

# ›Subjektivierung‹ in bildungstheoretischer Perspektive

---

Hans-Christoph Koller

**Abstract** *Der Beitrag nähert sich dem Verhältnis von Bildung und Subjektivierung aus bildungstheoretischer Perspektive. Er knüpft an die subjektivierungstheoretische Kritik des Bildungsbegriffs und dessen Verwicklung in Macht- und Herrschaftsverhältnisse an, hält aber an der klassischen Funktion des Bildungsbegriffs bzw. der Bildungstheorie als Ort der Diskussion über die Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns fest. Das Interesse gilt deshalb vor allem der Frage, was das Konzept der Subjektivierung zu einer Reformulierung des Bildungsbegriffs beitragen kann, die dessen Kritik Rechnung trägt und dennoch als Orientierungskategorie für die Erörterung normativer Fragen fungieren kann. Bildung wird dabei nicht als Gegenbegriff zu Macht und Herrschaft aufgefasst, sondern im Anschluss an Judith Butler als »Schauplatz« der Ambivalenz von Subjektivierung als Unterwerfung und als Subjektwerdung im Sinne der Entstehung von Handlungsfähigkeit.*

In bildungs- und erziehungstheoretischen Debatten der Allgemeinen Erziehungswissenschaft hat in den letzten Jahren das Konzept der Subjektivierung an Bedeutung gewonnen (vgl. z.B. Ricken/Casale/Thompson 2019). Unter Subjektivierung ist dabei mit den Worten Norbert Ricken (2019: 97) »die soziale Konstitution und Entstehung von Subjektsein und Subjektivität« zu verstehen, ausgehend von der These, dass Menschen nicht von Natur aus Subjekte sind, sondern – wie Michel Foucault es formuliert hat – in kulturellen Praktiken »zu Subjekten gemacht werden« (zit.n. ebd.). Zu den wichtigen Problemen, die dabei aufgeworfen werden, gehört die Frage, in welchem Verhältnis dieses Konzept der Subjektivierung zu Grundbegriffen der Erziehungswissenschaft wie ›Erziehung‹, ›Bildung‹ und ›Sozialisation‹ steht.<sup>1</sup>

Im Blick auf die Versuche, in diesem Kontext die Begriffe ›Bildung‹ und ›Subjektivierung‹ in ein Verhältnis zueinander zu setzen, lassen sich – idealtypisch zugespitzt – zwei

---

1 Anstelle des Begriffs ›Subjektivierung‹ findet sich in manchen Beiträgen auch der Terminus ›Subjektivation‹, der als Neologismus insofern Vorteile hat, als er weniger Anlass für das Missverständnis bietet, es gehe um ein ›Subjektiver-Werden‹ im Sinne der Annäherung an eine vorgängige Subjektivität (wie z.B. beim Konzept ›Subjektivierung der Arbeit‹) (vgl. die Anmerkung des Übersetzers in Butler 2001: 187, Anm. 1). Da sich in der deutschsprachigen Diskussion aber mittlerweile der Begriff der Subjektivierung durchgesetzt hat, wird er hier beibehalten.

unterschiedliche Ansätze ausmachen. Der erste Ansatz wirft aus subjektivierungstheoretischer Perspektive einen kritischen Blick auf Bildung, womit sowohl der Bildungsbegriff als auch das gemeint ist, was mit Foucault als Dispositiv der Bildung bezeichnet werden kann. Bildung als theoretisches Konzept sowie als Dispositiv wird dabei als eine spezifisch moderne Form menschlicher Selbstdeutung verstanden, die sich von anderen Deutungsmustern wie der antiken Selbstsorge (*cura sui*) oder der mittelalterlichen *imitatio christi* unterscheiden lässt (vgl. Ricken 2019: 100f.). Dieser Ansatz kann als *subjektivierungstheoretische Perspektive auf Bildung* bezeichnet werden, die ein neues Verständnis von Bildung entwirft und dem Begriff wie dem Dispositiv der Bildung kritisch gegenübersteht.

Als Leistung dieser Deutung ist herauszustellen, dass sie es erlaubt, Bildung nicht als überhistorische Konstante zu begreifen, sondern vielmehr historisch und soziokulturell zu verorten und so von anderen pädagogisch relevanten Deutungen abzugrenzen. Zugleich eröffnet die Historisierung des Bildungsgedankens eine neue Perspektive auf das Verhältnis von Bildung und Macht. War Bildung in der Tradition der Aufklärung vielfach mit Selbstbestimmung und Autonomie assoziiert und deshalb als Gegenpol zu Macht und Herrschaft verstanden worden, zeigt der subjektivierungstheoretische Blick auf Bildung, dass und wie Bildung in Machtverhältnisse verwickelt ist und dass dabei Heteronomie und Autonomie nicht strikt voneinander geschieden, sondern unauflöslich ineinander verwoben sind (vgl. den Beitrag von Norbert Ricken i.d.B.).

Auf der anderen Seite droht im Zuge dieser subjektivierungstheoretischen Entzauberung des Bildungsbegriffs aber eine spezifische Leistung des Konzepts verloren zu gehen, nämlich seine Funktion als normative Orientierungskategorie für die Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns. Bildung ist eben nicht nur eine Form menschlicher Selbstdeutung unter anderen. Vielmehr wird dem Bildungsbegriff unabhängig von seiner jeweiligen inhaltlichen Fassung in systematischer Hinsicht die Funktion zugeschrieben, den Ort zu markieren, an dem innerhalb der Erziehungswissenschaft die unverzichtbare Debatte über normative Kriterien zur Beurteilung pädagogischen Handelns geführt werden kann (vgl. z.B. Benner 2001: 122f.). Wie Ricken (vgl. 2019: 109f.) bemerkt, ist das normativ weitgehend abstinente Konzept der Subjektivierung wenig geeignet, diese Diskussion anzuleiten. Und die wenigen Versuche, im Anschluss an Foucaults Konzept der Subjektivierung normative Kriterien für pädagogisches bzw. politisches Handeln zu entwickeln, landen meist beim Begriff der Entsubjektivierung (vgl. z.B. Bröckling 2007: 286f.), was aber nicht zu überzeugen vermag, weil in der einfachen Negation von Subjektivierung die Ambivalenz des Subjektivierungsgeschehens aus dem Blick zu geraten droht, die darin besteht, dass das Individuum sich einerseits einer vorgängigen Macht unterwirft, aber andererseits gerade dadurch ein gesellschaftlich erkennbares und handlungsfähiges Subjekt wird.<sup>2</sup>

