

K. Geipel, M. Hoppe, B. Kleiner, S. Koch, P. Künstler,
A. Otzen, N. Rose, M. Schmidt, S. Strauß, S. Terstegen (Hg.)

HANDBUCH

ERZIEHUNGS- WISSENSCHAFTLICHE SUBJEKTIVIERUNGS- FORSCHUNG

Karen Geipel, Marie Hoppe, Bettina Kleiner, Sandra Koch, Phries Künstler,
Anne Otzen, Nadine Rose, Melanie Schmidt, Svenja Strauß, Saskia Terstegen (Hg.)
Handbuch Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung

Karen Geipel (Dr. phil.) ist Vertretungsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Heterogenität an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau.

Marie Hoppe (Dr. phil.) ist Researcher für das Fachgebiet »Differenztheoretische Bildungs- und Subjektivierungsforschung« am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen.

Bettina Kleiner (Dr. phil.) ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft Schwerpunkt Gender Studies an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Sandra Koch (Dr. phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim.

Phries Künstler (Dr. phil.) ist Referent*in für politische Bildung in Gera.

Anne Otzen (Dr. phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungstheorie der Universität Bremen.

Nadine Rose (Dr. phil.) ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungstheorie an der Universität Bremen.

Melanie Schmidt (Dr. phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Svenja Strauß (Dr. disc. pol.) war bis Ende 2023 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen beschäftigt.

Saskia Terstegen (Dr. phil.) ist Vertretungsprofessorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen.

Karen Geipel, Marie Hoppe, Bettina Kleiner, Sandra Koch, Phries Künstler,
Anne Otzen, Nadine Rose, Melanie Schmidt, Svenja Strauß, Saskia Terstegen (Hg.)

Handbuch Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung

[transcript]

Diese Publikation wurde aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Technischen Universität Berlin unterstützt.

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) - 438853509.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dn.b.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY-SA 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2026 © Karen Geipel, Marie Hoppe, Bettina Kleiner, Sandra Koch, Phries Künstler, Anne Otzen, Nadine Rose, Melanie Schmidt, Svenja Strauß, Saskia Terstegen (Hg.)

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlagkonzept: Maria Arndt

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

Urheber*in der Illustrationen: Illi Anna Heger

<https://doi.org/10.14361/9783839470053>

Print-ISBN: 978-3-8376-7005-9 | PDF-ISBN: 978-3-8394-7005-3

Buchreihen-ISSN: 2699-7681 | Buchreihen-eISSN: 2747-3864

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Einleitung in den Band

Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft

Karen Geipel, Saskia Terstegen, Melanie Schmidt, Marie Hoppe, Bettina Kleiner, Sandra Koch, Anne Otzen, Nadine Rose, Phries Künstler & Svenja Strauß 11

1 Theoretische Einsätze und analytische Konzepte zu Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft

Einleitung

Karen Geipel & Sandra Koch 39

Anerkennung und Autorisierung

Melanie Schmidt, Sandra Koch & Anne Otzen 45

Anrufung, Umwendung und Positionierung

Karen Geipel, Nadine Rose & Bettina Kleiner 63

Praktiken, Diskurse und ihr materieller Zusammenhang

Antje Langer & Marion Ott 79

Hegemonie und Artikulation

Steffen Wittig 95

Selbstverhältnisse. Zum Zwischenraum von Bildung und Subjektivierung

Carsten Büniger & Anne Kirschner 113

2 Methodische und empirische Zugänge zu Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft

Einleitung

Marie Hoppe, Anne Otzen & Svenja Strauß 131

(Narrative) Interviews als empirischer Zugang in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung

Marie Hoppe..... 137

Subjektivierungstheoretische Erforschung von Gruppen- und Teamgesprächen

Anja Langer & Anna Moldenhauer 155

Subjektivierung und affektiv-involvierte Ethnographie

Kerstin Rabenstein, Lars Wicke & Noah Bendig..... 173

Dispositivanalyse als Zugang der Subjektivierungsforschung

Eva Reuter 187

Subjektivierung und Algorithmen

Lisanne Heilmann 205

Subjektivierungsforschung im postdigitalen Anthropozän

Juliane Engel..... 225

Pädagogizität und Adressierung

Nele Kuhlmann & Anne Otzen..... 241

3 Subjektivierung im Fokus erziehungswissenschaftlicher Problematisierungen

Einleitung

Melanie Schmidt, Saskia Terstegen, Nadine Rose & Bettina Kleiner 259

›Subjektivierung‹ in bildungstheoretischer Perspektive

Hans-Christoph Koller..... 267

›Bildung‹ in subjektivierungstheoretischer Perspektive

Norbert Ricken 281

Zum Verhältnis von Subjektivierung und Erziehung

Kerstin Jergus 299

›Sorge‹ im Kontext von Subjektivierungsforschung	
<i>Karen Geipel</i>	319
Pädagogische Professionsforschung und Subjektivierung	
<i>Susann Fegter</i>	339
Bildung und Subjekt. Reflexionen des Subjektivierungsparadigmas aus Perspektive der Black Studies	
<i>Denise Bergold-Caldwell</i>	357
Subjekt als Mangel. Rassismus- und subjektivierungstheoretische Erwägungen	
<i>Paul Mecheril</i>	373
Blickwendungen. Von der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft zu einer erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung	
<i>Nicole Balzer & Johannes Bellmann</i>	385
 4 Kritik mit und an Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft	
Einleitung	
<i>Karen Geipel, Bettina Kleiner & Nadine Rose</i>	405
Kritik in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung	
<i>Christiane Thompson</i>	411
Subjektivierung, Kolonialität und Geschlecht. Linien der Kritik	
<i>Bettina Kleiner, Nadine Rose & Denise Bergold-Caldwell</i>	427
Kritik mit/an Subjektivierung aus rassismustheoretischer Perspektive	
<i>Saskia Terstegen</i>	447
Klasse als Kritik an Subjektivierung? Zur Verbindung zweier Perspektiven	
<i>Nadine Rose & Marie Hoppe</i>	463
Dis-/ability als Kritik der Subjektivierung	
<i>Thorsten Merl</i>	479
Kritik mit/an Subjektivierung aus Perspektive der Neuen Materialismen	
<i>Melanie Schmidt</i>	495

5 Geschichte(n) der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft

Einleitung

Sandra Koch & Phries Künstler 515

Kritik am Subjekt

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

Moderation: Phries Künstler & Sandra Koch 517

Subjekt und Diskurs

Diskussion mit Fabian Kessl, Nele Kuhlmann & Daniel Wrana

Moderation: Phries Künstler & Sandra Koch 531

Subjektivierung und Bildung

Diskussion mit Denise Bergold-Caldwell, Carsten Bünger, Bettina Kleiner & Nadine Rose

Moderation: Sandra Koch & Phries Künstler 547

Autor*innenverzeichnis

Autor*innen des Bandes 569

Einleitung in den Band

Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft

Karen Geipel, Saskia Terstegen, Melanie Schmidt, Marie Hoppe, Bettina Kleiner, Sandra Koch, Anne Otzen, Nadine Rose, Phries Künstler & Svenja Strauß

Dieses Handbuch ist Ergebnis und zugleich vorläufiger Zielpunkt einer intensiven Auseinandersetzung mit Subjektivierung, die maßgeblich im Kontext des herausgebenden wissenschaftlichen Netzwerks *Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung – Theoretische, Methodologische und Methodische Einsätze* (NES)¹ stattgefunden hat. Die Netzwerkzusammenarbeit zielte darauf, Subjektivierung als eine zentrale analytische Kategorie der Erziehungswissenschaft systematisch zu entfalten und zugleich Möglichkeiten einer empirischen Wendung des Theorems auszuloten. Zum einen ging es darum, das Potenzial des Subjektivierungstheorems für Theoriebildung und empirische Forschung zu präzisieren, zum anderen darum, die Spezifik erziehungswissenschaftlicher Zugänge im interdisziplinären Feld der Subjektivierungsforschung zu profilieren. Das Netzwerk bildet(e) damit einen Diskussionszusammenhang, in dem die in den letzten Jahren zu beobachtende Bedeutungszunahme von Subjektivierung für die Erziehungswissenschaft aufgegriffen sowie gemeinsame wie auch divergierende Positionen und Forschungsansätze diskutiert wurden und werden.

Verbindend und zugleich leitend waren dabei (mindestens) drei Momente: *Erstens* Subjektivierung nicht allein als Effekt von Macht, sondern in ihrem komplexen Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen wie Rassismus, Kapitalismus, Sexismus und Heteronormativität zu reflektieren, empirisch zu analysieren und damit differenz- und ungleichheitstheoretische Fragen in den Fokus zu rücken. *Zweitens* erweisen sich hierfür – keineswegs allein, aber als ein zentraler gemeinsamer Bezugspunkt – die Arbeiten von Judith Butler als besonders instruktiv, da sie Impulse für eine Analyse situierter Prozesse der Subjektivierung im Verhältnis zu Differenz, Macht und Herrschaft bieten. Mit einer solchen Analyse, die auf sprachliche und körperliche Praktiken und Positionierungen zielt, ist schließlich *drittens* eine methodologisch-methodische Verortung

1 Das wissenschaftliche Netzwerk wurde von 2020 bis 2025 durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert und war am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin angesiedelt. Netzwerkleitung: Karen Geipel; Mitverantwortung: Bettina Kleiner. Netzwerkmitglieder: Karen Geipel, Marie Hoppe, Bettina Kleiner, Sandra Koch, Phries Künstler, Anne Otzen, Nadine Rose, Melanie Schmidt, Svenja Strauß und Saskia Terstegen. Ehemalige Netzwerkmitglieder: Lotta Fiedel und Eva Reuter.

im Spektrum qualitativer empirischer Sozialforschung verbunden, die wir in der Tradition poststrukturalistischen Denkens – in unterschiedlicher Weise – mit dekonstruktivistischen Zugängen verbinden.

Das vorliegende Handbuch macht nun die Bandbreite von Perspektiven und Fragestellungen einer erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung bzw. einer Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft sichtbar und versammelt hierzu unterschiedliche theoretische, method(olog)ische und empirische Beiträge. Zur Einführung nehmen wir im Folgenden einen Rückblick auf die Entwicklung des Subjektivierungsdenkens vor (1), bevor wir auf Gegenstände einer erziehungswissenschaftlich justierten Subjektivierungsforschung eingehen (2). Die darauffolgende Skizzierung der Forschungslandschaft gibt einen Überblick über empirische Studien aus unterschiedlichen Feldern der Erziehungswissenschaft (3), bevor hiervon ausgehend vier Einsätze des Bandes formuliert und dessen Aufbau erläutert werden (4).

1. Zur Bedeutsamkeit von Subjektivierung im Rückblick

Die Frage nach dem Subjekt, nach dessen Genese und Transformation stellt ein Kernthema der Erziehungswissenschaft dar. In ihrer Theoriebildung und empirischen Forschung befasst sich die Disziplin seit langem damit, wie sich Individuen in Auseinandersetzung mit sich, anderen und mit der Welt als Subjekte konstituieren bzw. als Subjekte konstituiert werden. In der Aufklärungsphilosophie Immanuel Kants wurde – exemplarisch für das Aufklärungsdenken insgesamt – ein für die moderne Pädagogik instruktives Verständnis von Subjektivität formuliert. Menschen sollten sich demnach unter der Maßgabe einer allgemeinen Vernunft ihres »Verstandes ohne Leitung eines anderen bedienen« und sich aus ihrer »selbstverschuldeten Unmündigkeit« befreien (Kant 1784: 1). Für jene Normen der Mündigkeit und Autonomie ist »die Idee leitend, dass Individuen zu einer eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Lebenspraxis auf der Grundlage einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zwängen, Normen und Werten befähigt werden sollen« (Emmerich/Scherr 2016: 281). Da in diesem Verständnis eine Kritik an gesellschaftlichen bzw. religiösen Ordnungen angelegt ist, wurde das Subjekt lange Zeit als Gegenüber der Gesellschaft, als souveräne und sich selbst begründende Instanz gedacht – eine Instanz, deren Hervorbringung erzieherisch unterstützt und auf die erziehend eingewirkt wird oder die sich in Selbsttätigkeit bildet.

Ab Mitte des 20. Jahrhunderts setzte eine grundlegende Kritik an dieser Subjektidee ein. Sie verwies u.a. darauf, dass der moderne Subjektentwurf eng mit der Durchsetzung der bürgerlichen Gesellschaft und Ökonomie verknüpft ist. Verstärkte Kontur erhielt diese Kritik durch das Aufkommen poststrukturalistischer Ansätze, die seit den 1970er Jahren unter dem Topos der »Dezentrierung des Subjekts« die aufklärerische Vorstellung eines mit sich selbst identischen Subjekts infrage stellten – zunächst durch Denker*innen wie Louis Althusser (1970/1977), Jacques Derrida (1967/1974) und Michel Foucault (1975/1976), später auch durch Judith Butler (1990/1991, 1993/1995, 1997/2001), Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (1985/1991) sowie Stuart Hall (1994a, 1994b, 2004). Mit dem Theorem der *Subjektivierung*, das diese Autor*innen maßgeblich geprägt haben, richtet sich der Blick auf die historisch-kulturellen Entstehungszusammenhänge sowie auf die

Prozesse des Werdens und Gewordenseins von Subjekten (vgl. Saar 2011, 2013). Indem es die Hervorbringung von Subjekten aus einer dezidiert macht- und gesellschaftsanalytischen Perspektive fokussiert, rückt das Theorem sowohl die spezifische Bedingtheit als auch die gleichzeitigen Konstitutionsprozesse von Subjekten und ihrer Handlungsfähigkeit im Kontext abendländischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse ins Zentrum. Mit dem Verweis auf die Konstitutionsprozesse zum Subjekt im Rahmen von Subjektivierung kann nun das

»Subjekt, das meist im Singular aufgerufen wurde, [...] nicht länger als das Gegenüber der schmutzigen Wirklichkeit gedacht werden oder als ahistorisches, vordiskursives Wesen, das allen alltäglichen Verwicklungen enthoben ist. [...] Das Subjekt gilt [denjenigen, die vom Theorem der Subjektivierung ausgehen] nicht länger als der Ausgangspunkt der Theoriearbeit, sondern als deren Ziel« (Rieger-Ladich 2022: 421f.).

So zeigen etwa die historischen Analysen Foucaults zur Genese des modernen Subjekts, wie erst im Zusammenspiel aus modernen Wissensordnungen bzw. Diskursen, Machtformationen sowie körperlichen und materiellen Arrangements ein Subjekt der ›Vernunft‹ an Kontur gewinnt. Auch Institutionen, Verfahren und Praktiken sind an der Subjektconstitution beteiligt und transformieren sich im Zuge dieser Prozesse – wie Foucault etwa an den Veränderungen historischer Strafpraktiken im Kontext des Gefängnisses nachzeichnet (vgl. Foucault 1975). Zentral werden in diesem Zusammenhang Fragen nach Handlungsfähigkeit, Widerstand und Kritik an gesellschaftlichen Normen, Machtverhältnissen und Subjektformierungen als »Praktiken der Freiheit« (Foucault 2005: 877), die bei Butler etwa im Format unkonventioneller Wiederholungen und Fehlaneignungen von Bedeutungen gedacht werden (vgl. Butler 2006: 156ff.).

Ausgehend von der Annahme, dass das Subjekt nicht immer schon als gegebene und stabile Größe zu verstehen ist, sondern erst durch Unterwerfung unter gesellschaftliche Ordnungen, Normen und Diskurse in Erscheinung tritt und handlungsfähig werden kann, richten verschiedene Autor*innen den Blick auf unterschiedliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse. So hebt Butler (1991, 2012) insbesondere die Bedeutung der heterosexuellen Hegemonie als regulierendes Prinzip der Konstitution anerkannter geschlechtlicher Subjekte hervor und betont zugleich, dass die Geschlechterordnung nicht losgelöst von anderen (Differenz-)Ordnungen betrachtet werden kann. Hall (1994a, 1994b) wiederum diskutiert im Rahmen postkolonialer Theorien die subjektivierenden Effekte rassistischer Verhältnisse. Eine frühe Untersuchung von Subjektivierung im Kontext kolonialer Herrschaft – *avant la lettre* – stammt von Frantz Fanon (1952/2016), der eindrücklich die relationale Subjektwerdung von Kolonisator*innen und Kolonisierten sowie insbesondere die psychische Dimension dieser Prozesse für kolonisierte Menschen in den Mittelpunkt stellt. Subjektivierung lässt sich damit nicht nur als Versuch begreifen, zunehmend komplexe und widersprüchliche gesellschaftliche Anforderungen an Individuen zu analysieren, sondern auch als Resultat einer stärkeren Integration gesellschaftskritischer Perspektiven in die Sozialwissenschaften.

Für die Erziehungswissenschaft stellen diese Überlegungen eine bedeutsame Orientierung dar, insofern die Frage, wie Menschen zu Subjekten (gemacht) werden, einen ihrer zentralen Forschungsbereiche betrifft. Dies liegt nicht nur in der Nähe dieser Fra-

geperspektive zu Bildungstheorien (vgl. Ricken/Casale/Thompson 2019: 7), sondern auch darin begründet, dass dem Subjekt in theoretischen und begrifflichen Reflexionen über Lernen, Erziehung und Sorge im erziehungswissenschaftlichen Denken grundsätzlich eine herausgehobene Bedeutung zukommt. Dabei interessieren insbesondere die Veränderlichkeit, Singularität und Abhängigkeit von Subjekten, genauso wie ihre Möglichkeiten zur Emanzipation und Selbstbestimmung (vgl. Bünner/Jergus 2023). Subjektivierungsanalytische Fragen betreffen hier Möglichkeiten und Grenzen der Subjektkonstitution angesichts gesellschaftlicher Anforderungen und Verhältnisse, politischer Organisationsformen des Zusammenlebens, innerer Affekte und Leidenschaften sowie der Machtasymmetrie im pädagogischen Verhältnis. Die Stärke des Subjektivierungstheorems liegt u. a. darin, scheinbare Widersprüche in sich aufzuheben: Es eröffnet subjekt-, sozial- und strukturtheoretisch die Möglichkeit, kategorial über Dichotomien wie Subjekt und Welt bzw. Gesellschaft, Handlung und Struktur oder Autonomie und Heteronomie hinauszugehen (vgl. Ricken/Casale/Thompson 2019: 7). Durch eine solche »Neu-Justierung des disziplinären Blicks« (Thoma/Hautz 2023: 606) konnten u. a. zentrale Orientierungskategorien und etablierte Konzepte hinsichtlich ihrer Voraussetzungen kritisch befragt werden.

2. Gegenstände erziehungswissenschaftlich justierter Subjektivierungsforschung

Die Rezeption des Subjektivierungskonzepts hat in den letzten 20 bis 30 Jahren disziplinübergreifend eine starke Konjunktur erfahren (vgl. Keller/Schneider/Viehöver 2012; Alkemeyer/Budde/Freist 2013; Gelhard/Alkemeyer/Ricken 2013; Eitler/Elberfeld 2015; Alkemeyer/Bröckling/Peter 2018; Geimer/Amling/Bosančić 2019; Bosančić et al. 2022a, 2022b), die sich auch in der Erziehungswissenschaft aufgenommen und eigenständig weiterentwickelt findet (vgl. Ricken/Rieger-Ladich 2004; Broden/Mecheril 2010; Ricken/Balzer 2012; Kleiner/Rose 2014; Mecheril 2014; Ricken/Casale/Thompson 2019; Rose 2024). Wenngleich noch ungeklärt ist, inwiefern sich die mittlerweile zahlreichen Arbeiten zu einem Forschungsprogramm einer *erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung* bündeln lassen – oder ob es sich eher um eine *Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft* handelt, die auf dem Import des Subjektivierungstheorems aus anderen Fachdisziplinen basiert (vgl. Balzer/Bellmann 2023), ist festzuhalten, dass bis jetzt eine ausgesprochen produktive Auseinandersetzung mit Subjektivierung in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft stattgefunden hat. So wurden entlang des Subjektivierungsbegriffs sowohl kategoriale und grundlagentheoretische Fragen bearbeitet als auch methodologisch-methodische Ansätze zur Analyse von Subjektivierungsprozessen (weiter-)entwickelt. Zudem hat ein breites Spektrum empirischer Studien zum Verständnis von Subjektivierungsgeschehen in unterschiedlichen pädagogischen Feldern beigetragen.

Kategoriale Verständigungen richten sich insbesondere im Feld der Bildungstheorie und -forschung an Rückfragen und möglichen Neufassungen des Subjektbegriffs aus (vgl. etwa Meyer-Drawe 1990; Schäfer 1996; Pongratz 2003). Es erfolgte eine intensive erziehungswissenschaftliche Rezeption der Arbeiten Foucaults und Butlers, in der die

Potenziale des dort entwickelten Subjektverständnisses für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen ausgelotet werden (vgl. Ricken/Rieger-Ladich 2004; Pongratz et al. 2004; Ricken/Balzer 2012). Insbesondere wird die Machtförmigkeit pädagogischen Handelns aufgezeigt, indem herausgearbeitet wird, wie pädagogische Praktiken die Anerkennung, Zugehörigkeit und Teilhabe pädagogischer Adressat*innen als Subjekte ermöglichen und zugleich beschränken – und wie sich Gerechtigkeit gegenüber Anderen denken lässt (vgl. Schäfer/Thompson 2010; Ricken/Balzer 2012; Balzer 2014; Rieger-Ladich/Casale/Thompson 2020). Darüber hinaus richtet sich in Reflexionen zu pädagogischer Professionalität (vgl. Ricken 2015) und Akademisierung (vgl. Jergus 2019, 2023) der Fokus auf die Konstitution pädagogischer Subjekte im Rahmen pädagogischer Beziehungen.

In diesem Zusammenhang ist zudem eine dezidierte Auseinandersetzung mit Verhältnisbestimmungen von Subjektivierung und erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen erfolgt. So finden sich wegweisende Überlegungen zur Relation von Subjektivierung und *Bildung* bei Ricken (2019), Schäfer (2019) sowie Bünger (2015a, 2015b). Bildung wird hier etwa als machtvolle soziale Matrix kenntlich gemacht, die Fragen nach Selbststilisierung und -optimierung eröffnet. In der Diskussion um das Verhältnis von Subjektivierung und *Sozialisation* (vgl. Ricken/Wittpoth 2017) erfährt der Begriff der Sozialisation eine kritische Relektüre dahingehend, dass die Unabgeschlossenheit und Differenz im Prozess des Subjektwerdens betont werden. Auch der *Lernbegriff* lässt sich unter subjektivierungsanalytischen Annahmen rekonzeptualisieren – etwa indem Lernen nicht nur als individuelle Aneignung und Wissensakkumulation, sondern als relationale Praxis der Subjektconstitution und Selbstveränderung gefasst wird, die aus einem Beziehungsgeschehen zwischen Selbst und Anderem hervorgeht (vgl. Künkler 2011). Zudem wird Subjektivierung im Verhältnis zu Fragen der *Erziehung* (vgl. Schäfer 2012; Ricken 2007) und der *Sorge* (vgl. Geipel et al. 2023) reflektiert, spielen hier doch Macht, Anerkennung, Autorisierung, Werte und Normen im Verhältnis zu Anderen – zwischen den Generationen im erzieherischen Verhältnis ebenso wie zwischen Sorgenden und Um-sorgten in Sorgebeziehungen – eine bedeutende Rolle. Zugleich liegen in diesen Bereichen bisher wenige kategoriale Auseinandersetzungen und empirische Untersuchungen vor.

Als eher zahlreich können hingegen die instruktiven methodologischen und methodischen Impulse zur Subjektivierungsforschung gelten, die aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive heraus entwickelt wurden. Sie bieten nicht nur eine Basis für die Untersuchung von Bildungs- und Erziehungsprozessen als Subjektivierungsgeschehen (vgl. Reh/Ricken 2012; Fegter et al. 2015a; Jergus/Thompson 2017; Ricken et al. 2023; Rieger-Ladich 2020), sondern tragen auch zur Weiterentwicklung methodischer Verfahren bei.

Einen zentralen Beitrag leisten Perspektiven, die die strikte Trennung von Diskursen einerseits und Praktiken andererseits überwinden und so ermöglichen, situierte bzw. beobachtbare Praktiken als diskursive Praxis zu lesen (vgl. Wrana/Langer 2007). Hierzu zählen etwa die Analyse diskursiver Praktiken (vgl. u.a. Wrana 2012, 2014; Jergus 2011) und Positionierungen (vgl. Wrana 2015; Künstler 2022; Geipel 2022), die Analyse von Adressierungen (vgl. Reh/Ricken 2012; Rose/Ricken 2017; Otzen/Rose 2021; Kuhlmann 2023) sowie Analysen mit Fokus auf (pädagogische) Autorisierungen (vgl. Jer-

gus/Thompson 2017) als subjektivierungsanalytische Zugänge. Etablierte methodische Ansätze und Materialsorten der qualitativen Sozialforschung werden dabei diskurs- und subjektivierungstheoretisch neu justiert – etwa Interviews (vgl. Rose 2012b; Jergus 2014; Kleiner/Geipel 2022), Gruppendiskussionen (vgl. Geipel 2019; Fegter et al. 2020; Gottuck 2021), ethnographische Zugänge (vgl. Ott/Langer/Rabenstein 2012; Rabenstein et al. 2013; Terstegen 2023) sowie Ansätze zur Triangulation unterschiedlicher Daten-sorten (vgl. Hinrichsen/Terstegen 2023; Tsirikiotis/Schmidt 2025). Deutlich wird so, wie sich theoriesystematische und methodologische Einsätze wechselseitig bedingen und produktive Rückfragen an das Verhältnis von Theorie und Empire hinsichtlich der Konstruktion des Forschungsgegenstands eröffnen (vgl. Meseth et al. 2016; Fischer et al. 2021). Die »(Epi-)Genese des Subjekts« (Ricken/Casale/Thompson 2019: 7) wird damit auf unterschiedliche Weise analytisch verfolgt und theoretisch wie methodologisch diskutiert (für Sortierungen und Systematisierungen von Forschungslinien, -ansätzen und Phasen vgl. etwa Thoma/Hautz 2023; Parade/Uhlendorf 2021; Jergus 2020; Rose 2019; Fegter et al. 2015b).

Empirisch liegt der Fokus – bei aller Unterschiedlichkeit der Gegenstandsbezüge – zunächst auf regulierenden Diskursen der Subjektkonstitution, wodurch insbesondere in gouvernementalitätsanalytischen Arbeiten *Subjektpositionen* und *-figuren* sowie das »Gemacht-Werden« in größeren diskursiven Formationen sichtbar werden. Erziehungswissenschaftlich wurde Gouvernementalität vor allem mit einer Hinwendung zur konkreten Analyse von Machtpraktiken verbunden (vgl. Wrana 2006; Ott 2011; Fegter 2012). Auch diese Einsätze haben dazu beigetragen, dass vor allem in den letzten Jahren, vermehrt *situierete Praktiken und Prozesse der Subjektivierung* untersucht werden. Die im Folgenden im Mittelpunkt stehenden Studien analysieren auf der Grundlage unterschiedlicher Materialsorten – insbesondere methodisch erzeugter sprachlicher Äußerungen sowie von Beobachtungsprotokollen –, wie und unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen Individuen fortwährend zu Subjekten werden (können). Ergänzend zu bzw. anstelle der Analyse größerer Textkorpora wird dabei untersucht, wie und welche Subjektpositionen (re-)produziert, eingenommen oder abgelehnt werden. Zugleich ist dieser Zugang vom kritischen Anliegen getragen, zu erkunden, welche anderen als die gesellschaftlich erwarteten Weisen des Seins und Werdens möglich sind. Damit rücken verstärkt die Widersprüchlichkeit, Brüchigkeit und Ambivalenz gesellschaftlicher Anforderungen und »Möglichkeitsbedingung[en]« (Butler 2013: 19; Herv. i.O.) in den Blick.

3. Felder der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft

Die folgende Auffächerung der Studienlandschaft befasst sich mit den empirischen Beiträgen zur Analyse von Subjektivierungsgeschehen bzw. konkreten Vollzügen des Subjektwerdens. Sie versteht sich als exemplarisch und soll die Breite des Terrains von Einsätzen innerhalb der Forschung zu Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft skizzieren. Für den Kontext *Schule* und *Unterricht* ist bislang die größte Anzahl empirischer Studien zu Subjektivierung zu verzeichnen (vgl. u.a. Engel et al. 2023; Gellert et al. 2023). Dazu zählen etwa die Arbeiten von Reh und Ricken (2012) und Ricken, Rose, Kuhlmann und Otzen (2017, 2023), in denen Subjektivierungsanalyse im Anschluss an Butler

anerkennungstheoretisch als Adressierungsanalyse konzeptualisiert wird. Im Rahmen ethnographischer Vorgehensweisen werden Subjektivierungsprozesse im schulunterrichtlichen Geschehen mit dem Blick auf sprachliche Praktiken wie Tadeln, Begrüßen und Prüfen (vgl. ebd.; Rose/Ricken 2017) sowie auf sprachliche Modi wie Ironie (vgl. Otzen 2025) hin analysiert. Darüber hinaus liegen praxistheoretisch-ethnographische Forschungen mit einem stärkeren Fokus auf Körperlichkeit und Materialisierungen vor (vgl. Langer 2008; Pille/Alkemeyer 2016). Normen der Anerkennbarkeit und die subjektivierenden Effekte spezifischer Lernformen untersuchen Reh und Rabenstein (2012), die die individualisierende Norm der Selbständigkeit in den Blick nehmen. In diesem Umfeld entstanden weitere Analysen zu Differenzverhältnissen in individualisierenden Lernsettings, etwa von Steinwand (2024) und Rabenstein (2016), sowie zu Leistungs- und Bewertungsnormen des individualisierenden Lernens (vgl. Strauß 2024). Ebenfalls zu Normen der Anerkennung in schulischen Praktiken, jedoch in international vergleichender Perspektive arbeitet Fritzsche (2017). Balzer und Bergner (2012) analysieren empirisch Subjektpositionen im Hinblick auf die Konstituierung der pädagogischen Ordnung der Klasse. Subjektivierungspraktiken von Schüler*innen werden etwa von Kuhlmann und Ricken (2022) sowie von Kelle (2023) erforscht, während Rauschenbach (2021) und Reh (2003) – mit dem Augenmerk auf Berufsbiographien ostdeutscher Lehrer*innen – das Werden und Gewordensein von Lehrpersonen in den Fokus rücken. Schmidt und Herfter (2019) untersuchen Praktiken der Adressierung von Lehrkräften in praxisinstruktiven Zeitschriften. Subjektivierungsanalytische Studien in der Schulentwicklungsforschung fragen nach der Veränderung im Zusammenspiel von Schulkultur und Selbstverhältnissen (vgl. Idel/Pauling 2018) und nehmen dabei auch die institutionelle und organisationale Ebene von Schule in den Blick, wenn sie u.a. die Subjektivierungen von Lehrer*innen im Kontext ›neuer‹ Steuerungsmodelle von Schulen wie Schulinspektionen (vgl. Schmidt 2020) herausarbeiten oder das Adressierungsgeschehen in schulischen Arbeitsteams untersuchen (vgl. Moldenhauer/Langer 2021). Die Ebene bildungspolitischer Adressierungen schulischer Akteur*innen, insbesondere hinsichtlich gesellschaftlicher Transformationsereignisse wie der Covid-19-Pandemie, untersuchen etwa Labede und Idel (2020).

Andere Arbeiten im *schulischen Kontext* gehen dezidiert Subjektivierungsprozessen im Zusammenhang mit *spezifischen Differenz- und Ungleichheitsordnungen* nach: Im Anschluss an geschlechtertheoretische Prämissen betrachtet Kleiner (2015) schulische Differenzverfahren und Bildungsprozesse lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Ebenfalls mit dem Fokus auf geschlechtliche Positionierungen und deren Bedeutsamkeit im schulischen Kontext arbeiten Jäckle (2009) sowie Jäckle, Eck, Schnell und Schneider (2016). Rassifizierende Subjektivierungsprozesse werden von Rose (2012a) und Hoppe (2023) auf der Grundlage lebensgeschichtlicher Interviews und bei Terstegen (2023) im Rahmen einer ethnographischen Diskursanalyse analysiert. Insofern das empirische Material in unterschiedlichen Kontexten entstanden ist (Rose: Deutschland; Hoppe: Türkei; Terstegen: USA), zeigen die Studien, wie Rassismus transnational wirkmächtig wird und *race* zugleich eine je spezifische Bedeutung für Subjekte in unterschiedlichen Diskursräumen und Schulkontexten entfaltet, was mit entsprechend diversen Widerstands- bzw. Resignifizierungspraktiken verknüpft ist. Auch andere Arbeiten aus der erziehungswissenschaftlichen Migrations- und Ras-

simusforschung nehmen das Zusammenspiel von Normen, Positionierungen und Widerstandspotenzialen auf, so etwa mit Blick auf das »Deutsch-Können« (Khakpour 2022) als umkämpfte Norm, den »Optimierungsdruck«, dem Migrant*innen ausgesetzt sind (Uhlendorf 2018), und Kriminalisierungen migrantisch positionierter straffälliger Jugendlicher (vgl. Spies 2014). Dabei wird auch auf Prozesse pädagogischer Professionalisierung fokussiert, wie die von Lehrkräften im »Dispositiv Migrationshintergrund« (Akbaba 2017) sowie im Lehramts- und Pädagogikstudium mit Blick auf Religiosität (vgl. Rensch-Kruse 2024). Im Kontext der Beschäftigung mit dem Anspruch schulischer Inklusion zeigt Gasterstädt (2019) das Zusammenspiel von Diskursen mit Subjektivierungsweisen in der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention auf; Pfahl (2011) untersucht »Techniken der Behinderung«; Buchner (2018) fragt danach, wie sich ableistische Normalitäten schulischer Ordnungen auf die Subjektivitäten auswirken, und Karim (2021) erforscht Praktiken der Subjektivierung in inklusiven Arbeitssettings. Positionierungen von Eltern, deren Kindern ein Förderbedarf zugeschrieben wird, nimmt Gerlach (2024) in den Blick, während Tröndle (2022) auf die Othringprozesse von Eltern eines als »behindert« markierten Kindes fokussiert.

Auch im Rahmen der *Kindheitsforschung* sind Beiträge entstanden, die sich aus subjekt- und machttheoretischer Perspektive für Prozesse und Techniken der Subjektivierung interessieren, so etwa Burmeister (2021) zur »Subjektform Kind« in der Moderne, zu Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes (vgl. Farrenberg 2018) oder zum Kind als Medium von Bildung im Feld der Frühpädagogik (vgl. Koch 2017). Für dieses Feld der *Frühpädagogik* arbeiten Studien u.a. heraus, inwieweit Differenzkonstruktionen im Kindergarten (vgl. Machold 2015), Prozesse der Professionalisierung (vgl. Kuhn 2013) und Prozesse der Autorisierung (vgl. Jergus/Thompson 2017; Jergus/Schumann/Thompson 2012; Thompson/Koch 2017) subjektivierend bedeutsam werden. Dazu gehören auch explizit Studien zur Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften im Kontext der frühen Kindheit (vgl. Thon et al. 2018; Jergus 2017). Ebenfalls wurde vor diesem Hintergrund aus subjekt- und machtanalytischer Perspektive die Institutionalisierung von »Bildung« und die Transformation der Kindertageseinrichtung bzw. der Kindertagesstätte als Bildungsort untersucht (vgl. Koch 2022; Thon 2021; Seyss-Inquart 2016).

In der Forschung zu *Übergängen*, *Zukunfts-* und *Lebensentwürfen* befassen sich Micus-Loos, Plößler, Geipel und Schmeck (2016) aus subjektivierungstheoretischer Perspektive mit der Bedeutsamkeit von Geschlechternormen in Berufs- und Lebensplanungsprozessen am Übergang von der Schule in den Beruf und untersuchen diese auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Darauf aufbauend analysiert Geipel (2022) Prozesse der vergeschlechtlichen Subjektbildung im Sprechen über Zukunft und nimmt zudem Zukunftsthematisierungen Jugendlicher im Kontext des Klimawandels in den Blick (vgl. Geipel 2024). Auch Conrads (2020) erforscht Prozesse des Werdens zum vergeschlechtlichen Subjekt anhand von Zukunftsentwürfen. Fritzsche und War Kentin (2023) widmen sich wiederum »Subjektivierungsprozesse[n] neu zugewanderter Jugendlicher im Kontext schulischer Übergänge«, während Bergold-Caldwell (2020) Bildungswege und Differenz- und Diskriminierungserfahrungen von Women* of Color und Schwarzen Frauen* aus situationsanalytischer Perspektive untersucht.

Bewegen sich die eben genannten Arbeiten zum Teil bereits an der Schnittstelle zu bzw. im Feld der *Sozialen Arbeit* und der *Sozialpädagogik*, sind hier auch weitere Studien zu Subjektivierungsprozessen zu nennen – etwa zu Hilfeplangesprächen (vgl. Klingler 2019) oder in der stationären Jugendhilfe und deren Normalitäts- und Biographiekonstruktionen (vgl. Rein 2020). Die Aktivierung von (In-)Kompetenz als subjektivierende Zuschreibung an Erwerbslose untersucht Ott (2011) in Profilingveranstaltungen zur Arbeitsförderung. Dahmen (2020) analysiert hingegen, wie Jugendliche in (sozial-)pädagogischen Aktivierungspraktiken adressiert werden, während Künstler (2022) Prozesse prekärer Subjektivierung im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit erforscht. Sehmel (2025) analysiert wiederum sozialpädagogische Subjekt- und Adressierungspraktiken im Kontext des Kinderschutzes. Von Grönheim (2018) fragt nach der subjektivierenden Wirkung asylpolitischer Diskurse für Fluchtmigrierende und diskutiert Möglichkeiten einer sozialarbeiterischen Gegenposition, während Textor (2023) Subjektivierungsprozesse im Kontext von »racial profiling und Polizeigewalt« untersucht.

Forschungsarbeiten in der *Erwachsenen- und Weiterbildung* sowie *Berufspädagogik* befragen insbesondere Programmatiken lebenslangen und selbstgesteuerten Lernens kritisch. Bezugnehmend auf gouvernementalitätstheoretische Perspektiven konzentrieren sich diese empirischen Analysen bspw. auf die reflexiven Praktiken in Lernjournals, die von Lernenden in selbstgesteuerten Lernsettings verfasst wurden (vgl. Wrana 2006), oder auf performative Äußerungen Dozierender der Erwachsenenbildung (vgl. Wrana 2014). Auch in anderer Hinsicht wird an Subjektivierung analytisch angeschlossen: So untersucht etwa Wagner (2019) Beratungsgespräche in der Weiterbildungsberatung auf ihre subjektkonstitutive Wirkung hin und Kraus (2022) erschließt berufspädagogisch relevante Prozesse der Erwerbsorientierung unter dem Gesichtspunkt der Subjektivierung. Im Feld der *lehramtsbezogenen Aus-, Fort- und Weiterbildung* wurden Professionalisierungsprozesse in Lernberatungsgesprächen mit Lehramtsstudierenden von Wrana und Maier Reinhard (2012) erforscht. Daran anschließend finden sich Arbeiten zu Subjektivierung in Unterrichtsnachbesprechungen mit Lehramtsstudierenden im Praktikum (vgl. Brack 2019) sowie in Reflexionen »eigenen« pädagogischen Handelns (vgl. Bauer/Schmidt 2025). Fegter, Geipel und Damm (2023) untersuchen hingegen mit Blick auf das Lehramt Prozesse der Studienwahl als Subjektivierungsprozesse im Kontext historisch situierter Professionskulturen und zeigen aus kulturanalytischer Perspektive die Wirkmächtigkeit von Differenzordnungen auf. Mecheril und Rangger (2022) weisen wiederum auf »Essentialisierungen unter Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Subjektivierungen« in differenzpädagogischen Fortbildungen hin (vgl. auch Langer 2023). Kuhlmann, Schmidt und Moldenhauer (2024) analysieren Adressierungen von Lehrpersonen hinsichtlich der Sensibilisierung für diskriminierende Praktiken in Workshops und Fortbildungen. Adressierungen zur Optimierung angehender Studierender durch Online-Self-Assessment-Tools kritisieren Schröder, Thompson und Wrana (2018) als Leistungsmessung »vor der Leistung« (ebd.).

Auch mit Bezug auf Fragen der *Medienbildung/-pädagogik* wird bisweilen auf das Theorem der Subjektivierung rekurriert, indem es bspw. mit Blick auf (Post-)Digitalität ausbuchstabiert wurde (vgl. etwa Jörissen 2011; Bettinger 2018). Empirische Studien wurden bei Bettinger (2022), Carstensen et al. (2014), Allert, Asmussen und Richter

(2017) und Engel et al. (2023) versammelt. Als umfassendere Forschungsperspektive wurde Subjektivierung im Kontext von Digitalisierung etwa von Thompson (2019) und Schenk (2022) genutzt. Die Analyse medialer und digitaler Räume der Subjektivierung wird dabei mit einer kritischen Perspektive auf gegenwärtige Werdensprozesse und deren Bedingtheiten verbunden. Macgilchrist (2017) kartiert die medialen Subjekte des 21. Jahrhunderts. Unter Berücksichtigung der Verletzungsmacht diffamierender Rede im Digitalen geht Eickelmann (2017) Subjektivierungen im Netz nach, während Verständig und Ahlborn (2020) Subjektivierungsformen im Lichte von Algorithmizität untersuchen. Lüders (2007) analysiert ambivalente Selbstpraktiken in Weblogs; in ähnlicher Weise betrachtet Münte-Goussar (2009) Selbsttechniken in ePortfolios.

4. Zum Anliegen des Bandes – vier Einsatzpunkte

Im Hinblick auf die beschriebene Forschungslandschaft lässt sich festhalten, dass die Arbeiten zu Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft zwar zahlreich und vielfältig sind (vgl. dazu auch Thoma/Hautz 2023: 610). Eine Bündelung und Relationierung jener Forschungsansätze, die der Theoretisierung und Analyse von Subjektivierungsregimen und -prozessen gewidmet sind, steht hingegen bislang aus (vgl. Wrana et al. 2014; Bünger/Jergus 2023). Dieses Desiderat greift das vorliegende Handbuch auf, indem es verschiedene Ansätze, Positionen und Vorgehensweisen systematisiert und miteinander in Beziehung bringt. Im Sinne einer Kartierung gegenwärtiger Perspektiven in der Forschungslandschaft sollen damit *erstens* eine Übersicht sowie eine Systematisierung der verschiedenen theoretischen, method(olog)ischen und empirischen Beiträge erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung bzw. von Subjektivierungsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft geleistet werden. In dieser doppelten Logik werden erziehungswissenschaftliche Zugänge zu Subjektivierung und subjektivierungstheoretische Zugänge zur und in der Erziehungswissenschaft sowohl historisch als auch im Hinblick auf aktuelle Diskussionen beleuchtet.

Für diese Auseinandersetzungen ist zudem kennzeichnend, dass Verfahren für Subjektivierungsanalysen entwickelt wurden und werden, die – etwa im Vergleich zur Soziologie – »weniger stark direkt an kanonisierte Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung angelehnt sind« (Rose 2019: 68). In diesem Band werden deshalb *zweitens* Überlegungen zu methodologischen Implikationen und Fragen der methodischen Umsetzung subjektivierungstheoretischer Perspektiven in den Mittelpunkt gestellt: Welche Heuristiken erweisen sich als geeignet für die Erforschung von Subjektivierung? Wie lässt sich das Verhältnis von gesellschaftlicher Ordnung und den Vollzügen situierter Praktiken sowie deren Verschiebung und Überschreitung für konkrete Untersuchungsgegenstände fassen? Welche Konsequenzen haben subjektivierungstheoretische Prämissen etwa für Forschungsfragen, Auswertungsvorgehen und Analysetexte? Und wie können pädagogische Felder als Orte der Subjektkonstitution empirisch in den Blick genommen werden?

Auf systematischer Ebene wurden subjektivierungstheoretische Prämissen bislang vor allem hinsichtlich ihres Potenzials für eine Weiterentwicklung und Neu-Akzentuierung erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe diskutiert. So fragen vorliegende Ar-

beiten etwa danach, »wie Bildungs- und Subjektivierungstheorie(n) sich genauer abgrenzen lassen, worin Nähe und Distanz, aber auch Gewinne und Grenzen beider Ansätze liegen und welche Effekte mit den jeweiligen Perspektiven bzw. einem Wechsel zwischen ihnen verbunden sind« (Ricken/Casale/Thompson 2019: 8). Anknüpfend daran greift das Handbuch *driftens* Fragen nach der Relationierung von Subjektivierung zu zentralen Problematisierungen der Erziehungswissenschaft auf und lotet das Potenzial von Subjektivierung aus, erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und Bezugsgrößen machttheoretisch zu justieren und kritisch zu reflektieren (vgl. auch Ricken 2006; Jergus/Thompson 2017; Kuhlmann 2023; Ricken et al. 2023). Auf diese Weise trägt der Band auch zu aktuellen Entwicklungen bei, Subjektivierung als (Schlüssel-)Begriff der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (vgl. Rieger-Ladich 2022) bzw. der Bildungswissenschaft (vgl. Thoma/Hautz 2023) zu profilieren.

Schließlich erweist sich *viertens* auch die Kritik mit und an Subjektivierungstheorie und -forschung als bislang wenig systematisch in den Blick genommen und als quer zu den bisher markierten Fragen liegend. Zwar thematisieren Arbeiten zu Subjektivierung in zentraler Weise Machtverhältnisse und die Handlungsfähigkeit von Akteur*innen. Die Sondierung der Forschungslandschaft zeigt jedoch, dass bis jetzt nur selten gezielt herausgearbeitet wurde, wie Kritik konstitutiv *mit* subjektivierungstheoretischen und -analytischen Ansätzen in der Erziehungswissenschaft verbunden ist (vgl. Redecker 2019; Ricken 2019: 111f.). Auch die Kritik *an* Subjektivierungstheorie und -forschung selbst wurde noch kaum systematisch entwickelt und gebündelt. Impulse hierzu geben Arbeiten, die Subjektivierung u.a. mit rassismustheoretischen sowie post- und dekolonialen Ansätzen verbinden und aus diesen Perspektiven Kritik *am* Subjektivierungstheorem formulieren (vgl. Geipel/Mecheril 2014; Knobloch 2019; Hoppe/Rose 2022; Bergold-Caldwell 2023; Kleiner 2024). Mit der Systematisierung von Kritiklinien stehen daher gezielt Fragen nach den Erkenntnismöglichkeiten und dem kritischen Potenzial subjektivierungstheoretischer Problematisierungen erziehungswissenschaftlicher Gegenstände sowie nach den Grenzen und Leerstellen von Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft im Fokus.

Angesichts der dynamischen Entwicklungen in der Forschungslandschaft scheint es ein geeigneter Zeitpunkt für ein Handbuch zu sein, das erstmals die aktuellen theoretischen, method(olog)ischen und empirischen Einsätze erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung bzw. von Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft zusammenführt, systematisiert und in ihrem Verhältnis zueinander diskutiert.

5. Zum Aufbau des Handbuchs

In Kapitel 1 des vorliegenden Bandes werden zentrale *theoretische Einsätze und analytische Konzepte zu Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft* vorgestellt. Ziel ist zum einen ein orientierender Überblick über theoretische Grundlagen und Perspektiven der Analyse von Subjektivierung in erziehungswissenschaftlicher Forschung, zum anderen, Verweisungszusammenhänge und Ergänzungen sichtbar zu machen. In diesem Sinne diskutieren die Beiträge unterschiedliche Theoriefiguren und Konzepte subjektivie-

rungstheoretischer Perspektiven, etwa ›Anerkennung‹, ›Autorisierung‹, ›Anrufung‹, ›Positionierung‹ oder ›Artikulation‹, und bringen diese miteinander ins Gespräch. Sie eröffnen damit verschiedene Blickwinkel auf die Konstitution von Subjekten, ihr Verhältnis zu Macht, Diskursen und Normen sowie auf Fragen von Handlungsfähigkeit, Widerständigkeit und Kritik. Zudem wird exemplarisch dargelegt, wie die theoretischen Prämissen in Heuristiken übersetzt werden können, um das analytische Potenzial der Perspektiven für die Erforschung von Subjektivierungsprozessen auszuloten.

Kapitel 2, *Methodische und empirische Zugänge zu Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft*, gibt Einblicke darin, wie das Theorem der Subjektivierung empirische Forschungsvorhaben leiten kann. Die in diesem Kapitel versammelten Beiträge zeigen, wie unterschiedliche method(olog)ische Ansätze und Materialsorten subjektivierungstheoretisch perspektiviert werden können. Anliegen des Kapitels ist es, einen Überblick über verschiedene Forschungsmethoden – wie Interviews, Gruppendiskussionen oder ethnographische Verfahren – sowie über die damit verbundenen empirischen Datensorten subjektivierungsanalytischer Arbeiten in der Erziehungswissenschaft zu geben. Mit konkreten Einblicken in empirisches Arbeiten, z.B. anhand von Auszügen aus aktuellen Forschungsprojekten, sollen sowohl Impulse für anknüpfende methodische und empirische Übersetzungen geben als auch künftige Forschungsprojekte inspiriert werden.

In Kapitel 3, *Subjektivierung im Fokus erziehungswissenschaftlicher Problematisierungen*, wird das Potenzial von Subjektivierung als einer Schlüsselkategorie der Erziehungswissenschaft herausgestellt: als ambivalente Verschränkung von Macht, Normen, Anerkennung und Handlungsfähigkeit, die pädagogische Praxis sowie Grundbegriffe wie Bildung, Erziehung, Sorge und Professionalität durchzieht. Die Beiträge systematisieren einerseits das Verhältnis von Subjektivierung und pädagogischen Problemstellungen, die sich etwa in den Begriffen der Erziehung und Bildung bündeln. Dabei werden die Begriffe mittels subjektivierungsanalytischer Gedankengänge reformuliert und die mit ihnen verknüpften disziplinär relevanten Spannungsfelder neu perspektiviert beschrieben. Andererseits wird nach den Potenzialen und Erweiterungsmöglichkeiten einer erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung und von pädagogischer Subjektkritik gefragt. Erkennbar wird zudem, dass Subjektivierung für die empirische Untersuchung pädagogischer Gegenstände ein hoher Stellenwert zukommt.

Im Kapitel 4 zu *Kritik mit und an Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft* wird dem Verhältnis von Subjektivierung und Kritik aus einer doppelten Perspektive nachgegangen. Zum einen loten die Beiträge systematisch das kritische Potenzial und den Erkenntnisgewinn subjektivierungstheoretischer Perspektiven für die erziehungswissenschaftliche Forschung aus und verbinden diese bspw. mit rassismuskritischen oder neumaterialistischen Ansätzen. Zum anderen wird das Subjektivierungskonzept selbst unter Bezugnahme auf solche weiteren Theorieangebote einer Reflexion und Kritik unterzogen, indem implizite Voraussetzungen und Leerstellen markiert werden. Auf diese Weise werden nicht nur die Grenzen der Forschungsperspektive in der Erziehungswissenschaft ausgeleuchtet, sondern auch Erweiterungsmöglichkeiten sowie Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von Subjektivierungsforschung aufgezeigt.

Der Band schließt mit dem Kapitel *Geschichte(n) der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft*, darin wird die Geschichte der Subjektivierungsforschung als eine

lebendige und fortlaufende Debatte abgebildet. Ziel der drei Gesprächsrunden mit Wissenschaftler*innen verschiedener »Generationen« der Subjektivierungsforschung ist es, die historischen und systematischen Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft sowie zentrale Knotenpunkte und Veränderungen im Feld der Subjektivierungsforschung nachzuzeichnen und zu diskutieren. Besonders an diesem Format der dokumentierten Gesprächsrunden ist, dass die Geschichte(n) der Subjektivierungsforschung nicht nur im Gespräch selbst entstanden sind, sondern jeweils von Illustrationen begleitet werden. Diese sollen einerseits neugierig auf die behandelten Themen – »Kritik am Subjekt«, »Subjekt und Diskurs« sowie »Subjektivierung und Bildung« – machen, andererseits auf ästhetischer Ebene zum Nachdenken über die Stellung des Subjekts und über Prozesse des Subjektwerdens in der Erziehungswissenschaft anregen.

Das vorliegende Buch ist somit Ausdruck und Ergebnis eines Diskussionsraumes, der Platz bietet für Systematisierungen ebenso wie für kreative Impulse, für explorative empirische Einsätze und für die kritische Befragung von Subjektivierungstheorie und -forschung in der Erziehungswissenschaft. Es bündelt Wissen, Erfahrungen und Erkenntnisse darüber, wie aktuelle Diskussionen um das Theorem der Subjektivierung in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft geführt werden, wie subjektivierungstheoretische Prämissen in heuristische Zugänge übersetzt werden können und wie Prozesse der Subjektivierung auf methodologischer und methodischer Ebene konzeptualisiert sowie auf der Grundlage unterschiedlicher Materialsorten analysiert werden. Zugleich macht der Band die damit verbundenen Herausforderungen und Erkenntnispotenziale für die Erziehungswissenschaft sichtbar. Damit soll ein Beitrag zur Konsolidierung und Profilierung, zugleich aber auch zur kritischen Reflexion und Weiterentwicklung von Subjektivierungsforschung in der deutschsprachigen Erziehungs- und Sozialwissenschaft geleistet werden.

Dass dieses Handbuch in der vorliegenden Form entstehen konnte, verdanken wir allen Autor*innen des Bandes. Wir freuen uns sehr, dass viele der hier versammelten Beitragenden bereits zuvor unseren Einladungen zu Netzwerktreffen gefolgt sind, diese inhaltlich bereichert haben und nun mit ihren Beiträgen in diesem Band vertreten sind. Unser herzlicher Dank gilt ebenso Franziska Brunner und Sophia Stricker für ihre verlässliche und umsichtige Unterstützung bei der Koordination der Netzwerkarbeit sowie im Redaktionsprozess dieses Buches an der Technischen Universität Berlin. Antje Naumann danken wir für das sorgfältige Lektorat. Lotta Fiedel danken wir für ihr engagiertes Mitwirken an der Entstehung des Netzwerks und für die wichtige Bereicherung seiner Anfänge. Der Deutschen Forschungsgemeinschaft danken wir ausdrücklich für die Förderung des Netzwerks und das uns entgegengebrachte Vertrauen. Zudem gilt unser Dank der Universitätsbibliothek der Technischen Universität Berlin für die Unterstützung durch den Open-Access-Publikationsfonds sowie dem transcript Verlag für die sehr gute Zusammenarbeit.

Literatur

Akbaba, Yalız (2017): *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hg.) (2018): *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (2013): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript.
- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hg.) (2017): *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript.
- Althusser, Louis (1970/1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Anmerkungen für eine Untersuchung*. In: Althusser, Louis (Hg.): *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg/Westberlin: VSA, S. 108–153.
- Balzer, Nicole (2014): *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2023): *Praxistheoretische Forschung zwischen Pädagogisierung und Ent-Pädagogisierung. Chancen und Risiken einer sozialtheoretischen Umcodierung der Erziehungswissenschaft*. In: Kuhlmann, Nele/Rose, Nadine/Hilbrich, Ole/Bellmann, Johannes/Reh, Sabine (Hg.): *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–66.
- Balzer, Nicole/Bergner, Dominic (2012): *Die Ordnung der ›Klasse‹. Analyse zu Subjektpositionen in unterrichtlichen Praktiken*. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 247–279.
- Bauer, Angela/Schmidt, Melanie (Hg.) (2025): *Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bergold-Caldwell, Denise (2020): *Schwarze Weiblich*keiten: Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse*. Bielefeld: transcript.
- Bergold-Caldwell, Denise (2023): *Afropessimistische Perspektiven auf Schwarze Nicht-Subjekte. Tagungsband Erziehungswissenschaft*. In: Heinemann, Alisha/Karakaşoğlu, Yasemin/Linnemann, Tobias/Rose, Nadine/Sturm, Tanja (Hg.): *Ent|grenz|ungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 53–62.
- Bettinger, Patrick (2018): *Bildung als Subjektivierung unter den Bedingungen reflexiver Modernisierung und gegenwärtiger Mediatisierung – Entwurf einer zeitdiagnostischen Rahmung*. In: Bettinger, Patrick: *Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bettinger, Patrick (2022): *Educational Perspectives on Mediality and Subjectivation. Discourse, Power and Analysis*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Bosančić, Saša/Brodersen, Folke/Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena/Spies, Tina/Traue, Boris (Hg.) (2022a): *Following the Subject*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bosančić, Saša/Brodersen, Folke/Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena/Spies, Tina/Traue, Boris (Hg.) (2022b): *Positioning the Subject. Methodologien der Subjektivierungsforschung/Methodologies of the Subjectivation Research*. Wiesbaden: Springer VS.

- Brack, Lydia (2019): Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Broden, Anne/Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bünger, Carsten (2015a): ›Die Frage der Mündigkeit‹. Einsätze der Kritik in Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 91, H. 4, S. 457–474.
- Bünger, Carsten (2015b): Bildung – Macht – Subjektivierung? Sondierungen im Feld der Bildungsforschung. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker, S. 15–29.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2023): Bildung und Subjektivierung. Systematische Spannungslinien des Subjektivierungskonzepts im Kontext von Optimierung, Digitalisierung und Migration. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 26, H. 6, S. 1389–1409.
- Burmeister, Christoph T. (2021): Das Problem Kind. Ein Beitrag zur Genealogie moderner Subjektivierung, Weilerswist: Velbrück.
- Butler, Judith (1990/1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1993/1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1997/2006): Haß spricht: Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1997/2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2004/2012): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Carstensen, Tanja/Schachtner, Christina/Schelhowe, Heidi/Beer, Raphael (Hg.) (2014): Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- Conrads, Judith (2020): Das Geschlecht bin ich. Vergeschlechtlichte Subjektwerdung Jugendlicher. Wiesbaden: Springer VS.
- Dahmen, Stephan (2020): Subjektivierung und Optimierung von Jugend in (sozial-)pädagogischen Aktivierungspraktiken. In: Ritter, Bettina/Schmidt, Friederike (Hg.): Sozialpädagogische Kindheiten und Jugendlichen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 173–192.
- Derrida, Jacques (1967/1974): Grammatologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eickelmann, Jennifer (2017): »Hate Speech« und Verletzbarkeit im digitalen Zeitalter. Phänomene mediatisierter Missachtung aus Perspektive der Gender Media Studies. Bielefeld: transcript.
- Eitler, Pascal/Elberfeld, Jens (Hg.) (2015): Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung. Bielefeld: transcript.

- Emmerich, Marcus/Scherr, Albert (2016): Subjekt, Subjektivität und Subjektivierung. In: Scherr, Albert (Hg.): *Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe*. Wiesbaden: Springer VS, S. 281–289.
- Engel, Juliane/Hummrich, Merle/Kleiner, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Scheunpflug, Annette/Wulf, Christoph (Hg.) (2023): *Schulische Subjektivierung im Kontext von Globalisierung und Digitalisierung. Themenschwerpunktheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 26. Springer.
- Fanon, Frantz (1952/2016): *Schwarze Haut, weiße Masken*. Wien: TURIA + KANT.
- Farrenberg, Dominik (2018): *RegierungsSpielRäume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes*. Dissertationsschrift. Vechta.
- Fegter, Susann (2012): *Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fegter, Susann/Geipel, Karen/Damm, Nadja (2023): »Ich würde jetzt trotzdem nicht sagen: Ich mache jetzt Berufsschullehramt«. Ein kulturanalytischer Zugang zur Wirkmächtigkeit historischer Differenzordnungen in Berufs- und Studienwahlprozessen. In: *Bildung und Erziehung* 76, H. 1, S. 96–120.
- Fegter, Susann/Geipel, Karen/Hontschik, Anna/Kleiner, Bettina/Rothe, Daniela/Sabla, Kim-Patrick/Saborowski, Maxine (2020): Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven. In: Ackeren, Isabell van/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 83–97.
- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.) (2015a): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015b): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien und Gegenstandskonstruktionen*. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–55.
- Fischer, Diana/Jergus, Kerstin/Puhr, Kirsten/Wrana, Daniel (Hg.) (2021): *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen*. Halle/Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Foucault, Michel (1975/1976): *Überwachen und Strafen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005): *Schriften in vier Bänden. Bd. IV*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fritzsche, Bettina (2017): *Anerkennungsverhältnisse an deutschen und englischen Grundschulen. Bericht zu einem binational-vergleichenden ethnographischen Projekt*. In: Burger, Timo/Micelli, Nicole (Hg.): *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 343–355.

- Fritzsche, Bettina/Warkentin, Stephanie (2023): Subjektivierungsprozesse neu zugewanderter Jugendlicher im Kontext schulischer Übergänge – Potenziale eines methodenpluralen Zugangs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26, S. 1471–1490.
- Gasterstädt, Julia (2019): Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hg.) (2019): Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS.
- Geipel, Karen (2019): Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 20, H. 2, Art. 20, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.2.3195> [Zugriff: 12.09.2025].
- Geipel, Karen (2022). Zum Subjekt werden. Analysen vergeschlechtlichter Positionierungen im Sprechen über Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Geipel, Karen (2024): Sorge bildet. Subjektivierungs- und sorgetheoretische Erkundungen von Zukunftsentwürfen unter Bedingungen des Klimawandels. In: Hartmann, Anna/Windheuser, Jeannette (Hg.): Pädagogik als Sorge? Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Bd. 20. Opladen: Barbara Budrich, S. 161–174.
- Geipel, Karen/Koch, Sandra/Künstler, Phries/Rein, Angela (2023): Sorge und Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft. Zur Eingewobenheit von Sorge in Macht- und Herrschaftsverhältnissen. In: Heinemann, Alisha/Karakaşoğlu, Yase-min/Linnemann, Tobias/Rose, Nadine/Sturm, Tanja (Hg.): Ent|grenz|ungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 251–260.
- Geipel, Karen/Mecheril, Paul (2014): Postsouveräne Subjektivität als Bildungsziel? Skeptische Anmerkungen. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 35–54.
- Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.) (2013): Techniken der Subjektivierung. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Gellert, Uwe/Merl, Thorsten/Rabenstein, Kerstin/Schierz, Matthias (2023): ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Thema: Fachunterricht und Subjektivierung. Heft 12. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Gerlach, Jennifer Marie (2024): Positionierungen im Kontext von Inklusion. Eine diskursanalytische Interviewstudie zu Eltern von Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag.
- Gottuck, Susanne (2021): »Homogenität wird dann direkt immer kritisiert und gesagt, »nein wir müssen aber Inklusion machen««. Inklusion und Normativität in Äußerungen von Lehramtsstudierenden aus diskurstheoretischer Perspektive. In: Fritzsche, Bettina/Köpfer, Andreas/Wagner-Willi, Monika/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte/Weitkämper, Florian (Hg.): Inklusions-

- forschung zwischen Normativität und Empirie. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 261–273.
- Grönheim, Hannah von (2018): Solidarität bei geschlossenen Türen. Das Subjekt der Flucht zwischen diskursiven Konstruktionen und Gegenentwürfen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hall, Stuart (1994a): Die Frage der kulturellen Identität. In: Mehlem, Ulrich/Bohle, Dorothee/Gutsche, Joachim/Oberg, Matthias/Schrage, Dominik (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, S. 180–222.
- Hall, Stuart (1994b): Neue Ethnizitäten. In: Mehlem, Ulrich/Bohle, Dorothee/Gutsche, Joachim/Oberg, Matthias/Schrage, Dominik (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, S. 15–25.
- Hall, Stuart (2004): Wer braucht ›Identität‹. In: Koivisto, Juha/Merkens, Andreas (Hg.): Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument, S. 167–187.
- Hinrichsen, Merle/Terstegen, Saskia (2023): Resisting racialization: subjectivation of women of color in and beyond school. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 26, H. 6, S. 1511–1526.
- Hoppe, Marie (2023): Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness*. Subjektivierungstheoretische Lesarten kurdischer Schulbildungsbiographien in der Türkei. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Hoppe, Marie/Rose, Nadine (2022): Marginalisierte Souveränisierung. Erkundungen rund um das Verhältnis von Post- und Prä-Souveränität. In: Füllekruss, David/Kourabas, Veronika/Krenz-Dewe, Daniel/Natarajan, Radhika/Ohm, Vanessa/Rangger, Matthias/Schitow, Katharina/Shure, Saphira/Streicher, Noelia (Hg.): Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 205–222.
- Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2018): Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. In: Die Deutsche Schule 110, H. 4, S. 312–325.
- Jäckle, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Jäckle, Monika/Eck, Sandra/Schnell, Meta/Schneider, Kyra (2016): Doing Gender Discourse. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, Kerstin (2011): Liebe ist... . Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe. Eine Diskursanalyse. Bielefeld: transcript.
- Jergus, Kerstin (2014): Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektiven einer post-strukturalistischen (Interview-)Forschung. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 51–70.
- Jergus, Kerstin (2017): Die Pädagogik der Eltern und die Pädagogik der Erzieherinnen. Zur Stellung von Eltern im Rahmen frühpädagogischer Settings. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 201–230.

- Jergus, Kerstin (2019): Bedingte Zugehörigkeiten in der unbedingten Universität. Zur Bildung des Nachwuchses im Lichte von Subjektivierungen im Feld der Wissenschaft. In: Casale, Rita/Thompson, Christiane/Ricken, Norbert (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 263–280.
- Jergus, Kerstin (2020): Subjektivierung. In: Truschkat, Inga/Bormann, Inka (Hg.): Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Forschungshaltung, zentrale Konzepte, Beispiele für die Durchführung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 39–51.
- Jergus, Kerstin (2023): Anerkennung im Feld der Wissenschaft. Bedingte Zugehörigkeiten und die Politizität der Nachwuchsfrage. In: Leinfellner, Stefanie/Thole, Friederike/Simon, Stephanie/Sehmer, Julian (Hg.): Bedingungen der Wissensproduktion. Qualifizierung, Selbstoptimierung und Prekarisierung in Wissenschaft und Hochschule. Opladen: Barbara Budrich, S. 193–208.
- Jergus, Kerstin/Schuhmann, Ira/Thompson, Christiane (2012): Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 207–224.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, Benjamin (2011): Bildung, Visualität, Subjektivierung. In: Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stefan/Schwalbe, Christina: Kontrolle und Selbstkontrolle. Wiesbaden: Springer VS, S. 57–73.
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, H. 12, S. 481–494.
- Karim, Sarah (2021): Arbeit und Behinderung. Praktiken der Subjektivierung in Werkstätten und Inklusionsbetrieben. Bielefeld: transcript.
- Khakpour, Natascha (2022): Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kelle, Helga (2023): Praktiken der Subjektivierung als Schüler:in vor der Einschulung. In: Schnitzer, Anna/Bossen, Andrea/Freytag, Christine/Meister, Gudrun/Roch, Anna/Siebold, Susanne/Tyagunova, Tanya (Hg.): Schulische Praktiken unter Beobachtung. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–152.
- Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.) (2012): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Kleiner, Bettina (2024): Die Un/Möglichkeit des Schwarzen Subjekts und Judith Butlers Konzeption von Subjekt/ivierung. In: Rose, Nadine (Hg.): Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 79–93.
- Kleiner, Bettina/Geipel, Karen (2022): Auf den Kopf gestellt. Subjektivierungsanalyse als reifizierungssensible Perspektive auf Geschlechterverhältnisse. In: Bosančić,

- Saša/Brodersen, Folke/Pfahl, Lisa Pfahl/Schürmann, Lena/Spies, Tina/Traue, Boris (Hg.): *Positioning the Subject. Methodologien der Subjektivierungsforschung/ Methodologies of the Subjectivation Research*. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–229.
- Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.) (2014): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag*. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Klingler, Birte (2019): *Arbeit am Subjekt? Kinder und Jugendliche in der Hilfe-Planung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Knobloch, Phillip D. Th. (2019): Subjektivierung und moderne/koloniale Bildung. Zur Formierung von Grenzsubjekten. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 159–176.
- Koch, Sandra (2017): Das Kind als Medium von Bildung. Autorisierungen eines veränderten frühpädagogischen Handelns. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–199.
- Koch, Sandra (2022): *Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kraus, Katrin (2022). Erwerbsorientierung als Subjektivierung. Zur Bedeutung des Subjektbezugs in der erwerbsorientierten Bildung. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 45, H. 3, S. 513–528.
- Kuhlmann, Nele (2023): »Verantwortung« als pädagogischer Topos. Anerkennungstheoretische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2022): Subjektivierung von Schüler*innen. In Bennewitz, Hedda/Boer, Heike de/Thiersch, Sven (Hg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster/New York: Waxmann, S. 99–109.
- Kuhlmann, Nele/Schmidt, Melanie/Moldenhauer, Anna (2024): (Nicht) Anders werden? Zum Anerkennungsgeschehen in Antidiskriminierungsworkshops. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 44, H. 2, S. 150–166.
- Kuhn, Melanie (2013): *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Künkler, Tobias (2011): *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: transcript.
- Künstler, Phries Sophie (2022): *Prekäre Subjektivierung. »Kämpfe ums Möglichwerden« im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit*. Bielefeld: transcript.
- Labede, Julia/Idel, Till-Sebastian (2020): Schülerin- und Schülersein in Zeiten pandemiebedingten Schulausfalls. Bildungspolitische Adressierungen von Jugendlichen und Eltern und deren (Selbst-)Positionierungen. *Datum und Diskurs* 3, S. 1–20.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1985/1991): *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Langer, Anja (2023): Figuren der Interferenz im Sprechen über heteronormativitätskritische Fachunterrichtsgestaltung. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 12, S. 120–135.
- Langer, Antje (2008): *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.

- Lüders, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript.
- Macgilchrist, Felicitas (2017): Die medialen Subjekte des 21. Jahrhunderts: Digitale Kompetenzen und/oder Critical Digital Citizenship. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 145–168.
- Machold, Claudia (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, Paul (Hg.) (2014): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Mecheril, Paul/Rangger, Matthias (2022): *Was, wenn die sich selbst kulturalisieren?* – Essentialisierung unter Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Subjektivierung. In: Mecheril, Paul/Rangger, Matthias (Hg.): Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–119.
- Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (Hg.) (2016): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: Julius Klinkhardt.
- Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen der Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ichs. München: Kirchheim.
- Micus-Loos, Christiane/Plößer, Melanie/Geipel, Karen/Schmeck, Marike (2016): Normative Orientierungen in Berufs- und Lebensentwürfen junger Frauen. Wiesbaden: Springer VS.
- Moldenhauer, Anna/Langer, Anja (2021): Zum Zusammenspiel von Autorisierung und Ordnungsbildung im Sprechen über schulische Inklusion. In: Kunze, Katharina/Petersen, Dorte/Bellenberg, Gabriele/Fabel-Lamla, Melanie/Hinzke, Jan-Hendrik/Moldenhauer, Anna/Peukert, Lena/Reintjes, Christian/Poel, Kathrin te (Hg.): Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 146–156.
- Münste-Goussar, Stephan (2009): Portfolio, Bildung und die Ökonomisierung des Selbst. In: Pädagogische Korrespondenz 40, H. 44, S. 44–67.
- Ott, Marion (2011): Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie. Konstanz: UVK.
- Ott, Marion/Langer, Antje/Rabenstein, Kerstin (2012): Integrative Forschungsstrategien – Ethnographie und Diskursanalyse verbinden. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 169–184.
- Otzen, Anne Sophie (2025): Zwischen-Reden. Empirisch-theoretische Untersuchungen zu Ironie in der pädagogischen Kommunikation. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Otzen, Anne Sophie/Rose, Nadine (2021): Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In: Fischer, Diana/Jergus, Kerstin/Puhr, Kirsten/Wrana, Daniel (Hg.): Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, S. 102–121.

- Parade, Ralf/Uhlendorf, Niels (2021): Empirische Herangehensweisen der Subjektivierungsforschung im erziehungswissenschaftlichen Kontext. In: Engel, Juliane/Epp, André/Lipkina, Julia/Schinkel, Sebastian/Terhart, Henrike/Wischmann, Anke (Hg.): Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 231–245.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.
- Pille, Thomas/Alkemeyer, Thomas (2016): Bindende Verflechtungen. Zur Materialität und Körperlichkeit der Anerkennung im Alltag der Schule. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 92, H. 1, S. 170–194.
- Pongratz, Ludwig A. (2003): Der ›Tod des Subjekts‹ als bildungstheoretische Provokation – Notizen zu Pädagogik und Postmoderne. In: Höffer-Mehlmer, Markus (Hg.): Bildung: Wege zum Subjekt. Hohengehren: Schneider, S. 70–80.
- Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hg.) (2004): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rabenstein, Kerstin (2016): Das Leitbild des selbstständigen Schülers – revisited. Praktiken der Subjektivierung im individualisierenden Unterricht. In: Rabenstein, Kerstin/Wischer, Beate (Hg.): Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg? Seelze: Klett Kallmeyer, S. 47–63.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, H. 5, S. 668–690.
- Rauschenbach, Anna (2021): Subjektivierung bei Lehrpersonen im Berufseinstieg. Adressierungsanalytische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Redecker, Anke (2019): Subjektivierung als Kritik. Selbstverhältnisse auf dem Prüfstand. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 137–157.
- Reh, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als »Bekanntnisse«. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbstständigkeit. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–246.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 35–56.
- Rein, Angela (2020): Normalität und Subjektivierung. Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe. Bielefeld: transcript.

- Rensch-Kruse, Benjamin (2024): Religion – Profession – Subjekt(ivierung). Biographische Positionierungen angehender Pädagog*innen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2007): Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivierung. Anmerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf (Hg.): Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme. Heidelberg: Synchron, S. 157–176.
- Ricken, Norbert (2015): Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–157.
- Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane: Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 95–118.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2019): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von »Anerkennung«. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93, H. 2, S. 193–233.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne Sophie/Kuhlmann, Nele (2023): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert/Wittpoth, Jürgen (2017): Sozialisation? Subjektivierung? Ein Gespräch zwischen den Stühlen. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 227–254.
- Rieger-Ladich, Markus (2020): Subjektivierungspraktiken analysieren und Übergänge erforschen. Grundagentheoretische Überlegungen. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 207–230.
- Rieger-Ladich, Markus (2022): Subjektivierung. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 420–427.
- Rieger-Ladich, Markus/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2020): Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machtstheoretische Studien. Weinheim: Beltz Juventa.

- Rose, Nadine (2012a): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rose, Nadine (2012b): Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 111–126.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hg.): Subjekt und Subjektivierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- Rose, Nadine (Hg.) (2024): Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2017): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–175.
- Saar, Martin (2011): Subjekt (Subjektivierung). In: Hartmann, Martin/Offe, Claus (Hg.): Politische Theorie und politische Philosophie. Ein Handbuch. München: Beck, S. 316–317.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): Techniken der Subjektivierung. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 17–27.
- Schäfer, Alfred (1996): Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schäfer, Alfred (2012): Erziehung – Von der problematischen Problematisierung der sozialen Intelligibilität. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 353–371.
- Schäfer, Alfred (2019): Bildung und/als Subjektivierung. Annäherung an ein schwieriges Verhältnis. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 119–136.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.) (2010): Anerkennung. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Schenk, Sabrina (2022): »Network Subjectivity« in the Digital Condition. Three theoretical Envisionings«. In: Bettinger, Patrick (Hg.): Educational Perspectives on Mediality and Subjectivation. Discourse, Power and Analysis. Cham: Palgrave Macmillan, S. 19–43.
- Schmidt, Melanie (2020): Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit. Eine diskursanalytische Untersuchung zur Schulinspektion. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Melanie/Herfter, Christian (2019): Die Kultur von Aufgabekulturen. Eine Analyse der Praktiken der Adressierung von Lehrkräften in praxisinstruktiven Zeitschriften. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12, H. 5, S. 101–115.
- Schröder, Sabrina/Thompson, Christiane/Wrana, Daniel (2018): Die Leistung vor der Leistung. Online-Self-Assessments als (Selbst-)Führungsinstrumente der Optimierung und Profilierung. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.): Leistung als Paradig-

- ma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 347–370.
- Sehmel, Julian (2025): Sozialpädagogische Subjekt- und Adressierungspraktiken. Ein Ansatz zur Konturierung der ethisch-normativen Ordnungen sozialpädagogischer Praxen. Wiesbaden: Springer VS.
- Seyss-Inquart, Julia (2016): Bildung versprechen. Zur Ordnung institutioneller Kindheit in politischen Debatten. Wien: Löcker.
- Spies, Tina (2014): Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs. Bielefeld: transcript.
- Steinwand, Julia (2024): »Lola, du musst mir helfen« – Differenzverhältnisse in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen in der Planarbeit individualisierten Sekundarschulunterrichts. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Strauß, Svenja (2024): Unterricht als Bewertungsregime. Eine adressierungsanalytische Untersuchung von Bewertungspraktiken ohne Noten in der Sekundarstufe. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Terstegen, Saskia (2023): Das schulische Raceregime. (De-)Privilegierung und Widerstand an US-amerikanischen Highschools. Wiesbaden: Springer VS.
- Textor, Markus (2023): Racial Profiling und Polizeigewalt. Erfahrungen, Handlungsfähigkeit und Perspektiven jugendlicher Betroffener. Bielefeld: transcript.
- Thoma, Michael/Hautz, Hannes (2023): Subjektivierung. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS, S. 605–612.
- Thompson, Christiane (2019): Bildung in Zeiten globaler Expertise. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 281–300.
- Thompson, Christiane/Koch, Sandra (2017): Normalisierung im Beobachtungsraum. Eine Raumanalyse zur Anerkennbarkeit frühpädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 37, H. 4, S. 366–381.
- Thon, Christine (2021): Die Kindertagesstätte als Bildungsort. Fachkräfte und Eltern im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.
- Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hg.) (2018): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS.
- Tröndle, Judith (2022): Elternschaft als Othering. Zur Subjektivierung von Paaren als Eltern eines Kindes mit Behinderung. Wiesbaden: Springer VS.
- Tsirikiotis, Athanasios/Schmidt, Josephina (2025): Subjektivierung(sforschung) im Kontext von Wohnungslosigkeit und Wohnungslosenhilfe. In: Borstel, Dierk/Brückmann, Jennifer/Nübold, Laura/Pütter, Bastian/Sonnenberg, Tim (Hg.): Handbuch Wohnungs- und Obdachlosigkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–18.
- Uhlendorf, Niels (2018): Optimierungsdruck im Kontext von Migration. Wiesbaden: Springer VS.
- Verständig, Dan/Ahlborn, Juliane (2020): Decoding Subjects? Über Subjektivierung und Kreativität im algorithmischen Zeitalter. In: Holze, Jens/Verständig, Dan/Biermann, Ralf (Hg.): Medienbildung zwischen Subjektivität und Kollektivität. Reflexionen im Kontext des digitalen Zeitalters. Wiesbaden: Springer VS, S. 77–94.

- Wagner, Farina (2019): Subjektivierung in der Weiterbildungsberatung: Beratungsgespräche in erzählanalytischer Perspektive. In: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Schüßler, Ingeborg/Maier-Gutheil, Cornelia/Schiersmann, Christiane (Hg.): Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 237–248.
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wrana, Daniel (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Wrana, Daniel/Maier Reinhard, Christiane (Hg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und Empirische Untersuchungen Opladen: Barbara Budrich, S. 195–214.
- Wrana, Daniel (2014): Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück, S. 175–198.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken: Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–141.
- Wrana, Daniel/Langer, Antje (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 8, H. 2, Art. 20, <https://doi.org/10.17169/fqs-8.2.253> [Zugriff: 12.09.2025]
- Wrana, Daniel/Maier Reinhard, Christiane (Hg.) (2012): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und Empirische Untersuchungen. Opladen: Barbara Budrich.
- Wrana, Daniel/Ott, Marion/Jergus, Kerstin/Langer, Antje/Koch, Sandra (2014): Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bielefeld: transcript, S. 224–238.

1 Theoretische Einsätze und analytische Konzepte zu Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft

Einleitung

Karen Geipel & Sandra Koch¹

Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft befasst sich mit der Frage, wie Subjektivität im Kontext sozialer und pädagogischer Praktiken entsteht, verhandelt und transformiert wird. Dabei richtet sich der Blick nicht nur auf individuelle Konstitutionsprozesse, sondern insbesondere auf die gesellschaftlichen, historischen, sozio-kulturellen und institutionellen Bedingungen, unter denen Subjekte hervorgebracht werden und sich selbst bilden, wobei Macht, Intersubjektivität und Relationalität im Fokus stehen (vgl. Ricken/Casale/Thompson 2019). Subjektivierung, verstanden als ein komplexes performatives Geschehen, wird in der Erziehungswissenschaft auf vielfältige Weise theoretisch gefasst und empirisch untersucht. Unterschiedliche Konzepte – wie Anerkennung, Anrufung, Autorisierung, Positionierung oder Artikulation – eröffnen verschiedene Perspektiven auf die Konstitution von Subjekten im Verhältnis zu Normen und Diskursen sowie auf Fragen von Handlungsfähigkeit, Widerständigkeit und Kritik (vgl. u.a. Ricken/Balzer 2012; Rose 2024).

Mit der Rezeption poststrukturalistischer und dekonstruktiver Ansätze erfährt das Theorem der Subjektivierung seit etwa 2000 in der deutschsprachigen Forschungslandschaft – sowohl innerhalb der Erziehungswissenschaft als auch darüber hinaus – eine deutliche Konjunktur (vgl. u.a. Tervooren et al. 2001; Pongratz et al. 2004; Ricken/Rieger-Ladich 2004; Ricken/Balzer 2012; Jergus 2012; Ricken/Casale/Thompson 2019). Dies lässt sich zum einen seit ca. 15 Jahren an der verstärkten Auseinandersetzung mit empirischen Analysen konkreter Subjektivierungsprozesse beobachten (vgl. Rose 2019: 67f.). In diesem Zusammenhang werden subjektivierungstheoretische Konzepte wie Interpellation, Performativität, Iteration und Resignifikation als Instrumentarien diskutiert, die es u.a. ermöglichen, die Ambivalenz und Machtförmigkeit sowie die Ein- und Ausschlüsse in Bildungsgeschehen zu erforschen (vgl. Rose/Koller 2012; Mecheril/Plößler 2012). Zum anderen wird systematisch die Frage nach dem Verhältnis von Subjektivierung und erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen aufgeworfen, die bisher vor allem entlang des Zusammenhangs von Bildung und Subjektivierung diskutiert wird (vgl. Ricken 2019; Schäfer 2019; Einleitung i.d.B.). Schließlich ist auch die Aufnahme von Subjektivierung

1 Die Konzeption dieses Kapitels ist in Zusammenarbeit mit Phries Künstler entstanden.

als (Schlüssel-)Begriff in einschlägigen Hand- und Wörterbüchern ein Ausdruck der Etablierung (vgl. Rieger-Ladich 2024; Thoma/Hautz 2023; Jergus 2021).

Wenngleich die Potenziale empirischer Analysen auf Grundlage subjektivierungstheoretischer Perspektiven bereits in den Anfängen sichtbar gemacht wurden (vgl. u.a. Reh/Ricken 2012; Balzer/Bergner 2012; Fritzsche 2012; Jergus/Schumann/Thompson 2012; Reh/Rabenstein 2012; Rose 2012), steht eine systematische Bündelung und Relationierung der theoretischen Einsätze und Konzepte zu Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft bislang noch weitgehend aus. Daher ist dieses Kapitel der Systematisierung und Reflexion zentraler Theoriefiguren und analytischer Konzepte gewidmet, an die in erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Subjektivierung angeschlossen wird. Ziel ist es, einen orientierenden Überblick über theoretische Grundlagen und methodologische Herangehensweisen zu geben, die der Analyse von Subjektivierungsprozessen im erziehungswissenschaftlichen Feld dienen. Entsprechend liegt mit diesem Kapitel »Theoretische Einsätze und analytische Konzepte« ein Schwerpunkt auch auf der Übersetzung subjektivierungstheoretischer Prämissen in Heuristiken. Es wird gezeigt, wie diese Theoriefiguren in Forschungsfragen überführt werden können, um subjektivierende Dynamiken zu erfassen. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung methodologischer Reflexion hervorgehoben, da die Wahl von Theoriefiguren und deren (An-)Wendung als analytische Konzepte maßgeblich zur Konstitution des Gegenstands beiträgt und entscheidend dafür ist, welche Facetten von Subjektivierung sichtbar werden und wie pädagogische Prozesse als subjektivierendes Geschehen konzeptualisiert und empirisch untersucht werden können.

Diese unterschiedlichen analytischen Werkzeuge nicht isoliert zu betrachten, sondern vielmehr ihre Verbindungen, Überschneidungen und Ergänzungen zu markieren, ist ein weiteres Anliegen des Kapitels. Denn eine solche Relationierung der Konzepte eröffnet ein vielschichtiges Verständnis von Subjektivierung und verdeutlicht die jeweils spezifischen Potenziale. Dementsprechend wird nachfolgend nicht nur ein Überblick gegeben. Eine besondere Aufmerksamkeit liegt stattdessen auf den Verhältnissen der Konzepte zueinander, die ergänzend, spannungsvoll oder auch produktiv im Widerspruch stehen. Gezeichnet wird damit ein differenziertes Bild der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft, bei dem die theoretische Breite und empirische Anwendbarkeit ebenso berücksichtigt wird wie die damit verbundenen Herausforderungen und Kontroversen.

Wenngleich in unterschiedlicher Weise, orientieren sich die fünf Beiträge dieses Kapitels an folgenden Fragen: Welche theoretischen Perspektiven kennzeichnet Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft? Auf welchen Prämissen und zentralen Referenzen beruhen die Konzepte? Welches Potenzial haben die jeweiligen Perspektiven insbesondere für die empirische Erforschung von Subjektivierungsprozessen? Welche Aspekte von Subjektivierung lassen sich damit in den Blick nehmen? Und schließlich wird auch danach gefragt, wie die Konzepte zueinander in Beziehung stehen. Die Beiträge beginnen zumeist mit einer theoretischen Herleitung der jeweils in den Fokus genommenen Konzepte sowie der damit verbundenen Kontroversen. Sie geben damit einen Überblick über den Diskussionsstand und formulieren Anschlüsse an die Konzepte in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Darüber hinaus werden Möglichkeiten der heuristischen und empirischen Übersetzung der theoretischen Prämissen dargelegt,

etwa durch die Vorstellung und Diskussion analytischer Fragen und einschlägiger Studien.

Im ersten Beitrag, »Anerkennung und Autorisierung«, von *Melanie Schmidt, Sandra Koch* und *Anne Otzen* wird mit diesen beiden analytischen Konzepten an zentrale erziehungswissenschaftliche Fragen angeknüpft. Bezug genommen wird dabei auf die beachtliche Breite erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung im Rahmen von Anerkennungsprozessen. Ein zentrales Anliegen des Beitrags ist es, die Genese und das Potenzial von Anerkennung und Autorisierung herauszustellen. Hierfür werden diese zunächst getrennt betrachtet, um ihre unterschiedlichen Kontextualisierungen und Theoriehorizonte zu verdeutlichen. Im Anschluss an diese Darstellung werden jeweils Fragen für empirische Zugänge entwickelt, einerseits zu Adressierung als Anerkennungsgeschehen, andererseits zu einer autorisierungstheoretischen Perspektive auf pädagogische Gegenstände. Anhand eines Fallbeispiels – der Debatte um die Novellierung des Bildungsplans in Baden-Württemberg – nutzen die Autorinnen Anerkennung und Autorisierung als Heuristiken, um zu zeigen, dass Anerkennung nicht nur Prozesse sozialer Wertschätzung und Identitätsbildung umfasst, sondern ebenso Norm(alis)ierungen und Subjektivierungen. Autorisierung macht in diesem Zusammenhang ergänzend deutlich, inwiefern pädagogische Ordnungen legitimiert und infrage gestellt werden. Ziel der Analyse ist es, die Konzepte Anerkennung und Autorisierung stärker als bislang miteinander zu verknüpfen, um eine innovative subjektivierungstheoretische Perspektive auf den Wandel sozialer und pädagogischer Ordnungen zu entfalten.

Der Beitrag von *Karen Geipel, Nadine Rose* und *Bettina Kleiner* ist unter der Überschrift »Anrufung, Umwendung und Positionierung« zentralen Theoriefiguren der Subjektivierungsforschung – im Anschluss an Louis Althusser, Michel Foucault, Judith Butler und Stuart Hall – gewidmet und beleuchtet sowohl ihr Verhältnis zueinander als auch ihr Potenzial für die Analyse von Subjektivierungsprozessen in der Erziehungswissenschaft: Anrufung legt die diskursiv-performative Adressierung frei, durch die Individuen zu Subjekten werden; Umwendung fokussiert auf die Annahme, Zurückweisung oder Modifikation von Anrufungen, wobei Butler den Spielraum für subversive Wiederholungen betont; während Position(ierung) auf diskursiv vorgegebene Subjektpositionen und deren Aneignung oder Verhandlung verweist. Aufbauend auf den dargelegten zentralen Prämissen dieser Theoriefiguren sowie ihren Verweisungszusammenhängen zeigt der Beitrag, wie die Theorieperspektiven als analytische Konzepte genutzt werden können, um Subjektivierungsprozesse heuristisch aufzuschließen und empirisch sichtbar zu machen. Dies wird exemplarisch anhand dreier qualitativer Studien entfaltet, die im Kontext erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung, Kindheitsforschung sowie im Schnittfeld von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik verortet sind. Deutlich wird dabei, dass die unterschiedlichen theoretischen Einsätze je eigene Perspektiven auf die Konstitution von Subjekten in Macht- und Herrschaftsverhältnissen eröffnen und Handlungsspielräume wie auch strukturelle Begrenzungen in pädagogischen Kontexten differenziert ausleuchten und offenlegen.

Der Beitrag von *Antje Langer* und *Marion Ott* mit dem Titel »Praktiken, Diskurse und ihr materieller Zusammenhang« widmet sich der Frage, wie gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse über Praktiken reproduziert und transformiert werden –

und welche Rolle dabei Subjektivierungsprozesse spielen. Vor dem Hintergrund diskurstheoretischer und machtanalytischer Perspektiven, insbesondere in Anlehnung an Michel Foucault, argumentieren die Autorinnen, dass Subjektivierung als analytische Kategorie zwar von zentralem Interesse für die Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse ist, die Aufmerksamkeit jedoch stärker auf die *Materialitäten von Praktiken* zu richten sei. In diesem Sinne wird der Beitrag durch die theoretische wie methodologische Perspektive geprägt, gesellschaftliche Verhältnisse über konkrete, situierte und institutionell eingebettete Praktiken zu analysieren. Anhand unterschiedlicher empirischer Beispiele – u.a. zu Körperpraktiken im Schulkontext, digitalen Eltern-Apps oder institutionellen Anrufungen in der Arbeitsmarktpolitik – verdeutlichen Langer und Ott, wie Praktiken als komplexe, diskursiv strukturierte Vollzüge gesellschaftlicher Verhältnisse gelesen werden können. Subjekte erscheinen in dieser Perspektive nicht als autonome Träger*innen von Bedeutung, sondern als durch Praktiken hervorgebracht, deren Analyse Machtverhältnisse aufschließen kann – gerade auch in ihren Widersprüchen, Brüchen und Widerständen. Der Beitrag eröffnet so einen theoriegeleiteten und zugleich empirisch sensiblen Zugang zur Analyse gesellschaftlicher Ordnungen.

Der Beitrag von *Steffen Wittig* entfaltet die Begriffe »Hegemonie und Artikulation« als theoretische und methodologische Werkzeuge für die Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft. Zunächst wird der Hegemoniebegriff von Antonio Gramsci eingeführt, womit der Fokus auf das kulturelle Ringen um Hegemonie, die Gleichzeitigkeit von Zwang und Konsens sowie auf Hegemonie als pädagogisches Verhältnis gelenkt wird. Anschließend wird die Erweiterung dieser Perspektive durch den Artikulationsbegriff bei Ernesto Laclau und Chantal Mouffe vorgestellt, was den Blick stärker auf die performative Herstellung von Hegemonie durch diskursive Aushandlungen und die Artikulation von Identitäten lenkt. Wittig arbeitet die Konzepte als analytische Werkzeuge heraus, die eine differenzierte Untersuchung der Hervorbringungsprozesse von Subjektivität in der (Re-)Produktion hegemonialer Ordnungen erlauben. Dabei wird deutlich: Hegemonietheoretische Konzepte ermöglichen es, Subjektivierung nicht als linearen Effekt von Anrufung zu modellieren, sondern als Effekt beständiger hegemonialer Kämpfe. Gezeigt wird, wie aktuelle erziehungswissenschaftliche Arbeiten den Hegemoniebegriff aufnehmen. Zum einen rücken (gegen-)hegemoniale Interventionen in den Blick, die Strukturen unterwandern oder neu deuten. Zum anderen wird untersucht, wie Artikulationsprozesse in Diskurskonstellationen rekonstruiert werden können, in denen Subjektivität und Hegemonie gleichsam hervorgebracht werden. Abschließend markiert Wittig, wie die Ansätze Fragen der Teilhabe aufrufen, die für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung bedeutsam und dringlich sind.

Der fünfte Beitrag dieses Kapitels, »Selbstverhältnisse. Zum Zwischenraum von Bildung und Subjektivierung«, von *Carsten Büniger* und *Anne Kirschner*, richtet das Interesse auf das Selbst bzw. die Selbstverhältnisse. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass die Entfaltung und Freiheit des Selbst in der Moderne stets als spezifisch beansprucht und formiert erscheint. Der Begriff des Selbstverhältnisses wird als Problemfeld markiert, da er auf keine gegebene oder vorgängige Relation verweist. Vor dem Hintergrund aktueller Krisen(diagnosen) beleuchtet der Beitrag für die Erziehungswissenschaft relevante Dimensionen wie Selbsterkenntnis, Selbstsorge, Selbstbestimmung und Selbstsein entlang ausgewählter kulturhistorischer Konstellationen. Herausgestellt wird, wie das

Selbst in einem Verhältnis zu sich entsteht, das unauflöslich mit Normen und Anrufungen verschränkt ist. Dieser Zusammenhang wird anhand von Motiven aus der griechischen Antike und der europäischen Moderne entfaltet. So werden ambivalente Machteffekte der Subjektivierung ebenso analysierbar wie die Nähe zu bildungstheoretischen Fragestellungen. Bünger und Kirschner sprechen von einem differenziellen Moment in Subjektivierungsprozessen: Dies erzeugt nicht nur identifizierende Differenzzuweisungen, sondern führt auch zu einem nicht abschließbaren Verhältnis zu diesen Identifizierungen, das sich nicht differenzlos in Identität überführen lässt. Dies fassen die Autor*innen als *Zwischenraum*, der Abweichung und Widerständigkeit ermöglicht und als Konfliktfeld von Machtformen und Regierungsweisen den Zusammenhang von Bildungstheorie und Subjektivierungsanalyse verdeutlicht.

Literatur

- Balzer, Nicole/Bergner, Dominic (2012): Die Ordnung der ›Klasse‹. Analyse zu Subjektpositionen in unterrichtlichen Praktiken. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 247–279.
- Fritzsche, Bettina (2012): Subjektivierungsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens. Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 181–205.
- Jergus, Kerstin (2012): Politiken der Identität und der Differenz. Rezeptionslinien Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–53.
- Jergus, Kerstin (2021): Subjektivierung. In: Truschkat, Inga/Bormann, Inka (Hg.): Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 39–52.
- Jergus, Kerstin/Schuhmann, Ira/Thompson, Christiane (2012): Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 207–224.
- Mecheril, Paul/Plößler, Melanie (2012): Iteration und Melancholie. Identität als Mangel(ver)waltung. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–148.
- Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hg.) (2004): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–246.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/

- Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, S. 35–56.
- 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/Balzer, Nicole (Hg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2019): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Rieger-Ladich, Markus (2024): Subjektivierung. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 453–461.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hg.): Subjekt und Subjektivierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- Rose, Nadine (Hg.) (2024): Addressing Inequality – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen: Budrich.
- Rose, Nadine/Koller, Hans-Christoph (2012): Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–94.
- Schäfer, Alfred (2019): Bildung und/als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 119–136.
- Tervooren, Anja/Hartmann, Jutta/Fritzsche, Bettina/Schmidt, Andrea (Hg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich.
- Thoma, Michael/Hautz, Hannes (2023): Subjektivierung. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS, S. 605–612.

Anerkennung und Autorisierung

Melanie Schmidt, Sandra Koch & Anne Otzen

Abstract *Anerkennung und Autorisierung werden im Beitrag als analytische Konzepte präsentiert, um an zentrale Fragestellungen der Erziehungswissenschaft anzuknüpfen und pädagogische Praktiken empirisch aufzuschlüsseln. Neben einer ausführlichen Sortierung der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Anerkennung und Autorisierung sowie den analytischen Übersetzungsweisen wird das heuristische Potenzial der Konzepte für empirische Untersuchungen entlang eines Fallbeispiels illustriert. Anhand einer Debatte um die Novellierung des Bildungsplans in Baden-Württemberg wird exemplarisch gezeigt, inwiefern die Anerkennung und damit verbundene Legitimität von Subjekten und sozialen Normen in pädagogischen Kontexten prozessiert und wie gesellschaftliche Machtverhältnisse dabei (re-)produziert werden.*

1. Einleitung

Anerkennung und Autorisierung gelten seit einigen Jahren in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft als wesentliche Konzepte für die Analyse von Subjektivierung. Dabei markieren diese beiden Konzepte sozial-interaktive Verhältnisbestimmungen und Zugänge, welche die Hervorbringung von Subjekten im Rahmen normativer gesellschaftlicher Erwartungen beschreibbar werden lassen. Beide Konzepte sind durch ein prozessuales soziales Verhältnis gekennzeichnet, aus dem die Legitimität und Handlungsfähigkeit von Subjekten hervorgehen. Zugleich verbinden sich mit Anerkennung und Autorisierung unterschiedlich gelagerte sozial- und erziehungswissenschaftliche Debatten.

Wenn wir im Folgenden Anerkennung und Autorisierung fokussieren, geht es uns zum einen darum, deren jeweilige Spezifika scharfzustellen – mit dem Risiko einer Überbetonung der Differenzen zwischen den Konzepten, die sich jedoch aus unserer Sicht eher überlagern. Zum anderen wollen wir die Leistungsfähigkeit der Konzepte für eine *erziehungswissenschaftliche* Subjektivierungsforschung herausstellen. Dafür werden wir nach der Diskussion der Konzepte das *analytische Potenzial* von Anerkennung und Autorisierung entlang eines Fallbeispiels, der Petition gegen die Integration sexueller Vielfalt in den Lehrplan Baden-Württembergs, verdeutlichen. Anhand der Analyse

lässt sich zeigen, inwiefern die schulische Wissensvermittlung als Arena pädagogisch-politischer Aushandlungen fungiert.

