eine Erfahrung des Anderen“ (ebd.: 381), die in die Bewegungen des Subjekts nicht integrierbar ist. Als eine solche Erfahrung⁴⁹ stellt Wimmer die Erfahrung des Paradoxen vor, eine Erfahrung des Unmöglichen und Unentscheidbaren, die man auch als eine ethische Erfahrung verstehen kann, wenn auch im Sinne einer neuen, einer ‚Anti-Ethik‘.⁵⁰

Die Formationen von Erziehung finden sich bei Michael Wimmer immer als paradoxal verfasste. Modern-subjektzentriert erscheint der Andere immer als Zugefallenes; er vermag in binären Logiken als singulärer Anderer nicht gedacht zu werden. Doch das Subjekt findet sich auch bei Michael Wimmer als eines, das sich erst angesichts von Entscheidungen konstituiert und konstitu-

48 „Vor anderen für mich selbst verantwortlich, bin ich zugleich und zuvor gegenüber dem anderen für den anderen verantwortlich, und muß mich vor ihm verantworten. Diese Heteronomie, die sich der dezisionistischen Konzeption der Souveränität und der Ausnahme zweifellos nicht fügt, steht zur Autonomie nicht bloß in keinem Widerspruch, sie öffnet vielmehr die Autonomie sich selbst, sie steht für ihren Herzschlag ein. Im Herzen der Entscheidung überlässt sie der Gabe, wenn es sie gibt, der Gabe als Gabe des anderen, die Entscheidung“ (Derrida 1998: 106).

49 Vgl. auch Laclau 1999: 131: „Es ist nicht möglich, die Kategorie des ‚Subjekts‘ wegzulassen: sie weist auf ihre Teilhabe an der Struktur der Erfahrung.“

50 Vgl. Wimmer 2006, Kapitel 4: Die Aporie der Entscheidung: Die ‚Anti-‘-Ethik der doppelten Pflicht. Die traditionellen Auffassungen von Gewissen und Moral stehen selbst in Frage, weil das, was die Beziehung zum Anderen evoziert, gerade die Infragestellung des autonomen, selbstverantwortlichen Subjekts ist (vgl. Wimmer 2006: 298). Vgl. kritisch dazu Laclau 1999: Für ihn bedeutet die Passage von der Universalität der Regel zur Singularität der Entscheidung (und vice versa) eine, die keine ethische Forderung beinhaltet (vgl. Laclau 1999: 133).

iert wird.⁵¹ Diese Entscheidungen suspendieren situativ jegliches Wissen und konfrontieren mit dem Moment der Unentscheidbarkeit und der Unmöglichkeit – und damit immer auch schon der Möglichkeit –, gerecht zu handeln. Erziehung, die sich dieser Erfahrung entzieht, kann lediglich als Technik, Programm oder kalkulierbare Steuerung, nicht aber als verantwortliches Handeln in den Blick kommen. Erziehung als intentionales, wissensgeleitetes Handeln steht damit nicht mehr zur Option; viel eher impliziert Erziehung jeweils erneut die Möglichkeit des Scheiterns, um damit *vielleicht* Gelingen zu ermöglichen. Letzteres anerkennt die Paradoxien und die irreduzible Andersheit des Anderen. Über die Erfahrung des Anderen eröffnen sich Grenzwege über die moderne Selbstreferentialität hinaus, die für das Subjekt identitätslogisch inkompatibel bleiben. Damit verweisen sie auf eine nicht-souveräne Subjektivität, die weniger auf integrierbare Erfahrungen des Selben als auf ereignishafte, unfassbare Erfahrungen des Anderen, gerade auch, wenn sie sich als (logisch) paradox oder aporetisch erweisen. So riskiert ein Zugang zu Pädagogik als Wissenschaft in gewisser Hinsicht auch seine eigene Logozität und Rationalität, die als ‚Sicherungen‘ des Wissens nicht mehr zur Verfügung stehen.