Der zweite Ansatz nähert sich umgekehrt dem Verhältnis von Bildung und Subjektivierung aus bildungstheoretischer Perspektive. Er ermöglicht es, an die subjektivierungstheoretische Kritik des Bildungsbegriffs und dessen Verwicklung in Macht- und Herrschaftsverhältnisse anzuknüpfen, hält aber an der klassischen Funktion der

2 Vgl. zu dieser Kritik ausführlicher Koller 2021: 55ff.; für eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Konzepten der Entsubjektivierung und der Entunterwerfung vgl. Langer/Wrana 2024: 44ff..

Bildungstheorie als Ort der Diskussion über Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns fest. Sein Interesse gilt deshalb vor allem der Frage, was das Konzept der Subjektivierung zu einer reformulierten Fassung des Bildungsbegriffs beitragen kann, die dessen Kritik Rechnung trägt und dennoch als Orientierungskategorie für die Erörterung normativer Fragen fungieren kann. Bildung wird dabei nicht als Gegenbegriff zu Macht und Herrschaft aufgefasst, sondern mit einer Formulierung Judith Butlers (2001: 19) als »Schauplatz« der Ambivalenz von Subjektivierung als Unterwerfung *und* als Subjektwerdung im Sinne der Entstehung von Handlungsfähigkeit. Dieser Zugang kann als *bildungstheoretische Perspektive auf Subjektivierung* verstanden werden und liegt den folgenden Überlegungen zugrunde.

Zur Entwicklung einer bildungstheoretischen Perspektive auf Subjektivierung bezieht sich der Beitrag exemplarisch auf *eine* Fassung des Bildungsbegriffs, nämlich die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (vgl. Koller 2023), die Bildung als Transformation der Art und Weise begreift, sich zur Welt, zu anderen und zu sich selbst zu verhalten, und davon ausgeht, dass solche Transformationen durch Krisenerfahrungen ausgelöst werden, die das etablierte Welt- und Selbstverhältnis<sup>3</sup> eines Menschen oder einer Gruppe infrage stellen.<sup>4</sup> Die leitende Fragestellung der folgenden Überlegungen lautet: Was kann das Subjektivierungskonzept – insbesondere in der Fassung Judith Butlers – dazu beitragen, diese Bildungstheorie weiterzuentwickeln und deren zentrale Fragen nach dem Gegenstand, dem Anlass und den (Möglichkeits-)Bedingungen von Bildungsprozessen zu beantworten.

Der Artikel gliedert sich in sechs Schritte. Er beginnt mit einer kurzen Skizze der grundlegenden Annahmen und zentralen Fragen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (1). Daran schließt sich eine Diskussion der Subjektivierungstheorie Butlers und ihrer Bedeutung für eine Neufassung des Bildungsbegriffs an. Dabei geht es zunächst darum, wie mit Butler das Welt- und Selbstverhältnis werdender Subjekte gefasst werden kann. Subjektivierung erscheint dabei als ambivalenter Prozess, der sowohl die Unterwerfung unter die Macht (2) als auch die Entstehung von Handlungsfähigkeit bedeutet (3). Im folgenden Abschnitt wird darauf eingegangen, was sich anhand von Butlers Konzept einer melancholischen Struktur des Subjekts zur Frage nach dem Anlass für Bildungsprozesse sagen lässt (4). Abschließend wird Butlers Begriff der Resignifikation als Möglichkeitsbedingung einer Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen erläutert (5). Der Beitrag endet mit einem kurzen Resümee (6).

3 Um herauszustellen, dass es neben dem Verhältnis zur Welt und zu sich selbst immer auch um das Verhältnis zu anderen Menschen geht, wäre die (umständlichere) Formulierung ›Welt-, Anderen- und Selbstverhältnis‹ angemessener. Wenn im Folgenden aus stilistischen Gründen zumeist nur noch von ›Welt- und Selbstverhältnissen‹ die Rede ist, sollte also immer das Verhältnis zu anderen mitgedacht werden.

4 Selbstverständlich wäre es an dieser Stelle möglich, andere zeitgenössische Bildungstheorien als Bezugspunkt zu nehmen – etwa Jörg Ruhloffs »Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch« (Ruhloff 1996), Alfred Schäfers »Das Versprechen der Bildung« (Schäfer 2011) oder Christiane Thompsons »Bildung und die Grenzen der Erfahrung« (Thompson 2009). Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse wurde hier gewählt, da sie zum einen als »gegenwärtig die wohl einflussreichste Bildungstheorie im deutschsprachigen Raum« gelten kann (Drerup 2019: 72) und sich zum anderen explizit auf Judith Butlers Konzept der Subjektivierung bezieht.