Zunächst skizzieren wir die erziehungswissenschaftlichen Debatten um *Anerkennung*, indem wir auf den Einsatz von Subjektivierung, die damit verbundene Kritik und die analytische Wendung des Anerkennungsdiskurses eingehen (2). Daran anschließend konzentrieren wir uns auf empirische Übersetzungen von Anerkennung, wobei wir insbesondere Adressierungsforschung und Studien zu Differenzordnungen und Ungleichheitsstrukturen in den Blick nehmen (3). Mit *Autorisierung* als Praktik der Konstitution legitimen pädagogischen Wissens fokussieren wir dann eine weitere Form der empirischen Übersetzung von Anerkennung, die den Prozess der Subjektwerdung im Lichte normativ pädagogischer Geltungsbedingungen erschließt (4). Im Anschluss diskutieren wir das Fallbeispiel, wobei es uns darum geht, einige analytische Schneisen zu schlagen, die illustrativ erschließen, welche erziehungswissenschaftlichen Problematisierungen sich mit Adressierung und Autorisierung jeweils eröffnen und wie die Konzepte miteinander ins Gespräch zu bringen sind (5). Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung (6).

2. Theoretische Verortungen in der Erziehungswissenschaft: Anerkennung und Subjektivierung

Wir wenden uns zunächst dem Begriff ›Anerkennung‹ im Rahmen erziehungswissenschaftlicher (Subjektivierungs-)Forschung zu und stellen dabei die subjektivierungstheoretischen Grundannahmen sowie die empirische Anschlussfähigkeit heraus.

Unter *Anerkennung* firmieren verschiedene Bedeutungen: Sie gilt als Begriff, um Gestaltungsformen sozialer Beziehungen oder die pädagogische Wirklichkeit kategorial zu erschließen (vgl. Balzer 2014). Zudem ist Anerkennung – vielleicht vor allem – ein Normativ oder eine kritische Forderung nach einem möglichst positiven, die Handlungsspielräume der Anzuerkennenden erweiternden Umgang mit Anderen hinsichtlich deren Differenz. Hierunter fällt bspw. die Kritik an Praxen der Normalisierung bestimmter Lebens- und Begehrensweisen, die stets mit der Marginalisierung und Abwertung entsprechender ›Nicht-Normalitäten‹ einhergeht.

Die Debatte um Anerkennung findet etwa seit den 2000er Jahren verstärkten Eingang in die Erziehungswissenschaft, anknüpfend an eine im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts beginnende Konjunktur des Anerkennungsbegriffs, der eine allgemeine und analytisch produktive »Kategorie gesellschaftlicher Praxis« (Gander 2004 in Balzer 2014: 5) bestimmt. In pädagogischen Feldern, die auf Differenz fokussieren, wie in der rassismuskritischen, inklusiven oder feministischen Pädagogik, fanden Bezugnahmen auf Anerkennung früh Eingang. Einflussreich wurde zudem der Entwurf einer »Pädagogik der Vielfalt« (Prenzel 1993/2019), der zufolge Anerkennung als Akzeptanz und Wertschätzung von – als egalitär verstandenen – Differenzen galt. Die Verschiedenheit von und zwischen Individuen sollte nicht länger Defizit sein, vielmehr wird ihr ein selbstverständlicher Platz im pädagogischen Handeln eingeräumt. Wichtige Forderung war dabei, mit diesen Differenzen pädagogisch *angemessen* umzugehen, um Adressat*innen Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Im Zuge einer breiten erziehungs-

wissenschaftlichen Debatte um Heterogenität wird in Rekurs auf Anerkennung dabei die grundlegende Frage aufgeworfen, wie der Verschiedenheit und der Einzigartigkeit von Personen pädagogisch und gerecht begegnet werden könne (vgl. z.B. Balzer 2019).

Mittlerweile wird Anerkennung in der Erziehungswissenschaft übergreifender diskutiert. Angesichts der Vielzahl theoretischer und empirischer Auseinandersetzungen (vgl. z.B. Balzer/Ricken 2010; Reh/Rabenstein 2012; Schäfer/Thompson 2010; Helsper/Sandring/Wiezorek 2005) hat sich das Konzept gar als paradigmatische Bezugsgröße etabliert. Einflussreich für solche grundlagentheoretischen Orientierungen war zunächst ein Verständnis von Anerkennung, das dieser eine fundamentale Bedeutung für die Konstitution von Individualität und Differenz zuweist. Insbesondere die Arbeiten Axel Honneths sind hier eine wichtige Referenz; sie konturierten Anerkennung als eine das Individuum formierende soziale Praxis, bei der Anerkennung als Bedingung für eine intakte »praktische Selbstbeziehung« verstanden wird (Honneth 1994: 209; vgl. Schäfer/Thompson 2010: 15), womit auch die Bedeutung differenter Anderer virulent wird. Die Genese eines Selbst bzw. eines subjektiven Selbstverhältnisses (vgl. Büniger/Kirschner i.d.B.) sowie eine gelingende Entwicklung moralischer Integrität hängen folglich ganz wesentlich davon ab, dass und wie (heranwachsende) Menschen in soziale Interaktionen eingebunden sind und durch andere Bestätigung und Affirmation erfahren (vgl. im Überblick: Röhr 2023).

Subjektivierungsanalytisch wird an diese Einsicht in die Anerkennungsbedürftigkeit des Selbst produktiv angeschlossen; zugleich erfährt der Gedanke der sozialen Konstitution von Subjektivität – als Intersubjektivität – auf diese Weise eine Radikalisierung. Zentral sind hier die Arbeiten Judith Butlers (vgl. 2001, 2003, 2006; Ricken/Balzer 2012), in denen Anerkennung einen zentralen Stellenwert einnimmt, allerdings verknüpft mit der Grundannahme eines dynamischen strukturellen Bedingungsgefüges. Dabei wird Anerkennung im Anschluss an Butler als »ein performatives Geschehen [...], in dem das, was anerkannt wird, zugleich auch erst hervorgebracht wird« (Ricken et al. 2017: 200), gefasst. Mit dem Terminus »Performativität« wird die wirkmächtige, realitätsstiftende Dimension von Sprechhandlungen der Anerkennung konzipiert, die Sprechen als machtvoll und soziales Geschehen ausweist (vgl. Geipel/Rose/Kleiner i.d.B.). Am Beispiel der Anrufung »Es ist ein Mädchen« nach der Geburt eines Kindes verdeutlicht Butler, dass diese Anrufung das Kind »durch die Anrufung des sozialen Geschlechts in den Bereich von Sprache und Verwandtschaft« (Butler 1997: 29) einführt; zugleich wird damit die soziale Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit wiederholt und bestätigt. Allerdings macht nicht die einzelne Anrufung das Kind zu einem Mädchen. Vielmehr stellt Butler heraus, dass diese »begründende Anrufung« (ebd.) immer wiederholt werden muss, um als ein Mädchen innerhalb einer normierenden kulturellen Matrix der Heteronormativität anerkannt zu sein. Der »Gewaltstreich« (Villa 2012: 47) dieser Ansprache besteht nun darin, dass in der Benennung heteronormativer Erwartungen, ein*e spezifische*r jemand* zu sein, gleichzeitig andere Möglichkeiten des Seins und Werdens versperrt werden. Folglich beruht das, wofür jemand* anerkannt wird, immer auf einem Ausschluss, der sich auf zwei Ebenen vollzieht: »Auf der individuell-subjektiven Ebene wird das Subjekt-als-Identität durch die Verwerfung dessen produziert, was dieses Subjekt nicht ist und auf der politisch-sozialen Ebene werden nur bestimmte Subjekte als legitim anerkannt.« (Ebd.: 48)

Im Versuch, den gesellschaftlichen und normativen Erwartungen gerecht zu werden, verfehlen sich Subjekte jedoch auch systematisch selbst. Ulrich Bröckling (2007) räumt ein, dass Subjektivierung eine Aufgabe sei, der niemand entgeht, die aber gleichzeitig auch niemandem gelingt. Genau jenes Scheitern nötigt Individuen in eine fortwährende Verhältnisnahme zu den Normen der Anerkennbarkeit; es ist aber ebenso auch die Bedingung für Veränderung, im Sinne der »Eröffnung eines unbestimmten Möglichkeitsraums, der zu einer Quelle von alternativen Praktiken wie von Widerständigkeit werden kann« (Bünger 2024: 55). Die zwangsläufige Wiederholung der Norm ermöglicht deren Verschiebung, wenn bspw. Bezeichnungen umgedeutet werden. Dies entspricht jener Doppelfigur, die Balzer (2014: 410) als »die Macht der Anerkennung und die Anerkennung der Macht« bezeichnet: Anerkennung ist somit kein frei gewählter Vorgang, vielmehr ist die Unterwerfung unter soziale Normen die Voraussetzung dafür, überhaupt ein soziales Dasein zu erlangen. Es ist das Verdienst Butlers, den Vollzug der Unterwerfung als Begehren, anerkannt zu werden, zu konzipieren: »[S]chließlich überlebt niemand, ohne angesprochen zu werden.« (Butler 2003: 75)

Mit Subjektivierung wird folglich die figurative Verschränkung von Selbst- und Anderenbezüglichkeit in Anerkennungspraktiken fokussiert (vgl. Ricken 2024: 144). Daraus folgt, dass das pädagogische Handeln aus der Warte von Anerkennung die Relationalität und Wechselseitigkeit pädagogischer Beziehungen umfasst, die wiederum als ein Subjektivierungsgeschehen zu begreifen sind, das in gesellschaftlichen und vergeschlechtlichten Macht- und Herrschaftsverhältnissen situiert ist. Zugleich wird Anerkennung ein systematischer Stellenwert zuerkannt: als »grundsätzliche Struktur« (Reh/Ricken 2012: 41) oder als »Medium« (Ricken 2006: 223) pädagogischen Handelns.

Dies vermag wichtige Irritationen für das pädagogische Denken und Handeln um Anerkennung zu bieten (vgl. Schäfer/Thompson 2010). Insofern sowohl die pädagogischen Adressat*innen als auch Pädagog*innen ein Selbstverhältnis unter Anerkennungsbedingungen ausbilden, ist der Ort des Subjekts, auf den sich Anerkennungspraktiken richten, unmöglich zu bestimmen. Das bedeutet, dass über die Effekte von auch noch so gut gemeinten Anerkennungen nicht verfügt werden kann sowie dass Versagungen und Verfehlungen (vgl. Benjamin 1990) eine zentrale Relevanz für die (pädagogische) Beziehung sowie für die pädagogische Professionalität entfalten (vgl. Ricken 2015). Hinsichtlich der Frage, wie unter subjektivierungsanalytischen Gesichtspunkten die Gerechtigkeit gegenüber dem Anderen fokussiert werden kann, schlagen Schäfer und Thompson (2010) mit dem Begriff der *Alterität* vor, die »Andersheit des Anderen« anzuerkennen, indem »ich ihn als differente Quelle von Differenzen zu mir anerkenne« (ebd.: 28). Anerkennen wird so zu einem »Tun, in dem sich die Individuen zeigen, dass sie in ihren diskursiven und praktischen Einsätzen *nicht aufgehen*« (ebd.; Herv. i.O.; vgl. ähnlich Wimmer 2014).

3. Analytische Anschlussstellen in der erziehungswissenschaftlichen Anerkennungsforschung: Adressierung

Um im Folgenden das analytische Potenzial von Anerkennung zu konkretisieren, wenden wir uns ausgewählten empirischen Übersetzungen innerhalb der Erziehungswis-

senschaft zu. Die subjektivierungstheoretische Lesart von Anerkennung für empirische Frageräume anschlussfähig zu machen, ist insbesondere Ansatzpunkt für die Untersuchung von *Adressierungen* in pädagogischen Feldern. Die Adressierungsanalytik kann als ausdifferenziertes Forschungsprogramm gelten, was sich an der Vielzahl durchaus heterogener Studien ablesen lässt. Im Folgenden verstehen wir Adressierung in einem weiten Sinne als analytischen Zugriff auf die situierte sprachliche Praxis des Angesprochenwerdens von Menschen. Wir möchten insbesondere die Heuristik zur Rekonstruktion von Adressierungen akzentuieren, die von Reh und Ricken (2012) vorgeschlagen und in späteren Arbeiten weiterentwickelt wurde (vgl. u.a. Ricken et al. 2023), da sie vielen Studien als Orientierungsfolie dient (für einen Überblick vgl. Kuhlmann 2023). Ausschlaggebend ist dabei, dass Anerkennung als ein in *Praktiken* situiertes Geschehen wechselseitiger sprachlich-körperlicher Adressierungen gedacht wird. Somit rückt diese theoretische Verschiebung die Frage ins Zentrum, wie sich die Subjektformierung konkret vollzieht (vgl. Reh/Ricken 2012: 39ff.). Adressierung lässt sich dabei als ein Geschehen begreifen, über das Personen als Adressen von Kommunikation konstituiert und zueinander in Bezug gesetzt werden. Doch damit aus einer einzelnen (An-)Rede überhaupt ein Dialog oder ein Gespräch werden kann, muss sich »das Gegenüber angesprochen und zu einer Reaktion verpflichtet« (Hartung 2001: 1348) fühlen. Die Konstitution von Personen als Adressen erhält eine pädagogische Kontur darüber, dass diesen Entwicklungs Offenheit und Veränderungsnotwendigkeit unterstellt wird (vgl. Kuhlmann/Otzen i.d.B.).

Aus einer subjektivierungsanalytischen Perspektive auf Adressierungen wird diese nun als »mehrfach rekursives soziales Phänomen« (Rose 2019: 74) verstanden und es wird nach dem *Wie* der Adressierungen gefragt, also danach, wie jemand* als spezifische*r angesprochen wird und sich in ihrer*seiner Antwort zu dieser Ansprache in ein Verhältnis setzt. Genauer wird danach gefragt, mit welchen Normen oder Normalitäten jemand* in der Ansprache konfrontiert und positioniert wird und sich dazu wiederum verhält. Es wird also davon ausgegangen, dass Subjektivierung ein kontinuierlicher wie ambivalenter Prozess ist, der sich über re-adressierende Verkettungen vollzieht.

Diese und ähnliche Konzeptionen von Anerkennung wurden in empirischen Studien vielfach produktiv aufgenommen, um insbesondere Subjektivierungsprozesse in *interaktiven personellen Bezugnahmen* zu untersuchen und dabei zugleich zu berücksichtigen, dass die »Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen« (Reh/Rabenstein 2012: 225) ebenso gesellschaftliche wie historisch gewachsene und damit veränderbare Prozesse sind. Ethnographische Studien im Feld der Schulpädagogik, auf welches wir nun ausschnitthaft blicken, interessieren sich hier insbesondere dafür, wie Lehrpersonen und Schüler*innen über die Teilnahme an Unterrichtspraktiken je spezifische Anerkennbarkeit erlangen bzw. nicht erlangen. Dabei wird die subjektformierende Kraft von Praktiken des Bewertens (vgl. Breidenstein/Thompson 2014; Strauß 2024), des klassenöffentlichen Lobens und Beschämens (vgl. Otzen/Kuhlmann 2023) und des Prüfens (vgl. Schröder 2021; Ricken/Otzen 2023) herausgestellt, wobei der (kollektive) Konstruktionscharakter schulischer Leistungen deutlich wird (vgl. Rabenstein et al. 2013; Reh/Ricken 2018). Daneben werden auch die Professionalisierung pädagogischer Akteur*innen (vgl. z.B. Brack 2019) oder die Subjektverhältnisse in Schulentwicklungsgesprächen (vgl. Langer/Moldenhauer i.d.B.) anerkennungsanalytisch untersucht. Nicht nur konkrete Interaktionspraxen kommen analytisch in den Blick, sondern – seltener – auch

die Anrufungsleistungen vermittelter Kommunikation, wie etwa in schriftsprachlichen Dokumenten (z.B. schulische Selbstverpflichtungen, vgl. Schmidt/Diekmann 2018) oder digitale Erzeugnisse (vgl. Jörissen 2018; Engel i.d.B.; Heilmann i.d.B.).

In Ergänzung jener Studien, die konkret auf unterrichtliche Praktiken fokussieren, sind auch Studien zu nennen, die Bildungsinstitutionen wie etwa die Schule in den Blick nehmen und Subjektivierung stärker entlang verschiedener hierarchisch strukturierter Differenzordnungen erschließen. Ihre Erkenntnisse sensibilisieren dafür, dass bspw. in der Schule die jeweiligen Beteiligten auf durchaus unterschiedliche Weisen adressiert werden (vgl. u.a. Kleiner/Rose 2014). Im Hinblick auf die voraussetzungsvollen Anforderungen von Schule wird z.B. deutlich, dass die Anerkennbarkeit von Subjekten an soziale Privilegien geknüpft ist und es mitunter »einen hohen Preis« erfordert, im schulischen Raum sozial lesbar zu werden (vgl. Butler 2014: 185). Zudem problematisieren postkoloniale Kritiken die Verstrickung von Anerkennung in Macht- und Herrschaftsverhältnisse, bestimmte Identitäten und Differenzen werden reifiziert, wobei hegemoniale Unterscheidungen und Praktiken des *Otherings* reproduziert und legitimiert werden (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010).

Eine Kritik an Adressierungsanalysen richtet sich u.a. darauf, dass diese stark auf sprachliche Vollzüge konzentriert seien (vgl. Rabenstein/Wicke/Bendig i.d.B.), wohingegen die Dimension der Adressiertheit – zumindest konzeptionell – in verschiedenen Modi realisiert wird, zu denen auch körperliche Kommunikationsformen zählen (vgl. Ricken 2013: 93). Wenngleich eine Inblicknahme körperlicher Vollzüge künftig deutlicher erfolgen könnte, liegen auch Studien vor, die sich im Horizont anerkennungstheoretischer Fragen explizit mit Körperpraktiken beschäftigen (u.a. Pille/Alkemeyer 2016; Alkemeyer 2022; Langer 2008). Auf die technische Seite der Subjektivierung gilt es ebenso hinzuweisen (Gelhard/Alkemeyer/Ricken 2013).

Ausgehend von diesem knappen Überblick bündeln wir Fragen, die im Rahmen von Adressierung als Anerkennungsgeschehen bearbeitet werden. Später wenden wir diese exemplarisch auf das Fallbeispiel an, um illustrativ darzulegen, welche erziehungswissenschaftlichen Problematisierungen durch diese Analyseperspektive in den Blick kommen (können).

- Wie und als wer werden Menschen adressiert, welche Normen der Anerkennbarkeit werden dabei aufgerufen und reiteriert?
- Welche Ein- und Ausschlüsse gehen mit spezifischen Adressierungen und Readressierungen einher?
- In welches Verhältnis setzen sich Adressierte zu sich, zu anderen, zur Welt?
- Welche Differenzlinien und/oder Allianzen werden in Adressierungsakten hervorgebracht?

4. Autorisierung als Anerkennungskonzept und analytische Anschlüsse an Autorisierung

Im Folgenden stellen wir mit Autorisierung einen weiteren Zugang zur Anerkennungsforschung vor, in welchem der Fokus auf dem Zusammenspiel der Transformation sozia-

ler Ordnungen und Subjektivierung liegt. Da hier neben den bereits genannten Theoriebezügen noch weitere erziehungswissenschaftliche Debatten von Relevanz sind, werfen wir zunächst einige Schlaglichter auf *Autorität*, einem Begriff, der – ebenso wie Anerkennung – mittlerweile als Schlüsselbegriff der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion gilt (vgl. Jergus 2024). Mit Autorität verbindet sich eine längerwährende Tradition der pädagogischen Reflexion und Problematisierung (vgl. für einen Überblick Reichenbach 2011; Schäfer/Thompson 2009; Schäfer 2014). Bereits im ursprünglichen Verständnis der lateinischen *auctoritas* des römischen Rechts ist mit Autorität ein Anerkennungsverhältnis assoziiert, das Reichenbach als »asymmetrisches, aber letztlich wechselseitiges« bestimmt (ebd.: 16). Entgegen des mitunter gängigen Verständnisses von Autorität als personeller Disposition von Individuen ist in dieser Hinsicht betont, dass es sich um ein »soziales Über- und Unterordnungsverhältnis zwischen Personen und Gruppen« handelt, welches darauf beruht, »dass die eine Seite einen Führungsanspruch anmelden kann, der von der anderen Seite als ein solcher *akzeptiert* wird« (Schäfer/Thompson 2009: 7; Herv. i.O.). Dem Führungsanspruch von Autoritäten antworten die Untergeordneten ihrerseits mit Gehorsam und Glauben bzw. Vertrauen, was ohne den Einsatz von Zwang und Gewalt erwirkt werden kann. Autorität ist aus Warte dieses Verhältnisses grundlos: »ihr Grund [ist] vielmehr bedingt [...] durch die Begründungen« (Wimmer 2009: 105), d.h. durch Legitimationsakte. Mit Autorität verbindet sich ein neuzeitliches Verständnis pädagogischer Kritik: Die »Geltungsgründe auf ihre Legitimität hin zu befragen«, so Jergus und Thompson (2024),

»ist genuiner Teil moderner Subjektivität, die in der pädagogischen Perspektive auf Bildung und Erziehung als die Möglichkeit gedacht wird, das Gegebene kritisieren, in Frage zu stellen und überschreiten zu können. Autoritätskritik und die Offenlegung von Autorisierungspraktiken stellen in der Moderne dementsprechend nicht nur einen grundlegenden Zug in der Beziehung von Individuen und Gesellschaft dar, sondern führen ebendeshalb auch ein pädagogisches Motiv mit sich« (ebd.: 129).

Im pädagogischen Diskurs ist Autorität durchaus von strittigen Positionen geprägt (vgl. Reichenbach 2011). Sie markiert eine durchgängige Problemformel und legt eine Reihe von Fragen nahe, die fortwährende Verhandlung und Reflexion verlangen: Was gilt als legitimer Machtgebrauch? Wie lässt sich pädagogische Macht überhaupt so begrenzen, dass sie »sachgemäß« bleiben kann? Wie werden im pädagogischen Handeln sowohl die Interessen der sozialen Ordnung als auch die kindlichen Interessen repräsentiert und durchgesetzt? Neben dem pädagogischen Motiv verfügt Autorität auch über eine genuin politische Signatur, insofern nicht nur Subjekte für sich um »gute Gründe« ringen, sondern ein solches Ringen immer auch die Gültigkeit sozialer Ordnungen befragt. Anders gesagt: Sowohl Menschen als auch soziokulturelle Strukturen, innerhalb derer jene leben, sind auf Autorisierung angewiesen. Dies bietet Raum für vielfältige Auseinandersetzungen mit Autorität, in denen einerseits Kritik an Autorität(en) formuliert wird, andererseits die Krise der Autorität beklagt wird.

Mit der kategorialen Verschiebung von Autorität hin zu *Autorisierung* wird nun in subjektivierungsanalytischer Hinsicht scharfgestellt, dass die Autoritätsbeziehung den Relata Führender und Untergeordneter vorausgeht (vgl. Jergus/Thompson 2017). Es ist

das »unendliche Aufschieben der Autorität auf eine uneinholbare Vergangenheit«, durch welche »Autorität selbst konstituiert [wird]. Dieses Aufschieben ist der wiederholte Akt, durch den Legitimation zustande kommt« (Butler 1997 in Wimmer 2009: 93; Herv. i.O.). Der Fokus liegt auch hier auf der Performativität sprachlicher Praktiken und den mit ihnen einhergehenden er- und bemächtigenden Effekten (vgl. Jergus/Schumann/Thompson 2012). Subjektivierungsanalytisch ist interessant, dass Autorisierungen nicht allein »präfigurieren, als wer und wie jemand im Rahmen dieser Ordnung in Erscheinung zu treten vermag« (Jergus/Thompson 2024: 135), sondern mit ihnen wird auch die Un-/Zugehörigkeit zur Ordnung und einer durch sie legitimierten Sozialgemeinschaft hervorgebracht (vgl. Koch/Schmidt 2022).

Eine subjektivierungsanalytische Perspektivierung macht einsichtig, dass pädagogische Autoritätskritik ein kompliziertes Unterfangen bildet: So ist subjektivierungstheoretisch von einem Begehren seitens des angerufenen Subjekts auszugehen, von der Autorität wahrgenommen zu werden (vgl. Butler 2001). Zugleich wäre es, so Wimmer (2009: 116), dennoch »kurzschlüssig, deshalb auf jede kritische Distanzierung zu verzichten und [Autorität] nur deswegen zu bejahen, weil [...] man ihre unerbetenen Gaben nicht zurückgeben kann. Denn gerade weil sie grundlos und paradoxal verfasst ist, erweist sich Autorität als dekonstruierbar«. Damit ist die Möglichkeit, ihr nicht (in einer vorgegebenen Weise) zu folgen, in der Autoritätsbeziehung strukturell verankert.

An diese begriffliche Skizze anschließend, lässt sich nun näher bestimmen, wie durch Autorisierung als analytisches Konzept pädagogische Anerkennungspraktiken untersucht werden können (vgl. Jergus/Thompson 2017): *Erstens* können mit Autorisierung jene sozialen und gesellschaftlichen Ordnungsbildungen analysiert werden, innerhalb derer ein Subjekt in Erscheinung treten kann. *Zweitens* führt Autorisierung auch die Frage nach der (fortwährenden Neu-)Konstitution pädagogischer Wirklichkeit mit sich. Basierend auf der Annahme, dass Ordnungen performativ autorisiert werden, liegt die Konzentration auf den Praktiken, in denen bestimmt, normiert und befragt wird, was als pädagogisches Geschehen gilt. Hierbei werden widersprüchliche und ambivalente Adressierungen analytisch berücksichtigt, um Aufschluss bezüglich der Grundlosigkeit von Autorisierung zu bekommen. Dies erlaubt auch eine Kritik an den Begrenzungen, die Normen der Anerkennbarkeit den untersuchten pädagogischen Feldern auferlegen. *Drittens* lässt sich mit Autorisierung fragen, wie innerhalb pädagogischer Kontexte Teilhabe an Macht organisiert wird oder wie, anders gesagt, eine »autorisierende Ermächtigung« (Jergus/Thompson 2024: 128) im Sinne der (Un-)Zugehörigkeit und zu einer geteilten pädagogischen Wirklichkeit erfolgt. Die für Anerkennungsforschung relevanten Gegenstände der Differenz und Ungleichheit kommen hier also aus der Warte ihrer Geltungsbedingungen in den Blick: Welches Wort gilt? Wer spricht im »Namen von? Wer nimmt wie für sich und andere legitime Bestimmungen vor?

Ein Beispiel aus dem Kontext der Autorisierungsforschung ist die Studie »Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit« (Jergus/Thompson 2017). Darin wurden gesellschaftliche Transformationen im Feld der Frühpädagogik untersucht, die dazu führen, dass gewohnte pädagogische Begründungsfiguren ihre Selbstverständlichkeit verlieren. Für frühpädagogische Fachkräfte wird die Autorisierung ihres Selbst eine fortwährende Aufgabe. Das heißt, im Rahmen der Transformationen des frühpädagogischen Feldes ist es seit den 2000ern notwendig,

sich pädagogisch neu zu begründen. Mittlerweile liegen auch zu anderen pädagogischen Themen und Feldern Forschungen zu Autorisierung vor, bspw. zum (Wieder-)Eintritt in ein Wissensfeld (vgl. Koch/Schmidt 2022), zur Autorisierung als ein wissenschaftliches Subjekt (vgl. Jergus 2023), zur Autorisierung von Unterrichtshandeln (vgl. Merl 2021), zur Autorisierung pädagogischer Expertise in der Ratgeberliteratur (vgl. Krüger/Konrad 2022), zu evidenzbasierter Bildung (vgl. Thompson 2014) oder zu inklusiver Schulentwicklung (vgl. Moldenhauer/Langer 2021).

Analytische Fragen, die sich aus Perspektive einer Autorisierungsforschung auf pädagogische Gegenstände ergeben, jedoch jeweils für die spezifischen Untersuchungskontexte und -gegenstände angepasst werden müssen, lauten:

- Wie wird Geltung beansprucht und wie wird Glaubwürdigkeit hergestellt? Welche Legitimationsfiguren/-instanzen werden bemüht?
- Wie werden pädagogische Instanzen konstituiert? Mit welchen Möglichkeiten, Verantwortungen, Rechten etc. werden sie ausgestattet?
- Wie werden im Verhältnis dazu pädagogische Adressat*innen thematisiert? Welche Subjektivierungen entstehen in pädagogischen Verhältnissen?

5. Wie pädagogische Ordnungen gesellschaftlich verhandelt werden – adressierungs- und autorisierungsanalytische Annäherungen

In den vorherigen Abschnitten wurden die Konzepte ›Adressierung‹ und ›Autorisierung‹ als subjektivierungstheoretische Zugänge der erziehungswissenschaftlichen Anerkennungsforschung vorgestellt und zueinander in Beziehung gesetzt. Bei Adressierung geht es darum, wie Subjekte in Praktiken durch Formierung, Normierung und Widerstand entstehen. Mit der Frage nach Autorisierung wird analysiert, wie Subjekte Autorität erlangen und wie pädagogische Ordnung gestiftet und geltend gemacht wird. Um das analytische Potenzial von Anerkennung und Autorisierung zu veranschaulichen, wenden wir uns nun einem empirischen Fall zu, an dem wir die jeweiligen analytischen Öffnungen illustrieren, die durch die Brille von Anerkennung und Autorisierung möglich werden. Dafür führen wir knapp in den Fall ein.

Im März 2016 veröffentlichte das baden-württembergische Kultusministerium eine Novellierung des *Bildungsplans für Schulen*, in dem die Akzeptanz sexueller Vielfalt fächerübergreifend Berücksichtigung finden sollte. Gegen die Pläne des Kultusministeriums wurde 2013 eine Online-Petition unter dem Titel »Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens«¹ initiiert, die ihrerseits Gegenpetitionen und Kampagnen hervorrief, welche sich dem Wert gesellschaftlicher Vielfalt verschrieben. Die Petitionen bilden Scharniere zwischen pädagogischen und politischen Auseinandersetzungen: Wohl geht es um die Gestaltung von Lehrplänen, aber zugleich wird darin auch nach der allgemeinen kulturellen Bedeutung schulischen Wissens gefragt. Mit den Petitionen wird *einerseits* deutlich, dass und wie Bil-

1 <https://www.openpetition.de/petition/online/zukunft-verantwortung-lernen-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens>

dungsinstitutionen und -pläne zur Arena einer gesellschaftlichen Selbstverständigung um die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Transformationen werden, wie *andererseits* spezifische Normen und Normalitäten hinsichtlich Erziehung und Bildung als Argumente eingesetzt werden, um politische Forderungen zu unterfüttern oder zu entwerfen. Dies zeigt sich auch daran, dass sich an diesem diskursiven Ereignis eine grundlegende Auseinandersetzung hinsichtlich pädagogischer Inhalte entzündete. Denn die Anerkennung und Akzeptanz sexueller Vielfalt sowie die mit diesen assoziierten pädagogischen Vermittlungs- und Thematisierungsansprüchen wurden dabei in polarisierender Weise verhandelt (vgl. Schmincke 2015; Grenz 2021). In Folge der Entwicklungen vollzog und verschärfte sich die öffentliche Debatte des Bildungsplanentwurfs auch in Form von Demonstrationen und Gegendemonstrationen. Als sogenannte »Demo für alle« mobilisierten die Protestierenden – bis 2018, also weit über den Zeitpunkt der Publikation des Bildungsplans hinaus – konservative und rechtspopulistische Standpunkte, die letztlich auch der 2013 gegründeten AfD zur sichtbaren Positionierung verhalfen. Konkret zeigt sich an diesem Fallbeispiel, das an Aktualität nicht verloren hat, die Auseinandersetzung um schulische Norm(alit)äten: hinsichtlich Wissensinhalten und deren Vermittlung, aber auch hinsichtlich der Verhandlung von Formen des Familiären und Sexuellen, von Geschlechter- sowie Generationenverhältnissen in einer sich wandelnden Gesellschaft (vgl. Stoltenhoff 2021).

Was gilt in diesem Fall als Vielfalt und welche Vielfaltsformen sind akzeptabel? Wer »darf« in welcher Hinsicht vielfältig sein? Welche Rolle spielt die Bildungsinstitution Schule hinsichtlich der gesellschaftlichen Teilhabe von Schüler*innen und inwiefern dürfen Heranwachsende einer jungen Generation an gesellschaftliche Konflikte herangeführt werden? Es sind solche Fragen, die auch analytisch von Belang sind – und im Rahmen der Überlegungen zu Anerkennung und Autorisierung konzeptuell verfolgt werden können. Nachfolgend greifen wir einen Teil der Argumentation aus der Petition auf, in dem eine deutliche Befragung der Grenzen pädagogischer Zuständigkeit für gesellschaftlichen Wandel kenntlich wird:

Wir unterstützen das Anliegen, Homosexuelle, Bisexuelle, Transgender, Transsexuelle und Intersexuelle nicht zu diskriminieren. Bestehende Diskriminierung soll im Unterricht thematisiert werden. Die »Verankerung der Leitprinzipien« und der Aktionsplan »Für sexuelle Akzeptanz & gleiche Rechte Baden-Württemberg« schießen jedoch über das Ziel der Verhinderung von Diskriminierung hinaus. Das vorliegende Papier »Verankerung der Leitprinzipien« und die Ankündigung die »Akzeptanz sexueller Vielfalt« in ähnlicher Weise in den Bildungsstandards der einzelnen Fächer zu verankern, zielt für uns auf eine pädagogische, moralische und ideologische Umerziehung an den allgemeinbildenden Schulen.

Zunächst werden das Novellierungspapier des Bildungsplans 2015 (hier: »Verankerung von Leitprinzipien«) und die Petition miteinander verschaltet und ein gemeinsames Anliegen hergestellt. In der Petition wird die Novelle dabei in der grundsätzlichen Stoßrichtung – d.h. in ihrer Problematisierung geschlechts- und begehrensbezogener Diskriminierung – als legitim anerkannt. Als anerkennbare und in diesem Sinne keiner weiteren Rechtfertigung bedürftige *Subjektadressen* werden Homosexuelle, Bisexuelle, Trans-

gender, Transsexuelle und Intersexuelle identifiziert. Dass es sich hierbei um eine erschöpfende Auflistung *adressierbarer* Identitäten handelt, die als allgemein schützenswert gelten, wird nahelegt, da Ergänzungs- und Unbestimmtheitsmarker wie »...« oder »usw.« fehlen. »Sexuelle Vielfalt« scheint hier als Oberbegriff genutzt zu werden, um unterschiedliche Formen der Abweichung von einer Normalfolie heteronormativen Begehrens zu gruppieren. Neben diesen gruppenbezogenen Identitäten wird zudem auch der Ort festgelegt, an dem pädagogische Bearbeitungen von Diskriminierung ihren Platz haben: Der Unterricht. Entlang der verschiedenen Argumente zeigt sich, wie sich die Leser*innen der Petition verschreiben sollen. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Inszenierung einer Bedrohungslage in Hinblick auf den Erziehungsbegriff, der in der Art, wie er hier verwendet wird, auf die Emotionalisierung der Lesenden setzt. Sie sollen eine Gefahr wahrnehmen und so zum Mitzeichnen mobilisiert werden. Im Sinne von *Adressierung* wird hier ein*e Leser*in imaginiert, die*der betroffen von der Änderung des Bildungsplans ist, diese Bedrohung aber aktiv abwenden kann.

Mit Blick auf *Autorisierung* wird eine solche Bedrohungslage auf mehrere Weisen begründet. Zum einen wird die Novellierung als Entgrenzung des – als legitimen Lernort markierten – Unterrichts verstanden, in dessen bisher üblichen Kommunikationsrahmen die Einführung von Schüler*innen in Diskriminierungsproblematiken sich bisher bewährt habe. Zum anderen komme es dabei zu einer Effektkkehr: Das Ziel der Verhinderung von Diskriminierung schlage um in umfängliche »Umerziehung« – mit dieser Bezeichnung wird auf ein grundlegend anderes, konkurrierendes Erziehungsprogramm hingewiesen, das via des Präfixes »um« in einen Zusammenhang historisch-politischer Praktiken der Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse gestellt wird.² In Kombination mit den Adjektiven »pädagogisch, moralisch und ideologisch« liegt hier ein sich steigender Dreiklang vor, der damit »Umerziehung« als allumfassenden Prozess ausweist. Wenngleich unklar bleibt, was das Kriterium ist, an dem sich ein pädagogischer Modus der Umerziehung von einem moralischen und ideologischen differenzieren lässt, gerät das Pädagogische durch seine Platzierung innerhalb der Wörterkombination in »schlechte Gesellschaft«. Gerade in der Nähe zur Ideologie liegt der Vorwurf einer bewussten Täuschung und Manipulierbarkeit vor, während implizit in Abrede gestellt wird, dass sexuelle Vielfalt als Wissensgegenstand fungieren könnte, an dem sich eine intellektuelle Auseinandersetzung vollziehen kann. Nicht zuletzt werden die im Erziehungsbegriff angelegten Konnotationen von Zumutung, Macht und Unterwerfung angespielt, was zu einer Deautorisierung des Plans beiträgt.

Als »allgemeinbildende Schule« ist in dieser Petition weiterhin eine kollektive Subjektfigur *adressiert*, die neben Heranwachsenden auch pädagogisches Personal und Eltern umfassen kann. Diese undifferenzierte Kollektivierung der »Betroffenen« korrespondiert mit der diffusen Bedrohung durch »Umerziehung«. Lesende könnten diese Formulierung als Aufforderung bzw. *Adressierung* verstehen, sich mit der Schule zu solidarisieren. Im Unterschied zur Thematisierung von Diskriminierung im Unterricht sind es hier nicht mehr ausschließlich Schüler*innen, sondern auch Lehrpersonen

2 Nach dem zweiten Weltkrieg wurde der Begriff von Alliierten als Chiffre eines Reeducation-Programms der Systemebene genutzt; derzeit finden sich vor allem Bezugnahmen auf den Begriff vonseiten der Neuen Rechten.

und Eltern, die erzogen werden sollen. Die Adressierung eines Erziehungssubjekts, das jene in der Petition genannte Umerziehung praktiziert, läuft hingegen ins Leere: Es wird keine explizite Subjektposition genannt, die dies vollzieht. So scheint die Adressierung letztlich auf den Plan als solchen zurückzuverweisen, dem eine direkte Erziehungswirkung zuerkannt wird.

Aus Warte der *Autorisierung* entsteht die bedrohliche Inszenierung weiterhin über die Zuschreibung einer ›technischen‹ Wirkung und einer dehumanen Kraft am Plan selbst sowie der damit verbundenen Ausweglosigkeit, mit der man sich diesem zu unterwerfen hat, sollte diesem erst einmal Rechtskräftigkeit beschieden sein. Spielräume der Übersetzung für die Anwendung und die Anwender*innen des Plans in konkreten schulischen Situationen werden dethematisiert, sodass mit »Umerziehung« auch die Möglichkeit einer Deprofessionalisierung von Pädagog*innen in Aussicht steht.

Die vorstehende Analyse des Fallbeispiels zeigt mit den Konzepten von Adressierung und Autorisierung, wie Deutungen, Zugehörigkeiten und Bedrohungsszenarien erzeugt werden, die nicht zuletzt auch Prozesse politischer Mobilisierungen befördern. Die Ablehnung sexueller Vielfalt, von Schwangerschaftsabbrüchen und der Verwendung gendergerechter Sprache sind Aspekte, die rechte und fundamentalistische Gruppen miteinander teilen und über die sie sich verbinden (vgl. Hark/Villa 2015). Dabei dient die Berufung auf patriarchale Werte und Traditionen sowie die gewaltsame Diffamierung queerer Lebensweisen diesen Gruppen dazu, die sogenannte Mitte der Gesellschaft zu erreichen. Mit der analytischen Perspektive von Anerkennung und Autorisierung wird deutlich, dass pädagogische Konzepte wie »sexuelle Vielfalt« und »Toleranz« nicht einfach anerkannt, sondern aktiv delegitimiert werden können. Im Kern wurde durch diese Debatte die Frage aufgeworfen, welche Rolle pädagogischen Institutionen und Praktiken in der Gestaltung gesellschaftlichen Wandels zukommt.

6. Fazit

Die Genese und das Potenzial von Anerkennung und Autorisierung als analytische Konzepte für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen herauszustellen, war Anliegen dieses Beitrags. Die Analyse des Fallbeispiels illustriert, wie diese Konzepte als Heuristiken für einen exemplarisch gewählten Untersuchungsgegenstand genutzt werden können. Herausgearbeitet haben wir, dass unter *Anerkennung* nicht nur Prozesse der sozialen Wertschätzung und Identitätsbildung firmieren, sondern diese gleichermaßen auch Norm(alis)ierungen und Subjektivierungen umfassen. Mit *Autorisierung* wird ergänzend dazu deutlich, inwiefern pädagogische Ordnungen legitimiert und infrage gestellt werden. Eine Anerkennung und Autorisierung verknüpfende Perspektive eröffnet somit eine instruktive subjektivierungstheoretische Perspektive auf den Wandel sozialer und pädagogischer Ordnungen. Wie spezifische Strategien der Adressierung in pädagogischen Ordnungen intervenieren und wie diese Adressierungen ihren Geltungsanspruch konstituieren, sprich wie diese autorisiert werden, lässt sich durch die Verschränkung der beiden Perspektiven ebenfalls prägnant herausstellen.

Der gewählte empirische Fall zeigt, wie Bildungsdebatten als gesellschaftliche Auseinandersetzungen über Werte und Normen funktionieren. Die dabei neu-/wieder-

aufgerufenen pädagogischen Ordnungen werden als umkämpfte Arenen kenntlich, in denen die Legitimität und Geltung von Bildungsinhalten hergestellt und anerkennbare Subjektpositionen verhandelt werden. Die Analyse verdeutlicht in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand der Schule als pädagogisch-politischer Arena, dass Bildungspläne nicht nur didaktische Instrumente, sondern auch machtvolle Steuerungsmechanismen sind. Die (de-)autorisierenden Kritiknahmen am Bildungsplan und die Anerkennung spezifischer, klar umgrenzter Vielfaltspositionen, die in der Petition vorgenommen werden, knüpfen dabei an neuzeitliche Formen der Autoritätskritik an und entfalten eine mobilisierende Wirkung durch die Inszenierung einer Bedrohungslage. Somit zeigt das Beispiel auch, wie sich im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche auf – auch pädagogisch bedeutsame – Vollzüge der Infragestellung des Gegebenen bezogen wird. Dass dies in einer Weise geschieht, die das Gegebene wiedereinzusetzen sucht und damit Möglichkeiten des Anderswerdens beschränkt, ist nicht nur analytisch herauszustellen, sondern auch zu problematisieren. Die modernen pädagogischen Normen, wie etwa Autonomie und Emanzipation von Autoritäten, werden so letztlich gegen sich selbst gewendet. Anerkennung und Autorisierung sind in diesem Sinne Problematisierungsweisen für in sich ambivalente und komplexe Prozesse – z.B. zwischen Wertschätzung und Zurichtung, zwischen Öffnung und Schließung von Veränderungsmöglichkeiten – die fortwährend Rückfragen danach aufwerfen, was (als) pädagogisch ›gilt‹. Diese Ambivalenz muss insofern analytisch berücksichtigt werden: nicht nur weil unbestimmbar bleibt, was das Pädagogische ist, sondern auch im Sinne eines unbestimmbaren Möglichkeitsraumes, der Veränderung nicht verstellt, sondern eröffnet.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2022): Die Körperlichkeit der Subjektivierung. In: Barth, Jonas/Henkel, Anna (Hg.): *Leib. Grenze. Kritik*. Weilerswist: Velbrück, S. 13–23.
- Balzer, Nicole (2014): *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, Nicole (2019): Eine Pädagogik der wohlkalkulierten Anerkennung: Zum ›Umgang mit Differenz‹ im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs. In: Stechow, Elisabeth von/Hackstein, Philipp/Müller, Kirsten/Esefeld, Marie/Klocke, Barbara (Hg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. Bd. I. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 69–82.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh, S. 35–87.
- Benjamin, Jessica (1990): *Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Basel: Stroemfeld/Roter Stern.
- Brack, Lydia (2019): *Professionalisierung im Gespräch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, Georg/Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hg.): *Interferenzen*. Weilerswist: Velbrück, S. 89–109.

- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bünger, Carsten (2024): Subjektivierung – Zur Frage der Kritik im Lichte produktiver Macht. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Alexander Wohnig, Alexander Wohnig (Hg.): Handbuch Kritische politische Bildung. Frankfurt a.M.: Wochen-schau, S. 50–58.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- 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.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2014): Epilog. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Opladen: Budrich, S. 181–187.
- Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2010): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 89–118.
- Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.) (2013): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink.
- Grenz, Frauke (2021): Let's (Not) Talk About Sex. Eine Analyse von Unsagbarkeiten in der Debatte um den baden-württembergischen Bildungsplan. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hg.): Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 185–200.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.) (2015): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript.
- Hartung, Martin (2001): Formen der Adressiertheit der Rede. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: De Gruyter, S. 1348–1355.
- Helsper, Werner/Sandring, Sabine/Wiezorek, Christine (2005): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 179–206.
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jergus, Kerstin (2023): Anerkennung im Feld der Wissenschaft. Bedingte Zugehörigkeiten und die Politizität der Nachwuchsfrage. In: Leinfellner, Stefanie/Thole, Friederike/Simon, Stephanie/Sehmer, Julian (Hg.): Bedingungen der Wissensproduktion. Qualifizierung, Selbstoptimierung und Prekarisierung in Wissenschaft und Hochschule. Opladen: Budrich, S. 193–208.

- Jergus, Kerstin (2024): Autorität. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Weinheim: Juventa, S. 57–65.
- Jergus, Kerstin/Schumann, Ira/Thompson, Christiane (2012): Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 207–224.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2024): Autorisierung und Subjektivierung. In: Rose, Nadine (Hg.): Addressing Inequality – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen: Budrich, S. 127–141.
- Jörissen, Benjamin (2018): Subjektivation und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 94, H. 1, S. 51–70.
- Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.) (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Budrich.
- Koch, Sandra/Schmidt, Melanie (2022): Pädagogiken auf Probe. Zur Autorisierung von Wissen in Aus- und Fortbildungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 68, H. 5, S. 629–648.
- Krüger, Jens Oliver/Konrad, Sofia (2022): Zur Autorisierung pädagogischer Expertise in der Ratgeberliteratur für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung. In: Pädagogische Rundschau 76, H. 6, S. 633–645.
- Kuhlmann, Nele (2023): Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (Hg.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 68–111.
- Langer, Antje (2008): Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld: transcript.
- Merl, Thorsten (2021): Sich der pädagogischen Handlungsfähigkeit vergewissern. Autorisierungen im Unterricht. In: Zeitschrift Für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 10, H. 1, S. 43–55.
- Moldenhauer, Anna/Langer, Anja (2021): Zum Zusammenspiel von Autorisierung und Ordnungsbildung im Sprechen über schulische Inklusion. In: Kunze, Katharina/Petersen, Dorthe/Fabel-Lamla, Melanie/Hinzke, Jan-Hendrik/Moldenhauer, Anna/Peukert, Lena/Reintjes, Christian/Poel, Kathrin te (Hg.): Kooperation – Koordination – Kollegialität. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 146–156.
- Otzen, Anne/Kuhlmann, Nele (2023): Die Ambivalenz des Lobens. Skizzen zu einer Praktik. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (Hg.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 239–252.
- Pille, Thomas/Alkemeyer, Thomas (2016): Bindende Verflechtung. Zur Materialität und Körperlichkeit der Anerkennung im Alltag der Schule. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 92, H. 1, S. 170–194.
- Prengel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, H. 5, S. 668–690.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–246.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Budrich, S. 35–56.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.) (2018): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichenbach, Roland (2011): *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricken, Norbert (2006): Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 82, H. 2, S. 215–230.
- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.): *Selbst-Bildungen*. Bielefeld: transcript, S. 69–100.
- Ricken, Norbert (2015): Pädagogische Professionalität – revisited. In: Böhme, Jeanette/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): *Schulkultur*. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–157.
- Ricken, Norbert (2024): Anerkennung und Adressierung. Anmerkungen zu einem Denkstil. In: Rose, Nadine (Hg.): *Addressing Inequality – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Opladen: Budrich, S. 143–162.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.) (2012): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert/Otzen, Anne (2023): Logiken des Prüfens. Adressierungsanalytische Perspektiven auf eine schulische Praktik. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (Hg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 253–286.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93, H. 2, S. 193–235.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (Hg.) (2023): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Röhr, Henning (2023): Anerkennung im pädagogischen Diskurs. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (Hg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 112–147.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hg.): *Subjekt und Subjektivierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- Schäfer, Alfred (Hg.) (2014): *Hegemonie und autorisierende Verführung*. Schöningh.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.) (2009): *Autorität*. Paderborn: Schöningh.

- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2009): Autorität – eine Einführung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): *Autorität*. Paderborn: Schöningh, S. 7–36.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2010): Anerkennung – eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh, S. 7–33.
- Schmidt, Melanie/Diekmann, Daniel (2018): Die Produktion der Schule. In: Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hg.): *Jenseits der Person*. Bielefeld: transcript, S. 239–258.
- Schmincke, Imke (2015): Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzungen am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.): *Anti-Genderismus*. Bielefeld: transcript, S. 93–108.
- Schröder, Sabrina (2021): Die Vermessung des Lernens. Objektivierung und Subjektivierung in digitalen Lernplattformen. In: *Pädagogische Korrespondenz*, H. 63, S. 85–110.
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin (2021): Die mediale Debatte um »sexuelle Vielfalt« als Diskurskampf. Hegemonieanalyse von Presstexten zur »Petition Bildungsplan«. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hg.): *Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich, S. 201–215.
- Strauß, Svenja (2024): Unterricht als Bewertungsregime. Eine adressierungsanalytische Untersuchung von Bewertungspraktiken ohne Noten in der Sekundarstufe I. Göttingen: Universitätsverlag.
- Thompson, Christiane (2014): Autorisierung durch Evidenzorientierung. In: Schäfer, Alfred (Hg.): *Hegemonie und autorisierende Verführung*. Schöningh, S. 93–111.
- Villa, Paula-Irene (2012): Judith Butler. Eine Einführung. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Campus.
- Wimmer, Michael (2009): Zwischen Zwang und Freiheit: Der leere Platz der Autorität. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): *Autorität*. Paderborn: Schöningh, S. 85–120.
- Wimmer, Michael (2014): Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh.

Anrufung, Umwendung und Positionierung

Karen Geipel, Nadine Rose & Bettina Kleiner

Abstract Die Theoriefiguren ›Anrufung‹, ›Umwendung‹ und ›Position(ierung)‹ haben in poststrukturalistischen Konzeptionen des Subjekts eine zentrale Stellung. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung werden sie zur Analyse von Subjektivierungsprozessen herangezogen. Im vorliegenden Beitrag werden zunächst zentrale Prämissen dieser Theoriefiguren – unter Bezug auf Arbeiten von Louis Althusser, Michel Foucault, Judith Butler und Stuart Hall – dargelegt und in ihren Verweisungszusammenhängen diskutiert. Darauf aufbauend wird anhand von drei erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsanalysen aufgezeigt, wie die Theoriefiguren eine heuristische Übersetzung erfahren. Ziel ist es, das analytische Potenzial von Anrufung, Umwendung und Position(ierung) als Konzepte zur empirischen Untersuchung situierter Prozesse des Subjektwerdens in erziehungswissenschaftlicher Forschung zu verdeutlichen.

1. Einleitung

Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive wird das Subjekt nicht mehr als souveräne Instanz vorausgesetzt, sondern als fortlaufend in ambivalenten, machtvollen Prozessen und im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse konstituiert betrachtet (vgl. Saar 2013). Dieser Doppelaspekt, der mit dem Theorem der Subjektivierung als »Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich [... als] Prozeß der Subjektwerdung« (Butler 2013: 8) beschrieben wird, gilt als ein zentraler Ausgangspunkt subjektivierungstheoretischen Denkens und Forschens. Für die Erziehungswissenschaft erweist sich diese Theorieperspektive als interessant, weil durch sie eine Überwindung des Dualismus von Heteronomie und Autonomie in Aussicht gestellt ist (vgl. Rose/Ricken 2018) und dies dazu anhält, gesellschaftliche und historische Kontextbedingungen systematisch in die erziehungswissenschaftliche Analyse einzubeziehen. Gleichzeitig stellt sich die Verschränkung von Unterwerfung und Handlungsfähigkeit im Subjektivierungsverständnis »immer wieder als ausgesprochen anspruchsvolle und sowohl theoretisch-kategorial als auch empirisch-methodisch zu bearbeitende Denkherausforderung dar« (Ricken/Casale/Thompson 2019: 7f.).

Entlang der drei für subjektivierungsanalytische Einsätze zentralen Theoriefiguren der *Anrufung*, *Umwendung* und *Position(ierung)* lässt sich im Rückgriff auf Louis Althus-

ser, Michel Foucault, Judith Butler und Stuart Hall verdeutlichen, wie die mit Subjektivierung adressierte »Konstitutionsgeschichte des Subjekts« (Butler 2013: 16) theoretisch beschrieben und unterschiedlich akzentuiert wird. Die Relevanz des Subjektivierungstheorems zeigt sich dann nicht nur in seiner breiten Nutzung innerhalb der Erziehungswissenschaft (vgl. u.a. Einleitung i.d.B.; Rose 2024; Ricken/Casale/Thompson 2019; Fegter et al. 2015; Kleiner/Rose 2014), sondern gerade auch in dessen *empirischer (An-)Wendung* in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeldern, in denen auf die zugehörigen Theoriefiguren als analytische Perspektiven zurückgegriffen wird. Die Vorstellungen von Anrufung, Umwendung und Position(ierung) finden – so unsere These – dabei unterschiedlich Eingang in Heuristiken, mittels derer insbesondere die performativ-praktische Konstitution von Subjekten in- und außerhalb explizit pädagogischer Kontexte als auch deren bedingte Handlungsfähigkeit in den Fokus gerückt werden kann.

Entsprechend widmen wir uns zunächst – analytisch getrennt, aber inhaltlich aufeinander verwiesen – den Theoriefiguren der Anrufung (2.1), Umwendung (2.2) und Position(ierung) (2.3), indem wir sowohl zentrale Prämissen und theoretische Weiterentwicklungen nachzeichnen als auch offene Fragen und Kontroversen markieren. Anschließend konzentrieren wir uns auf methodologische Übersetzungen der Theoriefiguren und zeigen anhand dreier empirischer Studien¹ exemplarisch deren analytisches Potenzial für erziehungswissenschaftliche Forschung auf (3). Der Beitrag schließt mit einem Fazit, das die Erträge der Konzepte und ihrer Übersetzungen für die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung pointiert (4).

2. Theoriefiguren der Subjektivierung: Anrufung, Umwendung und Position(ierung)

Entlang wesentlicher Grundannahmen sowie offener Fragen und Kontroversen werden die zentralen Theoriefiguren der Anrufung, Umwendung und Position(ierung) in ihrem Verweisen aufeinander nachfolgend rekonstruiert.

2.1 Anrufung – zentrale Prämissen

Wenn mit dem Konzept der Subjektivierung »die Parallelität von gesellschaftlicher Erzeugung und Selbstkonstitution des Subjekts« (Bröckling 2012: 134) theoretisiert wird, wird als zentrale Referenz vielfach auf das Modell der *Interpellation* (Anrufung) bei Louis Althusser hingewiesen: In seinem Essay »Ideologie und ideologische Staatsapparate« (1977) nutzt er den Begriff zur Erläuterung, wie die Ideologie – kraft ideologischer Staatsapparate (wie: Kirche, Familie, Schule, Medien, politische Parteien etc.) – Individuen zu Subjekten macht, die im Sinne der herrschenden Ordnung »von allein funktioniere[n]« (ebd.: 147). Diesen Grundgedanken verdeutlicht Althusser anhand der inzwischen viel

1 Wir danken Phries Künstler ganz herzlich für den Austausch zu diesen Fragen und insbesondere für theys Beitrag zum Abschnitt 3 – Methodologische Übersetzungen und empirische Anschlüsse in der Erziehungswissenschaft.

zitierten »Urszene« (Saar 2013: 18): Ein Polizist spricht einen vorbeigehenden Passanten auf der Straße mit »He, Sie da!« an (Althusser 1977: 142), woraufhin sich der Passant zum Polizisten umwendet und damit zum »Bürger«(-Subjekt) wird (ebd.). In diesem Modell der Anrufung wird der Akt der »Rekrutierung« zum Subjekt damit über die Umwendung der Angerufenen zum Polizisten in Kraft gesetzt, indem das angerufene Individuum damit »anerkennt, dass der Anruf »genau« ihm galt« (ebd.: 143) und es fortan im Sinne der Ordnung agiert. Allerdings charakterisiert Althusser diese Szene selbst als »theoretisches Schauspiel« (ebd.: 143), das auch nicht als zeitliche Abfolge aus Ruf und Umwendung verstanden werden sollte, weil für ihn »[d]ie Existenz der Ideologie und die Anrufung der Subjekte [...] ein und dasselbe« (ebd.) sind. Althusser theoretisiert die Szene ausgehend von seinem Interesse an der Funktion der Ideologie für die Stabilisierung und Aufrechterhaltung kapitalistischer (Produktions-)Verhältnisse, sodass sowohl eine stärker strukturalistische (die Ideologie geht den Subjekten voraus und rekrutiert sie) als auch eine poststrukturalistische Lesart der Szene (die Ideologie wird im Akt der Rekrutierung wirksam und in Kraft gesetzt) denkbar ist und in Subjektivierungstheorie(n) gerade an diese letztere angeschlossen wird.

Entsprechend findet sich der bei Althusser artikulierte Grundgedanke einer diskursiv gerahmten Subjektkonstitutionspraxis auch in Michel Foucaults poststrukturalistischer Machtanalytik wieder – allerdings ohne expliziten Bezug auf den Begriff der Anrufung. Foucault arbeitet Subjektivierung als diskursiv vermitteltes Geschehen analytisch und historisch differenziert aus: Im Rahmen seiner »anti-subjektphilosophischen Revision des Subjektbegriffs« (Saar 2013: 21) führt er »Subjektivierung« als Analysebegriff ein. Dieser erlaubt es, die historisch spezifische Form der westlich-modernen »Unterwerfung durch Subjektivität« (Foucault 1994: 247) auszudeuten, in der sich die modernen Vorstellungen von »Subjektivität« sowohl als machtvoll wirksame epistemische Wissensprodukte als auch als Ergebnisse einer gleichfalls machtvollen Selbstkonstitutionspraxis lesen lassen. Foucaults geradezu kanonisch gewordene Definition von *Diskursen* als machtvollen Praktiken, »die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen« (Foucault 1981: 74; vgl. auch Langer/Ott i.d.B.), verdeutlicht dies und der Begriff der Subjektivierung deutet es analytisch im Blick auf die durch diskursive Ordnungen orchestrierten Konstitutionsprozesse von Subjekten aus, die wiederum maßgeblich den Fortbestand der Ordnungen zu sichern helfen. In dieser poststrukturalistischen Perspektivierung wird pointiert, dass (produktive) Machtverhältnisse ebenso als Bedingung und Grundlage für die Existenz der darin subjektivierten »autonomen« Subjekte fungieren und wie Subjekte konstitutiv in diese Machtverhältnisse verwickelt sind.

In Judith Butlers Arbeiten werden wiederum – mit explizitem Rekurs auf Althusser's Anrufungsmodell – beide Linien miteinander verbunden, wenn they das Anrufungsszenario zur Analyse von Prozessen der heteronormativen Vergeschlechtlichung ausdeutet (vgl. Butler 1997, 2006, 2012). So legt Butler nahe, dass der Ausspruch, »Es ist ein Mädchen« (Butler 2006: 80) bei der Geburt eines Kindes gerade keine »neutrale« Feststellung ist, sondern als Anrufung wirkt, die »das Subjekt ins Leben« ruft (ebd.: 47) und sich in Körpern materialisiert. Zur Erklärung der Wirksamkeit von Anrufungen nutzt Butler das aus der Sprechakttheorie von John L. Austin (1972/2002) stammende Konzept der *Performativität* und reformuliert es sozialtheoretisch im Rückgriff auf Foucaults Machtanalytik und Jacques Derridas kritische Lektüre der Austin'schen Sprechakttheorie: Der Gedan-

ke der Performativität pointiert, wie diskursive Macht wirkt, wie Subjekte und Körper durch Akte und Gesten hervorgebracht werden, die Normen zitieren, und wie Macht körperliche und ontologische Effekte zeitigt (vgl. Butler/Segal/Osborne 1994: 33).

Anders als Althusser, der die subjektkonstituierende Macht der Ideologie durch den Rückgriff auf die (allmächtige) Figur einer göttlichen Stimme zu fassen versucht, weist Butler Anrufungen als Element von Diskursen aus, deren Wirksamkeit keineswegs von der anrufenden Stimme abhängt, weil sie z.B. in Formularen auch ohne Sprecher*innen auftreten können (vgl. Butler 2006: 56ff.). Mit Rekurs auf Foucault erweitert Butler damit Althusssers Modell, indem they die grundlegend subjektkonstituierende Funktion von Anrufungen zuspitzt: Individuen werden zu Subjekten und können als solche nur erscheinen, sofern sie »durch einen Ruf, eine Anrede, eine Benennung« (Butler 2013: 91) Namen oder Bezeichnungen erhalten, die sie in symbolische Ordnungen einführen und dabei auf soziale legitime Positionen verweisen.

In ähnlicher Weise beschreibt auch Hall Anrufung als Bestandteil einer »Seite« im Prozess der Identitätskonstitution, in dem diskursive Praktiken dazu auffordern, »uns als diskursiv bestimmtes gesellschaftliches Wesen zu verorten« (Hall 2004: 173). Aber es erfordere andersherum auch – dies akzentuieren Butler und Hall – die vielfachen und lebenslangen *Wiederholungen* dieser Benennungen, um ihre Wirksamkeit maßgeblich abzusichern. Die »sprachliche[] Konstituierung des Subjekts« (Butler 2006: 49) vollzieht sich insofern nicht als »ein einzelner Akt« (Butler 1997: 32); vielmehr müssen Bezeichnungen stetig zitiert und performativ aufgeführt werden, wodurch sich im Laufe der Zeit Bedeutungen zu sozialen Normen verdichten, die wiederum durch Wiederholungen – sowohl in Anrufungen als auch in Umwendungen – aufrechterhalten und stabilisiert, aber auch verändert werden können.

2.2 Umwendung – zentrale Prämissen

In Althusssers Modell akzentuiert das (körperliche) Moment der Umwendung maßgeblich die Selbstverständlichkeit, mit welcher der Zugriff der staatlichen Macht auf das Subjekt erfolgen kann. Das sich durch die Anrufung konstituierende Subjekt scheint den Ruf geradezu herbeizusehnen und folgt ihm in vollständiger Übereinstimmung: »Ja, ich bin es« (Althusser 1977: 145). Gerade der Aspekt des freiwilligen Gehorsams, ohne die Folgsamkeit überhaupt als Gehorsam zu empfinden, scheint im Modell ausschlaggebend. Das Althusser'sche Subjekt folgt dem Ruf und bekräftigt den ihm darin zugewiesenen sozialen Platz als »Arbeiter«, »Unternehmer« oder »Soldat« (ebd.: 146), auch weil dieser mit Anerkennung in mehrfacher Hinsicht verbunden ist (vgl. ebd.: 147f.): Wieder- und Anerkennung a) durch das »große Subjekt«, von dem die Anrufung ausgeht, b) der angerufenen Subjekte untereinander und c) des Subjekts durch sich selbst. Das Moment der Umwendung fungiert dabei also maßgeblich als eine Bestätigung und Inkraftsetzung der Anrufung, die Subjekte im Sinne der Ideologie konstituiert.

Demgegenüber ist die Butler'sche Rezeption und Weiterentwicklung der Anrufungsszenerie besonders auf das Moment der *Umwendung* bzw. das *Wie* der Umwendung gerichtet. They kritisiert die Durchdringung des Althusser'schen Modells von der Vorstellung einer souveränen Macht, bei der Anrufungen mittels Benennung beinahe automatisch erschaffen könnten, was sie benennen (vgl. Butler 2006: 57). Ein solches Verständ-

nis von Macht, in dem Subjekte *nur* als Unterworfenen konstituiert werden können, weist Butler mit Rekurs auf Foucault zurück. They akzentuiert demgegenüber, dass diskursive Normen und normative Diskurse auf Wiederholungen angewiesen sind und damit ein Raum für Handlungsfähigkeit eröffnet wird, der für jede Form des Umwendens und Antwortens auf die regulierenden »gegenwärtigen Seinsordnung[en]« (Butler 2012: 98) die Frage beinhaltet, inwieweit die Wiederholungen von Normen diese *nicht* uneingeschränkt fortschreiben und weiter normalisieren.² Butlers Insistieren auf der Frage des *Wie* einer Umwendung in der Subjektkonstitution öffnet damit Möglichkeiten von Handlungsmacht, die in Form »fehlangeeignet[er]« Begriffe (Butler 2006: 226) oder »Resignifikation[en]« (ebd.: 157) in Wiederholungen jener Normen denkbar sind. Wiederholungen werden dabei explizit sowohl als körperliche als auch als sprachliche Möglichkeiten der Subversion entworfen, wie Butlers Verweise auf Parodie (vgl. Butler 1991: 209ff.), drag (vgl. Butler 1997: 178), das historische Beispiel Rosa Parks' (vgl. Butler 2006: 230) sowie auf Begriffsumdeutungen z.B. von »queer« (vgl. ebd.: 27) zeigen.

Anders als bei Althusser und Foucault wird bei Butler damit auch die Frage in den Mittelpunkt gerückt, *warum* sich das Subjekt überhaupt zur Ordnung umwendet, weswegen they systematischer die Verinnerlichung und das psychische Fungieren von Normen theoretisiert, die Verwerfungen und Sperrungen (nicht lebhaften Begehrens) implizieren. Diese Kritik an Althusser und Foucault teilt Hall (2004: 181), der ebenfalls darauf hinweist, dass »die psychischen Mechanismen oder innerlichen Prozesse nicht theoretisiert [seien], mit denen diese automatischen »Anrufungen« hergestellt und verhandelt werden oder scheitern könnten und wie ihnen zu widerstehen wäre«. Allerdings spricht er hierbei nicht von »Umwendung«, sondern von »Identifikation« (ebd.: 173; Herv. i.O.), um das eigenwillige »Vernähen« in und mit Positionen zu beschreiben (vgl. ebd.).

Der Bereitschaft zur Umwendung arbeitet entsprechend in Butlers wie Halls Perspektive ein grundsätzliches »Begehren« (Butler 2013: 25) nach einer sozial intelligiblen, anerkannten Existenzform zu. Mit der Figur der »Umwendung« (ebd.: 157) beschreibt Butler also auch die psychische Dynamik, mit der sich Subjekte gesellschaftliche Normen und symbolische Verbote einverleiben. Die Bewegung der Wendung lässt sich dabei als eine verstehen, in der sich das »Ich« die gesellschaftlichen Normen auch als eigene Affekte aneignet und dadurch seine Lebensoptionen einschränkt, also das zu seinem inneren Gesetz macht, was ihm von außen aufgenötigt worden ist. Um diesen Aspekt der Unterwerfung zu untersuchen, erörtert Butler genauer die von Foucault vernachlässigte psychische Dimension der Macht als Figur der »Rückwendung auf sich selbst« (ebd.: 26), die Butler im Zuge der Auseinandersetzung mit Arbeiten von Hegel, Freud und Nietzsche bestimmt. An diesen zeigt Butler auf, wie Repression und Reglementierung das Phänomen des Gewissens entstehen lassen und wie diese Gewissensbildung zum Ort der Selbstformung und Selbstkolonisierung wird (vgl. ebd.: 8f.).

2 Zudem verweist Butler auf die Pluralität der anwesenden Normen (vgl. Butler 2014: 186), weshalb subjektivierungstheoretisch von der gleichzeitigen Wirksamkeit verschiedener, potenziell auch konfligierender gesellschaftlicher Normen ausgegangen werden muss (vgl. Langer/Wrana 2024: 51).

2.2.1 Offene Fragen und Kontroversen zu Anrufung und Umwendung

Inwiefern es einer Anerkennung der Anrufung durch das Subjekt bzw. einer *Umwendung zur Anrufung* sowie An- und Übernahme der mit ihr verbundenen »Identitätsverlockungen« (Butler 2013: 122) bedarf, damit sich Subjektivierung vollzieht, ist eine der zentralen Fragen, die sich im Hinblick auf das Anrufungs-Umwendungs-Szenario immer wieder stellt. Denn während bei Althusser die An- und Übernahme der Anrufung gewissermaßen vorausgesetzt wird (vgl. Wrana 2015: 126), erweisen sich Butlers Überlegungen zur Wirksamkeit und Gesicherheit von Anrufungen (durch Umwendungen) als durchaus mehrdeutig (vgl. Geipel 2022: 50f.). Gerade angesichts der Performativität des körperlichen Sprechens besteht für Butler beständig die *Möglichkeit eines Scheiterns* von Anrufungen, die they »als Bedingung einer kritischen Antwort« (Butler 2006: 36) zu bedenken gibt. Wobei mit subversiven Wiederholungen stets auch »die Gefahr der Erneuerung der Verletzung« (Künstler 2022: 56) einhergeht – jede Wiederholung bleibt damit ambivalent.

Eine weitere Kontroverse entspinnt sich an der Frage, inwieweit bei Butler als subversiv gerahmte Umwendungen, wie die körperliche Überschreitung der US-amerikanischen race-line in den 1950er Jahren durch Rosa Parks (Butler 2006: 230), auf eine *vorgängige Legitimität* angewiesen sind oder nicht. Während Butler sie gerade als eine Form der Reiteration interpretiert, die keine vorgängige Legitimität besitzt und damit bestehende Formen der Legitimität herausfordert, verweist Hanna Meißner (2010) darauf, dass diese Überschreitung nur »im Rahmen des historischen Kontexts erklärt werden kann, in dem die Legitimität der Apartheid bereits brüchig war und von verschiedenen Seiten angefochten wurde« (ebd.: 78).

Und schließlich wird mit der Frage, *wer* als solches Subjekt, das sich im Zuge von Anrufungen und Umwendungen konstituiert, überhaupt infrage kommt, eine weitere Kontroverse markiert (vgl. Geipel/Mecheril 2014; Kleiner 2024; Kleiner/Rose/Bergold-Caldwell i.d.B.; Mecheril i.d.B.; Bergold-Caldwell i.d.B.). Vanessa Thompson (2018) wirft dazu bspw. die kritische Frage auf, ob einerseits Althusser's Szene nicht nur ein *weißes*, männliches Rechtssubjekt konstituiere und dieses unzulässig verallgemeinere, während andererseits eine rassifizierende polizeiliche Anrufung sowohl anders (z.B. duzend) ausfallen als auch das qua Anrufung rassifizierte Subjekt als »Anderes« dieser Ordnung konstituieren würde.

2.3 Position und Positionierung – zentrale Prämissen

Im Unterschied zu Anrufung und Umwendung findet sich sowohl bei Althusser als auch bei Butler wenig explizite Theoretisierung der Begriffe *Position* und *Positionierung*. Bei Stuart Hall findet sich allerdings durchaus eine Arbeit am Begriff – mit Bezug auf Vorstellungen von Anrufung und Umwendung.

Wo Butler sich – selten – auf den Begriff der »Position« (2007: 92) oder »Subjektposition« (2013: 33) bezieht, scheint they einem Verständnis nahezustehen, das an Foucaults Hinweise erinnert, nicht von einer Einheit des Subjekts auszugehen, sondern gerade im Diskurs ein »Feld von Regelmäßigkeiten für verschiedene Positionen der Subjektivität« (Foucault 1981: 82) zu sehen. Allerdings ist auffällig, wie eingeschränkt Butler den Begriff – im Unterschied zur Rezeption (vgl. Villa 2012: 48) – selbst nutzt: Lediglich in »Körper

von Gewicht« wird ›Geschlecht‹ etwas ausführlicher als »symbolische Position« (Butler 1997: 140) verständlich gemacht. Gemeint ist damit »das Annehmen einer sexuierten Position in der Sprache« (ebd.), die gleichzeitig als eine ausgewiesen wird, zu deren Annahme Menschen gezwungen seien. Butler gibt hier in einer stark an Jacques Lacan angelehnten Terminologie zu verstehen, dass eine sexuierte symbolische Position einzunehmen gleichbedeutend damit sei, sich »mit einer im symbolischen Bereich *vorgesehenen* Position zu identifizieren« (Butler 1997: 141; Herv. d.V.). Positionen sind bei Butler also diskursiv-symbolisch verfasst und dem Subjekt und seiner Konstitution als ›geschlechtliches‹ vorgängig. Diese sprachlich »gegebenen Subjektposition[en]« (Butler 2013: 140f.), in die sich das Subjekt zitierend-identifizierend einschreibt, werden dabei gerade als – praktisch nie vollständig zu erreichendes – normatives Ideal verstanden, das die Materialisierung geschlechtlich lesbarer Körper anleitet. Entsprechend sind diese zitierenden, identifizierenden Anstrengungen zur Konstitution des Subjekts lediglich als »Annäherung« (Butler 1997: 37) an das normative Ideal zu denken. Gleichzeitig ist es aus Butlers Perspektive eben nur möglich, als ›geschlechtlich‹ gedeuteter Körper überhaupt als lebens- und sprechfähiges Subjekt in Erscheinung zu treten.

Zusammenfassend lässt sich vermuten, dass der Begriff der (Subjekt-)Position bei Butler möglicherweise deshalb weniger theoretisiert ist als bspw. Anrufung und Umwendung, weil they ›Positionen‹ gerade nicht als leb- und beziehbar denkt, sondern als Ausdruck für jenes normative symbolische Ideal einer »kohärenten Identitätsposition« (Butler 2013: 140), die they wiederum als problematische Totalisierung zurückweist. Vielmehr ist die »*Instabilität der ›Positionen‹*« (Butler 1997: 140; Herv. i.O.) derjenige gedankliche Ausgangspunkt Butlers, der es einerseits erlaubt, die konstitutiven Zwänge und die (psychischen) Kosten einer »sexuierte[n] Positionalität« (ebd.: 141) herauszuarbeiten und andererseits darauf zu verweisen, dass sich Positionen nur über andauernde Wiederholungen bzw. über Normen zitierende Identifizierungen angenähert werden kann. Die Annahme, Subjekte ›hätten‹ eine Position, ergibt entsprechend aus der Butler'schen Perspektive keinen Sinn. Damit wird allerdings auch eine interessante *begriffliche Leerstelle* in Butlers Werk hinsichtlich der Bezeichnung dessen offenbar, was – gerade in der Rezeption – gern als konkreter praktisch-subjektkonstitutiver Effekt im Anrufungs-Umwendung-Szenario verstanden wird.

Im Unterschied dazu finden sich bei Hall durchaus mehrere theoretisierende Bezüge auf (Subjekt-)Position und Positionierung. Sie sind bei Hall (2004) – in Auseinandersetzung mit diskurs- und machttheoretischen Konzepten von Laclau und Mouffe sowie Althusser, Lacan, Foucault und Butler – eingewoben in sein dezidiert kritisches Verständnis von Identität. Im Rückgriff auf den Begriff der (Subjekt-)Position verweist er dabei auf die Nicht-Einheitlichkeit von Identitäten, denn »Identitäten sind konstruiert aus unterschiedlichen, ineinandergreifenden, auch antagonistischen Diskursen, Praktiken und *Positionen*. Sie sind Gegenstand einer radikalen Historisierung und beständig im Prozess der Veränderung und Transformation begriffen« (Hall 2004: 170; Herv. d.V.). Mit dem Begriff der Positionen werden dabei nicht allein die diskursiven Vorgaben (der Anrufungen) gefasst, sondern auch die praktischen Prozesse des »*Vernähens*« (ebd.: 173; Herv. i.O.) mit diesen ›Positionen‹, »die uns als Subjekte konstruieren, die sich ›sprechen‹ lassen, die verständlich sind« (ebd.).

In kritischer Auseinandersetzung mit Foucaults Verständnis von Subjektpositionen betont Hall – ähnlich wie Butler – die Notwendigkeit eines Investierens in und Ergreifens von Positionen (vgl. ebd.: 173). So akzentuiert er den »Einsatz der Einzelnen in die diskursiv konstruierten Subjektpositionen« (ebd.: 180) als eine entscheidende Bedingung der Subjektkonstitution. Auch der Begriff der Positionierung lässt sich neben dem der Subjektposition(en) in Halls Schriften finden. Er findet insbesondere dort Gebrauch, wo Hall solche Prozesse des Ergreifens, Formens, Verkörperns etc. zu beschreiben sucht: »Identitäten [sind] die Namen [...], durch die wir positioniert sind, und durch die wir uns selbst [...] *positionieren*« (Hall 1994: 29; Herv. d.V.). Entsprechend entwirft Hall kulturelle Identitäten gerade als nicht essenziell, als »*Positionierung*« (ebd.: 30; Herv. i.O.). Sowohl bei Butler als auch bei Hall werden »Position« und »Positionierung« damit als Begriffe konturiert, die ein essenzialisierendes Identitäten-Denken zugunsten eines flexibleren Verständnisses zu überwinden suchen, das ein (temporäres) Involvier in die oder Vernähen mit den »Identitätsverlockungen« (Butler 2013: 122) ermöglicht, die (Diskurs-)Positionen offerieren.

2.3.1 Offene Fragen und Kontroversen zu Position(ierung)

Angesichts der Prominenz, mit der auch das erziehungswissenschaftliche Nachdenken über Subjektivierung und deren empirischer Erforschung auf »Position(ierung)« rekurriert (vgl. exemplarisch: Reh/Ricken 2012; Wrana 2015; Fegter et al. 2015; Kleiner 2015; Machold 2015; Rose 2019; Geipel 2022),³ überrascht dieser Befund einer übersichtlichen Theoretisierung zu den Begriffen »Position« und »Positionierung« bei den Klassiker*innen des Subjektivierungsdenkens. Möglicherweise spiegelt sich diese Lücke auch in den vielfältigen Anschlüssen an die Begriffe in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Rezeption wider. Eine zentrale Frage – mindestens für die Anschlüsse an Hall und Butler – scheint dabei zu sein, ob die Begriffe »Position« und »Positionierung« eigentlich auf das Gleiche verweisen. Während es aus der Butler'schen Theorieperspektive heraus plausibler erscheint, den Begriff »Position« eher für die diskursiv vorgängigen »Identitätsverlockungen« (Butler 2013: 122) zu verwenden, legen Halls Schriften (2004, 1994) nahe, den Begriff der Positionierung für ein Involvier in diese Positionen zu reservieren. Daran anschließend findet sich z.B. in Linda Supiks (2005) Auseinandersetzung mit Halls Arbeiten eine Unterscheidung in »passiv[e]« (ebd.: 46) und »aktive« (ebd.: 70) Positionierung als Unterscheidung zwischen einem »[V]on-außen-positioniert«-Werden (ebd.: 70) und einem »[S]ich[-]selbst«-Positionieren (ebd.: 13; Herv. i.O.), während z.B. Tina Spies (2017: 82) im Anschluss an Hall ein Sich-Positionieren als »die konkrete Praxis der [unvollständigen] Einnahme bzw. der Identifikation mit einer bestimmten Position« konturiert. Daniel Wrana (2015) schlägt demgegenüber diskursanalytisch orientiert vor, grundsätzlich zwischen »Diskurs«- und »Subjektposition« (ebd.: 137) zu unterscheiden.

Deutlich wird in dieser knappen Rekonstruktion zu Anrufung, Umwendung und Position(ierung) bereits, inwiefern die verschiedenen Versuche, an diese Theoriefiguren

3 »Positionierung« wird in diesen und weiteren subjektivierungsanalytischen Arbeiten manchmal theoretisch gewendet, etwa bei Reh und Ricken, manchmal methodologisch hergeleitet, etwa bei Geipel und Kleiner – u.a. mit Bezug auf Arbeiten von Davies und Harré (1990) sowie von Lucius-Hoene und Deppermann (2004a, 2004b).

anzuschließen, von dem geprägt sind, worauf mit ihrer Hilfe (theoretisch wie empirisch) hingewiesen werden soll.

3. Methodologische Übersetzungen und empirische Anschlüsse in der Erziehungswissenschaft

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird vielfach mit Bezugnahme auf die zuvor rekonstruierten Theoriefiguren der Anrufung, Umwendung und Position(ierung) sowohl die unterwerfende Seite von Subjektivierungsprozessen als auch die Entstehung von Handlungsmacht empirisch untersucht. Je nach erziehungswissenschaftlichem Untersuchungsfeld werden spezifische Normen und Praktiken in den Blick gerückt und es interessiert, wie die Theoriefiguren in methodologische Konzepte und heuristische Fragen erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsprozessforschung einmünden bzw. übersetzt werden. Nachfolgend wird am Beispiel von drei qualitativ-empirischen Studien gezeigt, wie Anrufung, Umwendung und Positionierung in der empirischen (An-)Wendung als analytische Perspektiven im Zusammenhang mit spezifischen Fragestellungen zum Einsatz kommen und wie sie ins Verhältnis gesetzt werden. Dabei akzentuiert die erste in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung zu verortende Studie von Jäckle et al. (2016) das Verhältnis von Geschlechternormen in *Anrufungen* und *positionalen Wendungen*. Die zweite, in der Kindheitsforschung situierte Studie von Machold (2015) legt den Fokus auf *Positionierungen* und *Resignifizierungen* von Kindern. Die Differenzen, auf die sich die Anrufungen beziehen, stellen Generation bzw. Alter, *race* und Geschlecht dar. Die dritte im Schnittfeld von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik zu verortende Studie von Künstler (2022) fokussiert auf *Umwendungen* und *Positionierungen* im Zusammenhang von mütterlicher Erwerbslosigkeit und Prekarität. Anhand dieser drei exemplarisch dargestellten Untersuchungen lassen sich Potenziale einer empirisch gewendeten Subjektivierungsforschung zeigen: Denn darin werden Subjektivierungsprozesse in einer Weise analysiert, die es ermöglicht, die Dialektik gesellschaftlicher Strukturen und Ordnungen sowie der Subjektbildung in pädagogischen Kontexten in den Blick zu nehmen.

3.1 »Doing Gender Discourse« – Anrufung und Positionierung als Wendung

An der qualitativen Untersuchung »Doing Gender Discourse« (Jäckle et al. 2016), die auf Befragungen und Narrationen von Gymnasialschüler*innen (14–19 Jahre) beruht, lässt sich verdeutlichen, wie mithilfe von Subjektivierungsforschung Schule als machtdurchzogener Raum analysiert werden kann, in dem Jugendliche auf der Grundlage ihrer (diskursiv vermittelten) Erfahrungen Verhältnisse zu sich, zu Anderen und zu Normen konstituieren (vgl. ebd.: 19). Im Rahmen dieser Studie werden Subjektivierungsprozesse als *positionales Wendungsgeschehen* gefasst. Geschlechtliche *Anrufungen* (als *Adressierungen*) und *Positionierungen* als *Antwortmöglichkeiten*, die zwar auf Adressierungen verweisen, ohne ihnen jedoch entsprechen zu müssen, orientieren die Analyse (vgl. ebd.: 90). Insbesondere widersprüchliche Anrufungen und ihre Effekte werden ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt.

Die methodologische Rahmung der Studie verbindet das Dispositivkonzept von Bührmann und Schneider (2008) mit dem der Adressierungspraktiken nach Reh und Ricken (2012) und Ricken (2013) und der aus der Sozialpsychologie stammenden Positionierungstheorie nach Davies und Harré (1990). Anrufungen, Anerkennung und Positionierungen führen die Autor*innen wie folgt zusammen: »Positionierung folgt der Annahme, dass Individuen als jemand adressiert werden, dadurch sichtbar werden und in dieser Unterwerfung aus dem Diskurs heraus ein Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt schaffen« (Jäckle et al. 2016: 91). Positionierungsanalysen eigneten sich, so die Autor*innen, zur Analyse von Subjektivierungsprozessen, da sie als Hin- und Herbewegung zwischen der normativen Dimension der Anerkennbarkeit und der prozesshaften Dimension des Anerkennungsakts (hier mit Betonung der *Wendung* auf das eigene Geschlecht) zu fassen seien (vgl. ebd.: 96).

Heuristische Fragen wie die folgenden leiten die Analyse: Welche Bedeutung haben geschlechtliche Kategorien und Zuschreibungen für eigene biographische Entwürfe und welche Bedeutung wird hierbei insbesondere der Schule (als Ort geschlechtlicher Fremd- und Selbstpositionierungen, aber auch z. B. als ›Vermittlerin‹ von Bildung und/oder Ausbildung) zugeschrieben? Wie wird das Wirken von Geschlechterdiskursen innerhalb der Peergroup erfahren und bewertet? Wie werden geschlechtliche Adressierungen in der Schule (durch Lehrer*innen, aber auch durch Mitschüler*innen) erlebt und problematisiert? (Vgl. ebd.: 103)

Analysiert wurden die schriftlichen Daten mithilfe der Grounded Theory sowie eines Mapping-Verfahrens, mit dessen Hilfe thematische Cluster zu diskursiven Angeboten, Geschlechternormen, Selbst- und Fremdpositionierungen sowie zu Geschlechterwissen gebildet wurden. Das Analyseverfahren stellt Wechselwirkungen von Diskurs, Selbst- und Fremdpositionierungen ins Zentrum. Positionierungen, die als *akzeptierende*, *verweigernde* und *eigensinnig-subversive* typisiert werden (ebd.: 156ff.), bilden gleichsam die Verhältnisse ab, die die befragten Jugendlichen zu Anerkennungsnormen einnehmen. Die zentralen Ergebnisse der Untersuchung liegen a) in einer Analytik wirksamer Normen der Anerkennbarkeit, b) in einer Typisierung von Geschlechterpositionierungen (akzeptierend, verweigernd und eigensinnig-subversiv) sowie c) in einer Herausarbeitung von Subjektivierungskonflikten. Im Zusammenspiel von Material und Heuristik wird es so vor allem möglich, Verhältnisse von Selbst und Anderen mit vergeschlechtlichten Anerkennungsnormen herauszukristallisieren, wobei u. a. die Kontingenz des Anrufungsgeschehens deutlich wird. Denn verstreute und widersprüchliche Anrufungen und die damit verbundenen sozialen Erwartungen drücken sich hier in *Subjektivierungskonflikten* aus.

3.2 »Kinder und Differenz« – Positionierung und Resignifizierung

Die ethnographische Untersuchung »Kinder und Differenz« (Machold 2015) rekonstruiert, wie Kinder im institutionalisierten Alltag des Kindergartens in verschiedene Differenzordnungen (Rassismus, Generationalität, Geschlecht) hineingerufen werden, und wie sie mit diesen Anrufungen umgehen. Machold fokussiert dabei in subjektivierungstheoretischer Perspektivierung insbesondere auf die interaktiven *Positionierungen* von Kindern im elementarpädagogischen Kontext und auf deren resignifizierendes

Potenzial. Damit legt sie einen ähnlichen Fokus an wie Jäckle et al., rückt aber stärker konkrete Resignifizierungspraktiken in den Mittelpunkt der Analyse. So kann sie zeigen, wie Kinder Differenzverhältnisse verhandeln, wenn sie in der Praxis an Diskurse und Normen anschließen und damit performativ zu spezifischen Kindern werden. Die Kinder als Akteur*innen greifen dabei nicht nur die in den Interaktionen aktualisierten Konzepte von Differenz, sondern auch damit einhergehende Konzepte von Kindheit auf – und deuten sie eigensinnig (um).

Machold führt dafür teilnehmende Beobachtungen in einer Kita durch, wobei das Material im Hinblick auf Positionierungen der Kinder im Zusammenhang mit verschiedenen Differenzordnungen analysiert wird. Positionierungen stehen entsprechend im Zentrum der Analyse, mit der das Verhältnis von Diskurs, Normen, Subjekten und Positionen wie folgt bestimmt wird:

»In *Positionierungspraktiken* werden Bedeutungen i.S. von Diskursen, Normen und Konventionen re-signifiziert, wodurch Subjektpositionen hervorgebracht werden. Positionierungspraktiken stellen dann eine analytische Einheit dar, durch die Prozesse der *Re-Signifizierung und Subjektivierung* ›sichtbar‹ gemacht werden können.« (Machold 2015: 89; Herv. d.V.)

Die methodologische Rahmung der Studie verbindet die Positionierungstheorie von Davies und Harré (1990) mit Butlers Theorie der Resignifizierung, um damit Positionierungen stärker als bei Davies und Harré als flüssig und veränderbar zu konzipieren.

Macholds Analyse orientieren zwei Gruppen von Analysefragen. Zum einen geht es um Fragen nach Differenz: Was wird unterschieden? Wie wird unterschieden? Was sind die Bedingungen der Unterscheidung? Welche Konsequenzen hat die Unterscheidungsweise? (vgl. Machold 2015: 111). Dabei bindet Machold solche Differenzproduktionen an die fokussierten Herrschaftsverhältnisse. Zum anderen geht es um Fragen zu Positionierungspraktiken. Machold versteht reflexive Positionierungspraktiken (i.S.v. Selbstpositionierungen) und interpersonale Positionierungen (Fremdpositionierungen in Interaktionen) als analytische Einheit. Für die Analyse werden der codierende Forschungsstil der Grounded Theory und eine sequenzanalytische Interpretation der Beobachtungsprotokolle kombiniert.

Auf diese Weise können verschiedene Praktiken des Differenzierens und Positionierens nachgezeichnet werden – etwa, wie eine Abfolge von Positionierungen zur Erhärtung von Differenzen führt. Exemplarisch lässt sich dies an der Analyse einer Unterhaltung zwischen einer Erzieherin und einem Kind verdeutlichen, bei der sowohl die Generationendifferenz als auch eine ethnische Differenz kokonstituiert werden (vgl. ebd.: 116ff.). Des Weiteren wird deutlich, wie von Kindern Bedeutungen verhandelt, verteidigt, aber auch infrage gestellt wurden. Zudem wird analysiert, wie mithilfe von Körperpraktiken Geschlechternormen resignifiziert werden. Die Kernkategorie, die Machold herausarbeitet, beschreibt die »Positionierungspraktik *Be-Deuten als Wahr-Sprechen*, die sich in den Dimensionen *direktiv* und *aushandelnd*, *situativ* und *übersituativ*, *implizit* und *explizit*, *affirmativ* und *widerständig* aufspannen lässt« (ebd.: 206; Herv. i.O.) und umfasst verschiedene Praktiken, mittels derer sich Kinder Macht aneignen, um Bedeutungen zu affirmieren oder zu unterlaufen.

3.3 »Prekäre Subjektivierung« – Umwendung und Positionierung

Die Studie »Prekäre Subjektivierung – »Kämpfe ums Möglichwerden« im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit« (Künstler 2022) fokussiert prekäre Subjektivierungsprozesse im Kontext aktivierender (und damit auch pädagogisierender) Arbeitsmarktmaßnahmen. Sie verbindet deren Analyse und Rekonstruktion auf der Basis teilnarrativer Interviews mit jungen erwerbslosen Müttern in Aktivierungsmaßnahmen mit der Frage, weshalb aus einer prekären Lebenslage nicht zwangsläufig ein politisches Subjekt resultiert.

In Bezug auf die Analyse werden dabei insbesondere die verschiedenen »Weisen der Umwendung und die (Art der) Wirksamkeit von Anrufungen im Subjektivierungsprozess sowie damit einhergehend Fragen zu (Un-)Möglichkeiten von Widerstand« (ebd.: 123; Herv. d.V.) ins Zentrum gestellt, die in den Theorien von Althusser und Butler so nicht ausgeleuchtet werden (vgl. ebd.). Im Anschluss an Althusser, Butler und Isabell Lorey (2015, 2017) zeigt Künstler zunächst theoriebasiert, dass Prozesse prekärer Subjektivierung durch die beständige Gefahr der Verwerfung gekennzeichnet sind, da in ihnen Subjekte an einem ungewissen Platz »an der Grenze« des gesellschaftlich Intelligiblen verortet werden. Darauf aufbauend wird materialbasiert der (Art der) Wirksamkeit sowie verschiedenen Umgangsweisen mit Adressierungen nachgegangen. Methodologisch argumentiert Künstler, dass Interviewsituationen als Anrufungssituationen verstanden werden können, weshalb sich in ihnen der Art und Weise der *Umwendungen auf Anrufungen*, der Wirksamkeit von Adressierungen sowie den Möglichkeiten und Grenzen von Widerstand in Prozessen der Subjektivierung in actu nachgehen lässt (vgl. ebd.: 157). Die Analyseheuristik wird durch den Blick auf a) das Verhältnis von Anrufung und Umwendung und b) auf verschiedene Weisen der Umwendung geleitet. Mit der Aufmerksamkeit für Wendungen weist diese Untersuchung Parallelen zu Jäckle et al. auf, legt dabei aber im Zusammenspiel von Material und Analyseheuristik einen stärkeren Fokus auf die Interviewsituation selbst.

Ausgehend von dieser Heuristik werden zehn Szenen zu Sicherungsstrategien im Kontext »prekärer Mutterschaft« in den Blick genommen. Neben einer detaillierten Darstellung der sich darin realisierenden »Kämpfe ums Möglichwerden« und der damit verbundenen Positionierungen im sozialen Raum entwickelt die Studie insbesondere eine Systematik unterschiedlicher Umgangsweisen mit gefährlichen Adressierungen. Diese *Umgangsweisen* werden anhand zweier Dimensionen differenziert: erstens mit der Frage danach, ob (gefährliche) Adressierungen eher abgewehrt oder angenommen werden und zweitens mit der Frage danach, ob die in den Adressierungen vermittelte Ordnung gestützt oder hinterfragt wird. Daraus ergeben sich vier grundlegende Strategien im Umgang mit gefährlichen Adressierungen: Verwehrung und Rechtfertigung, Skandalisierung und Delegitimierung, Umdeutung und Relativierung sowie Identifizierung und Bekenntnis. Ausgehend von dieser Systematisierung werden in der Studie abschließend gegenwartsanalytische Aussagen darüber getroffen, was die aktuellen (Un-)Möglichkeitsbedingungen von (politischer) Subjektivierung im Kontext »prekärer Mutterschaft« sind.

Das zentrale Erkenntnisinteresse der Studie liegt auf den Bedingungen und Grenzen prekärer Subjektivierung innerhalb machtvoller Differenzordnungen, wobei Sub-

jektivierungsanalyse als Gesellschafts- und Herrschaftsanalyse verstanden wird. Durch das besondere Interesse an Grenzziehungen zwischen Intelligibilität und Verwerfung im Kontext der Maßnahmen zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt (vgl. Künstler 2022: 116) werden nicht nur die konkrete Ausgestaltung der ›Kämpfe ums Möglichen‹ in Prozessen prekärer Subjektivierung, sondern auch die aktuellen (Un-)Möglichkeiten von Kritik analysierbar.

4. Schluss

Mit den für das Subjektivierungstheorem zentralen Figuren der Anrufung, Umwendung und Positionierung können nicht nur verschiedene Aspekte des Subjektivierungsgeschehens scharfgestellt, sondern auch situierte Prozesse der performativ-praktischen Konstitution von Subjekten in Macht- und Herrschaftsverhältnissen empirisch aufgeschlossen und analysiert werden. *Wie* eine solche methodologische Übersetzung der Theoriefiguren konkret erfolgen und worin deren analytisches Potenzial für die erziehungswissenschaftliche Forschung liegen kann, lässt sich an den zuletzt rekonstruierten Untersuchungen exemplarisch verdeutlichen. Dabei zeigen sich die machtvollen und relationalen Seiten des Subjektivierungsgeschehens in pädagogischen Kontexten, die Handlungsmöglichkeiten in spezifischer Weise strukturieren, während gesellschaftliche Ordnungen und Normen in situierten Prozessen (re-)produziert werden.

Als erziehungswissenschaftlich justiert lässt sich Subjektivierungsforschung nicht allein durch den Bezug auf pädagogische Institutionen oder erziehungswissenschaftliche Forschungsfelder rahmen, sondern vor allem dadurch, dass sie eine bestehende disziplinäre Präferenz auf Intersubjektivität, das Subjekt und dessen Handlungsmöglichkeiten unter veränderten – gewissermaßen poststrukturalisierten – Vorzeichen fortsetzt. Denn gerade die Frage, wie »Menschen zu Subjekten gemacht werden« markiere »eines der zentralen Momente erziehungswissenschaftlicher Forschungen« (Ricken/Casale/Thompson 2019: 7). Ihr Potenzial entfaltet diese Herangehensweise analytisch im Hinweis auf die Verwiesenheit und Angewiesenheit des Subjekts auf die subjektivierenden Bedingungen im Allgemeinen und spezifischer auf die – auch pädagogisch durchwirkte – Ansprache durch andere.⁴ Dabei lässt sich im Kontext erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung die Analyse von (pädagogischen) Ordnungen gerade auch mit spezifischen Ordnungen der Differenz relationieren, wie die Studien exemplarisch verdeutlichen. Insofern kann Subjektivierungsforschung auch als auf machtvolle Mikropraktiken fokussierende Gesellschaftsanalyse verstanden werden, in der diese die Subjekte konstituierenden Verhältnisse in ihren subjektivierenden und ganz materiellen Effekten in den Blick gerückt werden können – wobei gerade auch diesen materiellen Effekten in Zukunft erziehungswissenschaftlich noch eine größere analytische Aufmerksamkeit zukommen könnte.

4 Vgl. z.B. ausführlicher zu Anerkennung als pädagogischer Figur und ihrem Verhältnis zu Anrufung und Adressierung: Ricken/Rose 2023.