(Trans-)Formationen

Der vorliegende Beitrag hat einleitend die große Frage nach der Souveränität aufgenommen und sich damit auf die Suche nach aktuellen Formationen von Souveränität und Subjektivität mit Blick auf Bildung und Erziehung gemacht. Die hier versammelten unterschiedlichen philosophisch-pädagogischen Einsätze können allesamt als Subjektfassungen gelesen werden. Sie können allerdings nicht als neuzeitlich-moderne Fassungen dechiffriert werden, in der das autonome, vernünftige Subjekt als letzinstanzlicher Grund von Entscheidung (vgl. Ritter 1996: 1104) erscheint. Zwar verweisen auch die hier versammelten Subjektfassungen auf Entscheidungen zurück, allerdings auf solche Entscheidungen, die nicht in einem Wissen oder einer Logik aufgehoben sind. Sie sind Entscheidungen, die angesichts von Unentscheidbarkeit, Singularität und (im Kommen bleibenden) Ereignissen zu treffen sind.⁵²

51 „Die Bedingung für das Erscheinen des Subjekts (= Entscheidung) ist, dass es nicht unter irgend einen strukturalen Determinismus subsumiert werden kann“ (Laclau 1999: 127).

52 Mit Ulrich Bröcklings soziologischer Perspektive auf Subjektivierungsprozesse erscheint Subjektwerden als „etwas, dem niemand entgeht und das zugleich niemandem gelingt“ (Bröckling 2007: 30). Soziologisch lässt sich der Prozess beschreiben; bildungsphilosophisch bedarf es angesichts dieser Beschreibung eines Einsatzes, der Bildungs- und Erziehungsprozesse angemessen reflektiert. Soziologisch zeigt sich: „Der Mensch wird zum Subjekt, weil er sich zu dem erst machen muss, was er schon ist, weil er das Leben führen muss, welches er

Die passierten Formationen zeigen weniger Subjektpositionen⁵³ an, als dass sie Wege, Bewegungen als Transformationen in den Blick nehmen. Diese *shifts* verweisen dabei auch nicht auf Blickwechsel zwischen Pädagogik oder Philosophie; viel eher verfolgen sie aus philosophisch-pädagogischer Perspektive die Veränderungen im Subjektverständnis von einer modernen Identitätslogik hin zu differenztheoretischen Zugängen. In unterschiedlichen methodischen Ausrichtungen und unter unterschiedlichen pädagogischen⁵⁴ Leitbegriffen wie Bildung und Erziehung, verweisen sie auf eine Subjektivierung, die den Anderen anerkennt, auch wenn der Andere die identitätslogische Subjektfassung mehr als irritiert und sich als für sie unfassbar erweist. Gerade dort riskiert (sich) ein anderes Denken, in dem das souveräne Subjekt nicht als Richtschnur zur Verfügung steht.

Viel eher zeigen die Formationen deutlich an, dass das Subjekt angesichts von Welt- und Anderen-Verhältnissen zum Subjekt wird und sich weniger autonom und souverän als heteronom nicht-souverän konstituiert. Damit zeigt sich auf der Suche nach einem (souveränen) Subjekt nie bloß ein einzelnes Subjekt, dessen individueller Bildungs- oder Erziehungsgang zur Disposition stünde, sondern es zeigt sich auf der Suche nach dem einzelnen Subjekt immer auch schon dessen Verwobenheit in Sozialität und Welt. Dennoch suspendiert diese Diagnose nicht den singulären Akt; sie irritiert jedoch jede Setzung von souverärem Sprechen und souveränen (Sprech-)Akten. Auch pädagogisch-philosophisches Sprechen und Denken bleibt verwiesen an singuläre Einsätze des Sich-Riskierens in Handlungen und Entscheidungen, auch angesichts von erkenntnistheoretisch nicht zu sichernden Grundlegungen im Verständnis des Menschen als Subjekt.⁵⁵

Wenn die großen und kleinen Fragen nach der Souveränität des Subjekts auch immer die Fragen nach Sozialität, nach Gesellschaft und damit auch politische Fragen anspielen, dann tangieren sie damit direkt die Genese von Souveränität. Wenn Souveränität in unserem Diskurs und in unseren Axiomen omnipräsent ist, dann verweist das auf den theologischen Ursprung von Souveränität: Der wahre Souverän ist Gott (vgl. Derrida 2006: 156). Von dort aus ist der Begriff dann auf das Volk übergegangen – in der Demokratie – oder an die Nation übertragen worden, mit denselben theologischen Attributen wie

lebt. [...] Seine Hervorbringung und seine Unterwerfung fallen zusammen“ (Bröckling 2007: 19). In Foucault’scher Diktion kurz gefasst, erscheint das Subjekt – wohlbekannt – als „Unterworferner Souverän, betrachteter Betrachter“ (Foucault 1980: 377).