## 1. Zum Konzept transformatorischer Bildungsprozesse

Das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse, das auf Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Helmut Peukert zurückgeht und von mir und anderen weiterentwickelt wurde (vgl. Koller 2023), stellt eine Neubestimmung des Bildungsbegriffs dar, die den Bildungsbegriff so zu reformulieren versucht, dass er den Herausforderungen zeitgenössischer gesellschaftlicher Entwicklungen gerecht wird. Die Grundzüge des Konzepts lassen sich in einer ersten Annäherung erläutern, wenn Bildungsprozesse von Lernprozessen unterschieden werden. Lernen besteht demnach darin, sich neue Informationen anzueignen, während Bildung als höherstufiger Lernprozess zu verstehen ist, bei dem sich auch die Art und Weise der Informationsverarbeitung verändert. Mit anderen Worten ist Bildung nicht einfach als ein Prozess der Akkumulation von Wissen oder Kompetenzen zu verstehen, sondern vielmehr als Veränderung des Umgangs mit Wissen und Kompetenzen oder allgemeiner formuliert: als eine Transformation der Art und Weise, in der ein Subjekt sich zur Welt, zu anderen und zu sich selber verhält.

Eine zweite grundlegende Prämisse des Konzepts besteht in der Annahme, dass Bildungsprozesse im Sinne einer solchen Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen sich nicht als harmonische Entfaltung natürlicher Anlagen oder »Kräfte« vollziehen, wie dies bei Wilhelm von Humboldt nahelegt wird, sondern vielmehr dann zustande kommen können, wenn Menschen mit Problemen konfrontiert werden, für deren Bearbeitung ihre etablierten Welt- und Selbstbezüge nicht ausreichen. Formelhaft verdichtet lässt sich das Konzept so zusammenfassen: Bildung ist ein Prozess der Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses, der durch Krisenerfahrungen ausgelöst wird, die die bisherigen Welt- und Selbstbezüge eines Menschen nachhaltig infrage stellen.

Für die genauere Ausarbeitung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse sind nun drei Fragen zentral, nämlich erstens wie sich Welt- und Selbstverhältnisse als Gegenstand solcher Transformationen theoretisch erfassen lassen, zweitens wie die Problemlagen näher bestimmt werden können, die den Anlass für solche Bildungsprozesse darstellen, und drittens welche Bedingungen ausschlaggebend dafür sind, ob es angesichts der Konfrontation mit neuartigen Problemen statt zur Restabilisierung zu einer Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses kommt.<sup>5</sup> Im Folgenden soll erörtert werden, was Butlers Konzept der Subjektivierung dazu beitragen kann, diese Fragen zu beantworten.<sup>6</sup>

## 2. Subjektivierung

Butlers Theorie der Subjektivierung, die vor allem in ihrem Buch »Psyche der Macht« (Butler 2001) entwickelt wird, aber auch wichtige Bezüge zur Konzeption verletzenden Sprechens in »Haß spricht« (Butler 1998) und den Vorlesungen zur »Kritik der ethischen Gewalt« (Butler 2003) aufweist, lässt sich als Versuch verstehen, sozialphilosophische

5 Für eine systematische Auseinandersetzung mit diesen Fragen vgl. Koller 2023.

6 Zum Folgenden vgl. Koller 2014 sowie ausführlicher Koller 2023: 55–67 und 129–133, woraus einige Formulierungen übernommen wurden.

Theorien der Macht, wie sie von Louis Althusser und Michel Foucault entwickelt worden sind, mit psychoanalytischen Ansätzen zu verknüpfen, um so, wie Butler (2001: 22) schreibt, den »Diskurs der Macht« mit dem »Diskurs der Psychoanalyse« zusammenzuführen und sowohl gesellschaftliche als auch psychische Mechanismen der Subjektkonstitution untersuchen zu können. Deshalb erscheint es als aussichtsreich, diese Konzeption als theoretischen Rahmen für eine Reformulierung des Bildungsbegriffs so zu nutzen, dass dabei sowohl die Welt- als auch die Selbstverhältnisse sich bildender Subjekte in den Blick geraten, also keine Seite gegen die andere ausgespielt wird.

Als Grundgedanke von Butlers Konzept der Subjektivierung lässt sich herausstellen, dass es die grundlegende Ambivalenz der Subjektkonstitution betont, die darin besteht, dass die Konstitution des Subjekts sowohl das Unterworfensein durch die Macht als auch die Subjektwerdung im Sinne der Entstehung von Handlungsfähigkeit bedeutet. Paradigmatisch zugespitzt lässt sich diese Ambivalenz in der Beschreibung dessen nachvollziehen, was Butler (2001: 10f.) im Anschluss an Althusser als »Anrufung« bezeichnet. Ein Individuum wird demzufolge zum Subjekt gemacht bzw. macht sich selbst zum Subjekt, indem es von einer Instanz der Macht als Subjekt angerufen wird und darauf so reagiert, dass es sich dieser Macht unterwirft.

## 2.1 Subjektivierung als Unterwerfung

Wenden wir uns, um diese ambivalente Struktur der Subjektivierung genauer herauszuarbeiten, zunächst der einen Seite dieses Prozesses, der Unterwerfung unter die Macht zu. Den Ausgangspunkt dafür stellt Butler zufolge die affektive Bindung des Kindes an seine frühesten Bezugspersonen dar, die das Individuum anfällig macht für die Macht und erklärt werden kann durch die grundlegende Angewiesenheit des Kindes auf andere oder, wie es bei Butler (2001: 12) heißt, durch die »leidenschaftliche Verhaftung an jene [...], von denen es in fundamentaler Weise abhängig ist«.