Literatur

- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Anmerkungen für eine Untersuchung. In: Althusser, Louis (Hg.): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg/Westberlin: VSA, S. 108–153.
- Austin, John L. (1972/2002): Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words). Stuttgart: Reclam.
- Bröckling, Ulrich (2012): Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände. In: Reiner Keller/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131–144.
- Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2012): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2013): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2014): Epilog. In: Bettina Kleiner/Nadine Rose (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen/Farmington Hill: Barbara Budrich, S. 181–187.
- Butler, Judith/Segal, Lynne/Osborne, Peter (1994): Gender as Performance: An Interview with Judith Butler. *Radical Philosophy* 67, Summer: S. 32–39.
- Davies, Bronwyn/Harré, Rom (1990): Positioning: The Discursive Production of Selves. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20, H. 1, S. 43–63.
- Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–55.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1994): Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 243–250.
- Geipel, Karen (2022): Zum Subjekt werden. Analysen vergeschlechtlichender Positionierungen im Sprechen über Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Geipel, Karen/Mecheril, Paul (2014): Postsouveräne Subjektivität als Bildungsziel? Skeptische Anmerkungen. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.): (Re-)Produktion von

- Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Leverkusen/Opladen: Barbara Budrich, S. 35–54.
- Hall, Stuart (1994): Kulturelle Identität und Diaspora. In: Hall, Stuart (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, S. 26–43.
- Hall, Stuart (2004): Wer braucht ›Identität‹? In: Hall, Stuart: Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument, S. 167–187.
- Jäckle, Monika/Eck, Sandra/Schnell, Meta/Schneider, Kyra (2016): Doing Gender Discourse. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Kleiner, Bettina (2024): Die Un/Möglichkeit des Schwarzen Subjekts und Judith Butlers Konzeption von Subjekt/ivierung. In: Rose, Nadine (Hg.): Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 79–93.
- Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.) (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Leverkusen/Opladen: Barbara Budrich, S. 35–54.
- Künstler, Phries Sophie (2022): Prekäre Subjektivierung. ›Kämpfe ums Möglichwerden‹ im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit. Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje/Wrana, Daniel (2024): Subjektivierungsforschung. Gesellschaftliche Verhältnisse, Reifizierung, Kritik. In: Rose, Nadine (Hg.): Addressing Inequality: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 37–60.
- Lorey, Isabell (2015): Die Regierung der Prekären. Wien: Turia + Kant.
- Lorey, Isabell (1996/2017): Immer Ärger mit dem Subjekt. Theoretische und politische Konsequenzen eines juridischen Machtmodells: Judith Butler. Wien: transversal texts.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004a): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5, S. 166–183.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004b): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Machold, Claudia (2015): Kinder und Differenz. Differenzpraktiken von Kindern im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Meißner, Hanna (2010): Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx. Bielefeld: transcript.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 35–56.

- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, S. 69–99.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (2019): Vorwort. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7–8.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine (2023): Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne/Kuhlmann, Nele: *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Figur des Pädagogischen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 20–67.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Steffen (Hg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- Rose, Nadine (Hg.) (2024): *Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Judith Butler. In: Smeyers, Paul (Hg.): *International Handbook of Philosophy of Education*. Dordrecht: Springer, S. 59–79.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 17–27.
- Spies, Tina (2017): Subjektpositionen und Positionierungen im Diskurs. Methodologische Überlegungen zu Subjekt, Macht und Agency im Anschluss an Stuart Hall. In: Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hg.): *Biographie und Diskurs. Theorie und Praxis der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Supik, Linda (2005): Dezentrierte Positionierung. Stuart Halls Konzept der Identitätspolitik. Bielefeld: transcript.
- Thompson, Vanessa (2018): »There is no justice, there is just us!« Ansätze zu einer post-colonial-feministischen Kritik der Polizei am Beispiel von Racial Profiling. In: Loick, Daniel (Hg.): *Kritik der Polizei*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 197–219.
- Villa, Paula-Irene (2012): Judith Butler. Eine Einführung. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–141.

Praktiken, Diskurse und ihr materieller Zusammenhang

Antje Langer & Marion Ott

Abstract Vor dem Hintergrund, dass Subjektivierung als zentraler Aspekt der Reproduktion von (neoliberalen) Macht- und Herrschaftsverhältnissen in den Fokus sozialwissenschaftlicher Diskussionen rückt, wird in diesem Beitrag reflektiert, welcher Stellenwert Subjektivierungsprozessen in macht- und praxisanalytischen Forschungen zukommen kann. Dies wird im Kontext der Machtanalytik Foucaults verortet und bezogen auf das Verhältnis von Diskursivität und Praktiken ausgelotet. Um gesellschaftliche Verhältnisse zu analysieren, so die Argumentation, sind die Materialitäten von Praktiken zu fokussieren, die diese Verhältnisse organisieren. Dies wird an unterschiedlichen Forschungsfeldern illustriert. Vor diesem Hintergrund wird abschließend die Frage nach Subjektivierungsprozessen in entsprechenden Analysen diskutiert.

1. Die Frage nach Subjektivierung

Subjektivierung lässt sich als analytisches Konzept fassen, das darauf zielt, »die gesellschaftlichen Verhältnisse und die symbolischen und diskursiven Ordnungen als Gegenstand von Analyse und Kritik« ins Blickfeld zu rücken (Langer/Wrana 2024: 35). In der Erziehungswissenschaft wurde es zunächst im Rahmen von Diskursanalysen relevant gemacht. Disziplinär bedingt bezieht sich erziehungswissenschaftliche Diskursforschung auf die Themen Erziehung, Bildung und Sorge, wobei mit unterschiedlichen Akzentuierungen Macht, Subjekt und Diskurs als *Zusammenhang* ins Blickfeld gerückt werden (vgl. Fegter et al. 2015). Auch bildungstheoretisch werden Subjektivierungsperspektiven in dieser Hinsicht vielfach aufgegriffen (vgl. u. a. Ricken 2007; Geipel/Mecheril 2014; Koller 2014; Ricken/Casale/Thompson 2019; Bünger/Jergus 2023).

Als der Begriff ›Subjektivierung‹ rund um die 2000er Jahre im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschungen verstärkt diskutiert wurde, stand dies im Kontext von Auseinandersetzungen mit grundlegenden Transformationen des Verhältnisses von Staat, Markt/Ökonomie und Alltagsleben, die als Neoliberalismus (oder anders akzentuiert als Postfordismus) bezeichnet werden (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000; Maurer/Weber 2006). Auch wenn Subjektivierung in verschiedenen Theorietraditionen bereits zuvor als analytische oder beschreibende Kategorie diskutiert wurde, erfuhr der Begriff in dieser spezifischen gesellschaftlichen Situation eine besondere

Relevanz: Immer mehr setzten sich ökonomische Rationalitäten durch, Wettbewerb wurde im öffentlichen Sektor sowie im Lebensalltag zum Orientierungsprinzip und allseits selbstverständlich. Zugleich schien die*der Einzelne als *Subjekt* im Neoliberalismus aufgewertet zu werden. Es war vor allem die Gouvernementalitätsforschung, welche die zunehmenden Mechanismen der Individualisierung in den Fokus rückte. Sie problematisierte, dass die Zuständigkeit für den eigenen Fortschritt sowie den der *Gemeinschaft* verstärkt in die individuelle Verantwortung verlegt wurde. Die darauf bezogenen »Selbsttechnologien« untersuchte sie als Teil staatlicher Regierungsweisen (vgl. Lemke/Krasmann/Bröckling 2000: 29). Gefragt wurde, wie das Handeln der Einzelnen von herrschaftlichen Programmatiken adressiert wird. Damit ging (und geht) es darum, wie Individuen als Subjekte, d.h. als in einem je bestimmten gesellschaftlich autorisierten Status Agierende (bzw. agieren Dürfende) hervorgebracht werden. Subjektivierung ist aus unserer Sicht die analytische Kategorie für die Frage, wie Individuen als Subjekte in die (Re-)Produktion gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse involviert sind. Das Interesse an einer Analyse von Subjektivierungsprozessen fokussiert(e) die (scheinbare) Aufwertung der individuellen Bedeutung und die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten im Neoliberalismus. Es zielte auf die Frage, wie das staatliche Regieren über das Handeln der Einzelnen als Subjekte organisiert ist, um dies als Reproduktionsmodus zu rekonstruieren – so etwa »das unternehmerische Selbst« als eine spezifische »Subjektivierungsform« (Bröckling 2007).

Untersuchungen von Subjektivierungsprozessen analysieren also, wie gesellschaftliche Verhältnisse (re-)produziert werden. Gleichwohl stellen wir sie nicht ins Zentrum einer Erforschung der Verhältnisse, weil damit der Zusammenhang von *Subjekt* und *Gesellschaft* u.E. unangemessen betont würde. Wir akzentuieren hingegen stärker den Zusammenhang von *Praktiken* und *gesellschaftlichen Verhältnissen* und fragen, in welchen Relationen Subjektivierung dazu steht. In der nachfolgend entwickelten Argumentation verorten wir zunächst das Konzept der Subjektivierung in der Machtanalytik Foucaults und explizieren einen diskursanalytisch inspirierten Begriff von Praktiken (2). Anhand schlaglichtartiger Beispiele aus eigenen Forschungen skizzieren wir anschließend Analyseperspektiven, um nachzuvollziehen, wie Praktiken mit den gesellschaftlichen Verhältnissen vermittelt sind – zentral ist dabei der Fokus auf die Materialität von Praktiken (3). Vor diesem Hintergrund diskutieren wir schließlich die Relevanz von Subjektivierung im Rahmen der dargestellten Analyseperspektive (4).

2. Begriffe: Praktiken, Macht, Diskurse, Subjekt und die Frage nach ihrem Verhältnis

Da wir den Begriff ›Praktiken‹ mit der Machtanalytik Foucaults kontextualisieren, skizzieren wir zunächst diese mit Blick auf Subjektivierung, pointieren dann Praktiken im Verhältnis zu programmatischen Diskursen, um schließlich das Verhältnis von Diskursivität und Subjektkonstitution *in* Praktiken auszuloten.

2.1 Subjektivierung in der Machtanalytik Foucaults

Für die vorliegende Argumentation ist der, in poststrukturalistischen Theorieperspektiven diskutierte analytische Begriff ›Subjektivierung‹ zentral. Die an Michel Foucault und Judith Butler anschließenden Perspektiven verwerfen *das Subjekt* als Zentrum von Sinn und Handeln. Foucault (1994) befasst sich mit dem Subjekt im Kontext der Frage nach der Reproduktion von Machtverhältnissen. Subjektivierung bezieht sich hierbei darauf, wie Individuen in Machtverhältnissen zu *Subjekten* werden und als solche diese Machtverhältnisse (re-)produzieren. Deshalb ist nicht das Subjekt im Blick, sondern jene Weise, wie das, was es tut, organisiert ist, da dieses Tun die Machtverhältnisse reproduziert. In Auseinandersetzung mit marxistischen Perspektiven seiner Zeit plädiert Foucault dafür, Machtverhältnisse als komplex organisierte und institutionalisierte Zusammenhänge zu untersuchen, die nicht einfach gleichzusetzen sind mit staatlicher Herrschaft. Daher fasst er Macht nicht (mehr) als repressives Moment, sondern als produktive Aktivität – im Besonderen geht es um Aktivitäten von Menschen, die durch ihre Aktivität als Subjekte interpretiert werden (können). Ziel ist es nachzuvollziehen, wie Machtverhältnisse funktionieren und wie Macht ausgeübt wird (vgl. ebd.: 251ff.). Vorausgesetzt ist die relative Freiheit der Einzelnen, durch die sie, dem theoretischen Verständnis zufolge, erst als Subjekte Geltung erhalten (können). Die Relevanz des Subjekts in der Machtanalytik Foucaults besteht u.E. darin, dass es als ein reproduzierendes Moment der Machtverhältnisse analysiert wird. Subjektivierung ist bei Foucault eine zweifache Unterwerfung der Individuen: einerseits jemandem oder etwas »vermittels Kontrolle und Abhängigkeit« unterworfen zu sein, andererseits »durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet zu sein« (ebd.: 246f.). In machtanalytischen Arbeiten werden mehr oder weniger direkte Formen der Machtausübung (oder Steuerung) rekonstruiert, die eingesetzt werden (können), damit Menschen tun, was sie tun (sollen) – mehr noch, dass sie es freiwillig, von sich aus und ggf. gern tun. Gleichwohl fokussierte Foucault die Bedingungen der Möglichkeit dieses Tuns, weshalb seine Analysen mit der lokalen und situierten Kontingenz jeden konkreten Tuns konfligieren (müssen).

2.2 Praktiken und programmatische Diskurse

Der letzte Aspekt führt zur Frage nach *Praktiken*. Diese kam in der eingangs angedeuteten Auseinandersetzung um die Gouvernementality Studies auf, welche die Machtanalytik weiterentwickelten. Etwa zur gleichen Zeit wurde diese Frage in der ethnographischen (Wissenschafts- und Technik-)Forschung diskutiert (z.B. Reckwitz 2003; die Beiträge in Hörning/Reuter 2004). Insbesondere »das unternehmerische Selbst«, das Bröckling (2007) als die spezifische »Subjektivierungsform« (ebd.) neoliberaler Regierungsweisen rekonstruierte, geriet in den Fokus von Kritik. Während Bröckling hervorhob, dass diese Anrufungsfigur nicht mit konkreten Individuen zu verwechseln sei, wurde problematisiert, dass die subjektivierende Programmatik als Machteffekt mit dem konkreten Handeln von Akteur*innen in eins gesetzt würde und dies den Akteur*innen und den Praktiken nicht gerecht werde (vgl. Alkemeyer/Villa 2010: 317; Denninger et al. 2010: 209).

Wie dem ausgemachten Problem einer unzulässigen Ineinssetzung beizukommen sei, wurde im Kontext von Diskursforschung interdisziplinär als forschungsmethodologische Frage diskutiert (vgl. z.B. Keller/Schneider/Viehöver 2007; Del Percio/Zienkowski/Angermüller 2014). Entscheidend für die jeweilige Argumentation ist, wie Diskurs, Subjekt und Macht konzeptionell zueinander relationiert werden (vgl. Fegter et al. 2015). Praktiken werden dabei unterschiedlich gefasst (systematisierend vgl. Macgilchrist 2020). Grob differenziert, werden diskursive Praktiken eher in ihrem Vollzug oder eher auf spezifische Diskursformationen hin analysiert. In Abgrenzung von einem strukturbezogenen, formationslogischen Diskursbegriff (vgl. ausführlich Wrana 2012: 187ff., 2015: 33ff.) wird die Frage nach Praktiken als eine nach den *konkreten*, lokalen Disziplinierungs- und Regierungsweisen aufgeworfen. In diese Richtung gehen auch unsere eigenen Überlegungen und die damit verbundene Entwicklung eines diskurstheoretisch fundierten Begriffs von Praktiken, den wir auch und vor allem in ethnographischen Forschungen nutzen.

2.3 Praktiken, immanent Diskursives und Subjektkonstitution

Im skizzierten Verständnis von Machtanalytik sind Diskurs, Macht und Subjekt (ivierung) eng miteinander verwoben. Da sich die Produktivität von Praktiken in deren Zusammenspiel entfaltet, richtet sich die Analyse auf Akte ihrer Relationierung und Dynamik. Grundlegend ist somit nicht etwa eine Wechselwirkungslogik, z.B. zwischen Subjekt und Ordnung oder Praktiken und Diskursen. Gegenstände sind für uns vielmehr »lokale Praxen, für die »die Diskurse« als [immanente; d.V.] Kontexte fungieren« (Wrana 2015: 36). Handlungsfähigkeit oder Agency ergibt sich in diesem erkenntnistheoretischen Zuschnitt aus der Unbestimmtheit und Widersprüchlichkeit der diskursiven Praxis und aus der Konflikthaftigkeit von Situationen. Praktiken enthalten Anrufungen, »die Positionierungen ebenso möglich wie notwendig mach[en] und auf Subjektivität als Subjektivierung rückwirk[en]« (ebd.). Wenn Subjekte als Effekt diskursiver Praktiken verstanden werden, liegt es nahe, die Produktivität der Praktiken und der immanenten Diskurse zu fokussieren.

Subjektivierung wird häufig als Prozess und – in verschiedenen Varianten – praxeologisch konzipiert (vgl. z.B. Gelhard/Alkemeyer/Ricken 2013; Rose 2024). Empirisch wird vielfach auf einer sprachlich-performativen Ebene operiert (vgl. bspw. Kleiner 2015; Ricken et al. 2023), wobei diskursive Praktiken nicht auf sprachliche Praktiken zu reduzieren sind. Diskursanalysen zielen u.E. darauf, das Verhältnis der Wörter und Dinge zu untersuchen. Objekte und Handlungen »bekommen [...] ihre Bedeutung« und ihre Anschlussmöglichkeiten »erst im Horizont des Diskursiven« (Wrana/Langer 2007: 13). Jegliches Tun (z.B. auch körperliche Artikulationen) erhält in seinem Vollzug spezifische Bedeutungen und ist daher hinsichtlich des ihm immanenten Diskursiven und dessen spezifischer Produktivität zu untersuchen. So verstanden sind soziale Praktiken diskursiv (vgl. Wrana/Langer 2007). (Diskursive) Praktiken lassen sich als »Herstellungsfunktion eines Bündels von Beziehungen« (Wrana 2006: 125f. im Anschluss an Foucault 1981) fassen, die vier Dimensionen miteinander verbindet: die Materialität und Medialität (als Existenzbedingung und Vollzugsort der diskursiven Praktik), die Bedeutungen im Verweisungszusammenhang mit anderen Bedeutungen, das entworfene Feld

von Gegenständen (Referenzialität) und die Subjektivierung sowohl des Sprechenden als auch des adressierten Subjekts in einer spezifischen *Subjektposition* (ebd.; vgl. auch Ott/Wrana 2010: 266f.; Langer 2008: 53f.). Dieses Konzept von Praktiken erklärt die Produktivität zunächst aus dem Zusammenspiel der Dimensionen; entsprechende Analysen setzen an der Materialität an und rekonstruieren von da aus, was wie produziert wird. Die Praktik, davon gehen wir aus, steht jedoch nicht allein. Vielmehr bildet sie mit anderen Praktiken einen organisierten und dynamischen Zusammenhang. Sowohl praxis- als auch diskurstheoretisch steht der Begriff ›Praktiken‹ im Plural. Gemeinsam ist beiden Perspektiven, dass die vielschichtig ineinandergreifenden (situierten, interaktiven, programmatischen und institutionellen) Praktiken als produktive Momente gefasst werden, die das Soziale hervorbringen (vgl. Bollig/Kelle 2014: 267f.). Um die Komplexität von Machtverhältnissen analytisch nachvollziehen zu können, halten wir die Verknüpfung beider Perspektiven für sinnvoll. Wir verwenden den Begriff ›Praktiken‹ also bezogen auf einen Komplex aus organisierten Handlungsweisen, in die Akteur*innen ebenso wie Dinge respektive Artefakte, aber auch institutionelle Arrangements und (zeitliche, räumliche) Organisationsmodalitäten involviert sind (vgl. Ott/Wrana 2010: 158ff.).

3. Analysen: Das Diskursive in der Materialität von Praktiken organisiert Verhältnisse

Unsere empirischen Forschungen, die auf dieser – dezidiert *nicht* konsistenten und durchsystematisierten – Analytik basieren, verbinden diskurs- bzw. macht- sowie praxis- und institutionenanalytische Theorieperspektiven miteinander; methodisch werden text- und dokumentenbasierte diskursanalytische Perspektiven mit ethnographischer Forschung verknüpft. Die Herangehensweisen variieren gegenstandsbezogen theoretisch wie empirisch. Daher gehen wir nur auf einige zentrale Aspekte systematisch ein, stellen jedoch die besondere Relevanz der Materialität von Praktiken an Beispielen aus der Forschung heraus.

3.1 Praxeologie und implizites Wissen – das den Praktiken immanente Diskursive

Für die empirische Arbeit sind Praxistheorien instruktiv. Diese fokussieren das implizite Wissen, das sie in der Materialität von Praktiken verorten. In Abgrenzung von strukturalistischen Ansätzen sowie normorientierten und zweckrationalen Handlungstheorien richten sie sich auf den Vollzug sozialer Praktiken (vgl. z.B. Dahmen 2022; Kelle 2010). Das implizite Wissen, verstanden als ein Können oder *Know-how*, ist in der Aktivität der am Vollzug von Praktiken Beteiligten enthalten. Dass diese sich einer Situation angemessen verhalten können, verweist auf die Diskursivität dieses Könnens, die sprachlich oft gerade nicht unmittelbar expliziert werden kann. Allerdings ist die produktive Aktivität nicht den menschlichen Akteur*innen vorbehalten. Dinge und Artefakte – vom Salzstreuer über ein Antragsformular bis zum Zahnarztstuhl – können als materielle Mitspieler im jeweiligen Zusammenhang spezifische Aktivitäten entfalten und sind damit Teil des produktiven Vollzugs der Praktiken. Das in Aktivitäten enthaltene

implizite Wissen muss – in der meist ethnographischen Forschung – erst als solches kenntlich gemacht und in Sprache übersetzt werden (vgl. Hirschauer 2001). Vom immanenten Diskursiven – statt vom impliziten Wissen – zu sprechen, ist allerdings nicht nur eine terminologische Differenz. Vielmehr markieren wir damit die in der Machtanalytik angelegte Perspektive auf gesellschaftliche (Re-)Produktion.

In Praxistheorien werden Praktiken grundlegend von Handlungen unterschieden, die Akteur*innen zugerechnet und tendenziell mit Intentionalität assoziiert sind (vgl. Hirschauer 2004: 73f.). Es geht demnach nicht um *die* Praktiken *der* Akteur*innen, sondern vielmehr werden Akteur*innen als »Partizipanden« von Praktiken interpretiert (Hirschauer 2004; vgl. auch Macgilchrist/Ott 2014). Sie gelten nicht als *Sinnzentrum*, sondern werden als am Vollzug beteiligte untersucht (weshalb Praxistheorien für Fragen nach Subjektivierung interessant sind). Gefragt wird: Wie sind verschiedene Elemente von Praktiken (z.B. strukturierende Instrumente, gesellschaftliche Wissensbestände, räumliche oder zeitliche Strukturierungen, Organisationsvorgaben und Akteur*innen) am Vollzug von Praktiken beteiligt und wie (re-)produziert ihr Zusammenspiel gesellschaftliche Verhältnisse? Dieses Zusammenspiel fassen wir – ohne es vereindeutigend zu fixieren – als *Diskursivität*, es produziert Wirkliches.

Die Produktivität lässt sich anhand des den Praktiken immanenten Diskursiven untersuchen. In einer Studie zur Körperlichkeit in der Schule bspw. analysiert Langer (2008, 2015), wie Körperkontakt als spezifisches pädagogisches Mittel – schulformbezogen im Rahmen der Hauptschule – von Lehrkräften in ihrer spezifischen Subjektposition genutzt und begründet wird. Bei der Legitimierung des pädagogischen Handelns kommen insbesondere alters-, geschlechter- und herkunftsbezogene Positionierungen zum Einsatz. Vermittelt über die Berührung werden durch die diskursiven Differenzierungspraktiken verschiedene Normen und Diskurse aufgerufen, ein pädagogisches Verhältnis gepflegt oder schulische Ordnung aufrechtzuerhalten gesucht. Darüber wird zugleich eine tendenziell körperbezogene und sprachlich defizitäre Figur des typischen (männlichen) Hauptschülers materialisiert, die in die konkreten Körperpraktiken eingeht, in ihrem Vollzug und aus der spezifischen Handlungsposition beständig aktualisiert wird und letztlich daraus auch hervorgeht.

3.2 Aktive Texte als Ort des immanenten Diskursiven untersuchen

Auch für eine Antwort auf die Frage, wie dieses immanente Diskursive bzw. die Diskursivität untersucht werden kann, lohnt es sich, praxeologische Perspektiven hinzuzuziehen. Nach diesen gilt das implizite Wissen als in den »Materialitäten« von Praktiken, in »Körpern und Artefakten« verankert (Reckwitz 2003: 284; vgl. zum Überblick Scheffer 2017). Die Materialität – etwa in der spezifischen Medialität einer Artikulation – ist, wie beschrieben, die Existenzbedingung der »diskursiven Praktiken« (Wrana 2006: 125). Die Materialität von Praktiken (z.B. im menschlichen Körperwissen, in den beteiligten Dingen) bildet den zentralen Zugang, um die Produktivität des immanenten Diskursiven sowie die darin angelegte Verbindung zu anderen Praktiken zu rekonstruieren.

Dies lässt sich am Umgang mit Parenting-Apps nachvollziehen, die sich an (werdende) Eltern richten, um sie in Schwangerschaft, Erziehung und Pflege zu unterstützen: Ähnlich wie Elternratgeber legen diese Apps bestimmte Handlungsweisen nahe,

bspw. die Dokumentation des Windelwechsels, regelmäßiges Vorlesen und ggf. Buchvorschläge oder das Mitteilen von Daten an die Kinderärztin. Die Nutzung und ihre einfache Verfügbarkeit machen die App zur Partizipandin von Alltagspraktiken. In ihrer Gestaltung und Funktionalität legt die App bereits Dimensionen wie (Geschlechter-)Stereotype und (Hetero- sowie Körper-)Normierungen systematisch an (vgl. Sänger/Langer/Carstensen 2024). Je nachdem, wie sie genutzt und mit Daten »gefüttert« wird, ergeben sich neue Dynamiken, auf die im Umgang mit dem Ungeborenen oder dem Kleinkind reagiert werden soll, kann oder wird. So konstituiert sie das Eltern-Kind-Verhaltis bzw. die Elternschaft mit – und erzeugt Subjektpositionen verantwortungsvoller Elternschaft. Aus Nutzer*innenperspektive erscheint die App zwar mehr oder weniger als geschlossene Einheit, sie ist aber selbst das Produkt soziotechnischer Infrastrukturen (vgl. Dieter et al. 2019), in die Nutzende mittels Verdattung im Rahmen marktförmiger Kräfte- und Machtverhaltisse eingebunden sind (vgl. Paulitz/Carstensen 2014).

Dass wir die Materialität als Zugang nutzen und damit die Diskursivität des Alltags als Aktivität und Produktivität fassen, ist inspiriert durch die »Institutional Ethnography« von Dorothy Smith (1998). Diese Forschungsstrategie zielt darauf, den Zusammenhang von lokal-situierten (Alltags-)Praktiken und gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhaltissen zu analysieren. Davon ausgehend, dass es sich bei lokalen Praktiken und gesellschaftlichen Verhaltissen nicht um getrennte Spheren handelt, verbindet Smith feministische und materialistische Gesellschaftstheorie mit einem ethnomethodologischen Verständnis von (Alltags-)Praktiken. Im Fokus sind hierbei textformige Materialien, deren Aktivität rekonstruiert werden kann. Es geht um die Textualitat¹ in lokalen und situierten Praktiken. Texte bzw. Textualitaten sind bei Smith als konkrete »doings« (Nadai 2022: 389) zu verstehen, die (u.a. zeitlich und räumlich) unterschiedliche Aktivitäten koordinieren (vgl. ebd.: 388f.).² Dahinter steht die Annahme, dass Praktiken »eine implizite Organisation« immanent ist, »die jede lokale Inszenierung in einen umfassenderen allgemeinen Komplex gesellschaftlicher Verhaltisse einbindet« (Smith 1998: 102). So wäre zu fragen: Wie werden in den und über die konkreten Materialitäten von Praktiken (z.B. in Instrumenten, Dokumenten etc.) gesellschaftliche Verhaltisse organisiert?

Im Feld kindermedizinischer Vorsorge- und Schuleingangsuntersuchungen wurde bspw. die gesellschaftliche Funktion entwicklungsdiagnostischer Testinstrumente nachvollzogen. über die einzelne Untersuchung hinaus vermitteln diese Instrumente Entwicklungsnormen in die private und öffentliche Erziehung sowie in politische Entscheidungskontexte (vgl. Kelle 2010): In einem ausgefüllten Testinstrument materialisiert sich Wissen über die kindliche Entwicklung, welches das betreffende Kind

1 Das, was Smith als Textualität fasst, entspricht unserer Verwendung des Begriffs »Diskursivität«.

2 Eva Nadai sieht hier einen grundlegenden Unterschied zu Diskursanalysen, die die Produktivität eher darin verorten würden, dass Bedeutungszusammenhänge entstünden und sich bestimmte (Selbst-)Verständnisse durchsetzten. Der hier favorisierte Bezug auf die Materialität(en) bindet jedoch die Durchsetzung von (Selbst-)Verständnissen an die (in materiellen Bedingungen institutionalisierten) Praktiken zururck und geht somit über eine reine Produktivität von Bedeutungen hinaus.

im Kontext entwicklungstheoretischen Wissens einordnet und damit ggf. für weitere Behandlungen präpariert (vgl. Bollig/Ott 2008). Zugleich werden mittels solcher Instrumente Bearbeitungsbedarfe markiert (z.B. eine ›falsche‹ Stifthaltung) und aus den Macht- und Handlungpositionen der medizinischen Situation an Familien oder Kindertagesstätten verwiesen (vgl. Kelle/Ott 2009). Außerdem gehen z.B. die in Schuleingangsstudien erhobenen Daten in die Gesundheitsstatistiken der Länder ein (vgl. Kelle 2008) und verbinden darüber konkrete Erhebungspraktiken mit politischen (Entscheidungs-)Instanzen, die z.B. präventive Gesundheitspolitiken durchsetzen.

3.3 Materialitäten und die Institutionalisierung von (Alltags-)Praktiken

Die Materialitäten der Praktiken ermöglichen also analytische Zugänge, um Machtverhältnisse zu rekonstruieren. Sie geben Aufschluss über die konkreten Alltagsnotwendigkeiten, die sich für die am Vollzug der Praktiken Beteiligten aus den institutionalisierten Verhältnissen ergeben. An den Materialitäten wird nachvollziehbar, wie die Beteiligten positioniert sind und wie daher ihre Handlungsoptionen organisiert sind. So kann untersucht werden, wie Machtausübung lokalisiert ist. Die skizzierte Perspektive bearbeitet damit eine Kritik an Foucaults Analyse totaler Institutionen, nach der Macht bei Foucault »diffus verteilt« erscheine (Treiber/Steinert 1980/2005: 89). Diese Kritik zielt darauf, die in institutionalisierten Verhältnissen spezifischen Durchsetzungsprozesse und die »materiell-reale Basis« (ebd.: 110) der untersuchten Machtverhältnisse einzubeziehen.

Dies führt uns zur Ideologietheorie Althusser (1977), die im Kontext von Subjektivierungsforschung häufig als grundlegender theoretischer Ausgangspunkt markiert wird (vgl. Künstler 2022: 26). Althusser diskutiert die materialistische Frage nach der Reproduktion der gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse. Der Clou seiner Argumentation besteht darin, dass die Subjekte hierbei zentrales Mittel und Instrument sind: Individuen werden als Subjekte zur reproduktiven Kraft in Macht- und Herrschaftsverhältnissen, da sie durch je spezifische institutionelle Ordnungen in gesellschaftlichen Institutionen und in der je bestimmten Funktion dieser ideologischen (Staats-)Apparate adressiert werden – und weil sie darauf bezogen stabilisierend *und* verändernd agieren. Den zusammenhängenden Vollzug von (ideologischer) Adressierung und darauf bezogenem Tun bezeichnet Althusser wie folgt: »Die Ideologie ruft die Individuen als Subjekte an.« (1977: 140ff.) Anrufungen vermitteln soziale Positionierungen und materialisieren die auf die Reproduktion gesellschaftlicher Ordnung bezogenen Ideologien in den »ideologischen Staatsapparaten« (ebd.: 119ff.) – z.B. in religiösen, schulischen, familiären, juristischen, politischen, kulturellen etc. Organisationen oder Einrichtungen.

Wie in diesem Sinne (Alltags-)Praktiken institutionalisiert werden, untersucht Ott (2011) an Profilingveranstaltungen in einer Vermittlungsdienstleistung der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik. Sie zeigt, wie die Aktivierung von Eigenverantwortung – eine zentrale Prämisse dessen, was als neoliberale Politik des aktivierenden Sozialstaats diskutiert wird – über die koordinierte Zusammenarbeit zwischen Arbeitsagenturen und einem freien bzw. kommerziellen Bildungsträger organisiert wird. Die Studie rekonstruiert nicht nur, in welchen Prozessen sich die Adressierung von Aktivität und Eigenverantwortung materialisiert und wie dies von den Erwerbslosen bearbeitet wird. Deut-

lich wird auch, wie die Aktivierung im Zusammenspiel politischer Vorgaben, wettbewerbsbezogener Ausschreibungsverfahren und der konkreten Umsetzung in einer Maßnahme organisiert ist und wie die Akteur*innen in unterschiedlichen (Macht- und damit Handlungs-)Positionen in diese Organisation eingebunden sind – so etwa die Mitarbeiter*innen des Bildungsunternehmens, das die Vermittlungsdienstleistung durchführt, als ihrerseits durch organisatorische Modalitäten der Arbeitsagenturen aktivierte Aktivierende.

Zentral an Althussters Theorieperspektive ist der Fokus auf die (institutionalisierte) *Praxis* der Ideologie: Einerseits implizieren die konkreten Materialitäten von Organisationen und Einrichtungen die Adressierung (z.B. als erwerbsfähige Hilfebedürftige in einem auszufüllenden Formular im Jobcenter). Andererseits organisieren sie die Annahme der damit verbundenen Positionierung (am Beispiel: die Beantwortung der Adressierung im konkreten Akt, das Formular auszufüllen). So steckt gesellschaftliche Ordnung in den Praktiken. Sie kann über die immanente Organisation der Praktiken anhand ihrer Materialitäten rekonstruiert werden. Zugleich sind Praktiken institutionell verankerter Teil gesellschaftlicher Reproduktion. In den ideologischen Staatsapparaten gehen Macht- und Herrschaftsverhältnisse durch die Subjekte hindurch – ihre Aktivität ist als zentraler Teil der Reproduktion von Interesse. Die analytische Frage ist also nicht einfach, wie Subjekte handeln, sondern wie das, was sie tun, im Vollzug von Praktiken in Reproduktionsprozesse involviert ist.

So ist bspw. die Zuschreibung riskanter Mutterschaft im Kontext stationärer Maßnahmen für (junge) Frauen mit Kind im Rahmen der Jugendhilfe und deren Situation in aktuellen Kinderschutzpolitiken institutionalisiert. Dies geht nicht nur in die Alltagserfahrungen der Betroffenen ein. Die Weise, wie diese in ihrer spezifischen Position an dem ihnen zugerechneten Problem arbeiten, ist rechtlich als »Mitwirkung« (§36 SGB VIII) konfiguriert sowie in entsprechenden Einrichtungen konzeptionell und alltagsorganisatorisch vorstrukturiert. Problembestimmung und -bearbeitung erweisen sich als komplexe, in den Vollzug der Praktiken involvierte, gemeinsame Arbeit aller Beteiligten – der jungen Frauen, der Sozialarbeiter*innen der Einrichtung sowie der Mitarbeiter*innen von Jugendämtern, die solche Maßnahmen gewähren oder zumuten (vgl. Ott 2020).

Solche Analysen folgen Dorothy Smiths (1998: 186) Kritik, Althussters Ideologietheorie sei von den Institutionen her gedacht, seine Ideologietheorie nähme keinen Ausweg aus den Regelungsverhältnissen, sondern bleibe diesen verhaftet. Smith selbst fasst gesellschaftliche Verhältnisse ausgehend von sozialen Praktiken als »koordinierte Abfolgen oder Abläufe sozialen Handelns, in die mehr als ein Individuum verwickelt ist, wobei die Beteiligten nicht unbedingt zugegen oder einander bekannt sein müssen« (Smith 1998: 102). Vorausgesetzt wird erstens die ethnomethodologische Grundannahme, dass soziale Ordnung von Akteur*innen in lokalen Praktiken unter Verwendung spezifischen Alltagswissens (re-)produziert wird. Akteur*innen werden als vergesellschaftete Akteur*innen gedacht. Zweitens ist vorausgesetzt, dass gesellschaftliche Verhältnisse durch aufeinander abgestimmte Handlungsweisen spezifischer Akteur*innen unter konkreten Bedingungen organisiert werden. Sie lassen sich nur über Praktiken sowie die Weise, wie diese koordiniert werden, rekonstruieren und nicht von einer an sich bestehenden Systematik her (vgl. Smith 1998: 106). Akteur*innen sind in ihre je spezifi-

schen Positionen und deren jeweilige (begrenzte) Handlungsspielräume eingebunden und damit auf bestimmte Weise an der (Re-)Produktion der Verhältnisse beteiligt.

4. Diskussion: Subjektivierungsprozesse in der Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen

Welche Rolle spielt also Subjektivierung in der skizzierten Analyseperspektive? Relevant ist zunächst, dass Subjektivierung in ihrer Logik als zweifache Unterwerfung, die Freiheit im Sinne von Wahlfreiheit und Handlungsfähigkeit voraussetzt, als Teil der (Re-)Produktion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen verstanden werden kann. So ist sie wesentlicher, nicht vorhersehbarer bzw. kontingenter Effekt diskursiver Praktiken und in ihrer Konflikthaftigkeit für die Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse als *ein* Reproduktions- und Transformationsmodus in Praktiken bedeutsam. Das Aufklärungsmoment der Machtanalytik und der Frage nach Subjektivierung besteht darin, dass das (moderne bürgerliche genauso wie das neoliberale) Subjekt, das die Gouvernamentalitätsforschung rekonstruiert, erst historisch geworden ist. Das Subjekt ist hierbei eine *analytische* Kategorie, die mit den Modalitäten der gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse einer spezifischen historischen oder gegenwärtigen Situation korrespondiert – das macht die Analyse von Subjektivierungsprozessen als Zugang zur Analyse dieser Verhältnisse interessant.

Die analytische Subjektperspektive untersucht das Subjekt als historisch und kulturell gewordenen und sich transformierenden. Souveränen Subjekt zu werden, war und ist jedoch nicht für alle gleichermaßen vorgesehen, wie es u.a. Thomas Viola Rieske (2021), Phries Künstler (2022) oder Denise Bergold-Caldwell (2023) bezogen auf klassentheoretische, feministische und postkoloniale Studien zeigen. Gleichwohl ist dieser Status als ideeller und eigenmächtig zu erreichender allgegenwärtig, was spezifische gesellschaftliche Konflikte und Hierarchien erzeugt. Das macht verstehbar, weshalb Subjektivierungsanalysen zunächst auf die je spezifischen bzw. eingeschränkten Artikulationsmöglichkeiten und (Un-)Sichtbarkeiten marginalisierter (kollektiver) Subjekte fokussierten, bspw. in Postcolonial, Queer, Gender oder Disability Studies. Denn das Konzept verweist nicht zuletzt auf Möglichkeiten der Befreiung aus der zweifachen Unterwerfung und entsprechende Analysen zeigen somit Möglichkeiten für deren transformierende Bearbeitung, wobei *das Subjekt* selbst weder der normative Fluchtpunkt (vgl. Langer/Wrana 2024: 49ff.; Thon 2016) noch angesichts der Komplexität der Praktiken der Dreh- und Angelpunkt der Analyse sein kann. Daher erachten wir den Fokus auf die allgemeiner und weiter gefassten Praktiken für angemessener.

Die Analyse von Praktiken – in die Subjektpositionen jedoch *eingelassen* sind – kann nachvollziehen, wie alltägliches Handeln organisiert ist; sie kann Aufschluss darüber geben, welche Anrufungen wie institutionalisiert sind und wie sie über materielle Bedingungen in die Alltagserfahrung eingehen – kurz: wie Verhältnisse im Lokalen und Situiereten vermittelt sind. Die Analyse kann aber auch ein Zugang sein, um die – z.B. in der unternehmerischen Logik – vermittelte Programmatik einer Herrschaftstechnik genauer, d.h. entlang ihres praktischen Vollzugs, zu rekonstruieren. Zudem geht es darum, wie wer in welchen Kontexten mit den zugemuteten Adressierungen umgeht, um herauszu-

arbeiten, wie die vorgefundenen Bedingungen bearbeitet werden. Werden dabei Widerstände sichtbar, sind diese nicht als Ausdruck von Souveränität oder Autonomie zu deuten. Sie können vielmehr zum Ausgangspunkt für die Analyse werden, da an ihnen nachvollzogen werden kann, wie die Verhältnisse beschaffen sind, gegen die sich diese Widerstände richten. Denn was Akteur*innen tun, kann nur im Kontext der institutionalisierten gesellschaftlichen Verhältnisse gedacht werden. Dass praxeologisch fokussiert wird, was unter spezifischen Bedingungen einer Situation und in spezifischen gesellschaftlichen Positionierungen getan wird, ist eine Perspektivverschiebung, die Handlungszusammenhänge in ihren Macht- und Herrschaftsverhältnisse (re-)produzierenden Effekten ins Blickfeld rückt. Das kann auch (politisch) das Interesse an Entunterwerfung sein, um es mit anderen Bezugspunkten zur Geltung zu bringen. Eine solche Herangehensweise zielt jedoch zunächst auf die Analyse, wie gesellschaftliche Verhältnisse mit dem Lokal-Situierten vermittelt sind, und vermag dabei auch zu beschreiben, wie Akteur*innen in spezifischen (Macht-, Handlungs- oder Subjekt-)Positionen an dieser Reproduktion stabilisierend, transformierend und/oder durchkreuzend beteiligt sind.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Villa, Paula Irene (2010): Somatischer Eigensinn? Kritische Anmerkungen zu Diskurs- und Gouvernementalitätsforschung aus subjektivationstheoretischer und praxeologischer Perspektive. In: Angermüller, Johannes/Dyk, Silke van (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Methodisch-methodologische Perspektiven zum Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M.: Campus, S. 315–335.
- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Hamburg/Westberlin: VSA.
- Bergold-Caldwell, Denis (2023): Das schwarze Subjekt der Grenze. Afropessimistische Streifzüge durch Fragen der Subjektivierung. In: Heinemann, Alisha/Karakaşoğlu, Yasemin/Linnemann, Tobias/Rose, Nadine/Sturm, Tanja (Hg.): Entgrenzungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Oppladen: Barbara Budrich, S. 53–62.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, H. 3, S. 263–279.
- Bollig, Sabine/Ott, Marion (2008): Entwicklung auf dem Prüfstand: Zum praktischen Management von Normalität in Kindervorsorgeuntersuchungen. In: Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hg.): Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Juventa, S. 207–224.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2023): Bildung und Subjektivierung. Systematische Spannungslinien des Subjektivierungskonzepts im Kontext von Optimierung, Digitalisierung und Migration. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 26, H. 6, S. 1389–1409.
- Dahmen, Stephan (2022): Konturen einer praxistheoretischen Professions- und Entscheidungsforschung. In: Empirische Pädagogik 36, H. 1, S. 31–47.
- Del Percio, Alfonso/Zienkowski, Jan/Angermüller, Johannes (2014): Vom determinierten Akteur zum dezentrierten Subjekt. Strukturalistische, pragmatische und poststrukturalistische Perspektiven der Diskurstheorie im Dialog. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bd. 1, Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, S. 364–385.
- Denninger, Tina/Dyk, Silke van/Lessenich, Stephan/Richter, Anna (2010): Die Regierung des Alter(n)s. Analysen im Spannungsfeld von Diskurs, Dispositiv und Disposition. In: Angermüller, Johannes/Dyk, Silke van (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Methodisch-methodologische Perspektiven zum Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M.: Campus, S. 207–235.
- Dieter, Michael/Gerlitz, Carolin/Helmond, Anne/Tkacz, Nathaniel/Vlist, Fernando N. van der/Weltevrede, Esther (2019): Multi-Situated App Studies: Methods and Propositions. *Social Media + Society* 5, H. 2, S. 1–5.
- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–55.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt a.M.: Beltz, S. 241–261.
- Geipel, Karen/Mecheril, Paul (2014): Postsouveräne Subjektivität als Bildungsziel? Skeptische Anmerkungen. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 35–54.
- Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.) (2013): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink.
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie 30, H. 6, S. 429–451.
- Hirschauer, Stefan (2004): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Hörning, Karl H./Reuter, Julia (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript, S. 73–91.
- Hörning, Karl H./Reuter, Julia (Hg.) (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript.

- Kelle, Helga (2008): »Normale« kindliche Entwicklung als kulturelles und gesundheitspolitisches Projekt. In: Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hg.): *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa, S. 187–205.
- Kelle, Helga (Hg.) (2010): *Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kelle, Helga/Ott, Marion (2009): Standardisierung der frühen kindlichen »Entwicklung« und »Bildung« in Kindervorsorgeuntersuchungen. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta (Hg.): *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. Wiesbaden: VS, S. 141–158.
- Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willi (Hg.) (2007): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden: VS.
- Kleiner, Bettina (2015): *subjekt, bildung, heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher*. Opladen: Barbara Budrich.
- 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 Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 21–33.
- Künstler, Phries Sophie (2022): *Prekäre Subjektivierung. »Kämpfe ums Möglichwerden« im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit*. Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje (2008): *Disziplinieren und Entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.
- Langer Antje (2015): *Pädagogische Körperkontakte – ethnographische Beobachtungen in der Schule*. In: Gräfe, Robert/Harring, Marius, Witte, Matthias D. (Hg.): *Körper und Bewegung in der Jugendbildung. Interdisziplinäre Perspektiven*. Schneider Verlag Hohengehren, S. 105–113.
- Langer, Antje/Wrana, Daniel (2024): *Subjektivierungsforschung: gesellschaftliche Verhältnisse, Reifizierung, Kritik*. In: Rose, Nadine (Hg.): *Addressing Inequality – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*, Opladen: Barbara Budrich, S. 37–60.
- Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (2000): *Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einführung*. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.): *Gouvernementalität der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7–40.
- Macgilchrist, Felicitas (2020): *Praktiken*. In: Truschkat, Inga/Bormann, Inka (Hg.): *Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Forschungshaltung, zentrale Konzepte, Beispiele für die Durchführung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 29–38.
- Macgilchrist, Felicitas/Ott, Marion (2014): *Partizipant*. In: *DiskursNetz* (Hg.): *Wörterbuch der Interdisziplinären Diskursanalyse*. Berlin: Suhrkamp, S. 292.
- Maurer, Susanne/Weber, Susanne (Hg.) (2006): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS.

- Nadai, Eva (2022): Institutionelle Ethnographie. In: Pöferl, Angelika/Schröer, Norbert (Hg.): Handbuch soziologische Ethnographie. Wiesbaden: Springer VS, S. 383–396.
- Ott, Marion (2011): Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie. Konstanz: UVK.
- Ott, Marion (2020): Praktiken der Institutionalisierung von »Mitwirkung« – Beteiligungsoption und Erwartungsanforderung. In: Widersprüche 40, H. 157, S. 11–25.
- Ott, Marion/Wrana, Daniel (2010): Gouvernamentalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel einer Maßnahme zur Aktivierung von Erwerbslosen. In: Angermüller, Johannes/Dyk, Silke van (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernamentalitätsforschung. Methodisch-methodologische Perspektiven zum Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M.: Campus, S. 155–181.
- Paulitz, Tanja/Carstensen, Tanja (2014): Subjektivierung 2.0. Machtverhältnisse digitaler Öffentlichkeiten, Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft, Bd. 13.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, H. 4, S. 282–301.
- Ricken, Norbert (2007): Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivierung. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults. In: Kammeler, Clemens (Hg.): Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme. Heidelberg: Synchron, S. 157–176.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2019): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne Sophie/Kuhlmann, Nele (2023): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rieske, Thomas Viola (2021): Verhältnisse von Autonomie und Heteronomie. Potenziale subjektivierungstheoretischer Perspektiven am Beispiel erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Jungen. In: Feger, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hg.): Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 17. Opladen: Barbara Budrich, S. 55–69.
- Rose, Nadine (Hg.) (2024): Addressing Inequality – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen: Barbara Budrich.
- Sänger, Eva/Langer, Antje/Carstensen, Tanja (2024): Die Pflicht, up-to-date zu sein. Adressierungen (werdender) Eltern durch Schwangerschafts- und Erziehungsapps. In: GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 16, H. 1, S. 115–132.
- Scheffer, Thomas (2017): Neue Materialismen, praxeologisch. In: Behemoth. A Journal on Civilisation 10, H. 1, S. 92–106.
- Smith, Dorothy (1998): Der aktive Text. Eine Soziologie für Frauen. Hamburg: Argument.
- Thon, Christine (2016): Biografischer Eigensinn – widerständige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, H. 2, S. 185–198.
- Treiber, Hubert/Steinert, Heinz (1980/2005): Die Fabrikation des zuverlässigen Menschen. Über die ›Wahlverwandtschaft‹ von Kloster- und Fabrikdisziplin. Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Wrana, Daniel (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wrana, Daniel (2012): *Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis*. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Barbara Budrich, S. 185–200.
- Wrana, Daniel (2015): *Zur Lokation von Sinn. Das Subjekt als Bedingung und Gegenstand von Diskursanalyse und qualitativer Forschung*. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1. Beiheft, S. 14–42.
- Wrana, Daniel/Langer, Antje (2007): *An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Bd. 8, H. 2, 62 Absätze, www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-07/07-2-20-d.htm [Zugriff: 31.10.2024].

Hegemonie und Artikulation

Steffen Wittig

Abstract *Im Beitrag wird untersucht, wie der Begriff der Hegemonie in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung relevant wird, wobei er insbesondere auf die Perspektiven von Gramsci sowie Laclau und Mouffe eingeht. Gramscis Hegemoniebegriff wird als pädagogisches Verhältnis skizziert. Deshalb wird vor allem der Modus der aktiven Zustimmung der Beherrschten zu hegemonialen Ideen thematisiert. Laclau und Mouffe erweitern diese Perspektive durch den Begriff der Artikulation, der die kontinuierliche und performative Herstellung von Identität und Hegemonie in sozialen Diskursen beschreibt. Der Beitrag zeigt auf, wie sich Subjektivität im Spannungsfeld hegemonialer Diskurse konstituiert und welche Bedeutung dies für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung hat.*

1. Einleitung: Warum ist Hegemonie für die Subjektivierungsforschung interessant?

Pädagogische Diskurse und die Konstruktionen ihrer Begriffe sind durch das geprägt, was sich als Hegemonie bezeichnen lässt. Ein Beispiel hierfür findet sich im Diskurs über das Lernen. Roland Reichenbachs Essay »Die Pädagogik der Privilegierten« (2025: 10) beginnt mit einer interessanten Beobachtung in Bezug auf das Phänomen Lernen: Einerseits schillert im »Reden über das Lernen heute vielleicht noch mehr als früher« eine »Herstellungsmentalität«. Am »Lernprodukt« (ebd.; Herv. i.O.) scheint ausgemacht werden zu können, dass jemand etwas gelernt hat. Andererseits »haftet« dem »Lernen bzw. Lernprozess etwas Mysteriöses an« (ebd.): Lernen kann letztgültig nicht dingfest gemacht werden. Es scheint bspw. schwierig, Handlung x oder Absicht y als (kausale) Momente eines Lernprozesses oder eines sich artikulierenden Lerneffekts zu beschreiben, weil nicht genau gesagt werden kann, ob eine Wirkung auf eine spezifische Handlung zurückgeführt werden kann, ob eine Absicht in Anbetracht der Heterogenität von Situationen nicht nur nachträglich inszeniert ist oder ein Lernprozess retrospektiv als kohärent konstruiert wurde (vgl. Schäfer 2017). Lernen wird zu etwas Ambivalentem: Es ist zugleich möglich als auch unmöglich festzustellen, ob jemand gelernt hat. Trotz dieser *Uneindeutigkeit* des Lernens ist es aber zugleich nicht unproblematisch, beliebig über Lernen zu sprechen: »Um bei diesem *Reden* über das Lernen erfolgreich zu sein«, müssen

Redeweisen bedient werden, die einfach »sympathischer«, sprich: anschlussfähiger¹ sind als andere (Reichenbach 2025: 10; Herv. i.O.). Begriffe wie »offenes«, »aktives« oder »entdeckendes« Lernen erscheinen ansprechender als andere, doch bei genauerer Betrachtung zeigen sie, dass sie Lernen nicht wirklich letztgültig fassen können, sondern vielmehr rhetorische Mittel sind, die erzeugen, wie über gutes Lernen gesprochen wird. Solche Diskurse bringen hervor, was unter »gutem Lernen« zu verstehen ist – und dies wiederum beeinflusst subjektive Sprechweisen über Lernen. Was Reichenbach also hinsichtlich des Lernens *indirekt* beschreibt, lässt sich als ein Beispiel für Hegemonie lesen.

Den Begriff der Hegemonie in einem Handbuch für erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung vorzufinden, mag auf den ersten Blick irritieren, verstehen einige politikwissenschaftliche Deutungen darunter doch eher »die Vorherrschaft eines Staates gegenüber einem oder mehreren anderen Staaten«, die »sowohl militärisch als auch wirtschaftlich und kulturell begründet sein« (Schneider/Toyka-Seid 2025, o.S.) kann. Unter kultur- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive eröffnen sich jedoch andere Blickwinkel. So führen Candeias (2007: 19) oder auch Barfuss und Jehle (2014: 24) Hegemonie stärker etymologisch ein und machen den Begriff hierdurch sozialwissenschaftlich fruchtbar. Sie betonen die Herkunft vom altgriechischen *ἡγεμονία* (igemonia), was mit »voransein«, »führen«, »vorangehen« übersetzt werden kann. Damit unterstreicht die kulturwissenschaftliche Deutung des Hegemoniebegriffs, dass es sich bei Hegemonie nicht einfach um eine »erzwungene Unterwerfung« handelt. Die Unterwerfung unter eine Art der hegemonialen Führung bedarf der »aktive[n] Zustimmung« der Geführten (ebd.). Dies lässt sich am Beispiel des Lernens weiter veranschaulichen. Um in *spezifischen* Diskursen rund um das Lernen mitsprechen zu können, müssen die eigenen Gedanken in Bezug auf einen historisch gewordenen Lernbegriff anschlussfähig gemacht werden und bspw. Lernprozesse gegenwärtig als aktiv, offen (oder alteritätstheoretisch) adressiert werden. Diese sich so (re-)artikulierenden Weisen, über Lernen zu sprechen, sind dabei nicht erzwungen. Sie schreiben sich als »Überzeugungen« – bei denen es sich um »Vokabeln zum guten und richtigen Lernen« handelt – in eine »pädagogische Mentalität« ein, »die sich sicher scheint, das Wohlbefinden des individuellen Kindes und die Autonomie der Jugendlichen ganz besonders im Auge zu haben« (Reichenbach 2025: 11). Hierüber artikulieren sich wiederum normativ wirksame aber »stillschweigende Annahmen«, die reproduzieren, was wie als relevant oder irrelevant, richtig oder falsch, legitim oder illegitim adressiert werden kann. Das wiederum hat Konsequenzen für das Nachdenken über Subjektivierung.

Im Folgenden möchte ich, um einen analytischen Zugang zur erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung zu ermöglichen, zunächst mit Antonio Gramsci (2.1) sowie Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (2.2) zwei Optiken auf Hegemonie darstellen. Dabei geht es auch darum, beide Blickwinkel voneinander zu unterscheiden: Während Gramsci Hegemonie als »kulturelles Ringen« innerhalb einer stabilen, dialektischen

1 Wird das Wort »sympathisch« etymologisch vom Griechischen »synpathos« (»syn« bedeutet »mit« oder »zusammen«, »pathos« bedeutet »Leiden« oder »Gefühl«) abgeleitet – also im Sinne von »Mitleiden« verstanden –, so kann diese Vokabel des Anschlusses m.E. durchaus Ausdruck einer Weise sein, über das Phänomen zu sprechen, die geradezu als Aufforderung zum Mitleiden verstanden werden kann.

Verbindung von Zwang und Konsens betrachtet, artikulieren Laclau und Mouffe Hegemonie als offenen, performativen Prozess, der durch diskursive Aushandlungen und die Artikulation von Identitäten in ständiger Veränderung entsteht. Hierbei werde ich vor allem mit den Begriffen des ›kulturellen Ringens‹, des Antagonismus und der Artikulation eine Brücke zur Subjektivierungsforschung schlagen und in einem letzten Schritt zeigen, wie das Konzept der Hegemonie in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung Eingang gefunden hat (3). Ich schließe mit einem Fazit (4).

2. Hegemonie – Überblick über theoretische Konzepte und Begriffe

2.1 Gramsci

2.1.1 Hegemonie als Gleichzeitigkeit von Konsens und Zwang

Antonio Gramsci entwickelt in seinen »*Gefängnisheften*« (GH) das Konzept der Hegemonie als ein Schlüsselprinzip politischer Macht, das weit über eine einfache Vorstellung von Vorherrschaft hinausgeht. Hegemonie bezeichnet für Gramsci nicht nur die Fähigkeit einer dominanten Gruppe, ihre Interessen durchzusetzen, sondern auch die aktive Zustimmung der Beherrschten zu dieser Vorherrschaft (vgl. Barfuss/Jehle 2014: 26). Diese Zustimmung entsteht nicht nur durch Zwang oder Gewalt, sondern auch durch »moralische und intellektuelle Führung« (GH1: 101). Es geht um die Bildung eines Konsenses, bei dem die Beherrschten die herrschende Ordnung als legitim anerkennen. Gramsci beschreibt Hegemonie dergestalt als einen Konsens, der durch Zwang abgesichert wird (vgl. GH7: 783). Fehlt der Konsens, »reduziert« sich »Hegemonie auf Zwang und Gewalt« (Candeias 2007: 19). Für Gramsci ist Hegemonie dahingehend keine »politische Strategie oder Taktik«, sondern ein dialektischer Prozess (Bernhard 2005: 119) der ethisch-moralischen »Führung« und »Herrschaft« *auf kultureller Ebene* (vgl. Opratko 2014: 36). Der Konsens sozialer Akteur*innen und Gruppen muss aktiv kulturell erkämpft werden, er entsteht nicht von selbst. Dieses Ringen um Hegemonie bildet hierbei einen »Prozess, der sich von der Gesamtorganisation der Kultur über die Verbreitung« spezifischer »Vorstellungen, die systematische Beeinflussung des Alltagsverständes bis hin zu Bildungs- und Erziehungsprozessen erstreckt« (Bernhard 2005: 120). Überall wird kulturell um Hegemonie gerungen.

2.1.2 Kulturelles Ringen um Hegemonie

Wie zeigt sich diese *Herstellung eines aktiven Konsenses* nun? Gramsci betont, dass »jedes Verhältnis von Hegemonie [...] notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis« (GH10: 1336) ist, das sowohl den Staat als auch die Zivilgesellschaft einbezieht. Die Differenzierung zwischen Staat und Zivilgesellschaft ist hierbei entscheidend. Gramsci unterscheidet sich mit seiner Perspektive auf den Staat von orthodox-marxistischen und liberalen Auffassungen, indem er Staat als »integralen Staat« begreift, der sowohl politische Macht als auch zivilgesellschaftliche Strukturen umfasst (Khakpour 2022: 224). Mit Zivilgesellschaft beschreibt er dabei ein »der formellen Politik vorgelagertes Feld des Vergesellschaftungshandelns«, »auf dem sich Überzeugungen, Gewohnheiten und Anhängerschaften bilden« (Barfuss/Jehle 2014: 117). Basis und Überbau können

(entgegen anderer marxistischer Perspektiven) bei Gramsci kaum analytisch getrennt werden; vielmehr wird Hegemonie zivilgesellschaftlich in gerade diesen (subjektiven) Überzeugungen bzw. dem Alltagsverstand (vgl. GH10) klassistisch (re-)produziert. Das macht Gramsci auch für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung interessant – unter dem Vorbehalt allerdings, dass Subjekt hier als Klassensubjekt gedacht wird. Ich möchte an dieser Stelle – argumentativ selektierend – zwei Weisen aufzeigen, inwiefern hegemoniale Verhältnisse zugleich pädagogische Verhältnisse darstellen und an der Hervorbringung spezifischer subjektiver Überzeugungen beteiligt sind.

Erstens versteht Gramsci den Staat nicht nur als eine Institution zur Ausübung sozialer Gewalt, sondern auch als Akteur, der durch die Gestaltung hegemonialer Beziehungen eine aktive Rolle als »Erzieher« (sic!) übernimmt. Er »[passt] die Einzelnen an neue gesellschaftliche Anforderungen an, einerseits durch Unterdrückung, andererseits durch die Eröffnung« individueller »Möglichkeitsräume.« (GH 7: 1548f.) Dieses Verhältnis ist keineswegs einseitig oder hierarchisch; vielmehr entsteht eine wechselseitige Beziehung, in der Zwang und die Schaffung subjektiver Freiräume gleichzeitig stattfinden. Schulen sind bspw. Institutionen des Staates, die einerseits durch den Lehrplan und die Disziplinarregeln Zwang ausüben, indem sie festlegen, dass man zur Schule gehen muss, welches Wissen dort als relevant gilt und wie sich die Schüler*innen zu diesem verhalten sollen. Andererseits bieten Schulen durch das Lernen, das Erwerben von Fähigkeiten und das Fördern von Kreativität sowie durch die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Ideen auseinanderzusetzen, auch Möglichkeitsräume zur persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung, z.B. zum kritischen Denken. Während Schule den Rahmen setzt, welcher Wissensinhalt auf welche Weise vermittelt wird, gibt es gleichzeitig Spielräume, in denen Schüler*innen lernen können, bestehende gesellschaftliche Normen zu hinterfragen. Der Staat übt Zwang aus, verspricht jedoch gleichzeitig die Verwirklichung bestimmter individueller Möglichkeiten. Individuen unterwerfen sich dem ausgeübten Zwang nicht aus Selbsttäuschung, sondern aus »echtem Interesse« an den versprochenen Chancen. Deshalb akzeptieren Menschen diese Form der Unterwerfung, da sie im Rahmen der hegemonialen Struktur als legitim und (quasi-)natürlich erscheint (vgl. Candeias 2007: 19).

Zweitens fungieren Institutionen zwar als zentrale Elemente der Zivilgesellschaft. Dennoch werden in diesen bestimmte Wissensbestände vermittelt, die als relevant gelten, während andere Wissensformen als nicht überzeugend abgelehnt werden. Diese Institutionen der Zivilgesellschaft (re-)produzieren (kulturelle) Hegemonie durch die Übermittlung einer spezifischen Suggestion: »So viele [können] sich [über die Bedeutsamkeit eines bestimmten Sachverhalts – S.W.] nicht irren« (GH11: 1390). Der Konsens über die Relevanz eines spezifischen Themas (etwa eines konkreten Wissensgegenstandes, z.B. dass »die Geschichte der Menschheit eine Geschichte von Klassenkämpfen« ist) wird pädagogisch hervorgebracht, *indem es vermittelt wird*. Diese Vermittlungsarbeit kommt dabei u.a. jenen zu, die Gramsci als »organische Intellektuelle« bezeichnet. Sie gehen »aus gewachsenen sozial-ökonomischen Strukturen der Gegenwart« hervor, repräsentieren diese, »unterstützen« bei der »Selbstvergewisserung der Klasse« und helfen dabei, deren Interessen in der Gesellschaft zu verbreiten (Merkens 2006: 37). Aus der Vermittlungsarbeit organischer Intellektueller gehen so weitere organische

Intellektuelle hervor, die wiederum Perspektiven verbreiten und bei der Herausbildung einer Klassenidentität helfen. Konsens multipliziert sich durch die kontinuierliche Vermittlungsarbeit der organischen Intellektuellen, wodurch hegemoniale Perspektiven weiter übertragen werden, ähnlich einem sich stetig ausweitenden Netzwerk von Ideen und Überzeugungen. Hegemonie wird so vor allem intellektuell und kulturell errungen. Gramscis Äußerung, »Hegemonie entspringt in der Fabrik« (GH9: 2069), könnte so thesenartig umformuliert werden: Hegemonie wird in der Institution (re-)produziert. Konsens bedeutet in diesem Zusammenhang aber nicht automatisch, dass der als relevant vermittelte Gegenstand subjektiv auch als relevant anerkannt wird. Für Gramsci setzt dieser Konsens vielmehr die Einsicht voraus, dass – auch wenn man persönlich eine andere Meinung hat – eine große Zahl von Menschen anzunehmen ist, die diesen als relevant vermittelten Gegenstand für bedeutsam erachten und er deswegen nicht ohne Weiteres als falsch angesehen werden kann.

Gerade weil sich gramscianisch Hegemonie als pädagogisches Verhältnis artikuliert, eröffnen sich Anschlussmöglichkeiten für die Subjektivierungsforschung – dort nämlich, wo das Subjekt nicht nur Adressat*in hegemonialer Deutungen ist, sondern in der Aneignung, Übersetzung oder Infragestellung dessen, was als relevant gilt, selbst zum Ort eines kulturellen Ringens um Hegemonie wird.

2.2 Laclau und Mouffe²

2.2.1 Antagonismus

Im Gegensatz zu Gramsci, der Hegemonie als Dialektik von Zwang und Herrschaft versteht und die Bedeutung einer Klassenidentität als zentral betrachtet, entwickeln Laclau und Mouffe eine Theorie, die Hegemonie als einen offenen, performativen Prozess aufruft, in dem *soziale Identitäten* und *politische Bedeutungen durch Artikulation konstruiert werden*. Dieser Unterschied soll im Folgenden die zentrale Differenz zwischen beiden Perspektiven markieren und die weitere Argumentation strukturieren. Laclau und Mouffe beziehen sich zwar ausdrücklich auf Gramscis Hegemoniebegriff, grenzen sich jedoch in ihrer Dekonstruktion des Marxismus – unter Rückgriff auf ein breites Ensemble theoretischer Referenzen (Strukturalismus Saussures', Psychoanalyse Freuds und Lacans sowie die Dekonstruktion Derridas) (vgl. Nonhoff 2007: 7) – deutlich von dessen ambiguer Klassenidentitärer Perspektive ab.³ Durch diese Arbeit am Begriff der Hegemonie artikulieren Laclau und Mouffe eine »Theorie des Sozialen und des Politischen« (ebd.), die einen Einsatzpunkt erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung markiert.

Für Laclau und Mouffe ist das Soziale keine stabile oder natürliche Ordnung, sondern ein ständig offenes, sich veränderndes Feld sozialer und politischer Auseinandersetzungen. Sie lehnen jede Vorstellung einer »festen« sozialen Ordnung (bspw. einer Klassenordnung, so wie sie Gramsci sieht) ab und argumentieren, dass Identitäten und soziale

2 Die folgenden Ausführungen sind ausführlicher in Wittig/Sperschneider 2024 zu finden.

3 Gramsci schwankt zwischen einer »historisch kontingenten« und einer »notwendigen« Bestimmung der Arbeiterklasse: Mal soll sie ihre Rolle durch Artikulation mit anderen Kämpfen aktiv verändern, mal erscheint ihre Zentralität als naturwüchsig aus der Ökonomie abgeleitet (Laclau/Mouffe 2012: 106).

Praktiken das Ergebnis diskursiver Aushandlungen sind. Sie begründen diesen Punkt mit der Beobachtung, dass soziale Identitäten »keine letzte Buchstäblichkeit besitzen« (Laclau/Mouffe 2012: 133) – sie sind »socially constructed« (Laclau 1990: 100). Diese soziale Konstruiertheit von Identitäten wiederum belegen sie mit einem aus der strukturalistischen Linguistik entnommenen, aber durch Laclau und Mouffe poststrukturalistisch gewendeten Argument Ferdinand de Saussures': Der Versuch, soziale Identitäten zu bezeichnen, entspricht der Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat (vgl. Saussure 2016: 26). Während bei Saussure die Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat zwar nicht als natürlich oder objektiv festgelegt, sondern durch soziale Konventionen strukturalistisch stabilisiert erscheint, betonen Laclau und Mouffe gerade die bei Saussure schon angelegte Arbitrarität dieser Relation und heben die grundlegende Differenz hervor, die jede feste Bedeutungszuweisung unterläuft (vgl. Laclau/Mouffe 2012: 124; Saussure 2016: 28f.; Marchart 2017: 57).

Diese fundamentale Differenz wird für Laclau und Mouffe mit dem Begriff »Antagonismus« beschrieben (vgl. Lefort/Gauchet 1990). Sie verwenden diesen einerseits, um zu zeigen, dass eine feste soziale Identität unmöglich ist. Andererseits beschreiben sie damit aber auch die Notwendigkeit, »partieller Versuche«, diese Identitäten dennoch »zu konstruieren« (Laclau/Mouffe 2012: 165). Der »Antagonismus« ist für die beiden »die ›Erfahrung‹ der Grenze des Sozialen« (ebd.) – und damit die ›Erfahrung‹ des Scheiterns letztgültiger Fixierungen von Identität. Mit der für Laclau und Mouffe zentralen Referenz auf Claude Lefort und Marcel Gauchet lässt sich dies noch weiter vertiefen. Lefort und Gauchet fügen dieser ersten Dimension des Antagonismus noch eine zweite Dimension hinzu – die der *Antagonismen*. Eben weil soziale Identitäten nicht (wie noch bei Gramsci) letztgültig fixiert werden können, brechen soziale Auseinandersetzungen darüber aus, welche Identifizierung (welche Bestimmung z.B. von Bildung, Erziehung, Lernen, Lehren usw.) die anschlussfähigste sein könnte. Die Dimension der *Antagonismen* zeigt die »innere Teilung von Gesellschaft« (Marchart 2010: 25) und die innere Spannung zwischen ihren Mitgliedern (vgl. ebd.: 26). Die konstitutive Offenheit des Sozialen markiert für Laclau und Mouffe damit nicht nur die Unmöglichkeit stabiler Identität, sondern auch den Ausgangspunkt permanenter Auseinandersetzungen um die hegemoniale Besetzung eben dieser Offenheit, in deren Zusammenhang sich schließlich auch Subjektpositionen hervorbringen.

Diese abstrakte Perspektive lässt sich konkretisieren, wenn Reichenbachs Überlegungen zum Phänomen des Lernens diskurstheoretisch durchdacht werden. Auch der Terminus »Lernen« ist nicht stabil fixierbar, sondern Gegenstand fortwährender Bestimmungsversuche, die in unterschiedlichen disziplinären Kontexten – etwa der Psychologie oder der Pädagogik – mit normativen Erwartungen verknüpft sind. Das »Lernen [entzieht sich] dem letzten Zugriff der wissenschaftlichen Erklärung immer noch kapriziös« (Reichenbach 2025: 10). Diese Fixierungsversuche erfolgen aus unterschiedlicher Richtung: Ob Lernen nun (lern-)psychologisch als kognitive Konstruktion (vgl. Herzog 2005) oder pädagogisch(-anthropologisch) als »erfahrungsreflexive« Praxis (Zirfas 2018: 47) bestimmt wird, ist nicht nur eine theoretische Frage. Jede artikulierte Position beansprucht für sich, von der Plausibilität der eigenen Perspektive zu überzeugen, indem sich in ihrem Gefolge diskursiv unterschiedliche Narrative artikulieren, die – mit »persuasiver Kraft« (Reichenbach 2025: 11) bewaffnet – darum buhlen, die (einzig oder zu-

mindest eine) richtige Sichtweise auf Lernen (auch für das spezifische Subjekt) zu vertreten. Zwischen den unterschiedlichen Positionen und Narrativen zeigen sich Konflikte und Abgrenzungen (die besagten Antagonismen) mithin, weil von den opponierenden Positionen das Scheitern der Fixierung des Lernbegriffs ausgemacht wird.

Das, was Laclau und Mouffe im Anschluss an Gramsci als Hegemonie bezeichnen, ist ohne ihre Figur(en) des Antagonismus bzw. der Antagonismen nicht zu denken – kaum aber auch ohne die der Artikulation.

2.2.2 Hegemonie und Artikulation

Der postfundationalistische Hegemoniebegriff bei Laclau und Mouffe wird auf unterschiedliche Weise an die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung anschlussfähig, aber *insbesondere* durch den Begriff der *Artikulation* (vgl. dazu auch Wittig/Mayer/Sperschneider 2024). Artikulieren bedeutet, dass die Identität gesellschaftlicher Gruppen und Subjekte durch die sprachliche und symbolische Verknüpfung sozialer Elemente hervorgebracht wird. Laclau und Mouffe fassen dies folgendermaßen: Artikulation ist »jede Praxis, die eine Beziehung zwischen Elementen so etabliert, daß ihre Identität als Resultat einer artikulatorischen Praxis modifiziert wird. Die aus der artikulatorischen Praxis hervorgehende strukturierte Totalität nennen wir *Diskurs*« (Laclau/Mouffe 2012: 14; Herv. i.O.). Artikulation ist hier also nicht von Diskurs zu trennen.

In »Hegemonie und radikale Demokratie« dekonstruieren Laclau und Mouffe unterschiedliche marxistische Ansätze und entwerfen daraus eine umfassende »allgemeine Diskurstheorie« (Stäheli/Hammer 2016: 63). Laut Reckwitz (2011: 300) handelt es sich bei dieser Theorie des Diskurses nicht um eine bloße Zusammenstellung verschiedener diskurstheoretischer Ansätze. Vielmehr entsteht bei Laclau und Mouffe ein theoretisches Modell, das maßgeblich von zwei wesentlichen »Theoriekomplexen« (ebd.: 301) geprägt wird. Zum einen wird die Theorie durch postmarxistische Strömungen beeinflusst, insbesondere durch Gramscis Hegemoniekonzept (siehe 2.1). Zum anderen fließen poststrukturalistische Perspektiven mit ein. Dies schließt einen Diskursbegriff ein, der sich nur marginal an Foucaults Begriff von Diskurs orientiert (vgl. Langer/Ott i.d.B.; Glasze/Mattisek 2015: 158; Laclau 2013: 353). Viel eher lehnen sich Laclau und Mouffe einerseits an die psychoanalytische Theorie Lacans, andererseits aber an die bereits angerissene strukturalistische Zeichentheorie Saussures an. Für Laclau und Mouffe ist jede soziale Praxis diskursiv. Diskurs bildet und vollzieht sich für sie *durch Artikulation* – und diese existiert im Modus der Sprache (vgl. Saussure 2016: 11). Es ist vor allem die Perspektive, dass sich Identitäten spezifischer Positionen durch *Abgrenzungs- und Ähnlichkeitsbeziehungen* hervorbringen (Saussure 2016: 29; vgl. Reckwitz 2008: 19), mit der schließlich der Artikulationsbegriff konkret wird. Laclau und Mouffe (2012: 167) nennen dies »Logik der Äquivalenz und Logik der Differenz«.

Diese Logiken stellen den Modus der Artikulation dar, *in dem* und *durch den* sich Diskurse konstituieren – *in dem*, weil Artikulation eine Weise beschreibt, *wie* Diskurse prozessieren; *durch den*, weil sich mit Artikulation *zugleich* Diskurse hervorbringen. Eine janusköpfige doppelte Logik also, deren Seiten nicht voneinander getrennt werden können. Laclau und Mouffe versuchen zu zeigen, wie Artikulationen Identität durch Ähnlichkeitsbeziehungen gerade dadurch bilden, dass Differenzen ausgemacht und benannt werden. Hierfür verwenden sie das Beispiel des Kolonialismus und gehen der

Frage nach, wie sich die Identitäten von Kolonisierten und Kolonisator*innen bilden. In »Hegemonie und radikale Demokratie« beschreiben sie (vgl. Laclau/Mouffe 2012: 167), wie tagtäglich die Differenz zwischen Kolonisator*innen und Kolonisierten markiert wird. Kolonisierte tragen diese Kleidung, haben diese Sprache, Hautfarbe, Sitten und Gebräuche, Kolonisator*innen jene. Identität ist nicht fixiert, sondern konstituiert sich ständig in Differenz zu anderen Identitätskonstruktionen. Selbst wenn Kolonisierte beginnen, die Kleidung der Kolonisator*innen zu tragen, ihre Sprache zu sprechen und Gebräuche auszuüben – es bleibt »koloniale Mimesis« (Bhabha 2000: 129). Wie Laclau und Mouffe (2012: 167) näher ausführen, verlieren die Merkmale, die Kolonisator*innen und Kolonisierte unterscheiden, ihre isolierte Bedeutung. Sie bilden Teile einer Kette von Ähnlichkeiten, die miteinander verbunden sind (für Kolonisator*innen bzw. Kolonisierte stehen), aber weiterhin die Differenz zwischen den »zwei Lagern« betonen (ebd.: 172). Die Differenzierung zwischen Kolonisator*innen und Kolonisierten bringt in diesem Sinne erst jene Äquivalenzen hervor, die Identitäten konstituieren, indem sie gleichzeitig Differenzen neu artikulieren. Die (performative) Identität kann in diesem Sinne *nicht positiv definiert werden*. Sie bedarf einer »negativen Konstruktion« (vgl. Laclau/Mouffe 2012: 168). *Kolonisator*innen* bringen ihre Identität bspw. als Vertreter*innen der »Zivilisation« hervor, indem sie Kolonisierte als »primitiv« und »unentwickelt« konstruieren und sich von diesen abgrenzen, wodurch sie sich wiederum als Repräsentant*innen der »Zivilisation« produzieren.⁴

Diese wechselseitige Beziehung zwischen Äquivalenz und Differenz beschreibt die Praxis der Artikulation, durch die sich der Diskurs als »relationaler Komplex« und »Praxis« hervorbringt, der kontinuierlich durch soziale Aushandlungen und Artikulationen neu gebildet wird (vgl. Laclau/Mouffe 2012: 127). Artikulation meint dahingehend zum einen eine Praxis des »In-Beziehung-Setzens« (Nonhoff 2007: 36) sozialer Elemente, aus dem wiederum Identität (qua Äquivalenz und Differenz) *instabil* hervorgeht. Zum anderen müssen zugleich Versuche der Identitätskonstruktion aufvorgängige Artikulationen referieren. Diskurs existiert dergestalt in einer Praxis der Artikulation, die performativ eine Verbindung von Elementen instabil hervorbringt *und* zugleich eine »Praxis« der »Artikuliertheit« (Reckwitz 2011: 303) darstellt, weil sie auf diskursiv relevant, legitim, wahr Erscheinendes Bezug nimmt. Das versuchen Laclau und Mouffe mit dem Begriff der Hegemonie zu fassen.

Laclau und Mouffe entwickeln in ihrer Theorie der *Hegemonie* ein Konzept, das auf der Unmöglichkeit der vollständigen Repräsentation des Universalen basiert. Das Universale, so die Autor*innen, kann sich durch den Bezug auf einen partikularen »Inhalt« materialisieren, der sich zwar von diesem Universalen unterscheidet, aber dennoch auf dieses verweist. Beispielsweise kann diskursiv eine spezifisch partikuläre Artikulation dessen, was unter »gutem Lernen« zu verstehen ist, privilegiert werden (z.B. digitales

4 Es sind u.a. post-koloniale Positionierungen, die dies ausweisen, bspw. die von Edward Said, der diese negative Identitätskonstruktion des Westens in »Orientalismus« (2012: 38) prägnant skizziert. Der »Westen« konstituiert sich u.a. durch die Referenz auf eine »wissenschaftliche und literarische Dämonisierung« des mysteriösen Orients«. Diesbezüglich erscheint der »Westen« »freiheitsliebend« und »demokratisch« im Gegensatz zu einem »totalitär« und »terroristisch« artikulierten Bild der »Araber« (ebd.).

Lernen oder ›Lernen auf Augenhöhe‹). Diesem partikularen Inhalt kann dann von vielen sozialen Akteur*innen zugesprochen werden, dass genau diese Artikulation ›gutes Lernen‹ meint. Das heißt, es bilden sich Äquivalenzen, bspw. zu ›partizipativem Lernen‹, ›kooperativem Lernen‹ und ›demokratischem Lernen‹, die wiederum Abgrenzungsbewegungen gegenüber so etwas wie ›Frontalunterricht‹, ›autoritativem Lernen‹ oder ›lehrerzentriertem Unterricht‹ vollziehen. Mit solchen Bewegungen der Artikulation wird keineswegs die Partikularität einer spezifischen Artikulation negiert. Vielmehr verkörpert die sich so artikulierende Äquivalenzkette »die Fülle des Universalen« (Laclau 2002a: 213). Sie bildet eine Universalität, die zugleich partikular bleibt. Diese Dynamik erlaubt es, dass das Universale als eine Art »symbolische Repräsentation« in einem partikularen Moment hervortritt, jedoch nicht als vollständig fixiertes Konzept. Die Hegemonie bei Laclau und Mouffe beruht somit auf der Spannung zwischen universellen und partikularen Inhalten, die sich nie vollständig zusammenführen lassen, sondern im ständigen Prozess der Artikulation und Auseinandersetzung bleiben. Sie entsteht, wenn ein spezifischer partikularer Signifikant als universell dargestellt wird (vgl. Laclau/Mouffe 2012: 175). Laclau und Mouffe nennen dies einen ›leeren Signifikanten‹. Diese ›partikulare Universalisierung‹ eines Signifikanten geschieht im Rahmen einer »hegemonialen Artikulation« (ebd.: 177), die den Gegensatz zwischen Universalität und Partikularität nutzt, um eine Form von Einheit (in der Differenz) zu schaffen. Wenn z.B. angenommen wird, dass »allein die Idee, dass Lernen [...] ›digital‹ sein« sollte, richtig ist (Reichenbach 2025: 93), diese Perspektive *zusätzlich* noch dadurch privilegiert wird, dass sie sich aktiv von anderen Lernperspektiven abgrenzt (z.B. digitales Lernen ist effektiver als Präsenzlernen), und gleichzeitig Äquivalenzen zu ›Eigenverantwortung‹, ›Individualität‹ oder ›Zukunftsfähigkeit‹ (u.v.m.) konstruiert werden, dann entleert sich der Begriff des digitalen Lernens möglicherweise so weit, dass er mit Konzepten wie mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess, größerer Flexibilität oder breiterem Zugang zu Lernmaterialien verknüpft werden kann. Digitales Lernen würde zu einem ›leeren Signifikanten‹ (Laclau 2007: 72; vgl. Laclau 2002b: 65; Laclau 2013: 70).

3. Hegemonietheoretische Anschlüsse für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung

In der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung wird der Begriff der Hegemonie sowohl über die Referenz auf Gramsci als auch über den Bezug auf Laclau und Mouffe aufgenommen. Ich will nun einen kurzen Überblick über mögliche Einsätze der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung geben. Dabei unterscheide ich zwei systematische Linien: Erstens einen an Gramsci angelehnten Ansatz, der Subjektivierung als (gegen-)hegemoniale Intervention betrachtet, und zweitens einen Artikulationsansatz, der von einer performativen Hervorbringung von Subjektivität im Rahmen der antagonistischen Besetzung leerer Signifikanten und der (Re-)Produktion hegemonialer Ordnungen ausgeht.

3.1 Subjektivierung als (gegen-)hegemoniale Intervention

In der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung wird Gramscis Hegemonietheorie auf verschiedene Weise aufgenommen. Ein zentraler Aspekt dabei ist die Frage, wie im Rahmen gegenhegemonialer Projekte (pädagogisch) gegen subjektiv ausgemachte Hegemonien und Formen der hegemonialen Subjektivierung vorgegangen werden kann. Spezifische Subjektpositionen werden z.B. nicht einfach übernommen, sondern aktiv umgeschrieben. Unter gramscianischer Perspektive rückt bspw. die Möglichkeit in den Fokus, dass unterdrückte oder marginalisierte Gruppen hegemoniale Positionen unterwandern und in ihren Diskursen neugestalten, um die bestehenden hegemonialen Strukturen zu subvertieren und neue, gegenhegemoniale Perspektiven zu etablieren, wie in Anschluss an Hall (2000: 41) formuliert werden könnte (vgl. auch Connell/Hilton 2015: 300). An dieser Stelle gehe ich exemplarisch auf zwei Positionen ein, die diesen Gedanken Gramscis aufnehmen.

Recht präsent ist erstens die Positionierung Armin Bernhards: Er erweitert Gramscis Theorie, indem er Bildung (*cultura*) einerseits als Praxis der Stabilisierung gesellschaftlicher Ordnung betrachtet, andererseits als Feld, in dem soziale Akteur*innen aktiv Bedeutungen verhandeln und umgestalten (vgl. Bernhard 2005). Bernhard hebt hervor, dass Hegemonie nicht nur Herrschaft und Führung umfasst, sondern auch Erziehung als »zentrale hegemoniestiftende Kraft« verstanden werden kann, die den »einer Gesellschaft adäquaten Menschentypus« formt (Bernhard 2005: 119; 2007: 123). Das Subjekt wird darüber hinaus als aktiver Teil eines »handelnden Verhältnisses zur Welt« verstanden, welches ihm (über Bildung) ermöglicht, seine Subjektwerdung zu reflektieren und sich in Bezug auf mögliche Widerständigkeiten und Gegenhegemonien zu »potenzieren« (Bernhard 2007: 148f.).

Zweitens möchte ich in Bezug auf diesen gramscianischen Ansatz der Hegemonietheorie die Position von Maria do Mar Castro Varela anführen. Herausgestellt werden kann einerseits der aktuelle Band »Hegemonie bilden« (2023), der viele interessante Ansätze für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung versammelt. Grundtenor ist dabei der »Kampf gegen zwanghafte Formen von Subjektivierung« (Dhawan 2023: 50; vgl. Spivak 2023: 41) bzw. die Reflexion auf die Machtförmigkeit von »Orten der Subjektivierung« (bspw. Schule) (Mecheril/Rangger 2023: 258), die Bedingung und Effekt hegemonialer Anrufungen sind. Andererseits ist in diesem Zusammenhang Castro Varelas Ansatz des »Verlernens« hervorzuheben (Castro Varela/Klug 2012). Sie betont die Notwendigkeit, hegemoniale Perspektiven zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Hegemoniale Diskurse und dominante Narrative werden in diesem Kontext nicht einfach abgelehnt oder zerstört, sondern gezielt von innen unterwandert – indem sie zunächst auf positive Weise aufgenommen und affirmativ, also zustimmend, aufgegriffen werden. Castro Varela nennt dies (in Referenz auf Spivak) »affirmative Sabotage«, wobei dieses Sabotieren oder Verlernen in drei Schritten erfolgt: erstens Verlernen und Aufgeben von Grundannahmen, zweitens »vertiefte affirmative Auseinandersetzung« mit den epistemologischen Bedingungen von Hegemonie und drittens kritische »Wendung« gegen zentrale epistemologische Bedingungen von Hegemonie (ebd.: 656).

3.2 Subjektivierung als Artikulation

Kerngedanke dessen, was ich in Anschluss an Laclau und Mouffe als artikulationsorientierten Ansatz bezeichne, ist die Grundannahme, dass Hegemonien performativ durch Artikulation entstehen. Sie existieren nicht per se materialistisch – wie die gramscianischen Hegemonien, denen man sich bewusst werden muss, um sich gegen sie zu wenden. Hegemonie wird kontinuierlich in diskursiven Praktiken hervorgebracht, in denen gleichsam auch Subjektivität konstituiert wird. Dies kann über zwei Schwerpunktsetzungen untersucht werden: *Erstens* wird untersucht, wie die Praxis der subjektiven Hervorbringung von Hegemonie in den diskursiven Praktiken analysiert werden kann, die Hegemonie performativ hervorbringen. Dabei wird der Fokus auf die spezifische Art und Weise gelegt, wie Subjektivität in diesen Praktiken artikuliert wird. *Zweitens* richtet sich die Forschung darauf, wie hegemoniale Artikulationen im Kontext der Auseinandersetzungen um die Besetzung ›leerer Signifikanten‹ entstehen und welche Wechselwirkungen zwischen dieser Artikulation und der performativen Hervorbringung von Hegemonie bestehen, die wiederum Subjektivierungsprozesse im Kontext hegemonialer Kämpfe beeinflussen. Ich versuche, diese Punkte kurz zu illustrieren:

Erstens stellt Kerstin Jergus (2011) in ihrer Arbeit zur diskursiven Konstruktion von Liebe fest, dass Identitäten nicht fixiert sind, sondern durch Artikulationen innerhalb des Diskurses hergestellt werden. Sie argumentiert, dass jede Essenz immer durch ihre Unmöglichkeit durchkreuzt wird. Subjektivität erscheint unter dieser Perspektive paradox, da sie keinen sicheren Bezugspunkt hat und stets als Effekt hegemonialer Diskurse innerhalb artikulatorischer Prozesse aufgerufen werden muss (vgl. ebd.: 217). Dieses dezentrierte Subjekt wird vielmehr in eine artikulatorische Praxis eingeführt, die nicht souverän an das Subjekt gebunden ist, sondern durch die soziale und diskursive Aushandlung ermöglicht wird (man muss erst lernen zu artikulieren – vgl. Ruitenbergh 2011), damit Hegemonie im sozio-politischen Raum herausfordert werden kann. Bildung und Erziehung spielen dabei eine zentrale Rolle, indem sie Subjekte in die Lage versetzen, die vorgegebene gesellschaftliche Ordnung zu hinterfragen und sich als politische Subjekte zu artikulieren (vgl. Ruitenbergh 2011: 379). Ruitenbergh und Wisniewski (2024) verdeutlichen in diesem Kontext die Praxis der subjektiven Hervorbringung einer möglichen (Gegen-)Hegemonie anhand des Beispiels der Solidarität von Lehrkräften mit den Jugendklimaaktivist*innen. Sie betonen, dass diese Solidarität nicht nur ein bloßes Unterstützen darstellt, sondern auch die aktive (Befähigung zur) Artikulation. Lehrer*innen tragen zur Bildung einer Kette von Äquivalenzen bei, die es den Jugendlichen ermöglicht, ihre Anliegen in einen breiteren politischen Kontext einzubetten. In diesem Sinne ist es dann möglich zu untersuchen, wie sich im Rahmen hegemonialer Diskurse so etwas wie eine ›pädagogische Beziehung‹ artikuliert. Bünger und Jergus (2024) untersuchen bspw. mithilfe von Laclaus Konzept der Hegemonie das pädagogische Verhältnis als politisches und konfliktreiches Vermittlungsgeschehen, das nicht nur durch Dialoge zwischen Generationen, sondern auch durch das ständige Aushandeln von Identitäten und Werten geprägt ist.

Zweitens ist das Pädagogische selbst, so argumentiert Alfred Schäfer, kein stabiler Begriff, sondern ein Feld fortwährender Auseinandersetzungen, in dem das Verständnis von Begriffen wie ›Bildung‹, ›Erziehung‹, ›Partizipation‹ und ›Inklusion‹ ständig neu ar-

tikuliert wird (vgl. Wittig 2021; Geldner 2024; Carusi/Szkudlarek 2024). Schäfer (2012) verdeutlicht, dass die Pädagogik im Kontext hegemonialer Diskurse als ein politisches Feld aufgerufen werden kann, in dem Auseinandersetzungen über die Hervorbringung der Bedeutung zentraler Begriffe und deren institutionelle Umsetzung stattfinden. Matthias Rangger (2024: 118) verdeutlicht mit Schäfer die Verwobenheit dieser Perspektive der artikulativen Hervorbringung des Pädagogischen mit Figuren der Subjektivierung, die den erwähnten Diskussionen inhärent sind: »Die Subjektivierung der Individuen erfolgt« in Bezug auf ein sozial auferlegtes ›Imaginäres, »das in den Praktiken der Subjekte symbolisiert und dabei als symbolische Ordnung hervorgebracht, aufrechterhalten und verändert wird« (ebd.). Die Untersuchung der Artikulation des Pädagogischen ist in diesem Sinne nicht von Fragen der Subjektivierung zu trennen. Die Subjektpositionen, die sich in Referenz auf hegemoniale Ordnungen erst hervorbringen, sind zugleich die Bedingung der Möglichkeit der Reproduktion hegemonialer Ordnungen. Gottuck (2024) zeigt in diesem Kontext exemplarisch in ihrer diskurstheoretisch fundierten Untersuchung zur inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung, wie hegemoniale Bedeutungen entlang der Differenzlinien ›Behinderung‹ und ›Migration‹ artikuliert und dabei Subjektpositionen professioneller Deutung hervorgebracht werden. Gemeinsam entwickeln Gottuck und Hoffarth (2022) ebenfalls im Anschluss an Laclau und Mouffe einen *methodologischen Zugang*, um sprachliche Äußerungen als bedeutungsproduzierende artikulatorische Praktiken zu analysieren und so empirisch nachzuzeichnen, wie sich hegemoniale Schließungen und Öffnungen in situ konkret vollziehen.

4. Fazit

Die Auseinandersetzung mit Hegemonie und Artikulation eröffnet der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung wichtige analytische Werkzeuge. Insbesondere ermöglichen jene diskutierten Konzepte eine differenzierte Untersuchung der diskursiven Prozesse, in denen Subjektivität in hegemonialen Ordnungen hervorgebracht wird. Im Vergleich zu Gramsci, der Hegemonie als einen Prozess versteht, der durch die Dialektik von Zwang und Konsens innerhalb *stabiler* gesellschaftlicher Strukturen funktioniert, entwickeln Laclau und Mouffe in ihrer Hegemonietheorie eine dynamische und offen-performative Perspektive. Bei Gramsci ist Hegemonie eng mit der Reproduktion sozialer Ordnungen verbunden, wobei das Subjekt in festen Klassenstrukturen eingebunden wird, während Laclau und Mouffe Hegemonie als einen performativen Prozess beschreiben, der kontinuierlich durch diskursive Aushandlungen und Artikulationen hervorgebracht wird. Hierbei werden Subjekte als dezentriert und instabil betrachtet. Die Bedeutung von Gramscis Konzepten für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung liegt sowohl in der Möglichkeit, die Reproduktion hegemonialer Ordnungen in sozialen Praktiken z.B. durch organische Intellektuelle zu untersuchen, als auch darin, den Fokus auf widerständige, gegenhegemoniale Praktiken der Subjektbildung zu richten, in denen spezifische Weisen der Subjektivierung aktiv umgeschrieben werden. Laclau und Mouffe hingegen bieten mit ihrer Theorie der Artikulation und des Antagonismus eine Methodik, um die kontinuierliche Aushandlung von Subjektivität und Identität in *hegemonialen Kämpfen* in Bezug auf soziale Antagonismen

und die Rolle ›leerer Signifikanten‹ zu analysieren. Subjekte gehen dann performativ aus »Subjektivationen antagonistisch organisierter Diskurse hervor, die ihnen einen Platz in einer symbolischen Ordnung zuweisen« (Hildebrand/Séville 2015: 31).

Unter beiden Perspektiven (Gramsci sowie Laclau und Mouffe) wird, werden diese Ansätze weitergedacht, explizit die Frage der Teilhabe thematisiert, die für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung von zentraler Bedeutung ist (vgl. Rose 2024). Um zum Anfang des Beitrags zurückzukehren: Mit Reichenbach (2025: 10) bin ich davon ausgegangen, dass diejenigen, die beim »Reden über das Lernen erfolgreich sein wollen«, sich Redeweisen bedienen müssen, die anschlussfähig sind. Subjekte müssen sich weitgehend affirmativ zu Äquivalenzketten verhalten, die Teil hegemonialer Artikulationen sind. Gleichzeitig müssen sie sich auch in gewissem Maße von den Artikulationen abgrenzen, von denen sich hegemoniale Artikulationen unterscheiden, um innerhalb dieser Diskurse über einen spezifischen Gegenstand (wie ›Lernen‹) anschlussfähig sprechen zu können und auch gehört zu werden. Damit eröffnet sich im Rahmen hegemonietheoretischer Positionierungen eine für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung interessante Problemstellung in Bezug auf Fragen der Demokratie und Teilhabe (vgl. Parade/Thole/Wittig 2019; Mayer/Wittig 2020; Geldner/Wittig 2023): Reichenbachs Beispiel zeigt, dass die Privilegierung bzw. Hegemonialisierung bestimmter Sachverhalte (bspw. Lernmythen) in der Pädagogik dazu führt, dass sich ambivalente Räume eröffnen, in denen Zugehörigkeit und Ausschluss permanent verhandelt werden. Wer sich als diskursiv zählend subjektivieren kann, hängt maßgeblich davon ab, wie sich Subjekte in diesen ambivalenten hegemonialen Diskursräumen hervorbringen, in denen zugleich immer auch zur Disposition steht, was innerhalb des Sozialen als wahr, relevant und legitim artikuliert wird. Die Subjektivierungsprozesse in diesen ambivalenten hegemonialen Diskursräumen eröffnen ein Terrain, auf dem Subjektivität nicht in festen Kategorien von Zugehörigkeit oder Ausschluss verankert ist, sich gar einer klaren Binartität entzieht, sondern ständig in einem Prozess der Neuverhandlung bleibt. Und gerade diese dynamische Aushandlung fordert die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung heraus: Wie lassen sich diese sich verändernden Räume von Subjektivierung demokratie-, partizipations- und inklusionstheoretisch reflektieren, in denen die Grenzen von Wahrheit, Relevanz, Zugehörigkeit und Ausschluss immer wieder neu verhandelt werden (müssen)?

Literatur

- Barfuss, Thomas/Jehle, Peter (2014): Antonio Gramsci. Zur Einführung. Hamburg: Junfermann.
- Bernhard, Armin (2005): Antonio Gramscis politische Pädagogik. Hamburg: Argument.
- Bernhard, Armin (2007): Pädagogische Grundverhältnisse. Die Relevanz Antonio Gramscis für eine emanzipative Pädagogik. In: Merckens, Ansgar/Rego Diaz, Victor (Hg.): Mit Gramsci arbeiten. Hamburg: Argument, S. 141–156.
- Bhabha, Homi K. (2000): Von Mimikry und Menschen: Die Ambivalenz des kolonialen Diskurses. In: Bhabha, Homi K.: Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenberg, S. 125–136.

- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2024): Zur Politizität pädagogischer Beziehungen. In: Wittig, Steffen/Mayer, Ralf/Sperschneider, Julia (Hg.): Ernesto Laclau. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–66.
- Candeias, Mario (2007): Gramscianische Konstellationen. In: Merckens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hg.): Mit Gramsci arbeiten. Hamburg: Argument, S. 15–32.
- Carusi, F.Tony/Szkudlarek, Tomasz (2024): Ontological Instrumentalism, the Autotelic, and the Impossible Identity of Education. In: Wittig, Steffen/Mayer, Ralf/Sperschneider, Julia (Hg.): Ernesto Laclau. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–85.
- Castro Varela, María do Mar/Khakupour, Natascha/Niggemann, Jan (Hg.) (2023): Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Castro Varela, María do Mar/Kluge, Thomas (2012): Postkoloniale Perspektiven auf Bildung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe Anton/Scherr, Albert (Hg.): Handbuch Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer, S. 647–660.
- Connell, Kieran/Hilton, Matthew (2015): The Working Practices of Birmingham's Centre for Contemporary Cultural Studies. In: Social History 40, H. 3, S. 287–311.
- Dhawan, Nikita (2023): Desubalternisierung und Dekolonisierung. Rethinking Gramsci. In: Castro Varela, María do Mar/Khakupour, Natascha/Niggemann, Jan (Hg.): Hegemonie bilden. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 50–63.
- Geldner-Belli, Jens (2024): ›Inklusion‹ als leerer Signifikant? In: Wittig, Steffen/Mayer, Ralf/Sperschneider, Julia (Hg.): Ernesto Laclau. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–108.
- Geldner, Jens/Wittig, Steffen (2023): Inklusion und Demokratie. Zur Bedeutung des demokratischen Horizonts für erziehungswissenschaftliche Fragen von Teilhabe und Partizipation. In: Sturm, Tanja/Balzer, Nicole/Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 97–117.
- Glasze, Georg/Mattisek, Annika (2015): Die Hegemonie- und Diskurstheorie von Laclau und Mouffe. In: Glasze, Georg/Mattisek, Annika (Hg.): Handbuch Diskurs und Raum. Bielefeld: transcript, S. 153–180.
- Golle, Julia/Wittig, Steffen (2022): Artikulation und Öffentlichkeit. In: Casale, Rita/Rieger-Ladich, Markus/Thompson, Christian (Hg.): Öffentlichkeit(en). Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 16–38.
- Gottuck, Susanne (2024): Differenzen (be)deuten – Macht sehen. Einsätze kultur- und machtkritischer Perspektiven in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Essen: DuEPublico2.
- Gottuck, Susanne/Hoffarth, Britta (2022): Cultural Studies und die Analyse von Artikulationen. In: Füllekruss, David/Kourabas, Veronika/Krenz-Dewe, Daniel/Natarajan, Radhika/Ohm, Vanessa/Rangger, Matthias/Schitow, Katharina/Shure, Saphira/Streicher, Noelia (Hg.): Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 191–204.
- Gramsci, Antonio (1991): Gefängnishefte. 12 Bde. Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (2000): Das theoretische Vermächtnis der Cultural Studies. In: Gramsci, Antonio: Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3. Hamburg: Argument, S. 334–51.

- Herzog, Walter (2005): Lernen als gemeinsamer Nenner? In: Herzog, Walter: Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 101–124.
- Hildebrand, Marius/Séville, Astrid (2015): Populismus oder agonale Demokratie? Bruchlinien der theoretischen Symbiose von Laclau und Mouffe. In: Politische Vierteljahresschrift 56, H. 1, S. 27–43.
- Jergus, Kerstin (2011): Liebe ist ... Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe. Bielefeld: transcript.
- Khakpour, Natascha (2022): Die Schule als Terrain des Ringens um Hegemonie. In: Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (Hg.): Hegemonie bilden. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 222–239.
- Laclau, Ernesto (1990): New Reflections on the Revolution of Our Time. London/New York: Verso.
- Laclau, Ernesto (2002a): Von den Namen Gottes. In: Laclau, Ernesto: Emanzipation und Differenz. Wien: Turia + Kant, S. 201–217.
- Laclau, Ernesto (2002b): Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun? In: Laclau, Ernesto: Emanzipation und Differenz. Wien: Turia + Kant, S. 65–78.
- Laclau, Ernesto (2007): On Populist Reason. New York: Verso.
- Laclau, Ernesto (2013): Identität und Hegemonie. Die Rolle der Universalität in der Konstitution von politischen Logiken. In: Butler, Judith/Laclau, Ernesto/Žižek, Slavoj (Hg.): Kontingenz, Hegemonie, Universalität. Wien: Turia + Kant, S. 57–112.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2012): Hegemonie und radikale Demokratie. Wien: Passagen.
- Lefort, Claude/Gauchet, Marcel (1990): Über die Demokratie. Das Politische und die Institutionierung des Gesellschaftlichen. In: Rödel, Ulrich (Hg.): Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 89–122.
- Marchart, Oliver (2010): Claude Lefort. Demokratie und die doppelte Teilung der Gesellschaft. In: Bröckling, Ulrich/Feustel, Robert (Hg.): Das Politische denken. Zeitgenössische Positionen. Bielefeld: transcript, S. 19–32.
- Marchart, Oliver (2017): Zur Einheit von Theorie und Politik bei Laclau. In: Marchart, Oliver (Hg.): Ordnungen des Politischen. Einsätze und Wirkungen der Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Frankfurt a.M.: Springer, S. 1–9.
- Mayer, Ralf/Wittig, Steffen (2020): Gleichheit und Artikulation. In: Rieger-Ladich, Markus/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Un-/Zugehörigkeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 123–141.
- Mecheril, Paul/Rangger, Matthias (2023): Die intellektuelle Lehrerin in der Schule der Migrationsgesellschaft. In: Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (Hg.): Hegemonie bilden. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 251–266.
- Merkens, Andreas (2006): Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis. In: Merckens, Andreas (Hg.): Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader. Hamburg: Argument, S. 15–46.
- Nonhoff, Martin (2007): Diskurs, radikale Demokratie, Hegemonie. In: Nonhoff, Martin (Hg.): Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Bielefeld: transcript. S. 7–24.
- Opratto, Benjamin (2014): Hegemonie. Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Parade, Ralf/Thole, Friederike/Wittig, Steffen (2019): Demokratie und Identität. Anti-Genderismus als Beispiel für einen Angriff auf moderne Demokratie. In: *Diskurs. Zeitschrift für theoretisch innovative Analysen politischer Praxis*, H. 5, S. 123–141, <https://ojs.ub.uni-due.de/diskurs/article/view/394/106> [Zugriff: 07.06.2025].
- Ranger, Matthias (2024): Das Politische und Bildung. In: Wittig, Steffen/Mayer, Ralf/Sperschneider, Julia (Hg.): Ernesto Laclau. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–128.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2011): Ernesto Laclau: Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In Möbius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hg.): *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: Springer, S. 300–310.
- Reichenbach, Roland (2025): *Die Pädagogik der Privilegierten. Ein Essay*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruitenberg, Claudia (2010): Learning to articulate. From Ethical Motivation to Political Demands. In: *Philosophy of Education* 2010, S. 372–380.
- Ruitenberg, Claudia/Wisniewski, Tierney (2024): Solidarity with Youth Climate Activists. In: Wittig, Steffen/Sperschneider, Julia/Mayer, Ralf (Hg.) (2024): Ernesto Laclau. *Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–148.
- Rose, Nadine (Hg.) (2024): *Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Said, Edward (2012): *Orientalismus*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Saussure, Ferdinand de (2016): *Grundlagen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Reclam.
- Schäfer, Alfred (2017): *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, Alfred (2012): *Das Pädagogische und die Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Schneider, Gerd/Toyka-Seid, Christiane (2025): *Das junge Politik-Lexikon*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.hanisauland.de> [Zugriff: 07.06.2025].
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2023): Gramsci und das postkoloniale Projekt. Ein Interview mit Baidik Bhattacharya. In: Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (Hg.): *Hegemonie bilden*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 36–49.
- Stäheli, Urs/Hammer, Stefanie (2016): Die politische Theorie der Hegemonie. Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. In: Brodocz, André/Schaal, Gary S. (Hg.): *Politische Theorien der Gegenwart III*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 63–98.
- Wittig, Steffen (2021): Möglichkeit/Unmöglichkeit oder: Über das Mauern (einreißen). Versuch über den experimentellen Umgang mit der paradoxalen Lage der Pädagogik. In: Binder, Ulrich/Krönig, Franz-Kaspar (Hg.): *Paradoxien (in) der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 82–99.
- Wittig, Steffen/Sperschneider, Julia (2024): Was kann es heißen, Ernesto Laclau pädagogisch zu lesen? In: Wittig, Steffen/Mayer, Ralf/Sperschneider, Julia (Hg.): Ernesto Laclau. *Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–42.
- Wittig, Steffen/Sperschneider, Julia/Mayer, Ralf (2024): Ernesto Laclau. *Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.

Zirfas, Jörg (2018): Lernen. In: Zirfas, Jörg: Einführung in die Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 46–51.

Selbstverhältnisse. Zum Zwischenraum von Bildung und Subjektivierung

Carsten Bünger & Anne Kirschner

Abstract *In dem Beitrag wird davon ausgegangen, dass eine erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung mit einer besonderen Aufmerksamkeit für die Konstitution und Transformation von Selbstverhältnissen verbunden ist. In den Vordergrund rückt so der differenzielle Zusammenhang, in dem ein Verhältnis zu sich entsteht und ebenso unauflöslich wie spannungsreich mit einem Verhältnis zu Normen und Anrufungen verschränkt ist. Die Bezugnahme auf Selbstverhältnisse stellt dabei ein Vokabular zur Verfügung, mit dem sich zum einen die ambivalenten Machteffekte der Subjektivierung analysieren und diese zum anderen in eine Nähe zu bildungstheoretischen Fragestellungen bringen lassen. Das Verständnis von Selbstverhältnissen ist dabei nicht von sich wandelnden historischen, gesellschaftlichen und kulturell-symbolischen Bedingungen zu trennen, die im Beitrag anhand exemplarischer pädagogischer Thematisierungsformen aus der griechischen Antike und der europäischen Moderne in den Blick genommen werden.*

1. Einleitung: Selbstverhältnisse als Bezugspunkt erziehungswissenschaftlicher Perspektiven

Die Rede von Selbstverhältnissen mag auf den ersten Blick anthropologische Assoziationen wecken: Analog zum Faszinosum des Selbstbewusstseins, das als Fähigkeit zur sich um sich wissenden Selbsterfahrung zwar nicht dem Menschen allein, aber diesem vermutlich doch in besonderer Form zukommt, scheinen Menschen ›immer schon‹ ein Verhältnis zu sich – und in diesem Sinne auch ein Selbstverhältnis entwickelt zu haben. Hierfür ließe sich etwa auf Taylors (2017) Überlegungen verweisen, der den Menschen als ein sich selbst interpretierendes Tier bestimmte und damit die Bezugnahme auf sich in der Verschränkung mit der Interpretation der je umgebenden Dinge als eine menschliche Notwendigkeit verstand. Vom Menschen zu sprechen ist aber etwas anderes als vom Selbst: Auch wenn es als menschliches Konstitutionsmoment aufgefasst werden kann, dass sich Menschen reflexiv zu ihrem Menschsein verhalten und dabei unvermeidlich Menschenbilder hervorbringen, so ist es hingegen keineswegs notwendig, dass sie sich einen Begriff von einem ›Selbst‹ machen oder sich darüber Auskunft geben, was es heißt

oder möglich macht, sich zu sich selbst zu verhalten. Selbstverhältnisse zu thematisieren, kann vielmehr als eine andere Formulierung dafür verstanden werden, dem Phänomen und dem Werden der Subjektivität besondere Beachtung zu schenken (vgl. Kreuzer 2014). Ob diese Aufmerksamkeit entsteht und welche Form und Ausdrucksweise diese Beachtung annimmt, verweist auf historische Differenzen und empirische Fragen.

Die Frage nach dem Selbst ist anders gesagt nicht von gesellschaftlichen und symbolisch-kulturellen Bedingungen zu trennen, in denen sie sich stellt und in Form von Selbstverhältnissen prozessiert. In der Antike ist sie nahezu gleichbedeutend mit der Frage nach einer sich selbst gemäßen, gelingenden Lebensführung, die in der europäischen Moderne mit individueller Selbstbestimmung und Authentizität in Verbindung gebracht wird. Die Frage nach sich selbst aber verweist – als Frage – nicht nur darauf, dass sich die Antworten nicht von selbst verstehen, sondern rückt auch die Verschränkungen von Selbst- und Anderenverhältnissen wie den je vorfindlichen Lebensbedingungen in den Blick (vgl. Straub/Renn 2002; Mayer/Thompson/Wimmer 2013). Um gesellschaftliche Erwartungen und Anforderungen an ihre Mitglieder im Hinblick auf die Effekte für deren Lebensführung pointiert zum Ausdruck bringen zu können, scheint daher kein anderer Bezugspunkt so gut geeignet zu sein wie das ›Selbst‹.

Das Selbst ist es, dessen Entfaltung und Freiheit in der Moderne interessiert und das zugleich als je spezifisch beanspruchtes und immer schon formiertes erscheint. Gesellschaftliche Zeitdiagnosen sind daher nicht selten Diagnosen des Selbst (vgl. exempl. Eitler/Elberfeld 2015). In den zugehörigen, insbesondere sozialwissenschaftlichen Analysen, die verschiedene Herausforderungen oder Krisenlagen aktuell häufig in dem Format ›das [Adjektiv] Selbst‹ zum Ausdruck bringen, erscheint das Selbst etwa als verletzbar und therapeutisiert, entfesselt, entwurzelt und verunsichert, als vermessen, quantifiziert, kybernetisiert und digital, als optimiert, entwertet und erschöpft oder auch als unternehmerisch, verschuldet – und als vieles mehr. Gemeinsam ist diesen Einordnungen, dass es sich bei den heterogenen Problemstellungen um zugleich soziale und gesellschaftlich bedingte wie individuell erfahrbare Phänomene bzw. Qualitäten handelt. Auch dies unterscheidet die Diagnosen des Selbst von der demgegenüber notwendig abstrakt bleibenden Rede von sich wandelnden Menschenbildern.

Unabhängig von der jeweiligen gesellschaftstheoretischen Tragweite und Deutungskraft dieser Befunde wird deutlich, dass der Begriff des Selbstverhältnisses auf keine durch gegebene Relata eingrenzbare Relation verweist, sondern ein Problemfeld markiert. Statt von einem vorsozialen Selbst ausgehen oder in einer Identität zum Abschluss kommen zu können, handelt es sich bei Selbstverhältnissen um Vollzugsformen und Praktiken eines – wie Butler (2011) im Anschluss an Hegel formuliert – *ek-statischen* Selbst: Angewiesen auf körperliche Zuwendung, auf Anerkennung (siehe auch Schmidt/Koch/Otzen i.d.B.) wie auch auf die symbolische Ordnung der Sprache, entstehen Selbstverhältnisse in und über die Beziehungen zu anderen (vgl. ebd.: 56ff.). In Differenz zur modernen Bezugsfigur souveräner Selbstverfügung, als die das autonome Subjekt fungiert, lassen sich Selbstverhältnisse als Erfahrungsformen von Unverfügbarkeit und damit als ein Ringen in Auseinandersetzungen mit Beanspruchungen und Behauptungen des Selbst verstehen. So sind Selbstverhältnisse Schauplätze von Selbstführungsformen – im schillernden Sinn des zweifachen Genitivs, in dem das Selbst zugleich als führendes wie auch geführtes erscheint. Anders gesagt hat die

Thematisierung von Selbstverhältnissen ihren Ausgangspunkt darin, dass es kein den sozialen Beziehungen vorgängiges Selbst gibt, sondern die Bezugnahme auf sich erst in Sozialität entsteht und als Selbstverhältnis prozessiert.

In Differenz zu soziologischen Diagnosen des in gesellschaftlichen Formationen je spezifisch beanspruchten Selbst ist die erziehungswissenschaftliche Aufmerksamkeit für Subjektivität dabei stärker auf die Frage gerichtet, wie sich Prozesse des Werdens – etwa im Lichte der lernenden Aneignung und der Auseinandersetzung mit sich, anderen und der Welt – beschreiben lassen (vgl. Bürger/Jergus 2023). So ist etwa in der Debatte um die Konturierung pädagogischer Lerntheorien die Erfahrungsseite des Lernens in den Vordergrund gerückt und betont worden, dass in Lernprozessen nicht nur bestimmte Inhalte eines Wissens oder Könnens gelernt werden, sondern zugleich immer auch etwas ›über sich‹ gelernt wird (vgl. Meyer-Drawe 2012; Göhlich/Zirfas 2014). Mehr noch: Ohne die subjektiv erfahrene und von den Lernenden jeweils zu erbringende Anstrengung, ein *Verhältnis* zum jeweils Unbekannten zu gewinnen, in dem auch das vermeintlich Selbstverständliche, Bekannte und Gewohnte zur Disposition stehen, wird man nicht von Lern- und Bildungsprozessen sprechen können. Insofern erziehungswissenschaftliche Forschung wie auch pädagogische Bemühungen notwendig darauf angewiesen sind, die Selbstreferenz der pädagogischen Adressat*innen in den Blick zu rücken (vgl. Prange 2009), stellt die Bezugnahme auf Selbstverhältnisse eine genuine Themenstellung und Fragerichtung der Erziehungswissenschaft dar (vgl. Ricken/Casale/Thompson 2016; Gössling 2004; Mollenhauer 1983).

In diesem Interesse an Selbstverhältnissen – ihren Konstitutions- und Wandlungsprozessen, ihren sozialen Bedingungen, Effekten und Verweisungsverhältnissen – kann auch der erziehungswissenschaftliche Fokus innerhalb der transdisziplinären Subjektivierungsforschung gesehen werden. In einer allgemeinen Annäherung ließe sich Subjektivierungsforschung so verstehen, dass Selbstverhältnisse im Lichte diskursiv beanspruchter und performativ erzeugter Normen wie insbesondere identifizierender und abgrenzender Positionierungen analysiert werden (vgl. Geimer/Ameling/Bosančić 2019; Reckwitz 2021; Geipel/Rose/Kleiner i.d.B.). Vor diesem Hintergrund steht dann etwa die Rekonstruktion der diskursiv zugewiesenen und in Selbstverständnisse übernommenen *Subjektpositionen* im Fokus. Eine solche – als sozialwissenschaftlich zu bezeichnende – Analyse von Subjektpositionen gibt Aufschluss darüber, wer man in der symbolischen Ordnung zu sein hat und für andere im Kontext gesellschaftlicher Beziehungsweisen sein kann; etwa ›Mann‹ oder ›Frau‹, ›Migrant‹, ›Leistungsschülerin‹ etc.

Erziehungswissenschaftlich relevant ist darüber hinaus die Subjektivierungsforschung entlang der theoretisch und empirisch zu beantwortenden Frage, welche Effekte und Prozesse die jeweils zugeordneten Subjektpositionen für Einzelne – oder auch für die in der Logik von Zugehörigkeitsordnungen formierten Gruppen – *selbst* haben. Stärker als in den Perspektiven der Sozialisationsforschung steht hier das Problem im Zentrum, was es bedeutet, dass es ein Subjekt nur im Lichte von Subjektpositionen gibt, denen jedoch niemand einfach entspricht (vgl. Villa 2006; Jergus 2019). In diesem Sinne formuliert Bröckling (2007: 30): »Ein Subjekt zu werden, ist etwas, dem niemand entgeht und das zugleich niemandem gelingt.« Subjektivierungsforschung erschöpft sich daher nicht in der Analyse von diskursiven Ordnungen oder (gouvernementalen) Programmen, die eine spezifische Ratio der Selbstführung hervorbringen. Die sich an

diese Analysen anschließenden und erziehungswissenschaftlich relevanten Fragen lauten: Was macht es mit den Einzelnen, sich auf diese Weise zu verstehen und zu führen? Welche Effekte hat es für das Verhältnis zu sich, wenn sich Aspekte und Impulse des Begehrens zeigen, die sich mit den normativen Anforderungen oder Bewertungen einer solchen Positionierung nur schwerlich in Kohärenz bringen lassen (vgl. Butler 2001)? Welche Arbeit an sich ist nötig, um einer Subjektposition immer wieder zu entsprechen und für andere entsprechend erkennbar zu werden? Inwiefern verbinden sich die damit einhergehenden Bemühungen mit der eigensinnigen bis widerständigen Arbeit daran, »nicht dermaßen regiert zu werden« (Foucault 1992: 12)? Welche Relevanz kommt Verfehlungen und Fehlaneignungen von Subjektpositionen zu (vgl. Spies 2019: 99)? Es sind dies die Fragen nach einer Analyse von Selbstverhältnissen, die sich unter den je historisch zu fassenden Bedingungen der Macht bilden und prozessieren.

Damit ist zugleich eine Nähe und Differenz in den Perspektiven von Subjektivierungsanalyse und Bildungstheorie angesprochen, die sich eingehender zu untersuchen lohnten (vgl. Rose 2012; Ricken 2015; Schäfer 2019). Dass sowohl Bildungstheorie als auch Subjektivierungsanalyse in ihren Erkenntnisinteressen Selbstverhältnisse voraussetzen, möchten wir im Folgenden als Möglichkeit verstehen, zunächst einen Schritt hinter die Konzepte Bildung und Subjektivierung zurückzutreten und die verbindende Frage nach dem Verhältnis zu sich selbst in den Fokus zu rücken. Dabei geht es nicht darum, spezifische Selbstverhältnisse als je eigenständige Figuration zu analysieren, sondern vielmehr einige Aspekte dieser Denkfigur als Analyse- und Argumentationsfolie einzuholen (vgl. dazu Meyer-Drawe 2004; Jörissen/Zirfas 2010; Ricken 2013). Um also zu klären, was unter Selbstverhältnissen verstanden werden kann und inwiefern sich pädagogische und erziehungswissenschaftliche Fragestellungen mit der Auffassung von Selbstverhältnissen verknüpfen, leuchtet der Beitrag einige, für erziehungswissenschaftliche Perspektiven besonders relevante Facetten, so etwa Selbsterkenntnis, Selbstsorge, Selbstbestimmung und Selbstsein, entlang ausgewählter kulturell-historischer Problemkonstellationen aus. Dabei gehen wir auf die Verständigungen in der griechischen Antike (2) wie auch in der europäischen Moderne (3) ein, um die Bedeutung des Bezugspunktes *Selbstverhältnis* für pädagogisches Denken zu skizzieren. Abschließend kommen wir vor diesem Hintergrund auf Perspektiven eines Zusammenhangs von Bildungstheorie und Subjektivierungsanalyse zurück (4).

2. Motive des Selbstverhältnisses in der Antike: Selbstsorge und Selbsterkenntnis

Das platonische Modell der Selbstsorge findet vorrangig in erziehungswissenschaftlich interessierten Arbeiten Anwendung, die auf eine Aktualisierung des Konzepts der Lebenskunst als »Kritische Lebenskunst« abheben (Gödde/Zirfas 2018). Für eine bildungstheoretisch interessierte Subjektivierungsforschung ist dieses Modell, wie es im Dialog »Alkibiades« (Platon, Erster Alkibiades) entfaltet wird, nicht nur für ideengeschichtliche Betrachtungen zur ethisch-ästhetischen Konstitution von Selbstverhältnissen von Belang. Darüber hinaus stellen die antiken Motive einer Sorge um sich eine in systematischer Hinsicht auf ihre Differenzen zur modernen Subjektkonstitution diskutierte

Perspektive dar (vgl. Foucault 2009; Gehring 2002). Im Folgenden wird diese im Sinne einer Auseinandersetzung mit den Bedingungen des gelingenden Lebens thematisiert, die sich bei Platon aus dem Zusammenspiel von Selbstsorge und Selbsterkenntnis ergeben.

Das im Dialog zwischen Sokrates und Alkibiades problematisierte Verhältnis zum Selbst läuft auf die Verknüpfung der Erkenntnis des Selbst mit Fragen der gelingenden Selbstführung hinaus. Um also zu jener (Lebens-)Kunst zu finden, die das Selbst besser macht, muss Alkibiades zunächst lernen, seine vermeintlichen Gewissheiten darüber, was das Selbst ist, infrage zu stellen. Andernfalls gerate die Sorge um sich – in Täuschung bzw. Unkenntnis über die Tatsache, dass ihr Objekt zugleich auch ihr Subjekt ist – zu einer bloßen auf das Kennen und Anwenden von etwas bezogenen Übung. Folglich fragt Sokrates: »Könnten wir wohl jemals erkennen, welches Fachwissen¹ einen jeden selbst besser macht, wenn wir nicht wissen, was wir selbst denn sind?« (Platon, Erster Alkibiades: 128e) An dieser Stelle wird deutlich, dass erst die Verbindung von Selbstsorge und Selbsterkenntnis den Bezugsrahmen des gesuchten Selbstverhältnisses konstituiert.

Ausgehend von der Feststellung, dass die gesuchte Kunst, die das Selbst besser macht, von einer Bemühung zu unterscheiden ist, die eine Fähigkeit oder den Körper verbessert, erforscht der Dialog den Grund des Selbst mithilfe der Unterscheidung dessen, was das Selbst ist und was zum Selbst gehört. Im Ergebnis stellt Sokrates fest: »Jetzt aber haben wir anstatt des Selbst selbst nur untersucht, was ein jeder selbst ist. Und vielleicht wird uns das genügen; denn wir werden wohl nichts Machtvolleres von uns nennen können als unsere Seele.« (Ebd.: 130d) Sich um sich selbst sorgen, heißt also, sich um seine Seele zu sorgen. Dabei wird deutlich, dass jede Übung, die sich lediglich dem zuwendet, was zum Selbst gehört, ohne mit seinem Grund identisch zu sein, nicht dem Gesuchten entsprechen kann. Die hingegen angestrebte Erfahrung der Identität von Können und Sein bildet daher den Kern des platonischen Selbstsorge-modells. Das Subjekt der Selbstsorge ist also im doppelten Sinne ein könnendes, insofern das Etwas-ausüben-Können an das Sich-führen-Können gebunden ist; mit Menke formuliert: »Subjektivität ist das praktische Selbstverhältnis des Sich-Führens, das seinen Ort im Etwas-Ausführen hat.« (Menke 2003: 286) Die Frage nach dem Subjekt ist im platonischen Dialog daher *als Frage* an die erörterten Selbstführungstechniken gebunden.

Ausgehend von der damit verbundenen existenziellen Verunsicherung über den Grund des Selbst zeigt Platon – zumal in der dialogischen Inszenierung –, dass es sich nicht ohne den anderen zur Erfahrung bringen kann. Die (Aus-)Übung des gesuchten Selbstverhältnisses ist also kein solipsistischer Akt, sondern unmittelbar auf den anderen als »Wirkelement in der Umbildung des Individuums und in der Ausbildung des Individuums zum Subjekt« (Foucault 2009: 169f.) sowie den Horizont der politischen Gemeinschaft verwiesen. So argumentiert Platon, geleitet vom Ideal der *polis*, dass die (politische) Führung der Anderen nur dann gelinge, wenn der Mensch lernt, sich selbst

1 Döring übersetzt den griechischen Ausdruck *technē* durchgehend mit »Fachwissen«, was irreführend sein kann. Eher bietet sich im Kontext der Selbstsorge eine Übersetzung mit »Kunst« an, die sowohl im Horizont der *poiesis* als auch der *praxis* verstanden werden kann und hier deshalb zur Anwendung kommt.

zu führen. Dies geschieht jedoch nicht naturwüchsig, sondern geht von der provozierten Wahrnehmung der Unmöglichkeit aus, dieses Problem alleine lösen zu können. Im Verlauf des Dialogs wird deshalb die rollenimmanente Agonalität der Gesprächspartner aufgehoben und die generationale Differenz in eine Art diskursethischer Reziprozität überführt: »Doch wir wollen gemeinsam darüber *beraten* [...]. Denn ich behaupte gewiss nicht, dass du erzogen werden musst, ich aber nicht.« (Platon, Erster Alkibiades: 124b–c; Herv. d.V.) Der andere nimmt im platonischen Selbstsorgemodell folglich eine doppelte Funktion ein: als deren Anlass und ihr konstituierendes Element. Die hier forcierte Beratschlagung ist aber kein Raterteilen, sondern erfolgt im Rahmen der dialogischen Auslotung der Möglichkeit eines gelingenden Lebens (vgl. Weiß 2018: 126). Das gesuchte Verhältnis zum Selbst ist also auf den anderen verwiesen und so zugleich Bedingung und Ausdruck der ethisch-dialogischen Angewiesenheit des Selbst.

In diesem Sinne ist die Sorge um sich bei Platon auch in eine pädagogische Situation eingewoben, die auf Ebene der Erziehung, wie von Nohl (2022) in Anlehnung an Prange vorgeschlagen, als eine – im doppelten Wortsinn – Zu-Mutung gelesen werden kann: einerseits im Sinne der Auferlegung einer unmöglichen Aufgabe, andererseits als diesbezüglicher Zuspruch von Mut (vgl. ebd.: 154). Die gesuchte Selbstpraxis erfordert also ein Erziehungsverständnis, das Heranwachsende für die Mitwirkung an gesellschaftlicher Praxis aufschließt, ohne sich in der bloßen Vermittlung von Fähigkeiten zu erschöpfen. Die in der Dopplung des Selbst als Objekt und Subjekt der Sorge begründete und damit einhergehende Unverfügbarkeit des Selbst läuft folglich darauf hinaus, dass man sich letztlich nur um das Selbst *bemühen* könne. Insofern dies ein unberechenbarer Vorgang ist, wird er in der Antike vielerorts mit den Metaphern des Ringkampfes und Krieges verbunden (vgl. Foucault 2009: 604). Dabei erscheint der Mensch zwar als Subjekt seiner eigenen Lebensführung, jedoch nicht im Sinne eines individuellen (Alles-)Köners, sondern eher als bedürftiges, abhängiges und auf Fremdaufforderung angewiesenes. Foucault zufolge schiebt sich an dieser Stelle zwischen das Lernen – im Sinne einer erwartbaren Schlussfolgerung der im Dialog vorgebrachten Argumente – und der damit verbundenen Zumutung der Selbstsorge etwas ein, was dem deutschen Begriff der »Selbstbildung«² entspreche (vgl. ebd.: 69). Diese von modernen Vorstellungen der Selbstwerdung zu unterscheidende Konzeption (vgl. Weiß 2018: 124) ist im Hinblick auf den o.g. Doppelcharakter der Übung jedoch nicht als Gegenentwurf zu lehr- und lernbaren Fähigkeiten zu verstehen. Eher ist die Übung darin enthalten, ohne sich in einem Fähigkeitskonzept zu erschöpfen (vgl. Gödde/Zirfas 2018: 338). Die Lehr- und Lernbarkeit von Selbsttechniken ist also eine notwendige, nicht aber hinreichende Bedingung der im platonischen Selbstsorgekonzept angelegten ethisch-ästhetischen Bildung.

Die hier nachvollzogenen Verweisungszusammenhänge perspektivieren die Ausbildung eines Selbstverhältnisses als einerseits anzustrebendes Ideal zwischen Erkenntnis und (Aus-)Übung sowie andererseits als Bedingung und Ausdruck der ethisch-dialogischen Angewiesenheit des Menschen. Das sich darin ausformende selbstreflexive *Ring-* um sich integriert die Maximen »Erkenne dich selbst« und »Achte auf dich selbst«

2 Diese Form eines Selbstverhältnisses umkreise, so Foucault, »[...] was man die *culture de soi* nennen könne, die *formation de soi*, was die Deutschen *Selbstbildung* [Dt. im Orig.; A.d.V.] nennen würden, [...]« (Foucault 2009: 69; Herv. i.O.).

als gleichrangige (vgl. Gödde/Zirfas 2018: 332). Die dabei einsetzende Auflösung der Generationendifferenz schließt das platonische Selbstsorgemodell auch für bildungstheoretische Fragestellungen auf, insofern die Selbstwerdung als sich ästhetisch vollziehender Vorgang *zwischen* Ich und Anderen inszeniert wird. Der diesbezüglichen Vorstellung, dass Selbsterkenntnis und Selbstsorge ineinander verschränkt sind, liegt die Annahme zugrunde, dass es in Gestalt der Seele eine Substanz des Selbst *gibt* und erst unter dieser Bedingung der Erkenntnis und Sorge zugänglich wird. Damit hat das Selbst seinen Grund im geordneten Kosmos der überzeitlichen Ideen, infolgedessen das für alle immer Gleiche und Unerreichbare zum Subjekt und Objekt von Sorge und Erkenntnis wird. Dies ist nun eine Perspektive, die in der nachmetaphysischen Moderne nicht mehr trägt, sich dort vielmehr in Richtung von Verhandlungen der Möglichkeitsgründe und -formen von Autonomie und Authentizität verschiebt.

3. Motive des Selbstverhältnisses in der Moderne: Selbstbestimmung und Selbstsein

Auch in modernen Bildungs- und Erziehungstheorien finden sich Spuren des im antiken Selbstsorgemodell figurierten Strebens nach einer gelingenden Lebensführung. Dennoch ist die Bedeutung, die den Selbstverhältnissen in der Moderne zukommt, von den zuvor skizzierten Thematisierungsweisen deutlich unterschieden. Mit dem im Ausgang des christlichen Mittelalters geführten Universalienstreit (vgl. Euler 1989) und den Debatten der Renaissance gewinnt das Motiv der *Unbestimmtheit* des Menschen, die etwa Pico della Mirandola (1486/1983) als Ausdruck einer gottgewollten Würde und Freiheit des Menschen auslegt, an grundlegender Relevanz. Die Frage nach einem gelingenden Selbstverhältnis wird in dessen Lichte weniger als Zusammenhang von Sorge und (Selbst-)Erkenntnis, sondern zunehmend als Frage der Selbstbestimmung diskutiert, die aus der Unbestimmtheit als Möglichkeit und Aufgabe folgt (vgl. Benner 2010: 70f.).

Entsprechend ist auch die Aufklärung auf die Begründung der Bedingungen dieses Selbst der Selbstbestimmung gerichtet. Hierbei wird im Folgenden auf zwei Argumentationslinien Bezug genommen, deren Effekte bis in die Gegenwart verfolgt werden können und sich vielfach mit pädagogischen Diskursen, Fragestellungen und Theorieentwicklungen verschränken: die Konzeption eines Selbstverhältnisses im Lichte der Vernunft *sensu* Kant (a) und die auf Rousseau zurückgehende Konzeption eines Selbstverhältnisses im Sinne einer natürlichen Identität (b) – bei Kant als moralisch-rechtliche Orientierung auf Grundlage vernünftiger Selbstbestimmung; bei Rousseau als Orientierung an der inneren moralischen Stimme der Natur. Mögen sich diese Argumentationslinien auch vielfach überschneiden, lassen sie sich in systematischer Hinsicht zugleich als widerstreitende Begründungsfiguren fassen, wie Reichenbach (2001: 221ff.) mit Verweis auf Taylor (1996) verdeutlicht: Während die erste Perspektive Selbstbestimmung als Autonomie fasst, verbindet die zweite gelingende Selbstverhältnisse mit authentischem Selbstsein. Bei aller Differenz ist diesen gemeinsam, dass die jeweils angestrebte Qualifizierung eines Verhältnisses zu sich ebenso als gesellschaftliche Fortschrittsperspektive wie auch als pädagogische Aufgabe gefasst wird. Gerade aufgrund des Aufgabencha-

rakters, der sich als Maßgabe gelingender Selbstführung auch in die Selbstverhältnisse einschreibt bzw. einschreiben soll, finden sich in diesen Diskurslinien Hintergründe pädagogisch gerahmter Subjektivierungen und entsprechende Anknüpfungspunkte für eine erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung.

Zu a: Die Verkopplung der Frage nach einem angemessenen Selbstverhältnis mit dem Bezugspunkt der Autonomie wird im Kontext der europäischen Aufklärung von Beginn an weniger als anthropologische Aussage, sondern vielmehr als eine Aufgabenstellung gefasst. In diesem Zuge tendieren die Auffassungen vom Selbst zu einer Vorstellung, die es als kontrollierbares Wesen und insofern als etwas entwerfen, zu dem ein souverän verfügendes Verhältnis entwickelt werden kann. Auf diese Weise wird die Frage nach einem angemessenen Selbstverhältnis im Lichte der europäischen Aufklärung mit der bis in unsere Gegenwart zentralen Bezugsfigur des »autonomen Subjekts« verknüpft. Autonomie ist gleichwohl nichts, das dem Menschen per se zukommt, sondern ist erst über die »Kultivierung der Freiheit« (Kant 1803/2000: 711) im Lichte der Vernunft hervorzu- bringen.

Handelt es sich beim Menschen für Kant zwar um ein vernunftbegabtes Tier, so ist dieses doch keineswegs von Natur aus bereits vernünftig. Entsprechend wird die Arbeit an der Autonomie als Prozess vorgestellt, der sowohl generationenübergreifend wie auch das Verhältnis zur nachkommenden Generation bestimmend gefasst wird. Der »Ausgang aus der [...] Unmündigkeit« (Kant 1783/2000: 53) beschreibt daher sowohl die gesellschaftsgeschichtliche Orientierung der Aufklärung als auch das Kernanliegen aufklärerischer Erziehung. Dabei eröffnet der Vernunftgebrauch in aufklärerischer Lesart zum einen die zweifache Freiheit gegenüber unwillkürlichen Naturimpulsen wie auch gegenüber der unselbständigen Abhängigkeit von den Maßgaben anderer. Zum anderen gilt die Vernunft zugleich als Quelle der Reflexion, über die Entscheidungen im Hinblick auf Fragen gesellschaftlicher Regelung wie auch persönlicher Lebensführung nicht schlicht willkürlich und letztlich egoistisch, sondern unter moralischer Abwägung getroffen werden können. In diesem Sinne ist Erziehung – und erst dies macht ihre moderne Qualität in Differenz zu funktionalen Erziehungsformen, die Kant als »mechanische« »Dressur« bezeichnet, aus – auf den Vernunftgebrauch als »Moralisierung« und damit als das Erlernen einer Selbstprüfung im Lichte des kategorischen Imperativs zu verstehen (vgl. Ruhloff 2005). Diese Selbstprüfung, als die die Erziehung durch andere in das Selbstverhältnis übergehen soll, lässt sich auch als Verhältnis zu den eigenen Wünschen, genauer: als Verhältnis zur legitimen Wünschbarkeit der eigenen Wünsche, kennzeichnen (vgl. Frankfurt 2001). Nur wer gelernt hat, zu den Maßgaben anderer wie auch zu sich selbst ein Verhältnis der Distanzierung und Reflexion einzunehmen, kann im Sinne moralischer Selbstgesetzgebung als autonomes Subjekt gelten.

Damit ist eine Anforderung formuliert, die die im Lichte von Autonomie sich aufspannenden Selbstverhältnisse wie auch die diese befördernde Erziehung vor enorme Herausforderungen stellt. In der Aufgabe des erzieherischen Führens zur Autonomie und Mündigkeit ist in den Worten Kants »eines der größten Probleme der Erziehung« enthalten, das dieser in die berühmte Fassung bringt: »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen.« (Kant 1803/2000: 711) So sehr Kant sich auch darum bemüht, die Legitimität erzieherischen

Zwangs zu begrenzen und allein von der Kultivierung der Freiheit her zu begründen, so wird hier dennoch der Zwang des Vernunftgebrauchs zu einem konstitutiven Element menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse.

Die Vorstellung eines durch Vernunft gestifteten Selbstverhältnisses nährt Erwartungen der Kontrollierbarkeit des Selbst durch das Selbst. Es sind diese Kontrollfiktionen, die von Horkheimer und Adorno (1947/1988) als »Dialektik der Aufklärung« beschrieben wurden. Selbstverhältnisse unterliegen demnach in der Moderne zunehmend verinnerlichten Formen der Selbstbeherrschung, deren gesellschaftliche Indienstnahme letztlich in eine »Selbsterhaltung ohne Selbst« (Adorno 1959/1997: 15) münde. Dieses als bürgerliche Subjektkonstitution gefasste Gewaltverhältnis im Umgang mit sich wird von den Autoren der Kritischen Theorie zugleich als Quelle autoritärer Neigungen und Sehnsüchte diskutiert – was Kohpeiß (2023) mit postkolonialen Perspektiven erweitert. Auch in Foucaults (1994) Analysen ist der Prozess moderner Subjektivierung durch Autonomisierung nicht von Disziplinierung zu trennen. Sinnbildlich dafür steht der unter dem Titel des Panopticons entworfene Gefängnisbau als Ort der Hervorbringung von Selbstverhältnissen im Sinne der moralischen Selbstprüfung – während die Moral jedoch die je vorherrschende der Wärter ist.

Zu b: Gegenüber den optimistischen Erwartungen einer Vernunftorientierung hatte sich Rousseau bereits skeptisch geäußert. Die Frage nach den Bedingungen eines gelingenden Selbstverhältnisses beantwortet er daher nicht mit einer zu erlernenden reflexiven Selbstprüfung, sondern begibt sich auf die Suche nach einer nicht-entfremdeten Identität mit sich bzw. der Authentizität des Selbstseins. Dies geschieht im Erziehungsroman »Émile« (1762/1998) sowohl methodisch als auch inhaltlich mit der individualistischen Absonderung des Menschen von der Gesellschaft (vgl. Rang 1959: 63; vgl. hierzu ausf. Schäfer 2017a: 54ff.). Die pädagogische Erzählung lässt sich daher auch als Einkleidung der systematischen Idee der Parallele von Individual- und Menschheitsentwicklung betrachten, im Rahmen derer das Problem der individuellen Lebensführung als ein philosophisches Problem experimentell untersucht wird (vgl. ebd.: 56).

Der moderne Problemzusammenhang von Freiheit und Selbstbestimmung wird von Rousseau dahingehend erörtert, wie man sich selbst denn treu bleiben könne, obwohl die gesellschaftlichen Erwartungen und Anpassungserfordernisse gerade auf einen Verlust des Kontakts zu sich und der Wahrnehmung des Guten hinauslaufen. Vor diesem Hintergrund spricht Zirfas (2023) auch von »Rousseaus Lebenskunst«, die um die Idee einer Einheit des Subjekts zentriert ist und auf Herstellung und Erhalt einer »harmonischen Existenz« (vgl. ebd.: 74), d.h. auf die Übereinstimmung des Menschen mit sich selbst zielt. Der Bezugspunkt des Naturzustands ist in diesem Sinne Kritik an Entfremdung und Selbstverlust durch den proklamierten wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritt. Mit der Gegenüberstellung von Selbstliebe (*amour de soi*) und Eigenliebe (*amour propre*) (Rousseau 1762/1998: 212f.) grenzt Rousseau ein gelingendes Selbstverhältnis entlang einer radikal individualisierten Ethik vom selbstbezogenen Streben nach Erfolg und gesellschaftlicher Achtung ab (vgl. Rang 1959: 223). Das gelungene Selbstverhältnis ist demnach die nicht-komparative Ausbildung und Bewahrung eines positiven Selbstgefühls, welches aus dem nur um seiner selbst willen vorgestellten und angestrebten Guten hervorgeht. »Zurückgehen in den Naturzustand heißt dann, einen Zustand des absoluten Anfangs zu imaginieren, indem das Selbst noch nicht durch sich, andere

und anderes entfremdet wurde: indem es einfach es selbst ist, indem es sich selbst *fühlt*.« (Zirfas 2023: 82; Herv. i.O.)

Indem Rousseau diesen Gedankengang mit der Frage nach der richtigen und kindgemäßen Erziehung verbindet, wird die Pädagogik vor die unmögliche Aufgabe gestellt, das mit sich übereinstimmende, authentische Selbst zu ermöglichen (vgl. Schäfer 2009: 228). Entscheidend für Rousseaus »negative« Konzeption von Erziehung sind dabei die als »natürlich« erlebten Erfahrungen, aus denen vom Heranwachsenden selbständig Schlüsse gezogen und die als die je eigenen aufgefasst werden können. Gleichwohl – und dies führt die Paradoxie vor Augen, die Authentizität des anderen bewahren und ermöglichen zu wollen – sind diese Erfahrungen keinesfalls zufällig, sondern in Rousseaus Entwurf erzieherisch gestaltet und hervorgebracht. Die Frage, wie das mit sich selbst übereinstimmende Selbst im Verhältnis zu anderen wie auch zu gesellschaftlichen Anforderungen gelingen und erzieherisch verantwortet werden kann, führt in das pädagogische Paradox, Unverfügbares verfügbar bzw. Unmögliches möglich zu machen (vgl. Wimmer 2014: 369).

Die hierin enthaltenen Bezugspunkte eines individuell verfassten Guten wie auch die Authentizität als Übereinstimmung mit sich, die es gerade in Differenz zu anderen zu erringen, zu bewahren oder gar zu verteidigen gilt, stellen bis heute weithin einflussreiche Normen der Selbstführung dar, deren gesellschaftlichen Effekte sich teils erst in der Spätmoderne der Gegenwart zeigen (vgl. exempl. Reckwitz 2017). So lässt sich zum einen darauf verweisen, dass Authentizität zunehmend als Projekt und damit als regulierende Größe von Selbstverhältnissen im Lichte von Selbstverwirklichung fungiert (vgl. Villa 2008; Illouz 2018), die sich unter Bedingungen neoliberaler Anforderungen an Selbststeigerung und Selbstvermarktung insbesondere als ökonomischer Produktivfaktor erweist (vgl. Bröckling 2007; Charim 2023). Zum anderen ist die Vorstellung eines in sich selbst ruhenden Individuums zugleich der Bezugspunkt für jene politischen Infragestellungen liberaler Demokratien, in denen die Freiheit des Selbstseins als durch soziale Regulierungen – wie etwa zugunsten des Klimaschutzes oder der Gesundheitsvorsorge während einer Pandemie – grundsätzlich gefährdet oder unterminiert beschrieben wird (vgl. Amlinger/Nachtwey 2022; Blühdorn 2024). Wie der Umschlag des Libertären ins Autoritäre eines suprematistischen Selbstverhältnisses genau zu fassen ist und pädagogisch aufgenommen werden könnte, stellt eine offene Frage und Herausforderung gegenwärtiger Subjektivierungsforschung dar.

4. Zur Politizität von Selbstverhältnissen: Bildungstheoretische Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung

Die in der Antike einsetzenden und im Zusammenhang der Aufklärung gefassten und bis heute gerade aufgrund von Neuauslegungen und Neuaneignungen wirksamen Bezugspunkte von Selbstsorge, Selbstbestimmung und Selbstsein lassen für eine erziehungswissenschaftlich justierte Subjektivierungsforschung verschiedene Einsatzstellen erkennbar werden. Dabei tritt jedoch ein Problem hervor, das mit der modernen Orientierung an der *Emanzipation* des Subjekts verbunden ist. Den genannten Erziehungstheorien und den an den Neuhumanismus anknüpfenden Bildungstheorien ist

gemeinsam, dass sie auf *freie* Selbstverhältnisse zielen. Der kritische Einsatz pädagogischen Denkens besteht entsprechend gerade in der Distanzierung von sozialisatorischen Zwängen und autoritären Vorgaben. Für die genannten Perspektiven gilt diese Distanz als Voraussetzung, die unbestimmte ›Entfaltung menschlicher Möglichkeiten‹ in einer ›offenen Zukunft‹ bzw. ein friedliches Zusammenleben in ›vernünftiger Freiheit‹ zu ermöglichen.

Der Einsatz des Konzepts Subjektivierung wie auch der Subjektivierungsforschung kann demgegenüber gerade darin gesehen werden, dass den optimistischen Lesarten individueller wie zugleich menschheitlicher Befreiung mit dem Aufweis von Ambivalenzen begegnet wird, die die Selbstverhältnisse ebenso konstituieren wie regieren. Anders gesagt etablieren die mit Emanzipation jeweils verbundenen Orientierungen ihrerseits spezifische Normen der Selbstführung und verschränken sich mit der Transformation gesellschaftlicher Machtformen, wie es etwa Ricken (2006) für den Einfluss und den Effekt des Bildungsdenkens herausgearbeitet hat (vgl. Ricken i.d.B.). Gleichwohl scheint es für eine erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Subjektivierungsforschung unumgänglich, diese Ambivalenzen und Effekte nicht nur als solche zu beschreiben, sondern auch der Frage nachzugehen, wie die Normen der Subjektivierung sich in die Prozessualität von Selbstverhältnissen übersetzen.

Dabei geht es dann weniger oder nicht ausschließlich darum, welche Normen, wie etwa politische oder pädagogische Bildungskonzeptionen, in welcher Weise subjektivierend wirken. Für eine erziehungswissenschaftlich motivierte Theorie und Empirie ist vielmehr die Frage nach der Prozessstruktur bzw. nach der Dynamik der Subjektivierungsprozesse bedeutsam, in denen ein Verhältnis zu den Normen und Anrufungen (vgl. Geipel/Rose/Kleiner i.d.B.) – immer wieder neu – ›gebildet‹ wird. Ohne ein solches Verhältnis der Umsetzung, Aufführung und Realisierungsbemühung würden diese nicht wirken und wären gerade nicht konstitutiv für ein Verhältnis zu sich (vgl. Butler 2002). Bedeutsam ist mit anderen Worten, dass noch in den Realisierungsformen und -bemühungen im Lichte einer Subjektposition zugleich immer auch ein aktives, interpretierendes und daher potenziell verschiebendes, ›fehlaneignendes‹, eigensinniges oder subversives *Verhältnis zur Norm* performativ zum Ausdruck kommt. Insofern kann von einem differenziellen Moment in Subjektivierungsprozessen gesprochen werden, als es bei subjektivierenden Positionierungen nicht nur zu identifizierenden Differenzzuweisungen, sondern auch zu einem nicht abschließbaren Verhältnis zu diesen Identifizierungen kommt, die sich nicht differenzlos in Identität überführen lassen (vgl. Thompson/Jergus 2014; Kirschner i.E.). Es ist dieser prozessuale Zwischenraum, der als Bedingung der Möglichkeit von Abweichung und Widerständigkeit sowie von öffentlichen Diskursen über Zumutungen und Ausschlüsse verstanden werden kann – ein Zwischenraum, der es legitim erscheinen lässt, von einer Politizität der Selbstverhältnisse zu sprechen: als Konfliktfeld von Machtformen und den mit diesen sich verschränken den Bemühungen darum, »nicht dermaßen regiert zu werden« (Foucault 1992: 12).

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass das Konzept der Subjektivierung gerade kein vorgängiges Subjekt zu denken erlaubt, von dem her der Widerstand gegen die Machteffekte der Subjektivierung angegangen werden könnte. Vielmehr impliziert das Subjektivierungskonzept, dass dieser Moment, in dem das Verhältnis zu sich *als* jemand (ein sich im Lichte einer Norm verstehendes Subjekt; vgl. Villa 2006) und das Verhältnis

zu dieser Positionierung von sich ›als jemand‹ miteinander changieren und in Spannung geraten, nur einen immanenten Möglichkeitsraum – sozusagen im Vollzug (vgl. Bünger 2013) – von Subjektivierungsprozessen darstellt. Es gibt also weder ein vorgängiges noch ein durch Widerstandskämpfe realisierbares, souveränes Subjekt.

Mit der Einklammerung eines über sich verfügenden, souveränen Subjekts ist zugleich eine systematische Stelle benannt, in der sich zeitgenössische Bildungstheorie und Subjektivierungsforschung aufeinander beziehen lassen. Denn dass die Vorstellung einer bildenden Erfahrung, durch die die Begegnung mit der »Mannigfaltigkeit« und »Widerständigkeit« der Welt (Humboldt 1793/1984: 30f.) letztlich in eine erweiterte Verfügung über sich, andere und die Welt überführt werden könnte, ebenso illusorisch wie problematisch ist, haben kritische Neufassungen des Bildungsbegriffs vielfach herausgearbeitet (vgl. exempl. Schäfer 1996; Thompson 2009). Stattdessen ist es gerade der Mangel an Souveränität wie etwa die Erfahrung einer »doppelten Fremdheit« – ein Fremdbleiben des bzw. der anderen mir gegenüber und damit verschränkt auch sich selbst gegenüber (vgl. Schäfer 2017b: 172ff.; Wimmer 2011) –, die in bildungstheoretischer Hinsicht als Möglichkeitsraum für einen anderen Umgang bzw. für ein verändertes Verhältnis im Prozessieren von Selbst- und Anderenverhältnissen interpretierbar wird.

Mit der Aufnahme solcher Fragen und Problemstellungen reiht sich die Subjektivierungsforschung nicht nur in die Theorie- und Begriffsgeschichte der Erziehungswissenschaft ein, sondern vermag zudem eine erziehungswissenschaftliche Kontur in das transdisziplinäre Feld der Subjektivierungsforschung einzutragen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959/1997): Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Theodor W.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 8: *Soziologische Schriften I*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 93–121.
- Amlinger, Carolin/Nachtwey, Oliver (2022): *Gekränkte Freiheit. Aspekte des libertären Autoritarismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Benner, Dietrich (2010): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München: Juventa.
- Blühdorn, Ingolfur (2024): *Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bünger, Carsten (2013): *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2023): Bildung und Subjektivierung. Systematische Spannungslinien des Subjektivierungskonzepts im Kontext von Optimierung, Digitalisierung und Migration. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26, H. 6, S. 1389–1409.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Butler, Judith (2002): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 50, H. 2, S. 249–265.
- Butler, Judith (2011): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Charim, Isolde (2023): *Die Qualen des Narzissmus. Über freiwillige Unterwerfung*. Wien: Paul Zsolnay.
- Eitler, Pascal/Elberfeld, Jens (Hg.) (2015): *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Euler, Peter (1989): *Pädagogik und Universalienstreit: zur Bedeutung von F. I. Niethammers pädagogischer »Streitschrift«*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2009): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France 1981–1982*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frankfurt, Harry G. (2001): *Freiheit und Selbstbestimmung. Ausgewählte Texte*. Hg. von Betzler, Monika/Guckes, Barbara. Berlin: Akademie-Verlag.
- Gehring, Petra (2002): *Spiel der Identitäten? – Zu Michel Foucaults Lusage des plaisirs*. In: Renn, Joachim/Straub, Jürgen (Hg.): *Transitive Identität. Der Prozeßcharakter des modernen Selbst*. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 374–391.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: VS.
- Gödde, Günter/Zirfas, Jörg (2018): *Selbstsorge in der Antike*. In: Gödde, Günter/Zirfas, Jörg (Hg.), *Kritische Lebenskunst. Analysen—Orientierungen—Strategien*. Stuttgart: Metzler, S. 322–334.
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2014): *Lernen und Selbsterfahrung*. In: Schenk, Sabrina/Pauls, Torben (Hg.): *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*. Paderborn: Schöningh, S. 101–116.
- Gössling, Hans Jürgen (2004): *Selbstverhältnisse. Bildungsparadoxien aus handlungstheoretischer Sicht*. In: *VjfwP*, H. 4, S. 536–549.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1947/1988): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Humboldt, Wilhelm von (1793/1984): *Theorie der Bildung des Menschen*. In: Flitner, Andreas (Hg.): *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*. Berlin: Ullstein, S. 27–32.
- Illouz, Eva (2018): *Wa(h)re Gefühle: Authentizität im Konsumkapitalismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Jergus, Kerstin (2019): *Unaufhörliches Werden und die Grenzen des Selbst. Subjektivierungstheoretische Perspektiven*. In: Deppe, Ulrike (Hg.): *Arbeit am Selbst. Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren*. Wiesbaden: VS, S. 105–124.
- Jörissen, Benjamin/Zirfas Jörg (2010): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS.

- Kant, Immanuel (1783/2000): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Kant, Immanuel: Werkausgabe, Bd. XI. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 51–61.
- Kant, Immanuel (1803/2000): »Über Pädagogik«. In: Kant, Immanuel: Werkausgabe, Bd. XII: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 697–761.
- Kirschner, Anne (i.E.): Ins Leben zurückgerundet – bildungsphilosophische Unterbrechungen im Anschluss an Lou Andreas-Salomés Verteidigung des Narziß. In: Jergus, Kerstin/Weiß, Gabriele/Windheuser, Jeanette (Hg.): Liebe im Kontext von Bildung und Erziehung – bildungsphilosophische und geschlechtertheoretische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kohpeiß, Henrike (2023): Bürgerliche Kälte. Affekt und koloniale Subjektivität. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kreuzer, Johann (2014): Subjektbildung und Selbstverhältnisse. In: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie 39, 1, S. 87–100.
- Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hg.) (2013): Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien. Wiesbaden: VS.
- Menke, Christoph (2003): Zweierlei Übung. Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz. In: Honneth, Axel/Saar, Martin (Hg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault- Konferenz 2001. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 283–299.
- Meyer-Drawe, Käte (2004): Subjektivität – Individuelle und kollektive Formen kultureller Selbstverhältnisse und Selbstdeutungen. In: Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 1. Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 304–315.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens. Paderborn: Fink.
- Mirandola, Giovanni Pico della (1486/1983): Oratio. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa.
- Nohl, Arnd-Michael (2022): Erziehung. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 151–159.
- Platon. Erster Alkibiades. In: Platon Werke, Bd. IV 1 (übersetzt und kommentiert von Klaus Döring, 2016, z.n. der griech. Paginierung). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Prange, Klaus (2009): Provoziertes Lernen. Zu den Aufgaben des Erziehens und der Intransparenz des Lernens. In: Strobel-Eisele, Gabriele/Wacker, Albrecht (Hg.): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 45–55.
- Rang, Martin (1959): Rousseaus Lehre vom Menschen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2021): Subjekt. 4. Aufl. Bielefeld: transcript.

- Reichenbach, Roland (2001): *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann.
- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 29–47.
- Ricken, Norbert (2015): Bildung als Subjektivierung. Anmerkungen zur Macht der Bildung. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hg.): *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Wien: Löcker, S. 193–215.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2016): *Die Sozialität der Individualisierung*. Paderborn: Schöningh.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rousseau, Jean-Jaques (1762/1998): *Emile oder Über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Ruhloff, Jörg (2005): Auch Moralisierung? Bemerkungen zur Aktualität von Kants Gliederung der Erziehungsaufgabe. In: Koch, Lutz/Schönherr, Christian (Hg.): *Kant – Pädagogik und Politik*. Würzburg: Ergon, S. 23–32.
- Schäfer, Alfred (1996): *Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Schäfer, Alfred (2009): *Die Erfindung des Pädagogischen*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2017a): *Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, Alfred (2017b): *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schäfer, Alfred (2019): Bildung und/als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 119–136.
- Spies, Tina (2019): Subjekt und Subjektivierung. Perspektiven (in) der Biographieforschung. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: VS, S. 87–110.
- Straub, Jürgen/Renn, Joachim (Hg.) (2002): *Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Taylor, Charles (1996): *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Taylor, Charles (2017): *Das sprachbegabte Tier. Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens*. Berlin: Suhrkamp.
- Thompson, Christiane (2009): *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin (2014): Zwischenraum: Kultur. Bildung aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Rosenberg, Florian von/Geimer, Alexander (Hg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–26.

- Villa, Paula-Irene (2006): Scheitern – Ein produktives Konzept zur Neuorientierung der Sozialisationsforschung? In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Budrich, S. 219–238.
- Villa, Paula-Irene (2008): Habe den Mut, Dich Deines Körpers zu bedienen! Thesen zur Körperarbeit in der Gegenwart zwischen Selbstermächtigung und Selbstunterwerfung. In: Villa, Paula-Irene (Hg.): Schön normal. Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst. Bielefeld: transcript, S. 245–272.
- Weiß, Gabriele (2018): Bildung. In: Götter, Günter/Zirfas, Jörg (Hg.): Kritische Lebenskunst. Analysen-Orientierungen-Strategien. Stuttgart: Metzler, S. 124–133.
- Wimmer, Michael (2011): Die Agonalität des Demokratischen und die Aporie der Bildung. Zwölf Thesen zum Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik. In: Lohmann, Ingrid/Mielich, Sinah/Mühl, Florian/Pazzini, Karl-Josef/Rieger, Laura/Wilhelm, Eva (Hg.): Schöne neue Bildung. Zur Kritik der Universität der Gegenwart. Bielefeld: transcript, S. 33–54.
- Wimmer, Michael (2014): Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Paderborn: Schöningh.
- Zirfas, Jörg (2023): Jean-Jacques Rousseau oder der Versuch der Imagination, den Schmerz in Wollust zu verwandeln. In: Götter, Günter/Zirfas, Jörg/Brock, Eike (Hg.): Leiden und Lebenskunst, Schriften zur Kritischen Lebenskunst. Berlin: Springer Nature, S. 73–88.

2 Methodische und empirische Zugänge zu Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft

Einleitung

Marie Hoppe, Anne Otzen & Svenja Strauß

Die mit Subjektivierung einhergehenden Verschiebungen der theoretischen Konstitution des Subjekts und dessen Werdens inspirieren seit knapp 20 Jahren empirische Arbeiten in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Gerade für diesen disziplinären Zusammenhang sind die empirischen (An-)Wendungen subjektivierungsanalytischer Konzepte so naheliegend und anschlussfähig, weil mit Subjektivierung Prozesse und gesellschaftliche Bedingungen in den Blick geraten, in denen Menschen zu Subjekten (gemacht) werden. Im Lichte von Subjektivierung kann pädagogisches Handeln als ein subjektstiftendes Handeln analysiert werden, das Subjekte zu gesellschaftlichen Normen und anderen Subjekten positioniert. Ebenso macht diese Perspektive die machtvollen Wiederholungen sozialer Normen sichtbar, worin wiederum gezeigt werden kann, welche institutionellen und interaktionalen Praktiken und Anrufungen gesellschaftliche Normen stabilisieren.

Entlang der seit den 2000er Jahren vorliegenden empirisch fundierten Studien in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft lassen sich – an dieser Stelle verkürzt und unvollständig – vier Schwerpunktsetzungen nachzeichnen (vgl. auch Einleitung i.d.B.), die sich ebenfalls in den Beiträgen des Kapitels wiederfinden: Erstens lassen sich empirische Studien nennen, welche die Hervorbringungsweisen eines *pädagogischen Selbst* ins Zentrum rücken und danach fragen, wie Pädagog*innen und Lehrpersonen sich als Professionelle hervorbringen (vgl. Jergus/Thompson 2017; Koch 2022) und ihr Gewordensein und ihre Professionalität narrativ verhandeln (vgl. Kuhlmann/Schmidt/Moldenhauer 2024; Langer 2023; Rauschenberg 2021; Reh 2003; Langer/Moldenhauer i.d.B.).

Zweitens gibt es *praktikentheoretische Arbeiten*, die sich auf das *schulische Feld* beziehen. Hier können schulethnographische Studien genannt werden, die schulische und unterrichtliche Praktiken des Differenzierens, Disziplinierens sowie Prüfens und Bewertens mit ihren individualisierenden subjektivierenden Effekten analysieren (vgl. u.a. Langer 2008; Otzen 2025; Rabenstein et al. 2013; Reh et al. 2015; Ricken et al. 2023; Strauß 2024).

Drittens ist es das Verdienst unterschiedlicher empirischen Studien herauszustellen, wie (schulische) *Subjektivierungsvorgänge* und *gesellschaftliche Differenzordnungen* miteinander verknüpft sind. Dabei zeigen diese Arbeiten auf, wie Subjektivierungsprozesse Subjekte entlang gesellschaftlicher Differenzkategorien differenzieren und hierarchi-

sieren und Subjektpositionen im Kontext von ›Bildung‹ an gesellschaftlichen Privilegien geknüpft sind (vgl. Geipel 2022; Hoppe 2023; Kleiner 2015; Kleiner/Rose 2014; Künstler 2022; Rose 2012; Terstegen 2023; Hoppe i.d.B.; Reuter i.d.B.).

Viertens finden sich erziehungswissenschaftliche Arbeiten, die die subjektivierenden Effekte *gesellschaftspolitischer Entwicklungen* in den Blick nehmen (vgl. Geipel et al. 2023; Engel/Schreiber 2024). Wie die Beiträge zu Subjektivierung im Kontext von *Digitalität, Klimawandel* und *Zukunft* in diesem Buchteil (vgl. Engel i.d.B.; Heilmann i.d.B.) herausstellen, verbindet sich mit diesen Gegenstandsbereichen oftmals auch die Notwendigkeit methodologischer und methodischer Innovation. Dabei ist festzuhalten, dass in all diesen Zugängen ›Subjektivierung‹ nicht allein als theoretische und analytische Perspektive zu verstehen ist, sondern darüber hinaus auch als Kritik an normativ dominanten gesellschaftlichen Verhältnissen in Bildungskontexten. Auf diese Weise macht sie darin sichtbar werdende Machtverhältnisse analysierbar und lässt diese hinterfragbar werden.

Für das Verhältnis von Theorie und Empirie, das im Fokus dieses Kapitels steht, ist hierbei zu präzisieren, dass mit Subjektivierung ein Horizont eröffnet wird, der die machtvollen und stiftenden Aspekte von Ansprachen und Normen sicht- und problematisierbar macht. Während die dekonstruktivistische Arbeit dabei die unterwerfenden Effekte herausstellt, sensibilisiert sie zugleich für Kontingenz und das Unterlaufen normativer Ordnungen. Gerade empirische Studien können jedoch auch als produktive Irritationen fungieren: Einerseits in Bezug auf subjektivierungstheoretische Annahmen, wenn sie die Komplexität der Anrufungen sowie die Angewiesenheit der Beteiligten herausstellen; andererseits in Bezug auf Diskurse, indem sie gerade die Momente des Unterlaufens und (wie auch immer begrenzte) Handlungsspielräume der Subjekte aufzeigen. Zugleich machen die vorliegenden Arbeiten jedoch deutlich, dass ein Schwerpunkt auf Anrufungen und Ansprachen materielle, affektive und körperliche Dimensionen vernachlässigt (vgl. Rabenstein/Wicke/Bendig i.d.B.; Schmidt i.d.B.).

Auch wenn die empirischen und methodischen Anschlüsse in der Erziehungswissenschaft durchaus vielfältig sind (vgl. Rose 2019; Kuhlmann 2023), stellen sie Forschende vor die Herausforderung, die theoretische Prämisse – die Dekonstruktion des Subjekts – angemessen zu berücksichtigen. Entsprechend muss man in Bezug auf eine theoretische Empirie (vgl. Fischer et al. 2021; Kalthoff/Hirschauer/Lindemann 2008) damit umgehen, dass zumeist reale Subjekte bzw. deren Beobachtungen und Äußerungen das Material für die jeweiligen Forschung bilden. Wenn auf Methoden der qualitativen Sozialforschung zurückgegriffen wird, die handlungspraktischen und damit traditionell starken Vorstellungen vom Subjekt aufrufen, muss diese Spannung zu einem dezentrierten Subjekt methodologisch berücksichtigt und gehalten werden. Diese Herausforderung spiegeln auch die diskurs- und subjektivierungsanalytischen Auseinandersetzungen hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung von Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft wider (in Bezug auf Interviews s. Jergus 2014; Hoppe i.d.B.; in Bezug auf ethnographische Zugänge s. Rabenstein/Wicke/Bendig i.d.B.; in Bezug auf die Analyse von Adressierungen s. Reh/Ricken 2012; Kuhlmann et al. 2017; in Bezug auf Gruppendiskussionen s. Geipel 2019; Langer/Moldenhauer i.d.B.).

Vor dem Hintergrund, dass gerade erziehungswissenschaftliche Studien die methodologischen Auseinandersetzungen subjektivierungsanalytischen Denkens vorange-

trieben haben, ist das Anliegen des Kapitels zunächst, einen breitgefächerten Überblick über erziehungswissenschaftliche Ansätze und die damit verbundenen empirischen Beiträge zu geben. So werden einerseits unterschiedliche Zugänge und die darin zum Einsatz kommenden Methoden und Forschungsdaten vorgestellt. Andererseits gibt das Kapitel Einblicke in konkrete subjektivierungsanalytische Fragestellungen sowie Forschungsprozesse und zeigt auf diese Weise dezidiert, wie in empirischen Forschungsprojekten gearbeitet wird und wo Innovations- und Erweiterungspotenziale liegen. Entsprechend lassen sich die vorliegenden Beiträge auch als Werkstattberichte verstehen, die Einblicke in Forschungsprozesse geben und zu weiteren Forschungsvorhaben inspirieren.

Im ersten Beitrag beleuchtet *Marie Hoppe* »(Narrative) Interviews als empirischen Zugang in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung« die Potenziale und Herausforderungen eines vielfach erprobten empirischen Ansatzes der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung. Neben methodologischen Akzentverschiebungen, die eine subjektivierungstheoretisch fundierte Interviewanalyse erfordern, werden entlang eines Interviewausschnitts Spannungsfelder der Interviewsituation als Anrufungssituation diskutiert.

Anja Langer und *Anna Moldenhauer* zeichnen in ihrem Beitrag »Subjektivierungstheoretische Erforschung von Gruppen- und Teamgesprächen« das Potenzial subjektivierungstheoretischer Analyse von Gruppendiskussionen nach. Ein Schwerpunkt des Beitrags liegt darauf, den Wechsel von Adressierungen und Re-Adressierungen nicht nur mit Hilfe eines adressierungsanalytischen Zugangs ausdifferenziert nachzuvollziehen, sondern insbesondere nach den Verhältnissetzungen in den wechselseitigen Re-Adressierungen zu fragen und auf diese Weise das Aushandeln von Normen und das Changieren von Positionen sichtbar werden zu lassen.

Kerstin Rabenstein, *Lars Wicke* und *Noah Bendig* schlagen in ihrem Beitrag »Subjektivierung und affektiv-involvierte Ethnographie« vor, ethnographische Forschung im Kontext von Subjektivierung mit affekttheoretischen Ansätzen zu ergänzen. Dabei zeigen die Autor*innen entlang eines ethnographischen Protokolls, dass über das Affiziert-Werden der Forschenden die wechselseitige Hervorbringung sowie die Grenzziehungen zwischen den Forschenden und den untersuchten Praktiken sicht- und reflektierbar wird.

»Dispositivanalyse als Zugang der Subjektivierungsforschung« ist der Titel von *Eva Reuters* Beitrag, der am Beispiel eines Projekts zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt Subjektivierungsanalyse als Teil eines dispositivanalytischen Zugangs vorstellt. Er verbindet dabei vielfältige Einblicke in das konkrete methodische und analytische Vorgehen mit einer damit eng verbundenen Reflexion des konkreten Forschungsfeldes der schulischen Sexualerziehung.

Lisanne Heilmann fokussiert in ihrem Beitrag »Subjektivierung und Algorithmen« Anrufungen und Subjektivierung in digitalen Kontexten und verfolgt dabei die Frage nach Potenzialen und Grenzen digitaler Räume sowie sozialer Plattformen für die Ermöglichung politischer Diskursräume. Am empirischen Beispiel von TikTok-Beiträgen im Vorfeld der Bundestagswahl 2025 werden im Beitrag Formen von Anrufung, Ermächtigung und Unterwerfung unter Bedingungen künstlicher Intelligenz und der Strukturierung digitaler Räume durch Algorithmen diskutiert.

Die Verflechtung von Mensch, Natur und Technik steht im Fokus des Beitrags »Subjektivierungsforschung im postdigitalen Anthropozän« von *Juliane Engel*. Vor dem Hintergrund empirischer Studien an der Schnittstelle von Jugend-, Zukunfts- und Klimaforschung fragt die Autorin, inwiefern Zukunftsvorstellungen und -wünsche Jugendlicher durch algorithmisierte Ordnungen und KI-gestützte Modelle präfiguriert und darin subjektivierende Effekte sichtbar werden.

Den Abschluss des Kapitels bildet der Beitrag »Pädagogizität und Adressierung« von *Nele Kuhlmann* und *Anne Otzen*. Ausgehend von der Kritik, dass die subjektivierungsanalytische (Adressierungs-)Forschung das Pädagogische ihres Gegenstands zu wenig berücksichtige, arbeiten die Autor*innen drei Bestimmungen von Pädagogizität heraus. Anhand einer videographierten Unterrichtsszene wird herausgestellt, welche theoretischen, empirischen und normativen Einsichten ein dezidiert pädagogischer Blick auf Adressierungen ermöglicht. Es werden Möglichkeiten aufgezeigt, die durch das pädagogische Handeln erst erzeugte Normativität diskutierbar zu machen.

Literatur

- Engel, Juliane/Schreiber, Jakob (2024): Homo Postdigitalis. Zur Transformation politischer Subjektivierung und Praxis in einer digital geprägten Welt. *MedienPädagogik* 63 (Homo digitalis), S. 129–149.
- Fischer, Diana/Jergus, Kerstin/Puhr, Kirsten/Wrana, Daniel (Hg.) (2021): Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Halle/Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Geipel, Karen (2019): Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. *Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 20, H. 2, Art. 20.
- Geipel, Karen (2022): Zum Subjekt werden. Analysen vergeschlechtlichender Positionierungen im Sprechen über Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Geipel, Karen/Koch, Sandra/Künstler, Phries/Rein, Angela (2023): Sorge und Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft. Zur Eingewobenheit von Sorge in Macht- und Herrschaftsverhältnissen. In: Heinemann, Alisha/Karakaşoğlu, Yase-min/Linnemann, Tobias/Rose, Nadine/Sturm, Tanja (Hg.): *Entgrenzungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 251–260.
- Hoppe, Marie (2023): Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness*. Subjektivierungstheoretische Lesarten kurdischer Schulbildungsbiographien in der Türkei. Opladen u.a.: Budrich.
- Jergus, Kerstin (2014): Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektiven einer post-strukturalistischen (Interview-)Forschung. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 51–70.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hg.) (2008): *Theoretische Empirie. zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kleiner, Bettina (2015): *subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.) (2014): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen u.a.: Budrich.
- Koch, Sandra (2022): *Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuhlmann, Nele (2023): *Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht*. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne Sophie/Kuhlmann, Nele: *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 68–111.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): *Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive*. In: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93, H. 2, S. 234–235.
- Kuhlmann, Nele/Schmidt, Melanie/Moldenhauer, Anna (2024): *(Nicht) Anders werden? Zum Anerkennungsgeschehen in Antidiskriminierungsworkshops*. In: *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 44, H. 2, S. 150–166.
- Künstler, Phries Sophie (2022): *Prekäre Subjektivierung. »Kämpfe ums Möglichenwerden« im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit*. Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje (2008): *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.
- Langer, Anja (2023): *Figuren der Interferenz im Sprechen über heteronormativitätskritische Fachunterrichtsgestaltung*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 12, S. 120–135.
- Otzen, Anne Sophie (2025): *Zwischen-Reden. Empirisch-theoretische Untersuchungen zu Ironie in der pädagogischen Kommunikation*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): *Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, H. 5, S. 668–690.
- Rauschenberg, Anna (2021): *Subjektivierung bei Lehrpersonen im Berufseinstieg. adressierungsanalytische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, Sabine (2003): *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als »Bekenntnisse«*. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hg.) (2015): *Lernkulturen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): *Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation*. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen u.a.: Budrich, S. 35–56.

- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne Sophie/Kuhlmann, Nele (2023): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hg.): Subjekt und Subjektivierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- Strauß, Svenja (2024): Unterricht als Bewertungsregime. Eine adressierungsanalytische Untersuchung von Bewertungspraktiken ohne Noten in der Sekundarstufe I. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag.
- Terstegen, Saskia (2023): Das schulische Raceregime. (De-)Privilegierung und Widerstand an US-amerikanischen Highschools. Wiesbaden: Springer VS.

(Narrative) Interviews als empirischer Zugang in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung

Marie Hoppe

Abstract *Im Beitrag werden Interviews als Materialsorte für eine empirische Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft diskutiert. Neben einer Sondierung des Forschungsfeldes der Studien, die mit Interviewmaterial subjektivierungstheoretisch arbeiten, beleuchtet er mit Fokus auf biographisch-narrative Interviewformen die spezifischen Potenziale wie Herausforderungen einer diskurs- und subjektivierungstheoretisch fundierten Interviewforschung und markiert notwendige methodologische Verschiebungen dieser Verknüpfung. Anhand eines empirischen Beispiels wird zudem exemplarisch verdeutlicht, was ein subjektivierungstheoretischer Blick auf Interviewmaterial analytisch sichtbar machen kann.*

Poststrukturalistische Analysen sind in den deutschsprachigen Sozial- und Erziehungswissenschaften lange Zeit vor allem im Rahmen von Diskursanalysen anschließend an die Arbeiten von Michel Foucault empirisch erprobt worden. Seit Anfang der 2000er Jahre inspirieren Fragen nach dem Zusammenhang von Diskurs, Subjekt und Macht auch vermehrt Studien, die sich am Methodenangebot der qualitativen Sozialforschung bedienen. Eine bedeutsame Rolle kommt dabei dem Interview als Erhebungsinstrument zu, durch das Erfahrungen einzelner Subjekte innerhalb machtvoller gesellschaftlicher Strukturen in den analytischen Blick rücken. Dabei werden Interviews insbesondere für Analysen genutzt, die sich für Fragen der Subjektkonstitution interessieren. Trotz anfänglicher Skepsis gegenüber dem empirischen Forschen mit poststrukturalistischen Ansätzen (vgl. Fritzsche 2001) hat sich über die letzten zwei Jahrzehnte ein beachtlicher Korpus an diskurs- und subjektivierungstheoretisch angeleiteten Interviewstudien gebildet, der beständig weiterwächst.

Bei einem Blick auf empirische Studien, die aus diskurs- und subjektivierungsanalytischer Perspektive mit Interviews arbeiten, fällt schnell auf, dass insbesondere offene Interviewformen zur Generierung von Datenmaterial für eine poststrukturalistische Analyse genutzt werden. Neben narrativen Interviews (Schütze 1977) ist besonders das biographisch-narrative Interview (Schütze 1983) enorm beliebt. So lässt sich eine methodologische Diskussion über die Nutzung von (biographisch-)narrativen Interviews

für dekonstruktivistische Analysen insbesondere im Kontext der Frage nach der Vereinbarkeit von Biographie- mit Diskursforschung finden (vgl. Völter et al. 2009; Spies 2010; Rose 2012a; Spies/Tuider 2017). Ebenso werden diskurstheoretische Fundierungen mittlerweile als fester »Bestandteil biographietheoretischer Weiterentwicklungen interpretiert« (Truschkat 2018: 128). Die Präferenz für offene Interviewformen aufgreifend, fokussiert auch dieser Beitrag insbesondere (biographisch-)narrative Interviews, wirft dabei aber auch Fragen auf, die für das diskurs- und subjektivierungsanalytische Arbeiten mit anderen Interviewformen relevant werden.

In einem ersten Schritt soll ein Überblick über das Feld der mit Interviews arbeitenden Studien innerhalb der Subjektivierungsforschung gegeben werden (1). Daraufhin werden die spezifischen Potenziale des methodischen Zugangs der (biographisch-)narrativen Interviews für Subjektivierungsanalysen herausgestellt (2). Im dritten Teil werden die sozialtheoretischen Verschiebungen besprochen, die mit einer an Butler und Foucault angelehnten diskurs- und subjektivierungstheoretischen Fundierung von Interviewforschung aufweisen (3). Es folgt ein empirisches Beispiel aus einem biographisch-narrativen Interview, anhand dessen das Interview als Anrufungssituation in den Blick gerückt wird (4). Ein kurzes Fazit schließt den Beitrag ab (5).

1. Interviews in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung: ein Mapping-Versuch

Dass Interviews mittlerweile als relativ etablierter methodischer Zugang zur empirischen Erforschung von Subjektivierungsprozessen gelten können, zeigt die Bandbreite an Studien, die sich – zumeist mittels narrativer oder biographisch-narrativer Interviews – in der Erziehungswissenschaft und angrenzenden Fachgebieten unterschiedlichen Gegenständen zuwenden. Bei der Mehrheit der mit Interviews arbeitenden Studien gilt das Interesse Subjektivierungsprozessen unter Bedingungen gesellschaftlicher Differenzverhältnisse. Studien, die rassistische Subjektivierungen untersuchen, fokussieren etwa auf jugendliche Diskriminierungserfahrungen und deren Resignifizierungen in Biographien von Migrationsanderen (Rose 2012a) sowie auf Erfahrungen von Alltagsrassismus (Velho 2016), auf Subjektivierungen von Eltern im Kontext von Schule, Rassismus und neoliberaler Transformationen (Kollender 2020) sowie auf an Migrant*innen gestellte Optimierungsanforderungen und deren biographische Verarbeitungen (Uhlendorf 2018). Darüber hinaus wurden Interviews zur Rekonstruktion von Diskurspositionierungen im Kontext nationaler Identitätsdiskurse genutzt (Çelik 2006), für Identitätskonstruktionen vor dem Hintergrund von antimuslimischem Rassismus (Didero 2014) oder für die Rekonstruktion von Subjektivierungsprozessen innerhalb nationalstaatlicher In- und Exklusionsverhältnisse (Hoppe 2023).

Inwiefern race und Geschlecht in Subjektbildungsprozessen wirkmächtig zusammenspielen, zeigen die Studien von Denise Bergold-Caldwell zu Diskriminierungserfahrungen und Bildungsprozessen schwarzer Frauen* und women* of colour (Bergold-Caldwell 2020), von Tina Spies zu Selbstpositionierungen im Kontext von Migration, Männlichkeit und Kriminalität (Spies 2010) sowie die dekonstruktivistisch und postkolonial informierte Studie von Encarnación Gutiérrez Rodríguez zu vergeschlechtlichten

Erfahrungen bildungserfolgreicher Arbeitsmigrantinnen (Gutiérrez Rodríguez 1999). Ebenso werden an diesem Schnittfeld Artikulationen von Rassismuserfahrungen in sozialen Medien und Blogs analysiert (Hinrichsen/Terstegen 2023). Zu Erfahrungen Jugendlicher im heteronormativ strukturierten Subjektivierungskontext Schule hat Bettina Kleiner wichtige Analysen vorgelegt (Kleiner 2015), während Phries Künstler anhand von Interviews prekäre Subjektivierung im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit untersucht hat (Künstler 2022). Auch zu ableistischer Subjektivierung ist mit Interviews gearbeitet worden, so etwa zu Erfahrungen behinderter Schüler*innen in der Regelschule mit ihrem ableistischen Normalisierungsregime (Buchner 2018), Selbsttechniken von Sonderschulabsolvent*innen (Pfahl 2011) sowie zu Biographien durch Contergan geschädigter Personen im Kontext medizinischer und sozialwissenschaftlicher Diskurse (Freitag 2005). Auch zu den pädagogischen Feldern der stationären Jugendhilfe (Rein 2020) und psychosozialer Beratung (Bohn 2017) als Kontexte der Subjektivierung liegen Analysen vor. Zentrale Impulse für eine diskurs- und subjektivierungstheoretisch fundierte Interviewforschung hat Sabine Reh mit ihrer Analyse von Biographien ostdeutscher Lehrkräfte als Bekenntnisse im Foucault'schen Sinne gegeben (Reh 2003).

Während die meisten der bisher aufgeführten Studien mit biographisch-narrativen Interviews arbeiten, verschieben stärker diskursanalytische Analysen von Interviews den Fokus von Erfahrungen von Einzelsubjekten hin zu den Hervorbringungsweisen sozialer Wirklichkeit im Sprechen. Mit einer solchen Akzentuierung untersucht etwa Kerstin Jergus die Vollzüge des Sprechens über Liebe und Verliebtheit (Jergus 2011) und Melanie Schmidt bearbeitet die produktive Verschränkung von Wirksamkeit und Unbestimmtheit neuer Steuerungsinstrumente wie der Schulinspektion (Schmidt 2019). Während die Konstitution von Einzelsubjekten insbesondere in Studien mit biographischem Forschungszugang eine wichtige Analyseeinheit darstellt, erfolgt in diesen Arbeiten eine stärkere Abkopplung von Aussagen und den sie artikulierenden Subjekten und entsprechend eine Zentrierung der performativen Konstitution von Sinn angesichts diskursiver Unbestimmtheit.

Bei der Sichtung des Forschungsstands wird deutlich, dass sich zwischen zwei unterschiedlichen Formen der Einbindung von Interviews als empirischem Material differenzieren lässt: So nutzt ein Teil der o.g. Studien (biographische) Interviews in Kombination mit Dokumentenanalysen (etwa Reh 2003; Freitag 2005; Pfahl 2011; Uhlendorf 2018; Kollender 2020). Diesen Studien liegen zwei separate Datenkorpora zugrunde, sodass über eine Diskursanalyse relevanter Dokumente diskursive Konstruktionen herausgearbeitet werden, vor deren Hintergrund dann die Selbstpräsentationen und biographischen Artikulationen von Einzelsubjekten gelesen werden. So kann rekonstruiert werden, auf welche diskursiven Positionen und Deutungsangebote sich die Interviewtexte beziehen. Der andere Teil der o.g. Studien basiert allein auf der Materialsorte Interview und wertet diese diskurs- und subjektivierungsanalytisch aus (etwa Spies 2010; Rose 2012a; Didero 2014; Kleiner 2015; Buchner 2018; Bergold-Caldwell 2020; Künstler 2022; Hoppe 2023). Damit wird das Sprechen im Interview als eine diskursive Praxis begriffen; »die lokale, individuelle und subjektive Praxis gilt hier ebenfalls als Diskurs« (Fegter et al. 2015: 35).

Interviews als Erhebungsinstrument innerhalb empirischer Subjektivierungsanalysen zu nutzen, fordert somit dazu auf, methodologisch eine Relationierung von Praxis

und Ordnung sowie von Subjekt und Diskurs vorzunehmen. Wie sich aus der groben Einteilung in Studien mit einem Datenkorpus (Interviews) oder mehreren Datenkorpora (Interviews und Dokumente) ableiten lässt, unterscheiden sich innerhalb der diskurs- und subjektivierungstheoretisch informierten Interviewforschung die Forschungsdesigns »je nachdem, ob die lokal situierten Äußerungen als diskursive Praxis unter anderen betrachtet werden oder als der Diskursivität gegenüberstehende subjektive Alltagspraxis« (ebd.: 35). Damit verknüpft ist auch die Konzeptualisierung von Subjekt und Diskurs: Mithilfe unterschiedlicher theoretischer Konzepte wird z.B. das Verhältnis von Interviewaussage und Diskurs im Anschluss an Stuart Hall bzw. Ernesto Laclau und Chantal Mouffe als Artikulation gedacht (vgl. Spies 2009), die eine Positionierung, also ein Einnehmen bestimmter Positionen, meint, die im Diskurs zur Verfügung stehen. Eine an Judith Butler orientierte Methodologie dagegen versteht das Subjekt selbst stärker als Effekt jener Diskurse, die mittels Interviewäußerungen aktualisiert werden (vgl. Rose 2012a; Kleiner 2015; Künstler 2022; Hoppe 2023).

Entsprechend lassen sich unterschiedliche Antworten auf die Frage finden, wie Diskurse Interviewartikulationen beeinflussen: Zum einen können (biographische) Erzählungen als von Diskursen durchdrungen verstanden werden und »die Perspektivität in der Situation des Erlebens, des Erinnerns und des Erzählens mit ausmachen bzw. produzieren« (Schäfer/Völter 2009: 171). Interviewartikulationen können auch als Reaktionen und Antworten auf jene Diskurse verstanden werden, in denen über die befragten Subjekte explizit gesprochen wird (vgl. etwa Reh 2003; Freitag 2005). Gerade mit dem Fokus auf Subjektivierung lassen sich Interviewartikulationen als Subjektwerdungsgeschehen analysieren, das durch machtvoll diskursive Anrufungen (Althusser 2010) in Gang gesetzt wird. So lassen sich Interviewtexte dazu nutzen, »*diskursive Machtwirkungen auf die im Text inszenierten Subjekte zu dekonstruieren*« (Rose 2012b; Herv. i.O.).

Bereits erwähnt wurde zudem die besondere Rolle, die Studien zu gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen innerhalb des Korpus diskurs- und subjektivierungstheoretisch inspirierter Interviewanalysen spielen. Dies begründet sich zum einen damit, über Interviews die Stimmen und Erfahrungen derjenigen einfangen zu können, die innerhalb von Differenzverhältnissen marginalisiert und verändert werden. Hier lässt sich eine Parallele zur Etablierung biographischer Forschungsansätze im deutschsprachigen Kontext der 1970er Jahre feststellen, die im Sinne einer »parteiliche[n] Forschung die marginalisierten Perspektiven aufzunehmen suchten« (Alheit/Dausien 2009: 296). Subjekte selbst zu Wort kommen zu lassen und sie zu ermutigen, ihre Sichtweisen, Erfahrungen, Selbstdeutungen und Lebensrealitäten zu artikulieren, stellt eine explizite Abgrenzung zu Forschung »über« marginalisierte Subjekte dar. Bezogen auf die Erforschung sozialer Macht- und Ungleichheitsverhältnisse erlaubt das Interesse an Subjektivierung dabei eine Perspektivverschiebung, »indem nicht Unterschiede, sondern Akte der Unterscheidung in den Blick genommen werden« (Kleiner/Geipel 2022: 206f.). Interviewtexte als Materialsorte bieten hier die Möglichkeit, die wie auch immer begrenzte und eingeschränkte Handlungsfähigkeit analytisch einzuholen.

Dabei variieren die einzelnen Studien jedoch darin, wie stark das Subjekt verstanden wird und wo genau die Handlungsfähigkeit lokalisiert wird (vgl. Thon 2016). Werden widerständige Positionierungen und spezifische nonkonforme Ausgestaltungen von Diskurspositionen durch konkrete Subjekte betrachtet (vgl. etwa Spies 2009; Tuidor 2007),

scheint ein stärkerer Subjektbegriff vorzuliegen als etwa in Studien, die Handlungsfähigkeit in der Performativität des Sozialen und der Unmöglichkeit identischer Wiederholungen verorten und Handlungsfähigkeit über Resignifizierungen konzeptualisieren (etwa Rose 2012a; Kleiner 2015; Hoppe 2023). Und gerade Studien, die Interviewartikulationen diskursanalytisch als diskursive Praktiken verstehen (Jergus 2011; Schmidt 2019; Künstler 2022), zeigen, dass mit der Materialsorte Interview die Fokussierung auf das Subjekt als Analyseeinheit gar nicht zwingend einhergehen muss.

Unabhängig davon, wie die Verbindung von Subjekt, Diskurs und Interviewartikulationen methodologisch gedacht wird, stellen Interviewartikulationen gerade für die Re-Konstruktion von Subjektivierungsprozessen ein geeignetes empirisches Material dar. Worin das spezifische Potenzial von Interviews für Subjektivierungsforschung steht, soll im Folgenden ausgeführt werden.

2. Warum mit Interviews subjektivierungsanalytisch forschen?

Angesichts der Breite des umrissenen Forschungsfeldes wird sichtbar, dass Interviewtexten als Materialsorte ein besonderer Wert für Subjektivierungsanalysen zugeschrieben wird. Dies gilt für die Disziplin der Erziehungswissenschaft in besonderer Weise: Als empirisches Material reflektieren (Einzel-)Interviews methodisch den Fokus auf das Einzelsubjekt, das sowohl in der (erziehungswissenschaftlichen) Subjektivierungsforschung als auch allgemein in der Disziplin der Erziehungswissenschaft eine besondere Stellung einnimmt.

Das wohl bedeutsamste Potenzial von Interviews für die empirische Re-Konstruktion von Subjektivierungsprozessen ist die Möglichkeit, die Genese des Subjekts als durch gesellschaftlich machtvollen Normen strukturierten Prozess zu analysieren und zugleich in den Blick zu nehmen, wo und wie Brüche und Widersetzungen mit gesellschaftlichen Normen und Normalitäten erfolgen. Biographien eignen sich für diesen doppelten Analysefokus besonders, denn sie stellen »einmalige narrative Konstruktionen dar; zugleich sind sie Exemplare einer kulturellen Normalität – in dieser Spannung werden sie in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung als Selbst- und Welterzeugungen untersucht« (Mecheril/Rose 2012: 124). Methodologische Grundannahme in der Arbeit mit biographisch-narrativen Interviews ist, dass »Biographie keine Kategorie allein zur Erfassung individueller Sicht- und Erlebnisweisen darstellt, sondern eng mit gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen verbunden ist und diese auch thematisiert« (Alheit/Dausien 2009: 307). Somit geben die Artikulationen der subjektiven Erfahrungen und Deutungen der Befragten nicht nur Aufschluss über das erzählende Subjekt, sondern an ihnen kann gezeigt werden, wie Subjekte sich gesellschaftliche Strukturen und Normen einverleiben und diese verarbeiten und schließlich auch an sowohl der Aufrechterhaltung als auch der Infragestellung diskursiv abgesicherter »Normalitäten« partizipieren: Eben diese grundlegende Verwobenheit von Subjekt und gesellschaftlichen Strukturen macht biographisch-narrative Interviews auch für Subjektivierungsanalysen interessant, die dann als Gesellschaftsanalysen verstanden werden können, wenn berücksichtigt wird, dass sich die situierten Reproduktionen diskursiven Wissens »immer auch im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnis-

sen [vollziehen, d.V.], die als Regulativ wirksam werden und dementsprechend in die Analyse einbezogen werden müssen« (Künstler 2022: 132).

Zugleich erlaubt der subjektivierungstheoretische Fokus auch herauszuarbeiten, wo sich die Subjekte diskursiven Anrufungen nicht uneingeschränkt fügen, sondern dominante Diskurse herausfordern. Die biographische Forschungsperspektive ist »grundsätzlich in der Lage, ›andere‹ Geschichten in ihrer Normalität zur Anerkennung zu bringen, die die dominanten Diskurse über die ›Anderen‹ durch abweichende Diskurse der zu Anderen gewordenen und gemachten selbst herausfordern« (Mecheril/Rose 2012: 125). Damit eröffnet sie Zwischenräume, in denen sich Subjekte innerhalb binär strukturierter Differenzordnungen anders positionieren können. Wertvoll ist dabei besonders, »dass sich biographisches Material gegen einfache Typisierungen sperrt und eine Differenzierung homogener und dualistischer Differenzkonzepte [...] geradezu erzwingt« (Dausien 2006: 187). In diesem Sinne bieten insbesondere Selbstpräsentationen und -auskünfte von Subjekten gute Ansatzpunkte, die Brüchigkeit, Widersprüchlichkeit und Widerspenstigkeit von Subjektivität unter Bedingungen gesellschaftlicher Differenzordnungen empirisch zu beleuchten. Mithilfe von Interviews wird es damit möglich zu zeigen, wie Individuen sich einerseits auf Diskurspositionen und diskursive Deutungsangebote beziehen, um eigene Erfahrungen zu lesen sowie lesbar und erzählbar zu machen, und zugleich zu verdeutlichen, auf welche Weisen sie sich entziehen, widersetzen, Diskurse oder diskursives Wissen und Anrufungen kritisieren und skandalisieren. Dabei stellen (lebensgeschichtliche) Erzählungen etwa gegenüber ethnographischen Protokollen eine Materialsorte dar, die Subjektivierungsprozesse auch in ihrer zeitlichen Komplexität sowie ihrer Genese über die Zeit zu analysieren erlaubt. Während etwa Konzepte wie Anrufung und Umwendung oder Artikulation und Positionierung (vgl. Geipel/Rose/Kleiner i.d.B.) tendenziell punktuelle Geschehnisse in den Blick zu rücken vermögen, können gerade die Analyse des sequenziellen Aufbaus des Interviewtextes mit seinen Erzählsträngen und Wendepunkten sowie narrationsanalytische Werkzeuge wie die Unterscheidung von Textsorten dabei helfen, einzelne Subjektivierungsgeschehen biographisch zu kontextualisieren und ggf. aufeinander zu beziehen. Zugleich bietet gerade Subjektivierung mit der Annahme, dass Subjekte fortwährend über diskursive Anrufungen hervorgebracht werden, die Möglichkeit, auch das eigene Forschungsinstrumentarium kritisch zu durchleuchten und selbst zum Gegenstand der Analyse zu machen. Über die innerhalb der Biographietheorie gängige Unterscheidung erlebter und erzählter Lebensgeschichte (Rosenthal 1995) hinausgehend, kommt mit der Annahme der performativen Entstehung aller an der Interviewsituation beteiligten Subjekte die Zeitebene der Datenproduktion noch einmal exponiert in den Blick. So können mit Interviews »Subjektivierungsprozesse *in ihrer Hervorbringung* untersucht werden, da sie selbst den Schauplatz von Subjektbildungen darstellen« (Künstler 2022: 146; Herv. i.O.). Dabei ermöglicht der Fokus auf das Interview als Anrufungs- und Umwendungssituation nicht nur, jene schon angesprochenen inhaltlichen Kategorien zu reflektieren, die die Interviewenden innerhalb des Kommunikationsprozesses und der Erzählaufforderung einbringen. Ebendieses Subjektwerden im Sprechen lässt sich auch als erkenntnisproduktiv für den untersuchten Gegenstand analysieren, indem das »Verhältnis performativer Selbstpräsentationen in der Interviewsituation zu den retro-

spektiv als ermöglichend und begrenzend präsentierten Denk- und Sagbarkeitsräumen und Kontexten« (Kleiner/Geipel 2022: 214; Herv. i.O.) analytisch fokussiert werden kann.

Deutlich wird, dass das Erkenntnisinteresse der empirischen Analyse nicht mehr in erster Linie darauf liegt, subjektive Deutungen und Handlungsoptionen von Subjekten zu erforschen, sondern sich gemäß des subjektivierungstheoretischen Interesses auf Konstitutionsprozesse von Subjekten in ihrer diskursiven Vermitteltheit richten. Dafür, dass auf der Grundlage von Interviews Subjektivierungsforschung betrieben wird, sind nun auf methodologischer Ebene grundlegende Übersetzungen erforderlich, die im Folgenden mit einem Fokus auf das Theoriebesteck Michel Foucaults und Judith Butlers besprochen werden sollen.

3. Interviewforschung unter diskurs- und subjektivierungstheoretischen Vorzeichen

Interviews, und insbesondere offene Interviewformen, gelten allgemein als etabliertes qualitatives »Verfahren zur Erschließung subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen« (Bender 2010: 294). Dass Personen befragt werden und über ihre anschließenden Äußerungen Rückschlüsse auf Erlebensstrukturen, Relevanzsysteme und Handlungsmöglichkeiten gezogen werden können, entspricht den sozialtheoretischen Annahmen vieler Methoden aus dem klassischen Kanon rekonstruktiver Forschungsmethoden, welche sich auf das interpretative Paradigma beziehen. Diesen sozialtheoretischen Bezügen, unabhängig davon, ob sie sich dem symbolischen Interaktionismus, der Ethnomethodologie oder der Wissenssoziologie zuordnen lassen, ist laut Reiner Keller die *»Betonung des aktiven und kreativen menschlichen Zeichen- und Symbolgebrauchs, des permanenten Zusammenspiels von Deuten und Handeln in konkreten Situationen sowie der interaktiven Herstellung sozialer Ordnung«* (Keller 2012: 17; Herv. i.O.) gemein.

Poststrukturalistische Ansätze fordern diese sozialtheoretischen Grundlegungen insofern heraus, als sich mit ihrem Fokus auf den Zusammenhang von Diskurs und Macht sowohl Annahmen über die Produktion von Bedeutung und Sinn verschieben als auch die im interpretativen Paradigma zentrale Rolle von Individuen als handelnden Akteuren vor dem Hintergrund dezentrierter Subjektivität reformuliert werden muss. Wie im Folgenden deutlich wird, verschiebt das Forschen mit Interviews unter diskurs- und subjektivierungstheoretischen Prämissen nicht nur den Fokus dessen, was anhand des Materials re-konstruiert wird, sondern es reformuliert grundlegend Annahmen über das empirische Material sowie die Praxis der Datenerzeugung (vgl. Kleiner/Geipel 2022: 211).