53 Vgl. Christiane Thompson 2007, die schon die Frage stellt, ob sich Rede von Subjektivität in Subjektpositionen erschöpft (vgl. Thompson 2007: 404).

54 Respektive der ‚heimischen‘ Begriffe, wenn es denn ein heimisches Terrain der Pädagogik gibt.

55 Ob es sich dann auf Erziehung oder Bildung bezieht, scheint für die Frage nach subjektiver Souveränität nachrangig.

denjenigen, die man König und Gott zugesprochen hatte.⁵⁶ Dieses theologische Erbe bleibt heute dort, „wo man das Wort Souveränität über die Lippen bringt, [...] unbestreitbar“ (ebd.: 156). Wie ist mit diesem Erbe umzugehen? Man muss – so Jacques Derrida – den Begriff Souveränität dekonstruieren, darf niemals seine theologische Abstammung vergessen und muss sich bereithalten, ihn überall in Frage zu stellen, wo Souveränität zur Ausübung kommt.⁵⁷ Das impliziert eine unnachgiebige Kritik der Logik des Staates, des Nationalstaates und wohl auch der Subjektivitätsformen und -formationen, ohne gesicherter Position und wissender Rückversicherung. Philosophisch-pädagogische Einsätze verweisen auf die Möglichkeiten und Notwendigkeiten von Erfahrung, Entscheidung und Verantwortung diesseits von Subjektivierung und Ent-Subjektivierung, von Zentrik und Dezentrik, von Denken und Handeln, die sich immer schon als riskant erweisen. Das Sich-Riskieren verschiebt nach Jacques Derrida auch „die Konditionen des Widerstandes“ (Derrida 2006: 157). Diese Konditionen des Widerstandes gelte es „neu [zu; ES] erfinden. Einmal mehr würde ich sagen, dass ich je nach Situation gegen die Souveränität *oder* für die Souveränität bin“ (ebd.). Die Frage nach der riskierten Souveränität erscheint somit als eine jener philosophisch-pädagogischen (Frage-)Kontexte, die sich einfachen Lösungen entziehen und ihnen Widerstand entgegen setzen. Sie zeigen damit wiederkehrend ihr transformatives Potential, wenn und wo anderes, neues Denken, Erfahren und Entscheiden und damit immer auch eine Ent-Subjektivierung auf dem Spiel steht.

„Man spielt mit Gedanken, damit sie sich *nicht* ineinanderfügen“ (Canetti 1996: 40).

Literatur

- Bataille, Georges (1978): Die psychologische Struktur des Faschismus. Die Souveränität. Hg. von Elisabeth Lenk, München: Matthes & Seitz.
Butler, Judith (2005) : Gefährdetes Leben. Politische Essays, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

56 Angesichts dieser Geschichte der Souveränität die Genese und Geschichte der Subjektivität als menschlicher Selbstbeschreibungsformel nochmals zu lesen, wäre wohl eine lohnenswerte Arbeit, wenn und weil der Mensch erst mit der Moderne zum Subjekt im neuzeitlichen Sinne wird (vgl. Ricken 1999).

57 Eine interessante Lesart von Souveränität von auch politischer Relevanz legt Peter Sloterdijk 2006 vor, wenn er Souveränität als Vermögen denkt, „glaublichaft zu drohen“ (Sloterdijk 2006: 335): „Wenn es zutrifft, daß Souveränität das Vermögen bezeichnet, glaubhaft zu drohen, so erzielen die westeuropäischen Arbeitnehmerparteien und Gewerkschaften ihre höchsten Souveränitätseffekte kraft einer indirekten Klassenkampfdrohung“ (Sloterdijk 2006: 335).