Entscheidend ist nun, dass das Subjekt diese Bindung, auf die es angewiesen ist, unbewusst zugleich mindestens partiell verleugnen muss, weil sie für das kindliche Subjekt zutiefst beschämend ist, das ja gerade erst dabei ist, ein Subjekt zu werden – und d.h. ein gewisses Maß an Handlungsfähigkeit und Autonomie zu erringen, für das jene Abhängigkeit eine eklatante Bedrohung darstellt. Um den Subjektstatus zu erlangen, muss das Kind also verleugnen, dass die »Erfordernisse des Lebens« (ebd.: 13) es unhintergebar auf andere angewiesen machen. Doch was da im Interesse der Subjektkonstitution verleugnet wird, macht sich unweigerlich, so Butler weiter, in der Struktur der so entstandenen Subjektivität bemerkbar, für die eine Tendenz zur unbewussten Wiederholung dieser verleugneten Bindung an andere kennzeichnend ist (vgl. ebd.: 13f.). Nach den von Freud analysierten Mustern der Wiederkehr des Verdrängten und der unbewussten Übertragung neigt das Subjekt Butler zufolge dazu, die verleugnete leidenschaftliche Bindung an die frühen Bezugspersonen zu reaktualisieren und auf andere Objekte zu übertragen.

Im Blick auf die Frage, was Butlers Subjektivierungskonzept zur theoretischen Erfassung von Welt- und Selbstverhältnissen als dem Gegenstand transformatorischer Bildungsprozesse beitragen kann, ist festzuhalten, dass die Beschreibung dieses Gegenstands besondere Aufmerksamkeit auf die Angewiesenheit auf bzw. die Abhängigkeit

von andere(n) richten muss. Butlers Verweis auf die unvermeidliche Verleugnung der Bindung an andere (vgl. ebd.: 14f.) macht außerdem deutlich, dass Welt- und Selbstverhältnisse notwendigerweise Momente der Unverfügbarkeit und der Intransparenz enthalten, die dem Subjekt unzugänglich sind und von ihm nicht kontrolliert werden können. Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse müsste diese Intransparenz und Unverfügbarkeit in Rechnung stellen und fragen, wie die werdenden Subjekte damit umgehen, dass sich ein Teil ihres Seins der bewussten Kontrolle entzieht. Und schließlich folgt aus Butlers Konzeption, dass die theoretische Erfassung von Welt- und Selbstverhältnissen danach zu fragen hat, welche Rolle in den Beziehungen des Subjekts zu anderen die verleugnete Bindung an frühe Bezugspersonen spielt und inwiefern diese Bindung unbewusst wiederholt bzw. (re-)inszeniert wird.

## 2.2 Subjektivierung als Entstehung von Handlungsfähigkeit

Soweit zur einen Seite der Subjektivierung, die die Anfälligkeit des Subjekts für und seine Unterwerfung unter die Macht zu erklären vermag. Die andere Seite der Ambivalenz des Subjektivierungskonzepts besteht nun darin, dass mit dieser Unterwerfung zugleich etwas anderes entsteht. Denn mit der Unterwerfung unter die Macht gewinnt das Subjekt Butler zufolge gleichzeitig auch Handlungsfähigkeit. Das entscheidende Argument Butlers besagt, dass diese Handlungsfähigkeit sich auch gegen die Macht richten, d.h. sich als Widerstand bzw. Auflehnung gegen die Macht artikulieren kann.

Um dies zu erklären, unterscheidet Butler (2001: 16) zwei Erscheinungsformen der Macht, nämlich eine »auf das Subjekt ausgeübte Macht« und eine »vom Subjekt angenommene Macht«. Die erste Form wirkt auf das Subjekt ein und stellt eine vorgängige Bedingung seiner Handlungsfähigkeit dar. Demgegenüber wird die zweite Form vom Subjekt nicht nur angenommen, sondern auch selbst ausgeübt und ist so als Aktualisierung seiner Handlungsfähigkeit zu verstehen. Wichtig für Butlers Argumentation ist das zeitliche Verhältnis der beiden Formen. Zunächst scheint klar, dass die *auf* das Subjekt ausgeübte Macht der *vom* Subjekt ausgeübten Macht zeitlich vorausgeht. Doch bei näherem Hinsehen stellt sich das Verhältnis beider Machtformen als komplizierter heraus. In der Entstehung des Subjekts als einer Art performativer Wirkung der Macht vollzieht sich Butler zufolge eine (nicht nur) zeitliche Umkehr im Verhältnis zwischen Subjekt und Macht. Erscheint die Macht zunächst als vorgängige Bedingung der Handlungsfähigkeit des Subjekts, wird sie im Vollzug dieser Handlungsfähigkeit zu etwas, was das Subjekt selbst bewirkt. Daraus könnte der Schluss gezogen werden, dass diese zweite Form der Macht nichts anderes ist als eine Wiederholung oder (Re-)Inszenierung und damit eine Bestätigung der ersten, auf das Subjekt ausgeübten Macht. So betrachtet wiederholt das Subjekt, sogar noch indem es gegen seine Unterwerfung unter die Macht Widerstand leistet, diese Unterwerfung und bestätigt so die Macht als vorgängige Bedingung seines Handelns. Ein Ausweg scheint nur denkbar, wenn eine Instanz jenseits der Macht angenommen werden würde – z.B. einen für die Macht unerreichbaren »Kern« des Subjekts oder dergleichen. Das freilich entspräche jenen »naive[n] Formen des politischen Optimismus«, die der Macht einen »unverfälschten Begriff des Subjekts« gegenüberstellen und von denen Butler sich gerade abgrenzt (ebd.: 22). Zudem ist die Hypostasierung eines solchen Kerns ausgeschlossen, wenn man wie Butler davon ausgeht, dass das Sub-

jekt durch Unterwerfung unter die Macht überhaupt erst entsteht. Dann aber drohen als Konsequenz die völlige Preisgabe jeder Option widerständigen Handelns und damit ein »politisch scheinheilige[r ...] Fatalismus«, den Butler ebenfalls vermeiden möchte (ebd.).