Zunächst betrifft eine diskurs- und subjektivierungstheoretische Fundierung von Interviewforschung die Relationierung von empirischem Material und Bedeutung. Folgt man der poststrukturalistischen Annahme, dass Sprache Wirklichkeit nicht abbildet und »in Worte fasst«, sondern diese zuallererst hervorbringt, können auch Interviewartikulationen nicht länger als »ontologische Repräsentationen einer dahinterliegenden Wahrheit« (ebd.: 212) verstanden werden, sondern als situierte und performative Praxis, die Räume des Denk- und Sagbaren erneut inauguriert (vgl. Jergus 2014: 56). Damit werden Aussagen in Interviews insofern als Sprachhandlungen begriffen, »als Sinn und Bedeutung nicht jenseits ihres Vollzugs bzw. Gebrauchs existieren« (ebd.). Für eine Analyse von

Interviewtexten bedeutet dies, dass der Anspruch nicht länger sein kann, Sinnstrukturen zu rekonstruieren, sondern »die Konstitution von Bedeutungsordnungen in performativen Sprechakten analytisch im Hinblick auf ihre *Hervorbringungslogiken* bzw. *Erzeugungslogiken* aufzuschlüsseln« (Geipel 2019: 46; Herv. i.O.).

Weiterhin treffen in der diskurs- und subjektivierungstheoretischen Re-Formulierung von Interviewforschung unterschiedliche Subjektverständnisse aufeinander (vgl. Spies/Tuider 2017: 5ff.): So betont die in der Tradition des interpretativen Paradigmas stehende Interviewforschung die »Rolle sozialer Akteure bei der Herstellung, Stabilisierung und Veränderung sozialer Phänomene« (Keller 2012: 8), und auch in der Biographieforschung liegt der Fokus »auf der deutenden und handelnden Eigenleistung des Subjekts, durch die sich biographische Konstruktionen herausbilden« (Truschkat 2018: 129). Wie die biographietheoretische Unterscheidung erlebter und erzählter Lebensgeschichte (Rosenthal 1995) deutlich macht, gilt zwar auch hier das Erzählte nicht als Abbild des Erlebten, sondern »als Konstruktionen im sozialen Raum, d.h. sie vollziehen sich immer in Abhängigkeit von vergangenen und aktuellen sozialen Einflüssen« (Spies 2019: 95). Insofern das Sprechen des Subjekts hier präformiert ist durch seine Eingebundenheit in gesellschaftliche Strukturen, zeigen sich deutliche Anschlusspunkte an eine poststrukturalistische Reformulierung von Forschen mit Interviewaussagen. Dabei brechen poststrukturalistische Ansätze nun aber radikal mit der in der »klassischen« Tradition der Interviewforschung »imaginierte[n] Separierung von einem Subjekt auf der einen und »der Gesellschaft« bzw. »objektiven«, dem Subjekt äußerlichen soziohistorischen Begebenheiten auf der anderen Seite« (Bender 2010: 298). Butlers Subjektverständnis etwa setzt Subjekte nicht als gegeben voraus, sondern lenkt den Blick vielmehr auf die Prozesse der Subjektconstitution: In diesem Sinne werden Subjekte unter Bezugnahme auf soziale Normen immer wieder erst »als jemand« performativ hervorgebracht (vgl. Butler 2001). Damit gerät nicht nur die Annahme von einem Subjekt, das in Interviews über einen jenseits von Sprache existierenden Ich-Kern Auskunft geben könnte, in Zweifel. Ebenso verschiebt sich der Fluchtpunkt der Analyse hin zu jenen Prozessen, in denen das Subjekt hervorgebracht wird.

An die Frage nach den Hervorbringungslogiken von Subjekten schließt sich spätestens dann auch eine kritische Metaperspektive auf das Interview als Raum der machtvollen Produktion von Subjekten an. Mit der Annahme, Subjekte könnten Auskunft »über sich«, »ihr Leben« und »ihre Erfahrungen« geben, so die poststrukturalistische Kritik, setzt die klassische Interviewforschung nicht nur ein rationales und zentriertes Subjekt voraus, das längst dekonstruiert wurde, sondern reiht sich in Verfahren ein, die ein solches illusionär-souveränes Subjekt selbst fortlaufend hervorbringen (vgl. Schäfer/Völter 2009). Besonders sichtbar wird dies im Falle der Biographieforschung, die in besonderer Weise »(epistemologisch) an die Erschaffung des Individuums als Erkenntnisobjekt gebunden ist« (ebd.: 163). Wo explizit das Einzelsubjekt, sein Erleben, seine Interpretationen, seine Erfahrungen fokussiert werden, partizipieren diese Befragungsmethoden an jenem seit dem 17./18. Jahrhundert wirkmächtig werdenden Subjektdiskurs, der Praktiken des genauen Dokumentierens und Erfassens individuellen Lebens als »ein Mittel der Kontrolle und eine Methode der Beherrschung« (Foucault 1994: 247) einsetzte. Der »Wunsch, von sich zu erzählen« (Schäfer/Völter 2009: 164), muss in diesem Sinne als Effekt dieser Machttechniken und als »ein Element des herrschenden Subjekt-Diskurses,

als eine verinnerlichte ›Geständnis-Pflicht‹« (ebd.; Herv. i.O.; vgl. auch Reh 2003) verstanden werden. Das an diskursiven Formaten der Selbstpräsentation orientierte ›Sprechen über sich‹ in der Interviewsituation führt das Subjekt nicht zum »eigenen Selbst, seiner vermeintlich tiefen ›Wahrheit‹ über sich [...], sondern es gerät in einen (performativen) Prozess der Selbstpräsentation, in dem die Gegenstände der Darstellung erst durch ihre sprachliche Äußerung ›profilert‹, ›dramatisiert‹, ›intensiviert‹, ›beseelt‹ und ›fixiert‹ werden [...]« (Schäfer/Völter 2009: 167).

Butlers Konkretisierungen zum ambivalenten Subjektwerdungsprozess zwischen Unterwerfung und Ermächtigung (Butler 2001) folgend, rückt das Interview als Anrufungsraum in den Blick, in dem mittels des Interviewimpulses bzw. der Einstiegsfrage, aber auch bereits in der Vorab-Kommunikation zwischen Interviewer*in und interviewter Person sowie durch spätere Nachfragen Felder des Sagbaren abgesteckt, eröffnet und begrenzt werden. So verweist auch die Aufforderung, über ›sich selbst‹ und ›die eigene Geschichte‹ Auskunft zu geben, auf eine voraussetzungsvolle Konzeption des Subjekts, das als rational, selbstreflexiv und erzählkompetent antizipiert und angesprochen wird: »Die Ansprache, sich zu Adressierungen *selbstbewusst* zu verhalten, fordert die Interviewten auf, sich selbst als ›kompetentes und souveränes Subjekt‹ umzuwenden.« (Künstler 2022: 150; Herv. i.O.) Die Intelligibilität des Interviewten-Subjekts steht also auch in der Sprechsituation selbst zur Frage: Um ein anerkanntes Subjekt zu werden, ist es angehalten, sich im diskursiven Format der Biographie, d.h. mittels eines zur Anrufung passförmigen Sprechens, zu jenen diskursiven Ordnungen in Beziehung zu setzen, die durch die interviewende Person aktiviert werden.

Ebenso werden die Interviewten durch den Erzählimpuls mit Anrufen konfrontiert, die mitunter soziale Kategorisierungen aktivieren. Dies wird besonders im Kontext von Forschung zu sozialen Differenzen virulent, wo oftmals gerade das Markiertsein als ›Andere‹ das Moment darstellt, das von Forschenden als in irgendeiner Weise relevant für die Lebensrealität und Erfahrungen antizipiert wird. Häufig erfolgen Anrufen als »spezifische*r Jemand*, der*die für ein Interview interessant wäre, bereits im Prozess der Auswahl von Interviewpartner*innen: Insofern liegt »bereits in der Auswahl der für die Fragestellung relevanten Personen [...] eine mögliche Wiederholung und vorläufige Priorisierung von Kategorien (z.B. Geschlecht, Sexualität, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit)« (Kleiner/Geipel 2022: 212). Für ein Forschen, das mit eigenen Reifizierungen von Differenz reflexiv und kritisch umgeht, liegt es nahe, sowohl die Vorab-Kommunikation als auch die durch den*die Interviewende eingebrachten Kategorien und Anrufen einer kritischen Analyse zu unterziehen und sie offensiv zum Gegenstand der Datenanalyse zu machen. Zu analysieren wären in dieser Hinsicht, wie Sinn im Sprechen produziert wird und als welches Subjekt der*die Sprechende dabei entsteht, aber auch inwiefern Räume des (Un-)Sagbaren strukturiert werden durch geteilte oder (gerade) nicht geteilte soziale Positioniertheiten in Bezug etwa auf Geschlecht, natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, Klasse oder dis-/ability. Ebenso kann der Erzählimpuls eines narrativen Interviews hinsichtlich der normativen Setzungen und Anrufen durchleuchtet und reflektiert werden, um analytisch einzuholen, auf welche Weise das Subjekt in seiner Stehgreiferzählung diese aufnimmt, von sich weist, umdeutet etc. Dabei ist nicht entscheidend, jeglichen Bezug auf Differenzkategorien zu vermeiden, wohl aber die Effekte der Aktualisierung und Relevanzsetzung von Differenzlinien aufseiten der Forschenden

den und in der gemeinsamen Kommunikation zu reflektieren. Wie Kleiner und Geipel bemerken, kann das Aufrufen von Differenzkategorien im Forschungsprozess auch bewusst ›in Kauf genommen‹ werden, denn »begründeten Reifizierungen im Samplingprozess kann dann jedoch eine andere, de-essentialisierende Vorgehensweise bei der Durchführung und Analyse der Untersuchung folgen« (ebd.: 223f.). Und schließlich verbindet sich mit einer Sensibilität für die Produktivität der Anrufungen in der Interviewsituation auch ein Reflexivwerden gegenüber der Tatsache, dass und inwiefern die eigene Forschung in die machtvolle Produktion von Wissen über den jeweiligen untersuchten Gegenstand involviert ist.

Mit diskurs- und subjektivierungstheoretischen Prämissen zu arbeiten, erfordert dann auch eine Adaption der im Repertoire der Auswertungsmethoden der qualitativen Sozialforschung zur Verfügung stehenden Analysewerkzeuge. Gerade wo Biographien subjektivierungstheoretisch analysiert werden, haben sich Weiterentwicklungen von Fritz Schützes Narrationsanalyse (Rose 2012a; Kleiner 2015; Buchner 2018; Uhlendorf 2018) oder Gabriele Rosenthals biographischer Fallrekonstruktion (Spies 2010) produktiv gezeigt, die eine sequenzanalytische Re-Konstruktion des empirischen Materials nahelegen. Auch die Positionierungsanalyse nach Bamberg ist angewendet worden, um »translocational positionalities« zu untersuchen (vgl. Didero 2014: 119ff.). Für die Analyse von Äußerungen als diskursive Praktiken sind auch explizit nicht-sequenzielle und nicht den (biographischen) ›Fall‹ als Analyseeinheit aufgreifende Vorgehensweisen zur Anwendung gebracht worden, indem »Interviews [...] als Sammlungen verschiedener Artikulationen« (Künstler 2022: 153; Herv. i.O., vgl. Jergus 2011) begriffen wurden. Ebenso wurden explizit kodierende Verfahren wie die Situationsanalyse nach Adele Clarke (vgl. Bergold-Caldwell 2020) genutzt.

4. Das Interview als Raum uneindeutiger Anrufung: ein empirisches Beispiel

Es soll nun beispielhaft gezeigt werden, was die bis hierher besprochene Verknüpfung der narrativen Interviewmethode mit einer subjektivierungstheoretischen Perspektive für das Arbeiten mit dem empirischen Material bedeuten kann. Dafür wird ein Ausschnitt aus einem biographisch-narrativen Interview betrachtet, das im Rahmen eines Forschungsprojekts zu Schulbildungsbiographien kurdisch positionierter Frauen in der Türkei (Hoppe 2023) geführt wurde.¹ Für das subjektivierungstheoretische Arbeiten mit (biographisch-)narrativen Interviews wird es als analytisch produktiv angesehen, den genutzten Erzählimpuls einer anrufungstheoretischen Reflexion zu unterziehen, um in den Blick zu rücken, als wer die interviewte Person bereits in der Erzählaufforderung angesprochen wird und zu welcher Anrufung sie sich in ihrer Antwort zu verhalten hat (vgl. Kleiner/Geipel 2022: 215). Das folgende Beispiel fokussiert einen Wortwechsel nach Vortragen des Erzählimpulses, der mit der ›Regieanweisung‹ endete, dass die Befragte,

1 Angesichts des transnationalen Erhebungssettings, in dem ich als *weiße* Deutsche mit kurdisch positionierten Frauen in der Türkei Interviews führte, sind die Interviewtexte als Produkte einer spezifischen Sprech- und Interaktionssituation zu verstehen und zu analysieren, die die Felder des Sagbaren und Unsagbaren mit konturiert.

Miray, nun erzählen darf und dabei beginnen und aufhören kann, wo sie möchte. Im Erzählimpuls wird formuliert, dass sich die Interviewerin für »die Lebensgeschichten unterschiedlicher Menschen, die in der Türkei zur Schule gegangen sind«, interessiert. Am Ende der Erzählaufforderung entspinnt sich folgender Dialog:

- Interviewerin: [...] aber wie gesagt, erstmal werde ich nur/
 Miray: Ich werde erzählen.
 I: Ja. Ich werde dir zuhören.
 M: Also, worauf muss ich mich beim Erzählen fokussieren *yani*² (.) welcher PUNKT ist wichtig?
 I: Wie du magst *yani* du kannst das entscheiden.
 M: Ist das das, worüber wir vorher gesprochen hatten, zum Beispiel, dass ich in Kurdistan beschult wurde oder/
 I: Eigentlich nur deine Biographie.
 M: Hmm Biographie, verstanden, okay.

Dieser Wortwechsel zwischen der Interviewten Miray und der Interviewerin kann als Aushandlung gelesen werden, was im Interview ›passieren‹ soll. Nachdem Miray die an sie gerichtete Aufforderung bereits vor Beendigen des Erzählimpulses wiederholt (»Ich werde erzählen«) und die Interviewerin diese Rollenaufteilung bestätigt (»Ich werde dir zuhören«), artikuliert Mirays Rückfrage nach dem gewünschten thematischen Fokus ihres Erzählens den Wunsch nach einer Vorgabe, an der sie sich im Sprechen orientieren kann. Gerade das Modalverb ›müssen‹ (»worauf muss ich mich beim Erzählen fokussieren«) sowie die direkte Frage nach einem wichtigen »Punkt« in ihrer Erzählung verstärken dabei den Aufgabencharakter der Erzählaufforderung: Miray möchte wissen, was sie tun muss, um die Aufgabe zu erfüllen. Sie zeigt sich als jemand, die*der gewillt ist, den Wünschen und Vorstellungen der Interviewerin entsprechend Auskunft zu geben, sofern diese ihr gegenüber transparent gemacht werden. Diese Suche nach einem thematischen Anhaltspunkt kann als Suche nach einer eindeutigen Anrufung und einem Positionsangebot gelesen werden: In Mirays Aufforderung nach einer thematischen Konkretisierung des Erzählauftrags transportiert sich damit die Unsicherheit, als wer sie befragt wird, als wer sprechen soll und warum sie und ihre Erfahrungen ›beforschenswert‹ sind. Die Erwiderung der Interviewerin entzieht sich jedoch der Frage, indem die zu bewältigende Aufgabe bei der Interviewten verortet und deren Belieben überlassen wird (»wie du magst«). Nicht nur von den eigenen Schulerfahrungen zu erzählen, sondern die Entscheidung über erzählenswerte und nicht-erzählenswerte Aspekte zu treffen, wird

2 Da die Interviews auf Türkisch geführt wurden, handelt es sich bei dieser Passage um eine Übersetzung. Da sich diese eng am türkischen Original orientiert, erscheinen manche Formulierungen im Deutschen etwas ›holprig‹. Um diesen Umstand in der Interpretation präsent zu halten, wurden einige oft uneindeutige Füllwörter im Türkischen belassen (›yani‹ kann hier grob mit ›also‹ übersetzt werden).

dadurch zur Aufgabe. In Mirays Fortführung der Suche nach einem thematischen Anhaltspunkt bzw. einer Anrufung bringt sie eine Kategorie ein, auf die sie in der Kommunikation vor dem Interview bereits Bezug genommen hatte: jemand, die*der in Kurdistan beschult wurde. Interessant ist hier, dass mit der Referenz auf ›Kurdistan‹ eine Kategorie und ein Diskurs aufgerufen wird, der so vonseiten der Interviewerin auch in der Vorab-Kommunikation zwar explizit *nicht* angesteuert³, wohl aber implizit ratifiziert wurde: So hatte die Interviewerin im Kennenlerngespräch ihr Interesse an »Schulerfahrungen von unterschiedlichen Menschen in der Türkei« geäußert, woraufhin Miray erwidert hatte, sie könne erzählen, wie es ist, als Kurdin in der Türkei zur Schule zu gehen. Vor diesem Hintergrund scheint Miray im vorliegenden Wortwechsel Kontinuität zur vergangenen Kommunikation herzustellen. Implizit wird darüber der Umstand, in Kurdistan beschult worden zu sein, als beforschenswerter Aspekt der eigenen Biographie (wieder) hergestellt. Zentral ist nun, dass Miray damit pointiert zusammenfasst, warum sie für ein Interview gefragt wurde, zugleich kann dies vonseiten der Interviewerin – vor dem Hintergrund eines möglichst unverfänglichen, offenen Sprechimpulses – in der Situation nicht anerkannt werden. Den Vorgaben des biographisch-narrativen Interviews entsprechend versucht die Interviewerin sich hier wiederum zu entziehen: »eigentlich« »nur« an Mirays Biographie interessiert zu sein, suggeriert einerseits, dass die an Miray gestellte ›Aufgabe‹ gar nicht so schwierig ist, und führt darüber das Sprechen über das eigene Leben als niedrigschwellig ein und scheint andererseits das, was in den Bereich des ›Biographischen‹ gehört, von einem Sprechen über ›Kurdistan‹ zu trennen. Im Bestreben der Interviewerin, »möglichst wenig« anzurufen, entsteht so eine merkwürdige Verunsicherung über die Relevanz dessen, was zuvor besprochen wurde, und den Auftrag, um den es nun geht. Die Kategorie der Biographie, für die jedoch der Umstand des, wie Miray es formuliert, In-Kurdistan-beschult-Werdens als hochrelevanter Faktor vermutet wird, fungiert hier für die Interviewerin gewissermaßen als Ausweichkategorie, um starken diskursiven Setzungen auszuweichen. Illustriert wird mit diesem Beispiel die Künstlichkeit der Sprechsituation im Interview, die gewissermaßen auf Kosten der sozialen Situation geht: Miray ist verunsichert, da sie diskursive Bezüge ihrer eigenen Biographie für von der Interviewerin bereits ratifiziert gehalten hatte, diese ihr in der Interviewsituation unter Bedingungen einer methodischen Kontrolliertheit des biographisch-narrativen Interviews aber wieder entzogen werden. Somit zeigt das vorliegende Beispiel auch das interaktive Ringen um den Diskursrahmen für das biographische Sprechen. Indem mit einer subjektivierungstheoretischen Perspektive die Sprecherinnen in der Situation nicht als Subjekte vorausgesetzt werden können, wird der Blick genau auf jene interaktive und gemeinsame Konstruktionsleistung gelenkt, mittels derer

3 Der Begriff ›Kurdistan‹ verweist auf einen höchst politisierten und polarisierten Diskurs um die offizielle Nicht-Existenz eines Staates einer nationalen Gemeinschaft von sich als Kurd*innen verstehenden Menschen. Der Gebrauch des Begriffs ›Kurdistan‹ markiert dabei eine Kritik an und eine Distanzierung von nationalstaatlichen Exklusionspolitiken gegenüber dieser Gruppe. Um diese starke Setzung und ihre Effekte auf das Sprechen von Einzelsubjekten zu vermeiden, wurde explizit auf die Nutzung dieses Begriffs in der Kommunikation mit möglichen Interviewpartner*innen verzichtet. Wichtig zu beachten ist jedoch, dass innerhalb dieses diskursiv umkämpften Feldes sowohl die Benutzung als auch das Vermeiden des Begriffs ›Kurdistan‹ mit einer diskursiven Positionierung einhergeht.

die Sprecherinnenpositionen in Rückgriff auf diskursives Wissen gefestigt werden. Dabei zeigt gerade Mirays Suche nach einer Anrufung für ihr Sprechen die Zentralität diskursiver Kategorien für die Ermöglichung einer intelligiblen Subjektposition, wenn sie auch zugleich das Werden des Subjekts (z.B. hier: als kurdisch positioniertes Subjekt) begrenzen. Die schlussendlich von Miray ratifizierte Anrufung als Biographin des eigenen Lebens inauguriert einen Diskurs, der Biographie im Sinne eines Alltagskonzepts als etwas fraglos Gegebenes, mühelos Verfügbares und Ganzheitliches aufruft, das mit einer Referenz auf spezifische Erfahrungen (hier: in Kurdistan beschult worden zu sein) nicht vollständig erfasst würde. Wie von der Sprecherin an diese Anrufung angeschlossen wird, ließe sich dann empirisch im Interviewtext weiter verfolgen.

5. Ausblick und offene Fragen

Mit dem starken Fokus auf die Einzelperspektiven von Subjekten, auf ihre Erfahrungen und das Potenzial, diese in ihrer diskursiven Eingebundenheit und Bedingtheit zu analysieren, stellen (biographisch-)narrative Interviews für die empirische Erforschung von Subjektivierungsprozessen eine wertvolle Methode der Datengenerierung dar. Gerade der subjektivierungstheoretische Hinweis auf die Aktualisierung, aber auch Verschiebung diskursiver Wissensbestände sowie die performative Hervorbringung von Subjekten im Sprechen in der Interviewsituation ist ein zentraler Gewinn für eine kritische Reflexion von Interviewforschung im Allgemeinen und Biographieforschung im Besonderen. Wie erläutert, bedarf es einerseits einiger methodologischer Verschiebungen, um (biographische) Interviews für subjektivierungstheoretische Fragestellungen zu adaptieren, und andererseits einer kritischen Reflexion des Anrufungsgeschehens innerhalb der Interviewsituation. Trotz der Wichtigkeit einer methodenreflexiven Perspektive auf das eigene forschersische Tun, bleiben jedoch offene Fragen, von denen nun zwei abschließend skizziert werden sollen, um Anschlusspunkte für weiteres Nachdenken anzubieten.

Wie die obigen Ausführungen deutlich gemacht haben, setzen (insbesondere biographische) Interviews das Subjekt als Informationsquelle zentral, sodass Forschende für die Plausibilisierung ihres Vorhabens den Interviewpartner*innen gegenüber oftmals auch darauf angewiesen sind, diese Subjektivität starkzumachen. In diesem Sinne setzt die Anlage der Interviewmethode ein starkes Subjekt auch nach der theoretischen Dekonstruktion des Subjekts wieder ein und bringt dieses aktiv hervor – wenn es auch analytisch als dezentriert oder seine Äußerungen als diskursive Praktiken verstanden werden. Denn gerade das Erzählen der eigenen Erfahrungen wirkt insofern produktiv, »als die BiographInnen sich die sprachliche Objektivierung des Erinnerten in der Regel als ›Wahrheit über sich selbst‹ aneignen« (Schäfer/Völter 2009: 169). Diese Re-Installation des Subjekts durch die Methode kann analytisch auf ihre Effekte hin untersucht werden (vgl. Abschnitt 4). Zugleich stellt sich aber auch die Frage nach dem forschungsethischen Umgang mit der Spannung zwischen methodischer Rezentrierung und analytischer Dezentrierung des Subjekts: Besonders virulent wird dies in Forschungen zu Subjektkonstitution innerhalb gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnissen, die gerade marginalisierte Stimmen und Erfahrungen zu Wort kommen lassen. Diese erheben

im Moment des Sprechens im Interview als konkrete Subjekte mit konkreten Erfahrungen Anspruch auf ihre eigene Geschichte und ihr eigenes Subjektsein, welches ihnen potenziell in lebensweltlichen Kontexten angesichts machtvoller Wissens- und Differenzordnungen oft verwehrt wird. Zwar betont Kleiner, dass es eine an Butlers Subjektivierungstheorie anschließende Interviewforschung nicht Subjekte an sich infrage stellen muss, sondern vielmehr »ihre Position im Verhältnis zur Handlung« (2015: 151), ohne damit zu implizieren, »dass die erzählenden Individuen nicht interessieren würden oder es gar kein Subjekt gebe!« (ebd.) Die Spannung zwischen kommuniziertem Erzählauftrag und dekonstruktiver Analyseperspektive bleibt jedoch bestehen und hat auch Auswirkungen für die Praxis des Verfassens von Analysetexten, die sich im sprachlichen Spannungsfeld von Reinstallation und Dekonstruktion des Subjekts bewegen (vgl. Diskussion in Geipel 2022: 268ff.). Umso ernster ist dann das Plädoyer von Völter und Schäfer zu nehmen, sich in der Kommunikation mit Interviewpartner*innen und im Erzählimpuls »abstinent gegenüber Authentizität und Wahrheit unterstellenden ›inputs‹ [zu] verhalten« (Schäfer/Völter 2009: 169).

Eine zweite Frage, die es methodologisch weiter zu bearbeiten gilt, ist die nach der Relationierung von Diskurs und Erzählung. Wenn auch Artikulationen in Interviews als diskursive Praktiken verstanden werden, so stehen Forschende doch vor der analytischen Herausforderung, die diskursiven Bezüge, Anschlussstellen und Zitate in den Blick zu nehmen, um das empirische Material zu kontextualisieren. Gerade die poststrukturalistische Einsicht, dass das erzählende Subjekte sich selbst niemals zu fassen bekommt, legt nahe, dass ein analytischer Umgang mit den Grenzen der Identifizierbarkeit gefunden werden muss. Mit dieser Herausforderung verbindet sich dann ebenfalls die Frage, wo Handlungsfähigkeit analytisch beginnt: Ab wann wird diskursives Wissen verschoben und der Diskurs nicht eins zu eins wiederholt? Das Zuschreiben und das Absprechen von Handlungsfähigkeit erweisen sich an dieser Stelle damit als machtvolle wissenschaftliche Deutungspraktiken, die zwar nicht allein beim Interpretieren von Interviews relevant werden, hier aber insofern exponiert zur Frage stehen, als mit Interviews oftmals gesellschaftlich marginalisierte Stimmen in den Fokus rücken und damit die Frage nach Handlungsfähigkeit umso brisanter wird.

Inwiefern Mehrebenenanalysen hier helfen können, die Verschränkung von Subjekt und Diskurs empirisch zu erfassen, muss weiter ausdifferenziert und dabei auch berücksichtigt werden, wie etwa Diskursanalysen nicht nur dazu dienen können, Diskurspositionen gewissermaßen vor der Analyse von Interviews zu rekonstruieren, sondern hier möglicherweise das Potenzial zirkulärer Bewegungen zwischen unterschiedlichen Materialsorten auszuloten (vgl. Reuter i.d.B.; Pfahl 2011). Diskursive Kontinuitäten und deren Wirkmächtigkeit und Produktivität hinsichtlich von Subjektwerdungen, aber ebenfalls Brüche und Diskontinuitäten können so in den Blick gelangen und Praktiken der Widersetzung als Einsätze im Feld des diskursiven Ringens um soziale Wirklichkeit kontextualisiert werden.

Literatur

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2009): Biographie in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, Bernhard (Hg.): *Die Biographie. Zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin: De Gruyter, S. 285–315.
- Althusser, Louis (2010): Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Wolf, Frieder Otto (Hg.): *Louis Althusser: Gesammelte Schriften*. Hamburg: VSA, S. 37–102.
- Bender, Désirée (2010): Die machtvolle Subjektkonstitution in biographischen Interviews. Methodische Reflexionen und eine kritische Auseinandersetzung mit theoretischen Voraussetzungen der Methodologie des narrativ-biographischen Interviews nach Fritz Schütze. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10, 2, S. 293–318.
- Bergold-Caldwell, Denise (2020): Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Bielefeld: transcript.
- Bohn, Simon (2017): *Die Ordnung des Selbst. Subjektivierung im Kontext von Krise und psychosozialer Beratung*. Bielefeld: transcript.
- Buchner, Tobias (2018): *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Çelik, Semra (2006): *Grenzen und Grenzgänger. Diskursive Positionierungen im Kontext türkischer Einwanderung*. Münster: Unrast-Verlag.
- Dausien, Bettina (2006): Repräsentation und Konstruktion. Lebensgeschichte und Biographie in der empirischen Geschlechterforschung. In: Brombach, Sabine/Wahrig, Bettina (Hg.): *LebensBilder. Leben und Subjektivität in neueren Ansätzen der Gender Studies*. Bielefeld: transcript, S. 179–211.
- Didero, Maike (2014): *Islambild und Identität Subjektivierungen von Deutsch-Marokkanern zwischen Diskurs und Disposition*. Bielefeld: transcript.
- Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen*. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: VS, S. 9–55.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Freitag, Walburga (2005): *Contergan. Eine genealogische Studie des Zusammenhangs wissenschaftlicher Diskurse und biographischer Erfahrungen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Fritzsche, Bettina (2001): Poststrukturalistische Theorien als sensitizing concept in der qualitativen Sozialforschung. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren Anja (Hg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Wiesbaden: VS, S. 85–101.

- Geipel, Karen (2019): Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 20, 2 Art. 20.
- Geipel, Karen (2022): Zum Subjekt werden. Analysen vergeschlechtlicher Positionierungen im Sprechen über Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): Intellektuelle Migrantinnen. Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Opladen: Leske + Budrich.
- Hinrichsen, Merle/Terstegen, Saskia (2023): Resisting racialization: subjectivation of women of color in and beyond school. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 26, 6 S. 1511–1526.
- Hoppe, Marie (2023): Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness*. Subjektivierungstheoretische Lesarten kurdischer Schulbildungsbiographien in der Türkei. Opladen u.a.: Budrich Academic Press.
- Jergus, Kerstin (2011): Liebe ist ... Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe. Eine Diskursanalyse. Bielefeld: transcript.
- Jergus, Kerstin (2014): Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektiven einer post-strukturalistischen (Interview-)Forschung. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein Georg (Hg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 51–70.
- Keller, Reiner (2012): Das interpretative Paradigma. Wiesbaden: VS.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen u.a.: Budrich.
- Kleiner, Bettina/Geipel, Karen (2022): Auf den Kopf gestellt. Subjektivierungsanalyse als reifizierungssensible Perspektive auf Geschlechterverhältnisse. In: Bosančić, Saša/Brodersen, Folke/Pfahl, Lisa Pfahl/Schürmann, Lena/Spies, Tina/Traue, Boris (Hg.): Empirische Subjektivierungsforschung. Grundlagen und Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer, S. 205–229.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Künstler, Phries Sophie (2022): Prekäre Subjektivierung. »Kämpfe ums Möglichwerden« im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit. Bielefeld: transcript.
- Mecheril, Paul/Rose, Nadine (2012): Qualitative Migrationsforschung – Standortbestimmungen zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-)Kritik. In: Ackermann, Friedrich/Ley, Thomas/Machold, Claudia/Schrödter, Mark (Hg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 115–134.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.
- Reh, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als »Bekanntnisse«. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rein, Angela (2020): Normalität und Subjektivierung. Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe. Bielefeld: transcript.

- Rose, Nadine (2012a): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rose, Nadine (2012b): Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, S. 111–126.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Schäfer, Thomas/Völter, Bettina (2009): Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung. In: Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (Hg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS, S. 161–188.
- Schmidt, Melanie (2019): Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit. Eine diskursanalytische Untersuchung zur Schulinspektion. Wiesbaden: Springer.
- Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld: Universitätsverlag.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 13, 3, S. 283–293.
- Spies, Tina (2009): Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biographieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 10, 2.
- Spies, Tina (2010): Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs. Bielefeld: transcript.
- Spies, Tina (2019): Subjekt und Subjektivierung. Perspektiven (in) der Biographieforschung. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer, S. 87–110.
- Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (2017): Biographie und Diskurs – eine Einleitung. In: Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hg.): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer, S. 1–20.
- Thon, Christine (2016): Biografischer Eigensinn – widerständige Subjekte? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2, S. 185–198.
- Truschkat, Inga (2018): Diskurstheoretische Ansätze der Biographieforschung. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: VS, S. 127–138.
- Tuider, Elisabeth (2007): Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 8, 2.
- Uhlendorf, Nils (2018): Optimierungsdruck im Kontext von Migration. Eine diskurs- und biographieanalytische Untersuchung zu Subjektivationsprozessen. Wiesbaden: Springer VS.
- Velho, Astride (2016): Alltagsrassismus erfahren: Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation. Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition.
- Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (Hg.) (2009): *Biographieforschung im Diskurs*. Wiesbaden: VS.

Subjektivierungstheoretische Erforschung von Gruppen- und Teamgesprächen

Anja Langer & Anna Moldenhauer¹

Abstract *Im Artikel wird das Potenzial einer subjektivierungstheoretischen Erforschung von Gruppen- und Teamgesprächen für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen diskutiert. Es wird argumentiert, dass der sequenzielle und relationale Vollzug situierter Subjektivierungsprozesse anhand der Analyse von Gruppen- und Teamgesprächen in besonderer Weise beobachtet werden kann. In den Gesprächen (re-)adressieren sich die Beteiligten und bringen ihr Verhältnis zueinander hervor, zitieren soziale Normen und reifizieren ein spezifisches Wissen. Im vorliegenden Artikel werden einschlägige Studien zusammenfassend dargestellt und es wird anhand der Analyse einer Szene aus einem schulischen Teamgespräch illustriert, wie im Miteinander-Sprechen der Beteiligten die Aushandlung von Bedeutungen und die Konstruktion als Team ineinandergreifen.*

Der Erforschung von Gruppen- und Teamgesprächen wird in der Erziehungswissenschaft seit einigen Jahren subjektivierungsanalytische Aufmerksamkeit zuteil. Wenn Saar (2013: 17) – in einem im Kontext der Subjektivierungsforschung mittlerweile prominenten Satz – festhält, dass es aus subjektivierungstheoretischer Perspektive nicht darum gehe, »wer oder was das Subjekt ist, sondern, wie es geworden ist«, dann lässt sich dies mit Blick auf die Untersuchung von Gruppen- und Teamgesprächen wie folgt ausdeuten: Fragt man nach Prozessen der Subjektivierung in Gruppengesprächen, dann liegt das Interesse darauf, wie die beteiligten Sprecher*innen vor- und durcheinander situativ im Vollzug des Miteinander-Sprechens »werden« und wie sie als stets vorläufige »Jemande« in Beziehung treten. Wir nehmen an, dass sich Prozesse des Werdens als situierte Subjektivierungsprozesse und die damit verbundenen Formen der Konstitution von Bedeutung im Miteinander-Sprechen in Gruppen und Teams in besonderer Weise beobachten lassen: Eine subjektivierungsanalytische Auseinandersetzung mit Gruppen- und Teamgesprächen ermöglicht es zu analysieren, wie im Zusammenspiel von Gruppenkonstruktionen und Bedeutungsproduktion soziale Ordnungen figuriert werden.

1 Der Artikel wurde in gemeinsamer Erstautorinnenschaft verfasst.

Um das Erkenntnispotenzial eines solchen Vorgehens zu plausibilisieren, gehen wir wie folgt vor: Wir skizzieren zunächst knapp, auf welche Weise wir an erziehungswissenschaftliche Diskurse zu Anerkennung und Subjektivierung anschließen (1), um sodann zu begründen, warum Gruppen- und Teamgespräche vor dem Hintergrund subjektivierungstheoretischer Perspektiven als besonders interessant erscheinen (2). Wir werden darlegen, wie Gruppen- und Teamgespräche in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung bislang analysiert wurden (3), und unser Vorgehen an einem Beispiel illustrieren (4). Im Fazit dieses Beitrags werden wir die Chancen und Grenzen subjektivierungstheoretischer Analysen von Gruppen- und Teamgesprächen und sich ergebende Perspektiven diskutieren (5).

1. Subjektivierung und Anerkennung – eine Skizze

Subjektivierung verstehen wir als paradoxes und machtvolleres Geschehen der gleichzeitigen Unterwerfung unter soziale Normen und Überschreitung dieser. In unserer Perspektive auf Subjektivierung schließen wir an Überlegungen Judith Butlers an, die den Blick auf die symbolischen und performativen Momente von Subjektivierungsprozessen »im Medium der Sprache und des Körpers« (Saar 2013: 24) lenken. Butler (1993: 45; Herv. i.O.) zufolge ist das Subjekt »niemals vollständig konstituiert, sondern wird immer wieder neu unterworfen (*subjected*) und produziert«. Das Subjekt ist »eine Folgeerscheinung bestimmter regelgeleiteter Diskurse, die die intelligible Anrufung der Identität anleiten« (Butler 1991: 213), wobei Butler Subjektivierung als einen regulierten Wiederholungsprozess gesellschaftlich sedimentierter Anerkennungsnormen und nicht als »fundierenden Akt« versteht. Dieser Wiederholungsprozess scheitert notwendig, insofern die Wiederholung nicht identisch sein kann, sondern Momente der Abweichung, Verschiebung und Subversion hervorbringt (vgl. Saar 2013: 25).

Subjektivierung ist damit auch ein paradoxer Prozess, in dem sich die Unterwerfung unter soziale Normen und die Konstitution von Handlungsfähigkeit überlagern und in dem Subjekte nicht lediglich gemacht werden, sondern sich auch selbst machen. Dabei entsteht Handlungsfähigkeit Butler zufolge als Möglichkeit wiederholender Umdeutung und als Machteffekt; sie ergibt sich daraus, dass das Subjekt nicht ein für alle Mal konstituiert ist, sondern wieder und wieder konstituiert werden muss (vgl. Butler 1993: 50). Dies, so Butler (ebd.), »beinhaltet, daß es offen für Formationen ist, die nicht von vornherein völlig zwingend sind«. Zwar *muss* das Subjekt die konstituierenden Bedingungen und Normen zitieren, doch es ergeben sich aus der Zitierbarkeit von Zeichen als Iterierbarkeit, wie sie auch Derrida darlegt, in der Wiederholung notwendigerweise Alterationen (vgl. Balzer/Ludewig 2012: 103). Butler (2006: 30) bezeichnet diesen Prozess als Resignifizierung, der »von dem Spalt ab[hängt], der sich zwischen dem ursprünglichen Kontext [...] einer Äußerung einerseits und den Effekten andererseits auftut, die die Äußerung hervorruft«.

Damit geht einher, dass Subjektivierungsprozesse nicht nur als relational begriffen werden müssen, insofern Menschen sich in Subjektivierungsprozessen durch Praktiken des Umgangs mit anderen und anderem erlernen (vgl. Ricken 2013a: 34) und spezifische Selbstverhältnisse ausbilden (vgl. Ricken 2013b: 79), sondern dass sich aus der Relationa-

lität dieses Prozesses auch ein Potenzial für Transformationen ergibt. Weder kann Subjektivierung als lineares Entfaltungsgeschehen gedacht werden, noch werden Subjekte durch die Bedingungen und Normen determiniert, die sie konstituieren. Ricken (2013a: 35) beschreibt sie daher als durch Kontingenz geprägten »figurative[n] Zusammenhang < [...] ohne Anfang und Ende, Ursache und Wirkung«, der selbst lediglich relativ, nämlich aus einer Beobachtungsperspektive beschrieben werden kann, aus der heraus bestimmte Aspekte in den Blick genommen werden können und andere nicht (vgl. ebd.: 36).

Ricken (2013b: 84) stellt darüber hinaus fest, dass sich »Subjektivierung [, wie Butler sie konzipiert,;...] (immer auch) als ein Anerkennungsgeschehen« vollzieht. Die Anerkennungsperspektive ermöglicht es, die Konstitution von Subjekten jenseits der Dichotomie von Selbst- und Fremdbestimmung zu konzipieren und »die Genese des Selbst [...] vom anderen her zu denken« (ebd.: 85). Anerkennung ist in dieser Perspektive niemals reine Bestätigung, sondern ambivalent; sie geht mit der Stiftung des*derjenigen einher, dem*der die Anerkennung zuteilwird. Weil sie das Gegenüber als einen spezifischen Jemand positioniert und damit reduziert, ist sie zugleich mit Verknennung verbunden (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Anerkennung im Sinne Butlers zieht Ricken (ebd.: 92) den Schluss, Anerkennung als »durchgängiges Moment« von Praktiken zu begreifen und als Adressierungsgeschehen zu operationalisieren. Adressiert zu werden, so führt er aus, bedeutet, als jemand anerkannt und damit subjektiviert zu werden (vgl. ebd.). Adressierung wird als performatives, sich sequenziell vollziehendes Geschehen gedacht, das Re-Adressierungen und Resignifizierungen einschließt (vgl. ebd.: 93). Adressierungsgeschehen verlaufen zwar entlang etablierter Normen der Anerkennbarkeit, sind allerdings nicht determiniert, sodass der »propositionale Gehalt des Gesagten« (Butler 2006: 237) abgelenkt oder fehlangeeignet werden kann (vgl. Ricken/Rose 2023: 45). Adressierungen vollziehen sich direkt oder indirekt, sowohl verbal als auch nonverbal, etwa über Blicke oder Gesten, in verschiedenen Modi und über mehr oder minder weitreichend sedimentierte Zeichen. Da den Adressierten in den Adressierungen Positionen zugeschrieben werden, auf die sie unterschiedlich antworten (können), und da in den Adressierungen Erwartungen kommuniziert werden und die Adressierenden sich auf spezifische Weise zeigen, werden im (Re-)Adressierungsgeschehen soziale Ordnungen und Rahmungen aufgerufen, formiert und transformiert. Diese Gedanken werden wir im Folgenden auf das Sprechen in Gruppen und Teams beziehen und begründen, warum uns Gruppen- und Teamgespräche für eine »empirische[] Wendung der Subjektivierungsforschung« (Kuhlmann 2023: 69) interessant erscheinen.

2. (Miteinander-)Sprechen in Gruppen und Teams

Werden Adressierungen als performatives und machtvolleres Anerkennungsgeschehen begriffen, in dem die Angesprochenen sich unterschiedlich verhalten können, richtet sich das Interesse auf das Zusammenspiel von Adressierungen und Re-Adressierungen und die darin konstituierten Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse der Beteiligten. »Erst der Zusammenhang von Adressierung und (antwortender) Re-Adressierung er-

laubt [...] einen Blick darauf, zu wem man von anderen (wie und vor wem) gemacht wird und sich – antwortend bzw. adressierend – selbst macht« (Ricken et al. 2023: 8f.).

Gruppen- und Teamgespräche – so nehmen wir an – eignen sich in besonderer Weise dafür, dieses Geschehen in seinem kontingenten Vollzug und in seiner Sequenzialität zu untersuchen. Im situierten Mit- und Voreinander-Sprechen in Gruppen und Teams halten sich die Beteiligten an, sich Kategorien und Normen einer im jeweiligen Setting und Kontext »anerkenntbaren Existenz zu unterwerfen, um füreinander anerkenntbar zu sein« (Ricken/Rose 2023: 46). In den Gruppen- und Teamgesprächen werden soziale Muster von Aktivitäten performiert, über deren Analyse der »Herstellung sozialer Intelligibilität sowohl hinsichtlich ihrer sequenziell-situativen Vollzugslogik wie auch in Bezug auf ihre historisch-kulturelle und institutionelle Gewordenheit« (Kuhlmann 2023: 78) nachgegangen werden kann.

Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Relationalität der Sprecher*innen und den Formations- und Transformationsprozess ihres jeweiligen Zusammenhanges sowie die in der »iterativen Praxis« (Fegter/Sabla-Dimitrov 2021: 19) konstituierten Wissensordnungen. Die Analyse von Gruppen- und Teamgesprächen trägt damit »der Relationalität des Subjektivierungsdenkens Rechnung« (Geipel 2019: 47). In den Gesprächen lässt sich die sequenzielle Verkettung von (Re-)Adressierungen in »Mikroszenen« (Wrana 2015: 128) analysieren und es kann beobachtet werden, wie darin Subjektivitäten konstruiert und Wissen (de-)legitimiert bzw. (de-)stabilisiert wird. »An den Anschlussäußerungen Anderer kann sichtbar werden, wie Bedeutungen [...; prozessiert] werden, indem sie bestätigend wiederholt und weitergeführt werden, sich zu geltenden Ordnungen verdichten oder auch verschoben oder eingeschränkt werden« (Fegter et al. 2020: 86). Indem sich die Beteiligten über Sprecher*innenwechsel zueinander und zu den jeweilig verhandelten Gegenständen in potenziell variierende Verhältnisse setzen, aufeinander antworten und sich als Bestimmte zeigen, konstituieren sie folglich soziale Ordnungen und damit verbundene Artikulationsräume (vgl. Fegter et al. 2020: 89; Kuhlmann 2023: 83).

Die eine Methode bzw. den einen Zugang für subjektivierungstheoretisch gerahmte Analysen von Gruppen- und Teamgesprächen gibt es nicht, ebenso wenig wie es in der erziehungswissenschaftlichen Forschung *die eine* Bestimmung dessen gibt, was als Gruppe oder Team verstanden werden kann. Vielmehr zeigt sich eine Bandbreite unterschiedlicher Zugänge und Begriffsbestimmungen, die etwa in Bezug auf die Größe und Zusammensetzung der Gruppen und Teams sowie den Grad ihrer Institutionalisierung deutlich variieren. Wir verzichten daher in diesem Beitrag darauf, zu definieren, was als Gruppe und was als Team betrachtet werden kann. Stattdessen nehmen wir exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit zwei Zugänge genauer in den Blick, die zuletzt vermehrt in subjektivierungstheoretischer Perspektive untersucht wurden, um das Potenzial und die Grenzen dessen auszuloten, was über die Analyse von Gruppen- und Teamgesprächen in den Blick genommen werden kann.

3. Forschungsstand: Subjektivierungsanalytische Zugänge zur und Befunde der Erforschung von Gruppen- und Teamgesprächen

Die beiden zentralen Linien, auf die wir im Folgenden eingehen, weisen durchaus Parallelen hinsichtlich theoretisch-methodologischer Bezüge auf, allerdings sind sie etwas unterschiedlich akzentuiert. Ein maßgeblicher methodischer Unterschied liegt in der jeweiligen *Datensorte*, die als materiale Grundlage für die Analysen dient: Zum einen zeigt sich aktuell eine »Poststrukturalisierung« (Geipel 2019: Abs. 32) von *Gruppendiskussionen*. Ebendiese werden als spezifische Erhebungssituationen hergestellt und es wird die Konstellationen der daran Beteiligten einschließlich des Anlasses ihres Gesprächs (Erzählstimulus) für die subjektivierungstheoretisch ausgerichtete Analyse zugänglich gemacht (3.1). Zum anderen wird das (Re-)Adressierungsgeschehen (vgl. Reh/Ricken 2012; Kuhlmann 2023) in solchen Gesprächskonstellationen untersucht, die *von den Beteiligten selbst als Gruppen oder Teams bezeichnet werden* und die in »natürlichen Situationen« (in situ) stattfinden. Studien in diesem Bereich beziehen sich bisher nicht ausschließlich, jedoch größtenteils auf die Rekonstruktion schulischer Teamgespräche wie etwa Fachbereichsleiter*innensitzungen (3.2).

3.1 Gruppendiskussionen aus subjektivierungsanalytischer Perspektive

Die Rekonstruktion von Gruppendiskussionen war bislang bzw. ist noch immer sehr eng mit dem wissenssoziologisch fundierten Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (vgl. z.B. 2014) verknüpft. Eine subjektivierungsanalytisch ausgerichtete Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode präsentieren Geimer und Amling (2016) mit der Dokumentarischen Subjektivierungsforschung, die bisher allerdings kaum Eingang in erziehungswissenschaftliche Studien gefunden hat. Darüber hinaus liegen mittlerweile Überlegungen vor, die Gruppendiskussionen von der Dokumentarischen Analyseperspektive entkoppeln und stattdessen praxeologisch-poststrukturalistischen Ansätzen folgen (vgl. Wrana 2015). Geipel (2019) führt dazu aus, dass »Äußerungen in Gruppendiskussionen als Vollzüge situierter diskursiver Praktiken und Ort von Subjektivierungsprozessen« (ebd.: o.S.) gefasst werden können (vgl. auch Fegter/Sabla-Dimitrov 2021). Mit dieser sozialtheoretischen Verschiebung rückt ein anderer Gegenstand in den Mittelpunkt der analytischen Aufmerksamkeit (vgl. Geipel 2019: Abs. 3): Es geht nicht – wie bei Gruppendiskussionen üblich – um kollektive Orientierungen, sondern es wird »*machtsensibilisiert* [nach; d.V.] den Mechanismen und Logiken der Hervorbringung von Bedeutung und damit verbundenen Subjektivierungen in [...] situierter Vollzügen von (Sprech-)Akten« (ebd.: Abs. 53; Herv. i.O.) gefragt. Dies erlaubt insbesondere, die »Verschiebung von Bedeutung(sordnungen) im Vollzug« (ebd.: Abs. 3) zu analysieren.

Um der Spezifik von Gruppendiskussionen als Materialsorte gerecht zu werden, wurde im Rahmen der von Fegter und Sabla-Dimitrov verantworteten Projekte »(Neu)Ordnungen von Professionalität und Geschlecht in der Sozialen Arbeit« und »Professionalität im Fokus diskursanalytischer Auswertung von Gruppendiskussionen« eine diskursmethodologische Heuristik ausgearbeitet (vgl. Fegter/Sabla-Dimitrov 2021). Zugrunde liegt die Annahme, dass »Diskursivität als performative und iterative Praxis

[...] subjektiviert und Gegenstände des Wissens erzeugt« (ebd.: 19). Als bedeutsam mit Blick auf die Analyse von Gruppendiskussionen werden »drei spezifische Bedingungen von Äußerungen« (ebd.: 21) markiert: (1) Mehrsprecher*innenhaftigkeit, (2) Gruppenkonstruktion und (3) methodische Erzeugung (vgl. ebd.). Fegter und Sabla-Dimitrov heben hervor, dass das Sprechen in Gruppendiskussionen »unter Bedingungen von *Sprecher*innenwechseln* erzeugt« (ebd.; Herv. i.O.) wird. Interessant hieran sei etwa die Frage danach, wie diese Wechsel als »De-/Legitimierung welcher Aussagen« (ebd.) fungieren und inwiefern in deren Zuge »Aussagen aufgegriffen, profiliert, umgedeutet, infrage gestellt etc.« (Ebd.) werden. Mit Blick auf die Gruppenkonstruktion ist in die Analyse einzubeziehen, dass die Teilnehmer*innen durch Forscher*innen als Gruppe hervorgebracht werden und sich hierzu »performativ verhalten« (ebd.) müssen (vgl. auch Geipel 2019: Abs. 50). Heuristische Fragen in diesem Kontext sind bspw.: »Wie sind die Äußerungen Bestandteil einer Konstruktion als ›Wir‹ oder ›Nicht-Wir‹? Wie finden Differenzierungen nach außen, aber auch nach innen statt?« (Fegter/Sabla-Dimitrov 2021: 21) Und schließlich ist der Bedingung, dass Gruppendiskussionen methodisch erzeugt sind, insofern Rechnung zu tragen, als die Diskussionsstimuli durch Forscher*innen zu verstehen sind als stets machtvoll adressierte Gruppenteilnehmer*innen als Jemand (bspw. ›Frauen‹ oder ›Schulentwickler*innen‹). Ebendiese legen Antworträume zwar nicht fest, aber präfigurieren sie: Nicht *jede* Antwort ist gleich erwartbar und gilt als legitim.

Um analytische Erträge einer subjektivierungstheoretischen Erforschung von Gruppendiskussionen zu exemplifizieren, sei eine Studie von Geipel (2022) benannt. Geipel (2022: 9) arbeitet anhand von Gruppendiskussionen mit Schülerinnen heraus, wie ebendiese »im Sprechen über Zukunft« zu »vergeschlechtlichten Subjekt[en]« werden. Rekonstruiert werden nicht lediglich Verknüpfungen von Weiblichkeit und Sorge, sondern auch »unkonventionelle Positionierungen« (ebd.: 258), die »Sorge als Norm« (ebd.) unterlaufen. Allerdings werden derartige Infragestellungen im Zuge der Diskussionen stets »wieder eingeschränkt« (ebd.), was die machtvoll »Relevanz der anwesenden Anderen« (ebd.) illustriert. Es liegen zudem eine Reihe methodologisch-methodisch jeweils unterschiedlich akzentuierter Beiträge vor, in denen Auszüge aus Gruppendiskussionen subjektivierungstheoretisch untersucht werden und auf die an dieser Stelle lediglich verwiesen werden kann: z.B. Idel/Pauling 2018; Thon/Mai 2018; Fegter et al. 2020; Laubner 2020; Gottuck et al. 2023.

3.2 (Schulische) Teamgespräche aus subjektivierungsanalytischer Perspektive

Mit Blick auf subjektivierungsanalytische Studien zur Erforschung von Gruppengesprächen in situ wird sich mittlerweile vermehrt Formaten in pädagogischen Organisationen zugewendet, in denen sich durch das Feld selbst als Team bezeichnete Konstellationen zeigen. In Abgrenzung zu methodisch erzeugten Gruppendiskussionen rückt hierbei also das Sprechen von Personen (u.a. pädagogischen Professionellen), die nicht (erst) durch Forscher*innen *als Gruppe* zusammengestellt werden, in den Mittelpunkt der analytischen Aufmerksamkeit. Mit einer solchen In-situ-Forschung können »Gesprächsform[en] in den Blick [...] genommen werden; d.V.), die durch die Arbeitsformate selbst initiiert« sind (Cloos et al. 2018: 57).

Teamarbeit in pädagogischen Organisationen ist »programmatisch mit umfassenden Versprechen verbunden« (Kuhlmann/Moldenhauer 2021: 189) – so etwa mit gesteigerter Professionalität und gelingender Entwicklung – und hat sich immer mehr etabliert. In der Organisation Schule äußert sich dies bspw. in der Einrichtung von (teils multiprofessionellen) Klassen- und Jahrgangsteams sowie Steuergruppen. Rekonstruktiv Forschende heben vor dem Hintergrund der hohen Erwartungen an Teamarbeit die Bedeutsamkeit einer empirischen Erforschung von Teamgesprächen »jenseits von Nützlichkeitsfragen und Steigerungshoffnungen« (Cloos et al. 2019: 7) hervor und verweisen darauf, dass es aufschlussreich scheint, die »Gesprächskultur von Teams« (Idel et al. 2019: 44) zu untersuchen, insofern sie »Antworten auf die Frage nach dem Modus operandi von Teamgesprächen« (ebd.) ermöglicht. Hierfür bietet sich insbesondere die Adressierungsanalyse an, wie sie durch Reh und Ricken (2012) sowie in Weiterentwicklung im Rahmen des Projekts »Die Sprachlichkeit der Anerkennung« durch Ricken et al. (2017) ausgearbeitet wurde. In adressierungsanalytisch ausgerichteten Rekonstruktionen gilt das Interesse den in (Re-)Adressierungsgeschehen zum Ausdruck kommenden Norm- und Wissenshorizonten, Positionierungs- und Relationierungsgeschehen sowie Selbstverhältnissen.

Auch hier gehen wir exemplarisch auf einen im Feld adressierungsanalytisch ausgerichteter Teamgesprächsforschung frühen Beitrag von Reh und Breuer (2012) ein. Die Autorinnen analysieren das Positionierungsgeschehen im Sprechen von Lehrer*innen-Erzieher*innen-Teams und fragen, wie sich die Beteiligten »ihre Zuständigkeiten im gemeinsamen Angebot auf[teilen]« (ebd.: 185). Nachgezeichnet wird anhand von zwei kontrastierenden Fällen, dass sich in einem Team eine »Positionierung entlang der Allzuständigkeit der Lehrkraft« (ebd.: 196), im anderen Team eine »Positionierung entlang professionsspezifischer Zuständigkeiten« (ebd.) zeigt. Weitere adressierungsanalytische Arbeiten im Bereich schulischer Teamgespräche wurden von Moldenhauer und Kolleg*innen im Rahmen eines Projekts zum Sprechen über Schulentwicklung verfasst, in dem unterschiedliche Teamgesprächsformate untersucht wurden (vgl. bspw. Kuhlmann/Moldenhauer 2021; Moldenhauer/Olk 2022; Langer/Moldenhauer 2023). Langer (2024) hat das Adressierungsgeschehen in einem sogenannten Präventionsteam analysiert, das sich mit schulentwicklungsbezogener Antidiskriminierungsarbeit auseinandersetzt.

Dieser knappe Forschungsüberblick verdeutlicht, was wir eingangs als besonderes Interesse an Gruppen- und Teamgesprächen markiert haben: die Bedeutsamkeit von Gruppenkonstruktionen für Bedeutungsproduktionen und vice versa. In den skizzierten Studien zeigt sich dies etwa in der Rekonstruktion von Bedeutungsverschiebungen und deren machtvoller Einhegung in Gruppendiskussionen (vgl. Geipel 2022) sowie in der Rekonstruktion unterschiedlicher Modi der Relationierung von Teammitgliedern, die wiederum Verständnisse von professioneller (Nicht-)Zuständigkeit bedingen (vgl. Reh/Breuer 2012).

4. Exemplarische Analyse eines schulischen Teamgesprächs

Wir wenden uns nun der exemplarischen Analyse eines schulischen Teamgesprächs zu, um das Vorgehen und mögliche Erkenntnispotenziale einer subjektivierungsanalytischen Untersuchung von Teamgesprächen zu illustrieren. Wir schließen hierbei an die dargestellten anerkennungstheoretisch ausgerichteten Überlegungen an, die Subjektivierungsprozesse als Adressierungsgeschehen operationalisieren. Ein solcher *adressierungsanalytischer Zugang*, bei dem konversations- und diskursanalytische Verfahren verknüpft werden, setzt die folgenden Fragen zentral: »Als wer und wie wird jemand als spezifischer jemand angesprochen und zu wem wird er*sie dadurch gemacht? Und zu wem macht er*sie sich selbst in einem Antwortakt im Lichte der vorangegangenen Adressierung?« (Ricken/Kuhlmann 2019: 3). Anleitend für den konkreten Analyseprozess von Transkriptausschnitten ist eine diese Fragen aufschlüsselnde Heuristik. Wir stellen deren Grundzüge zunächst kurz dar (für eine ausführliche Erläuterung vgl. Ricken et al. 2017; Kuhlmann 2023) und wenden sie anschließend exemplarisch an, um zu zeigen, wie sich mithilfe dieser heuristischen Fragen die für Subjektivierungsgeschehen in Teams bedeutsamen Prozesse des Aushandelns sowie des Ent- und Verwerfens, des Öffnens und Schließens von Bedeutung ebenso wie relationierende Dynamiken des Alliiens und Distanzierens rekonstruieren lassen.

4.1 Adressierungsanalytische Heuristik

Im Mittelpunkt der Analyse steht die Rekonstruktion der performativen Hervorbringung von »Machtbeziehungen, Wissensordnungen und – in Relation dazu – Selbstverhältnisse[n]« (Kuhlmann 2023: 82) im Sprechen. Diese drei Analysefokusse sind in der Heuristik als Kerndimensionen verankert. Denn, so führen Ricken et al. (2017: 215) aus, Subjektivierung wird »als Zusammenwirken der drei Kerndimensionen« konzeptualisiert. Die analytische Essenz dieser Kerndimensionen, die wiederum in Unterfragen ausdifferenziert sind, lässt sich durch je eine Kernfrage fassen:

- »Norm- und Wissensdimension: Definition und Normation« (Kuhlmann et al. 2017: 234): »Welche Wissens- und Normhorizonte werden hervorgebracht? Was kann als Erkenntnis/Fähigkeit/gutes Benehmen etc. Geltung beanspruchen?« (ebd.)
- »Machtdimension: Position und Relation« (ebd.: 235): »Welche temporären Positionen und Verhältnisse werden explizit und implizit hervorgebracht?« (ebd.)
- »Selbstverhältnisdimension: Graduierung von Rekursivitätsspielräumen« (ebd.): »Welche Figuren der Selbstführung/Selbsttechnologien werden explizit und implizit hervorgebracht?« (ebd.)

Ein diesen Dimensionen »querliegendes Interesse« (Kuhlmann 2023: 89) ist die Frage nach Valuationen, d.h. nach Wertzuschreibungen. Herauszuarbeiten gilt es, auf welche Weise sich Sprecher*innen zu den hervorgebrachten Ordnungen, Positionen und Relationen sowie Figuren der Selbstführung in ein Verhältnis setzen. Tun sie dies bspw. im Modus der Überzeugung oder des Widerwillens, der Freude oder des Ärgers? Ergänzt werden die diskursanalytisch perspektivierten Kerndimensionen um die Organi-

sationsdimension, welche »die formale Organisation« (ebd.: 88) des Sprechens in den Blick nimmt und damit an konversationsanalytische Ideen anknüpft; es wird bspw. untersucht, »wie Adressierte ausgewählt [...] und zu einer Reaktion verpflichtet werden« (ebd.). Von besonderem Interesse ist hier die »Turn-Organisation« (ebd.), d.h. der Vollzug von Sprecher*innenwechseln.

Adressierungsanalytische Interpretationen folgen einem sequenziellen Vorgehen, was sich in der Annahme begründet, dass sich Subjektivierungsprozesse sequenziell entfalten. Bedeutsam ist, dass für jede interpretierte Sequenz nach Anschlussmöglichkeiten gefragt wird, die durch sie eröffnet oder verschlossen werden, bevor die nächste Sequenz rekonstruiert wird. Es geht hierbei darum, »zu explizieren, in welcher Weise die vollzogene Adressierung darauffolgende Re-Adressierungen präfiguriert« (ebd.: 96). Denn durch das Entwerfen erwartbarer Anschlüsse lassen sich Musterhaftigkeiten – im Sinne von Verstetigungen – ebenso wie Brüche rekonstruieren.

Um in der Analyse schulischer Teamgespräche dem Zusammenspiel von Bedeutungsproduktion und Gruppenkonstruktion nachzugehen, gilt es, ein besonderes Augenmerk auf die heuristischen Fragen nach als gültig beanspruchten Wissensordnungen und Normhorizonten (erste Kerndimension) und performierten Allianzbildungen (zweite Kerndimension) zu legen.

4.2 Darstellung der adressierungsanalytischen Feininterpretation

Mit der folgenden Analyse eines Gesprächsausschnitts eines sogenannten Inklusionsteams zeigen wir, wie sich über die adressierungsanalytische Interpretation einer »Mikroszene« (Wrana 2015: 128) nachzeichnen lässt, wie die Teammitglieder im Miteinander-Sprechen (Be-)Deutungen im Zuge von Sprecher*innenwechseln aushandeln und (de-)legitimieren, wie sie geteilte Normen hervorbringen und sich hierbei miteinander alliierten. Zugleich wird deutlich, wie sie sich zum Teil voneinander distanzieren, etwa indem sie die geteilten Normen unterschiedlich ausdeuten. Unser Interesse gilt der Frage, wie im Zusammenspiel von Bedeutungsproduktion und Gruppenkonstruktion Subjektivität konstituiert und soziale Ordnungen figuriert werden.

Das Inklusionsteam besteht aus drei Mitgliedern der erweiterten Schulleitung einer integrierten Gesamtschule, die sich in ihrer Arbeit als Förderpädagog*innen mit Funktionsaufgaben positionieren. Im Mittelpunkt der Arbeit des Inklusionsteams »stehen übergreifende (organisationale und pädagogische) Fragen rund um die Teilhabe von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Schul- und Unterrichtsgeschehen wie auch Fragen interprofessioneller Kooperation« (Kuhlmann/Moldenhauer 2021: 192). Der gewählte Ausschnitt steht im Kontext der Planung eines Klausurtages mit den Förderpädagog*innen der Schule. Eine Teilnehmerin (FF) signalisiert, dass sie sich verabschieden muss, wird dann allerdings von CF noch etwas gefragt, worauf FF knapp antwortet und dann weiterspricht:

- FF: [...] lukas charlotte und nadine sind jetzt natürlich ein bisschen in aufruhr (.) weil es nur drei ge
e: kinder bisher sind und wie sie das alles schaffen sollen also die machen sich jetzt gerade ein
bisschen panik (-)[war so eine momentaufnahme]
- CF: [wegen der stunden]
- FF: die waren heut halt in der grundschule zum hospitieren (.) alles gut mit den kindern schulbe-
gleitung und sowas ist alles in der mache (.) nadine hat auch ein gutes gefühl bei den kindern
aber da kam halt noch mal auf hä was ist wenn wir nicht vier kinder kriegen und wie sollen wir
das denn über die woche schaffen wenn wir nicht so viel doppelsteckung drinhaben (.) also da (.)
- AF: h° gut auch da warte ich immer noch auf ralf der weiß von dem problem der wollte ja äh gegeben-
nenfalls leute mit (.) die ihre kinder zum gymnasium angemeldet haben da anders beraten aber
(.)
- CF: mal gucken
- AF: steckst du natürlich nicht drin
- FF: wenn nicht werden wir damit auch umgehen
- CF: hm ((zustimmend)) (3 Sek.)
- AF: also ein kind hab ich noch gekriegt (2 Sek.)
- FF: du hast noch ein kind gekriegt? [das ist gut]
- AF: [hm:] ((bestätigend))
- CF: [[[lacht]]]
- AF: das ähm wusste kein mensch dass das ein förderkind ist (.)
- FF: ah cool
- AF: das hat niemand hier gesagt (FP5 IGS A-Stadt 2018, Z. 789–815)

Wir gehen im Folgenden zusammenfassend auf die Ergebnisse unserer Feinanalyse ein und pointieren die Ergebnisse anschließend in Bezug auf das Zusammenspiel der Hervorbringung von Bedeutungen und der Konstitution als Gruppe.

Die Sprecherin FF bezieht sich zu Beginn des Ausschnitts auf drei Personen, die zwar nicht Teil der Gruppe der Anwesenden sind, jedoch über die Nennung von Vornamen als allen Anwesenden vertraute Personen aufgerufen werden. Sie stellt fest, dass die Genannten »ein bisschen in aufruhr« seien. Dabei zeigt sich FF als eine, die im Unterschied zu den Genannten selbst nicht in Aufruhr ist, obgleich sie das In-Aufruhr-Sein als erwartbar – »natürlich« – markiert und die anderen Anwesenden als welche adressiert, für die dies kaum überraschend sein kann. FF nutzt Begrifflichkeiten, die im Kontext der Sonderpädagogik gängig sind – »ge e: kinder«² – und zeigt sich als eine, die mit derartigen Fachbegriffen umzugehen weiß und die auch von den anderen Anwesenden annimmt, dass sie etwas mit dem Terminus »GE-Kinder« anfangen können. Sie setzt vor, dass die Anwesenden wissen, worauf sie sich mit »es« bezieht.

Mit der Konjunktion »und« schließt FF eine Begründung der Aufruhr an, deren Relation zur vorangegangenen Feststellung, dass es »bisher nur drei GE-Kinder« sind, offen bleibt und brüchig erscheint: Wurde zuvor ein Mangel markiert, so steht nun eine Über-

2 Hierbei handelt es sich um eine umgangssprachliche Bezeichnung für Schüler*innen mit einem diagnostizierten Förderbedarf im Schwerpunkt geistige Entwicklung.

lastung im Raum. Brüchig erscheint der Anschluss auch, weil FF aus einem beschreibenden Modus in die indirekte Rede wechselt. Die Sprecherin zeigt sich als eine, die eher sachlich über die Erregungszustände und Fragen anderer berichtet und selbst nur insofern involviert ist, als dass sie davon weiß und die Information in die Teambesprechung einbringt.

Sie schlussfolgert – »also« –, dass die Genannten, zu denen sie sich in ein distanziertes Verhältnis setzt (»die«), »sich Panik machen«. Im Unterschied zur Beschreibung des In-Aufruhr-Seins verweist die Formulierung »sich Panik machen« darauf, dass der Zustand der drei Genannten aus der Perspektive von FF mindestens in Teilen selbstverschuldet und irrational erscheint. Indem sie den Zustand damit als übertrieben markiert, schwingt ein abwertender Unterton mit. Mit dem umgangssprachlichen Einschub »war so eine momentaufnahme«, der überlappend zu einer Erklärung CFs gesprochen wird, ordnet FF die vorangegangenen Ausführungen sozial verträglich ein und relativiert deren längerfristige Bedeutsamkeit.

Die von CF zeitgleich dargelegte Präzisierung nimmt den Modus eines voraussetzungsreichen Sprechens auf. Auch CF setzt voraus, dass die anderen Anwesenden über ein geteiltes Wissen verfügen, das es ihnen ermöglicht zu verstehen, wie die »stunden« mit den vorangegangenen Ausführungen in einem Zusammenhang stehen. CF gibt sich als eine zu erkennen, die FF versteht und die benennen kann, was das Problem ist, das über die Ausführungen von FF in die Teambesprechung getragen wird.

Ohne auf CFs Präzisierung einzugehen, spricht FF weiter über Lukas, Charlotte und Nadine (»die waren heut halt in der grundschule zum hospitieren«), die – wie nun deutlich wird – Kolleg*innen der Anwesenden sind. FF geht davon aus, dass die anderen Anwesenden wissen, welche Grundschule gemeint ist, in der die drei zum Hospitieren waren.

Die Sequenz »alles gut mit den kindern« schließt argumentationslogisch nicht unmittelbar an das Vorangegangene an, sondern stellt einen Bruch oder einen Einschub dar. Indem die Sprecherin pauschal feststellt, dass mit den Kindern »alles gut« sei, markiert sie, dass nicht die Kinder der Grund für die zuvor genannte Panik sind. Sie gibt zu erkennen, dass sie einen Überblick darüber hat, was potenziell schiefgehen und zu Missmut auf Seiten von Kolleg*innen führen kann. AF und CF adressiert sie als welche, mit denen sie lapidar reden kann. Weiterhin zählt FF auf (»auch«), dass eine spezifische Kollegin »ein gutes gefühl bei den kindern« habe, womit dem diffus bleibenden, affektiven Zustand, wie auch im Bericht darüber, dass sich die Kolleg*innen Panik machten, Bedeutung zugeschrieben wird.

Mit »aber da kam halt noch mal auf« fährt FF fort, relativiert das Vorangegangene und kommt zur anderen Seite dessen, was sich für die Kolleg*innen aus der Hospitation ergeben hat, was begründet, weshalb diese »sich Panik machen«. FF zeigt, dass es für die Kolleg*innen erstrebenswert ist, »vier kinder zu kriegen«, statt bei den drei »ge e: kinder[n]« zu bleiben. Die Rede vom »kinder kriegen« verweist im vorliegenden Kontext auf eine Zuordnungslogik, in der es zunächst vor allem um die Organisation bestimmter Mengen von Kindern mit spezifischen Förderbedarfen geht. FF gibt sich als eine zu erkennen, die von Lukas, Charlotte und Nadine als für die Beantwortung Zuständige adressiert wurde. Indem FF die Frage in der Teambesprechung wiederholt, nimmt sie AF und CF mit in die Verantwortung.

Wieder unter Verwendung wörtlicher Rede illustriert FF die Befürchtung der Kolleg*innen, den Workload, der entsteht, wenn es »nur« drei GE-Kinder bleiben, »über die woche« nicht zu schaffen. FF exemplifiziert eine Begründung für die Befürchtung der Kolleg*innen. Dazu nutzt sie abermals schulisches Vokabular (»doppelsteckung«) und kombiniert dieses mit der umgangssprachlichen Formulierung »drinhaben«.

Nachdem FF kurz stockt (»also da (.)«), setzt AF ein, die sich, wie sich zeigt, angesprochen fühlt und zu rechtfertigen beginnt, wobei sie die Verantwortung für die Klärung des dargelegten Problems auf eine weitere, nicht anwesende Person bezieht. Sie gibt an, »auch da« auf Ralf, der ebenso wie die drei zuvor Genannten ausschließlich mit seinem Vornamen benannt wird, »immer noch« zu warten. Ralf wird als (mit-)verantwortlich für die nicht näher spezifizierte Angelegenheit hervorgebracht. AF markiert die Sorgen der Kolleg*innen explizit als bestimmtes »problem«, von dem Ralf wisse: Sie gibt zu verstehen, dass die Sorgen nicht gänzlich unbegründet scheinen, und deutet die Situation damit anders als zuvor FF, die die »Panik« als überzogen markiert hatte. AF erläutert, was Ralf, der mit dem bestimmten Artikel (»der«) in distanzierter Weise aufgerufen wird, »gegebenenfalls« machen wollte. Dabei setzt AF wiederholt neu an, was möglicherweise darin gründet, dass die Feststellung einer anderen Beratung äußerst prekär ist.

CF kommentiert die Ausführungen mit »mal gucken«. Auf diese Weise verschiebt sie den angefangenen Einwand von AF (»aber«) und markiert, dass abzuwarten bleibt, insofern die Konsequenzen aus dem Beratungsprozess noch nicht feststehen. Sie suggeriert, dass es nicht sinnvoll scheint, zu diesem Zeitpunkt weiter darüber zu diskutieren, CF nimmt damit eine vorläufige Schließungsbewegung vor.

Floskelhaft gibt AF zu verstehen, dass die zu treffende Schulwahlentscheidung nicht in ihrer Macht liegt und auch nicht in derjenigen von Ralf, sondern im Ermessen der Eltern. Sie relativiert damit die Tragweite der Überlegung, dass Eltern, die eine Gymnasialentscheidung für ihre Kinder getroffen haben, »anders beraten« werden sollen, und zeigt an, dass das »problem« der wenigen »kinder« nicht gänzlich durch eine »andere« Beratung gelöst werden kann.

FF konstatiert daran anschließend und sich vergemeinschaftend (»wir«), dass es auch für den Fall, dass es bei den drei Kindern bleibt, einen Umgang »damit« geben werde. Über diese nüchtern vorgetragene Feststellung distanziert sie sich erneut von der Panik, die sich die Kolleg*innen machen, und verschiebt die Deutung der Situation als »problem« wieder hin zu einer Deutung als handhabbar. Sie zeigt sich als eine, die sich von den Erwartungen der genannten Kolleg*innen abgrenzt und sich – im Unterschied zu AF – das Problem nicht zu eigen macht.

Dann ergreift AF wieder das Wort und informiert, dass sie noch »ein kind [...] gekriegt« habe. Auffällig ist, dass AF mit ihrer Formulierung in die erste Person Singular (»ich«) wechselt und die Vergangenheitsform nutzt. Dass AF davon spricht, das Kind »noch« »gekriegt zu haben«, verweist erneut auf die zuvor aufgerufene Norm, dass es in dem Setting als erstrebenswert gilt, statt der drei Kinder vier Kinder »zu bekommen«.

Insofern AFs Formulierung potenziell auch dem Kontext von Elternschaft zugeordnet werden könnte, erhält die an AF unter Verwendung derselben Worte adressierte Rückfrage von FF einen neckenden Unterton. Die dann ergänzte Bewertung »das ist gut« führt die Doppeldeutigkeit fort. AF antwortet bestätigend mit einem gedehnten »hm:«. Es bleibt offen, inwiefern sie auf diese Weise auch die Doppeldeutigkeit kommentiert

oder die Frage von FF als Rückversicherung in Bezug auf die von AF eingebrachte Information deutet. Allerdings zeigt sie mit der sehr knappen Antwort »hm:« im Unterschied zu CF keinerlei Belustigung. CF alliiert sich mit ihrem Lachen demgegenüber insoweit mit FF, als dass sie sich hinsichtlich der Situationskomik als Verstehende zeigt.

Wenngleich AF weiterhin sachlich zu bleiben scheint, so spitzt sie nun selbst in einer Weise zu (»das [...] wusste kein mensch«), die einen ironischen Unterton produziert. AF zeigt sich als eine, die darum weiß, dass kein Mensch wusste, dass »das ein förderkind ist«, was von FF mit dem umgangssprachlichen Ausruf »ah cool« begrüßt wird. Wie es dazugekommen ist, dass AF diese Information erhalten hat, thematisiert sie nicht. Indem AF präzisiert: »das hat niemand hier gesagt«, verschiebt sie die eigene Positionierung von der einer Wissenden zu einer, der niemand mitgeteilt hat, »dass das ein förderkind ist«. Leicht vorwurfsvoll signalisiert sie, dass sie die Eintragung des Förderbedarfs vorgenommen hat, obgleich sie nicht verantwortlich gewesen sei.

Wir pointieren die Analyse abschließend mit Blick auf die performative Hervorbringung und Aushandlung von (Be-)Deutungen und Normen sowie das Relationierungsgeschehen im Sprechen des Inklusionsteams: Wie spielen die Hervorbringung spezifischer Wissens- und Normhorizonte und die Hervorbringung spezifischer Positionen und Verhältnisse ineinander?

Das Verhältnis der Sprecherinnen zueinander lässt sich als ein vertrautes deuten; es zeichnet sich aus durch ein voraussetzungsvolles und umgangssprachliches Sprechen miteinander. Im Sprechen über nicht-anwesende Andere, deren Affekte und deren Tun auf unterschiedliche Weise problematisiert werden und von denen sich abgegrenzt wird, vergemeinschaften sich die Sprecherinnen und treten als überblickendes, als sachlich herangehendes Team in Erscheinung, das sich gegenseitig informiert und in die Verantwortung nimmt. Hervorgebracht wird eine Norm des nüchternen Umgangs mit Situationen, die allerdings innerhalb des Teams unterschiedlich ausgedeutet wird. Dies zeigt sich etwa mit Blick auf die Aushandlung der Tragweite des aktuellen Zustands von lediglich drei Schüler*innen mit attestiertem GE-Förderbedarf: In unserer Analyse haben wir nachgezeichnet, wie sich die Deutung als »Panik-Mache der Kolleg*innen« verschiebt zugunsten einer Benennung als »problem« und schließlich als »handhabbar« hervorgebracht wird. Ähnliches zeigt sich hinsichtlich einer Norm, der zufolge es »gut« ist, eine bestimmte Anzahl an Schüler*innen mit Förderbedarf zu »kriegen«: Alle drei Sprecherinnen erkennen diese an, tun dies jedoch unterschiedlich akzentuiert. Die Konstruktion als Team ist überwiegend durch Vergemeinschaftungsbewegungen geprägt, allerdings zeigen sich auch kleinere Momente der Abgrenzung voneinander – wie etwa in AFs Feststellung, sie habe noch »ein kind gekriegt«, oder in der leicht divergierenden Ausdeutung von Normen.

5. Potenziale und Grenzen subjektivierungstheoretischer Forschung zu Gruppen- und Teamgesprächen

In den vorangegangenen Ausführungen haben wir anhand der Auseinandersetzung mit einschlägigen Studien zu Gruppen- und Teamgesprächen sowie über die Analyse eines Ausschnitts aus einem schulischen Teamgespräch nachvollzogen, wie Gruppen-

konstruktion und Bedeutungsproduktion ineinandergreifen. Es wurde exemplarisch gezeigt, wie sich (Re-)Adressierungen sequenziell verketteten und wie im kontingenten Vollzug des Adressierungsgeschehens Wissen (de-)legitimiert und (trans-)formiert wird und Relationierungsbewegungen vollzogen werden.

Vor dem Hintergrund der relationalen Verfasstheit von Subjektivierungsgeschehen, so halten wir zusammenfassend fest, kann über eine Analyse des Miteinandersprechens nachgezeichnet werden, wie in konkreten Situationen ausgehandelt wird, was (un-)sagbar ist und inwiefern sich Gruppen und Teams als ein ›Wir‹ konstruieren, indem sie sich etwa von anderen abgrenzen. Hierbei können zugleich auch innere Differenzierungen entstehen, denn »die Bedeutungsproduktion [ist] dadurch bedingt, dass Konstruktionen jederzeit durch anschließende Äußerungsakte zur Disposition gestellt werden können« (Geipel 2019: Abs. 48). Der mikroanalytische Blick auf ausgewählte, in Transkriptform vorliegende Gesprächsausschnitte, dessen es bedarf, um derartige Prozesse rekonstruieren zu können, kommt dort an seine Grenzen, wo angestrebt wird, Aussagen über längerfristige subjektivierende Effekte der jeweiligen Interaktionssituation auf die Beteiligten zu treffen (vgl. Kuhlmann 2023: 99).

Insofern die bislang vorliegenden subjektivierungstheoretisch fundierten Studien sich überwiegend auf Teamgespräche von Pädagog*innen, insbesondere in Schulen und Kindertagesstätten beziehen, würde weiterführende Forschung zu Subjektivierungsprozessen in Gruppen- und Teamgesprächen anderer Akteur*innen, bspw. Studierender in Lehrveranstaltungen oder Jugendlicher in Freizeiteinrichtungen, ermöglichen, neue und andere Modi der Reifizierung sozialer Normen und des Sich-zueinander-Relationierens auszumachen. Auch die Rekonstruktion der Aushandlungsprozesse von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten könnte fortgeführt werden. Das Potenzial, welches die Analyse von Gruppen- und Teamgesprächen für die Untersuchung situierter Subjektivierungsprozesse bietet, scheint noch nicht ausgeschöpft.

Literatur

- Amling, Steffen/Geimer, Alexander (2016): Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Research* 17, 3, Art. 18, <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2630> [Zugriff: 19.03.2024].
- Balzer, Nicole/Ludewig, Katharina (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutung von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–94.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Aufl. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1993): Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der »Postmoderne«. In: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy (Hg.): *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 31–58.
- Butler, Judith (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Suhrkamp.

- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2018): Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen. In: Thon, Christine/Menz, Margarte/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–74.
- Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (2019): Einleitung: Pädagogische Teamgespräche als neues Forschungsfeld. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–14.
- Fegter, Susann/Geipel, Karen/Hontschik, Anna/Kleiner, Bettina/Rothe, Daniela/Sabla, Kim-Patrick/Saborowski, Maxine (2020): Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven. In: Ackeren, Isabell van/Bremer, Helmut/Kessler, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicole/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 83–97.
- Fegter, Susann/Sabla-Dimitrov, Kim-Patrick (2021): Konstruktionen vergeschlechtlichter Professionalität in Diskussionen elementarpädagogischer Fachkräfte – eine Analyseheuristik. In: *Fallarchiv Pädagogische Kindheitsforschung* 4, 1, S. 3–29, <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/130> [Zugriff: 15.03.2024].
- Geipel, Karen (2019): Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen: methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 20, 2, <https://doi.org/10.17169/fqs-20.2.3195> [Zugriff: 10.01.2024].
- Geipel, Karen (2022): *Zum Subjekt werden. Analysen vergeschlechtlichender Positionierungen im Sprechen über Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gottuck, Susanne/Laubner, Marian/Rabenstein, Kerstin/Tervooren, Anja (2023): Umstrittene Inklusion. Positionierungen von Lehramtsstudierenden zu Inklusion aus diskurstheoretischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 69, 3, S. 271–209.
- Idel, Till-Sebastian/Lütje-Klose, Birgit/Grüter, Sandra/Mettin, Carlotta/Meyer, Andrea (2019): Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 34–52.
- Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2018): Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. In: *Die Deutsche Schule* 110, 4, S. 312–325.
- Kuhlmann, Nele (2023): Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne/Kuhlmann/Nele (Hg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 68–111.

- Kuhlmann, Nele/Moldenhauer, Anna (2021): Sprechen über (Nicht-)Verantwortlichkeiten. Relationierungen von Professionalität und organisationaler Praxis. In Bender, Saskia/Dietrich, Fabian/Silkenbeumer, Mirja (Hg.): Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 189–204.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93, 2, S. 234–235.
- Langer, Anja (2024): Schulentwicklungsbezogene Antidiskriminierungsarbeit als organisationaler Übersetzungsprozess im Modus der Kritik. In: Rundel, Stefan/Damm, Christoph/Dörner, Olaf/Engel, Nicolas/Schröder, Christian/Truschkat, Inga (Hg.): Organisation und Kritik. Wiesbaden: Springer VS.
- Langer, Anja/Moldenhauer, Anna (2023): »für mich sind medien ein WERKzeug« – Zum Sprechen über Digitalisierung im Anspruch von Schulentwicklung. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Moldenhauer, Anna/Thiersch, Sven/Bock, Annkathrin/Herrle, Matthias/Hoffmann, Markus/Langer, Anja/Macgilchrist, Felicitas/Wagener-Böck, Nadine/Wolf, Eike (Hg.): Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112–133.
- Laubner, Marian (2020): Das Gymnasium in Inklusionsdiskursen. Eine diskursanalytische Skizze zu Normalitätskonstruktionen Studierender des gymnasialen Lehramts. In: Rabenstein, Kerstin/Stubbe, Tobias C./Horn, Klaus-Peter (Hg.): Inklusion und Gymnasium. Studien zu Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 107–159.
- Moldenhauer, Anna/Olk, Matthias (2022): »und dann ging=s darum so ein bisschen zu sensibilisieren (.) hier lernen wir unterschiedlich« – »Förderlehrer*innen« sprechen über Inklusion als Vermittlungsaufgabe. In: Frohn, Julia/Bengel, Angelika/Piezunka, Anne/Simon, Toni/Dietze, Thorsten (Hg.): Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 163–172.
- Reh, Sabine/Breuer, Anne (2012): Positionierungen in interprofessionellen Teams. Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In: Huber, Stephan Gerhard/Ahlgrimm, Frederik (Hg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie anderen Partnern. Münster: Waxmann, S. 185–201.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 35–56.
- Ricken, Norbert (2013a): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 29–48.
- Ricken, Norbert (2013b): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 69–100.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erfor-

- schung von »Anerkennung«. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93, 2, S. 193–233.
- Ricken, Norbert/Kuhlmann, Nele (2019): Pädagogische Professionalität – Anerkennungstheoretische und adressierungsanalytische Perspektiven. Thesen zu einem Workshop. Pre-Conference der Jahrestagung der DGfE-Kommission Professionsforschung und Lehrer:innenbildung in Göttingen, DOI:10.13140/RG.2.2.21875.68649 [Zugriff: 06.05.2024].
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine (2023): Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne/Kuhlmann/Nele (Hg.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 20–67.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne/Kuhlmann/Nele (2023): Die Sprachlichkeit der Anerkennung – Eine Einführung. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne/Kuhlmann/Nele (Hg.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–19.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 17–28.
- Thon, Christine/Mai, Miriam (2018): Positionierungen in »Milieus«. Zum Differenzdilemma im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über Eltern. In: Thon, Christine/Menz, Margarte/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–129.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–141.

Subjektivierung und affektiv-involvierte Ethnographie

Kerstin Rabenstein, Lars Wicke & Noah Bendig

Abstract *Vorgeschlagen wird im Folgenden eine affekttheoretische Erweiterung ethnographischer Forschung zu subjektivierungstheoretischen Fragen. Da sich Subjektivierung stets angesichts der Normativität einer sozialen Praxis vollzieht, werden auch wir als Forschende von dieser Normativität affiziert. Dieses Affiziert-Werden lässt sich zum Ausgangspunkt einer ethnographischen Forschung machen, in der Subjektivierung als Forschungsgegenstand und das Forscher*innensubjekt selbst im Verhältnis zueinander je spezifisch hervorgebracht werden. Eine solche affektiv-involvierte ethnographische Subjektivierungsforschung ermöglicht damit, die machtvoll wirksamen Grenzziehungen zwischen Forschungsgegenstand und Subjekt der Forschung in den Blick zu nehmen. Wir schließen für unsere Überlegungen zu einem solchen affekttheoretischen Zugang zunächst an ethnographische Forschung sowie affekttheoretische Überlegungen an, um diesen dann mit Hilfe von Interpretationsbewegungen an einem ethnographischen Protokoll zu explorieren.*

1. Einleitung

Subjektivierungsforschung und ethnographische Forschung sind jede für sich heterogene Felder der Erziehungswissenschaft. Ethnographische Forschung zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass Forschende selbst ›vor Ort‹ gehen und Erfahrungen machen. Ihr Beitrag zur Subjektivierungsforschung kann somit sein, Subjektivierung nicht ›von außen‹, sondern über eine beobachtende Teilnahme im Feld zu untersuchen. Der*die Feldforscher*in hält sich über mehrere Wochen oder Monate im Feld auf und setzt sich vor dem Hintergrund des eigenen Forschungsinteresses wahrnehmend, beobachtend und (meist) schreibend mit dem Feld auseinander. Die Enkulturation der Forschenden im Feld, ihr Erlernen feldspezifischer Regeln, wird als Erkenntnisstrategie angesehen und ihre Rolle im Feld als »Ko-Akteure des pädagogischen Geschehens« (Cloos 2008: 207) reflexiv bedacht. Wenn in der Interpretation ethnographischer Daten subjektivierungstheoretisch gearbeitet wird, wird dann aber meist nach Subjektivierung als performativem Verhältnis eines *anderen* beobachteten Subjekts zu sich angesichts gesellschaftlicher Normen gefragt. Die Rolle von Ethnograph*innen in der Feldforschung wird zwar manchmal als Subjektivierungsgeschehen in teilnehmenden Beobachtungen mitbedacht, selten (noch) wird Subjektivierung aber als Ins-Verhältnis-Setzung ethnogra-

phischer Praktiken der Interpretation auch außerhalb des Feldes und des Beobachteten im Feld verstanden. Wir schlagen im Folgenden vor, die subjektivierungstheoretische Ausrichtung ethnographischer Forschung um diese Ins-Verhältnis-Setzung zu erweitern. Um das zu realisieren, kann über affekttheoretische Ansätze die affektive Dimension zwischen Forschenden und Beobachteten als Mittel der Erkenntnisgewinnung einbezogen werden (vgl. Wicke 2024).

Wir knüpfen dafür an einen Affektbegriff der kulturwissenschaftlichen Affect Studies an (vgl. Wiese/Pfaller 2018: 17), der Affekte weder (gänzlich) im Individuum noch (gänzlich) außerhalb ansiedelt (vgl. Ahmed 2004: 27), sondern diese als durch Individuen hindurch wirkend begreift (vgl. Reckwitz 2016: 170). Um Missverständnisse zu vermeiden, möchten wir an dieser Stelle betonen, dass nicht gemeint ist, Affekte zum Forschungsgegenstand selbst zu machen, wie man es tun würde, wenn man Ärger, Unlust, Ermüdung, Frustration, Scham etc. erforschen wollte. Es geht vielmehr um Affekte bzw. Affizierungen, *die im Zuge der beobachtenden Auseinandersetzungen der Forschenden mit dem Beobachteten entstehen*. Wir schlagen vor, diese als Möglichkeiten, sich dem Beobachteten forschend zuzuwenden, in den Forschungsprozess einzubeziehen. Dabei gehen wir davon aus, dass Affekte auf Ins-Verhältnis-Setzungen Forschender mit Forschungsgegenständen verweisen, die in Forschungsprozessen immer eine Rolle spielen, in der Regel aber implizit bleiben.

Mit einer solchermaßen reflexiv auf die eigene Forschungspraxis gerichteten affekttheoretischen Erweiterung ethnographischer Forschung zu subjektivierungstheoretischen Fragen stellen wir im Folgenden einen sich in Entwicklung befindenden Zugang vor. Um die Potenziale dieser Denkfigur zu explorieren, verdeutlichen wir nach einer Hinführung zu ethnographischer Forschung zu Subjektivierung (1) unsere Anschlüsse an Subjektivierung in einer affekttheoretischen Perspektive (2). Diesen Zugang explorieren wir dann an einem ethnographischen Beobachtungsprotokoll (3). Am Schluss verweisen wir auf Möglichkeiten einer methodologischen Öffnung ethnographischer Subjektivierungsforschung durch eine in der Hinwendung zu Affekttheorien riskierten Forscher*innensouveränität (4).

2. Ethnographisches Forschen zu Subjektivierung

Erziehungswissenschaftlich ist die Frage nach Subjektivierung so zentral, weil die Vorstellung von einem in der Erziehung vorausgesetzten und zugleich durch Erziehung herzustellenden autonomen, über sich selbst verfügenden Subjekt eingeklammert und nach den Prozessen gefragt werden kann, »die Individuen als zurechnungsfähige, autonome und handlungsfähige Subjekte in Relation zu ausdifferenzierten sozialen Ordnungen« (Bünger/Jergus 2023: 1393) überhaupt erst hervorbringen. Machtanalytisch informierte ethnographische Subjektivierungsforschung schließt an Michel Foucault (1994; vgl. auch Kuhlmann/Ricken 2022; Wrana 2015) an, um pädagogische Praktiken als eingebettet in Macht-Wissen-Komplexe zu deuten, sie beforscht etwa schulische Leistungsbewertungen (vgl. Breidenstein/Thompson 2014). Ethnographische Studien zu Differenz- und Anerkennungsverhältnissen im Unterricht (vgl. Fritzsche/Tervooren 2012; Merl 2019) setzen an Judith Butler (2021a;b;c) an, um »praktisch-performativen

Prozesse[n] der Selbstwerdung im Lichte von Anerkennung und Normierungen« (Bünger/Jergus 2023: 1395) nachzuspüren. Sie arbeiten bspw. heraus, wie in unterrichtlichen Praktiken Unterscheidungen vollzogen werden und Schüler*innen als unterschiedlich (un-)fähige (vgl. Merl 2019), (un-)selbstständige (vgl. Reh/Rabenstein, 2012), (un-)disziplinierte (vgl. Kuhlmann/Otzen 2023) hervorgebracht werden. Von Bedeutung ist dabei, dass Subjektivierung als relationales Verhältnis, d.h. als wechselseitige Bezugnahme aufeinander angesichts Dritter und als Ins-Verhältnis-Setzung zu diesen Bezugnahmen, verstanden wird, in denen Selbstverhältnisse ebenso wie Ordnungen emergieren (vgl. Reh/Rabenstein 2012). Gemeinsam ist den ethnographischen Studien, dass sie Subjektwerdung nicht ohne eine performative Unterwerfung unter und zugleich eine Ermöglichung durch Macht denken.

Somit haben wir es in Bezug auf die Subjektwerdung stets mit Macht zu tun, »die unterwirft und zu jemandes Subjekt macht« (Foucault 1994: 247), mit Macht als paradoxer Un-Möglichkeit, als sozial an-erkennbares Subjekt hervorgebracht zu werden. »Das Subjekt ist genötigt, nach Anerkennung seiner eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen zu trachten, die es nicht selbst hervorgebracht hat«, seine eigene Existenz »außerhalb seiner selbst« zu suchen (Butler 2021c: 25). Macht ist nicht außerhalb der Subjektwerdung angesiedelt, vielmehr ist Macht »als das, was vom Subjekt aufgenommen wird und im »eigenen« Handeln des Subjekts wiederholt« (ebd.: 18) wird, zu fassen. »Es gibt da keine Macht, die handelt, sondern nur ein dauernd wiederholtes Handeln, das Macht in ihrer Beständigkeit und Instabilität ist« (Butler 2021b: 32). Eröffnet wird ein Verständnis von Subjektivierung als einem sich fortsetzenden und zugleich instabilen Prozess der Subjektwerdung, anders gesagt: als Prozess einer »in Formierung begriffene[n] Struktur« (Butler 2021c: 15). In ethnographischen Studien wird so auch oft an praxistheoretisches Denken angeschlossen, um neben sprachlichen, auch materiell-körperliche, räumlich-zeitliche Momente von Subjektivierung zu berücksichtigen (vgl. Pille/Alkemeyer 2016). Mit Beobachtungen über einzelne Situationen hinaus kann das Werden zum Subjekt in seiner Gewordenheit aufgezeigt werden (vgl. Kuhlmann/Sotzek 2019; Schäffer-Trencsényi 2024).

Für ethnographische Forschung ist eine Ko-Präsenz Forschender im Feld entscheidend. Die teilnehmende Beobachtung im Feld lässt sich als zentrales Vehikel der Erkenntnisgewinnung verstehen. Die körperliche Anwesenheit im Feld ist es demnach, die es ermöglicht, sinnlich wahrzunehmen, was sich im Feld ereignet (vgl. Breidenstein et al. 2013: 33f.). Ein »offenes und aufmerksames Wahrnehmen, das sich auf das Wahrgenommene, den Wahrnehmenden selbst und den Akt der Wahrnehmung, das ›Wahrnehmen-dass‹, richtet« (Reh 2012: 21), kann ein rein begrifflich-kategorisierendes »schnelles Verstehen« vermeiden (ebd.). Ethnograph*innen zeigen sich dabei im Feld gleichwohl sichtbar und ansprechbar. Dies kann so weit gehen, die Position der Beobachtenden zeitweise zu verlassen, um bspw. einer Aufforderung »zum Mitspielen« nachzukommen (Breidenstein et al. 2013: 67) oder um sich an einem Gespräch zu beteiligen (vgl. Langer/Richter 2022). Sabine Bollig und Marc Schulz (2019: 36) nennen das, was dabei passiert, eine »intensive ›Verstrickung‹ der Feldforschungspersonen mit dem untersuchten Gegenstand«. Dies ist gewollt, denn: »Ethnografinnen und Ethnografen haben zum Ziel, bis zu einem gewissen Grad Teil des Phänomens zu werden, das sie untersuchen möchten« (ebd.: 36). Das erkundende Erlernen feldspezifischer Praktiken als eine Funktion des Feldaufent-

halts erscheint damit als vor allem abhängig von der eigenen Involvierung ins Feld. Insbesondere für die Phase des Feldeinstiegs wird reflektiert, wie mit einer Involvierung im Feld einhergehend die Grenzziehung zwischen Beobachtung und Beobachtetem oftmals in Bewegung gerät (vgl. Langer/Richter 2022). In den damit entstehenden Dynamiken eröffnen sich nicht nur Möglichkeiten für die Beobachtung – z.B. etwas aus der Nähe mitzukriegen, im Vertrauen etwas erzählt zu bekommen. Es können auch bestimmte Äußerungsmöglichkeiten auf Seiten der Beforschten emergieren. Antje Langer und Sophia Richter (2022) berichten bspw. davon, wie Schüler*innen mit Erzählungen von Ungerechtigkeiten in der Schule an sie herantreten. Die Emergenz von Forschungsgegenständen wird in der ethnographischen Forschung in diesem Sinne auch als Ko-Konstruktionsleistungen von Forschenden und Beforschten reflektiert.