- Butler, Judith (2003): Kritik der ethischen Gewalt, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Canetti, Elias (1996): Aufzeichnungen 1992-1993, Frankfurt/M.: Fischer.
- Derrida, Jacques/Roudinesco, Èlisabeth (2006): Woraus wird Morgen gemacht sein? Ein Dialog, Stuttgart: Klett Cotta.
- Derrida, Jacques (2004): Mochlos oder Das Auge der Universität. Vom Recht auf Philosophie II, Wien: Passagen.
- Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (2000): Politik der Freundschaft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (1999): „Bemerkungen zu Dekonstruktion und Pragmatismus.“ In: Chantal Mouffe (Hg.), Dekonstruktion und Pragmatismus: Demokratie, Wahrheit und Vernunft, Wien: Passagen, S. 171-195.
- Derrida, Jacques (1998): Aporien. Sterben – „Auf die Wahrheit“ gefaßt sein, München: Fink.
- Dzierzbicka, Agnieszka/Sattler, Elisabeth (2007): „Chancengleichheit und Vereinbarungskultur. Von notwendigen Ambivalenzen pädagogischer Doktrinen.“ In: Henning Schluß (Hg.), Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden: VS, S. 49-60.
- Foucault, Michel (2001): „Was ist ein Autor?“ In: Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden, Band I. Hg. von Daniel Defert und François Ewald, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 1003-1041.
- Foucault, Michael (1980): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Forster, Edgar/Zirfas Jörg (2005): „Endspiele. Dekonstruktive Einsätze in der pädagogischen Anthropologie.“ In: Johannes Bilstein/Matthias Winzen/Christoph Wulf (Hg.), Anthropologie und Pädagogik des Spiels, Weinheim/Basel: Beltz, S. 63-99.
- Gehring, Petra (1994): Innen des Außen – Außen des Innen: Foucault, Derrida, Lyotard, München: Fink.
- Henrich, Dieter (2007): Denken und Selbstsein. Vorlesungen über Subjektivität, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (2007): „Verwobene Ansprüche. Wege der Anerkennung zwischen Bildung und Gerechtigkeit.“ In: Michael Wimmer/Roland Reichenbach/Ludwig Pongratz (Hg.), Gerechtigkeit und Bildung, Paderborn: Schöningh, S. 105-121.
- Laclau, Ernesto (1999): „Dekonstruktion, Pragmatismus, Hegemonie.“ In: Chantal Mouffe (Hg.), Dekonstruktion und Pragmatismus: Demokratie, Wahrheit und Vernunft, Wien: Passagen, S. 111-153.

- Lippitz, Wilfried (2003): „Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft.“ In: Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft, Frankfurt/M. u.a.: Lang, S. 15-42.
- Lippitz, Wilfried (2003a): „Das Subjekt in der Erziehung. Anmerkungen zum pädagogischen Verstehen und Wissen.“ In: Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft, Frankfurt/M. u.a.: Lang, S. 43-62.
- Lippitz, Wilfried (2003b): „Das Recht des anderen Menschen. Die Ungleichheit des Anderen vor dem Hintergrund universaler Gleichheit.“ In: Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft, Frankfurt/M. u.a.: Lang, S. 63-109.
- Meyer-Drawe, Käte (2002): „Das exzentrische Selbst.“ In: Jürgen Straub/ Joachim Renn (Hg.), Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst, Frankfurt/M.: Campus, S. 360-373.
- Meyer-Drawe, Käte (1994): „Der armierte Blick. Randbemerkungen zur ordnenden Tätigkeit.“ In: Klaus-Peter Horn/Lothar Wigger (Hg.), Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 361-369.
- Meyer-Drawe, Käte (1991): „Die ‚Ich als die Differenz der Masken‘. Zur Problematik autonomer Subjektivität.“ In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 67, S. 390-400.
- Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, München: Kircheim.
- Michalitsch, Gabriele (2006): Die neoliberalen Domestizierung des Subjekts. Von den Leidenschaften zum Kalkül, Frankfurt/M.: Campus.
- Mouffe, Chantal (1999, Hg.): Dekonstruktion und Pragmatismus: Demokratie, Wahrheit und Vernunft, Wien: Passagen.
- Prange, Klaus (1998): „Differentielle Identität oder: Auf der Suche nach dem verlorenen Selbst.“ In: Stephanie Hellekamps (Hg.): Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst Literatur und Fotographie, Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 159-168.
- Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne, Münster u.a.: Waxmann.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden: VS.
- Ricken, Norbert (2002): „Identitätsspiele und die Intransparenz der Macht. Anmerkungen zur Struktur menschlicher Selbstverhältnisse.“ In: Jürgen Straub/Joachim Renn (Hg.), Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst, Frankfurt/M.: Campus, S. 318-359.

- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ritter, Joachim (1996): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 9, Basel: Schwabe.
- Sloterdijk, Peter (2006): Zorn und Zeit, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sattler, Elisabeth (2006): „Chancengleichheit.“ In: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hg.), Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Wien: Löcker, S. 59-67.
- Sattler, Elisabeth (2006a): „Zur Ethik des nicht-souveränen Subjekts. Judith Butlers Einsätze für Anerkennung, Verantwortung und Menschlich Werden.“ In: Andreas Dörpinghaus/Karl Helmer (Hg.), Ethos – Bildung – Argumentation, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 177-188.
- Sattler, Elisabeth (2006b): „Unterwegs zu einem ‚modernen Subjekt‘? Bemerkungen zu Vincenz Eduard Mildes Anthropologie in seiner Erziehungskunde im Lichte moderner Subjektivität.“ In: Ines Maria Breinbauer/Gerald Grimm/Martin Jäggle (Hg.), Milde Revisited. Vincenz Eduard Mildes pädagogisches Wirken aus der Sicht der modernen Erziehungswissenschaft, Wien: Lit, S. 187-203.
- Schäfer, Alfred (2007): „Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik.“ In: Norbert Ricken (Hg.), Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven, Wiesbaden: VS, S. 137-158.
- Schäfer, Alfred (2004): „Macht – ein pädagogische Grundbegriff?“ In: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.), Michel Foucault. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS, S. 145-163.
- Schäfer, Alfred (2002): „Abwesende Anwesenheit. Von der Ungleichzeitigkeit der Identität.“ In: Jürgen Straub/Joachim Renn (Hg.), Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst, Frankfurt/M.: Campus, S. 392-408.
- Schäfer, Alfred (2000): „Scham: Das Problem moralischer Subjektivierung.“ In: Sönke Abeldt et al. (Hg.), „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie, Mainz: Grünwald, S. 221-233.
- Schäfer, Alfred (2000a): „Rationalität – Glaube – Subjektivität. Eine bildungsethnologische Annäherung.“ In: Walter Bauer et al. (Hg.), Rationalitäts- und Glaubensvariationen. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 3, Baltmannsweiler: Schneider, S. 69-86.
- Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (2000): „Zwischen Maskierung und Obszönität. Bemerkungen zur Spur der Masken in der Moderne.“ In: Masken und Maskierungen, Opladen: Leske & Budrich, S. 9-30.
- Schäfer, Alfred (1998): „Universalität und Differenz. Zur Ambivalenz modernen Selbst- und Weltverständnisses.“ In: Ingrid Gogolin/Marianne

- Krüger-Potratz/Meinert A. Meyer (Hg.), Pluralität und Bildung, Opladen: Leske & Budrich, S. 115-125.
- Stinkes, Ursula (1999): „Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff.“ In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, S. 73-82.
- Thompson, Christiane (2007): „Wo liegen die Grenzen unmöglicher Identifikation? Einige Überlegungen zu ‚Quasi-Transzendentalität‘ und ihren pädagogischen Folgen.“ In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 83, S. 391-407.
- Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Westphal, Kristin (2006, Hg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes, Weinheim/München: Juventa.
- Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik, Bielefeld: transcript.
- Wimmer, Michael (2006a): „Pädagogik – eine Wissenschaft des Unmöglichen? Vom Sinn des Scheiterns und ungelöster Probleme.“ In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, S. 145-167.
- Wimmer, Michael (2005): „Wahnhaftes Wissen und gewusster Wahn im pädagogischen Diskurs.“ In: Karl-Josef Pazzini/Marianne Schuller/ders. (Hg.), Wahn – Wissen – Institution. Undisziplinierbare Annäherungen, Bielefeld: transcript, S. 57-90.
- Wimmer, Michael (2000): „Grundloses Vertrauen und die Verletzlichkeit des Anderen.“ In: Sönke Abeldt et al. (Hg.), was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie, Mainz: Grünwald, S. 47-60.
- Wimmer, Michael (1994): „Die Frage des Anderen.“ In: Christoph Wulf (Hg.), Einführung in die pädagogische Anthropologie, Weinheim/Basel: Beltz, S. 114-140.
- Winkler, Michael (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik: Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität, Stuttgart: Klett-Cotta.