Butlers Ausweg aus diesem Dilemma besteht in der These einer unaufhebbaren Ambivalenz jenseits einer zweiwertigen Logik der Widerspruchsfreiheit bzw. des Entweder-oder:

»Meiner Ansicht nach liegt die Schwierigkeit zum Teil darin, daß das Subjekt selbst Schauplatz dieser Ambivalenz ist, in welcher das Subjekt sowohl als *Effekt* einer vorgängigen Macht wie als *Möglichkeitsbedingung* für eine radikal bedingte Form der Handlungsfähigkeit entsteht. Eine Theorie des Subjekts sollte die ganze Ambivalenz seiner Funktionsbedingungen mit in Betracht ziehen.« (Ebd.: 19; Herv. i.O.)

Das Subjekt ist für Butler also nicht entweder das bloße Resultat einer ihm vorausgehenden Macht oder selbst Instanz der Machtausübung, sondern beides zugleich. Daraus folgt, dass das Subjekt nicht in der Alternative von Autonomie oder Heteronomie zu denken ist, sondern das Feld darstellt, auf dem Autonomie und Heteronomie auf komplizierte Weise miteinander verbunden sind. Dabei begreift Butler die potenziell widerständige Handlungsfähigkeit des Subjekts als »durch die vorgängige Wirksamkeit der Macht ermöglicht, aber durch sie nicht abschließend begrenzt« (ebd.: 20). »Die Handlungsfähigkeit«, so Butler weiter, »übersteigt die sie ermöglichende Macht« (ebd.). In der durch die Macht ermöglichten Handlungsfähigkeit ist Butler zufolge also eine Art Überschuss enthalten, der über die Macht hinausweist.

Aus bildungstheoretischer Perspektive ist daraus zu schließen, dass Welt- und Selbstverhältnisse im Anschluss an Butler nicht mit Hilfe einer strikten Entgegensetzung von Subjekt und Macht oder von Autonomie und Heteronomie erfasst werden können, da das eine nicht ohne das andere zu haben ist. Die theoretische Erfassung von Welt- und Selbstverhältnissen hätte sich demzufolge zunächst darauf einzustellen, diese als ambivalent und in sich widersprüchlich zu beschreiben. Bildungstheoretisch bedeutsam ist darüber hinaus Butlers Interesse für die Frage, wie trotz der unvermeidlichen Unterwerfung unter Machtverhältnisse politisches Handeln (und zwar potenziell auch in widerständiger Form) gedacht werden kann, das sich der Macht nicht nur unterwirft, sondern sich ihr zugleich auch widersetzen kann. Dieses Interesse erlaubt es, Anschlüsse an die bildungstheoretische Frage nach der Zielbestimmung pädagogischen Handelns herzustellen und zu erwägen, was Pädagog\*innen dazu beitragen können, widerständiges Handeln zu ermöglichen.

### 3. Die melancholische Struktur des Subjekts als Anlass für Bildungsprozesse

Bevor wir uns nun der Frage zuwenden, woraus der über die Macht hinausreichende Überschuss sein Potenzial zum widerständigen Handeln und zur Veränderung bezieht, muss zunächst die Frage geklärt werden, was überhaupt den Anlass für jenen Widerstand bzw. den Willen zur Veränderung darstellt. Aus bildungstheoretischer Perspektive verbindet sich damit zugleich die Frage, was den Anlass transformatorischer Bildungs-

prozesse ausmacht. Eine Antwort darauf lässt sich Butlers Konzeption der Melancholie des Subjekts entnehmen, auf die deshalb etwas genauer eingegangen werden soll.

Den Ausgangspunkt der entsprechenden Überlegungen Butlers bildet die Annahme eines »vorgängigen Begehrens nach einer gesellschaftlichen Existenz« (Butler 2001: 24), d.h. eines Wunsches nach sozialer Anerkennung der eigenen Existenz, der das Subjekt zwingt, sich den gesellschaftlichen Normen solcher Anerkennung zu unterwerfen. In seiner Angewiesenheit auf soziale Anerkennung neigt das Subjekt Butler zufolge dazu, sich den Kriterien zu unterwerfen, von deren Erfüllung eine solche Anerkennung abhängt. Dieses Verlangen nach gesellschaftlicher Anerkennung ruft »primäre Abhängigkeiten in Erinnerung« (ebd.), also jene affektiven Bindungen an Personen, auf die das werdende Subjekt angewiesen war und die es nun ausbeutbar machen. Das aber versetzt das Subjekt in eine Position der Verletzlichkeit gegenüber der Macht:

»Das Subjekt ist genötigt, nach Anerkennung seiner eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen zu trachten, die es nicht selbst hervorgebracht hat, und damit sucht es das Zeichen seiner eigenen Existenz außerhalb seiner selbst [...]. Die Subjektivation beutet das Begehren nach Existenz dort aus, wo das Dasein immer von anderswo gewährt wird; sie markiert eine ursprüngliche Verletzlichkeit gegenüber dem Anderen als Preis, der für das Dasein zu zahlen ist.« (Ebd.: 25)

Erneut betont Butler so die Abhängigkeit des Subjekts von einer Instanz, die außerhalb seiner selbst liegt – jenem »anderswo«, von dem aus ihm gesellschaftliche Anerkennung zuteilwird. Was zunächst allein in der Hilflosigkeit des Kleinkindes begründet zu sein schien, erweist sich nun als Folge einer noch umfassenderen Angewiesenheit des Subjekts auf andere: auf die Anerkennung seiner sozialen Existenz. Diese Angewiesenheit macht das Subjekt auch über die Kindheit hinaus anfällig für den Einfluss der Macht und gesellschaftlicher Normen.