In der auf die Frage disziplinierter Körper in der Schule ausgerichteten diskursanalytischen Ethnographie von Langer (2008) lässt sich darüber hinaus nachvollziehen, wie die Körper Forschender zu einem Forschungsinstrument in der ethnographischen Feldbeobachtung werden können. In den Passagen im ethnographischen Protokoll, in denen die Ethnograph*innen ihr Agieren und Fühlen im Feld thematisieren, wird deutlich: Die ethnographisch Forschenden beobachteten angesichts der Frage nach schulischer Disziplinierung nicht nur aus Distanz den »Umgang mit dem Körper in der Schule« (ebd.: 77), sondern erlebten während der Feldbeobachtung in der Schule auch ihre eigenen Körper als in unangenehmer Weise stillgestellte und so disziplinierte. Für uns ist am Gewahrwerden interessant, dass sie das lange Sitzen »auf den harten, von Minute zu Minute unbequemer werdenden, [...] zum Teil viel zu kleinen Stühlen« (ebd.) körperlich als mühsam, als Zurichtung empfanden. So wird hieran für uns deutlich, dass sich die Forschenden damit auch körperlich in ein Verhältnis zu ihrem Forschungsgegenstand, den in regulierenden Körperpraktiken subjektivierten Schüler*innen, setzen. »Viele Fragen zum Umgang mit Körper in der Schule«, so schreibt es Langer (2008: 78), entwickelten sich »am eigenen Leibe« (ebd.: 78). Das körperliche Empfinden des anhaltenden und vor allem eingeschränkenden Sitzens, aus dem nicht zu entkommen war, ließ für die Ethnograph*innen schulische Verkörperungen wieder fühlbar werden und brachte zugleich den Gegenstand der Forschung, den subjektivierenden Umgang mit Körpern in der Schule, hervor. Diese ethnographische Spur, Subjektivierung sinnlich-leiblich involviert zu erforschen, wollen wir für die Auswertung von Feldprotokollen weiterverfolgen. In einer affekttheoretisch inspirierten Art und Weise der Zuwendung zu ethnographischen Protokollen kann deutlich werden, wie sich auch in der Interpretation von Protokollen frühere Situationen der Disziplinierung von (Schüler*innen-)Körpern als performatives Subjektivierungsgeschehen (re)artikulieren.

3. Affekttheoretische Weichenstellungen

Wir setzen daran an, dass dann, wenn ethnographisch zu Subjektivierung geforscht wird, affektive Verstrickungen und somit Ins-Verhältnis-Setzungen zwischen Forschenden und ihrem Forschungsgegenstand immer eine Rolle spielen. Für Florian Weitkämper, Paula Bock und Andreas Köpfer (2020) wird bspw. in Bezug auf Othring-Prozesse in inklusiven Schulklassen *Lachen* in seiner Mehrdeutigkeit – ein im Feld be-

obachtetes Lachen als auch das eigene Lachen des Ethnographen, das dieser ebenfalls im Protokoll vermerkt hatte, und das Lachen Interviewter im Interview – zu einem Knotenpunkt in der Auswertung der Daten. Solche affektiven Verstrickungen in der Feldbeobachtung werden in ethnographischen Daten oft sichtbar und in der Interpretation dann aufgegriffen. Wie aber Affekte in der Interpretation ethnographischer Daten selbst mitspielen, erfährt man kaum. Zwar wird dem ›Taking Fieldnotes‹ Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. Cloos 2010; Reh 2012; Breidenstein et al. 2013). Auch der interpretierende Umgang mit Feldprotokollen außerhalb des Feldes – das Auswählen, Anordnen und Interpretieren von Protokollausschnitten – wird für die Erziehungswissenschaft methodisch-programmatisch beschrieben (vgl. Breidenstein et al. 2013), er ist jedoch selten Gegenstand der Reflexion. Meist wird in der ethnographischen Forschung auf die Notwendigkeit einer räumlichen und analytischen Distanznahme für die Auswertung von Daten hingewiesen (vgl. Breidenstein et al. 2013: 109f.). Dabei könnte man sagen, dass Forschung immer auch in affektiven Verstrickungen zwischen Forschenden und dem, was sie erforschen wollen, entsteht, insofern sie auf etwas gestoßen sind, was sie ärgert, beunruhigt, freut, irritiert, nicht mehr loslässt und somit zum Nachdenken bringt.

Eine erste Spur, um jene Affizierung von Forschenden als Bezugspunkt von Wissens- und Erkenntnispraktiken zu rahmen, findet sich bei Butler (2021a). So beschreibt they – ohne auf ethnographische Forschung Bezug zu nehmen – ein *Gefühl des Unbehagens*, das das Nachdenken über Subjektivierungsprozesse anstößt. Unbehagen wird als etwas umrissen, das irritiert und das Subjekt der Forschung und das beforschte Phänomen miteinander relationiert und insofern wechselseitig hervorbringt. Es ist dieses Gefühl, Ärger zu machen und so in Schwierigkeiten zu geraten, dieses Affiziert-Werden, das Butler (2021a: 7) überhaupt zur »Einsicht in die subtile List der Macht« führt. Affiziert werden, so kann hier mit Butler angenommen werden, gibt einen Anstoß, dem Feld, einem Gegenstand oder auch (ethnographischen) Daten in bestimmter Weise zu begegnen, mit ihnen eine Beziehung einzugehen, in der Interpretationen, Deutungsmöglichkeiten oder auch Sinngehalte hergestellt werden.

Affekte lassen sich damit nicht nur als für Feldbeobachtungen bedeutsam annehmen, sondern können darüber hinaus auch als Medium der forschenden Auseinandersetzung mit Daten außerhalb des Feldes verstanden werden. Sie wirken in einer analytischen Distanznahme zum Beobachteten, eben weil auch diese als beziehungsformig (zwischen Forschenden und Feld bzw. Daten) verstanden werden kann. Insofern involviert die Kraft der Affekte in das, was in Feldprotokollen thematisch wird und lädt zu Deutungen ein. Ein solches Affiziert-Werden wird aber in Publikationen ethnographischer Forschung zu Subjektivierung meist außen vorgelassen. Um einen Affektbegriff zu entwickeln, der die Affiziertheit Forschender von Subjektivierungsprozessen mitzudenken imstande ist, denken wir die mit Butler gelegte Spur über Ansätze der kulturwissenschaftlichen Affekt-Theorie weiter.

Affekte werden hier ausgehend von poststrukturalistischen und neumaterialistischen Weichenstellungen und insbesondere inspiriert durch Gilles Deleuzes (1988) Spinoza-Lektüren und Brian Massumis (1995) Gedanken der Autonomie von Affekten als Kräfte im Werden der Welt (bzw. von Assemblagen) gefasst, die menschliche und nicht-menschliche Körper miteinander relationieren und so performativ mit Bedeu-

tung verstehen. Affekte sind in diesem Verständnis nicht an das Menschliche gebunden, sondern sie wirken im Zwischen des dynamischen Werdens von Materie (vgl. Clough 2009: 44). Die »dynamische[n] Verhältnisse jeglicher Körper« (Slaby 2018: 58) stellen somit den Ausgangspunkt und gleichzeitig das dar, worauf Affekte gerichtet sind. Affekte lassen sich demnach in Hinsicht auf die Relationalität und Performativität von Materie verstehen.

Weil Affekte in einem solchen relationalen Verständnis dem Zustandekommen von Phänomenen, Situationen oder Konstellationen nicht vorausliegen, sondern sie als in Beziehungen wirksam gefasst werden, können sie zu Bezugspunkten einer an Subjektivierungsprozessen interessierten ethnographischen Forschung werden. Dies wird insbesondere dann verständlich, wenn die Macht von Affekten, Körper in Relation zu bringen und mit Bedeutung zu versehen, mit Massumi (2002: 9) als Beitrag zur Herauslösung von Individuen und zum Zustandekommen sozialer Gruppen verstanden wird. Fragen nach Subjektivierung lassen sich damit in einem Verhältnis zu Prozessen eines »nichtdeterminierten Werdens aus vorindividuellen Machtverhältnissen und materiellen Strukturen heraus verstehen« (vgl. Wicke 2024: 97).

Affekttheoretisch gerahmt lassen sich Subjektivität und Prozesse der Subjektivierung in der Folge in Hinsicht auf ein kontinuierliches Werden von Welt verstehen, das »auf der Basis von Beziehungen zu menschlichen und nicht-menschlichen Anderen« (Braidotti 2014: 175) prozediert. Subjektivierung erscheint damit als materiell verortet bzw. situiert. Wer oder was wie als Subjekt hervorgebracht wird und sich hervorbringt, ist insofern abhängig von diskursiven, praktischen und materiellen Grenzrealisierungen (vgl. Barad 2012: 36), die, weil sie affektiv vermittelt sind, Gegenstand von Forschung werden können.

Mit affekttheoretischen Weichenstellungen geht damit nicht nur eine Verschiebung des Verständnisses von Subjektivierung einher, sondern auch von Forschungsprozessen in Hinsicht auf eine Auseinandersetzung mit den Verschränkungen von Forscher*innen und ihren Gegenständen (vgl. Wetherell 2013: 351). Affekte als relationale Kräfte zu rahmen, verweist auf das Unabgeschlossene und so auf die Möglichkeit, das Plötzliche genauso wie die Stetigkeit innerhalb des Eingebundenseins in einen affektiv vermittelten Prozess des Werdens von Phänomenen zu betrachten, in den wir als Forschende involviert sind (vgl. Wetherell 2012: 23). Das heißt, dieser Prozess bezieht uns als ethnographisch Forschende maßgeblich mit ein.

4. Affiziert-Werden: Subjekttheoretische Explorationen ethnographischer Forschung

Unsere Überlegungen zu einer affekttheoretisch angereicherten ethnographischen Subjektivierungsforschung wollen wir im Folgenden für die Interpretation eines Datenausschnitts fruchtbar machen. Für unseren explorativen Versuch wenden wir uns einem Ausschnitt aus Daten der ethnographischen Studie zum Anfang neuer 5. Schulklassen zu (vgl. Drope/Rabenstein 2021; Rabenstein 2023). Das, was hier beschrieben wird, hat uns berührt und auch irritiert und erinnert in gewisser Weise an das, was mit Butler

als »Verletzlichkeit, die sich mit der Einschulung herausbildet« (Butler 2014: 183), gefasst werden kann: das subjektivierende (in) einer Klasse Ausgesetzt-Sein (vgl. Fritzsche 2011).

»Später wird das Arbeitsblatt besprochen. Währenddessen rutscht Phillipp auf seinem Stuhl hin und her und hüpfte hoch und runter, auf und ab, dabei macht er vermutlich etwas mit den Füßen. Es entsteht ein Geräusch, das sich etwas wie ein Bass anhört. Frau Caspari spricht weiter und gerade liest Tina eine mögliche Lösung vor. Phillipp macht weiter. Simon, der zwei Plätze rechts von ihm sitzt, neben Ulf, beugt sich nach vorn, streckt seinen Kopf an Ulf vorbei zu Phillipp bzw. in seine Richtung und zischt: »Boah Phillipp, lass es!« Phillipp macht weiter. Frau Caspari nimmt André dran und dieser liest eine mögliche Lösung vor. Phillipp lacht und grinst und macht weiter. Simon sagt nun etwas lauter: »ey, es reicht! Lass es!« Dann hört Phillipp auf. Ich erinnere mich daran, dass Herr Specht während der Klassenfahrt mit mir darüber sprach, dass er fand, dass einige Schüler*innen richtig Lust hätten, etwas zu schaffen und ihren Weg zu machen, sie wollten etwas erreichen im Leben und würden auch von zuhause aus so erzogen und dazu angehalten. Wenn die dann auf solche »Pappenheimer« trafen, würden diese wie bei der Klassensprecherwahldiskussion vorgeschlagen, für »härtere Maßnahmen« gegen »Störende« bzw. die Pappenheimer plädieren, da sie sonst ihren Weg nicht gehen könnten bzw. dies vermuteten, nicht tun zu können.«

Grundlegend also können wir hier ein performatives Subjektivierungsgeschehen ausmachen: Philipp rutscht auf seinem Stuhl hin und her, hüpfte auf und ab, seitens eines anderen Schülers wird darauf ermahrend reagiert. Die Zurechtweisung macht Simon zum Repräsentanten jener Normen, die ihn als diszipliniertes und insofern leistungsbereites Subjekt an-erkennbar werden lassen, während Philipp als ein Schülersubjekt hervorgebracht wird, der diese Normen unterläuft bzw. dessen Körper sich diesen Normen widersetzt. Performative Re-Artikulationen schulischer Normen von (Selbst-)Disziplin und Konformität gegenüber einer mit Stühlen und Tischen einhergehenden aufrechten, stillgestellten Körperhaltung werden am Protokoll ebenso rekonstruierbar wie hierarchisierende Ins-Verhältnis-Setzungen von Schüler*innen im Zuge der Re-Artikulation dieser Normen. Subjektivierung kann hier über die wechselseitigen Bezugnahmen der Schüler*innen bzw. ihrer Körper aufeinander angesichts schulischer Normen stillgestellt und gehöriger Körper, den Re-Adressierungen, als performative Ins-Verhältnis-Setzungen von Schüler*innen untereinander und in Bezug auf schulische Normen rekonstruiert werden.

Die ethnographische Forschungspraxis, die eben auch Ins-Verhältnis-Setzungen von Ethnograph*innen zum Beobachteten als Teil der teilnehmenden Beobachtung zu verstehen erlaubt, ermöglicht des Weiteren, an diesem Protokoll danach zu fragen, wie die ethnographische Erinnerung an eine vor einiger Zeit von einer Lehrkraft geäußerten »Pappenheimer«-Geschichte interpretiert werden kann. Das »Boah Phillipp, lass es!«, so lässt es sich auch interpretieren, affiziert den Ethnographen insofern, als es die Erinnerung an die Lehrer*innenerzählung wachruft. Die im Protokoll vermerkten schüler*innenseitigen in situ-Aufrufe unterrichtlicher Normen werden so verschränkt mit im Feld gebräuchlichen Kategorisierungspraktiken nicht den unterrichtlichen Erwartungen entsprechender Schüler*innen. Für uns Interpretierende wird dadurch die situativ beobachtete subjektivierende Differenzmarkierung des*der Schüler*innen(ver-

haltens) als störend bekräftigt – wenn nicht gar erst hervorgebracht. Auf diese Weise tun sich Ins-Verhältnis-Setzungen zwischen Subjektivierung als Forschungsgegenstand und ethnographischer Praxis auf.

Die Idee der Ins-Verhältnis-Setzung lässt aber noch weitere subjektivierungsanalytische Zuwendungen zu den Daten zu: Denn wird Subjektivierung auf diese Weise als ethnographisch mithervorgebrachtes performatives Verhältnis der Anderen zu sich angesichts Dritter und spezifischer Normen betrachtet, verzichten Forscher*innen in der Interpretation am Protokoll auf ihr je spezifisches Involviert-Werden und -Sein, sie ziehen Grenzen zwischen sich bzw. ihrer interpretativen Forschungspraxis und dem Forschungsgegenstand Subjektivierung. Ebendiese Grenzziehung möchten wir explorativ infrage stellen, die Idee der machtvollen Ins-Verhältnis-Setzung stärker noch auch auf Subjektivierungsforschung, auf uns und unsere ethnographische Zuwendung zum Protokoll auch außerhalb des Feldes selbst, wenden. Das, was uns als Forschende an unserem Forschungsgegenstand – hier als Interpretierende des Protokollauszugs – ohnehin bewegt, spielt so eine wichtigere Rolle. Subjektivierung wird auch als Ins-Verhältnis-Setzung im und zum ethnographischen Protokoll entworfen. Damit meinen wir, dass in den Interpretationen des ethnographischen Protokolls sich auch affektive Verwicklungen und darin Verschränkungen des ethnographischen Protokolls und der Interpret*innen des Protokolls auftun. Der Prozess der Interpretation des Datums kann so als ein durch das Protokoll Affiziert-Werden und Ins-Verhältnis-Setzen gefasst werden, das gemeinsam mit anderen unter bestimmten Bedingungen geschieht, die wiederum auf das Beobachtete wirken, es situativ einbetten. Darin tun sich Deutungen auf, und es werden sowohl Subjektivierungspraxen als Forschungsgegenstand als auch wir als Forscher*innen auf spezifische Weise hervorgebracht.

Konkret kann dies z.B. heißen: Die anekdotisch aufgerufene Erinnerung des*der Ethnograph*in irritierte einige von uns. Mit dieser Irritation als ein bestimmtes Affiziert-Werden tat sich auch so etwas wie ein Ringen um Deutungen auf, etwa darum, ob die im Protokoll notierte ethnographische Erinnerung auf eine Parteinahme für schulische Leistungserwartungen hinweist und wie man sich wiederum zu dieser Deutung verhalten sollte. Einige ließen sich auf die ethnographische Deutungs-Fährte ein, andere wehrten sich gegen Vereindeutigungen und Festschreibungen. Im Affiziert-Werden in der Interpretation des Protokolls wurden so nicht nur selbst erfahrene Adressierungen durch (schulische) Leistungserwartungen, die Frage des Positioniert-Werdens und des Positionierens zu diesen im Sinne von Ins-Verhältnis-Setzungen zwischen Forscher*innensubjekt und Forschungsgegenstand (implizit) thematisch, sondern auch die Frage nach solidarischen Positionierungsmöglichkeiten in schulischen Hierarchisierungen für Ethnograph*innen im Feld, aber auch für Interpretierende von Protokollen. Im Affiziert-Werden durch das ethnographische Protokoll setzten sich also Forscher*innen und Datum in ein Verhältnis zueinander und brachten Subjektivierungsforschung hervor.

Wir ließen zudem Ins-Verhältnis-Setzungen noch weitergehen, sodass sie auch die machtvolle Forschungspraktik der Interpretationsgruppe selbst berührten: Im Diskutieren über das, was sich für uns auch als Aufrufen von Normen und Ordnungen durch Schüler*innen, als – so eine Deutung – nicht-disziplinierte schulische Verkörperungen im Protokoll auftat, sahen auch wir uns angesichts als störend markierter Geräusche,

die während der Arbeit der Interpretationsgruppe entstanden, verwickelt in Disziplinierungspraktiken. Daran zeigte sich für uns, wie mit der Interpretation eines Protokolls eine bestimmte Gesprächspraxis einhergeht, die uns auch körperlich Aufmerksamkeit und Fokussierung abverlangt und unsere Forschungspraxis damit (ebenfalls) in die Subjektivierung stillgestellter und gelehriger sozio-materieller Körper-Praktiken eingebunden ist. Diese Verschränkungen zwischen beforschter Subjektivierungspraktik und ihrer Re-Artikulation an unseren Forscher*innenkörpern entbehrten nicht einer gewissen Ironie – und konnten zum Deutungsanlass gewendet werden: Deutbar wurde, dass nicht nur Schüler*innenkörper über Praktiken des stillen Sitzens in spezifischer Weise diszipliniert werden, sondern auch die Forscher*innen-Praxis selbst an eingewohnte Verkörperungen appelliert, von Ordnungen und Normen gelehriger Verkörperungen durchzogen, so in normativer Weise gerichtet scheint. Nicht nur das zum* zur Schüler*in-Werden hat mit machtvollen Praktiken des Sitzens zu tun, sondern das zum* zur Forscher*in-Werden auch. Der Faden könnte noch weitergesponnen werden, indem die Verwiesenheit des wissenschaftlichen Schreibens auf das Still-Sitzen einbezogen würde und somit Praktiken, die wissenschaftliche Erkenntnisweisen erst ermöglichen. Was dies gleichwohl mit unseren Erkenntnissen macht, wäre an anderer Stelle zu fragen.

Um es aber insgesamt zur subjektivierungsanalytischen Erkenntnisweise zu wenden: Subjektivierungsforschung kann nicht nur heißen, situativ-verschränkte und sich zugleich in situ vollziehende verkörperte Praktiken von Schüler*innen und insofern von den ›Anderen‹ als performative Macht-Geschehen zu erforschen, sondern auch die des Forschens selbst. Ebendiese auch je unterschiedlichen Ins-Verhältnis-Setzungen eröffnen ebenfalls Erkenntnisse zu Subjektivierung in pädagogischen Feldern – und deuten nicht zuletzt an, dass und wie ethnographische Erkenntnisweisen aussehen.

5. Reflexion, Irritation und Fortsetzung zum Schluss

Vorgeschlagen haben wir in diesem Beitrag, Subjektivierung als performatives und relationales Macht-Geschehen, als Phänomen der machtvollen und ermächtigenden Ins-Verhältnis-Setzung zu entwerfen – und im Sinne einer affektiv-involvierten Ethnographie zu beforschen. Mit einem Forschen im Sinne des Subjektivierungsgedankens, wie er im Anschluss an Foucault und Butler seit Längerem in der Erziehungswissenschaft aufgenommen, produktiv gemacht und diskutiert wird, ist für uns verbunden, die Ins-Verhältnis-Setzung zu den von uns beforschten Phänomenen, die im Forschungsprozess immer auch mitentstehen und für den Erkenntnisprozess selbst von Bedeutung sind, stärker noch mitzudenken. Mit unserem Vorschlag haben wir versucht, eigene Annahmen zum ethnographischen Umgang mit Datenmaterial durch eine über Affekte vorgenommene Verschiebung unserer Forschungspraxis selbst irritieren zu lassen. Dabei folgten wir – unser Vorhaben legitimierend – dem Ansinnen, gerade nicht nach einer Konsolidierung methodisch abgesicherter Deutungen zu suchen, sondern nach Wegen für auch uns selbst irritierende Interpretationsmöglichkeiten, in dem Sinne, »dass nämlich Interpretationen nie vollständig sein können, nie zum Abschluss zu bringen sind und insofern immer auch fehlschlagen« (Fuchs 2023: 198). Statt methodologische Programme vorzuschlagen, erkundeten wir einen affektiven Modus der Wahrnehmung von

Subjektivierungsweisen: das eigene Involviert-Sein in eine Forschungspraxis, die Subjektivierung als Gegenstand mitkonstituiert.

Methodisierungen in der Subjektivierungsforschung verstehen wir in Anbetracht jener Verschiebung des Blicks, der erst über den Umweg der Rückwendung auf die eigene Involviertheit den Gegenstand in Protokollen oder im Feld betrachtet, als Strategien, als Forschende aner kennbar zu werden in einem machtdurchzogenen Feld erziehungswissenschaftlichen Forschens (vgl. Sonderegger 2021). Damit einher geht auch, Methodisierungen hinsichtlich eines Ringens um Souveränität in Bezug auf den Forschungsgegenstand betrachten zu können. Subjektivierungsprozesse entziehen sich mitunter der eindeutigen Beschreibung und werden durch Methodisierung beobachtbar gemacht. Dadurch wird der Gegenstand zugleich aber zuallererst hergestellt. Im Offenhalten und *Riskieren von Souveränität* (vgl. Sattler 2009), und insofern in einer Methodisierungen entgegenstehenden Methode des Affekts, könnte auch etwas anderes möglich werden zu erkennen, nämlich die Offenheit, Unabgeschlossenheit, Uneindeutigkeit und Unfertigkeit – nicht nur von Gegenständen, sondern auch der Erkenntnisprozesse (vgl. Wicke 2021). Affekt bzw. das Affiziert-Sein in Forschungsprozessen stellt eine Möglichkeit dar, dem nachzuspüren und Erkenntnisse anders zu denken, nämlich als Ausdrucksweisen der eigenen Beziehung zum Gegenstand und der eigenen Situiertheit in einem spezifischen sozialen Phänomen.

Literatur

- Ahmed, Sara (2004): *Collective Feelings. Or, The Impressions Left by Others*. In: *Theory, Culture and Society* 21, 2, S. 25–42.
- Barad, Karen (2012): *Agentieller Realismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Barad, Karen (2013): *Diffractionen: Differenzen, Kontingenzen und Verschränkungen von Gewicht*. In: Bath, Corinna/Meißner, Hanna/Trinkhaus, Stephan/Völker, Susanne (Hg.): *Geschlechter Interferenzen. Wissensformen – Subjektivierungsweisen – Materialisierungen*. Berlin: LIT, S. 27–67.
- Braidotti, Rosi (2014): *Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Bollog, Sabine/Schulz, Marc (2019): *Ethnografie*. In: Lorenzen, Jule-Marie/Schmidt, Lisa-Marian/Zifonun, Darius (Hg.): *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 32–43.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK/UTB.
- Breidenstein, Georg/Thompson, Christiane (2014): *Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung*. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 89–109.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2023): *Bildung und Subjektivierung. Systematische Spannungslinien des Subjektivierungskonzepts im Kontext von Optimierung, Di-*

- gitalisierung und Migration. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 26, 6, S. 1389–1409.
- Butler, Judith (2014): Epilog. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 181–187.
- Butler, Judith (2021a): Das Unbehagen der Geschlechter. 22. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2021b): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2021c): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 11. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cloos, Peter (2008): »Na Herr Forscher, Sie machen doch bestimmt auch mit«. Ethnographen als Ko-Akteure des pädagogischen Geschehens. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim/München: Juventa, S. 207–219.
- Cloos, Peter (2010): Narrative Beobachtungsprotokolle. Konstruktion, Rekonstruktion und Verwendung. In: Heinzl, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan (Hg.): »Auf unsicherem Terrain«. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181–192.
- Clough, Patricia Ticineto (2009): The New Empiricism. Affect and Sociological Method. In: European Journal of Social Theory 12, 1, S. 43–61.
- Deleuze, Gilles (1988): Spinoza. Praktische Philosophie. Berlin: Merve.
- Drope, Tilman/Rabenstein, Kerstin (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 22, 2, S. 315–330.
- Fritzsche, Bettina (2011): Die Relevanz der Kategorie Geschlecht bei schulischen Regulationen von Verletzbarkeit. In: Feministische Studien. Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung 29, 2, S. 280–292.
- Fritzsche, Bettina/Tervooren, Anja (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Böller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen u.a.: Budrich, S. 25–39.
- Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert/Rabinow, Paul (Hg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. 2. Aufl. Weinheim: Beltz. S. 241–261.
- Fuchs, Thorsten (2023): Beanspruchen und Verständigen, Einklammern und Suspensieren. Streifzüge durch die Untiefen einer Methodisierung der Geltungsproblematik in qualitativ-erziehungswissenschaftlichen Forschungsprozessen. In: Ecarius, Jutta/Oliveras, Ronnie (Hg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Prozesse und Vielfalt der rekonstruktiven Erkenntnisgewinnung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 189–204.

- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2022): Subjektivierung von Schüler*innen. In: Bennewitz, Hedda/Boer, Heike de/Thiersch, Sven (Hg.): Handbuch der Forschung zu Schülern und Schülerinnen. Münster: UTB/Waxmann S. 99–109.
- Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne Sophie (2023): Zur Performativität unterrichtlicher Disziplinierung. (De-)Stabilisierung pädagogischer Autorität. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne/Kuhlmann, Nele (Hg.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 193–238.
- Kuhlmann, Nele/Sotzek, Julia (2019): Situierete (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer, S. 113–141.
- Langer, Antje (2008): Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskurs-analytische Ethnografie. Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje/Richter, Sophia (2022): In Beziehung setzen: Positionierungen in ethnographischen Forschungsprozessen. In: Richter, Sophia/Bitzer, Anna (Hg.): In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 135–153.
- Massumi, Brian (1995): The autonomy of affect. In: Cultural Critique 31, S. 83–109.
- Massumi, Brian (2002): Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation. Durham, North Carolina: Duke University Press.
- Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pille, Thomas/Alkemeyer, Thomas (2016): Bindende Verflechtung. Zur Materialität und Körperlichkeit der Anerkennung im Alltag der Schule. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 92, H. 1, S. 170–194.
- Rabenstein, Kerstin (2023): Zur Herstellung der Schulklassen in Artefakten. Eine Praxeographie zu neuen 5. Klassen. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 12, S. 154–170.
- Reckwitz, Andreas (2016): Praktiken und ihre Affekte. In: Schäfer, Hilmar (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, S. 163–180.
- Reh, Sabine (2012): Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In: Boer, Heike de/Reh, Sabine (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–25.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbstständigkeit. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–246.
- Sattler, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld: transcript.
- Schäffer-Trencsényi, Mark (2024): Diskursive Praktiken des Erinnerns und Erwartens. Eine ethnographische Studie zu Subjektpositionierungen in unterrichtlichen Differenzierungspraktiken. Göttingen: Universitätsverlag.

- Slaby, Jan (2018): Drei Haltungen der *Affect Studies*. In: Pfaller, Larissa/Wiesse, Basil (Hg.): *Stimmungen und Atmosphären. Zur Affektivität des Sozialen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–81.
- Sonderegger, Ruth (2021): Die Macht der Methode. In: Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 246–257.
- Weitkämper, Florian/Bock, Paula/Köpfer, Andreas (2020). Potenziale ethnographischer Differenz- und Inklusionsforschung vor dem Hintergrund schulischer Inklusionsprogrammatik am Beispiel des Lachens. In: Halyna, Leontiy/Schulz, Miklas (Hg.): *Ethnografie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion*. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–185.
- Wetherell, Margaret (2012): *Affect and Emotion. A New Social Science Understanding*. Los Angeles: Sage Publications.
- Wetherell, Margaret (2013): Affect and discourse – What’s the Problem? From Affect Asex-cess to Affective/Discursive Practice. In: *Subjectivity* 6, H. 4, S. 349–368.
- Wicke, Lars (2021): Riskierte Souveränität? Affekttheoretische Überlegungen zum Verhältnis zwischen Forscher*in und Gegenstand. In: Karcher, Martin/Rödel, Severin Sales (Hg.): *Lebendige Theorie*. Hamburg: Textem.
- Wicke, Lars (2024): *Die Affekte der Erziehung. Praxistheoretische, phänomenologische und neumaterialistische Studien zur Konstitution und Wahrnehmung des Pädagogischen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiesse, Basil/Pfaller, Larissa (2018): Affektive Gestimmtheiten in den Kultur- und Sozialwissenschaften. In: Wiesse, Basil/Pfaller, Larissa (Hg.): *Stimmungen und Atmosphären. Zur Affektivität des Sozialen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–23.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–142.

Dispositivanalyse als Zugang der Subjektivierungsforschung

Eva Reuter

Abstract Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ist in Deutschland Bestandteil schulischer Sexualerziehung. Studien zeigen, dass die Umsetzung jedoch mit großen Herausforderungen und Schwierigkeiten verbunden ist. Offen ist auch die Frage, welche Macht- und Herrschaftsverhältnisse – auch mit Blick auf Subjektivierungsweisen – dabei (re-)produziert werden. Der Beitrag stellt die Methodologie und das methodische Vorgehen eines noch laufenden Forschungsprojekts vor, mit dem sich dieser Fragestellung angenommen und in Form einer Dispositivanalyse untersucht wird. Im Fokus stehen die methodologischen Grundannahmen und das empirische Vorgehen.

1. Einleitung

Das vorliegende Handbuch vereint nicht nur unterschiedliche theoretische Zugänge zur Subjektivierungsforschung, sondern zeugt auch vom Bemühen, methodologische Ansätze aufzunehmen. Es wurde nach Beiträgen mit Werkstattcharakter gesucht, die in aktuellen Forschungsprojekten Subjektivierungsforschung auf empirische Weise erproben. Diese Textsorte verstehe ich einerseits als Rekonstruktion eines methodischen Vorgehens und andererseits als Reflexionsraum für die Herausforderungen und Besonderheiten des gewählten Forschungsansatzes. Auch der vorliegende Text ist so ein Bericht. Auf der Grundlage eines laufenden Forschungsprojekts zur schulischen Sexualerziehung wird im Folgenden das Vorgehen einer Dispositivanalyse erläutert. Im Fokus stehen dabei die Diskussion der Methodologie und die empirische Umsetzung.

Um den Werkstattbericht zu kontextualisieren, werden zunächst das zugrunde liegende Forschungsprojekt und der Untersuchungsgegenstand (2) umrissen. Davon ausgehend erfolgt eine theoretische Diskussion zur Dispositivanalyse (3). Anschließend (4) wird das praktisch-methodische Vorgehen exemplarisch vorgestellt. Wichtig anzumerken ist hier, dass das Projekt noch nicht abgeschlossen ist. Die Datenauswertung lässt sich somit als *work in progress* verstehen. In einem Fazit und Ausblick (5) werden schließlich noch offene Fragen aufgegriffen.

2. Schulische Sexualerziehung als diskursives Feld

Das Forschungsprojekt trägt den Titel »divers:ed: geschlechtlich-sexuelle Diversität im Schulalltag. Eine dispositivanalytische Untersuchung schulischer Geschlechterbildung«¹ und untersucht die alltägliche Performativität von Sexualerziehung in der Schule sowie ihr Verhältnis zu bildungspolitischen Dokumenten und gesellschaftlichen Diskursen. Sexuelle Bildung schließt aufgrund ihrer Bezüge zu Vorstellungen von Familie, Beziehungen, Liebe und Sexualität, Körper und Geschlecht(sidentität) wie auch zur Bedeutung von Reproduktion immer eine Bezugnahme auf Werte und Normen ein. Diese sind umstritten und deshalb stellen auch Inhalte und Bedeutung sexueller Bildung an Schulen kontroverse und bisweilen politisch umstrittene Themen dar. Schule ist dabei ein Ort der Wissensvermittlung sowie jugendlicher Lebenswelten. Geschlecht und Sexualität werden dort als Unterrichtsthemen und als Gegenstand informeller und formaler Interaktionen relevant. Dabei fußen die Inhalte auf europäischen und bundesdeutschen Dokumenten u.a. den »Standards für Sexuaufklärung in Europa« von der WHO (vgl. WHO/BZgA 2011) und den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer. Die in der Bundesrepublik Deutschland zuletzt eingeführten rechtlichen Veränderungen nehmen ebenfalls Einfluss auf die Inhalte Sexueller Bildung. Gleichzeitig versuchen (rechts-)konservative Kräfte Liberalisierungen einzuschränken und prägen und besetzen Begriffe wie »Frühsexualisierung« und »Umerziehung« (vgl. Baader 2020). Mit den damit verbundenen Skandalisierungen werden Ängste geschürt, die um die Chiffre des »unschuldigen Kindes« und um die Dominanz der heterosexuellen Kleinfamilie kreisen (vgl. Schmincke 2015). In Lehrplänen und bildungspolitischen Dokumenten finden sich inzwischen selbstverständliche Thematisierungsweisen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, verbunden mit dem Auftrag, Schüler*innen ein offenes und wertschätzendes Verständnis darüber zu vermitteln (vgl. z.B. WHO Europa/BZgA 2011; KMK 2016). Untersuchungen zeigen jedoch, dass Lehrkräfte oftmals eher zögerlich über Lebenswelten, Körper, Identitäten und Begehren sprechen, die nicht in Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit aufgehen (vgl. Kleiner 2015; Klenk 2023; Siemoneit 2021). Diese spannungsreiche Lage wird im Forschungsprojekt in den Blick genommen. Im Projekt gehen wir in Anlehnung an die Arbeiten von Judith Butler und Michel Foucault davon aus, dass Geschlecht und Sexualität in ein Dispositiv eingelassen sind, das Sprech- und Handlungs- sowie Subjektivierungsweisen ermöglicht und begrenzt. Unter dem Begriff des Dispositivs verstehen wir eine Art Infrastruktur der Diskursproduktion, ein Zusammenspiel koordinierter Machtbeziehungen. Durch das Dispositiv werden Diskurse (re-)produziert und gleichzeitig wirkt der Diskurs durch sie in die Welt bzw. in die Gesellschaft. Dieses Perspektive wird in Kapitel 3 genauer erläutert. Dieses Dispositiv durchzieht auch die schulische Sexualerziehung. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

1 Leitung: Prof. Dr. Bettina Kleiner, Mitarbeiter*in: Dr. Eva Reuter, Laufzeit: Februar 2023 bis Februar 2026. Das Projekt ist eine Fortführung des Projekts »Vom heimlichen Lehrplan zur Affirmation von Verschiedenheit!? Geschlechterbildung an hessischen Schulen mit Courage« (Leitung: Prof. Dr. Bettina Kleiner, Mitarbeiter*in: Clara Kretschmar, Laufzeit April 2020 bis Mai 2022). Es wird von der DFG gefördert und ist an der Goethe-Universität Frankfurt angesiedelt.

begreifen wir in diesem Kontext als darin eingelagertes, diskursives Phänomen (vgl. Fegter 2012), auf das wir einen besonderen Fokus legen.

Die Anwendung einer Dispositivanalyse ermöglicht es uns, die vielschichtigen Macht-, Wissens- und Diskursstrukturen zu untersuchen, die die Praxis der Sexualerziehung prägen. Sexualerziehung ist ein Bereich, in dem gesellschaftliche Normen, Werte und politische Steuerungsmechanismen in besonderem Maße aufeinandertreffen. Schule lässt sich damit als Ort eines spezifischen Macht-Wissen-Gefüges begreifen (vgl. Jäckle 2009), in dem Lehrer*innen und Schüler*innen in und durch diskursive und nicht-diskursive Praxen als geschlechtliche und sexuelle Subjekte adressiert und in spezifischer Weise geformt werden.

Ziel des Projekts ist es, Aussagen darüber treffen zu können, wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – als Teil des Sexualitätsdispositivs – in der Schule verhandelt wird. Um dieses Erkenntnisinteresse bearbeiten zu können, wurden im Rahmen einer ethnographischen Fallstudie an einer Gesamtschule in zwei Forschungsphasen² Interviews mit Lehrer*innen und Schulleitung geführt, Unterrichtseinheiten beobachtet und relevante Dokumente des Feldes analysiert.

3. Theorie und Methodik(en) der Dispositivanalyse

Im vorliegenden Kapitel geht es darum, die Dispositivanalyse als Methodik vorzustellen. Dazu werden erst theoretische Grundannahmen erläutert, um dann einen kurzen Überblick über die Einsatzmöglichkeiten dieser Methodik in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu geben.

3.1 Theoretische Grundannahmen

Um das Vorgehen und die Ergebnisse einordnen zu können, wird zuerst der Begriff des Dispositivs und die Dispositivanalyse erklärt. Michel Foucault verwendet den Begriff, um komplexe Formationen von Elementen zu beschreiben, die miteinander verbunden sind und dazu dienen, spezifische Machtverhältnisse zu etablieren, zu organisieren und zu erhalten. Das Dispositivkonzept baut demnach auf der Vermittlung zwischen Sagbarem und Gesagtem, Machbarem und Gemachtem auf. Foucault beschreibt ein Dispositiv als ein »heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze [...] umfasst« (Foucault 1978: 119). Ein Dispositiv besteht aus einer Vielzahl von Elementen. Diese Elemente können materieller, institutioneller, sprachlicher oder konzeptueller Natur sein: Diskurse, Institutionen, Normen, Praktiken, Technologien und Subjekte. Dis-

2 In einer ersten Forschungsphase wurden im Rahmen des HMWK-Projekts »Vom heimlichen Lehrplan zur Affirmation von Verschiedenheit«, geleitet von Prof. Dr. Bettina Kleiner und unter Mitarbeit von Clara Kretschmar, erstmals Daten an der Schule erhoben. Das Folgeprojekt, aus dem vorliegend erste Ergebnisse vorgestellt werden, stellt die zweite Forschungsphase dar und setzt Datenerhebung und Analyse fort.

positive zeichnen sich dadurch aus, dass sie durch eine Kopplung nicht-diskursiver und diskursiver Elemente zu einem Machtbündel werden, das in der Lage ist, innerhalb eines bestimmten Feldes Subjektivitäten zu bestimmen (vgl. Schneider/Hirsland 2005: 261). Eine zentrale Rolle spielen hierbei Praktiken, wobei je nach theoretischer Ausrichtung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken unterschieden wird.

Diskursive Praktiken sind definiert als die Verhandlung von Wissen und Wahrheit in sprachlicher und schriftlicher Form. Es interessieren weniger die Inhalte als vielmehr die Formationsregeln für die Produktion von Aussagen, denn sie stellen die Gegenstände erst her, über die sie sprechen. Dabei sind sie »sowohl als generierende Momente der Wissenskonstitution als auch als Momente generierten Wissens« (Bührmann 2012: 155) zu verstehen. Praktiken lassen sich als Handlungen und Routinen begreifen, die sprachliche und nicht-sprachliche Dimensionen beinhalten (Wrana/Langer 2007: 8). Sie sind in soziale Interaktionen verwoben, bei denen Beziehungen zwischen Akteur*innen, Subjekten und Objekten hergestellt werden (vgl. ebd.: 9, 13, 16). Dabei geht es nicht nur um Texte oder Äußerungen, sondern um ein Netz von Bedeutungen, das durch wiederholte Äußerungsakte geschaffen und stabilisiert wird (vgl. ebd.: 10–11, 16). Diskursive Praktiken stellen somit die gesellschaftliche Praxis dar, durch die Wirklichkeit konstruiert wird.

Als nicht-diskursive Praktiken sind »jene Äußerungen, Artikulationen bzw. Praktiken [zu verstehen], die noch keinem Diskurs zugehörig sind oder nicht mehr diskursiv vermittelt werden« (Bührmann/Schneider 2012: 47). Dabei handelt es sich um alltägliche Praktiken, die den Diskurs zwar nicht direkt verändern, dafür diskursiv geprägt sind (vgl. Ballaschk 2015: 19) und eine Eigenlogik und Eigenwirksamkeit entfalten können.

Wrana und Langer (2007) verstehen darunter Praktiken, die nicht direkt mit der sprachlichen oder diskursiven Ebene verbunden sind. Nicht-diskursive Praktiken können körperliche Handlungen, materielle Tätigkeiten oder soziale Rituale umfassen, die unabhängig vom sprachlichen Diskurs ablaufen. Allerdings betonen die Autor*innen, dass es eine enge Verbindung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken gibt, da Letztere häufig von Diskursen beeinflusst oder legitimiert werden (vgl. ebd.: 7–8, 27).

Antje Langer (2008) argumentiert, dass diskursive und nicht-diskursive Praktiken oft miteinander verwoben sind, da auch scheinbar nicht-diskursive Praktiken in bestimmten diskursiven Kontexten Bedeutung erlangen können. Sie verweist auf das Problem der strikten Unterscheidung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken (vgl. ebd.: 65).

Die Unterscheidung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken ist somit vor allem eine analytische, die keine »prinzipielle Entkopplung oder gar Unabhängigkeit [...] behauptet«, sondern das Bestimmungsverhältnis der Praktiken in den Blick zu nehmen erlaubt (Bührmann/Schneider 2012: 51). Dieser Argumentation folgend, nehmen wir im Projekt keine Unterscheidung vor, da auch wir eine eindeutige Trennung analytisch für nicht sinnvoll halten. Praktiken der schulischen Sexualerziehung sind für uns stets auf unterschiedliche Weise mit Diskursiven verknüpft.

Das Dispositiv hat eine direkte Wirkung auf das Subjekt, denn es bietet wissenschaftstheoretisch den Möglichkeitshorizont, sich entlang von Identitätskonzepten als Subjekt zu entwerfen. Schneider und Hirsland fassen es so zusammen: »Den Individuen wird

durch das Dispositiv ein Wissen möglich, das sie dazu bringen kann, sich auf ›nützliche‹ Weise (entsprechend der ›gesellschaftlichen Situation‹, sowie sie diese ›für wahr-nehmen‹ und ›erfahren‹) zu sich selbst und zur Welt zu verhalten.« (Schneider/Hirsland 2005: 261) Das Dispositiv strukturiert nicht nur, wie Wissen produziert und verbreitet wird, sondern auch, wie Subjekte sich selbst und andere verstehen. Subjekte ›wissen‹, was sie sind oder sein sollen, durch die Kategorien und Normen, die das Dispositiv bereitstellt. Es formt die Art und Weise, wie Subjekte sich selbst und die Welt wahrnehmen und in ihr handeln können (vgl. Bührmann/Schneider 2012: 124–125). Subjekte entstehen durch die Praktiken und Diskurse, die das Dispositiv organisiert. So wird das Subjekt nicht als vorgegeben oder unabhängig gedacht, sondern als etwas, das durch Macht und Wissen hervorgebracht wird (vgl. Bührmann/Schneider 2013: 43). Subjekte werden durch die Machtstrukturen des Dispositivs geformt, aber sie unterwerfen sich diesen Strukturen nicht nur passiv. Sie nehmen diese auch an und gestalten sich aktiv selbst – allerdings immer innerhalb der Grenzen, die das Dispositiv setzt. Subjekte können dabei die Mechanismen des Dispositivs erkennen und Strategien entwickeln, um sich ihnen zu entziehen oder sie zu transformieren. Dieser Widerstand ist jedoch stets innerhalb des Dispositivs verortet. Subjektivierungsprozesse sind somit ein zentraler Gegenstand von Dispositivanalysen.

Das Dispositiv ist wie eine Verflechtung zwischen den diskursiven Elementen. Diskursive Elemente stellen all das dar, was zu einer bestimmten Zeit in einer Gesellschaft als denk- und sagbar gilt, mit den sozialen Praktiken und Gegenständen, die für eben diese Praktiken von Bedeutung sind.

Dispositivanalysen beziehen sich im Verhältnis zu Diskursanalysen nicht nur auf die Analyse von Aussagen, sondern auch auf soziale Praktiken, Objekte und Akteur*innen (vgl. Bührmann/Schneider 2012). Dispositivanalysen stellen Analysen von Machtbeziehungen und Machtpraktiken dar. Es geht jedoch über eine Analyse der Macht-Wissen-Programmatik hinaus und bezieht das Subjekt und seine spezifischen Konstitutionsbedingungen mit ein. Praktiken spielen hierbei eine besondere Rolle, da sie Individuen als Subjekte erst hervorbringen und ihr Handeln, Denken und Erleben beeinflussen. Bührmann und Schneider konstatieren zum Mehrwert einer Dispositivanalyse:

»Das Dispositivkonzept öffnet nicht-diskursives ›Praxis-Wissen‹ [...] sowie Sichtbarkeiten/Vergegenständlichungen dieser Wissensformen und damit einhergehende Prozesse der Subjektivierung/Subjektivierung als zwar zusammenhängende, aber eigenständige und – sinnige Analysegegenstände einer relationalen Macht-Analyse.« (Ebd.: 68)

Das Ziel einer Dispositivanalyse besteht folglich darin, den komplexen Zusammenhang zwischen Macht-, Wissens- und Diskursformationen zu untersuchen und dabei deutlich zu machen, dass Subjektivität durch machtvoll Praktiken hervorgebracht wird. In der Analyse sollen diese Mechanismen der Subjektivierung und die Herstellung von Normen sichtbar gemacht werden. Das schließt die Frage ein, ob und wie genau sich dispositive Formierungen bzw. Formationen auf Individuen und ihre Selbstverhältnisse auswirken. Ausgehend von Butler ist dieser Prozess als iterativer Prozess zu verstehen, der im Rahmen von Ermöglichungen und Unterwerfungen zu denken ist (vgl. Butler 2001). Subjek-

tivationen sind damit nicht einfach nur gegeben oder gemacht. Sie sind eingebettet in Machtstrukturen, die eine Adressierung als Subjekt erst wirksam machen, was durchaus mit Ambivalenzen verbunden ist (vgl. ebd.: 24).

Eine methodische Anleitung für eine Dispositivanalyse existiert nicht, allenfalls Vorschläge (vgl. Bührmann/Schneider 2012, 2010). Die methodische und empirische Umsetzung kann sich je nach Erkenntnisinteresse und Untersuchungsgegenstand unterscheiden.

3.2 Dispositivanalyse als Methodik in der Erziehungswissenschaft

In der Erziehungswissenschaft werden Dispositivanalysen vor allem genutzt, um komplexe Machtverhältnisse, Diskurse und Praktiken zu untersuchen, die pädagogische Prozesse und Institutionen und darin eingelagerte Subjektivierungsweisen strukturieren. Der folgende Überblick zeigt auf, wie vielfältig Dispositivanalysen in der Erziehungswissenschaft Einsatz finden.

Andreas Fejes und Katherine Nicoll wenden einen dispositivanalytischen Blick auf das Feld des lebenslangen Lernens und untersuchen, wie innerhalb dessen das Subjekt als stets lernendes, sich weiterbildendes Subjekt konstruiert wird, dass sich den neoliberalen Anforderungen des Arbeitsmarktes anpassen soll (vgl. Fejes/Nicoll 2008). Daran anschlussfähig ist die Dispositivanalyse von Désirée Bender und Sandra Eck, die studentische Subjektivierungsweisen im Zuge des Bologna-Prozesses untersuchen (vgl. Bender/Eck 2014) und dabei feststellen, dass sich studentische Subjekte verstärkt über Leistung und zeitliche Effizienz entwerfen.

Inwieweit pädagogische Institutionen von gesellschaftlichen Diskursen beeinflusst sind, zeigt auch die ethnographisch orientierte Dispositivanalyse von Miriam Anne Geoffroy (2019), in der diese das Dispositiv der ›gesprengten Institution‹ analysiert. Sie zeigt auf, dass die neoliberalen und politischen Transformationen der 1990er Jahre einen starken Einfluss auf pädagogische Einrichtungen haben, da neue Finanzierungsstrukturen, Sicherheitsdiskurse und die Forderungen flexibler Arbeitszeiten die pädagogische Arbeit maßgeblich verändert haben.

Inklusion als Gegenstand einer Dispositivanalyse findet sich u.a. in den Arbeiten von Vera Moser, die die Ambivalenzen inklusiver Bildung aus der Perspektive von Macht und Normierung analysiert und die Subjektivierungsweisen von Schüler*innen herausarbeitet (vgl. Moser/Garz 2022; Moser/Egger 2017). Auch Tobias Peter und Anne Waldschmidt nehmen den Begriff der Inklusion zum Gegenstand einer Dispositivanalyse (vgl. Peter/Waldschmidt 2017).

Subjektivierungsprozesse im Kontext von Bildungspolitik untersucht u.a. Sabine Reh (vgl. Reh/Ricken 2018; Reh 2018). Leitende Fragestellung dabei ist, wie Bildungspolitik- und praktiken Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern als Subjekte hervorbringen. Migrationsbezogene Dispositive sind Gegenstand der Arbeiten von Paul Mecheril, wo die Analyse der Subjektivierung von Migrant*innen im Bildungssystem durch rassifizierende Diskurse im Fokus steht (vgl. Mecheril 2023). Die Dissertation von Ellen Kollender lässt sich hier thematisch ebenfalls einordnen (vgl. Kollender 2020). Kollender liefert eine aufschlussreiche Analyse darüber, wie Eltern, Lehrer*innen und Schule in Rassismus und Neoliberalismus eingebunden sind, und zeigt dabei auf, wie spezifische

Diskurse, Handeln und Wissen sich zu einer Macht-Wissens-Formation verdichten, indem Othering-Prozesse Rassismus (re-)produzieren (vgl. ebd.: 303ff.) Ebenso aufschlussreich sind Untersuchungen zum Geschlechterdispositiv, wie sie u.a. bei Andrea Dorothea Bührmann (vgl. Bührmann 2019) zu finden sind.

Jürgen Budde und Nora Weuster analysieren das Dispositiv der Persönlichkeitsbildung in pädagogischen Kontexten (vgl. Budde/Weuster 2018) und zeigen auf, wie unscharf konturiert aber gleichzeitig gesellschaftlich aufgeladen das Feld ist, während das Dispositiv unterschiedliche Teilbereiche der Erziehungswissenschaft durchzieht.

Ansätze dispositivanalytischer Perspektiven lassen sich auch in Arbeiten finden, die sich dezidiert auf die Analyse von Subjektivierungsweisen fokussieren, wie die Untersuchung von Susanne Fegter zur ›Krise der Jungen‹ (vgl. Fegter 2012) oder die Arbeit von Sarah Eckardt, wo das Subjekt der gebärenden Mutter zentraler Untersuchungsgegenstand ist (vgl. Eckardt 2020)

Dieser kurze Überblick zeigt, wie unterschiedlich die Felder und Gegenstände erziehungswissenschaftlicher Dispositivanalysen ausfallen. Gleichwohl eint sie der Anspruch, eine kritische Analyse von Macht- und Wissensverhältnissen vorzunehmen, die soziale Wirklichkeit und Subjekte konstruieren und konstituieren. Dabei mischen sich häufig diskursanalytischen Methoden mit praxeologischen Ansätzen und Ansätze aus der Materialitätsforschung

4. Werkstattbericht: Vorgehen einer Dispositivanalyse

Im Verlauf des oben vorgestellten Projekts haben wir ein Vorgehen aufbauend auf vorliegenden theoretischen und empirischen Arbeiten entwickelt und verschiedene Strategien der Datenerhebung, des Samplings sowie der Auswertung der Daten angewendet. Dadurch entstehen möglicherweise Unschärfen und besondere Herausforderungen. Gleichzeitig eröffnet ein solches Vorgehen die Möglichkeit, die Methodik sehr fein an das Erkenntnisinteresse und das Feld anzupassen. Die folgenden Ausführungen sind daher weniger als methodische Anleitung zu verstehen, sondern vor allem als Werkstattbericht. Da es sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Dezember 2024) um ein noch laufendes Projekt handelt, sind mögliche Änderungen der methodischen Durchführung nicht auszuschließen.

4.1 Datenerhebung

Um aufzuspüren, welches Wissen zu Sexualität und Geschlecht in der Schule zirkuliert und als wahres Wissen verhandelt wird, ist es nötig, das Feld intensiv kennenzulernen. Im Rahmen des Vorprojekts wurde der Kontakt zu einer Gesamtschule in einer westdeutschen Großstadt hergestellt, die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt für sich als wichtige und fächerübergreifende Aufgabe versteht. Aufgrund der zeitlichen und personellen Ressourcen lag die Konzentration im Vorprojekt sowie im laufenden Projekt auf einer Schule, auch wenn dadurch keine quantitativen Aussagen über das Dispositiv getroffen werden können. Viel mehr verstehen wir das intensive Beforschen einer Schule als qualitative Analyse einer Mesoebene, von der ausgehend Thesen auf der Makroebene formu-

liert werden können (die ebenfalls als Ausgangspunkt weiterer Forschung dienen können).

Um das Feld Schule dispositivanalytisch erfassen zu können, haben wir uns für unterschiedliche Erhebungsmethoden entschieden. Sowohl im Vorprojekt als auch im laufenden Projekt erfolgte der Einstieg über teilnehmende Beobachtungen von Unterrichtseinheiten. Über die Schulleitung wurde der Kontakt zu Lehrer*innen hergestellt, sodass wir im (Fach-)Unterricht ebenso wie in thematisch fokussierten Projekttagen und Workshops mit externen Pädagog*innen ethnographische Daten erheben konnten. Der Unterricht an dieser Schule gestaltet sich größtenteils jahrgangsübergreifend, sodass wir Einblicke in unterschiedliche Klassenstufen und Altersgruppen erhielten. Eine weitere Besonderheit ist der reformpädagogische Ansatz der Schule, der sich in vielen, an Regelschulen eher unüblichen, Einheiten zeigte, z. B. am sogenannten Morgenkreis. Dieser findet jeden Morgen innerhalb der Klasse statt und bietet einerseits den Schüler*innen die Möglichkeit, über Dinge zu sprechen, die sie beschäftigen, andererseits thematisieren die Lehrer*innen darüber Organisatorisches sowie Vorfälle und Probleme.

Für den Einstieg ins Feld war es hilfreich, dass an der Schule häufig Referendar*innen hospitierten und unterrichteten, sodass die Lehrer*innen und Schüler*innen an die Anwesenheit externer Personen gewöhnt waren. Das zeigte sich auch darin, dass die*der Forscher*in nach einiger Zeit als weitere Lehrperson adressiert und um Hilfe bei Aufgabenstellungen gebeten wurde. Die bei der Beobachtung angefertigten Feldnotizen, die zunächst eher offen angelegt waren, wurden anschließend in Beobachtungsprotokolle und dann in dichte Beschreibungen (vgl. Breidenstein et al. 2013) überführt. Bei den Beobachtungen stellte sich eine zunehmende Fokussierung auf jene Handlungen, Praktiken, Objekte und Aussagen ein, die um Geschlecht und Sexualität kreisten.

Vor und während der ethnographischen Beobachtungen wurde eine Vielzahl an Felddokumenten gesichtet und nach den Kriterien einer Dokumentanalyse analysiert (vgl. Hoffmann 2018). Für das Erkenntnisinteresse sind vor allem solche Dokumente von Belang, die erstens Vorgaben oder Empfehlungen zum Umgang mit Sexualität, Geschlecht und Vielfalt in der Schule formulieren und/oder zweitens konkrete Angaben über Umsetzungen im Schulunterricht und -alltag enthalten. Aufgenommen wurden neben Lehrplänen auch Handreichungen, Empfehlungspapiere, Dokumentationen, Berichte und Gesetze. Die untersuchten Daten lassen sich zwar insgesamt als bildungspolitische Dokumente zusammenfassen, weisen aber in ihrer Funktion und Zielstellung einige Unterschiede auf. Dies wurde bei der Analyse berücksichtigt. Die Auswahl erfolgte nach dem Schneeballprinzip. Dazu kommen das Schulkonzept der untersuchten Schule und fünf Schutzkonzepte vor sexualisierter Gewalt, die stichprobenartig ausgesucht wurden. Schutzkonzepte gegen sexualisierte Gewalt wurden in den Datenkorpus aufgenommen, da sich im Zuge einer ersten Dokumentsichtung Prävention als großer und als relevant markierter Bestandteil schulischer Sexualerziehung herausstellte. Zudem finden sich in Präventionskonzepten Bezüge zu Geschlecht und Sexualität sowie damit verbundene Subjektivierungen und Normierungen. Noch nicht ausgewertet, aber ebenfalls als Felddokumente eingeordnet wurden gesammeltes Unterrichtsmaterial, Texte und Arbeitshefte von Schüler*innen.

Durch den Feldaufenthalt stellte sich ein Vertrauensverhältnis ein: Lehrer*innen und Schüler*innen begrüßten die*der Forscher*in bei zufälligen Begegnungen auf

dem Flur und in den Teamzimmern der Lehrpersonen, in den Pausen wurde die*der Forscher*in in informelle Gespräche eingebunden. In der letzten Erhebungsphase wurde die*der Forscher*in außerdem zum Sommerfest der Schule eingeladen. Nach einiger Zeit im Feld wurden Lehrkräfte und andere für das Feld relevante Akteur*innen (z.B. die Elternvertretung) für leitfadengestützte Interviews angefragt. Das Ziel dieser Interviews war es, zum einen Haltungen und Perspektiven sowie Wissenshorizonte der Akteur*innen empirisch zu erfassen, und zum anderen durch die Thematisierung erster Beobachtungen sie mit Besonderheiten, Auffälligkeiten und Widersprüche in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu konfrontieren. Durch die Interviews kann eine Rekonstruktion von »[...] subjektiven Motiven, Einstellungen, Verhaltensweisen, Sinnzuschreibungen, Biografien oder bestimmten Handlungspraktiken« (Misoch 2015: 25) und somit subjektiver Sichtweisen und Deutungsmuster geleistet werden. Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte aus dem Feld heraus, die betreffenden Lehrkräfte verwiesen gegenseitig aufeinander und/oder wurden von der Schulleitung vorgeschlagen.

Im gesamten Erhebungszeitraum wurden Daten mit einer großen empirischen Varianz erhoben. Der Datenkorpus setzt sich zum aktuellen Zeitpunkt (Dezember 2024) aus folgenden Datensorten- und mengen zusammen:

- Dokument des Feldes (z.B. Lehrpläne, Unterrichtsmaterial) – 27
- Beobachtungsprotokolle – 37
- Interviews (z.B. mit Schulleitung und Lehrkräften) – 18

4.2 Datenaufbereitung

Zur Vorbereitung auf die Analyse werden die Daten je nach Erhebungsmethoden unterschiedlich aufbereitet.

Die Beobachtungsprotokolle und die Feldnotizen werden digitalisiert und dabei mit Fotos vom Whiteboard (sofern genutzt) und ausgeteiltem Unterrichtsmaterial ergänzt. Damit sollen Unterrichtseinheit möglichst nachvollziehbar rekonstruiert werden, auch wenn das Schreiben ethnographischer Beobachtungen bereits eine erste Interpretationsleistung darstellt (vgl. Breidenstein et al. 2013). Sobald alle Daten in dieser Form vorliegen, werden in einem nächsten Schritt Beobachtungsprotokolle für die Feinanalyse ausgewählt. Diese Protokolle werden dann mit Fokus auf die dispositiven Elemente durchgearbeitet (vgl. Kap. 4). Eine besondere Rolle spielen hier Handlungen und Praktiken, Reaktionen und Interaktionen, Geschlechter- und Sexualitätsperformanz und Gesprächssequenzen.

Die Audiospuren der Interviews wurden in das Programm MAXQDA überführt und dort transkribiert. Die Transkripte werden gegenwärtig entlang der Regeln der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996) kodiert. Dabei liegt auch hier das Augenmerk auf den vorab bestimmten dispositiven Elementen. Einige Interviews aus dem Vorprojekt liegen bereits kodiert vor, einzelne Sequenzen wurden außerdem bereits analysiert (vgl. Kleiner/Kretzschmar 2024). Von besonderer Bedeutung ist hier, wie über Geschlecht und Sexualität gesprochen und worauf sich Akteur*innen beziehen, ebenso Haltungen, Begründungen und Deutungsmuster (vgl. Schetsche/Schmied-Knittel 2013: 28)

Die bislang gesichteten Dokumente des Feldes wurden zunächst digitalisiert (sofern sie nicht bereits digital vorlagen) und ebenfalls in das Programm MAXQDA überführt. Dort wurden sie entlang der Empfehlungen der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996) kodiert. Die Codes wurden anschließend unter einer diskursanalytischen Perspektive thematisch verdichtet.

4.3 Analyseverfahren

Der Auswertungsprozess gestaltete sich in unterschiedlichen Phasen, wobei Zwischenergebnisse und erste Thesen in regelmäßigen Abständen im Projektteam und in Forschungswerkstätten besprochen werden. Da es bei einer Dispositivanalyse darum geht, die einzelnen Elemente zueinander ins Verhältnis zu setzen, werden die unterschiedlichen Datensorten durch die gleichen dispositivanalytischen Fragestellungen gesichtet und in ihrem Zusammenwirken untersucht.

Das bedeutet, dass wir nach einer ersten Phase der Datenaufbereitung und Durchsicht, die Daten übergreifend entlang eines entwickelten Analyseschemas analysieren. Grundlage des Schemas ist zum einen das Konzept der diskursiven Formation nach Foucault (vgl. Foucault 1981) und zum anderen die Idee der Phänomenstruktur aus der wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Keller (vgl. Keller 2005). Das Vorgehen ist an die Analyse des Thematisierungsphänomens (vgl. Fegter 2012) an.

Die erhobenen Daten werden in der derzeit laufenden Analysephase nach folgenden Schemata miteinander in Relation gesetzt:

A Analyse

A.1 Identifikation der Dimensionen der Phänomenstruktur

Kodierung der Texte

- Ausdrucksformen: Wie wird das Problem bzw. der Gegenstand dargestellt? (Beispiel: als Merkmal ›moderner‹ Gesellschaft, als gesetzlicher Auftrag)
- Ursachen: Wer oder was wird als Ursache/Verursacher*in/verantwortlich identifiziert? (Beispiel: Eltern, Schule und Gesellschaft)
- Aufforderung: Welche Handlungsweisen oder Veränderungen werden vorgeschlagen? (Beispiel: Wissensvermittlung, Sprechfähigkeit, mehr ›Akzeptanzförderung‹)

A.2 Bestimmung und Analyse der Subjektpositionen

- Welche Subjektpositionen werden wie dargestellt? (Beispiel: diskriminierte LGBTQ-Schüler*innen, überforderte Lehrer*innen, besorgte Eltern)
- Welche Subjekte werden auf welche Weise und in welchem Kontext angerufen? (Beispiel: Eltern als primäre Erziehungsinstanz, wenn es um die Verantwortlichkeit geht; nicht-queere Schüler*innen, von denen Diskriminierungen ausgehen)
- Mit welchen Subjektpositionen werden sie möglicherweise kontrastiert und/oder gegenübergestellt? (Beispiel: queere Schüler*innen, die auf Akzeptanz angewiesen sind, mit nicht-queere Schüler*innen, die Akzeptanz zeigen sollen)

- Welche Zuschreibungen werden mit den Subjektpositionen verknüpft? (Beispiel: Eltern aus nicht-christlichen »Kulturen«, die Vielfalt ablehnen; alle nicht heteronormativ lebenden Schüler*innen leiden wegen ihres Begehrens und/oder Geschlechts)

Identifikation von Sprecher*innenposition

- Von welcher Position aus wird der Diskurs geführt?
- Welche Diskurspositionen sind sichtbar?
- Welche Haltung zeigt diese Position (z.B. wohlwollend, kritisch)?

A.3 Relationierung der Subjektpositionen

- Wie stehen die Subjekte im Verhältnis zueinander? (Beispiel: besorgte Eltern – Kinder, die durch Sexualerziehung »frühsexualisiert« werden; heterosexuelle Schüler*innen – homosexuelle Schüler*innen)
- Wie stehen die Subjekte im Verhältnis zur Gesellschaft und Institutionen? (Beispiel: Lehrkräfte als zentrale Vermittlungsinstanz in der Schule; queere, in der Gesellschaft diskriminierte Schüler*innen, die in der Schule Verständnis erfahren sollen)
- Welche Beziehungen bestehen zwischen Sprecher*innenpositionen und den Subjektpositionen? (Beispiel: unwissende Schüler*innen, die durch die wissenden Lehrkräfte zu ebenfalls wissenden Subjekten werden sollen, die verantwortungsvoll und »gesund« mit ihrer Sexualität umgehen)

A.4 Objektivationen

- Welche Artefakte tauchen auf und welche Bedeutung wird ihnen beigemessen? (Beispiel: Regenbogensymbol, Flaggen)
- Wo zeigen sich in welcher Form objektivierte Wissensbestände? (Beispiel: Modelle, Abbildungen, Videos)
- Wie werden Objektivationen ins Verhältnis gesetzt zu Subjektivierungsweisen? (Beispiel: Modelle zu Hormonen und die Zuordnung zu sogenannten männlichen und weiblichen Hormonen)

A.5 Praktiken

- Welche Handlungsstrategien werden als relevant benannt? (Beispiel: Vermittlung »faktischen« Wissens, Schaffung von Sichtbarkeiten)
- In welchen strukturellen Kontext wird schulische Sexualerziehung eingelassen? (Beispiel: Unterrichtsfach, Projekt)
- Welche Begründungsmuster lassen sich finden und in welchem Verhältnis stehen sie zu Diskursen über Geschlecht und Sexualität? (Beispiel: schulische Sexualaufklärung wichtig, weil gesellschaftliche Diskriminierung queerer Personen)
- Welche wiederkehrenden Handlungsmuster lassen sich in ausmachen? (Beispiel: Sanktion sozial unerwünschten Verhaltens oder von Äußerungen in der Klasse)

- In welches Verhältnis werden Handlungsstrategien oder -muster mit Subjektivität und Objektivationen gesetzt? (Beispiel: mehr Wissen führt zu aufgeklärten Subjekten, die zu Akzeptanz und Toleranz fähig sind)

B Sprachlich-rhetorische Muster

Analyse sprachlicher und rhetorischer Strategien

- semantische Felder (Beispiel: Diskriminierung, Moderne)
- Metaphern und Analogien (Beispiel: Regenbogenkompetenz)
- Kontext von Begrifflichkeiten

C Interpretationsphase

Rekonstruktion diskursiver Regelmäßigkeit

- Welche Muster bestimmen die Darstellung des Gegenstands?
- Welche diskursiven Verknüpfungen finden statt? (Beispiel: (mehr) Wissensvermittlung = Akzeptanz?)

Analyse der Produktivität des Diskurses

- Welche Wirklichkeit schafft der Diskurs?
- Welche gesellschaftlichen Normen und Machtverhältnisse werden stabilisiert oder hinterfragt?
- Auf welche Diskursorte wird noch verwiesen und wie stehen diese zueinander? (Beispiel: soziale Medien wie TikTok)

Mit diesem Analyseschema bemühen wir uns, eine möglichst komplexe und darstellende Beschreibung des dispositiven Feldes der schulischen Sexualerziehung zu leisten, um so Aussagen über Macht- und Herrschaftsverhältnisse treffen zu können. Anzumerken ist allerdings, dass das genaue Vorgehen je nach Materialsorte etwas variiert. Zum aktuellen Zeitpunkt (Dezember 2024) befindet sich das Analyseschema noch in der Erprobungsphase. Möglicherweise ergeben sich im weiteren Verlauf noch Anpassungen, Erweiterungen und/oder Verwerfungen. Es gibt bereits einige, vor allem erziehungswissenschaftliche Studien, in denen versucht wird, ethnographische mit diskurs- und dispositivanalytischen Perspektiven zu verknüpfen. Neben den bereits erwähnten Arbeit von Antje Langer (2008) sind hier exemplarisch auch u.a. solche von Marion Ott (2011), Kerstin Rabenstein et al. (2013) oder Saskia Terstegen (2023) zu nennen.

4.4 Zwischenergebnisse

Auf Grundlage der bisherigen Analyse lassen sich erste Thesen darüber aufstellen, welche Subjektivierungsweisen sich in schulischer Sexualerziehung ausmachen lassen und welche Subjektpositionen dabei als möglich erscheinen und welche verworfen werden und wie diese zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.

Die Analyseergebnisse zeigen vor allem Widersprüchlichkeiten, die mit Vielfalt verbunden sind. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt findet inzwischen zwar regelmäßige

Erwähnung, jedoch werden heteronormative Konzepte von Geschlecht und Sexualität reproduziert, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt einer hierarchisierenden Logik untergeordnet und lediglich nach einem additiven Prinzip aufgeführt. In Präventionskonzepten zu sexualisierter Gewalt zeigt sich zudem, dass die strukturelle Bedeutung von Geschlecht(erordnung), nicht-heteronormativem Begehren, Generation und Institution überwiegend unreflektiert bleibt. Die Existenz sexueller und geschlechtlicher Subjekte abseits heteronormativer Positionen wird dort nicht mitgedacht. Zudem werden Paradoxien der mit Vielfalt verbundenen Fortschrittserzählung deutlich. Der ›Schutz‹ von Homosexualität* und Trans*Geschlechtlichkeit wie auch ›Vielfalt‹ wird hier vor allem in den Dienst genommen, um den vermeintlichen Fortschritt Europas zu betonen. Dabei zeigt sich, dass schulische Sexualerziehung primär ein weißes, bürgerliches und christliches Subjekt adressiert. Es wird deutlich, dass die Vorgaben zur schulischen Sexualerziehung einer Logik von Norm und Abweichung verhaftet bleiben. Zwischen den gesetzlichen Forderungen und Vorgaben der Lehrpläne einerseits und der universitären Lehrer*innenausbildung andererseits existiert zudem eine offensichtliche Diskrepanz, obwohl Lehrkräfte als relevante, wissende Akteur*innen im Feld schulischer Sexualerziehung adressiert werden. Diese zeigt sich darin, dass (angehende) Lehrer*innen eine Professionalisierung in Bezug auf sexuelle Bildung erfahren sollten, sexuelle Bildung im Lehramtsstudium aber eher selten angeboten wird (vgl. Siemoneit 2021; Hoffmann 2016). Lehrkräfte werden folglich auf die Bewältigung der mit der sexuellen Bildung verbundenen Herausforderungen und Widersprüche nicht hinreichend vorbereitet, sind in Unterrichtssituationen häufig auf sich gestellt (vgl. Kleiner/Kretzschmar 2024) und konstruieren ein Sprechen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zwar als wichtig aber ebenso als herausfordernd und teilweise problematisch.

Erste Ergebnisse der Dispositivanalyse deuten darauf hin, dass trotz einiger Fortschritte sexuelle und geschlechtliche Vielfalt immer noch als das Besondere im Sexualitätsdispositiv verhandelt wird, und damit verbundene Subjektpositionen zwar als denkbar erscheinen, jedoch als marginalisiert und anders markiert werden. Im weiteren Verlauf der Analyse wird sich zeigen, ob diese Thesen haltbar sind, um abschließend zu diskutieren, wie die einzelnen Dispositiv Elemente im Feld Schule zusammenwirken.

5. Fazit und Ausblick

Vorgestellt wurden methodologische Grundannahmen und das empirische Vorgehen eines laufenden Forschungsprojekts, mit dem sexuelle und geschlechtliche Vielfalt (als Teil des Sexualitätsdispositivs) dispositivanalytisch untersucht wird. Die hier skizzierte Dispositivanalyse ist zwar noch nicht abgeschlossen, es deuten sich jedoch einige Gemeinsamkeiten an, die sich sowohl im hier vorgestellten Projekt als auch in anderen Dispositivanalysen finden lassen (vgl. z.B. Bachleitner 2021; Eckardt 2020; Jäckle 2009). Das betrifft einerseits den Datenkorpus, der sich meist aus unterschiedlichen Datensorten zusammensetzt, und andererseits die Zielstellung der Untersuchung: Hier steht in fast allen Fällen die Analyse eines Macht-Wissen-Verhältnisses im Fokus, bei dem Subjektivierungsweisen eine besondere Aufmerksamkeit erfahren.

Im vorgestellten Projekt ist bislang die Perspektive der Schüler*innen im Feld noch unterbelichtet, obwohl sie bei der schulischen Sexualerziehung als Subjekte im Fokus stehen. Durch die Beobachtungen konnten zwar wertvolle Daten dazu gewonnen werden, jedoch stehen Schüler*innen im Unterricht unter besonderer Beobachtung, sodass einige ihrer Äußerungen und Handlungen möglicherweise davon beeinflusst waren. Einzel- und Gruppeninterviews mit Schüler*innen würden den Datenkorpus an dieser Stelle sicher sinnvoll erweitern. Eine weitere Leerstelle ist die Frage, inwieweit sich die Ergebnisse gewinnbringend auf eine pädagogische Praxis übertragen lassen. Da mit einer Dispositivanalyse auch immer eine Analyse (und Kritik) gesellschaftlicher Verhältnisse verbunden ist, erscheint es nur logisch, die Forschungsergebnisse für einen Transfer nutzbar zu machen.

Dispositivanalyse bedeutet, sich ein Stück weit in unbekanntes und exploratives Terrain vorzuwagen, in dem Erhebungs- und Analysemethoden nach den eigenen Bedürfnissen angepasst und erprobt werden. Es ist dabei von zentraler Bedeutung, die eigene Forschungsperspektive und den Forschungsstil sowie die damit verbundenen normativen Ansprüche zu reflektieren.

Literatur

- Baader, Meike Sophia (2020): Neue Rechte – »Umerziehung«, »Genderideologie« und »Frühsexualisierung« – Kampfbegriffe in einem neuen Kulturkampf. Erziehungswissenschaftliche Themen im Fokus von Populismus und Neuer Rechter. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): »Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts.« Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–154.
- Bachleitner, Reinhard (2021): Die Vernissage: Ritual und Inszenierung. Eine dispositiv-analytische Annäherung. Bielefeld: transcript.
- Ballaschk, Cindy (2015): Wissenssoziologische Diskursanalyse und angrenzende Perspektiven der Diskursforschung. Tagungsbericht. In: Forum Qualitative Sozialforschung 16, 3, Art. 22, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs1503225> [Zugriff 12.02.2024].
- Bender, Désirée/Eck, Sandra (2014): Studentische Subjektivierungsweisen im Machtnetz des Bologna-Prozesses. Eine Dispositivanalyse narrativer Interviews. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bielefeld: transcript, S. 1160–1187.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz, München: UVK/Lucius.
- Budde, Jürgen/Weuster, Nora (2018): Persönlichkeitsbildung – pädagogisches Dispositiv in gesellschaftlichem Kontext. In: Budde, Jürgen/Weuster, Nora (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung. Angebote – Theorien – Analysen. Erziehungswissenschaftliche Edition: Persönlichkeitsbildung in Schule, Bd. 2. Wiesbaden: Springer VS, S. 369–377.

- Bührmann, Andrea Dorothea (2012): Das unternehmerische Selbst. Subjektivierungsform oder Subjektivierungsweise? In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: VS, S. 145–164.
- Bührmann, Andrea Dorothea (2019): Dispositivanalyse: Effekte der Konstruktion, De-Konstruktion, Re-Konstruktion von Geschlechterverhältnissen. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 499–508.
- Bührmann, Andrea Dorothea/Schneider, Werner (2010): Die Dispositivanalyse als Forschungsperspektive. Begriffliche-konzeptionelle Überlegungen zur Analyse gouvernementaler Taktiken und Technologien. In: Angermüller, Johannes/Dyk, Silke van (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 261–288.
- Bührmann, Andrea Dorothea/Schneider, Werner (2012): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Bührmann, Andrea Dorothea/Schneider, Werner (2013): Vom ›discursive turn‹ zum ›dispositive turn‹? Folgerungen, Herausforderungen und Perspektiven für die Forschungspraxis. In: Caborn Wengler, Joannah/Hoffarth, Britta/Kumiega, Lukasz (Hg.): Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–35.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eckardt, Sarah (2020): Die unbekannte Geburt. Subjektivierungsweisen von gebärenden Frauen zwischen individueller Praxis und öffentlichem Diskurs. Bielefeld: transcript.
- Fegter, Susann (2012): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung: Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Fejes, Andreas/Nicoll, Katherine (Hg.) (2008): Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject. London/New York: Routledge.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Internationaler Merve Diskurs. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geoffroy, Miriam Anne (2019): »Gesprengte Institution« in der Bredouille. Die École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne im Spannungsfeld von Inklusion, Psychiatriekritik, Psychoanalyse und neoliberalen Veränderungen. Eine ethnografisch orientierte Dispositivanalyse. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hoffmann, Markus (2016): Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden. Opladen: Barbara Buderich.
- Hoffmann, Nicole (2018): Dokumentanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Jäckle, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Keller, Reiner (2005): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: VS.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Kleiner, Bettina/Kretzschmar, Clara (2024): Das Vielfaltsdispositiv. Zur Übersetzung der Programmatik geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in den schulischen Alltag. In: Bräu, Karin/Budde, Jürgen/Hummrich, Merle/Klenk, Florian Cristóbal (Hg.): Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 199–212.
- Klenk, Florian Cristóbal (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- KMK – Hessisches Kultusministerium (2016): Lehrplan Sexualerziehung. Für allgemeinbildende und berufliche Schulen in Hessen, https://www.lsvd.de/media/doc/3972/2016_hessen_lehrplan_sexualerziehung.pdf [Zugriff: 13.02.2025].
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje (2008): Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje (2023): Sexuelle Bildung, Selbstbestimmung und Heterogenität. Verhältnisbestimmungen und Implikationen bildungspolitischer und pädagogisch-programmatischer Begriffe. In: Siemoneit, Julia Kerstin Maria/Verlinden, Karla/Kleinau, Elke (Hg.): Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 16–31.
- Mecheril, Paul (2023): Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. 2. Aufl. Münster/New York: Waxmann.
- Misoch, Sabina (2015): Qualitative Interviews. Berlin/München/Boston: De Gruyter/Oldenbourg.
- Moser, Vera/Egger, Marion (Hg.) (2017): Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Moser, Vera/Garz, Jona Tomke (Hg.) (2022): Das (A)normale in der Pädagogik. Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ott, Marion (2011): Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie. Konstanz: UVK.
- Peter, Tobias/Waldschmidt, Anne (2017). Inklusion. Genealogie und Dispositivanalyse eines Leitbegriffs der Gegenwart. In: Sport und Gesellschaft 14, 1, S. 29–52, <https://doi.org/10.1515/sug-2017-0003> [Zugriff: 13.02.2025].
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, H. 5, S. 668–690, <https://doi.org/10.25656/01:11987> [Zugriff: 13.02.2025].

- Reh, Sabine (2018): Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, H. 1, S. 61–70, <https://doi.org/10.25656/01:21809> [Zugriff: 13.02.2025].
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.) (2018): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS.
- Schetsche, Michael/Schmied-Knittel, Ina (2013): Deutungsmuster im Diskurs. Zur Möglichkeit der Integration der Deutungsmusteranalyse in die Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Zeitschrift für Diskursforschung/Journal for Discourse Studies 1, 1, S. 24–45, <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/99315/99315.pdf> [Zugriff: 13.02.2025].
- Schmincke, Imke (2015): Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, S. 93–108.
- Schneider, Werner/Hirsland, Andreas (2005): Macht – Wissen – gesellschaftliche Praxis. Dispositivanalyse und Wissenssoziologie. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 251–276.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2021): Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale. Bielefeld: transcript.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria/Windheuser, Jeannette (2021): Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung. In: Casale, Rita/Windheuser, Jeannette, Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Hg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ›cross culture‹. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 244–257.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz/Psychologie-Verlag-Union.
- Terstegen, Saskia (2023): Das schulische Raceregime. (De-)Privilegierung und Widerstand an US-amerikanischen Highschools. Wiesbaden: Springer VS.
- WHO – World Health Organization Europe/BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2011): Standards für Sexuaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten, <https://www.bzga-whocc.de/publikationen/standards-fuer-sexuaufklaerung/> [Zugriff: 13.02.2025].
- Wrana, Daniel/Langer, Antje (2007): On the Edge of Discourse. Beyond the Differentiation of Discursive and Non-discursive Practices. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 8, 2, <https://doi.org/10.17169/fqs-8.2.253> [Zugriff: 13.02.2025].

Subjektivierung und Algorithmen

Lisanne Heilmann

Abstract Menschen werden in politischen Diskursräumen häufig als politische oder mündige, aber auch als kompetente oder unwissende Subjekte angerufen. In der heutigen mediatisierten Welt finden diese politischen Aushandlungen und die in ihnen stattfindenden Anrufungen und Subjektivierungen zunehmend in digitalen Räumen und vermittelt über digitale Medien statt. Dies können soziale Plattformen oder Technologien wie Instagram oder TikTok, aber auch WhatsApp oder E-Mail sein. Während Interaktionen über WhatsApp zwischen Personen, die sich kennen, häufig ähnliche Muster annehmen, wie mündliche Gespräche, und demnach bekannte Formen der Subjektivierung aufzeigen, stellt sich mit dem Aufkommen generativer ›künstlicher Intelligenz‹ und mit der zunehmenden Reichweite, mit der (digitale) Räume durch (weitestgehend unregulierte) Algorithmen strukturiert werden, die Frage, in welcher Weise diese die Formen von Anrufung, Ermächtigung und Unterwerfung beeinflussen. Im vorliegenden Beitrag wird am Beispiel politischer Diskursräume, die sich im Vorfeld der Bundestagswahl im Februar 2025 auf TikTok zeigen, dieser Frage nachgegangen.

1. Einleitung

Die Bemerkung einer Freundin, dass man auf einem Foto gut aussehe, kann ähnliche Gefühle auslösen, egal ob diese Bemerkung in einem persönlichen Gespräch oder über ein Medium wie WhatsApp erfolgt. Doch wie lässt diese Bemerkung konzeptualisieren, wenn sie nicht nur über ein digitales Format an die Empfängerin übermittelt wird, sondern nur aufgrund ihrer Digitalität existiert? Angefangen bei Algorithmen,¹ die strukturieren, welchen Personen bestimmte Bilder angezeigt werden, über die Sprache, in der ein solcher Hinweis erfolgt, bis hin zu vollständig KI-generierten Kommentaren scheint das Digitale zunehmend eine spezifische Dimension zu erhalten, die es nun in unser Verständnis subjektivierungstheoretischer Annahmen zu integrieren gilt. Der vorliegende

1 Auch wenn der Begriff des Algorithmus grundsätzlich jede Form festgelegter Schrittabfolgen bezeichnet, wird er im vorliegenden Beitrag verwendet, um leistungsstarke Algorithmen, wie den TikTok-Algorithmus, Large-Language-Modelle oder andere als ›KI‹ bezeichnete Systeme, zu beschreiben.

Beitrag folgt dabei einem Verständnis von Subjektivierung, wie es in Anlehnung an die Arbeiten Judith Butlers (2013, 2017) bspw. von Nadine Rose und Norbert Ricken für die Bildungswissenschaft ausgearbeitet wurde (vgl. Rose/Ricken 2017; Ricken et al. 2023): Subjektivierung wird hier als eine gleichzeitige Unterwerfung und Ermächtigung von Individuen verstanden, die sie über ihre Anrufungen erlangen.

Auch in politischen Aushandlungen materialisieren sich Subjekte. Sie werden hier bspw. als mündige Bürger*innen oder als unwissende Subjekte mit Lernbedarf angerufen (vgl. Heilmann 2021). Finden diese Aushandlungen in digitalen Räumen statt, ändert sich zunächst nur der Kontext, in dem die Äußerungen getätigt werden. Spätestens mit fortschreitender technischer Entwicklung lässt sich jedoch argumentieren, dass es schwierig ist, eine Grenze zwischen ›Menschlichem‹ und ›Künstlich-Technischem‹ oder ›Digitalem‹ zu ziehen (vgl. z.B. Haraway 2010; Braidotti 2019). Stattdessen argumentieren bspw. Ackermann und Egger (2021: 7ff.) dafür, Digitalität als elementaren und untrennbaren Teil unseres Alltagserlebens zu begreifen. Spätestens in Zeiten, in denen immer mehr Menschen mit Smart Watches prüfen, ob sie gut geschlafen haben, oder aktuelle Nachrichten vor allem über TikTok erhalten (vgl. Leppert/Matsa 2024) und wir nach Wegen suchen, therapeutische Gespräche durch ChatGPT zu unterstützen (vgl. Naher 2024), wird es relevant zu untersuchen, wie sich dadurch die Art und Weise ändert, wie sich Diskurse in uns materialisieren und uns zu Subjekten machen.

Der vorliegende Beitrag berichtet aus einem noch laufenden Forschungsprojekt, in dem Subjektivierungen in stark algorithmisierten Räumen untersucht werden. Insbesondere geht es um die Entstehung politischer Diskursräume in audio-visuellen Kurzformat-Plattformen und den darin manifestierten Anrufungen von Menschen als politische Subjekte und als lernende Subjekte. Die Untersuchung stützt sich auf einen Materialkorporus, der am Beispiel von Politik-Influencer*innen auf der Plattform TikTok im Vorfeld der Bundestagswahl am 23.02.2025 entstanden ist. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags ist diese Erstellung und Auswertung des Materialkorporus noch nicht abgeschlossen. Es wird hier primär aber darum gehen, exemplarisch das Besondere des Digitalen (insbesondere im Hinblick auf die Bedeutung von Algorithmen) für die Subjektivierungsforschung zu betrachten, vorzustellen und zu diskutieren.

2. Subjektivierung im digitalen Raum

Mit Butler lassen sich Äußerungen, in denen gesellschaftliche Vorstellungen und Diskurse (re-)produziert werden, als Anrufungen beschreiben. In diesen Anrufungen erhalten Individuen eine Beschreib- und Denkbarkeit, die sie paradoxerweise diesen Diskursen unterwirft und ihnen gleichzeitig eine (soziale) Existenz und Handlungsspielräume ermöglicht (vgl. Butler 2017: 7f., 32f.). Diese Anrufungen können als Materialisierungen dominanter Diskurse verstanden werden (vgl. Butler 2013, 2017). Diese Materialisierungen finden zunehmend digitalisiert statt. Das Besondere und Bedeutsame des Digitalen liegt hier nicht in einer digitalen ›Natur‹ selbst, sondern in den veränderten Interaktionsformen, Einflüssen, Kontexten und dem Hinzukommen von Algorithmen. In diesen als Subjektivierungen bezeichneten Prozessen ist die jeweilige situative und diskursive Herstellung einer ›konstruierte[n] Identität‹ »eine performative Leistung, an welche das

weltliche gesellschaftliche Publikum einschließlich der Akteure selbst glaubt und die es im Modus des Glaubens performiert« (Butler 2015: 301f.).

Insbesondere auf Plattformen der sozialen Medien wie TikTok oder Instagram sind Menschen einer sehr viel höheren Fülle von Eindrücken, Reizen und Anrufungen ausgesetzt, als dies in nicht-digitalen Räumen möglich wäre. Zudem sind diese digitalen Räume nicht nur durch die Diskurse und ihre Machtprozeduren geprägt und geformt, sondern werden durch die Funktionsformen und Regulierungen der privatwirtschaftlich organisierten Plattformen und zunehmend durch Algorithmen organisiert.

2.1 Mediatisierte und post-digitale Gesellschaften

Aus einer Perspektive des Lebenslangen Lernens werden digitale Räume als sich kontinuierlich verändernde Kontexte und Lernräume beschrieben, in denen Menschen ihre Identitäten bilden und performen können (vgl. Rathmann 2022). Formate wie Podcasts können bspw. aktiv als Lernorte genutzt werden (vgl. Zorn et al. 2013), aber auch vermeintlich simple Akte der Onlinesuche können alltägliche Lernanlässe werden (vgl. Otto et al. 2022). Grundsätzlich ist die Digitalisierung durch eine große Ambivalenz geprägt; sie bringt sowohl Potenziale von Entwicklung und Fortschritt mit sich als auch erhebliche Herausforderungen: Für Fragen der Inklusion im Bildungssystem bedeutete eine digitalisierte Gesellschaft neue Ausschlüsse, aber auch Möglichkeiten des Empowerments und der Schaffung von Zugängen für viele Menschengruppen (s.a. Bosse/Schluchter/Zorn 2019). Plattformen wie Instagram, Bluesky und TikTok werden für bestimmte (häufig marginalisierte) Personen zu einer Möglichkeit, sich zu verbinden und auszutauschen (vgl. Skinner 2022). Gleichzeitig sind hier auch Fehl- und Desinformationen prävalent, rechte und menschenfeindliche Propaganda weit verbreitet und viele Mechanismen der Plattformen schädlich für die individuelle Psyche und den gesellschaftlichen Zusammenhalt (vgl. Sweeney-Romero 2022; Bösch 2023). Auch die großflächige Sammlung von Daten und Verhaltensmustern durch die entsprechenden Unternehmen beeinflusst die Subjektivierung von Individuen inner- und außerhalb digitaler Räume (vgl. Fitsch/Kämpf 2022). Dennoch zeigt sich auch, dass die Auswirkungen dieser Veränderungen sich längst nicht mehr nur auf die digitalen Räume selbst beschränken, sondern vielmehr allumfassend auf die Gesellschaft einwirken. In einer solchen postdigitalen oder mediatisierten Welt ist demnach weniger eine Beschreibung technischer Entwicklungen gefragt als die Untersuchung ihrer wechselseitigen Beziehungen zu Gesellschaften und Subjekten (vgl. Wolf et al. 2021). Gemäß Grünberger zeigen sich die Konsequenzen dieser Wechselbeziehung in allen Aspekten des Lebens: »Die Post-/Digitalität verändert unseren Lebensraum und damit auch den Planeten Erde für nachkommende Generationen nachhaltig. Sie [...] verändert die Erdoberfläche, die Architektur, das Klima und den Menschen.« (Grünberger 2021: 224)

Im Rahmen macht- und kapitalismuskritischer Untersuchungen wird hier immer wieder beschrieben, in welcher bedeutungsvollen Weise die großen Datensammlungen und die damit verbundenen Algorithmen gouvernementale Strukturen hervorbringen. Diese tragen letztlich zur Festigung globaler sozialer Ungleichheit bei (vgl. Katzenbach 2018; Wandelt 2021; Grünberger 2021; Berns 2024).

2.2 TikTok: Kurzformate, private Algorithmen und Zensurvorfälle

Die Social-Media-Plattform TikTok ist eine App, auf der primär audio-visuelle Kurzformate veröffentlicht werden. Die Plattform gehört dem Unternehmen ByteDance, welches in enger Verbindung zur Regierung Chinas steht. Videos auf der Plattform können bis zu zehn Minuten lang sein, haben aber meist eine Dauer zwischen 30 Sekunden und drei Minuten. Die Plattform wurde zunächst als eine an Jugendliche gerichtete Plattform für Tänze und Tanz-Trends bekannt, entwickelte sich jedoch schnell zu einer Plattform zum Austausch für eine sehr große Zahl von Personengruppen (vgl. Braun et al. 2023). Schon bei Plattformen wie YouTube zeigte sich schnell, dass diese neben Unterhaltung und der Teilhabe an populären Trends zunehmend auch für andere Zwecke verwendet werden: Sie werden Orte des Lernens (vgl. Rummler/Wolf 2012) und allgemein zu Orten des Austauschs. Menschen sprechen in diesen audio-visuellen Kurzformaten über Hobbys, Gartenpflege oder Filmanalysen und interagieren miteinander. Es finden neben diesen Themen auch politische Aushandlungen statt; es zeigen sich sowohl rechte Propaganda als auch aufklärende und empowernde Seiten der Plattformen (vgl. Bösch 2023; Heilmann 2023).

Eine große Sorge im Hinblick auf TikTok drückt sich in der Frage aus, welche Auswirkungen das potenziell endlose Scrollen durch die vorgeschlagenen kurzen Videos auf die Konzentrationsfähigkeit und die Aufmerksamkeitsspanne der Konsument*innen hat. Erste Untersuchungen zeigen, dass die Konzentration in Lernprozessen mit der vermehrten Nutzung der App zurück zu gehen scheint (vgl. Faradis/Reksiana 2022). Gleichmaßen berichten auch Studierende, dass in ihrer Selbstwahrnehmung die Nutzung von TikTok ihre Konzentration und Lernformen beeinträchtigt (vgl. Alfatih et al. 2024).

Während diese negativen Konsequenzen immer deutlicher werden, bleibt das tatsächliche Erleben der Nutzer*innen sowie der zugrunde liegende Algorithmus größtenteils intransparent. Durch die Vielzahl an Videos, die in kurzer Zeit gesehen werden, ihre potenzielle thematische Breite sowie die hohe Individualisierung der passend benannten For You Page², lässt sich das tatsächliche Erleben in seiner Gesamtheit kaum empirisch erheben. Die Intransparenz des Algorithmus umfasst auch unklare Intentionen der Plattform, bestimmte Inhalte zu zensieren oder zu unterdrücken. Im Jahr 2020 wurde ein umfangreicher politischer Report veröffentlicht, der Zensuren und einen unsichereren Umgang mit personenbezogenen Daten durch das Unternehmen ByteDance offenlegte (vgl. Ryan/Fritz/Impiombato 2020). Zu den nachweislich unterdrückten Schlagworten gehörten #acab (>all cops are bastards<), russisch-sprachige Kritik an Putin und neun Hashtags, die in verschiedenen Sprachen queere Identitäten ausdrücken (vgl. Ryan/Fritz/Impiombato 2020: 5). Diese Unterdrückung funktioniert entweder über das direkte Blockieren von Videos (z.B. indem diese mit Verweis auf die Community-Richtlinien gesperrt werden) oder über ein sogenanntes shadowbanning. Hier wird die Reichweite von Videos eingeschränkt, ohne dass der*die Creator*in darüber informiert wird (vgl. Braun et al. 2023: 11). Ein Sprecher der Plattform entschuldigte sich später

2 Die For You Page ist die Start- und Hauptseite von TikTok auf der die durch den Algorithmus selektierten Videos ausgespielt werden. Diese wird entweder FYP oder FY abgekürzt.

für die Zensur queerer Themen und Creator*innen; er bezeichnete diese als einen Irrtum und kündigte Verbesserungen an (vgl. Bacchi 2020). Inwiefern diese tatsächlich umgesetzt wurden, ist unklar und wird von vielen Nutzer*innen bezweifelt.

2.3 Möglichkeiten der Widerständigkeit

Aus der Frage, wie Subjektivierung durch Algorithmen beeinflusst wird, ergibt sich notwendig auch die Frage nach den Möglichkeiten und Potenzialen der Widerständigkeit: »Ist in einer solchen undurchsichtigen Allgegenwart von Algorithmen, die nicht einmal mehr menschlich gesteuert werden, sondern inzwischen vollautomatisiert ablaufen, überhaupt eine Widerständigkeit der einzelnen Person möglich?« (Unterberg/Jörissen 2021: 35)

Butler sieht widerständige Akte vor allem in Akten der Resignifizierung, also in Reaktionen auf Anrufungen, die von den Erwartungen abweichen (vgl. Butler 2017). Darüber hinaus gilt es in einer subjektwissenschaftlichen Untersuchung auch zu prüfen, in welcher Form widerständige Akte überhaupt möglich sind (vgl. Hoppe 2023). Rose (2012) erweitert dieses Verständnis: »Resignifizierung [...] kann als Ausbeutung der Performativität jedes normierenden, ermöglichenden, formenden und begrenzenden Sprechens gelesen werden.« (Rose 2012: 157) Es ist auch nach jenen Widerständigkeiten zu suchen, die »(zumindest zeitweise) Stabilität, Stillstand und Schutz vor verletzenden Ansprachen« aufbauen (Hoppe 2023: 106).

Auf der Plattform TikTok zeigt sich, dass vor allem die Sorge um die Zensur oder dem shadowbanning für marginalisierte Gruppen prävalent ist und an vielen Stellen zum sogenannten *algospeak* (zusammengesetzt aus »algorithm« und »speak«) führt (vgl. Steen/Yurechko/Klug 2023). Ziel dieser sprachlichen Anpassungen ist das Umgehen zensierter oder unterdrückter Formulierungen, sodass Communitys und Themen sichtbar sein und bleiben können (vgl. Ungless/Markl/Ross 2024). Während zu den tatsächlichen Zahlen der Zensur durch die Plattform selbst keine verlässlichen Informationen vorliegen, dominiert eine deutliche Wahrnehmung dieser Zensur viele Communitys. Diese Erfahrungen und Sorgen werden thematisiert und führen so – über die negativen Effekte einer Zensur hinaus – zu schädlichen Auswirkungen für die Psyche und den Zusammenhalt dieser Gruppen (ebd.). Dadurch kommt es zu einer verstärkten Entwicklung eigener und neuer Sprachmustern (vgl. Calhoun/Fawcett 2023). Beispiele hierfür sind die Schreibweise »le\$bean« (gesprochen: »le-dollar-bean«) anstelle von »lesbian« oder »Yahtzee« anstelle von »Nazi«. Schwarze Menschen nutzen in bestimmten Communitys die Formulierung »palm-coloured« oder zeigen auf ihre Handinnenfläche, wenn sie über weiße Menschen sprechen.³

Dieser *algospeak* stellt einen funktionalen Weg dar, um der Content-Moderation auszuweichen. Individuen und Gruppen reagieren auf die drohende Sanktionierung, die bei

3 Den Vorschlägen von Eggers et al. (2009) folgend wird der Begriff Schwarz großgeschrieben, um ihn als »politische[n] Begriff[.] des Empowerments und der Selbstermächtigung rassifizierter sozialer Gruppen« (Bostanci 2022: 8) zu kennzeichnen. Antagonistisch hierzu wird der Begriff weiß klein und kursiv gesetzt, um eine privilegierte Positionierung in rassistischen Kontexten hervorzuheben.

der bisher üblichen Wortwahl befürchtet wird, indem sie in häufig parodierender Weise Begriffe umwandeln und weiterentwickeln (vgl. Hoppe 2023: 100). Begriffe wie »le\$bean« werden nicht nur in der Schriftform verändert, sondern diese wird – meist auf sarkastische Weise – auch ausgesprochen. Der neue Begriff findet zudem gelegentlich auch seinen Weg aus dem Digitalen heraus und wird gelegentlich als Aufdruck auf T-Shirts oder Mützen monetarisiert. Der Begriff bleibt demnach nicht nur eine alternative Schreibweise, die vor der Zensur schützen soll; vielmehr wird die Bedeutung des Begriffs um die Dimension eines Widerstands gegen die Unterdrückungsmechanismen der Plattform erweitert. Der *algospeak* kann also gleichermaßen als ein defensiver wie widerständiger Akt verstanden werden. Darüber hinaus manifestieren sich in dieser Bezeichnung und Ansprache auch erneut die Marginalität derjenigen, die kontinuierlich neue Begriffe finden und etablieren müssen, um sichtbar bleiben zu können. Aus subjektivierungsforschender Perspektive zeigt diese Zensur bestimmter Begriffe eine Form der Entmächtigung, die nur in wenigen anderen Bereichen des Lebens denkbar ist. Selbst wenn die Verwendung bestimmter Begriffe im nicht-digitalen Raum verboten sind, können sie dennoch weiterhin in geschlossenen Räumen und hinter vorgehaltener Hand gemurmelt werden. Neben diesem *algospeak* bleibt an vielen Stellen noch offen, welche weiteren Formen der widerständigen Akte sich zeigen und wie diese aus subjektivierungstheoretischer Perspektive zu bewerten sind.