Besonders nachhaltig wirken gesellschaftliche Normen Butler zufolge, wenn sie Anerkennung an das Verbot eines bestimmten Begehrens koppeln und wenn dieses Verbot nicht nur die Verdrängung, sondern die Verwerfung dieses Begehrens zur Folge hat. Mit Freud unterscheidet Butler dabei zwischen Verdrängung und Verwerfung, wobei Verdrängung als Unterdrückung eines unabhängig von seinem Verbot existierenden Begehrens zu verstehen ist, während Verwerfung jeden Zugang zum fraglichen Begehren rigoros versperrt, das demzufolge schon immer »verloren« war und im Subjekt die Spur eines »ursprünglichen« Verlusts hinterlässt (vgl. ebd.: 27). Es ist dieser Mechanismus der Verwerfung, mit dem Butler das psychische Phänomen der Melancholie als Folge einer unabschließbaren Trauer erklärt.

Bekanntlich hat Freud die Melancholie in seiner Schrift »Trauer und Melancholie« als jene mit Selbstvorwürfen und tiefer Niedergeschlagenheit einhergehende »krankhafte« Form der Trauer beschrieben, bei der das Subjekt im Unterschied zur »normalen« Trauer den Verlust eines Liebesobjekts auch nach längerer Zeit nicht zu überwinden vermag, weil verdrängte aggressive Impulse gegenüber dem geliebten Wesen den Abzug der psychischen Besetzungen verhindern und die uneingestandene Wut sich nunmehr auf das eigene Ich richtet (vgl. Freud 1917/1975). Butler übernimmt dieses theoretische Modell, erklärt aber die Melancholie im Unterschied zu Freud nicht als Folge einer verdrängten

Wut auf das Liebesobjekt, sondern als Resultat jener grundlegenden Verwerfung eines Begehrens, das nie präsent werden konnte, weil es immer schon verworfen war. Das Beispiel, an dem sie die melancholische Struktur des Subjekts zu verdeutlichen sucht, ist die Verwerfung der Homosexualität, die ihr »grundlegend für eine bestimmte heterosexuelle Version des Subjekts zu sein scheint« (Butler 2001: 27).

Das Beispiel der Homosexualität erlaubt es Butler, den Zusammenhang zwischen dem psychischen Phänomen der Melancholie und den Prozessen sozialer Reglementierung deutlich zu machen. Denn was hier die Verwerfung des (homosexuellen) Begehrens und damit die melancholische Struktur des Subjekts begründet, ist eine unter bestimmten Bedingungen herrschende gesellschaftliche Norm, welche die soziale Anerkennung als Subjekt an die ›normale‹, d.h. heterosexuelle Ausrichtung des Begehrens bindet und jede Abweichung davon mit der Verweigerung jener Anerkennung bestraft. Die Folge davon ist eine ›melancholische‹ Struktur des Subjekts und seiner Gesellschaftlichkeit, die m.E. grundlegender ist als das Verbot der Homosexualität und nicht an eine bestimmte Form gesellschaftlicher Reglementierung gebunden werden kann. In jeder gesellschaftlichen Ordnung, so lässt sich Butler weiterdenken, kann es Normen geben, die die Verwerfung einer gewissen Form des Begehrens zur Möglichkeitsbedingung der sozialen Existenz machen und so die Subjekte zwingen, auf ihr Begehren zu verzichten, ohne dass dieser Verzicht je bewusst (oder betrauert) werden könnte, weil er immer schon verloren war. Solche Normen, die die Verwerfung eines Begehrens zur Folge haben, strukturieren die Formen, die das Verhältnis zu anderen annehmen kann, und insbesondere das Feld, auf dem Liebe und Verlust sich vollziehen. Wenn das zutrifft, geht es dabei also nicht nur um das Verbot der Homosexualität, sondern darum, dass mit dem Vorhandensein gesellschaftlicher Bedingungen für die Anerkennung als Subjekt stets die Möglichkeit von Ausschlüssen verbunden ist, d.h. die Möglichkeit einer Norm, die die Verweigerung der Anerkennung als gesellschaftliche Existenz und damit die Verwerfung eines Begehrens zur Folge hat. In diesem Sinn ist die Melancholie also mindestens potenziell eine Grundstruktur von Subjektivität überhaupt.

Diese melancholische Struktur markiert zugleich eine Grenze für die Handlungsfähigkeit des Subjekts, die darin besteht, dass das Subjekt aufgrund seiner Angewiesenheit auf soziale Anerkennung sich den gesellschaftlichen Bedingungen dieser Anerkennung unterwerfen und deshalb sein Begehren an den Normen orientieren muss, die definieren, was eine anerkennungsfähige Existenz ist.

Bildungstheoretisch folgt daraus für die Beschreibung von Welt- und Selbstverhältnissen zunächst, dass die schon hervorgehobene Angewiesenheit des Subjekts auf andere nun in radikalisierte Form zur Geltung gebracht werden muss. Welt- und Selbstverhältnisse sind mit Butler als grundlegend strukturiert durch den Bezug auf eine radikale Alterität zu denken, insofern das Subjekt durch sein Begehren sozialer Anerkennung »von Anfang an gesellschaftlichen Bedingungen überantwortet ist, die niemals ganz [seine] eigenen sind« (ebd.: 32). Der Versuch, Welt- und Selbstverhältnisse theoretisch zu erfassen, muss deshalb die Bedeutung derjenigen gesellschaftlichen Normen berücksichtigen, die die soziale ›Anerkennungsfähigkeit‹ von Subjekten regeln, und fragen, inwiefern ein Subjekt unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen in seinem Verhältnis zu anderen durch solche Normen reglementiert bzw. in seinem Begehren begrenzt wird.

Eine weitere Schlussfolgerung aus Butlers Melancholie-Konzept besagt, dass die Verweigerung der sozialen Anerkennung zu einem Anlass für Bildungsprozesse werden kann.<sup>7</sup> Denn wenn das Subjekt vom Begehren nach sozialer Anerkennung getrieben ist, seine melancholische psychische Verfasstheit aber auf der Verweigerung solcher Anerkennung zumindest für einen Teil seines Begehrens beruht, hat dieses Subjekt (auch wenn ihm dies nicht bewusst ist, ja nicht bewusst sein kann) allen Anlass, gegen die gesellschaftlichen Bedingungen aufzubegehren, die ihm diese Anerkennung verweigern.<sup>8</sup>

#### 4. Butlers Konzept der Resignifizierung als Beschreibung einer Möglichkeitsbedingung von Bildung

Aus bildungstheoretischer Perspektive schließt sich daran die Frage an, wie unter den beschriebenen Voraussetzungen Veränderung im Sinne einer Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen möglich wird. Zentral für eine Antwort auf diese Frage ist Butlers Konzept der Resignifizierung, das sie insbesondere in dem Buch »Haß spricht« entwickelt, das dem verletzenden Sprechen gewidmet ist, wie es etwa in rassistischen oder sexistischen Beschimpfungen zum Ausdruck kommt (vgl. Butler 1998). Butler erörtert dieses Phänomen im Kontext einer Theorie des performativen Sprechens im Anschluss an Derridas Auseinandersetzung mit der Sprechakttheorie. Die leitende Fragestellung Butlers lautet dabei nicht nur, inwieweit verletzendes Sprechen als performativer Sprechakt verstanden werden kann, sondern auch, welche Möglichkeiten der Gegenwehr gegen solches Sprechen es gibt. In theoretischer Hinsicht geht es dabei über die politisch-strategische Frage nach den Möglichkeiten des Widerstands gegen *hate speech* hinaus um die Frage nach der Handlungsmacht des Subjekts, d.h. nach den Bedingungen der Möglichkeit dafür, dass Subjekte innerhalb einer gegebenen gesellschaftlichen Ordnung verändernd wirksam werden können.

Im Anschluss an die Sprechakttheorie von John L. Austin (1962/2019) hebt Butler hervor, dass performative Sprechakte auf Konventionen beruhen. Denn die Kraft, durch eine sprachliche Handlung das zu bewirken, wovon darin die Rede ist, setzt voraus, dass der Sprecher zu dieser Handlung in irgendeiner Weise legitimiert ist und sich auf eine entsprechende Konvention berufen kann. Das gilt auch für das verletzende Sprechen, auch wenn die Konventionen dabei nicht in derselben Weise formalisiert sind – z.B. muss eine Äußerung als Beschimpfung kenntlich sein.

7 Dabei sei betont, dass die Verweigerung sozialer Anerkennung keinesfalls automatisch zu einem Bildungsprozess führt. Ob es in einem solchen Fall zu einem Bildungsprozess kommt oder nicht, hängt vielmehr auch von gesellschaftlichen Machtverhältnissen ab (vgl. Butler 1998: 221) sowie davon, auf welche Ressourcen die Betroffenen zurückgreifen können und wieviel Unterstützung sie erfahren.

8 Wie Butler (vgl. 2003: 35ff.) in der »Kritik der ethischen Gewalt« ausführt, kann zum Anlass für den Wunsch nach Veränderung (und bildungstheoretisch weitergedacht: für transformatorische Bildungsprozesse) auch der Umstand werden, dass nicht dem sich bildenden Subjekt selbst, sondern einem anderen Menschen die Anerkennung der sozialen Existenz verweigert wird.

Als Bedingungen der Möglichkeit, solche Wirkungen zu unterlaufen, arbeitet Butler nun mit Derrida die zeitliche Struktur sprachlicher Handlungen heraus. Um als Konvention kenntlich zu sein, muss eine Formulierung zitiert, d.h. reproduziert und wiederholt werden können, und damit ist in diesen Sprechakt gewissermaßen eine Differenz »eingebaut«, die Veränderungen im Gebrauch dieser Formulierung prinzipiell möglich macht. Diese Wiederholbarkeit, die mit einer Möglichkeit der Veränderung des Wiederholten einhergeht, bezeichnet Butler mit Derrida als »Iterabilität« bzw. »Iterierbarkeit« (vgl. Butler 1998: 209ff. und Derrida 1976: 133).

In Bezug auf verletzendes Sprechen bringt die Unausweichlichkeit der Wiederholung performativer Sprechakte Butler zufolge also nicht nur das Risiko mit sich, dass durch solche Wiederholungen die verletzende Wirkung bekräftigt wird. Die Wiederholung bietet vielmehr auch die Chance einer Transformation. Denn sie erlaubt das, was Butler (1998: 64f.) »Resignifizierung« oder »Fehlaneignung« nennt, d.h. eine Wiederholung, die das Wiederholte in einen anderen Kontext rückt und so seine Bedeutung verändert. Die Handlungsmacht eines Subjekts, das sich gegen verletzende Äußerungen zur Wehr setzen will, besteht für Butler deshalb in einer »Wiederholung der ursprünglichen Unterordnung zu anderen Zwecken, deren Zukunft zum Teil offen ist« (ebd.: 61).

Zur Illustration dieser Möglichkeit einer »subversiven Resignifikation« des herrschenden Diskurses verweist Butler darauf, dass dieser Diskurs »enteignet« werden könne (ebd.: 223) – etwa wenn Menschen sich diejenigen Begriffe aneignen, durch die sie verletzt wurden, und ihnen ihre degradierende Bedeutung nehmen. Ein Beispiel für eine solche Resignifizierung ist die Verwendung vormaliger Schimpfwörter wie »Schwule« oder »Kanaken« durch die so Apostrophierten im Sinne einer nun ins Positive umgedeuteten Selbstbezeichnung.