3. Forschung auf TikTok

Die große Intransparenz von Plattformen wie TikTok, aber auch anderen sozialen Plattformen erschwert es, das Geschehen und seine Wirkung verstehen zu können. Hinzu kommt, dass die Bedeutung der Algorithmen als strukturierendes Element in der Forschung häufig noch wenig Beachtung findet. Ein Literatur-Review aus 134 wissenschaftlichen empirischen Untersuchungen zu TikTok zwischen 2020 und 2024 zeigt auf, dass in zwei Dritteln aller Publikationen der Algorithmus keine Rolle spielte und lediglich beiläufig in der Beschreibung der Plattform benannt oder gar nicht thematisiert wurde (vgl. Heilmann 2025; in review).

3.1 Algorithmen als Potenzial für die Forschung

Eine Plattform, die stark durch Algorithmen strukturiert wird, stellt die Forschung vor die Herausforderung, mit dieser bisher noch recht unerforschten strukturierenden Kraft umzugehen. Es zeigt sich eine gewisse »epistemische Unsicherheit« (Moore 2023: 2). Diese betrifft sowohl das Verstehen und Erkennen von Mechanismen und Subjektivierungen auf der Plattform als auch die Frage, wie dieses sinnvoll erhoben werden kann. Die stark individuell angepassten Erfahrungen, die Menschen auf der Plattform machen, lassen sich nur mit sehr großem Aufwand nachbilden oder erheben. Gleichzeitig bieten die Algorithmen auch die Möglichkeit, gesellschaftlich dominante Strukturen direkt zu beobachten.

Gemeinschaften auf TikTok formen sich durch den Algorithmus entlang ähnlicher Konsummuster. Hier bilden sich lose und kurzfristige Communitys, die häufig nach ih-

rem Kerninhalt mit der Ergänzung -Tok bezeichnet werden. So entsteht bspw. BookTok, eine Selbstbezeichnung, die zunehmend auch im Buchhandel aufgegriffen wird. Diese Communitys sind geprägt durch Austausch und gemeinsame Interessen und Bedürfnisse, aber auch durch gemeinsame Werte (z.B. bei #pro-choice-Thematiken) oder durch gemeinsame Biographien, Erlebnisse oder Identitäten (vgl. Kerres/Hölterhof/Rehm 2017: 158). Beispielsweise lässt sich für das Thema ADHS aufzeigen, wie Menschen mit ADHS dies nicht (nur) als medizinische Diagnose betrachten, sondern wie ihr Leben mit ADHS zu einer identitäts-stiftenden Performanz wird; aus der sich, geprägt durch den Algorithmus, Formen von Gemeinschaft und gemeinschaftlichen Narrativen bilden, die weit über medizinische Zuschreibungen hinausgehen und diesen auch teilweise widersprechen (vgl. Leveille 2024). Durch die zentrale Funktionsweise moderner Algorithmen, entlang von Wahrscheinlichkeiten in den Konsummustern neue Vorschläge zu generieren (z.B. Texte bei ChatGPT oder Video-Vorschläge bei TikTok), bilden sie übliche Muster nach. Unterberg und Jörisen gehen deshalb davon aus, dass »[d]ie Logik der Algorithmen [...] also nicht nur eine mathematische [ist], sondern hinter ihr stehen (kulturell-historische) Bedingungen des Denkbaren und Sagbaren« (Unterberg/Jörisen 2021: 33). Gerade für diskurstheoretische Ansätze zeigt sich hier das Potenzial, diese algorithmischen Vorschlagsmuster in der Gesamtgesellschaft, aber auch in thematischen Communitys als dominante Diskurse zu interpretieren.

3.2 Erhebung und Materialkorpus

Im Januar 2025 wurden anhand der Wahlplakate und der Parteiprogramme der bis dahin im Bundestag befindlichen Parteien zentrale Schlagworte identifiziert und entlang relevanter Konfliktlinien der Gesellschaft gruppiert (vgl. Mau/Westheuser/Lux 2024). Aus diesen Gruppierungen wurden Schlagworte generiert und diese im Anschluss mit jeweils neu angelegten Accounts in die Suchfunktion eingegeben, um so den Algorithmus auf bestimmte Themen und Haltungen zu prägen. In Anlehnung an ein digital-ethnographisches Vorgehen (vgl. Kaur-Gill/Dutta 2017) wurden relevante deutschsprachige, volljährige Politik-Influencer*innen ausgewählt und die 20 aktuellsten Videos aus dem Zeitraum vom 1. Januar bis zum 23. Februar 2025 untersucht. Zum aktuellen Zeitpunkt ist die vollständige Auswertung der so erhobenen 765 Videos und über 120.000 Kommentaren noch nicht abgeschlossen. Die im Folgenden besprochenen Ergebnisse begrenzen sich deshalb auf exemplarische Einzelbeispiele.

Mit dem gesamten Materialkorpus wird erstens untersucht, in welcher Weise in diesen politischen Auseinandersetzungen Menschen als politische Subjekte und als lernende Subjekte adressiert werden. Welche Rolle spielen hier bspw. Ideen von mündigen Bürger*innen und welche (politischen) Kompetenzen werden zu- und abgesprochen? Zweitens wird untersucht, welche Machtverhältnisse verhandelt und (re-)produziert werden. Drittens spielt auch hier die Frage eine zentrale Rolle, welche Bedeutung die Algorithmen als strukturierende Elemente in diesen beiden Prozessen haben.

Das methodische Vorgehen basiert auf einer kritischen Diskursanalyse nach Nohr (2025), diese wiederum stützt sich auf die Foucault'sche Diskurstheorie sowie Ausarbeitungen der Diskursanalyse nach Jäger (2021). Um die audio-visuellen Formate voll-

ständig erfassen zu können, werden auch multimodale Elemente aufgenommen (Kress/Bezemer 2023).

4. Subjektivierungen und der TikTok-Algorithmus

Die folgende Analyse zeigt anhand von fünf Elementen exemplarisch auf, wie Algorithmen für subjektivierende Effekte in politischen Diskursräumen auf TikTok eine Rolle spielen können. Der Fokus liegt hierbei vor allem auf der Frage, in welcher Weise das Digitale inhaltlich oder formal zu einem besonderen und zu berücksichtigen Aspekt der Analyse wird.

4.1 Im Video

Immer wieder wird der Umgang mit TikTok und seinem Algorithmus selbst von den Creator*innen zentral thematisiert. Im hier untersuchten Video (s. Abbildung 1)⁴ berichtet ein Anwalt davon, dass er TikTok verklagt, da es einen Fake-Account gebe, der mit seinem Namen und seinen Videos auf TikTok populär geworden sei und der in seinem Namen User*innen mit Crypto-bezogener Werbung kontaktiere. Der Anwalt selbst habe dies mehrfach über die Plattform selbst gemeldet:

»Vielleicht habt ihr das auch schon mal erlebt, wenn man was meldet, man bekommt 'ne Antwort ›wir haben eine Meldung bekommen‹, ›wir prüfen deine Meldung‹, ›wir haben deine Meldung geprüft‹ und dann ist das Ergebnis meistens ›oh, wir haben aber festgestellt, es gibt keinen Verstoß gegen die Gemeinschaftsstandards‹. Du kannst aber Widerspruch einlegen, Einspruch, und es noch mal prüfen lassen. Habe ich gemacht. Mehrfach. Und immer das gleiche Ergebnis: ›Nö, wir sehen hier eigentlich keinen Verstoß‹ und daraufhin hab' ich TikTok dann abgemahnt und verklagt.« (a22v9 #O:42-1:07)

4 Auch wenn die untersuchten Videos und Kommentierungen von den Urheber*innen selbst erstellt und auf der Plattform öffentlich gemacht wurden, werden in der vorliegenden Analyse Gesichter und Namen nicht erneut publiziert. Sie werden nicht in einem Maße anonymisiert, dass keine Wiedererkennung möglich ist, es soll jedoch durch diese Form der teilweisen Anonymisierung verhindert werden, dass über die hier vorliegende Publikation Menschen mit ihrer Positionierung in einem Rahmen sichtbar werden, den sie selbst nicht bestimmen und auch nicht selbstständig verändern können. Eine Einsicht in den zugrunde liegenden Materialkorpus ist per Nachfrage an l.heilmann@uni-bremen.de möglich.

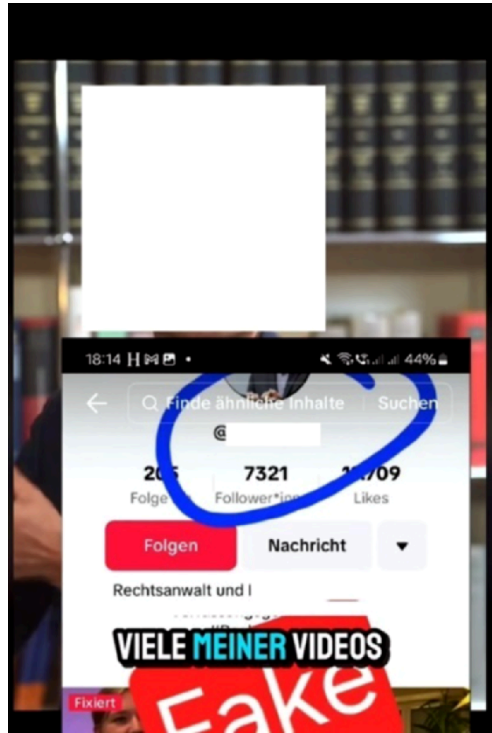


Abbildung 1: Standbild aus einem Video eines Anwalts, der über einen anstehenden Gerichtsprozess gegen TikTok berichtet; Länge: 3'15 Minuten

Stand 05.02.2025: 4116 Likes, 298 Kommentare.

Im Hintergrund des Videos sind durchgängig alt erscheinende Bücher sichtbar und der Creator trägt ein blaues Sakko. Er identifiziert sich über seinen Account-Namen sowie seine Account-Beschreibung als Rechtsanwalt. Er spricht direkt in die Kamera und adressiert die Zusehenden unmittelbar, während er beschreibt, wie es zu der Klage gegen TikTok kam und wie zunächst darauf reagiert wurde. Die zentrale Rechtfertigung lautet, so der Creator, dass das Unternehmen selbst von den Vorgängen nichts gewusst habe und nicht habe wissen können, da die beschriebenen Meldungen, deren Prüfungen und die darauf folgenden Antworten ausschließlich automatisiert geschehen.

»TikTok beruft sich bei seinen Anwälten darauf, dass ja hier nur automatisierte Antworten erfolgen und keine wirkliche Meldeprüfung hinter dem Melde-Button. Ihr merkt schon, es wird ein bisschen absurd. Tatsächlich sagen sie also, das sind automatisierte Antworten, es sind quasi Simulationen einer Prüfung, hier wird einfach mit einem Zeitverzug und vielleicht auch ein bisschen KI oder besonderer schwarzer Magie irgendeine Art von Algorithmus, Programm abgelaufen, damit der User den Eindruck hat, hier findet eine Bearbeitung statt. Damit er sich ein wenig beruhigt und vielleicht auch damit er aufhört ständig zu melden, denn es kommt ja am Schluss sowieso nichts raus. Und das ist die Erfahrung, die User immer wieder, nicht nur bei TikTok, sondern

auch bei anderen Plattformen machen, weil die Strategie darin besteht, anstatt eine ernsthafte Content-Moderation zu machen, einfach nur viel Meldungen und Ärger abzufangen, automatisiert zu bearbeiten, zu beantworten und abzuwimmeln, um sich dann später darauf zu berufen: ›hey, wir wussten von nichts‹. Denn wenn man wirklich melden will, dann muss man das Impressum finden, was gar nicht so einfach ist. So schnell kann man gar nicht scrollen, um dann im Impressum die Grafik auszulesen und diese E-Mail anzuschreiben, dach@tiktok.com oder eines der gemeinen Spezialformulare zu verwenden. Nur diese Formulare würden dann zu einer echten Prüfung führen und das müsste doch eigentlich ein erfahrener Anwalt wissen. So hetzen die Anwälte in ihrer Erwiderung.« (a22v9 #01:19-2:36)

Hier, so berichtet der Creator, legt das Unternehmen offen, dass die gesamte Bearbeitung von Meldungen, automatisierte Zensuren und der Umgang mit Widersprüchen gegen diese Entscheidungen ohne jegliche Kenntnis des Unternehmens ablaufen. Es distanziert sich von der Verantwortung, sich mit diesen Beschwerden und Meldungen auseinanderzusetzen. Der Creator konstruiert in dieser Erzählung eine Form der Enttäuschung und Entrüstung über das Fehlen eines menschlichen Gegenübers. Darüber hinaus deuten die Formulierungen darauf hin, dass er sich hier als störend adressiert fühlt und gleichzeitig dies aber als etwas erlebt, das ›User immer wieder‹ erfahren.

Dieser Fall kann darauf hinweisen, dass allein die Tatsache, dass hier eine Kommunikation ausschließlich mit einem automatisierten System stattfindet, für Menschen als mindestens ungewohnt, wenn nicht sogar entfremdend wahrgenommen wird. In ihrer Untersuchung zur Bedeutung von Beschwerden in akademischen Institutionen spricht Ahmed (2023) u.a. auch darüber, dass eine Beschwerde meist mit großen Kosten verbunden ist, aber über sie auch eine Form der Lesbarkeit hergestellt werden kann: »A complaint as something that you are doing can acquire exteriority, becoming a thing in the world.« (Ahmed 2023: 27) Ein vollständig automatisiertes Beschwerdemanagementsystem nimmt diese Form der sozialen Existenz und damit auch vollständig diese Form des Widerstands an.

4.2 Memefizierung von Sounds und Wörtern

Neben den Inhalten der Videos selbst sind die verwendeten Sounds bei TikTok häufig bedeutungstragend und gelegentlich auch widerständig. Bezugnahmen auf bestimmte Witze oder Anspielungen auf ein besonders virales Video können ausschließlich über den Sound kommuniziert werden. Ebenso werden auch Inhalte, bei denen eine Zensur oder ein shadowbanning befürchtet wird, häufig ohne jede Videobeschreibung und ohne Hashtags gepostet und ausschließlich über einen bestimmten Sound identifizierbar. Abbildung 2 zeigt einen Screenshot aus einem solchen Video, in dem die Tonspur eines Arcane-Zuschnitts verwendet wird. Darüber hinaus wird hier auch durch die Verwendung der Worte ›winter boots‹ eine Codierung generiert, mit der zum einen die befürchtete Zensur umgangen wird und gleichzeitig der zentrale Mechanismus der Plattform subversiv genutzt wird, um diese Videos an eben jene Personen auszuspielen, die sonst ähnliche politische Videos konsumieren. Diese Trends sind meist recht kurzlebig, dennoch wird für eine gewisse Zeit die Anrufung als ›winter-boot‹-liebende Person

zu einer sehr bedeutsamen Zuschreibung, mit der sich die Creatorin und viele in den Kommentaren gegenseitig anrufen und sie zur eigenen Signifizierung nutzen.

Hier zeigt sich also ein subversives Spielen mit den Zensurmechanismen sowie mit der grundlegenden Funktionalität des Algorithmus.

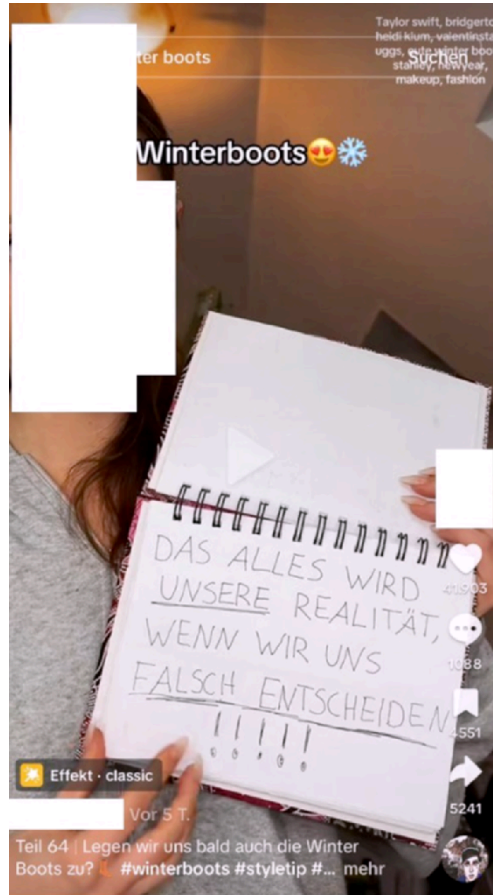


Abbildung 2: Screenshot aus einem TikTok-Video (a31v1)

Die Creatorin hält einen Notizblock in der Hand, auf dem auf mehreren Seiten handschriftlicher Text steht. Sie spricht nicht und schaut direkt in die Kamera.

Sound: Vastatio, Nirmvtv Blood

Stand: 06.02.2025: 41903 Likes, 1088 Kommentare



Abbildung 3: Kommentare unter einem TikTok-Video (a31v1)

Die Creatorin hält einen Notizblock in der Hand, auf dem auf mehreren Seiten handschriftlicher Text steht. Sie spricht nicht und schaut direkt in die Kamera.

Sound: Vastatio, Nirmvtv Blood

Stand: 06.02.2025: 41903 Likes, 1088 Kommentare

4.3 Kommentare

In den Kommentaren unter den Videos finden weitergehende Diskussionen zu den Themen des Videos statt. Im in Abbildung 4 dargestellten Video werden die Zuschauenden explizit dazu aufgefordert, in den Kommentaren ihre politischen Haltungen mitzuteilen. Es sind hier die Zuschauenden, die begründete Wahlentscheidungen treffen, während ihnen gegenüber eine Creatorin steht, die zu »Messy« von Lola Young tanzt und Cracker in Frischkäse dippt und isst. Diese Form der Kommunikation ist jedoch für die Plattform üblich und verhindert nicht, dass in den Kommentaren Diskussionen (bspw. Abbildung 5) stattfinden. Im Beispiel weist der Kommentar »menschen die sowas sagen haben [...] sich auf tiktok informiert« (a28v1-504) darauf hin, dass auch an Orten, an denen der politische Austausch stattfindet, TikTok als Quelle von Informationen abgelehnt wird.



Abbildung 4: Creatorin isst Cracker mit Frischkäse, tanzt zu »Messy« von Lola Young. In der Bildmitte steht dauerhaft »Wen wählt ihr bei der Bundestagswahl 2025 & warum? Inspiriert mich mal« (a29v1-vt). Dauer des Videos: 14 Sekunden
Stand 28.01.2025: 55.500 Likes, 20.900 Kommentare



Abbildung 5: obere Kommentare unter dem Video aus Abbildung 4 (a29v1)

Diese und ähnliche Aussagen lassen sich häufiger in den Kommentaren finden und demonstrieren – selbst unter denen, die sich aktiv an politischen Auseinandersetzungen auf TikTok beteiligen – eine deutliche Distanzierung zu Menschen erkennen, die sich über die Plattform informieren. Zumindest scheint dies als Mechanismus der Abwertung einer anderen Haltung zu funktionieren. Ebenso zeigen sich allein in diesem Beispiel, dass Haltungen, die nicht geteilt werden, häufig als dumm, ungebildet, uniformiert usw. bezeichnet werden. Darüber hinaus manifestieren sich hier bereits bekannte Diskurse um Weiblichkeit und um damit zusammenhängende (und durchaus widersprüchliche) Erwartungen an politische Haltungen.

In Kommentaren unter weiteren Videos wird der Algorithmus selbst angesprochen. In Aussagen wie »Lieber Algorithmus, bitte connecte mich mit Leuten, die Lust auf Zukunft haben 🤖« (a13v1-vb) oder »Algorithmus bring mich nach Hause zurück« (a9v1-vt) wird ein Wunsch oder eine Hoffnung ausgedrückt, die sich zumindest sprachlich direkt an den Algorithmus wendet und diesem einen Einfluss zuspricht. Aussagen wie diese könnten darauf hinweisen, dass die Sprechenden sich in gewisser Weise als vom Algorithmus abhängig empfinden oder die Verantwortung für das Zustandekommen sozialer Interaktionen beim Algorithmus suchen. Gleichzeitig drücken Kommentare wie »Ich habe mir diese fy hart erarbeitet« (a39v1-102) oder »i built this fyp brick by brick« (a49v1-245) in diesem Fall eine Zufriedenheit mit der Funktionsweise und den Ergebnissen des Algorithmus aus und scheinen eher das zufriedenstellende Funktionieren des Algorithmus als Folge eigener Bemühungen zu werten. Hier gilt es, in der weiteren Untersuchung genauer herauszuarbeiten, wie Menschen ausdrücken, sich in ihren Interessen und Bedürfnissen von dem Algorithmus verstanden zu fühlen, und in welcher Weise Verantwortung und Abhängigkeit vom Algorithmus empfunden werden.

5. Diskussion und Fazit

In einer zunehmend mediatisierten Welt verbringen Menschen nicht nur immer mehr ihrer Zeit in digitalen Räumen, sondern die Effekte dieser Räume strahlen auch auf alle weiteren Lebensbereiche von Individuen und Gesellschaften aus. Zudem werden diese Räume immer stärker durch Automatisierungen und Algorithmen strukturiert. Dies stellt eine subjektivierungstheoretische Forschung vor die Frage, in welcher Weise spezifische Diskurse und Subjektivierungen entstehen und wie sie durch die digitalen stark algorithmisierten Räume geprägt sind. Anhand der oben aufgeführten Beispiele zeigt sich, dass in Räumen, die stark durch Algorithmen strukturiert werden, dies die Anrufung der Subjekte in ihnen beeinflusst und auch in forschenden Perspektiven berücksichtigt werden sollte.

Zudem stellt sich die Frage, ob und inwiefern sich Anrufungen unterscheiden, wenn sie (ausschließlich) von Algorithmen generiert werden. Ob Algorithmen etwas wie eine eigene Agency oder eine Form von Subjekthaftigkeit zugesprochen werden sollte, bleibt eine offene Frage und wird sicherlich in den kommenden Jahren weiter diskutiert werden. Aber auch unabhängig davon zeigt sich, dass Menschen durchaus Wünsche und Hoffnungen an Algorithmen richten und dass sie diese als relevante Aspekte im Zustandekommen sozialer Interaktionen bedeutsam finden.

Abschließend lässt sich noch fragen, welche Möglichkeiten der Widerständigkeit diese stark algorithmisierten Räume schaffen und welche sie verhindern. Vollständig automatisierte Systeme und Prozesse nehmen Individuen die Möglichkeit, in eine Interaktion mit diesen zu treten und sich ihnen gegenüber widerständig zu zeigen. Gleichzeitig ermöglichen die Algorithmen auch, durch codierte Begriffe oder memefizierte Sounds Bedeutungen zu vermitteln, die nur einer bestimmten Gruppe zugänglich sind. Das »Spielen« mit dem Algorithmus und die Anpassung der Sprache hin zum *algospeak* stellen subversive Akte dar, um in einer Plattform wie TikTok Sichtbarkeit behalten zu können. Gleichzeitig gehen mit diesen Akten auch Kosten für marginalisierte Personen einher, die in Teilen als »gewaltvolle Wende gegen sich selbst« (Hoppe 2023: 104) bezeichnet werden können.

Das zunehmende Aufkommen aufklärender und politischer Auseinandersetzung und Vernetzung ist zwar sicherlich als positive Entwicklung zu werten, jedoch bleibt offen, inwieweit Widerständigkeiten in einer kommerziell geprägten und damit demokratisch kaum regulierten Plattform wirklich möglich sind.

Literatur

- Ackermann, Judith/Egger, Benjamin (2021): Postdigitale Kulturelle Bildung: zur Einführung. In: Ackermann, Judith/Egger, Benjamin (Hg.): Transdisziplinäre Begegnungen zwischen postdigitaler Kunst und Kultureller Bildung. Perspektiven aus Wissenschaft, Kunst und Vermittlung. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, S. 1–14.
- Ahmed, Sara (2023): Complaint as a Queer Method. In: Heinemann, Alisha/Karakaşoğlu, Yasemin/Linnemann, Tobias/Rose, Nadine/Sturm, Tanja (Hg.): Entgrenzungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Barbara Budrich, Opladen u.a.: S. 21–36.
- Alfatih, Muhammad Fillah/Nashwandura, Nakula Bintang/Nugraha, Nur Iman/Banyubasa, Apik/Simangunsong, Gandi Abetnego/Barus, Irma Rasita Gloria/Fami, Amata (2024): The Influence of TikTok Short-Form Videos on Attention Span and Study Habits of Students in College of Vocational Studies. In: EDUTECH 23, S. 202–212.
- Bacchi, Umberto (2020): TikTok apologises for censoring LGBT+ content. <https://www.reuters.com/article/technology/tiktok-apologises-for-censoring-lgbt-content-idUSL5N2GJ459/> [Zugriff: 04.02.2025].
- Berns, Christina (2024): Die Gouvernamentalität von Algorithmen. Selbstbestimmung und Anpassung bei Predictive Learning Analytics. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bösch, Marcus (2023): Alternative TikTok Tactics: How the German Right-Wing Populist Party AfD Plays the Platform. In: Pérez Rastrilla, Laura/Sapag M., Pablo/Recio García, Armando (Hg.): Fast Politics. Singapore: Springer Nature Singapore, S. 149–167.
- Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabel (2019): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bostancı, Seyran (2022): Rassismus und Kindheit. In: merz (merz | medien + erziehung) 66, H. 5, S. 8–15.

- Braidotti, Rosi (2019): *Posthuman Knowledge*. Polity Press.
- Braun, Laijana/Glaser, Tim/Lüpkens, Julie/Raskin, Irina/Wagner, Francis (2023): Dance with an Algorithm: TikTok (um)formatieren. Ein Bericht. In: *ffk Journal*, Jg. 7 (2023), Nr. 8, S. 10–29.
- Butler, Judith (2013): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2015): Performative Akte und Geschlechterkonstitution. *Phänomenologie und feministische Theorie*. In: Wirth, Uwe (Hg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 301–320.
- Butler, Judith (2017): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Calhoun, Kendra/Fawcett, Alexia (2023): »They Edited Out her Nip Nops«: Linguistic Innovation as Textual Censorship Avoidance on TikTok. In: *Language@Internet* 21, S. 1–30.
- Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (2023): Konzeptionelle Überlegungen. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast, S. 56–72.
- Faradis, Khairana Filzah/Reksiana (2022): Tiktok Application: A Study of Student Learning Concentration. In: *Jurnal Inovasi Pendidikan Agama Islam (JIPAI)* 2, S. 37–55.
- Fitsch, Hannah/Kämpf, Katrin M. (2022): Queerfeministische Perspektiven auf Subjekte im Digitalen. In: *feministische studien* 40, S. 218–226.
- Grünberger, Nina (2021): Postkolonial post-digital. In: *MedienPädagogik 16: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, S. 211–229.
- Haraway, Donna Jeanne (2010): *Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature*. New York, Routledge.
- Heilmann, Lisanne (2021): *Subjekt, Macht und Literalität. Literalitätsdiskurse im Kontext von Gesundheit, Geschlecht und quantitativer Erhebung*. Publikationsbasierte Dissertationsschrift. Wiesbaden: Springer.
- Heilmann, Lisanne (2023): Gemeinsame Aushandlungen und kollektiver Widerstand gegen anti-feministische und rassistische Rhetorik auf TikTok. In: *Reader des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismussarbeit e.V. (IDA-Reader)*.
- Heilmann, Lisanne (2025, in review): Der TikTok-Algorithmus als Forschungsgegenstand. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*.
- Hoppe, Marie (2023): Entgrenzungen des Widerstands. Subjektivierung und die (Un-)Möglichkeit subversiver Akte im Kontext gesellschaftlicher Marginalisierung. In: Heinemann, Alisha/Karakaşoğlu, Yasemin/Linnemann, Tobias/Rose, Nadine/Sturm, Tanja (Hg.): *Entgrenzungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 99–107.
- Jäger, Margarete (2021): Kritische Diskursanalyse. Skizze eines Analysekonzepts. In: Farokhzad, Schahrzad/Kunz, Thomas/Oulad M'Hand, Saloua Mohammed/Ottersbach, Markus (Hg.): *Migrations- und Fluchtdiskurse im Zeichen des erstarkenden Rechtspopulismus*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, S. 3–22.
- Katzenbach, Christian (2018): Die Ordnung der Algorithmen. Zur Automatisierung von Relevanz und Regulierung gesellschaftlicher Kommunikation. In: Mohabbat-Kar,

- Resa/Thapa, Basanta/Parycek, Peter (Hg.): (Un)berechenbar? Algorithmen und Automatisierung in Staat und Gesellschaft. Berlin: Kompetenzzentrum Öffentliche IT, S. 315–338.
- Kaur-Gill, Satveer/Dutta, Mohan J. (2017): Digital Ethnography. In: Matthes, Jörg/Davis, Christine S./Potter, Robert F. (Hg.): *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*. Wiley, S. 1–10.
- Kerres, Michael/Hölterhof, Tobias/Rehm, Martin (2017): Lebenslanges Lernen im Kontext sozialer Medien: Chancen für formelles und informelles Lernen. In: Münk, Dieter/Walter, Marcel (Hg.): *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel*. Wiesbaden: Springer S. 141–170.
- Kress, Gunther/Bezemer, Jeff (2023): Multimodal Discourse Analysis. In: Gee, James Paul/Handford, Michael (Hg.): *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London: Routledge, S. 139–155.
- Leppert, Rebecca/Matsa, Katerina Eva: More Americans – epecially Young Adults – Are Regularly Getting News on TikTok. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2024/09/17/more-americans-regularly-get-news-on-tiktok-especially-young-adults/> [Zugriff: 25.04.2025].
- Leveille, Abigail D. (2024): »Tell Me You Have ADHD Without Telling Me You Have ADHD«: Neurodivergent Identity Performance on TikTok. In: *Social Media + Society* 10. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/20563051241269260> [Zugriff: 07.05.2026].
- Mau, Steffen/Westheuser, Linus/Lux, Thomas (2024): Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Moore, Martin (2023): Fake Accounts on Social Media, Epistemic Uncertainty and the Need for an Independent Auditing of Accounts. In: *Internet Policy Review*. <https://policyreview.info/articles/analysis/fake-accounts-social-media-epistemic-uncertainty-and-need-independent-auditing> [Zugriff: 07.05.2026].
- Nahr, Jibon (2024): Can ChatGPT Provide a Better Support: A Comparative Analysis of ChatGPT and Dataset Responses in Mental Health Dialogues. In: *Current Psychology* 43, S. 23837–23845.
- Nohr, Rolf (2025): Kritische Diskursanalyse als Medienanalyse. In: Stollfuß, Sven/Niebling, Laura/Raczkowski, Felix (Hg.): *Handbuch Digitale Medien und Methoden*. Wiesbaden: Springer S. 1–18.
- Otto, Christian/Rokicki, Markus/Pardi, Georg/Gritz, Wolfgang/Hienert, Daniel/Yu, Ran/Hoyer, Johannes von/Hoppe, Anett/Dietze, Stefan/Holtz, Peter/Kammerer, Yvonne/Ewerth, Ralph (2022): SaL-Lightning Dataset: Search and Eye Gaze Behavior, Resource Interactions and Knowledge Gain During Web Search. In: Elsweiler, David/Kruschwitz, Udo/Ludwig, Bernd (Hg.): *ACM SIGIR Conference on Human Information Interaction and Retrieval*. New York ACM, S. 347–352.
- Rathmann, Marie (2022): Das Subjekt im digitalen Raum. Eine praxistheoretische Perspektive. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 72, H. 3, S. 19–29.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2023): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim: Beltz Juventa.

- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2017): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–175.
- Rummler, Klaus/Wolf, Karsten D. (2012): Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von online-Videos durch Jugendliche. In: Sützl, Wolfgang/Stalder, Felix/Maier, Ronald/Hug, Theo (Hg.): Media, Knowledge And Education: Cultures and Ethics of Sharing. Erscheinungsort nicht ermittelbar: innsbruck university press, S. 253–266.
- Ryan, Fergus/Fritz, Audrey/Impiombato, Daria (2020): TikTok and WeChat. Curating and Controlling Global Information Flows, Policy Brief Report, H. 37.
- Skinner, Claudia (2022): »Do you want to form an alliance with me?« Glimpses of Utopia in the Works of Queer Women and Non-Binary Creators on TikTok. In: Boffone, Trevor (Hg.): TikTok Cultures in the United States. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group, S. 72–83.
- Steen, Ella/Yurechko, Kathryn/Klug, Daniel (2023): You Can (Not) Say What You Want: Using Algospeak to Contest and Evade Algorithmic Content Moderation on TikTok. In: Social Media + Society 9, S. 1–17.
- Sweeney-Romero, Katlin Marisol (2022): Wellness TikTok. Morning Routines, Eating Well, and Getting Ready to Be »That Girl«. In: Boffone, Trevor (Hg.): TikTok Cultures in the United States. London/New York: Routledge, S. 108–116.
- Ungless, Eddie L./Markl, Nina/Ross, Björn (2024): Experiences of Censorship on TikTok Across Marginalised Identities. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2407.14164>
- Unterberg, Lisa/Jörissen, Benjamin (2021): Algorithm trouble oder das Unbehagen in einer Kultur der Algorithmen. In: Ackermann, Judith/Egger, Benjamin (Hg.): Transdisziplinäre Begegnungen zwischen postdigitaler Kunst und Kultureller Bildung. Perspektiven aus Wissenschaft, Kunst und Vermittlung. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, S. 29–42.
- Wandelt, Alina (2021): Algorithmische Gouvernementalität am Beispiel von OKCupid. online verfügbar auf dem Publikationsserver der Universität Leipzig.
- Wolf, Karsten D./Rummler, Klaus/Bettinger, Patrick/Aßmann, Sandra (2021): Editorial: Medienpädagogik in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung. In: Medienpädagogik 16: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, S. i–xiii.
- Zorn, Isabel/Seehagen-Marx, Heike/Auwärter, Andreas/Krüger, Marc (2013): Educating. Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden. In: Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. Berlin: epubli, S. 211–218.

Subjektivierungsforschung im postdigitalen Anthropozän

Juliane Engel

Abstract Der Artikel stellt aktuelle subjektivierungsanalytische Forschungen zu den Verflechtungen von Mensch, Natur und Technik in postdigitalen Klimagesellschaften vor. Auf Grundlage empirischer Ergebnisse des Projekts »Natur, Jugend und Zukunft« wird deutlich, wie algorithmisierte Ordnungen und KI-gestützte Modellierungen Zukunftsvorstellungen prägen – und welche subjektivierenden Praktiken Jugendlicher dabei sichtbar werden. Im Zentrum stehen die Wahrnehmung von Natur sowie die agency junger Menschen im globalen Klimadiskurs, die bildungstheoretisch reflektiert werden. So zeigt die Studie, wie algorithmisierte Prozesse Machtstrukturen (re-)produzieren und welche Bedeutungen sich in KI-generierten Zukunftsbildern verdichten. Theorien sozialer Ungleichheit erweitern den empirischen Zugang, indem sie Zukunftsimaginationen differenzieren und die Klimakrise zugleich als Frage globaler Gerechtigkeit diskutieren.

1. Intro: Wo steht der Mensch zwischen Natur und Technik?

Die aktuelle Klimaforschung nutzt digitale Technologien intensiv, insbesondere durch KI-gestützte Modellierung und Simulationen. Ein Beispiel ist die Verwendung maschineller Lernalgorithmen durch Klimawissenschaftler*innen, um große Mengen meteorologischer Daten von Satelliten, Sensoren und historischen Aufzeichnungen zu analysieren. Diese KI-Modelle können Wettermuster vorhersagen, die Auswirkungen des Klimawandels bewerten und zukünftige Klimaszenarien simulieren.

Die Integration von KI in die Klimamodellierung spiegelt hierbei menschliche Vorstellungen über Subjekte, Gesellschaft und Zukunft in mehrfacher Hinsicht wider. Erstens beinhalten die modellierten Szenarien oft sozioökonomische Pfade, die unterschiedliche Grade globaler Zusammenarbeit, technologischen Fortschritts und politischer Umsetzung offenbaren. Diese Szenarien basieren auf gesellschaftlichen Werten und normativen Ordnungen wie Nachhaltigkeit, Wirtschaftswachstum und Gerechtigkeit, die die Annahmen und Ergebnisse der Modelle beeinflussen.

Darüber hinaus fokussieren KI-gestützte Klimamodelle auch potenzielle zukünftige Herausforderungen und Chancen und beeinflussen auf diese Weise gesellschaftliche Planungs- und Wandlungsprozesse.

So ist die Reflexion von Schnittstellen zwischen menschlichen Ideen, Technologien und Natur in der Klimaforschung entscheidend. Erziehungswissenschaftliche Ansätze für zukünftige Herausforderungen können diese Verwicklungen reflektieren: Indem gesellschaftliche Werte in technologische Werkzeuge eingebettet sind, werden digital technologisierte zu normativen Ordnungen (vgl. Günther 2021). Diese verflochtene Beziehung betont die Notwendigkeit einer gesellschaftskritischen und machttheoretischen Reflexion, bei der Technologie als Akteurin von Subjektivierungsprozessen in digitalen Gesellschaften ernst genommen wird (vgl. Spivak 2012; Gabrys 2022; Yusoff 2018). Subjektivierungstheoretisch ist sodann danach zu fragen, wie der Mensch gegenüber Natur und Technik positioniert und somit als Subjekt entworfen wird (vgl. Engel i.E.).

Ist der Mensch machtvoll und souverän platziert? Verändert und beherrscht er Natur und Technik; verfügt er über sie? Eurozentristische Menschenbilder der Moderne legen ein entsprechendes Selbstverständnis des Subjekts nahe. Mit ihnen geht eine souveräne Subjektfigur mit aufklärerischem Impetus einher (vgl. Rose i.E.; Suzuki 2025). Subjekte werden als diejenigen entworfen, die die Welt zu erklären vermögen und sie sich sodann untertan machen (können) (vgl. Engel/Terstegen 2024; Chakrabarty 2025).

Gerade in ihrer Kombination bieten die Diskursfelder ›Mensch-Natur-Technik‹ gesellschaftstheoretische und -kritische Reflexionspotenziale, die die Verstrickungen bzw. die Komplizenschaft erziehungswissenschaftlicher Denkfiguren mit modernen Subjektvorstellungen aufzuzeigen vermögen (vgl. Thompson 2019). So verliert die Denkfigur des souveränen, individuellen Subjekts in zahlreichen Diskursen zunehmend an Plausibilität – etwa, wenn unsichtbare algorithmisierte Ordnungen seine Sichtbarkeit und Anerkennbarkeit erst hervorbringen (vgl. Engel/Schreiber 2024). Der Beitrag soll daher zeigen, welche Rolle eine qualitativ-rekonstruktivistische Subjektivierungsforschung zur Differenzierung und kritischen Befragung entsprechender Verhältnissetzungen von ›Mensch‹, ›Natur‹ und ›Technik‹ spielen kann. Relevant ist diese auch, wenn Fantasien der Macht über die Natur in Argumentationen zum Klimawandel angesichts zunehmender Unbeherrschbarkeiten – etwa im Zusammenhang mit Naturkatastrophen wie jene im Ahrtal, in Spanien, oder in Kanada – an Plausibilität einbüßen (vgl. Engel/Terstegen 2024). Neben dem Nachdenken über beherrschende menschliche Akteur*innen gewinnt somit das Reflektieren über die *agency* der *more than humans* und *non-humans* (vgl. Gabrys 2022) auch für erziehungswissenschaftliche Denkfiguren an Relevanz. Die damit einhergehenden Argumentationen basieren auf macht- und herrschaftskritischen Einsätzen (ebd.).

Die Autorin folgt diesen Spuren, indem in Kapitel 2 das Forschungsprojekt »Natur, Jugend und Zukunft« vorgestellt und gezeigt wird, wie sich jugendliche Zukunfts- und Naturverhältnisse im postdigitalen Anthropozän subjektivierungsanalytisch untersuchen lassen.

2. Subjektivierungspraktiken im postdigitalen Anthropozän

In der Pilot-Studie »Natur, Jugend und Zukunft« (gemeinsame Leitung der Autorin mit Arnd-Michael Nohl) verfolgen wir das Erkenntnisinteresse an jugendkulturellen Artikulationen zu Natur und Zukunft sowie deren gesellschaftstheoretischen Reflexion. So

beschäftigt uns, welche Subjektivierungspraktiken die Verhältnissetzung von Jugendlichen, digitalen Technologien und Naturphänomene¹ prägen. Diese Muster analysieren wir macht- und herrschaftskritisch und gehen entsprechend aktueller Diskurse zu postdigitalen Bildungstheorien davon aus, dass das Digitale in westlichen Regionen bzw. der *Minority World* (vgl. Akbari 2020; Akbari 2024) allgegenwärtig ist. So lässt sich bspw. untersuchen, wie Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie die zugrunde liegenden hegemonialen Diskurse soziale Hierarchien erzeugen und bestehende gesellschaftliche Ungleichheiten (vgl. Wrana 2015) in postdigitalen Konstellationen festigen. In dieser Perspektivierung zeigt sich, wie algorithmisierte und KI-gestützte Ordnungen menschliches Denken, Wahrnehmen und Handeln etwa durch alltägliche Anwendungen, wie Social-Media-Plattformen (WhatsApp, TikTok, Instagram usw.) orientieren (vgl. Heilmann 2024 und i.d.B.). Vice versa sind daten- und computergestützte Verfahren von Menschen und ihren Orientierungslogiken entwickelt, sodass eine Trennung zwischen analogen und digitalen Welten nicht länger plausibel erscheint (vgl. Engel/Burchard 2025). Daher nehmen wir für Analysen zur Subjektivierung mindestens drei Akteur*innen in den Blick: Menschen, algorithmisierte und KI-gestützte Ordnungen sowie Naturphänomene.

2.1 Studien im Kontext erziehungswissenschaftlicher Jugend-, Zukunfts- und Klimaforschung

Zur Analyse jugendkultureller Positionierungen (16 bis 22 Jahre alt) in Klimagesellschaften (vgl. Otto 2023; Engel/Terstegen 2024) schließen wir an drei größere interdisziplinäre Diskursfelder an.

Erstens wenden wir uns Diskursen der Jugendkulturforschung zu (2.1.1), um zweitens, jugendkulturelle Subjektivierungsprozesse bei der Positionierung *in* und *zur* Natur zu betrachten (2.1.2). Drittens geht es um Diskurse über Relationen jugendkultureller Artikulationsformen zu digital-technologisierten Bedingungen innerhalb algorithmisierter Gesellschaften (vgl. Bettinger 2021; Carnap/Flasche 2022), etwa nach (möglichen) Positionierungen Jugendlicher und junger Erwachsener in sozialen Medien zum Thema Natur (2.1.3) (vgl. Roxburgh et al. 2019; Hautea et al. 2021; Reif et al. 2021).

Das Projekt schlägt somit erziehungswissenschaftliche Einsätze in aktuellen Klimaforschungen vor, die Verhältnissetzungen von Gesellschaft, Naturphänomenen und Digitaltechnologien herrschaftstheoretisch (vgl. Kumpulainen et al. 2023) und subjektivierungsanalytisch reflektieren.

1 Hier fokussieren wir entsprechend praxeologischer Forschungslogiken Phänomene, die die Jugendlichen mit Natur in Verbindung bringen, und relationieren sie mit Erscheinungen, die in öffentlichen Diskursen derzeit mit Natur in Verbindung gebracht werden.

2.1.1 Leitende Forschungsfragen zu Positionierungen von Jugend im Kontext von Klimawandel jenseits von Protestbewegungen

Bisherige Forschung zu Jugend und Klimawandel vernachlässigt diverse Stimmen, Imaginationen und Formen von *agency*² nicht aktivistisch organisierter Jugendlicher im ›Globalen Norden‹³ zugunsten jugendlicher Klimaaktivist*innen (siehe exemplarisch: Kessl 2019). Darauf aufbauend besteht ein zentrales Desiderat kollaborativer Forschung darin, herauszufinden, wie junge Menschen im ›Globalen Norden‹ die Zukunft im Hier und Jetzt gestalten und ausrichten (vgl. Spyrou/Theodorou/Christou 2021). Eine kunstbasierte, kollaborative Methodik bietet einen potenziellen Bildungsraum und Werkzeuge, mit denen Jugendliche den politischen, wirtschaftlichen, sozialen und emotionalen Aufruhr ausdrücken können, den sie oft im Zusammenhang mit dem Klimawandel erleben (vgl. Kontopodis/Varvantakis/Wulf 2017; Kumpulainen et al. 2023). Solche Forschungsmethodologien betrachten subjektivierende Artikulationspraktiken und basieren auf komplexen, vernetzten, nicht anthropozentrischen Annahmen zur *agency*.

So leitet das Erkenntnisinteresse die Frage, wie kunstbasierte, kollaborative Forschungsmethoden der Jugendforschung und Erziehungswissenschaft auf eine ethische und inklusive Weise pluriversale Untersuchungen relationaler *agency* und Zukunftsvorstellungen junger Menschen in Zeiten des Klimawandels unterstützen können.

Im Kontext der Klimawandelforschung fällt auf, dass das Wissen über Jugendliche zu diesem Thema stärker auf die Gegenwart fokussiert bleibt, wobei die Vergangenheit und die besonders bedeutsame Zukunftsperspektive heruntergespielt wird (vgl. Spyrou/Theodorou/Christou 2021). Erst kürzlich wurde dieser Zusammenhang in den Erziehungswissenschaften hergestellt (vgl. Engel/Terstegen 2024; Livingstone et al. 2017). Aktuelle Forschungen zeigen, wie eng die Positionierungen Jugendlicher mit ihren Zukunftsvisionen und -horizonten verknüpft sind (vgl. Cook 2018; Maja 2021; Valkenburg 2022; Lanzeni et al. 2023; Tutton 2023). Daher ist es bedeutsam, subjektivierungsanalytische Erkenntnispotenziale zu erschließen, indem soziale Bedingungen dieser Positionierungen Jugendlicher stärker berücksichtigt werden, da schon frühere Studien darauf hinwiesen, dass Zukunftsvisionen sozial weniger privilegierter Jugendlicher existenzielleren Charakter hatten als jene privilegierter junger Menschen, die sich imaginativ freier und umfassender in die Zukunft projizieren können (vgl. Leccardi 2021).

Weiterhin untersucht die Katastrophenforschung die Rolle der Bildung, des Schulbesuchs und der Zukunft für Jugendliche im Kontext des Klimawandels (vgl. Bessaha/Hayward/Gratanas 2022) und ermöglicht die Einbindung jugendlicher Stimmen in die Risikominimierung (vgl. Cox et al. 2017). Diese Studien haben gezeigt, wie junge Menschen mit Skepsis (vgl. Ojala 2015) und Verleugnung (vgl. Brisman/South 2015) auf den

2 Im Anschluss an das Konzept von *agency* untersuchen wir Handlungsmacht als relationales Gefüge – also Abhängigkeiten und Wechselwirkungen zwischen Menschen, Dingen, Technologien und sozialen Kontexten (vgl. Engel/Mayweg/Canarp 2022).

3 An dieser Stelle ist allen Kolleg*innen der Projektinitiative ORA_o8 zu danken, mit denen die folgenden Überlegungen gemeinsam entwickelt wurden (in alphabetischer Reihenfolge): Michalis Kontopodis, Kristiina Kumpulainen, Saskia Terstegen und Nathanaël Wallenhorst.

Klimawandel reagieren können, nicht jedoch, wie ihre Zukunftsvorstellungen aussehen (vgl. Yusoff/Gabrys 2011). Anstatt die Verzweiflung und Apathie junger Menschen zu kultivieren (vgl. Bright/Eames 2022), besteht ein Bedarf an Bildung, die das kreative Handlungspotenzial und die Vorstellungskraft junger Menschen für eine transformative und nachhaltige Zukunft versteht und stärkt (vgl. Pache et al. 2016).

Eine weitere Problematik ergibt sich in der Privilegierung erwachsener Perspektiven gegenüber den Vorstellungen jugendlicher potenzieller Akteur*innen des Wandels in den meisten Studien zu Klimawandel und Jugend (vgl. Bowman 2019; Theodorou/Spyrou/Christou 2023), insbesondere mit Blick auf Anliegen benachteiligter Jugendlicher (vgl. Wilson/Snell 2010). Dass junge Menschen sehr wohl fähig sind, zu handeln und ihre Stimme zu artikulieren, wird durch internationale Studien zu Jugend- und Klimaaktivismus belegt. Diese Forschung hebt hervor, dass bei Klimaprotesten junger Menschen nicht nur negative Emotionen und Angst vorherrschen (vgl. Wahlström et al. 2019), sondern gleichzeitig Zukunft auch als hoffnungsvoll und wünschenswert imaginiert wird (vgl. Spyrou/Theodorou/Christou 2021; Bowman 2019). Qualitative und quantitative Studien betonen, dass sich junge Menschen über die Positionierung als ›Zukunftsgestalter*innen‹, und indem sie ›intergenerationelle Gerechtigkeit‹ fordern, von anderen Generationen distanzieren (vgl. Edwards/Calmbach/Morris-Lange 2023). Der aktuelle Forschungsstand zu Jugend, Zukunft und Klimawandel zeigt die Paradoxie, dass Jugend aus einer subjektivierungsanalytischen Sicht als zentral für Fragen des Klimawandels positioniert wird und zugleich jugendkulturelle Artikulationsräume begrenzt werden. Dies dynamisiert unser Erkenntnisinteresse.

2.1.2 Wie formen algorithmisierte Ordnungen Zukünfte? Reflexionen zu KI-Bildern der Jugendlichen

So arbeiten wir in der o.g. Studie mit verschiedenen kunstbasierten Methoden, die Artikulationsmöglichkeiten eröffnen, die die subjektivierenden Verwicklungen zugänglich machen. Unter anderem bringen die Jugendlichen KI-generierte Zukunftsbilder mit, über die sie dann in einer Gruppendiskussion sprechen und somit ›ihre‹ und KI-generierte Zukunftsbilder verhandeln.

Daher sollen die in die Erhebungsmethode integrierten KI-Tools an dieser Stelle gesellschaftskritisch in den Blick genommen werden. So haben die Jugendlichen von der Möglichkeit, KI-generierte Bilder zu den Themen Zukunft und Natur mit in die Gruppendiskussionen zu bringen, intensiv Gebrauch gemacht, und es stellt sich forschungsethisch und bildungstheoretisch die Frage, welche Bilder bei der KI-Produktion von Zukunftsimaginationen zum Tragen kommen (vgl. Langer/Moldenhauer 2023).

Schaut man sich aktuelle Diskursfelder genauer an, wird ›die‹ KI einerseits als Werkzeug (re-)präsentiert, womit sich ein Bild verbindet, bei dem der Mensch Gebrauch von ihr machen und sie zu seinen Zwecken einsetzen kann. Andernorts wird sie als Supermacht verstanden und der Mensch ihr gegenüber in Konkurrenz, zum Teil auch als ihr unterlegen dargestellt. In beiden – hier kontrastiv skizzierten – Vorstellungen von KI wird bereits deutlich, wie sehr die Diskussion von Fragen der menschlichen Macht und Ohnmacht im Zusammentreffen mit KI-Technologien geprägt ist. Diese Macht- und Ohnmachtsfantasien lassen sich gesellschaftstheoretisch an die zentrale Stellung des Menschen in modernen Erkenntnisparadigmen anschließen (vgl. Verständig 2021;

Crawford 2021). Überwindet man diese Erkenntnislogiken der Moderne, zeigen sich komplexere, weil ambivalente und paradoxe Verhältnissetzungen von Mensch, Technik und Natur (vgl. Hoppe/Lemke 2015; Hoppe 2024). Die Jugendlichen artikulieren die mit der Dezentrierung des Menschen einhergehenden Ambivalenzen in den Gruppendiskussionen kontinuierlich, wie unten gezeigt wird.

Auf diese Weise begeben sie sich in die Perspektive, die Verwobenheit der Gestaltbarkeit von KI mit der Gestaltungsaufgabe des Menschen so zu verbinden, dass sich die Binarität der Perspektiven (gestaltet sie unsere Zukunft, oder wir ihre) auflöst. Dann heißt die Frage: Wie formen wir – Mensch und KI als Hybridakteur*innen, als verwobenes Interaktionssystem – die Zukunft von Gesellschaft? So sind es weder die Menschen noch die KI allein, die Zukunft bestimmen, sondern es ist gerade die Interaktion, es sind die Schnittstellen *zwischen* beiden. Und es lohnt sich, einen Blick auf die – die Technologien scheinbar – unsichtbar anleitenden Logiken, die ihnen zugrunde liegenden und sie hervorbringenden Machtverhältnisse zu werfen. Es lässt sich sodann zeigen, dass nicht KI selbst die Zukunft formt oder festlegt, sondern die Verwobenheit von zentralen Unternehmen und Menschen, die an der (Re-/De-)Stabilisierung von Ordnungen mitwirken. Damit verbundene gesellschaftliche Transformationsdynamiken beschäftigen uns im Hinblick auf Fragen der Bildung. Die KI greift auf vergangene Daten zurück und ›entwirft‹, also berechnet auf ihrer Basis ›Zukunft‹. Dabei schreiben sich ökonomisierende Logiken von Großunternehmen ein, durch die sie trainiert wurde. Kritisch erziehungswissenschaftlich lässt sich dies herrschaftstheoretisch reflektieren, und nach Möglichkeiten der Verschiebung, des Unterlaufens dieser Logiken Ausschau halten. Voraussetzung hierfür ist es, Subjektivationsprozesse in den Blick zu nehmen (vgl. Jörissen 2015: 228; Jörissen 2020).

2.1.3 Jugendkulturelle Subjektivierungsprozesse der Positionierung in der und zur Natur

Schaut man sich den aktuellen Diskurs zu Jugend und Natur an, fällt auf, dass es sich hierbei vor allem um zwei größere Felder handelt, die noch recht unverbunden nebeneinanderstehen. Auf der einen Seite gibt es – auch historisch gewachsene – Argumentationsfiguren, die die Bedeutung von Natur für Lern- und Bildungsprozesse hervorheben (vgl. Fend 2001; Meiske/Will 2024). Exemplarisch an drei größeren Bildungsfiguren wird deutlich, wie eng die Verhältnissetzung von Kindern bzw. Jugendlichen zur Natur mit gesellschaftskritischen Argumentationen verbunden ist: Bei Rousseau als Gegenbewegung zur höfischen Gesellschaft Versailles, in der Reformpädagogik als individuelle und kindliche Beziehung zur Natur, in Abgrenzung zu Adultismus und allgemein gültigen Bildungstheorien, etwa bei Maria Montessori oder Janusz Korczak und ganz aktuell, wenn Jugend und Natur als Gegenpart zu (aktuellen) Entwicklungen der Ausbeutung von Mensch und Natur machtkritisch bearbeitet wird (vgl. Ashton 2022). Auf der anderen Seite gibt es empirische Studien, die zeigen, dass die Jugendlichen sich kaum noch ›in der Natur‹, sondern primär in digitalen Umgebungen aufhalten (vgl. Schwery 2013). Vor dem Hintergrund dieser normativen Spur auf der einen und dem empirischen Befund auf der anderen Seite fragen wir uns in unserem Projekt, welche Phänomene die Jugendlichen mit Natur verbinden, um so die bisherigen Argumentationsfiguren zu erweitern, bzw. sie wissenschaftspolitisch als Subjektivierungspraktiken kritisieren zu

können: Kinder und Jugendliche sind in gesellschaftskritischer Manier entweder adressiert, sich in der Verhältnissetzung zur Natur zu emanzipieren (ebd.), oder es wird konstatiert, dass sie sich zu wenig in der Natur aufhalten.

2.2 Empirische Rekonstruktionen – subjektivierungsanalytische Zugänge zu jugendkulturellen Positionierungen in Klimagesellschaften

In den empirischen Studien untersuchen wir, welche Erfahrungen, Bilder und Imaginationen sich für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Natur und Zukunft verbinden und wie sie sich hierbei – auch verstrickt in digital-technologische sowie sozio-ökonomische Kontexte – positionieren.⁴

Unser Forschungsdesign sah dementsprechend zwei Treffen mit jungen Menschen im Alter von 16 bis 22 Jahren vor. In einem ersten persönlichen Treffen wurde eine Gruppendiskussion geführt, zu der die Jugendlichen Bilder (Fotografien, selbst gemalte oder KI-generierte Zukunftsentwürfe) mitgebracht haben. Hierauf folgte ein Treffen in einem Online-Chat auf einer Plattform, die sie alltäglich nutzen. Auch hier wurden auf der Basis empirischer Rekonstruktionen der ersten Gruppendiskussionen Bilder (Fotografien und KI-generiert) von den Forschenden mitgebracht. Auf diese Weise eröffnet das Projekt einen Einblick in postdigitale Welten und die Artikulationsmöglichkeiten, d.h. technische und Interface-Frameworks, die manche Dinge artikulierbar machen und andere ungehört belassen. So zeigen die Studien, dass Jugendliche und junge Erwachsene sich vor allem über Bildplattformen und Messenger artikulieren, sodass hierbei von einer zentralen Subjektivierungspraxis ausgegangen werden kann (vgl. Wampfler 2018; Nickel 2021).

Wir untersuchen die gemeinsamen Erfahrungen und Einstellungen, die für das Natur- und Zukunftsverständnis dieser jungen Menschen wichtig sind. Dabei konzentrieren wir uns insbesondere auf die Konstruktion von Gesellschaft-Natur-Beziehungen in Klima-Zukunftsvisionen (vgl. Facer 2023; Leccardi 2021) und gehen davon aus, dass sich figuratives, stillschweigendes Wissen insbesondere in Bildern, in Verweisen auf Bilder und in metaphorischer Sprache artikuliert (vgl. Bohnsack 2022, 2024; Lamprecht 2012; Engel 2020; Haverkamp 1996).

Entsprechend dem Forschungsdesign werden im Folgenden zunächst die Analysen der Bilder präsentiert, die die Jugendlichen zum ersten Treffen mitbrachten, und im zweiten Schritt werden Ausschnitte aus der Gruppendiskussion untersucht, die Zugänge zu impliziten Orientierungen und (Selbst-)Positionierungen in Klimagesellschaften erlauben. Unsere Auswertungsmethoden zeichnen sich durch eine Verschränkung subjektivierungsanalytischer (vgl. Ricken/Kuhlmann 2023) und praxeologischer Zugänge (vgl. Bohnsack 2024) aus. So untersuchen wir, wie die Jugendlichen auf impliziter Ebene Erfahrungen rahmen und wie sie einander dabei adressieren. In den Bildern zeigt sich

4 Die Datenerhebung erfolgt im Rahmen des o.g. Forschungsprojekts (2024/25), das an der Goethe-Universität Frankfurt und an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg durchgeführt wird. Die Studie umfasst verschiedene Regionen Deutschlands. Erste Erhebungen fanden in einer eher ländlichen Region im Süden und in einer Großstadt im Osten Deutschlands statt.

durch diese Analyseeinstellung, wie Subjekte durch eine bestimmte Perspektivität und in einer spezifischen Szenerie erst hervorgebracht werden.

2.2.1 Empirische Rekonstruktionen und subjektivierungsanalytische Zugänge zu den KI-Bildern

Während bspw. Naturfotos von einem Waldweg, die von Mitschüler*innen mitgebracht wurden, die jedoch nicht an der Gruppendiskussion teilnahmen, von der Gruppe abgelehnt wurden, entspannte sich die Gruppe beim Anblick der folgenden Bilder; es entstand eine gute Stimmung und alle waren sich einig, dass sie Zukunft zeigen.



*Abbildung 1: Szenische Choreographie I – erstellt von den teilnehmenden Schüler*innen der empirischen Studie*

KI-generiert mithilfe von ChatGPT Image Generator

Menschen erscheinen als Avatare, technologisch künstlich geschaffene Wesen, und auch die Natur ist durch technologische Ordnungen und städtische Architektur im Wachstum limitiert. Natur und Mensch sind arrangierte Elemente in einer künstlich arrangierten Welt, was sich im gefährlich glatt wirkenden Parkettboden widerspiegelt. Die bewegten Avatare sind vorwiegend allein und kurzärmlig gekleidet in warmen Temperaturen unterwegs. Am Horizont sind Hochhäuser einer Mega-City erkennbar.

Die gesellschaftliche Ordnung wirkt arrangiert, künstlich hergestellt und Herrschaft erfolgt über begrenzend-kontrollierende Arrangements: etwa die Begrenzung von Naturwachstum durch städtisch-urbane Architektur. Sie vollzieht sich auch über Anordnungen wie geometrische Symmetrien: Bewegung ist nur entlang klar vorgegebener – hier räumlich repräsentierter – hegemonialer Ordnungen möglich. Herrschaft gibt hier einen entscheidenden Hinweis für subjektivierungsanalytische Methodologien. Men-

schen werden durch den Raum adressiert, der Gehwege klar vorgibt. Sitzmöglichkeiten für Pausen fehlen.

Blicke der Betrachter*innen sind auf Augenhöhe mit den Avataren, die deutlich kleiner als die urbanen Naturgebilde sind. Die Mega-City, rechts am Rand im Hintergrund, bildet nur einen kleinen Teil des Gesamtarrangements. Die Anwendung des goldenen Schnitts, ein Mitteleurozentristischen Positionierens, rückt Beobachter*innen auf einer Zentralachse ins Zentrum des Geschehens. Dies repräsentiert eine anthropozentrische Erkenntnislogik.



*Abbildung 2: Szenische Choreographie II – erstellt von den teilnehmenden Schüler*innen der empirischen Studie*

KI-generiert mithilfe von ChatGPT Image Generator

Auch im zweiten Bild, das für Schüler*innen Zukunft zeigt, sind Menschen in einer künstlichen Welt jenseits ›der Erde‹ nur noch in Autos, d.h. in Mobilitätsfantasien, angedeutet. Das Bild mit einer Mega-City am Horizont ist durch eine Straße mittig in zwei Hälften geteilt. Solarzellen und Windräder werden von vielen Satelliten am Himmel überflogen.

Auf der kugelförmig dargestellten Erde wird das südliche Afrika stärker angestrahlt und rückt somit in den Fokus. Dies lässt verschiedene Interpretationen zu: Es könnte einen Leuchtturm der Hoffnung symbolisieren, der vom Licht einer vielversprechenden Zukunft erhellt wird und auf den vor ihm liegenden Weg ausgerichtet ist. Oder die Region wird als auffallend hell, unwirtlich und überwältigt von intensiver Sonnenstrahlung dargestellt, im starken Kontrast zum Rest der Erde. Auch hier koexistieren Natur und Technik in einer kontrollierten, geordneten Beziehung, klar voneinander abgegrenzt.

Herrschaft scheint über vorgegebene Mobilitätswege repräsentiert zu sein und stellt für subjektivierungsanalytische Methodologien ein Beispiel für die Hervorbringung von (An-)Ordnungsstrukturen dar, die analytisch betrachtet zwischen Menschen und KI anzusiedeln sind.

Auf gesellschaftlicher Ebene zeigt sich diese in einer Anrufung an die eigene Fortbewegung, Geschwindigkeit und Mobilität; fiktiver Vergleichshorizont wären Ruhe, Stillstand und Innehalten. Auf der Ebene digitaler Technologien wird deutlich, dass dies die ›Adern‹ bzw. omnipräsente Strukturen einer zukünftigen Gesellschaft sind, ähnlich wie im Bild Digitaltechnologien überall Bewegungsmöglichkeiten definieren.

Auf der Ebene von Naturphänomenen zeigt sich eine geometrisch kontrolliert angeordnete Landschaft mit geometrischen Mustern, in der die Natur zu einem Baustein wird. In diesen ›Bausteinen‹ wird die Natur als unterworfen, berechenbare und anordbare Größe repräsentiert.

Auch hier dominiert eine Zentralachse, die das Bild in zwei Hälften teilt. Die Mega-City ist zentral positioniert und durch eine Straße geteilt.

2.2.2 Empirische Rekonstruktionen und Subjektivierungsanalysen der Gruppendiskussionen

Komparative Analyse

Was die Bilder also gemeinsam haben, sind imaginierte Natur-Technik-Narrative, die Kontroll- und Beherrschungsfantasien ansprechen, die sich hier als konstruierte Beziehungen von ›Mensch‹, ›Natur‹ und ›Technik‹ manifestieren.

KI als Akteurin ist in diesem Zusammenhang insofern herrschaftskritisch zu reflektieren, als sich in ihr dominanzkulturelle Wissensordnungen wiederholen – wird sie von global agierenden Ökonomien im Wesentlichen trainiert. Diese begrenzte Repräsentation wird auch in den Gruppendiskussionen von den Jugendlichen in Bezug auf globale Ungleichheit thematisiert.

Auf einer impliziten Ebene werden die o.g. Fantasien mit der allgegenwärtigen Bedrohung durch den Klimawandel, die KI oder eskalierende politische Konflikte konfrontiert oder konstituieren sich durch diese, was sie in der Gruppendiskussion häufig artikulieren.

Die Erzählungen der Jugendlichen in den Gruppendiskussionen offenbaren auch die Frage, wie wir als Menschen platziert werden, thematisieren aber auch Aspekte der Ungleichheit und relativieren den Klimawandel als eine Krise der Gerechtigkeit:

Bm: Das ist halt ganz oft aber (.) wir- aber naja, Stadt im Süden? Es ist meistens noch ganz schlimm betroffen; wenn man so-groß-was-du-tust; aber im Endeffekt betrifft es uns jetzt nicht wirklich, weil es sei denn, ein Keller läuft voll, aber das ist auch noch nicht passiert

Ach: Ja, aber ich glaube... es hat halt immer was damit zu tun, ob man davon betroffen ist, zum Beispiel meine Eltern; kommen aus; Marokko, und so: die sind jetzt nicht so reich, also meine: also meine Urgroßmutter... die lebt mit ihren Kindern auf einem Bauernhof; (.) und die hat gesagt... also seit zwei Jahren können sie da nichts mehr anbauen und ich

bin: In Marokko? Oder hier?

Aw: @ (kein Marokko) @ und so.; du denkst ja: es ist nur in Afrika: aber das war nicht immer so; also zum Beispiel mein Vater, er hat mir Bilder gezeigt, als er ein Kind war, da war alles grün; da waren überall Pflanzen (.) sie verkaufen einfach nichts mehr; ich denke – wenn man direkt davon betroffen ist, dann.; merkt man einfach; dass diese Zusammenhänge so.; ihr Leben hängt irgendwo davon ab. weil (.) meine: die Kinder meiner Urgroßmutter waren, die waren nicht alle in der Schule, die können jetzt nicht einfach irgendwo in einem Büro arbeiten gehen, das kann man nicht einfach ändern; davon hängt viel ab. (.) mh=ja.

In dieser Passage werden zwei verschiedene Erfahrungen mit Naturkatastrophen gegenübergestellt, um ihre unterschiedlichen Auswirkungen zu verdeutlichen. Einerseits wird die Überschwemmung als eine Situation geschildert, die zwar störend ist, aber noch keine existenzielle Bedrohung für die betroffenen jungen Menschen darstellt. Dem gegenüber steht die erschütternde Erfahrung einer Schülerin, deren Familie in Marokko einen verzweiferten und scheinbar aussichtslosen Kampf ums Überleben führt. In dieser Passage betonen die Jugendlichen die Ungleichheit zwischen den Privilegierten und den Armen im sogenannten Süden und machen deutlich, wie sich die Wohlhabenden den Folgen entziehen können, während die weniger Privilegierten in der Realität des Problems gefangen bleiben. Außerdem stellen sie den Klimawandel als eine seit langem bestehende Herausforderung dar, die tief in der Geschichte verwurzelt ist. Der Schüler erhebt hier einen Einwand, indem er darauf hinweist, dass der Klimawandel oft als ein Problem ›da draußen‹ wahrgenommen wird, wobei Afrika als ein Kontinent bezeichnet wird, der an Katastrophen gewöhnt ist.

Aus einer postkolonialen Perspektive könnte argumentiert werden, dass Afrika im Rahmen der eurozentrischen zeitgenössischen Klimadiskussion oft als weniger relevant angesehen wird. Afrika wird im Vergleich zu anderen Regionen als weniger schützenswert, ja sogar als opferbereit dargestellt. Die Schülerin argumentiert jedoch, dass der Klimawandel als wesentlicher Teil der Familiengeschichte anerkannt werden sollte, der sich in das kollektive Gedächtnis der Betroffenen einschreibt. Dies unterstreicht die relative Macht und Ohnmacht zwischen Mensch, Natur und Technik und offenbart auch ein tiefes Bewusstsein für die Unmenschlichkeit, die der Entstehung und Veränderung des Klimawandels zugrunde liegt. Es wird deutlich, wie hier unterschiedliche Subjektentwürfe der Moderne einerseits und postkoloniale Gegenentwürfe andererseits einander gegenüber- und somit zur Verhandlung stehen.

3. Ausblick

Die Untersuchung verweist auf die Relevanz einer erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung im Kontext interdisziplinärer Klimaforschung. Es wird argumentiert, dass eine bloße Analyse algorithmischer Adressierungen Jugendlicher durch KI-gestützte Zukunftsmodellierungen unzureichend ist. Erforderlich ist vielmehr eine differenzierte Analyse jener diskursiven, affektiven und technischen Konstellationen, in denen Zukunftsvorstellungen generiert und normativ gerahmt werden.

Zukunftsbilder, wie sie durch KI-Systeme erzeugt werden, erscheinen als kulturhistorisch bedingte Repräsentationen und sind Ergebnis spezifischer algorithmischer Trainingsprinzipien. Diese bringen selektive Wissensordnungen hervor, die soziale Ungleichheiten und Machtverhältnisse implizit (re-)produzieren und die subjektivierende Wahrnehmung von Handlungsfähigkeit im Kontext globaler Krisen mit strukturieren. Die Untersuchung hebt hervor, dass eine kritisch-reflexive Perspektive auf diese Prozesse gerade bildungstheoretisch zentral ist.

Hierzu wird Subjektivierung als Relationierungsprozess gefasst, der sich im Spannungsfeld digital-technologischer Ordnungen, sozioökologischer Transformationen und pädagogischer Vermittlungsverhältnisse vollzieht. Die Analyse positioniert diese triadische Verflechtung von Mensch, Technik und Natur als zentralen Rahmen zur Rekonstruktion zeitgenössischer Subjektformationen im postdigitalen Anthropozän.

Der methodische Zugang – die Analyse von durch Jugendliche selbst erzeugten KI-Bildern sowie deren diskursive Rahmung – ermöglicht eine empirisch fundierte Untersuchung subjektivierender Artikulationsweisen. In diesem relationalen Raum werden algorithmische Adressierungen nicht nur nachvollzogen, sondern im Rahmen kollektiver Aushandlungsprozesse potenziell auch irritiert oder transformiert. Damit lassen sich die dynamischen Konstellationen erfassen, in denen Subjektpositionen hinsichtlich ökologischer Zukünfte situiert, stabilisiert oder verschoben werden.

Abschließend lässt sich auf der Basis der Studie für eine Intensivierung interdisziplinärer methodologischer Zugänge zur Analyse postdigitaler Subjektivierung im Kontext der Klimakrise plädieren. Eine erziehungswissenschaftlich fundierte Reflexion kann hierbei nicht nur analytisch zur Differenzierung bestehender Deutungs- und Machtverhältnisse beitragen, sondern auch Perspektiven auf die Notwendigkeit partizipativer Gestaltung zukünftiger Bildungs- und Handlungsspielräume eröffnen.

Literatur

- Akbari, Azadeh (2020): Follow the Thing. Data – Contestations over Data from the Global South. In: *Antipode* 52, H. 2, S. 408–429.
- Akbari, Azadeh (2024): The Politics of Data Justice. Exit, Voice, or Rehumanisation? In: *Information, Communication & Society* 28, H. 6, S. 1–17.
- Ashton, Emily (2022): *Anthropocene Childhoods. Speculative Fiction, Racialization, and Climate Crisis*. London: Bloomsbury Academic.
- Bessaha, Melissa/Hayward, Rachel Anna/Gatanas, Kiriaki (2022): A Scoping Review of Youth and Young Adults' Roles in Natural Disaster Mitigation and Response. Considerations for Youth Wellbeing During a Global Ecological Crisis. In: *Child and Adolescent Mental Health* 27, H. 1, S. 14–21.
- Bettinger, Patrick (2021): Digital-mediale Verflechtungen des Biografischen. Eckpunkte einer relationalen Forschungsperspektive für die bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung. In: *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 22, H. 1, S. 11–24.
- Bohnsack, Ralf (2022): Bildinterpretation: Sozialwissenschaftliche Methoden im Kontext von Kunstgeschichte, Bildwissenschaft und Semiotik. In: *Soziopolis – Gesellschaft beobachten*, S. 1–12.

- Bohnsack, Ralf (2024): Documentary Method and Praxeological Sociology of Knowledge in the Interpretation of Pictures. In: *Methaodos – Revista de ciencias sociales* 12, H. 2, S. 1–15.
- Bowman, Benjamin (2019): Imagining Future Worlds Alongside Young Climate Activists. A New Framework for Research. In: *Fennia – International Journal of Geography* 197, H. 2, S. 295–305.
- Bright, Maria L./Eames, Chris (2022): From Apathy Through Anxiety to Action. Emotions as Motivators for Youth Climate Strike Leaders. In: *Australian Journal of Environmental Education* 38, H. 1, S. 13–25.
- Brisman, Avi/South, Nigel (2015): ›Life-Stage Dissolution‹, Infantilization and Antisocial Consumption. Implications for De-responsibilization, Denial and Environmental Harm. In: *YOUNG* 23, H. 3, S. 209–221.
- Carnap, Anna/Flasche, Viktoria (2022): Der Herausforderung von Digitalität und Sichtbarkeit praxeologisch begegnen. Positionierungspraktiken im Fokus einer dokumentarischen Subjektivierungsforschung. Eine Replik zum Beitrag von Juliane Engel und Lara Karpowitz. In: *Jahrbuch Dokumentarische Methode* 21, H. 4, S. 211–220.
- Chakrabarty, Dipesh (2025): Das Klima der Geschichte im planetarischen Zeitalter. Berlin: Suhrkamp.
- Cook, Julia (2018): *Imagined Futures. Hope, Risk and Uncertainty*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Cox, Robin S./Scannell, Leila/Heykoop, Cheryl/Tobin-Gurley, Jennifer/Peek, Lori (2017): Understanding Youth Disaster Recovery. The Vital Role of People, Places, and Activities. In: *International Journal of Disaster Risk Reduction* 17, H. 22, S. 249–256.
- Crawford, Kate (2021): *The Atlas of AI. Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*. London: Yale University Press.
- Edwards, James/Calmbach, Marc/Morris-Lange, Simon (Hg.) (2023): *The Movers of Tomorrow? How Young Adults in Europe Imagine and Shape the Future*. In: Allianz Foundation, S. 1–82.
- Engel, Juliane (2020): Evaluation und Imagination. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Barbara Budrich, S. 303–324.
- Engel, Juliane (i.E.): *Planetary Futures – On the Crisis of Transformation in the Anthropocene*. In: Engel, Juliane/Wulf, Christoph (Hg.): *Planetary Awareness in the Anthropocene. Frameworks for Action*. Cham: Springer Nature, o.S.
- Engel, Juliane/Burchard, Christoph (2025): Critical Computational Literacy: Navigating, Contesting, and Re-imagining Computation in Light of Planetary Transformation. SSRN: <https://ssrn.com/abstract=5323162>
- Engel, Juliane/Mayweg, Elisabeth/Carnap, Anna (2022): Postdigital bedingte Souveränität. Zum Wandel von Handlungsmächtigkeit aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Bettinger, Patrick/Reißmann, Wolfgang (Hg.): *Digitale Souveränität und Relationale Subjektivität. Neue Leitbilder für die Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 13–24.
- Engel, Juliane/Schreiber, Jakob (2024): Homo Postdigitalis. Zur Transformation politischer Subjektivierung und Praxis in einer digital geprägten Welt. In: *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, H. 63, S. 129–149.

- Engel, Juliane/Terstegen, Saskia (2024): ›Becoming Planetary with‹. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen im Kontext des Anthropozäns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 24, H. 1, S. 29–37.
- Facer, Keri (2023): Possibility and the Temporal Imagination. In: *Possibility Studies & Society* 1, H. 1–2, S. 60–66.
- Fend, Helmut (2001): Jugend als Werk der Natur. Die Suche nach dem inneren Entwicklungsprogramm. In: Fend, Helmut: *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–128.
- Gabrys, Jennifer (2022): Becoming Planetary. In: Axel, Nick/Hirsch, Nikolaus/Barber, Daniel A./Vidokle, Anton (Hg.): *Accumulation. The Art, Architecture, and Media of Climate Change*. Minneapolis: University of Minnesota Press, S. 131–146.
- Günther, Klaus (2021): Von normativen zu smarten Ordnungen. In: Forst, Rainer/Günther, Klaus (Hg.): *Normative Ordnungen*. Berlin: Suhrkamp, S. 532–557.
- Hautea, Samantha/Parks, Perry/Takahashi, Bruno/Zeng, Jing (2021): Showing They Care (Or Don't). Affective Publics and Ambivalent Climate Activism on TikTok. In: *Social Media + Society* 7, H. 2, S. 1–14.
- Haverkamp, Anselm (1996): *Theorie der Metapher*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Heilmann, Lisanne (2024): Politisches Lernen auf TikTok. In: *Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* 24, H. 2, S. 43–54.
- Hoppe, Katharina (2024): Das »Prinzip Antworten«. Eine postapokalyptische Theorie der Verantwortung für das Anthropozän. In: *Berliner Journal für Soziologie* 34, H. 20, S. 249–273.
- Hoppe, Katharina/Lemke, Thomas (2015): Die Macht der Materie. Grundlagen und Grenzen des agentiellen Realismus von Karen Barad. In: *Soziale Welt* 66, H. 3, S. 261–280.
- Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge. Design und Subjektivation. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hg.): *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–233.
- Jörissen, Benjamin (2020): Ästhetische Bildung im Regime des Komputablen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, H. 3, S. 341–356.
- Kessl, Florian (2019): Soziale Arbeit im aktivierenden Sozialstaat. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 1623–1637.
- Kontopodis, Michalis/Varvantakis, Christos/Wulf, Christoph (Hg.) (2017): *Global Youth in Digital Trajectories*. London: Routledge.
- Kumpulainen, Kristiina/Wong, Chin-Chin/Byman, Jenny/Renlund, Jenny/Vadeboncoeur, Jennifer A. (2023): Fostering children's Ecological Imagination with Augmented Storying. In: *Journal of Environmental Education* 54, H. 1, S. 33–45.
- Lamprecht, Juliane (2012): *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis*. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung. Cham: Springer Nature.
- Langer, Anja/Moldenhauer, Anna (2023): Für mich sind Medien ein WERKzeug. Zum Sprechen über digitale Medien im Anspruch von Schulentwicklung. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Moldenhauer, Anna/Thiersch, Sven/Bock, Annekatrin/

- Herrle, Matthias/Hoffmann, Markus/Langer, Anja/Macgilchrist, Felicitas/Wagener-Böck, Nadine/Wolf, Eike (Hg.): *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 112–133.
- Lanzeni, Debora/Waltorp, Karen/Pink, Sarah/Smith, Rachel C. (2023): *An Anthropology of Futures and Technologies*. London: Routledge.
- Leccardi, Carmen (2021): Young People's Representations of the Future and the Acceleration of time. A Generational Approach. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 7, H. 1, S. 59–73.
- Livingstone, Sonia/Lemish, Dafna/Lim, Sun Sun/Bulger, Monica/Cabello, Patricio/Claro, Magdalena/Cabello-Hutt, Tania/Khalil, Joe/Kumpulainen, Kristiina/Nayar, Usha S./Nayar, Priya/Park, Jonghwi/Tan, Maria Melizza/Prinsloo, Jeanne/Wei, Bu (2017): Global Perspectives on Children's Digital Opportunities. An Emerging Research and Policy Agenda. In: *Pediatrics* Bd.140, H. 2, S. 137–141.
- Maja, Botshabelo (2021): *Black Youth Aspirations. Imagined Futures and Transitions into Adulthood*. Leeds: Emerald Publishing Limited.
- Meiske, Martin/Will, Fabienne (2024): Erdsystemisches Lehren und Lernen. Orientierungswissen für eine Geo-Geschichts-Didaktik. In: Hübner, Andreas/Sommer, Andreas (Hg.): *Geschichtsdidaktik im Anthropozän*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nickel, Julia (2021): ›Also natürlich wurde ich auch beleidigt‹: Werte und (Wert-)Verletzungen im Kontext medienvermittelter Kommunikation aus der Perspektive zwölf- bis 13-jähriger Jugendlicher. In: *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 21, S. 42–68.
- Ojala, Maria (2015): Climate Change Skepticism Among Adolescents. In: *Journal of Youth Studies* 18, H. 9, S. 1135–1153.
- Otto, Friederike (2023): *Klimaungerechtigkeit. Was die Klimakatastrophe mit Kapitalismus, Rassismus und Sexismus zu tun hat*. Berlin: Ullstein.
- Pache, Alain/Curnier, Daniel/Honoré, Étienne/Hertig, Philippe (2016): *Penser l'avenir de manière créative. Un enjeu central de l'éducation en vue du développement durable*. In: *Revue Française de Pédagogie* 16, H. 197, S. 51–62.
- Reif, Anne/Peter, Evelyn/Gillner, Tamie/Hortig, Lisa-Marie/Joost, Alexander/Taddicken, Monika (2021): Vom Bildschirm auf die Straße? Eine empirische Untersuchung der Identifikation, Online- Partizipation und des Klimaproblembewusstseins von Fridays-for-Future-Beteiligten. In: *Medien & Kommunikationswissenschaft* 69, H. 4, S. 578–597.
- Ricken, Norbert/Kuhlmann, Nele (2023): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rose, Nadine (i.E.): On losing Sovereignty. An Educational Reflection on Concepts of Sovereignty Inspired by De- and Postcolonial Critiques. In: Engel, Juliane/Wulf, Christoph (Hg.): *Planetary Awareness in the Anthropocene. Frameworks for Action*. Cham: Springer Nature.
- Roxburgh, Nicholas/Guan, Dabo/Shin, Kong Joo/Rand, William/Managi, Shunsuke/Lovelace, Robin/Meng, Jing (2019): Characterising Climate Change Discourse on Social Media During Extreme Weather Events. In: *Global Environmental Change* 19, H. 54, S. 50–60.

- Schwery, Nicole (2013): Brauchen Kinder und Jugendliche die Natur? In: Schweizerische Zeitschrift für Forstwesen Bd.164, H. 3, S. 80–82.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Spyrou, Spyros/Theodorou, Eleni/Christou, Georgina (2021): Crafting Futures with Hope. Young Climate Activists' Imaginaries in an Age of cCrisis and Uncertainty. In: *Children & Society* 36. H. 5, S. 731–746.
- Suzuki, David (i.E.): Becoming Planetary Theory (BPT). In an Age Where Technology is Becoming Larger Than Life. In: Engel, Juliane/Wulf, Wulf (Hg.): *Planetary Consciousness in the Anthropocene. Frameworks for Action*. Cham: Springer Nature.
- Theodorou, Eleni/Spyrou, Spyros/Christou, Georgina (2023): The Future is Now From Before. Youth Climate Activism and Intergenerational Justice. In: *Journal of Childhood Studies* 48, H. 1, S. 59–72.
- Thompson, Christiane (2019): Bildung in Zeiten globaler Krise. In Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 281–300.
- Tutton, Richard (2023): The Sociology of Futurelessness. In: *Sociology* 57, H. 2, S. 438–453.
- Valkenburg, Govert (2022): Temporality in Epistemic Justice. In: *Time & Society* 31, H. 3, S. 437–454.
- Verständig, Dan (2021): Critical Data Studies and Data Science in Higher Education. An Interdisciplinary and Explorative Approach Towards a Critical Data Literacy. *Seminar.net* 17, H. 2, S. 1–20.
- Wahlström, Mattias/Kocyba, Piotr/De Vydt, Michiel/Moor, Joost de (Hg.) (2019): Protest for a Future. Composition, Mobilization and Motives of the Participants in Fridays For Future Climate Protest on 15 March, 2019 in 13 European Cities. Open Science Framework. URL: https://protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2019/07/20190709_Protest-for-a-future_GCS-Descriptive-Report.pdf [Zugriff: 01.10.2025].
- Wampfler, Philippe (2018): *Generation »Social Media«. Wie digitale Kommunikation Leben, Beziehungen und Lernen Jugendlicher verändert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wilson, Sarah Jane/Snell, Carolyn (2010): »Bad for the penguins ... because they need ice and that to live on«. An Exploratory Study into the Environmental Views, Concerns and Knowledge of Socially Disadvantaged Young People. In: *Journal of Youth Studies* 13, H. 2, S. 151–168.
- Wrana, Daniel (2015): *Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Yusoff, Kathryn/Gabrys, Jennifer (2011): Climate Change and the Imagination. In: *WIREs Climate Change* 2, H. 4, S. 516–534.
- Yusoff, Kathryn (2018): *A Billion Black Anthropocenes or None*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Pädagogizität und Adressierung

Nele Kuhlmann & Anne Otzen

Abstract *Ausgehend von kritischen Einsätzen, die der subjektivierungsanalytischen (Adressierungs-)Forschung attestieren, sich bislang zu wenig auf das spezifisch Pädagogische ihres Gegenstands zu fokussieren, arbeiten wir drei Bestimmungen der Pädagogizität von Adressierungen heraus: pädagogisches Adressieren 1) als das Eröffnen von Rekursivitätsspielräumen, 2) als Ansprechen eines bildsamen Subjekts und 3) als ein auf ein Lernen gerichtetes Zeigen. Auf dieser Grundlage unternehmen wir den Versuch einer pädagogisch ausgerichteten Re-Analyse einer videographierten unterrichtlichen Szene, für die bereits eine subjektivierungstheoretische Adressierungsanalyse vorliegt. In der Kontrastierung dieser Zugänge werden theoretische, empirische und dezidiert normative Einsichten ermöglicht, die wir in drei Gedanken abschließend bündeln.*

1. Einleitung

Gegenwärtig wird von verschiedenen Erziehungswissenschaftler*innen die kritische Anfrage an die Subjektivierungsforschung formuliert, was genau »das Spezifische pädagogischer Subjektivierung« auszeichne (Balzer/Bellmann 2023: 55; Herv. i.O.). Es wird ausgehend von einer konstatierten Leerstelle die Forderung formuliert, dass sich erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsanalysen stärker an pädagogischen Grundbegriffen und -problemen orientieren sollten, um darin eine machtheoretisch informierte, aber »normativ gehaltvolle Perspektive« konturieren zu können (Balzer/Bellmann 2023: 55; vgl. auch Drerup 2020). Dabei wird insbesondere die subjektivierungstheoretische Adressierungsforschung kritisiert, wenn festgestellt wird, dass ein »subjektivierungsanalytische[s] Instrumentarium« normativ bedeutsame Differenzen zwischen »verschiedenen Formen der Adressierung gleichsam nivellier[e]« (Rucker 2024: 599). Für eine normative Reflexion bedürfe es eines Verständnisses davon, was eine pädagogische von einer nicht pädagogischen Adressierung unterscheide – eine Differenzierung, die bislang noch ausstehe.

Im Rahmen des Beitrags wollen wir uns diesem Problem der Pädagogizität von Adressierungen zuwenden und vorliegende subjektivierungsanalytische Studien sowie kritische Einsätze auf ihr Verständnis des spezifisch Pädagogischen befragen. Anhand empirischer Explorationen werden wir zudem danach fragen, wie diese Bestimmungen

empirische Analysen (anders) leiten und für eine dezidiert pädagogisch-normative Reflexion aufschließen. Dafür werden wir uns im Folgenden zunächst dem Konzept der Adressierung aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive zuwenden und dieses im Kontext erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung situieren (2). Vor diesem Hintergrund stellen wir anschließend drei Bestimmungen des Pädagogischen von Adressierungen dar: Pädagogische Adressierung als ein Rekursivitätsspielräume *eröffnendes* »Umgehen mit [der] Selbstverhältnishaftigkeit« Heranwachsender (Ricken/Rose 2023: 55), als Ansprache von »Heranwachsende[n] als *bildsame Subjekte*« (Rucker 2024: 599; Herv. i.O.), und schließlich als ein auf Lernen gerichtetes *Zeigen*, das subjektivierende Lernräume eröffnet (vgl. Idel/Rabenstein 2013) (3). Verstehen wir diese Bestimmungen als sensibilisierende Konzepte, die sowohl theoretische Reflexion als auch empirische Analyse leiten, so stellt sich die Frage, was jeweils sicht- und greifbar wird. In Bezug auf diese Frage werden wir in einem *nächsten* Schritt eine Re-Analyse einer kurzen Sequenz vorstellen (vgl. Kuhlmann/Otzen 2023) und diskutieren, wie ein dezidiert pädagogisch justierter Blick auf Adressierungen (andere) Erkenntnisse über pädagogische Praktiken und daran anschließend über pädagogische Grundbegriffe eröffnet (4). Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der gewonnenen Einsichten (5).

2. Anerkennung und Adressierung als Konzepte der Subjektivierungsforschung

Pädagogisches Handeln aus der Perspektive von Subjektivierung zu betrachten, sensibilisiert dafür, dass dieses, auch wenn es »gut gemeint« ist, keineswegs »unschuldig«, sondern in Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstrickt ist und damit auch unweigerlich vermittelt (vgl. Ricken 2012: 348; Otzen 2025), wie Individuen in pädagogischen Praktiken zu bestimmten Subjekten (gemacht) werden und wer überhaupt als Subjekt anerkennbar sein kann (vgl. Butler 2021a). Es sind insbesondere die anerkennungstheoretischen Arbeiten Judith Butlers, mit deren Hilfe diese machtvollen Subjektkonstitutionen im Vollzug verbaler Ansprachen theoretisch ausdifferenziert und für eine empirische Analyse von Adressierungsweisen aufgeschlüsselt werden können. In Abgrenzung zu einem affirmativen Anerkennungsbegriff, der zwischen wertschätzenden und verachtenden Sprechakten unterscheidet (vgl. bspw. Honneth 2021), wendet Butler Anerkennung analytisch und interessiert sich darin für die historisch gewordenen und situativ mobilisierten Bedingungen der Möglichkeiten von Anerkennbarkeit, d.h. für »nexus of power and knowledge that constitutes various fields of recognizability« (Butler 2021b: 63).

Um den Vollzug von Anerkennungsweisen konkreter zu bestimmen, nutzt Butler (1997) im Buch »Excitable Speech« den Begriff »address« bzw. »mode[s] of address« (ebd.: 2; vgl. auch Ricken/Rose 2023: 44). Anstatt anzunehmen, dass bereits konstituierte Subjekte in sprachlichen Interaktionen aufeinandertreffen und sich als diese adressieren, rückt Butler im Anschluss an Althusser den performativen und fundamental relationalen Charakter von Adressierung in den Blick und betont: »One comes to »exist« by virtue of this fundamental dependency on the address of the Other.« (Butler 1997: 5) Dabei stellt Butler heraus, dass selbst beleidigende und verletzende Adressierungen nicht nur unterwerfende Effekte haben, sondern dass Adressierungsakte Individuen als

bestimmte Subjekte ›ins Leben‹ rufen und darin allererst handlungsmächtig machen (vgl. ebd.: 4). Hier wird offenkundig, dass es Butler nicht darum geht, nur spezifische, wertschätzende Adressierungen als Anerkennung zu bestimmen; vielmehr wird jede Adressierung zu einem anerkennenden Akt, der Subjekte in bestimmter Weise formiert und transformiert. Damit verschiebt Butler die Frage nach der ethischen und moralischen Qualität spezifischer Adressierungen – im Sinne von Wertschätzung versus Missachtung – hin zu einer ethischen Reflexion über die Bedingungen der Möglichkeit, Subjekt zu werden: »Perhaps we have to think about this linguistic vulnerability [...] to the other as precondition of recognition.« (Butler 2021b: 51)

Der Vorschlag, Anerkennung als subjektivierendes Medium zu denken und als Vollzug von Adressierungen zu konkretisieren, wurde erziehungswissenschaftlich insbesondere dafür aufgegriffen, um situierte Subjektivierungsprozesse im Kontext pädagogischer Institutionen empirisch zugänglich zu machen. In der Analyse von Prozessen der Adressierung geht es mit Butler gesprochen darum, die interaktive Formation von »various fields of recognizability« (Butler 2021b: 63) – bspw. im Kontext von Schule – herauszuarbeiten. In verschiedenen, je unterschiedlich fokussierten und ausdifferenzierten Heuristiken werden Fragen aufgeworfen, die die empirische Analyse hinsichtlich hervorgebrachter Norm- und Wissensordnungen, Machtbeziehungen und Selbstverhältnisse leiten und darin vor allem sprachliche Adressierungen scharfstellen (vgl. Reh/Ricken 2012; Rose 2019; Kuhlmann 2023), aber auch körperliche Vollzüge, Raum und Artefakte mitdenken (vgl. Berdelmann/Reh 2015; Leonhard/Leonhard 2023). Im Anschluss an Butlers Überlegungen sowie unter Rückbezug auf praktiken-theoretische Einsätze wird dabei der sequenzielle Vollzug aufeinander antwortender Adressierungen als »intelligible Verkettung von Re-Adressierungen« zum Gegenstand der Analyse (Kuhlmann 2023: 83), um den Praktiken eingeschriebene Subjektivierungsanforderungen und -logiken zu bestimmen.

Trotz einer mittlerweile relativ breiten Erprobung adressierungsanalytischer Zugriffe bleibt die Frage, was an den untersuchten Anerkennungs- und Subjektivierungsprozessen spezifisch *pädagogisch* sei, oft unklar oder auch umstritten. So argumentiert bspw. Drerup (vgl. 2020: 179), dass subjektivierungsanalytische Studien bislang keine »dezidiert erziehungstheoretische Rekonstruktion von pädagogischen Arrangements und Praktiken« vorgelegt haben, geschweige denn bestimmt haben, »was diese Praktiken eigentlich zu pädagogischen Praktiken macht«. Vor diesem Hintergrund werden wir uns im Folgenden drei Bestimmungen *pädagogischer* Adressierungen zuwenden.

3. Bestimmungen der Pädagogizität von Adressierungen

3.1 Pädagogisches Adressieren als eröffnendes Umgehen mit ›Selbstverhältnishaftigkeit‹

Im Anschluss an eine subjektivierungsanalytische Auseinandersetzung wurde grundlagentheoretisch herausgestellt, dass der Begriff der Adressierung auf einen Aspekt verweist, der für pädagogisches Handeln konstitutiv ist (vgl. Otzen/Rose 2022). Erzieherisches Handeln wird als ein in doppelter Hinsicht gerichtetes Handeln bestimmt: ei-

nerseits als ein Handeln, das insofern gerichtet ist, als es einen Sinn oder einen Zweck verfolgt. Und andererseits ist pädagogisches Handeln als ein die*den Andere*n adressierendes Handeln zu deuten, bei dem das Gegenüber meist als *entwicklungsbedürftig* und gleichzeitig *entwicklungsfähig* angesprochen wird. Letztlich wird für pädagogisches Handeln vorausgesetzt, dass sich neben abstrakten Zielen auch eine oder mehrere konkrete Adressat*innen bestimmen lassen, und es ist ebendiese adressierende Ausrichtung, die dieses Handeln als pädagogisch (motiviert) erscheinen lässt (vgl. Otzen/Rose 2022: 15f.; Otzen 2025).

Adressierungen als subjektkonstituierend zu verstehen, korrespondiert dabei *erstens* mit erziehungsphilosophischen Überlegungen zur pädagogischen Verantwortung. So versteht Jan Masschelein Erziehung im Anschluss an Hannah Arendts Überlegungen zu Pluralität als »Zusammenhandeln« (Masschelein 1996: 177) und damit als »eine Antwort auf eine Frage, die von einem anderen ausgeht« (ebd.: 178f.). Die Notwendigkeit dieser Antwort gründet darauf, dass die*der Andere – wie Masschelein mit Emmanuel Lévinas argumentiert – uns unmittelbar durch ihr*sein Antlitz in Ver-Antwortung stellt, d.h. zu einer Antwort zwingt. Wir sind nicht über einen »Einheitsgrund« (ebd.: 179) miteinander verbunden, sondern darüber, dass wir uns wechselseitig über Frage und Antwort oder über Adressierung und Re-Adressierung aufeinander beziehen müssen. Dieser Aspekt des gegenseitigen Ausgesetzt- und Aufeinander-verwiesen-Seins führt zu einer Deutung pädagogischer Verantwortung, die den Umstand beschreibt, »in irgendeiner Weise eine Bedingung des Anderen und dessen Werden zu sein« (Kuhlmann/Ricken 2019: 242), und zu einem verstrickten Verantwortungsgefühl »des ›Nicht-Wissen-Können[s]‹, aber ›Antworten-Müssen[s]‹« (ebd.: 242). Verantwortliches Handeln bedeutet dann »immer auch die Bereitschaft, die Konsequenzen des eigenen Tuns auf das Sein und Werden Anderer im Wissen um die Unmöglichkeit einer kausalen Einwirkungslogik in die ethische Reflektion miteinzubeziehen« (ebd.).