An solchen Beispielen wird für Butler deutlich, dass Sprechen als potenzieller »Akt des Widerstands« verstanden werden kann (ebd.: 226). Um verändernde Wirkung zu erzielen, ist ein Sprechakt also nicht zwingend auf eine Autorisierung von außen angewiesen. Es genügt vielmehr, auf das in der Struktur performativer Sprechakte angelegte Veränderungspotenzial der Wiederholung zurückzugreifen (wobei allerdings die Chancen eines Sprechakts, Gehör zu finden, je nach gesellschaftlicher Position der Sprecher\*innen unterschiedlich groß sind). In der Möglichkeit, dass ein Sprechakt eine andere Bedeutung annehmen kann, als er zunächst hatte, und in einem anderen Kontext funktionieren kann als in dem, in welchem er zunächst angesiedelt war, liegt für Butler »das politische Versprechen der performativen Äußerung« (ebd.: 228) und »die spezifische gesellschaftliche Bedeutung von Derridas Begriff der Iterierbarkeit« (ebd.: 253, Anm. 47).

In bildungstheoretischer Hinsicht erwächst daraus die Möglichkeit, Resignifizierung im beschriebenen Sinne als *einen* Modus der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen zu begreifen. Die Entstehung neuer Figuren des Welt- und Selbstbezugs vollzieht sich demnach in sprachlichen (oder anderen zeichenförmigen) Praktiken, die bereits vorhandene Figuren wiederaufführen und dabei zugleich abwandeln. Das Neue wäre demzufolge also nicht das »ganz andere«, Noch-nie-Dagewesene, sondern vielmehr eine Wiederholung des schon Vorhandenen, die das Wiederholte in einen anderen Kontext versetzt und so seine Bedeutung verschiebt. Butlers Konzept der Resignifizierung entmystifiziert die Entstehung des Neuen, indem es dies nicht als radikalen Gegensatz zum Alten, bereits Vorhandenen begreift, sondern daraus durch eine unscheinbare Ver-

schiebung hervorgehen lässt. Anders als Konzepte z. B. künstlerischer Kreativität verlegt Butler dabei die Quelle des Neuen nicht in die Innenwelt des Subjekts, sondern in die diskursive Außenwelt, die gleichsam die Stichworte liefert, die in den resignifizierenden Praktiken (fehl-)angeeignet werden können.

## 5. Schluss

Ausgehend davon, dass ein gemeinsamer Nenner moderner Bildungstheorien in der Thematisierung der »Subjekt-Welt-Relation« (Tenorth 1997: 975) bzw. der Auseinandersetzung des Menschen mit Welt und Selbst besteht, lassen sich die Schlussfolgerungen, die in diesem Beitrag aus der Subjektivierungstheorie Butlers exemplarisch für die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse gezogen wurden, vorsichtig auch im Blick auf Bildungstheorien insgesamt verallgemeinern. Wird Butlers Konzept der Subjektivierung ernst genommen, müssten Bildungstheorien vor allem zwei Dinge berücksichtigen, nämlich erstens dass Menschen konstitutiv auf andere und auf die Anerkennung durch andere Menschen angewiesen sind und dass deshalb ihre Auseinandersetzung mit Welt und Selbst von gesellschaftlichen Normen geprägt wird, die die soziale ›Anerkennungsfähigkeit‹ von Subjekten reglementieren und so diese in ihrem Begehren begrenzen. Eine zweite Schlussfolgerung bestünde darin, dass Bildungstheorien das ambivalente Verhältnis in Rechnung stellen müssten, in dem Subjekte zur Macht gesellschaftlicher Normen stehen. Bildungstheorien hätten so zu bedenken, dass die Auseinandersetzung mit Welt und Selbst nicht außerhalb von Machtverhältnissen stattfindet, sondern einerseits durch die unvermeidliche Unterwerfung unter die Macht geprägt wird, andererseits aber zugleich ein Potenzial widerständigen Handelns birgt, das auf der Möglichkeit beruht, die Bedeutung sprachlicher (und anderer zeichenförmiger) Äußerungen durch Resignifizierung zu verschieben und so die Normen der Anerkennbarkeit zu verändern.

## Literatur

- Austin, John L. (1962/2019): *Zur Theorie der Sprechakte*. Ditzingen: Reclam.
- Benner, Dietrich (2001): *Theorie der Bildung*. In: Benner, Dietrich: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 4. Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1998): *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2003): *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (1976): *Signatur Ereignis Kontext*. In: Derrida, Jacques: *Randgänge der Philosophie*. Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ullstein, S. 124–155.

- Drerup, Johannes (2019): Bildung und das Ethos der Transformation. Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung und Pädagogischer Ethik. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 6, 1, S. 61–90.
- Freud, Sigmund (1917/1975): Trauer und Melancholie. In: Freud, Sigmund: Studienausgabe, hg. von Mitscherlich, Alexander/Richards, Angela/Strachey, James. Bd. 3, Frankfurt a.M.: Fischer, S. 193–212.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Zur Bedeutung von Butlers Subjekttheorie für die Erforschung biographischer Bildungsprozesse. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzeption der Subjektivation in der Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 21–33.
- Koller, Hans-Christoph (2021): Komplizen oder Gegenspieler? Zum Verhältnis von Bildung und Optimierung. In: Terhart, Henrike/Hofhues, Sandra/Kleinau, Elke (Hg.): Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 45–61, <https://doi.org/10.3224/84742485> [Zugriff: 29.05.2024].
- Koller, Hans-Christoph (2023): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Langer, Antje/Wrana, Daniel (2024): Subjektivierungsforschung. Gesellschaftliche Verhältnisse, Reifizierung, Kritik. In: Rose, Nadine (Hg.): Addressing Inequality – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 37–60.
- 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/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2019): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ruhloff, Jörg (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. 2, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 148–157.
- Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): »Bildung« – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, 6, S. 969–984.
- Thompson, Christiane (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn u.a.: Schöningh.