Zweitens akzentuiert das anerkennungs- und subjektivierungstheoretische Verständnis von Adressierung eine dezidiert machtanalytische bzw. machtsensibilisierte Perspektive auf pädagogisches Handeln. So ruft das Konzept »Adressierbarkeit« die grundsätzliche Verletzlichkeit von Subjekten in Bezug auf Sprache auf, die sich im Kontexte diskriminierender Ansprachen noch zuspitzt (vgl. Janssen 2018). Aus diesem Grund müssen Adressierungen als Sprechakte begriffen werden, die nicht nur performativ Wirklichkeit(en) stiften, sondern auch auf machtvoller Weise an bestehende gesellschaftliche Differenzordnungen anknüpfen, diese bestätigen und (re-)produzieren.

Diese Aspekte der relationalen Ver-Antwortung und Machtförmigkeit des Sprechens rücken die responsiven sowie die formierenden und normierenden Aspekte des Adressierens ins Zentrum. Die Pädagogizität der Adressierungen ließe sich dann normativ daran messen, ob und welche Spielräume sie zu aufgerufenen Norm- und Wissensordnungen sowie zu Machtbeziehungen eröffnen (vgl. Ricken/Rose 2023: 55ff.). Diese »normative Perspektivierung« (ebd.: 57) schließt an ein Verständnis von Anerkennung als »Umgehen mit Selbstverhältnishaftigkeit« an (ebd.), in dem die in Adressierungen eröffneten Räume des möglichen Selbstbezugs ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Bislang wurden diese Selbstbezüglichkeitsräume allerdings nur negativ qualifiziert, wenn Ricken und Rose (vgl. ebd.) darauf verweisen, »dass die Negation solcher

Spielräume auf Gewalt hinausläuft«; an dieser Leerstelle einer positiven Qualifikation von Adressierungen setzt Thomas Rucker (vgl. 2024) an.

3.2 Pädagogisches Adressieren als Ansprache Heranwachsender als Bildsame

Rucker (2024: 599) argumentiert, dass ein »subjektivierungstheoretisches Inventarium« zwar wichtige Einsichten in die Machtförmigkeit von Adressierungen eröffne; es aber aufgrund des begrifflichen Ineinsfallens von »Unterwerfung« und »Überschreitung« kaum in der Lage sei, Adressierungen normativ zu qualifizieren (vgl. ebd.: 610). Wenn also »[j]ede Form der Adressierung *per se* als »Unterwerfung« aufgefasst werde, ist für Rucker (ebd.: 610; Herv. i.O.) nicht »erkennbar, wie vor diesem Hintergrund noch sinnvoll qualitative Differenzen zwischen verschiedenen Adressierungen bestimmt und begründet werden können« (vgl. auch Drerup 2020: 180).¹ Um diese pädagogisch-normative Bestimmung zu ermöglichen, entwickelt Rucker über eine erziehungs- und bildungstheoretisch ausgerichtete Argumentation eine Unterscheidung »zwischen affirmativ und nichtaffirmativ ausgerichteten Adressierungen« (Rucker 2024: 610).

Rucker (ebd.: 599) versteht Erziehung als »Ermöglichung von Bildung«, die sich dadurch auszeichnet, dass Heranwachsenden die Möglichkeit eröffnet wird, sich zu den an sie gestellten Ansprüchen in ein Verhältnis setzen zu können. In Abgrenzung zu einem »affirmativ[en]« Erziehungsverständnis (ebd.: 610), in dem ausschließlich der in gegebene Normen und Ordnungen einführende und feststellende Charakter im Fokus steht, hebt Rucker (vgl. ebd.: 601) den eröffnenden Charakter einer »nichtaffirmativ[en]« Erziehung hervor, »die im Kern darin besteht, Heranwachsende nicht auf eine spezifische Lebensform hin festzulegen, sondern diesen dabei zu helfen, ihre Lebensform zu wählen«. Um diese Lebensform zu wählen, sollen Heranwachsende von Erziehenden dazu aufgefordert werden, »erlittene Differenzerfahrungen«, die sie nicht zuletzt aufgrund von an sie gestellten normativen Ansprüchen erleben, »in Aktivitäten des Selber-Denkens, Selber-Urteilens und Selber-Handelns durchzuarbeiten und [...] eigene Positionen in Fragen eines gelingenden Lebens und Zusammenlebens zu entwickeln« (ebd.: 601). Erziehende konfrontieren Heranwachsende demnach zwar immer auch mit bereits gegebenen Antworten; es ist aber pädagogisch geboten, Heranwachsende zugleich zum *Selber-Antworten auf diese gegebenen Antworten* aufzufordern. Sie sollen als »bildsame Subjekte« adressiert werden (ebd.: 599; Herv. i.O.), die »die eigene Stimme in das erzieherische Miteinanderumgehen einbringen« (können) (Rucker 2024: 602).

Diese bildungstheoretische Justierung von Erziehung legitimiert Rucker in Auseinandersetzung mit einer subjektivierungsanalytischen Kritik am Konzept der »Bildung«.

1 Wichtig scheint uns an dieser Stelle, dass »die doppelte Perspektive von Ermächtigung und Unterwerfung« (Thompson 2004: 49) keineswegs dichotom in Unterwerfung unter eine Norm auf der einen Seite und eine Überschreitung einer Norm auf der anderen Seite aufzuteilen ist, wie Rucker dies darstellt. Vielmehr ist das Unterwerfen unter eine Norm ein Vorgang, der erst die Ermächtigung als bestimmtes Subjekt ermöglicht. Es wird dadurch erst anerkennbar und in diesem Sinne handlungsfähig. Trotzdem ist es hilfreich, danach zu fragen, wie das subjektivierungstheoretische begriffliche Inventarium erweitert werden müsste, um gewaltvolle Adressierungen von nicht-gewaltvollen zu unterscheiden.

Nach Rucker ist Bildung keineswegs individualtheoretisch auf eine Vervollkommnungspirale festgelegt; vielmehr ließe sich Bildung als ein Prozess verstehen, in dem ein Mensch »sich zu internen und externen Abhängigkeiten in ein Verhältnis setzt, eigene Urteile entwirft und diesen im Handeln zu entsprechen sucht« (ebd.: 600). Eine daran orientierte nichtaffirmative Erziehung versteht Rucker als »eine Form der Adressierung [...], deren Spezifikum darin besteht, dass Heranwachsende als Wesen angesprochen werden, die sich zu den Abhängigkeiten, in die sie immer schon verstrickt sind, in ein Verhältnis setzen können« (ebd.: 602). Vor diesem Hintergrund sollte es nach Rucker möglich sein, Adressierungen hinsichtlich ihrer Pädagogizität zu diskutieren. Wir werden auf diesen Anspruch und auf die kategorialen Differenzen zur Subjektivierungsforschung zurückkommen.

3.3 Pädagogisches Adressieren als ein auf Lernen gerichtetes Zeigen

Zu den prominentesten Bezügen für die Formbestimmung pädagogischen Handelns zählen Klaus Pranges (vgl. 2005) und Gabriele Strobel-Eiseles Ausführungen zu einer Operativen Pädagogik (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2015), in der Erziehung als ein auf Lernen gerichtetes Zeigen bestimmt wird. Schon früh plädierte Norbert Ricken (2009: 121) dafür, diese Bestimmung von Erziehung anerkennungstheoretisch zu justieren, indem Zeigen mit »Blick auf die performative Kraft des Zeigens auch als ein Adressierungs- und Konstituierungsgeschehen, [und] damit als ein Subjektivationsgeschehen« ausbuchstabiert wird.

In der Lernkulturtheorie und der davon ausgehenden Lernkulturanalyse werden diese Bestimmungen des Pädagogischen aufgegriffen und für eine empirische Analyse unterrichtlicher Praktiken ausdifferenziert. *Pädagogische* Praktiken werden im Anschluss an Prange »als Praktiken des Zeigens« verstanden, »die auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler bezogen sind« (Idel/Reh/Rabenstein 2014: 83) und dementsprechend die »pädagogische Differenz von Zeigen und Lernen« (Prange 2005: 92) bearbeiten. Weiter wird in lernkulturanalytischen Studien die bei Ricken implizite Differenz² zwischen dem Umgang mit der unterrichtlichen Sache, bei der das Zeigen die zentrale Rolle spielt, und der »Beziehungsgestaltung« (Neto Carvalho 2017: 83), bei der Anerkennung und Adressierung bedeutsam(er) sind, aufgenommen und demnach eher ein Zeigen *und* Anerkennen analytisch in den Fokus gerückt. Dabei werden Adressierungen als *pädagogische* bestimmt, wenn in ihnen in einer Weise auf Dinge, Wissen, Normen etc. gezeigt wird, die deutlich macht, dass das Gezeigte von den Bezeigten *gelernt* werden soll. Anerkennungstheoretisch gependet, werden in diesem Zeigen die Zeigenden, Bezeigten und auch anwesende Dritte als Bestimmte hervorgebracht und subjektiviert.

Bevor wir uns nachfolgend ausgehend von diesen Bestimmungen der empirischen Exploration widmen, seien an dieser Stelle die drei vorgestellten Dimensionen der Pädagogizität von Adressierungen gebündelt:

- a) *Grad der eröffneten Rekursivitätsspielräume*: In der weitesten Bestimmung der Pädagogizität von Adressierungen wird der Fokus grundlagentheoretisch auf den adres-

2 Vgl. hierzu vor allem die Darstellung bei Ricken 2009: 130.

sierenden, normierenden und zugleich ver-antwortenden Charakter pädagogischen Handelns gelegt. Wenngleich keine explizite Bestimmung pädagogischer im Unterschied zu nicht-pädagogischen Adressierungen vorliegt, werden Adressierungen als *pädagogisch legitim* bestimmt, wenn sie für die Adressierten einen Raum der In-Verhältnis-Setzung zu aufgerufenen Norm- und Wissensordnungen sowie Machtbeziehungen eröffnen.

- b) *Konstituierte Bildsamkeit der Adressierten*: In ähnlicher Stoßrichtung, aber dezidiert erziehungs- und bildungstheoretisch justiert, wird in der zweiten Bestimmung dafür plädiert, nur Adressierungen als pädagogische zu bestimmen, welche die Adressierten als *Bildsame* ansprechen. Eine pädagogische Adressierung ist demnach eine Aufforderung zum selbsttätigen Antworten.
- c) *Zeigen auf das Lernen der Adressierten*: Schließlich rückt in der dritten Bestimmung stärker die Dreistelligkeit des pädagogischen Handelns in den Fokus, wenn pädagogisches Adressieren als ein Zeigen verstanden wird, das auf das Lernen der Adressierten gerichtet ist und ihnen subjektivierende Lernräume eröffnet. Wenngleich nicht explizit benannt, wird auch hier die Figur einer Potenzialität der Adressierten aufgerufen, da sie in einer *pädagogischen* Adressierung notwendig als (mehr oder weniger) *Lernfähige* angesprochen werden.

4. Empirische Explorationen

Im Folgenden werden wir die Frage nach der Pädagogizität von Adressierungen anhand einer kurzen videographierten Szene aus dem Unterricht erkunden, die wir im Rahmen des DFG-geförderten und von Norbert Ricken und Nadine Rose geleiteten Projekts »Sprachlichkeit der Anerkennung« adressierungsanalytisch interpretiert haben (vgl. Kuhlmann/Otzen 2023). Nach der Vorstellung der Szene werden wir die Interpretation entlang einer adressierungsanalytischen Heuristik knapp zusammenfassen, um daran anschließend eine Re-Analyse entlang der drei Bestimmungen zur Pädagogizität von Adressierungen anzulegen.

4.1 Darstellung der Unterrichtsszene

Die nachfolgend vorgestellte Szene wurde im Deutschunterricht einer neunten Klasse an einem Gymnasium gefilmt und transkribiert. Nach einer Arbeitsphase in Gruppen trägt der Lehrer Herr Ulrich (HU) die Schüler*innen-Antworten zusammen und notiert diese stichpunktartig an der Tafel. Als der Lehrer eine Schülerin aufruft, entspinnt sich eine Peer-Aktivität zwischen Alex und Fabian; Sonja unterbricht ihren Redebeitrag und der Lehrer adressiert Alex, wie im Folgenden zu sehen ist.

- Lehrer (L): (blickt Alex an) Also in erster Linie hat das was von eleganz=Alex, bist du eigentlich bei uns oder bist du (--)irgendwo beim letzten Wochenende (-)mit den Gedanken? Oder (-)was ist los?
- Leon (Sitznachbar): dreht sich zu Alex und lacht laut auf.
- Alex (A): (leise) Ich hab nur was getrunken.
- L: Ist dir=ist dir unheimlich kalt=gerade dass du ne Daunenjacke anhaben musst?
*Leon lacht weiter, weitere Schüler*innen lachen*
- A: Nein?
- L: Dann zieh sie doch aus. Du bist der einzige der hier ne Jacke anhat hier im Raum. Oder bist du nicht ganz gesund im Moment?
- A: Nein bin ich wirklich nicht. Also ich bin erkältet.
- L: Okay. Wenn du die Jacke anlassen willst dann benimm dich aber [und sei jetzt ruhig].
- A: [Was habe ich]
jetzt falsch gemacht?
- L: Du bist unkonzentriert. Du hörst überhaupt nicht zu.
Alex nickt, zieht die Augenbrauen hoch, nimmt sich einen Stift aus der Federmappe und lehnt sich dann zurück und steckt beide Hände in die Taschen seiner Daunenjacke.

4.2 Adressierungsanalytische Interpretation³

Die im Folgenden stark geraffte adressierungsanalytische Interpretation soll als Kontrastfolie für die darauffolgende Re-Analyse dienen. Sie orientiert sich an den vier heuristischen Dimensionen der formalen Organisation und der Hervorbringung von Wissen und Normen, Machtbeziehungen und Selbstverhältnissen (vgl. Kuhlmann 2023): 1) Im Hinblick auf die *Organisationsdimension* können wir feststellen, dass der Lehrer plötzlich vom inhaltlichen Sprechen in die namentliche Nennung eines Schülers wechselt. Damit bekommt das, was Alex und Fabian zuvor gemacht haben, eine Öffentlichkeit und wird zu einer Unterrichtsstörung, für die Alex verantwortlich gemacht wird. Interessant ist, dass der Lehrer hintereinander inhaltlich sehr unterschiedliche Fragen an Alex adressiert. Alex wird über diese Fragen in die Position des Antwortenden gerückt und beantwortet diese, bis er am Ende der aufgezeichneten Szene in die Position des Fragenden wechselt. Daraufhin gibt der Lehrer mit »Du bist unkonzentriert. Du hörst überhaupt nicht zu.« vereindeutigende Antworten, die Alex' Verhalten negativ bewerten.

2) Unter der Dimension *Normen und Wissen* wird deutlich, dass die Lehrperson in ihren Adressierungen ein legitimes Innen und ein illegitimes Außen von Unterricht konstruiert. Alex wird über die Adressierungen »Wochenende« und »Jacke« eindeutig im Außen verortet, während das Innen als Gegenhorizont als ein »bei uns« aufscheint. Neben dieser dichotomen Aufteilung in Innen und Außen, werden in den lehrerseitigen

3 Für eine ausführliche adressierungsanalytische Interpretation dieser Szene vgl. Kuhlmann/Otzen 2023.

Adressierungen Normen des legitimen Verhaltens aufgerufen, die sich auf eine selbsttätige Disziplinierung der Gedanken, des Verhaltens und der Kleidung beziehen. Indem Alex' Verhalten als Gegenpol zur unterrichtlichen Ordnung hervorgebracht wird, werden nicht nur die unterrichtlichen Normen verstärkt. Vielmehr adressieren diese Fragen die Selbstverständlichkeit dieser Normen, die Alex kennen müsste, und fordern ihn dazu auf, einsichtig zu sein und sich zu der Störung zu bekennen. Andererseits eröffnet der Lehrer in seinen Fragen, die andere Normen aufrufen, auch andere Antwortoptionen. So ist »Was ist los?« für sich genommen eine offene Frage und könnte auch ein Interesse am Anderen sein. Auch die Nachfrage, ob jemand erkältet ist, ruft zumindest implizit die Norm (pädagogischer) Sorge mit auf.

Im Verlauf der Interaktion zeigt sich, dass Alex die Offenheit der Fragen wörtlich nimmt und dabei eben diese impliziten, anderen Normen aufgreift. Er zeigt damit auf Normen, die auf die Lehrperson bezogen sind. In diesem Sinne wären dann weder das Trinken noch das Tragen einer Jacke ein Bruch mit der Norm, sondern aufgrund der speziellen Situation unproblematisch. Dass zudem die klassenöffentliche Ermahnung vonseiten des Lehrers legitimierungsbedürftig ist, stellt Alex vor seinen Mitschüler*innen heraus, wenn er danach fragt, was er denn falsch gemacht habe. Die Lehrperson vereindeutigt seine zuschreibenden Adressierungen, indem die Fragen in zwei aneinander gereichte »Du«-Sätze überführt werden und damit Alex' Verhalten eindeutig als abweichend bewertet wird. Insbesondere das Auflachen von Fabian zeigt, dass hier zugleich eine weitere Anerkennungsordnung wirkt. Konkret werden hier peerkulturelle Fragen – des Erwischt-Werdens, der fairen Behandlung und der Schlagfertigkeit – thematisch, die im Konflikt mit der Ordnung des Unterrichts stehen.

3) Hinsichtlich der *Machtdimension* ist hervorzuheben, dass der Lehrer in verschiedenen Fragen ein Bekenntnis zum Fehlverhalten einfordert. Er ist zwar offenkundig in der überlegenen Position, Devianz zuzuschreiben, scheint aber darauf angewiesen zu sein, dass diese Zuschreibung auch von Alex angenommen wird. Alex unterläuft diese Forderung aber wiederholt und stellt demgegenüber das Verhalten der Lehrperson unter Legitimierungsdruck, insofern er sein Verhalten mit dem Verweis, dass er »nur getrunken« habe und »erkältet« sei entproblematisiert. Auch hier ist die Klassenöffentlichkeit der Situation entscheidend, da nahegelegt wird, dass die Disziplinierung des Lehrers nicht angemessen sei. Die Lehrperson fährt erst mit dem Unterricht fort, als sich Alex in einer sehr gebrochenen Geste »geschlagen« gibt, indem er sich zurücklehnt und die Hände in den Taschen verschränkt. Gerade weil ausschließlich Alex vom Lehrer getadelt wird, ist er in der Gruppe exponiert und in einer Bewährungssituation.

4) Im Hinblick auf die Dimension *Selbstverhältnis* wird deutlich, dass in der untersuchten Szene auf dem Spiel steht, wer als *moralisch-verantwortlich handelnde Person* anerkannt werden kann. Hinsichtlich der geforderten Arbeit am Selbst legen die lehrerseitigen Adressierungen im offenen Frageformat zunächst nahe, dass Alex sein Fehlverhalten einsehen, sich dazu bekennen und sich diszipliniert zeigen soll. Während Alex in den daran anschließenden Adressierungen zugeschrieben wird, mutwillig und ohne legitimen Grund den Unterricht zu stören, obwohl er es besser wissen sollte, steht für den Lehrer auf dem Spiel, vor der Klasse als willkürlich Strafender zu erscheinen. In Bezug auf die herausgearbeiteten konfligierenden Anerkennungsordnungen geht es folglich um die Gesichtswahrung beider vor der Klassenöffentlichkeit.

4.3 Zur Pädagogizität von Adressierungen

Im Sinne einer empirischen Exploration werden wir nun kontrastiv die drei Bestimmungen pädagogischer Adressierungen als theoretische ›Scheinwerfer‹ auf die Empirie anlegen, um das Geschehen auf seine Pädagogizität hin zu befragen. Wir beginnen zunächst mit der konkretesten Bestimmung, dem pädagogischen Adressieren als Zeigen.

Zeigen auf das Lernen der Adressierten: In der Szene werden Adressierungen von der Lehrperson vollzogen, die wir mit Prange und Strobel-Eisele (2015: 38) sowohl als »direktive[s] Zeigen« als auch als »reaktive[s] Zeigen« verstehen können: Während sich das direktive Zeigen dadurch auszeichnet, dass die Bezeigten darauf hingewiesen werden, »was wir von ihnen erwarten und was sie selber von sich erwarten sollten« (ebd.: 47–48), zeichnet sich das reaktive Zeigen durch den Bezug auf etwas aus, das bereits gelernt worden ist oder sein sollte (vgl. ebd.: 88). So wird Alex reaktiv darauf hingewiesen, dass er »unkonzentriert« sei und »überhaupt nicht« zuhören, womit Alex zugeschrieben wird, dass er das, was er bereits gelernt haben sollte, nicht in die Tat umsetzt. Diese reaktive Stoßrichtung ist eng verbunden mit direktiven Adressierungen, die von Alex (implizit) ein Bekenntnis zum zugeschriebenen Fehlverhalten sowie konkrete Verhaltensänderungen verlangen (»benimm dich aber und sei jetzt ruhig«). Dabei bleiben diese direktiven Adressierungen zugleich diffus und in sich gebrochen, wenn immer auch Anderes mitgezeigt wird (»Oder was ist los?«; »Bist du nicht ganz gesund im Moment?«). Das, was gelernt werden soll bzw. als bereits Gelerntes gesetzt wird, bleibt dadurch immer auch uneindeutig, implizit und verändert sich im Verlauf der Szene.

Wenngleich bei Prange und Strobel-Eisele das Antworten der Bezeigten nur dahingehend interessant ist, das darin das Lernen sichtbar gemacht werde, weisen sie auf eine »eigentümliche Struktur des direktiven Zeigens« (Prange/Strobel-Eisele 2015: 76) hin, die für die Analyse der Antworten von Alex instruktiv ist: Das direktive Zeigen als Aufforderung ist »in einer ganz anderen Weise als das Üben und Darstellen auf Zustimmung angewiesen, sozusagen darauf, wie sich der Lernende zu sich selber verhält, ob er willig und einsichtig unserer Erwartung folgt oder sich widerspenstig, uneinsichtig und harthörig zeigt« (ebd.). Die Lehrperson ist im direktiven Zeigen demnach im Besonderen auf die Zustimmung von Alex angewiesen, da sich die Zeigeform darauf bezieht, »wie die Lernenden sich auf sich beziehen« (ebd.: 77), was nicht im Zeigen determiniert werden kann. In der Szene wird nun deutlich, dass sich Alex in seinen Re-Adressierungen gerade nicht »willig und einsichtig« zeigt, sondern vielmehr darauf beharrt, dass er den Erwartungen der Lehrperson bereits entsprochen habe.

In der anerkennungstheoretischen Lesart des Zeigens, wie sie von der Lernkulturanalyse ausgearbeitet wurde, wird in der Szene deutlich, dass in dieser Art des Zeigens durch die Lehrperson bestimmte subjektivierende Lernräume für Alex eröffnet werden, in denen weniger Alex' Lernen bestimmter Verhaltensnormen im Fokus steht als vielmehr das tadelnde Zeigen auf das Noch-nicht-Gelernte (aber als Bereits-gelernt-Erwartetes). Mit Neto Carvalho (2017: 152) gesprochen kann sich hier eine Spezifik gymnasialer Lernkulturen zeigen: Lehrpersonen fordern von den »Schüler*innen mehr Selbstständigkeit, womit Selbstständigkeit in der Selbstdisziplinierung gemeint ist«. Abstrahiert ausgedrückt zeigt sich, dass das, was gelernt werden soll, immer schon als gegeben ge-

setzt wird, wodurch das ideale gymnasiale Schüler*innen-Subjekt als ein sich selbsttätig Disziplinierendes performativ hervorgebracht wird.

Durch die angelegte Bestimmung der Pädagogizität von Adressierungen eröffnet sich ausgehend von diesen Explorationen die Möglichkeit, die Szene bzw. das Handeln der Lehrpersonen kritisch zu befragen: Es ist nicht nur diffus, auf was die Lehrperson genau zeigt; es ist letztlich kein »echtes« Zeigen, da es nicht auf einen Lernprozess des Bezeigten gerichtet ist. Zugleich bleibt in dieser Perspektivierung des Geschehens eine Dimension »im Dunkeln«, die für die Szene zentral zu sein scheint: In Begriffen der operativen Pädagogik ließen sich auch Alex Adressierungen des Lehrers als Zeigegesten lesen, die auf das Zeigen des Lehrers bezogen sind. So kann insbesondere Alex' Frage danach, was er nun falsch gemacht habe, seinerseits als reaktives Zeigen verstanden werden, das auf das reaktive Zeigen des Lehrers antwortet, da es auf die Unklarheit und darin auch Illegitimität der vorangegangenen Adressierungen zeigt.

Konstituierte Bildsamkeit der Adressierten: Legen wir nun die Frage an, ob die lehrerseitigen Adressierungen im Sinne Ruckers (vgl. 2024) als pädagogische Adressierungen an ein bildsames Subjekt zu lesen sind, zeigt sich die folgende Spannung: Zum einen sind die Adressierungen des Lehrers deutlich durch affirmativ-erzieherische Züge gekennzeichnet, da Alex sich in eine gegebene und nicht verhandelbare unterrichtliche Ordnung einfügen soll. Zum anderen eröffnet der Lehrer in den Frageformaten zumindest formal immer auch Räume, in denen sich Alex zur Devianzzuschreibung selbsttätig verhalten kann. Es daher schwierig zu entscheiden, ob bspw. die Frage der Lehrperson »Oder was ist los?« als eine *affirmative* Adressierung zu verstehen ist, da damit ein Bekenntnis zur Störung eingefordert sein könnte, oder als eine *nichtaffirmative* Adressierung, die eine Möglichkeit der Positionierung für Alex eröffnet. Hier scheint sich eine Gleichzeitigkeit von Affirmation und Nicht-Affirmation anzudeuten, die Rucker (vgl. ebd.: 610) dezidiert ausschließt.

Dieses Problem der Entscheidbarkeit über die Pädagogizität bzw. den (nicht-)affirmativen Charakter von Adressierungen spitzt sich zu, wenn nicht nur die Adressierungen durch die Lehrperson, sondern auch die Re-Adressierungen von Alex in die Analyse einbezogen wird: Alex nutzt die Fragen der Lehrperson, um die an ihn adressierten Geltungsansprüche selbsttätig zu prüfen und (kritisch) zu kommentieren, womit er mit Rucker (ebd.: 602) gesprochen »die eigene Stimme in das erzieherische Miteinanderumgehen« einbringt. Der Schüler zeigt sich selbst dann noch mit dieser eigenen Stimme, nachdem der Lehrer ihm vereindeutigend Devianz zugeschrieben hat und Alex sich daraufhin körperlich distanziert. Mit Rucker zeigt sich hier, dass Alex die Adressierungen der Lehrperson (und die soziale Situation Klassenöffentlichkeit) nutzt, um sich als *bildsames Subjekt* zu positionieren. Inwiefern wären diese bildungsrelevanten Re-Adressierungen nun für die Bewertung der Pädagogizität der Szene zu berücksichtigen?

In diesen Explorationen wird deutlich, dass Ruckers Plädoyer dafür, die subjektivierungstheoretisch angelegte Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Ermächtigung durch die dichotome Logik der affirmativen und nichtaffirmativen Adressierung zu ersetzen, analytische und kategoriale Probleme mit sich bringt, die eng mit der klassischen Frontstellung zwischen Autonomie- und Heteronomie verbunden sind (vgl. Meyer-Drawe 2000: 151). In dieser Frontstellung ist die Sozialität, Deutungs Offenheit und auch unhintergehbare Machtverworfenheit pädagogischer Praktiken abgeblendet.

Zugleich ermöglicht vielleicht genau der Versuch einer Einschätzung, ob es sich bei einer untersuchten Szene um eine affirmative oder eine nichtaffirmative Adressierung handelt, die Einsicht in diese Verstricktheiten und damit eine Form der normativen Reflexion auf pädagogische Adressierungsgeschehen, die um die Komplexität weiß und dennoch ein normatives Urteil wagt.

Grad der eröffneten Rekursivitätsspielräume: Auch in der letzten normativen Perspektivierung von Adressierungen steht maßgeblich die Frage im Fokus, welche Räume für die Adressierten eröffnet werden. Anders als in der erziehungstheoretischen Ausrichtung nach Rucker wird aber in einer subjektivierungstheoretischen Stoßrichtung davon ausgegangen, dass unterwerfende und ermächtigende Momente in Adressierungen notwendig ineinandergreifen. So wird bspw. bei der Frage der Lehrperson »Oder was ist los?« die Gleichzeitigkeit schließender Bekenntniseinforderung und formal-öffnender Adressierung, die auch ein Sich-anders-Verhalten ermöglicht, in den Blick gerückt (vgl. Kuhlmann/Otzen 2023: 210). Diese analytische Schärfe in Bezug auf den Vollzug von Adressierungen erschwert aber zugleich eine normative Einschätzung hinsichtlich der pädagogischen Legitimität von Adressierungen, weil es kein Jenseits machtvoller Unterwerfung geben kann.

Legen wir aber versuchsweise das von Ricken und Rose (vgl. 2023: 55) negativ formulierte Kriterium an, dass das Verschließen oder Negieren von Rekursivitätsspielräumen auf Gewalt hinauslaufe, so zeigt sich im konkreten Fall, dass die Lehrperson Alex durchaus gewaltvoll adressiert, da die Spielräume von Alex, sich auch anders zu sich selbst, zu anderen und zu aufgerufenen Normen zu verhalten, Redezug um Redezug verkleinert werden, bis Alex vereindeutigend Devianz zugeschrieben wird (»Du bist unkonzentriert. Du hörst überhaupt nicht zu.«). Zugleich wird es im Vollzug der zunehmenden Einschränkung von Rekursivitätsspielräumen in Anwesenheit Dritter für Alex auch möglich, die (pädagogische) Legitimität dieser Schließungen infrage zu stellen. Hier wird deutlich, dass Lehrpersonen im Adressierungsgeschehen als Pädagog*innen adressiert sind und werden. Folglich sind sie angesprochen die spezifischen Adressierungen nicht beliebig, sondern in einem pädagogischen Modus – bspw. entlang von Normen der Fairness oder der Abstimmung auf das pädagogische Gegenüber – auszuführen. Der Schüler stellt den Lehrer damit situativ in *pädagogische Ver-Antwortung*, die sich in den Antworten des Lehrers als spezifische konstituiert.

Vor diesem Hintergrund stellt sich auch bei dieser dritten »normative[n] Perspektivierung« (ebd.: 57) die Frage, warum hinsichtlich der Pädagogizität ausschließlich Adressierungsakte von Pädagog*innen analytisch fokussiert werden (wenn auf den Grad der eröffneten Rekursivitätsspielräume scharf gestellt wird) und nicht das Zusammenspiel und die Dynamik von Adressierungen und Re-Adressierungen, worin sich die jeweilige (pädagogische) Verantwortlichkeit zeigen kann.

5. Diskussion

Ausgangspunkt unserer Explorationen waren kritische Einsätze, die der subjektivierungsanalytischen (Adressierungs-)Forschung attestieren, bislang zu wenig auf das spezifisch Pädagogische ihres Gegenstands zu fokussieren. Abschließend wollen wir

drei Gedanken dazu formulieren, welche theoretischen, empirischen und dezidiert normativen Einsichten durch die angelegten theoretischen ›Schlaglichter‹ eröffnet werden.

Wenngleich kategorial je anders ausgearbeitet, zeigt sich *erstens* als Gemeinsamkeit der drei Perspektivierungen, dass die Unbestimmtheit und Offenheit der adressierten Heranwachsenden kategorial gesetzt und in der Analyse und Bewertung von Adressierungen als normativer Maßstab anlegt wird. Diese Beobachtung mag nicht überraschen, kann doch der Topos der Bildsamkeit spätestens seit Herbart »als leitende Idee der pädagogischen Praxis und Reflexion« gelten (Tenorth 2006: 499). Zugleich wurde er bislang nur vereinzelt mit subjektivierungstheoretischen Zugriffen verbunden, wenn mit Butler für »eine relationale Bestimmung von ›Bildsamkeit‹« (Ricken 2012: 337) plädiert wird und darin die Momente »Verletzbarkeit, Exposition, [...] Relationalität« (ebd.: 346) und »Macht« (ebd.: 348) als konstitutiv gesetzt werden. Ausgehend von diesen anthropologischen Überlegungen scheinen uns die empirischen und daran anschließenden normativen Explorationen einen Raum aufzuspannen, in dem das Ineinandergreifen von zwei Fragen verhandelbar wird: Welche subjektivierenden Möglichkeitsräume werden in Adressierungen an Heranwachsende eröffnet, sich zu sich selbst, zu anderen und zur sozialen Ordnung zu verhalten? Und welche Schließungs- und Festschreibungsmomente zeigen sich, die pädagogischen Prozessen des Lernens, der Erziehung oder der Bildung entgegenlaufen? Hier könnte sich ein produktives Ineinandergreifen adressierungsanalytischer Interpretation und pädagogischer Re-Analyse andeuten.

Um diese Fragen jedoch in Bezug auf konkrete pädagogische Situationen entscheiden zu können, ist es zu kurz gegriffen, auf initiiierende Adressierungen durch Pädagog*innen scharf zu stellen – einen Fokus, den alle drei Bestimmungen der Pädagogizität von Adressierungen teilen. So wird weder das Ineinandergreifen verschiedener Zeigeformen als ›Gegenzeigen‹ thematisch, noch wird die Option diskutiert, dass Heranwachsende gerade einschränkende Adressierungen dafür nutzen können, sich als Widerständige und Bildsame zu zeigen. Berücksichtigen wir aber das spezifische Ineinandergreifen von Adressierungen und Re-Adressierungen, von Zeigen und Gegenzeigen, deutet sich eine *erziehungstheoretisch* bedeutsame Einsicht an: Im Erziehungsprozess steht nicht nur die Anerkennbarkeit der Heranwachsenden auf dem Spiel, weil von ihnen ein (moralisches) Anderswerden verlangt wird, sondern auch diejenige pädagogischer Handelnder, weil ihre Adressierungen (als pädagogisch legitim) anerkannt werden müssen – was durch anwesende Dritte verschärft wird.

Vor diesem Hintergrund wollen wir *drittens* für ein normativ-ethisches Nachdenken über Adressierungen plädieren, dass die Spezifik pädagogischer Felder in ihren machtvollen Anerkennungs- und Adressierungsdynamiken ernst nimmt, aber darin zugleich verschiedene Bearbeitungsweisen dieser Dynamiken diskutiert. Auch hier sehen wir das produktive Ineinandergreifen von Adressierungsanalyse und pädagogischer Re-Analyse. So bedarf es eines Verständnisses dafür, dass die historisch gewordene Praxisformation Unterricht die Eröffnung von Rekursivitätsräumen systematisch einschränkt – nicht zuletzt, weil die Engführung von Spielräumen für die Aufrechterhaltung dieser Interaktionsform funktional ist. Diese Einsicht kann der Ausgang einer professionsethisch ausgerichteten Fallarbeit sein, in der verschiedene Szenen daraufhin befragt werden, wie Lehrpersonen mit diesen Dynamiken umgehen und welche

normativ-pädagogischen Probleme mit den jeweiligen Umgangsweisen verbunden sind – wenn bspw. Schüler*innen exponiert oder subjektivierend festgeschrieben werden.

Literatur

- Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2023): Praxistheoretische Forschung zwischen Pädagogisierung und Ent-Pädagogisierung. Chancen und Risiken einer sozialtheoretischen Umcodierung der Erziehungswissenschaft. In: Kuhlmann, Nele/Rose, Nadine/Hilbrich, Ole/Bellmann, Johannes/Reh, Sabine (Hg.): Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer, S. 35–66.
- Berdelmann, Kathrin/Reh, Sabine (2015): Adressierung durch den Raum – (Lieblings-)Plätze in der Schule. Eine fotoethnographische Exploration. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist: Velbrück, S. 183–205.
- Butler, Judith (1997): *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. London: Routledge.
- Butler, Judith (2021a): Recognition and the Social Bond. A Response to Axel Honneth. In: Ikäheimo, Heikki/Lepold, Kristina/Stahl, Titus/Butler, Judith/Honneth, Axel (Hg.): *Recognition and Ambivalence*. New York: Columbia University Press, S. 31–53.
- Butler, Judith (2021b): Recognition and Mediation. A Second Reply to Axel Honneth. In: Ikäheimo, Heikki/Lepold, Kristina/Stahl, Titus/Butler, Judith/Honneth, Axel (Hg.): *Recognition and Ambivalence*. New York: Columbia University Press, S. 61–68.
- Drerup, Johannes (2020): Debatten in der Erziehungs- und Bildungsphilosophie: Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Binder, Ulrich/Drerup, Johannes/Oelkers, Jürgen (Hg.): *Pädagogische Debatten*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 141–217.
- Honneth, Axel (2021): Recognition between Power and Normativity. A Hegelian Critique of Judith Butler. In: Ikäheimo, Heikki/Lepold, Kristina/Stahl, Titus/Butler, Judith/Honneth, Axel (Hg.): *Recognition and Ambivalence*. New York: Columbia University Press, S. 21–30.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2013): »Sich als Zeigender zeigen«. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. In: ZISU 2, S. 38–57.
- Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2014): Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in der Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–88.
- Janssen, Angela (2018): Verletzbarkeit als Moment der *conditio humana*. Grundlagen-theoretische Überlegungen zur *conditio humana*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kuhlmann, Nele (2023): Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne/Kuhlmann, Nele (Hg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 68–111.

- Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne Sophie (2023): Zur Performativität unterrichtlicher Disziplinierung. (De-)Stabilisierungen pädagogischer Autorität. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne/Kuhlmann, Nele (Hg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 192–237.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2019): Verantwortung und Kindheit. In: Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 236–243.
- Leonhard, Melanie/Leonhard, Tobias (2023): Ungenügend. Zur Relationalität und Relativität von Wissen und Können im Studium zum Lehrberuf. In: SEMINAR 29, H. 3, S. 135–149.
- Masschelein, Jan (1996): Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In: Masschelein, Jan/Wimmer, Michael (Hg.): *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Sankt Augustin/Leuven: Leuven University Press, S. 163–186.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. 2. Aufl. München: Kirchheim.
- Neto Carvalho, Isabel (2017): *Gymnasium und Ganztagschule. Videographische Fallstudie zur Konstitution pädagogischer Ordnung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Otzen, Anne Sophie (2025): *Zwischen-Reden. Empirisch-theoretische Untersuchungen zu Ironie in der pädagogischen Kommunikation*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Otzen, Anne Sophie/Rose, Nadine (2022): Adressierung. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hg.): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 15–21.
- Prange, Klaus (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2015): *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Budrich, S. 35–56.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hg.): *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn: Schöningh, S. 111–134.
- Ricken, Norbert (2012): Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 329–352.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine (2023): Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne/Kuhlmann, Nele (Hg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 20–68.

- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- Rucker, Thomas (2024): Bildsames Subjekt. Überlegungen zu einem erziehungs- und bildungstheoretisch fundierten Begriff der Adressierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 70, H. 5, S. 597–614.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, Lutz/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. Berlin/Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S. 497–520.
- Thompson, Christiane (2004): Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ›kritischen Ontologie der Gegenwart‹. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–56.

3 Subjektivierung im Fokus erziehungswissenschaftlicher Problematisierungen

Einleitung

Melanie Schmidt, Saskia Terstegen, Nadine Rose & Bettina Kleiner

Wie Menschen zu Subjekten werden, welche machtvollen und kontingenten, welche gesellschaftlichen, historischen, kulturellen, symbolisch-sprachlichen Formatierungen also in die Selbstverhältnisse und Selbstbeschreibungen von Subjekten eingehen, diese formen und überformen – diese Fragen lassen sich mit dem Theorem der Subjektivierung aufwerfen und bearbeiten (vgl. Ricken/Casale/Thompson 2019). Die mit Subjektivierung taxierte Problemformel des Subjekts und dessen Veränderbarkeit ist interdisziplinär vielfach zum Gegenstand gemacht worden (vgl. Keller/Schneider/Viehöver 2012). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird diese Frage nach dem Subjekt insofern besonders relevant, als sie zentrale Denkfiguren wie jene der Bildung, der Erziehung, der Sorge, aber auch die des Wissens, Lernens und der pädagogischen Professionalität berührt. Vollzüge der Subjektwerdung als Subjektivierung zu denken, fordert zu einer Auseinandersetzung auf mit jenen organisationalen, diskursiven, institutionellen, gesellschaftlichen, vor allem aber machtvollen Verhältnissen, in denen sich Selbst- und Weltverhältnisse konstituieren. Gerade weil das Theorem die Gesichtspunkte der Macht und der Performativität von Selbstwerdung einholt, ist mit Subjektivierung eine Prozessualität angesprochen: Weder gibt es – aus der Warte von Subjektivierung – ein Subjekt ›nach‹ der Subjektivierung, noch lässt sich ein identitärer ›Kern‹ des Individuums jenseits von Positionierungen und soziosymbolischen Ordnungsrastern freilegen. Diese Konstitution des Subjekts in Machtrelationen ermöglicht produktive Rückfragen an disziplinäre Gegenstände und Grundannahmen: an die erziehungswissenschaftliche Gegenstandskonstitution, an die Untersuchung konkreter Bedingungen von Erziehungs- und Bildungspraktiken sowie an Vollzüge des Lernens, des Sorgens und der Subjektwerdung von Menschen.

Insbesondere Foucault und Butler haben Überlegungen dazu ausgearbeitet, die sich als erziehungswissenschaftlich anschlussfähig erwiesen haben (vgl. Pongratz et al. 2004; Ricken/Rieger-Ladich 2004; Ricken/Balzer 2012; Kleiner/Rose 2014; Fegter et al. 2015; Rose 2024). Indem stets das ambivalente Zusammenspiel aus ermächtigender Inanspruchnahme und bemächtigender Zurichtung von Subjektivität – und ihren Relata der Selbstbestimmung, Autonomie, Freiheit – betont wird, wird Subjektivierung erziehungswissenschaftlich bereits seit längerer Zeit instruktiv rezipiert, diskutiert und zur Arbeit an erziehungswissenschaftlichen Problemstellungen genutzt. Hierzu

lassen sich mindestens drei Felder identifizieren: Erstens zeigt die subjektivierungsanalytische Reflexion pädagogisch zentraler Topoi wie etwa Autonomie, inwiefern diese systematisch auf Momente der (Selbst-)Fremdheit und Heteronomie bezogen sind und als »Illusion« (vgl. Meyer-Drawe 1990) zugleich im Sinne eines sozialen Organisationsprinzips äußerst wirkmächtig bleibe. Dabei finden sich theoretisch-kategorial ausgerichtete Reformulierungen sogenannter »Grundbegriffe« der Erziehungswissenschaft, die hinsichtlich Subjektivierung in veränderter Weise eine Problematisierung erfahren. So lassen sich unter Rekurs auf Subjektivierung eher ausgeblendete Aspekte pädagogischer Sachverhalte – etwa die Nähe von Erziehung und indirekter Regierung bzw. gouvernementaler Steuerung von Menschen – profilieren und pointieren (vgl. etwa Pongratz 1990). Folgenreiche Denkirritationen bietet Subjektivierung zweitens in der Reflexion von Anerkennungs- und Differenzverhältnissen (vgl. Schäfer/Thompson 2010; Jergus/Thompson 2017; Ricken et al. 2023 und die Beiträge i.d.B.) und der diskriminierungsrelevanten Hervorbringung von Differenz. Drittens wird der Bildungsbegriff als abendländisch-bürgerliche kulturelle Matrix dekonstruiert (vgl. Ricken 2019). Gerade in post- und dekolonialer Lesart ist aufgezeigt worden, dass das Bildungs- und Aufklärungsdenken der Moderne auf strukturellen Ausschlüssen von Subjektpositionen und Entzügen eines Subjektstatus im Zuge kolonialer Gewalt beruht (vgl. Akbaba/Heinemann 2023 und die Beiträge von Kleiner/Rose/Bergold-Caldwell sowie Terstegen i.d.B.). Diese Auseinandersetzungen betreffen konstitutiv auch den subjektivierungsanalytischen Einbezug herrschaftskritischer Perspektiven auf das Subjekt und »seine« Bildung.

Neben diesen exemplarisch genannten Einsätzen von Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft entfalten erziehungswissenschaftliche Problematisierungen ihrerseits Rückfragen an Subjektivierung: So führt etwa die Unbestimmtheit von Bildung und die Diskussion um ihre empirische (Un-)Zugänglichkeit zu einer Spannung gegenüber dem Vorhaben, konkrete Subjektivierungspraktiken empirisch identifizieren zu wollen (vgl. Schäfer 2019). Wird das Subjekt der Bildung mit Schäfer als ein »leerer« Ort bzw. als unerreichbarer Bezugspunkt begriffen, so verweist dies rekursiv auf eine »Grenze der Bestimmbarkeit von scheinbar einfachen Subjektivierungslogiken« (ebd.: 128). Der Unterschied zwischen Praktiken der Unterwerfung und der kritischen Distanznahme im Subjektivierungsvorgang lässt sich damit kaum bestimmen und empirisch nicht sicher identifizieren. Gleichwohl liegt gerade darin ein Potenzial der Subjektivierungsforschung: Sie ermöglicht, gängige und erziehungswissenschaftlich eingewöhnte Unterscheidungen (etwa: zwischen Disziplinierung und Freisetzung sowie zwischen Selbst- und Fremdbestimmtheit) in ihrer Problematizität freizulegen und offenzuhalten, anstatt sie stillzustellen.

Es sind diese produktiven Spannungen und Wechselwirkungen zwischen Subjektivierung und erziehungswissenschaftlichen Problemstellungen, denen in diesem Kapitel Raum gegeben wird. Die nachfolgenden Beiträge widmen sich u.a. folgenden Fragen: Wie lassen sich pädagogische Kategorien wie Bildung, Erziehung, Wissen, Sorge oder Professionalisierung subjektivierungsanalytisch (re-)formulieren und in welchem Verhältnis stehen diese zu Subjektivierung? Inwiefern ist Subjektivierung als ein spezifisch erziehungswissenschaftliches Theorem zu begreifen und welche Rezeptionslinien prägen diesen Zugang? Wie sind Macht, Herrschaft und Pädagogik im Subjektivierungs-

denken zueinander relationiert und welche Unterscheidungen werden dabei einerseits befragbar, andererseits aber auch neu gesetzt?

Die für dieses Kapitel tragenden »erziehungswissenschaftlichen Problematisierungen« werden entlang der Beiträge von zwei Seiten her angegangen: Während die ersten fünf Beiträge die Auseinandersetzung mit und die Verhältnisbestimmung von Subjektivierung auf der Ebene der disziplinär zentralen Kategorien Bildung, Erziehung, Sorge und Professionalität verorten, geht es den hinteren drei Beiträgen um die Ausschlüsse und Abblendungen, die die Erziehungswissenschaft durch ihre eigenen Tradierungen, Kanonbildungen und theoretischen Aneignungsweisen hervorbringt. Über diese unterschiedlichen Problematisierungslinien hinweg eint die Beiträge das Anliegen, die disziplinäre Wissensordnung der Erziehungswissenschaft einer selbstreflexiven Befragung zu unterziehen. Dies geschieht im Einzelnen wie folgt:

Hans-Christoph Kollers Beitrag »Subjektivierung« in bildungstheoretischer Perspektive« ist vordringlich an der Frage ausgerichtet, was das Konzept der Subjektivierung zu einer aktuellen Reformulierung des Bildungsbegriffs und damit zur Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns beitragen kann. Ausgehend von einer bildungstheoretisch ausgerichteten Auseinandersetzung mit transformatorischen Bildungsprozessen, die Bildung als grundlegende, durch Krisenerfahrungen ausgelöste Veränderung von Welt-, Anderen- und Selbstverhältnissen versteht, nutzt Koller Butlers Subjektivierungskonzept für drei theoretische Impulse zur Weiterentwicklung dieser Theorie: Erstens ist mit Subjektivierung die grundlegende Ambivalenz der Subjektconstitution betont, in der sich Unterwerfung und Handlungsfähigkeit überkreuzen. Zweitens wird Butlers melancholische Struktur des Subjekts als Theoretisierung potenzieller Anlässe von Bildungsprozessen gelesen, was den Blick auf die Normen lenkt, die soziale Anerkennungsfähigkeit und Begehren regulieren. Drittens wird Butlers Konzept der Resignifizierung als Modus gefasst, in dem die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen als subversive Fehlaneignung von Diskursen – und damit als Bildungsprozess – denkbar wird.

In seinem Beitrag zu »Bildung« in subjektivierungstheoretischer Perspektive« befragt *Norbert Ricken* hingegen den Bildungsbegriff vom Standpunkt des Subjektivierungsdenkens aus und weist Bildung als spezifisch neuzeitlich-moderne Subjektivierungsmatrix aus. Diese ist – stärker als Erziehung – auf Selbsthervorbringung und Selbstentwicklung ausgerichtet: Menschen werden in Bildungsprozessen nicht nur zu Subjekten, sondern ihr Subjektsein erhält dabei die moderne Form eines Selbstverhältnisses, das sich zugleich selbst begründet und sich diesem Verhältnis unterwirft (siehe auch Büniger/Kirschner i. d. B.). Bildung als Subjektivierungsmatrix wird über drei Strukturmomente konzipiert – Positivierung des Selbst, Orientierung am Allgemeinen sowie Orientierung an Wissen – und in ihrer historischen Spezifik durch Abgrenzung gegenüber anderen Formationen, etwa der antiken Selbstsorge, konturiert. Damit wird erkennbar, dass auch die »gebildete Existenz« eine formatierte bleibt, in der die Norm zum inneren Bestandteil der Subjektfiguration geworden ist.

Kerstin Jergus beleuchtet im Rahmen ihres Beitrags »zum Verhältnis von Subjektivierung und Erziehung«, wie subjektivierungstheoretische Perspektiven den Erziehungsbegriff herausfordern und erweitern. Im Anschluss an historische und theoretische Stationen des neuzeitlichen Erziehungsdenkens wird gezeigt, dass pädagogische Praktiken

stets in Macht- und Subjektivierungsprozesse eingebunden sind und das Erziehungsziel der Autonomie nicht jenseits, sondern in Verflechtung mit Disziplinierung entsteht. Zugleich wird jedoch verdeutlicht, dass die mit ›Erziehung‹ umrissene Problemstellung nicht auf Disziplinierung und Einziehung in vorgegebene Normenkontexte zu beschränken ist, da dies nicht den pädagogischen Gehalt von Erziehung erreicht. Subjektivierungsanalysen – insbesondere in der Nachfolge Foucaults und Butlers – finden hier einen zentralen Einsatzpunkt, indem sie sowohl die Voraussetzungen pädagogischer Freiheitsorientierung problematisieren als auch die produktive Dimension pädagogischer Räume beleuchten. An zwei Studien wird in diesem Zusammenhang exemplarisch dargestellt, inwiefern die Analyse pädagogischer Subjektivierungen neue Perspektiven für eine theoretisch informierte Auseinandersetzung mit Erziehung bereitzustellen vermag.

Karen Geipel rückt in ihrem Beitrag »Sorge im Kontext von Subjektivierungsforschung« den Begriff der Sorge in den Fokus und beleuchtet dessen Verhältnis zum Subjektivierungstheorem. Ausgehend von unterschiedlichen Sorgeverständnissen – Care als relationale Praxis und Haltung, Sorge als zeitliches Sich-vorweg-Sein sowie Sorge als gegenwärtiger, gesellschaftlich strukturierter Zukunftsbezug – arbeitet sie anhand erziehungswissenschaftlicher Studien theoretische Verbindungslinien zwischen Sorge und Subjektivierung heraus und zeigt auf, wie Sorge zum Gegenstand empirischer Subjektivierungsforschung wird. Darauf aufbauend profiliert der Beitrag die dargelegten Sorgeverständnisse als heuristische Perspektiven für Subjektivierungsforschung und lotet aus, wie Sorge als subjektivierende Praktik und Ordnung analysiert werden kann. Zugleich stellt Geipel das Potenzial einer subjektivierungstheoretischen Perspektive für eine machtkritische Befragung existenzphilosophischer und pädagogisch-anthropologischer Sorgekonzeptionen heraus. Abschließend wird die erziehungswissenschaftliche Relevanz einer sorgetheoretisch informierten Subjektivierungsanalyse resümiert und für eine stärkere theoretische wie empirische Auseinandersetzung mit Sorge in der Erziehungswissenschaft plädiert.

Der Beitrag von *Susann Fegter* zu »Pädagogische Professionsforschung und Subjektivierung« nimmt die Professionsforschung zum Ausgangspunkt der Erkundung subjektivierungstheoretischer Potenziale. Im Überblick über die Genese professionstheoretischer Ansätze (wie strukturtheoretische im Vergleich zu dekonstruktivistischen Zugängen) zeichnet die Autorin nach, wie eine Hinwendung zu praxeologischen und subjektivierungsanalytischen Einsätzen auch zur Folge hat, dass sich die Fragestellungen verschieben. Am Beispiel unterschiedlicher pädagogischer Felder wird gezeigt, wie das Subjektivierungstheorem etwa als dienlich für die machttheoretische Reflexion professions- und disziplintheoretischer Denkfiguren, für die Befragung von Wissensordnungen, die pädagogisches Handeln anleiten oder auch mit Blick auf die Bedeutsamkeit von Differenz- und Diskriminierungsverhältnissen relevant wird. Als besonderen Gewinn der Kombination subjektivierungsanalytischer, dekonstruktivistischer und praxeologischer Perspektiven betrachtet Fegter nicht zuletzt, dass Professionen und Professionalisierung auf Basis der empirischen Untersuchung u.a. pädagogischen Handelns und vor dem Hintergrund von Normen, Machtverhältnissen, Zeitlichkeit und gesellschaftlichen Kontexten betrachtet werden können.

Denise Bergold-Caldwell geht es in ihrem Beitrag »Bildung und Subjekt. Reflexion des Subjektivierungsparadigmas aus Perspektive der Black Studies« um einen problema-

tisierenden Einsatz. Mittels eines kolonialismuskritischen Zugangs wird eine Revision der Subjektivierungsanalytik unternommen, die die machtvollen Verschränkungen von Subjektkonstitution und hegemonialen Ordnungsmustern freilegt. Ausgehend von pädagogischen Vignetten, die unterschiedliche Wissenstradierungen und Bildungszugänge sichtbar machen, wird rekonstruiert, inwiefern Subjektivierungsforschung häufig den kolonialen Kontext systematisch ausblendet: Die Ausschlüsse, über die das moderne abendländische Subjekt hervorgebracht wurde, schließen das kolonisierte, versklavte Schwarze Subjekt als konstitutive, aber nicht anerkannte Negativfolie ein. Anhand von Theoriepositionen der Black Studies wird das Schwarze Subjekt als strukturelle Aporie gefasst, der der Subjektstatus genealogisch verweigert wurde. Für eine erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung wird daraus die Anforderung abgeleitet, hegemoniale Bildungstradierungen zu befragen, nicht-tradierte Wissensarchive als pädagogische Herausforderung ernst zu nehmen und Sorgepraktiken in Communities of Color als bildungsrelevante Antworten auf anhaltende Aporien im Subjektivierungsgeschehen anzuerkennen.

Auch *Paul Mecheril* stellt mit dem Beitrag »Subjekt als Mangel. Rassismus- und subjektivierungstheoretische Erwägungen« eine problemorientierte Rückfrage an die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung, indem er subjektivierungsanalytische Überlegungen mit einer hegemonietheoretischen und rassismuskritischen Perspektive verbindet. Angelehnt u.a. an die Überlegungen von Laclau und Mouffe bzw. Žižek wird das Subjekt als konstitutiv mangelhafte Struktur gefasst, die durch die Unmöglichkeit vollständiger Identifikation bestimmt ist. Eine rassismuskritische Relektüre der Hegelschen Herr-Knecht-Figur sowie von Butlers Konzeption nicht-souveräner Subjektivität zeigt jedoch, dass universalistische Subjekttheorien dazu tendieren, differenzielle Machtkonstellationen – insbesondere rassistisch strukturierte Formen der Inferiorisierung und Privilegierung – systematisch nicht ausreichend zu erfassen. Anschließend an diese theoretische »Leerstelle« werden konkurrierende Konzeptionen von Handlungsvermögen und Widerstand diskutiert, um die Frage nach den Möglichkeiten von *agency* unter rassistischen Verhältnissen zu schärfen.

Der Beitrag von *Nicole Balzer* und *Johannes Bellmann* zu »Blickwendungen. Von der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft zu einer erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung« befragt Subjektivierungsforschung hinsichtlich ihrer genuin erziehungswissenschaftlichen Ausrichtung. Die Autor*innen gehen von dem Befund aus, dass Subjektivierung vorrangig im Modus eines Theorieimports und mithilfe sekundärer Pädagogisierungen erziehungswissenschaftlich genutzt wird und folglich eher eine Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft darstellt. Unter Rekurs auf Gert Biestas Theorie pädagogischer Subjektivierung wird dagegen argumentiert, dass weniger nach der machtvollen Hervorbringung von Subjekten zu fragen wäre, als die an der Maxime radikaler Gleichheit orientierte Aufforderung, Subjekt zu sein, ins Zentrum zu stellen wäre. In dieser Linie gelte es folglich, anders als mit einer an Butler orientierten Subjektivierungsforschung, nach der Gewordenheit der pädagogischen Praxis zu fragen. Indem abschließend beide Ansätze ins Gespräch miteinander gebracht werden, wird wiederum aus Perspektive einer vornehmlich an Butler orientierten Subjektivierungsforschung deutlich, dass auch Biestas Ansatz zu einer gewissen Einseitigkeit tendiert. Denn in seiner Konzeption pädagogischer

Subjektivierung vernachlässigt er laut den Autor*innen normierende Dimensionen und Bedingungen (il-)legitimen Subjektseins. Eine zentrale Herausforderung für eine Subjektivierungsforschung der Erziehungswissenschaft wird deshalb darin gesehen, pädagogische Subjektivierung daran festzumachen, wie sie in den Domänen von Qualifikation und Sozialisation und in ihren Subjektivierungsformaten Differenzen erzeugt und zur Geltung bringt, die – als Differenzen – Freiheitsspielräume eröffnen.

Literatur

- Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha M. B. (Hg.) (2023): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.) (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.) (2012): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.) (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich.
- Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen der Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ichs. München: Kirchheim.
- Pongratz, Ludwig A. (1990): Schule als Dispositiv der Macht. Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66, H. 3, S. 289–308.
- Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hg.) (2004): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 95–118.
- Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne Sophie/Kuhlmann, Nele (2023): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2019): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.

- Rose, Nadine (Hg.) (2024): Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen: Barbara Budrich.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.) (2010): Anerkennung. Paderborn u.a.: Schöningh
- Schäfer, Alfred (2019): Bildung und/als Subjektivierung. Annäherung an ein schwieriges Verhältnis. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 119–136.

›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.¹

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 abstinenten 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.²

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 Selbstverhältnis³ eines Menschen oder einer Gruppe infrage stellen.⁴ 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.⁵ Im Folgenden soll erörtert werden, was Butlers Konzept der Subjektivierung dazu beitragen kann, diese Fragen zu beantworten.⁶

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.⁷ 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.⁸

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.

›Bildung‹ in subjektivierungstheoretischer Perspektive

Norbert Ricken

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

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

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

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

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

1. Konturen der ›Bildung‹

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

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

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

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

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

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

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

2. Bausteine einer subjektivierungstheoretischen Perspektive

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Offene Fragen: Normativität und Transformativität

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

Zum Verhältnis von Subjektivierung und Erziehung

Kerstin Jergus

Abstract *In diesem Beitrag wird diskutiert, wie der Erziehungsbegriff in eine ebenso grundsätzliche wie produktive Auseinandersetzung mit seinen theoretischen Prämissen durch die mit Subjektivierungstheorie(n) einhergehenden Problematisierungen gebracht wird. Dabei wird zunächst schlaglichtartig das neuzeitliche Erziehungsdenken beleuchtet, ehe die grundlegenden Prämissen subjektivierungsanalytischer Zugänge in erziehungswissenschaftlicher Theorie und Forschung beleuchtet werden. Vor diesen Hintergründen werden im Anschluss daran zum einen die Machtverworfenheit von Erziehungsverhältnissen und zum anderen die Verwicklung von Autonomie und Heteronomie zum Gegenstand gemacht, ehe ein knappes Fazit die Ausführungen schließt.*

1. Einleitung: Erziehung und Subjektivierung

Die folgenden Ausführungen interessieren sich dafür, wie der Erziehungsbegriff in eine ebenso grundsätzliche wie produktive Auseinandersetzung mit seinen theoretischen Prämissen durch die mit Subjektivierungstheorie(n) einhergehenden Problematisierungen kommt. Weder diese Grundsätzlichkeit noch die Produktivität dieser Verständigung um Erziehung und Subjektivierung vermag zu überraschen, ist es doch zum einen der Begriff der Erziehung, der die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin und Professionsbereich grundiert. Zum anderen ist der Begriff des Subjekts in herausgehobener Weise prägend für die neuzeitliche Pädagogik. Dies lässt sich u.a. daran ablesen, dass pädagogische Theorien kaum ohne die Bezugnahme auf mit Subjektivität relationierte Begriffe wie Autonomie, Handlungsfähigkeit, Souveränität und Identität auszukommen scheinen. Werden nun diese Bezugspunkte in ihrer orientierenden Funktion problematisch, wie dies in Folge der Rezeption der machtkritischen Subjektivierungsstudien zu Beginn der 1990er Jahre in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zu verzeichnen war, werden sehr grundsätzliche Rückfragen an Theorie und Praxis der Erziehung gestellt. Denn im Rahmen dieser Studien wurde insbesondere anschaulich, dass und wie Erziehungsprozesse beteiligt an und nicht lediglich Gegensatz von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in bürgerlichen Gesellschaften waren und sind. Zugleich ist gegenüber dem historischen Aufweis der Herrschafts- und Machtverworfenheit von Erziehungspraktiken nach wie vor die Frage aufgeworfen, in welcher Weise die neuzeitli-

che Orientierung an der Freiheitlichkeit und damit eine Distanz gegenüber gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen in Theorie und Praxis der Pädagogik zur Geltung kommen und in pädagogischen Prozessen Gestalt gewinnen kann. Denn für die pädagogische Theoriebildung hängt an der Unterscheidung von Fremd- und Selbstbestimmung, Autonomie und Heteronomie, von Disziplinierung und Ermächtigung die Frage nach ihrem genuinen Gegenstandsbereich. Was es heißt, im Aufwachsen und Werden eine selbstbestimmte und eigenständige Lebensführung zu ermöglichen, ist eine Frage, die sich dem pädagogischen Gegenstandsfeld entnehmen lässt und somit sowohl über die soziologische Analyse von Subjektivierungsweisen als auch über die historische Analyse der Subjektformationen hinauszugehen hat, wie sie diese in ihre Reflexion einbeziehen muss.

Mit Freiheit, Selbstbestimmung und Autonomie sind bereits einige Gesichtspunkte angesprochen, die das moderne Erziehungsdenken in dessen akademischer Form als Erziehungswissenschaft wesentlich bestimmen. Ihre leitende Stellung im Nachdenken über Erziehung wird durch die Problematisierungen der Subjektivierungsforschungen ebenso deutlich, wie durch Letztere eine umfassende Diskussion über die gesellschaftlichen Rahmungen von Erziehungsverhältnissen und deren historische Situiertheit angestoßen wurde, die nicht zuletzt die kategorialen Bezugspunkte im Nachdenken über Erziehung einer Problematisierung unterziehen.

Um diese Einsatzpunkte der Subjektivierungsforschung für die pädagogische Theorie deutlich werden zu lassen, sollen zunächst knapp die grundsätzlichen Prämissen des neuzeitlichen Erziehungsdenkens skizziert werden (2), um die spezifischen Provokationen der Subjektivierungsanalytik für die pädagogische Theorie konturieren zu können. Im zweiten Schritt werden die wesentlichen subjektivierungstheoretischen Einsatzstellen beleuchtet, die für die erziehungswissenschaftliche Verständigung von besonderer Relevanz sind (3). Daran anschließend wird die für die Pädagogik so bedeutsame Reflexion auf das Verhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung diskutiert, das entlang der machtkritischen Perspektiven Foucaults in veränderter Weise zum Bezugspunkt der erziehungswissenschaftlichen Reflexion gemacht wird (4). Der vierte Schritt geht auf erziehungswissenschaftliche Debattenlinien ein, in denen das Moment der produktiven Macht in einer Weise zum Bezugspunkt der pädagogischen Theoriebildung gemacht wird, die statt auf eine Verunglimpfung der Erziehung auf deren Gestalt(ung) im Horizont selbstbestimmter Lebensweisen und emanzipatorischer Praxis diesseits der »Illusionen von Autonomie« (Meyer-Drawe 1990) hin gedeutet wird (5).

2. Zur modernen Signatur von Erziehung – eine kurze Sondierung

Die im Rahmen von Subjektivierungsforschungen vorgenommene Offenlegung der historischen Partikularität und der durchaus affirmativen Relation zu herrschenden Normen im Subjektwerden der bürgerlichen Moderne hat erhebliche Bedeutung für die Pädagogik: Denn die Anleitung und Hinführung zu einer autonomen und selbstbestimmten Lebensführung lässt sich als jene zentrale pädagogische Aufgabenstellung in der Moderne benennen, die im Lichte der Subjektivierungsforschung zunächst *nicht allein* emanzi-

patorisch, sondern vielmehr *auch* als disziplinierende Machttechnik zur Einfügung in bürgerliche Gesellschaften erscheint.

Die Provokation dieser Offenlegungen liegt insbesondere darin, dass sie eine einfache Sortierung von hier emanzipatorische Herrschaftskritik durch eine Erziehung zur Freiheit und dort fremdbestimmende Disziplinierung und Beherrschung im Namen bestehender Ordnungen nicht mehr zulässt. Und sie provoziert damit den Anspruch der Pädagogik, dass es eben die durch und mit Erziehung ermöglichte Zäsur gegenüber einer bloßen Einfügung in bestehende Ordnungen ist, die das neuzeitliche Nachdenken über Pädagogik bestimmt. Neuzeitlich ist diese Vorstellung, wie sie u.a. in der Zeit der Aufklärung aufkommenden Entwürfen Rousseaus und Kants entwickelt wird, weil dort Erziehung entlang der Prämisse einer Orientierung an freiheitlicher Selbstführung gedacht und gestaltet wird. In der Theorie und Praxis der Erziehung wird damit die Frage zum Gegenstand der pädagogischen Reflexion gemacht, wie eine solche Selbstbestimmung angesichts der sozialen Verwicklungen von Individuen in gesellschaftliche Zusammenhänge und Abhängigkeiten ermöglicht werden und im Aufwachsen Gestalt annehmen kann. Anders gesagt stellt sich dann also die Frage, wie das soziale Miteinander weniger als bruchloser Tradierungszusammenhang in der Abfolge der Generationen gestaltet ist, sondern wie über die Sozialität des Aufwachsens hinausgehend eine pädagogische Signatur eingetragen werden kann (vgl. Jergus 2024a, 2025b).

Die wohl pointierteste Ausformulierung dieser Problematik findet sich bei Hannah Arendt (1958/2012). Ihr zentrales Argument lautet, dass durch die Tatsache der Natalität die bestehende Ordnung fraglich wird angesichts der Offenheit von Zukunft einerseits und der Ungewissheit über das Werden der Anderen andererseits. Auf eben diese Fraglichkeit antwortet Erziehung, womit sowohl eine Distanz gegenüber dem sozialen Mit- und Gegeneinander der Gleichaltrigen als auch gegenüber der Orientierung am bruchlosen Einfügen der Nachkommen in die bestehende Ordnung der Erwachsenen eingezo-gen wird (vgl. Masschelein 1996). In Arendts Sicht wird angesichts der zweifachen Ungewissheit – der Kontingenz des Bestehenden und der Zukünftigkeit im Werden – Erziehung erforderlich als Gestaltung des darin liegenden Konflikts zwischen den Generationen, der sich weder politisch reglementieren noch qua Durchsetzungsmacht ausräumen lässt (vgl. Bünger/Jergus 2023; Hilbrich/Ricken 2019).

Arendts Argumentation folgt der Spur der modernen pädagogischen Theorie, die als Orientierung an der Zukünftigkeit der nachfolgenden Generationen eine theoretisch motivierte Zäsur gegenüber einer Sichtweise einzieht, welche Erziehung als schlichte Tradierung und Weitergabe der bestehenden gesellschaftlichen Regeln und Normen begreift. Die pädagogische Theorie folgt stattdessen der Maßgabe, die Freiheitlichkeit und Selbständigkeit in der eigenen Lebensführung anzuleiten. Mit einem solchen – unmöglichen, imaginären und daher zugleich performativ wirksamen – Bezugspunkt wird das pädagogische Geschehen an eine offene Zukünftigkeit gebunden und zentriert sich um das Individuum, statt auf religiöse oder staatliche Maßgaben zu zielen und die Weiterführung der bestehenden Ordnung zu priorisieren.

Mit dieser modernen Orientierung an der Freiheitlichkeit der Lebensführung wird also auch für das Erziehungsdenken eine Ausrichtung an den anderen – den Kindern, Jugendlichen, den Neuankömmlingen – zentral, wie sich durch Leitgesichtspunkte der Mündigkeit und Autonomie ausdrückt. Erst vor dem Hintergrund einer Orientierung

am Werden der zu Erziehenden lässt sich etwa beispielhaft mit Kants Gliederung der Erziehungsaufgabe verstehen, wie und warum Erziehungsvorgänge der Begründung und Rechtfertigung ausgesetzt sind. Wenn es etwa um die Disziplinierung des Körperlichen geht und um den Erwerb kultureller und sozialer Praktiken, so nicht zum Zweck einer Einfügung und Unterordnung in bestehende Gefüge der Welt. Vielmehr sieht Kant diese Aufgaben in der Ermöglichung einer freiheitlichen Lebensführung begründet, die sich schließlich an der Möglichkeit ausrichtet, *selber denken und handeln zu können* – als sittlich-moralische Orientierung einer gemeinsamen Gestaltung der Welt durch die erweiterte Denkungsart, in der das eigene Handeln und Wollen immer auch die anderen einbezieht (vgl. Thompson 2020). Zwar wird an manchen Stellen diese »Zumutung von Orientierungen« (Nohl 2024) als Ausformung von *habits* gefasst, dabei wird aber der normative Bezugsrahmen verlassen, der das neuzeitliche Erziehungsdenken von der Gewöhnung und den sozialisatorischen Effekten des Einfindens in bestehende Ordnungen unterscheidet. Denn schließlich, so etwa Roland Reichenbach (2000: 371), geht Erziehung gerade mit der »kontrafaktischen Zumutung, [...] als autonomes Subjekt behandelt und bewertet zu werden« einher, auch wenn, wie Reichenbach weiter ausführt, dies in von Unwissen und Unfähigkeit geprägten Situationen geschieht (und daher sowohl für Erziehende als auch für zu Erziehende gilt).

Der enge Bezug einer Erziehung zur selbstbestimmten Lebensführung in der bürgerlichen Moderne verweist somit nicht nur auf die gesellschaftliche Rahmung von Erziehungsprozessen, sondern auch auf eine *genuin politische Dimension* im Erziehungsdenken: Sich selbst zu regieren, anstatt von anderen regiert zu werden – dieses Diktum leitet die neuzeitliche Vorstellung von individueller Selbstbestimmung (vgl. Dörpinghaus 2025). Dem Verständnis des Menschen als ein über sich selbst bestimmendes Wesen kommt somit in der modernen bürgerlichen Gesellschaft eine Grundlegungs- und Orientierungsfunktion zu. Insofern erhält sowohl die damit entstehende Theorieform der neuzeitlichen Pädagogik als auch das damit verbundene Professionsfeld zunächst auch grundlegend gesellschaftskritische Dimensionen (vgl. Bünger 2013, 2025): Zum einen beinhaltet *Erziehung als Theorieform* durch die Orientierung an einer freiheitlichen und selbstbestimmten Lebensführung in grundsätzlicher Weise eine macht- bzw. herrschaftskritische – und so gesehen auch: demokratieaffine – Signatur. Zum anderen bleibt diese Orientierung an Freiheitlichkeit dem Erziehungsgeschehen nicht äußerlich, sondern wirkt in die Gestalt der *pädagogischen Beziehungen* hinein. Dies zeigt sich nicht nur an der bereits mit Arendt angesprochenen konflikthaften Generationenkonstellation, die ihre Gestalt in Abgrenzung von einem Unterweisungsverhältnis zur Einführung in tradierte Ordnungen erhält (vgl. Jergus 2024a, 2025b). Vielmehr ist die fortwährende Reflexion über die Legitimität pädagogischer Interventionen solchermaßen Teil und nicht außerhalb des pädagogischen Geschehens situiert, was die Fragilität pädagogischer Autorität und die Unverfügbarkeit über Ausgang und Verlauf von Erziehung ins Zentrum pädagogischer Theoriefragen rückt (vgl. Reichenbach 2026, 2000; Jergus 2024b).

Vor diesem Hintergrund stellt sich angesichts gegenwärtiger Beanspruchungen und Vereinnahmungen von Freiheit, etwa im Rahmen staatlicher Regierungspraxen und unternehmerischer Selbstführungslogiken, die Frage danach, wie das neuzeitlich so bedeutsame emanzipatorische und politische Anliegen des Erziehungsbegriffs überhaupt

noch zur Geltung kommen kann. Das fortwährende Prozessieren dieser Problematik als Umgang und Auseinandersetzung mit dem Paradox zwischen Freiheit und Zwang (Kant) treibt zwar das moderne Nachdenken über Erziehung seit je an. Wie sich die Auseinandersetzung mit dieser Problematik jedoch gegenwärtig gestaltet, ist (zunehmend) Teil eines umstrittenen Ringens, das gesellschaftliche Debatten um Disziplin und Tradierung ebenso bestimmt, wie dies auch die auf akademischer Ebene gar nicht so selten im eigenen Fach vernehmbare Verunglimpfung von Erziehung als reines Disziplinierungsgeschehen prägt.

Insbesondere letztere Tendenz kann gar als ein Effekt der Auseinandersetzung mit Subjektivierungsanalysen gelesen werden. Denn dass pädagogische Praktiken trotz der Beanspruchung einer herrschaftskritischen Orientierung in der Theorieform und Praxis der Pädagogik als Ermöglichung von Freiheit funktional für die Ausformung der nationalbürgerlichen Individualitätsvorstellungen waren und sind, ist in Teilen der Erziehungswissenschaft nicht nur als Scheitern der modernen Pädagogik an ihren eigenen Ansprüchen diskutiert worden, sondern hat diese mehr oder weniger pauschal als ›schwarze Pädagogik‹ erscheinen lassen (vgl. Balzer 2004).

Ein genauerer Blick auf Subjektivierungsanalysen lohnt daher, um den Gestus einer Entlarvung und moralisierenden Hypostasierung zu vermeiden, deren ontologisierender Modus die herrschenden Bedingungen tendenziell zu affirmieren droht, weil diese methodisch und theoretisch wiederholt werden (vgl. Pongratz 2009). Die Frage der modernen Erziehungstheorie hingegen, wie es unter den herrschenden Bedingungen möglich sein kann, eine freiheitliche und selbstbestimmte Lebensführung zu erlangen, ist nämlich von solchen einfachen Sortierungen noch gar nicht berührt. Ehe jedoch auf diese Diskussion zurückgekommen werden kann, soll im Folgenden genauer beleuchtet werden, worin die leitenden Gesichtspunkte der Subjektivierungsanalytik mit Blick auf pädagogische Fragestellungen liegen.

3. Subjektivierung als Gesichtspunkt der Theorie und Analyse pädagogischer Prozesse

Ganz allgemein gesagt wird mit dem Theorem der Subjektivierung der Fokus darauf gerichtet, welche historischen und sozialen Formationen das *Werden des Subjekts* bedingen (vgl. Saar 2013). Mit den Mitteln der Subjektivierungsanalytik werden also jene Prozesse erfasst und zugänglich gemacht, in denen Individuen als zurechnungsfähige, autonome und handlungsfähige Adressen im Rahmen der bürgerlichen Staatsordnung und modernen Ökonomie hervorgebracht werden (vgl. Nonhoff 2014). Offengelegt wird so die *historische* Partikularität des neuzeitlichen Subjektivitätsverständnisses als *sub-iectum* – als dem Handeln und Denken zu Grunde Liegendes. Aus Sicht der Subjektivierungsanalytik tritt hervor, wie eng dieses Verständnis des Menschen als Subjekt verflochten ist mit der westeuropäischen Moderne im Kontext der bürgerlichen Nationalstaatlichkeit und deren liberalistischen Prämissen. Neben der Entschlüsselung der historischen und kulturellen Formationen von Subjektivität wird *soziologisch* analysiert, in welchen je konkreten Prozessen, Praktiken und Techniken Menschen zu Subjekten geformt werden und

sich als solche begreifen, d.h., welche Subjektpositionen sozial figuriert werden und wie diese als Selbstverhältnisse Gestalt annehmen (vgl. Jergus 2019, 2020).

Es nimmt angesichts der zentralen Stellung der souveränen Subjektfigur für die Pädagogik kaum wunder, dass es insbesondere die Analytik der Subjektivierung ist, von der für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung eine sehr grundsätzliche Irritation ausging.¹ Zwar war zuvor schon aus historischer Sicht veranschaulicht worden, etwa in den Studien Norbert Elias' (1939/1976) zur Genese moderner Sozialformen, wie am Beginn der frühen Neuzeit die Verinnerlichung von Fremdwängen durch verschiedene Praktiken der Kontrolle des eigenen Willens und des eigenen Körpers die moderne Figur des souveränen und sich selbst kontrollierenden neuzeitlichen Individuums ausformte. Auch die soziologischen Studien Pierre Bourdieus (1982) hatten gezeigt, dass Identitäten und Formen des Selbstverhältnisses aus sozialen Formationen resultieren; es existieren, wie Bourdieus Studien zeigen, folglich heterogene und vielfältige Subjektpositionen in Relation zu sozialen Positionen. Aus diesen Forschungen trat deutlich hervor, dass historische und soziale Lagen bestehen, die der Durchsetzung des hegemonialen bürgerlichen Subjekts – männlich, weiß, christlich, heterosexuell – dienten (vgl. Reckwitz 2006, 2021). Über die historischen und soziologischen Analysen hinausgehend gibt es jedoch einen großen Teil pädagogisch orientierter Studien, die das sozialisatorische Moment historischer Formation mit Blick auf die genannten Prämissen einer Ermöglichung von Freiheit diskutieren und daher teils auch stärker an politikwissenschaftliche, philosophische und ethische Fragestellungen anschließen (vgl. u.a. Caruso 2003; Dzierbiczka 2006; Langer 2008; Grabau 2013; Pongratz 2013).

Eine besondere Intensität erfuhr die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Theorem der Subjektivierung im deutschsprachigen Raum vor allem im Zusammenhang der Rezeption der Machtstudien Michel Foucaults. Im Nachgang dieser historischen und soziologischen Perspektivierungen ist eine produktive Auseinandersetzung über die Verflechtung von pädagogischen Prozessen und Machtverhältnissen in Gang gekommen (vgl. Ricken/Rieger-Ladich 2004; Pongratz et al. 2004; Brinkmann 1999). Foucault zeigt in mehreren Studien (vgl. u.a. 1976, 1977), wie am Beginn der Neuzeit in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen die moderne Figur des autonomen Handlungssubjekts hegemonial wurde und wie hierfür insbesondere die säkularisierten Formen der Menschenführung in pädagogischen Arrangements bedeutsam waren. In seinen historischen Analysen arbeitet Foucault heraus, wie durch die Verschränkung von Wissensordnungen, Machtpraktiken, materiellen und körperlichen Arrangements und disziplinierenden Kontrollpraktiken die Kontur des universellen Vernunftsubjekts angeleitet und zur Selbstverständlichkeit gemacht wurde. Die Ausdifferenzierung nicht nur des Wissens um den Menschen, sondern auch der Institutionen,

1 Die Auseinandersetzung mit Subjektivierung nahm ihren Ausgang zunächst im Rahmen der Poststrukturalismusrezeption und setzte sich daran anschließend insbesondere durch die Bezüge auf Diskursanalysen und Gouvernementalitätsstudien fort (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000; Ricken 1999; Fromme 1997; DiskursNetz 2010). Diese Theorielinien lassen sich hier nicht angemessen einholen, sind aber ein wesentlicher Hintergrund für die gegenwärtige Bedeutung der Subjektivierungsanalytik in der Erziehungswissenschaft.

Verfahren und Praktiken, in denen etwa Gesundheit, Normalität oder individualisierte Strafspraktiken entwickelt wurden, lässt sich in Folge dieser Untersuchungen somit nicht mehr länger lediglich als Fortschrittsgeschichte eines kontinuierlichen Humanisierungsgeschehens lesen. Vielmehr kamen diese auch als Intensivierung und Verfeinerung von Regierungsformen des Selbst in den Blick. Die Analysen Foucaults stehen für eine grundsätzliche Problematisierung der neuzeitlichen Subjektfigur, da diese nunmehr in ihrer historischen und sozialen Genese durch »Technologien des Selbst« (Foucault et al. 1993) als partikuläre Form entschlüsselt wird. Als »empirisch-transzendente Doublette« (Foucault 1974: 384), so Foucaults Einwurf gegenüber allen Hypostasierungen einer souveränen Subjektivität, ist diese immer schon den sozialen Mechanismen der *Ermächtigung als handlungsfähiges Selbst unterworfen*. An diesen Zusammenhang von Subjekt und Macht knüpfen auch die Arbeiten Judith Butlers (vgl. u.a. 2001, 2006) an, die insbesondere die psychodynamische Konstellation der Hervorbringung von Subjekten in normativen Ordnungen ausarbeiten. Butler führte durch Rückgriff auf die Schriften Derridas und der Psychoanalyse Lacans die Foucault'schen Machtstudien fort und legte hier das Augenmerk insbesondere auf die mit der Ausprägung eines Selbstverhältnisses als Unterwerfungszusammenhang verbundenen psychischen Dimensionen. Ausdrücklicher als Foucault und doch in enger Anlehnung an dessen Auseinandersetzungen mit der Möglichkeit, emanzipatorische und kritische Praktiken zu denken (vgl. Foucault 1992), richtet Butler die Aufmerksamkeit dann auch auf gesellschaftspolitische Fragestellungen der Gegenwart, wie etwa sprachliche Gewalt, Geschlechterpolitiken und ethische Fragen (vgl. Butler 2002, 2009, 2007, 2011). In der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung um subjektivierungstheoretische Motive waren es vor allem die bereits benannten Verwicklungen von Macht und Pädagogik, die die weitere Verständigung stark dominierten, wie im folgenden Abschnitt ausgeführt werden soll.

Es ist bereits mehrfach darauf hingewiesen worden, inwiefern in der Subjektivierungsanalytik ein Theorierahmen eröffnet ist, der grundbegriffliche Verständigungen der Erziehungswissenschaft insgesamt nach sich gezogen hat. Nicht nur ist etwa die Nähe zwischen Sozialisation und Subjektivierung diskutiert (vgl. Ricken/Wittpoth 2017) sowie die Frage des Lernens (vgl. Künkler 2014) und die Dimension pädagogischer Beziehungen mit Blick auf die formalen Prozeduren der Anrufung und Adressierung hin ausgeleuchtet worden (vgl. Balzer/Ricken 2010; Ricken/Rose 2023). Auch wurde auf vielfache Weise die theoriesystematische Nähe von Subjektivierungsgeschehen und Bildungsprozessen zum Gegenstand gemacht (vgl. u.a. Bünger 2024; Bünger/Jergus 2023; Schäfer 2019; Ricken/Casale/Thompson 2019; Ricken 2019; die Beiträge i.d.B.). Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe wurden solchermaßen – als Bildung, Lernen, pädagogische Beziehung, Sozialisation oder auch mit Blick auf Autorität – auf der Folie subjektivierungsanalytischer Theorien gelesen: als pädagogische Praktiken und Phänomene, die in der Verschränkung von Heteronomie und Autonomie den Anspruch an eine freiheitliche Selbstbestimmung in unfreien Verhältnissen verfolgen.²

2 In diesem Sinne lassen sich auch eine Reihe empirischer Analysen in schulischen Settings lesen, die pädagogische und soziologische Perspektiven ineinander blenden, wie etwa in den Untersuchungen zur Selbstständigkeit als Orientierung von Subjektivierungspraktiken in offenen Unterrichtssettings (vgl. u.a. Rabenstein 2007, 2016).

Weniger intensiv wurde hingegen das Verhältnis von Erziehung und Subjektivierung zum Gegenstand gemacht – dies mag insgesamt mit einer in den letzten 30 Jahren zu verzeichnenden Distanz der Disziplin zu ihrem tragenden Begriff zu tun haben, der diese fortwährend mit der Frage der Asymmetrie, der Zumutung und der Legitimität konfrontiert und zugleich auch als Professionsfeld mit Sorgebezügen einhergeht. Zum anderen jedoch mag es auch an der spezifischen Rezeption der Subjektivierungsanalytik selbst liegen, die häufig genug mit Blick auf die Pädagogik beim bloßen Aufweis der gouvernementalen Prozeduren als machtvoller Inaugurationen einer Subjektadresse in pastoralen und disziplinierenden Arrangements der pädagogischen Institutionen verblieb.

4. Macht in Erziehungsverhältnissen: Impulse der Subjektivierungsforschung für die Erziehungstheorie

Erschien die Historisierung der Subjektfigur anfänglich zunächst als starke Provokation gegenüber den eingespurten Registern der Bildungs- und Erziehungstheorie (vgl. u.a. Meyer-Drawe 1996), da diese als partikuläre Form menschlicher Selbstverständigung herausgearbeitet wurde, führte dies dennoch zu einer umfangreichen Auseinandersetzung mit Fragen der Macht in Erziehungsverhältnissen (vgl. u.a. Pongratz 1990; Ricken 1999, 2006; Meyer-Drawe 2001; Schäfer 2004; Thompson 2024). Denn die machtsanalytischen Studien Foucaults zeigten auf, dass die Ausformung des neuzeitlichen pädagogischen Professionsfeldes ein eminent bedeutsamer Teil für die Hervorbringung moderner Subjektfiguren darstellte. Es ist dieser Aspekt, der in herausgehobener Weise die theoriesystematischen Auseinandersetzungen mit den Foucault'schen Studien zu einer umgreifenden Problematisierung pädagogischer Praktiken und pädagogischer Theorie führte (vgl. u.a. die Beiträge in Ricken/Rieger-Ladich 2004; Pongratz et al. 2004).

Entscheidend für Foucaults Analysen der Genese des modernen Subjekts ist die enge Relation von »Subjekt und Macht« (1994), die auf einer begrifflichen Schärfung des Machtbegriffs beruht. Macht wird hierbei nicht länger als repressives Phänomen begriffen, von dem sich das Subjekt um seiner Freiheit willen zu emanzipieren hat. Foucault führt stattdessen einen Machtbegriff ein, der zeigt, wie die Freiheit des Subjekts eine Bedingung von Machtausübung darstellt und wie zugleich das moderne, liberale Freiheitsverständnis seinerseits spezifische Subjektivierungswirkungen beinhaltet. Neben repressiven Seiten kann Macht folglich auch produktive Dimensionen der Hervorbringung, Erzeugung und Anreizung implizieren. Im Begriff der Gouvernementalität führt Foucault (2002) diese Dimensionen zusammen, indem er die moderne Regierungsform als »Führung zur Selbstführung«, als ein »auf Handeln gerichtetes Handeln« (ebd.: 256) kennzeichnet. Eine Selbstregierung im Namen freiheitlicher Selbstbestimmung wirkt dabei umso effektiver, weil diese Regierungsweise auf eine repressive Zurschaustellung von Gewalt und Durchsetzung mittels Zwang verzichten kann – indem sie an der freiheitlichen Selbstführung des Individuums ansetzt.

Die Foucault'schen Machtstudien situieren folglich das Werden des Subjekts in der Relation von Unterwerfung und Ermächtigung – eine begriffliche Formel, die vielfach in erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen aufgegriffen wurde (vgl. u.a. Rieger-Ladich 2004; Balzer 2004). Inhaltlich wird mit dieser Perspektive herausgearbeitet,

wie pädagogische Prozeduren in ihrer Gesamtheit auf die Ausformung einer Instanz zielten, die einen solchen Selbstbezug – etwa in Kategorien des Selbstbewusstseins, der Seele, der Identität etc. auf Dauer stellt. Ein solches Selbst als eine dem Handeln zu Grunde liegende Einheit, die als »Zurechnungsadresse« (Nassehi 2008: 81) für Äußerungen, Handlungen und Willensakte verantwortlich gemacht werden kann, ist funktional für moderne liberalistische Vorstellungen eines über sich selbst verfügenden Individuums. Entscheidendes Moment ist dabei jedoch nicht allein, dass dessen »Äußerungen als Ausdruck seiner selbst zugerechnet werden, sondern dass die Qualität dieses Subjekts, die Qualität seines ›Charakters‹, seiner Dispositionen, seiner Maßstäbe ihm ebenfalls zugerechnet werden« (Schäfer 2018: 216). Subjektivierung umfasst nach diesem Verständnis also sowohl die Zurichtung und Anreizung einer äußerlich, auch funktional sich vollziehenden Adressierung als ein jemand, etwa als bürgerliches Individuum, und zudem auch die Ausformung eines Selbstverhältnisses: Es geht darum, sich selbst im Lichte dieser Ansprache als ein Selbst zu verstehen, zu begreifen und zu entwerfen (vgl. Ricken 2013).

Dieses Selbstverständnis als Grund des eigenen Handelns – sub-iectum – entsteht, wie Foucault ausführt, historisch im Übergang zur Neuzeit. Eine besondere Rolle spielen hierbei Techniken und Regierungsweisen, die den klösterlichen und militärischen Bereichen entstammen und insbesondere in den neuzeitlichen pädagogischen Einrichtungen zum Zuge kommen: Introspektion, Disziplinierung, Geständnispraktiken: »In ihrem Sog bildet sich Subjektivität als dichtes Gewebe von Selbstbeziehungen heraus, das den so produzierten Raum der Innerlichkeit einem permanenten Selbsterforschungs- und Geständniszwang unterstellt.« (Bublitz 2014: 294)

Foucault zeichnet dies etwa an panoptischen Führungspraktiken nach, die den äußerlichen Wächterblick in das eigene Selbst verlegen und so eine Interiorisierung des disziplinierenden Blicks vornehmen. Durch den panoptischen Blick, vor allem auch durch pädagogisierte Formen der Introspektion und Selbstauslegung, bewirkt und forciert diese Weise der Machtausübung die Herausbildung eines je individuellen Selbstverhältnisses (vgl. auch Bünger/Kirschner i.d.B.). Auch die Pastoralmacht als säkularisierte Praxis der Menschenführung zielt etwa im Sozialraum der Schule auf Alle als Einzelne, sie individualisiert und normiert auf diese Weise das Verständnis als ein Selbst. Diese auf ein Inneres zielenden Praktiken, die eine Seele und eine kohärente Einheit hinter allem Tun ansprechen – als ›Täter hinter dem Tun‹ (wie Foucault unter Rückgriff auf Nietzsche ausführt) –, installieren das Ich als Grund des Denkens und Handelns. Sie verschränken sich in besonderer Weise mit den modernen Wissenschaften und den Prozeduren der institutionellen Einbindung aller bürgerlichen Subjekte als Vernunft- und Freiheitsträger*innen – wie Foucault (1973) insbesondere anhand der Ausschlussprozeduren zeigt. Anders gesagt, sind es insbesondere die neu entstehenden Humanwissenschaften und die Professionen in ihren neuen Institutionenfeldern, die zur Ausformung und Hervorbringung von Individuen als für sich selbst verantwortliche Subjekte beitragen: die pädagogische Profession in der entstehenden Institution Schule in herausgehobener Weise ebenso wie die außerschulischen Professionsfelder im Modernisierungsprozess.

Im Lichte der nahezu parallel zur Foucault-Rezeption und Postmoderne-Diskussion in den Sozial- und Geisteswissenschaften stattfindenden Umstellung auf neoliberale Governancen in westeuropäischen Nationalstaaten zeigte sich die besondere Kompati-

bilität einer solchen Subjektfigur mit staatlichen Ansprüchen an Eigenverantwortung. Als »unternehmerisches Selbst« (Krasmann 1999: 113; Bröckling 2007) werden die Insignien einer souveränen Selbstführung erwartet, zugemutet und privilegiert, sodass gar der Sozialstaat selbst als »Erziehungsagentur« (Lessenich 2013) gelesen werden kann – in dem Sinne, dass der aktivierende Sozialstaat die Individuen in eine Marktförmigkeit sozialisiert, die ihr Selbstverständnis und ihre Sozialbeziehungen formt.

Solchermaßen ins Licht gerückt wird die praktische Seite einer an Mündigkeit und Autonomie orientierten neuzeitlichen Erziehungsvorstellung, die sich auf die Möglichkeiten einer selbstbestimmten Lebensführung bezieht und dabei jedoch die Verstrickung von Autonomie in Machtverhältnisse der (Selbst-)Regierung zu reflektieren hat. Pädagogik – als Disziplin, Professions- und Praxisfeld, als Denk- und Theorieform – erscheint aus dieser Perspektive in herausgehobener Weise als Komplizin und Durchsetzungsgehilfin von Regierungsweisen, weniger jedoch in ihrem Anspruch einer emanzipatorischen Ermöglichung der Befreiung aus Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Erziehung kommt so kaum anders denn als eine Zumutung der Unterwerfung statt Ermächtigung in den Blick – was nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen ist, dass diese Seite der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung in weiten Teilen auf eine Rezeption des Foucault'schen Werks »Überwachen und Strafen« (1976) beschränkt blieb, während die ethischen Schriften zur antiken Selbstsorge und um die Produktivität von Macht erst später und weitaus stärker entlang der bildungstheoretischen Auseinandersetzung in der Erziehungswissenschaft Berücksichtigung erfuhren.

Insgesamt ist jedoch zunächst die Erinnerung an diese Arbeiten und die mit ihnen verbundenen theoriegeschichtlich bedeutsamen Auseinandersetzungen im Kontext von Subjektivierungsanalysen von Bedeutung in Hinsicht auf die damit in Gang gekommene Reflexion auf die Machtverflochtenheit pädagogischer Praktiken und Institutionen. In diesem Zusammenhang setzte auch eine aus dieser Auseinandersetzung resultierende Problematisierung der kategorialen Bezugspunkte des modernen Erziehungs- und Bildungsdenkens ein, die eine umfassende Diskussion bezogen auf deren Geltung und Historizität antrieb. Zugleich ist die Diskussion an diesem Punkt nicht stehen geblieben, vielmehr gehört nunmehr die Reflexion auf die Machtverflochtenheit in Subjektwerdungsprozessen zum genuinen Kernbestand pädagogischer Theoriebildung und Forschung.

5. Autonomie durch Heteronomie: Pädagogische Subjektivierungen beyond politisch-soziologischer Subjektivierungsanalysen?

Bis zu dieser Stelle wurde die Aufmerksamkeit vorrangig auf das repressive und herrschaftsstabilisierende Moment erzieherischer Praxis und pädagogischer Institutionen gerichtet, indem deren Rolle für die Hervorbringung neuzeitlicher Subjektivität herausgestellt wurde. Es ist jedoch auch schon darauf hingewiesen worden, dass mit der genealogischen Thematisierung des Zusammenhangs von Subjekt und Macht eine differenzierte Betrachtung von Herrschaft und Macht in Gang kommen kann. Diese resultiert nicht zuletzt aus der theoretischen Weichenstellung, neben den repressiven auch die produktiven Momente von Machtverhältnissen in den Blick zu bringen. Vor diesem Hin-

tergrund sind, wie etwa Christoph Menke (2003) anhand der Übung bei Foucault herausarbeitete, Unterwerfung und Freiheit als ineinander verwickelt zu sehen. Menke nutzt dafür das metaphorische Bild von der »Kippfigur« (ebd.: 285), das über eine schlichte Desavouierung neuzeitlicher Subjektivierungspraxen hinausgeht und die komplexe Verwicklung von Macht, Freiheit und Subjektivität anschaulich macht.

Für das Nachdenken über Erziehung geht zugleich eine Provokation von dieser Verklammerung von Macht und Subjekt aus, denn wie lässt sich nach dem Offenlegen der Verstrickung von Pädagogik – als historische Formation einer Verschränkung von Profession, Institution, Wissenschaft – in die Hervorbringung sich selbst bestimmender Individuen noch ein theoretischer Bezugspunkt gewinnen, der Disziplinierung und Ermächtigung voneinander zu unterscheiden erlaubt? Aus soziologischer Sichtweise mag eine solche Frage weniger dringlich sein, wenn die Genese und die Vollzugsweise sozialer Konstellationen bzw. Fragen der Ordnungsbildung betrachtet werden. *Für die pädagogische Theoriebildung jedoch hängt an eben dieser Unterscheidung von Disziplinierung und Ermächtigung die Frage nach ihrem genuinen Gegenstandsbereich, dessen Konturierung eine soziologische Analyse von Subjektivierungsweisen einerseits und eine historische Analyse der Subjektformationen andererseits gleichermaßen einzubeziehen hat sowie über diese hinausgehen muss.* Denn kurz ist auch daran zu erinnern, dass die neuzeitliche Konturierung des Subjekt Denkens einem herrschaftskritischen Impetus folgte, wie oben schon angedeutet wurde: Nicht die herrschenden Maßgaben sollten das Werden des Subjekts bestimmen, sondern dessen eigene Individualität.³

Um den genuinen Einsatzpunkt einer pädagogisch interessierten Subjektivierungsforschung aufzuzeigen, soll nun anhand zweier Studien die Produktivität und das Irritationspotenzial der Subjektivierungsanalytik für das kategoriale Nachdenken über Erziehung beleuchtet werden. In beiden Studien wird zwar nicht unmittelbar von Erziehungspraktiken gesprochen, sondern von pädagogischen Praktiken und pädagogischen Subjektivierungen. Da das sich in ihnen ausdrückende kategoriale und analytische Interesse aber genau jener pädagogischen Dimension gilt, die in vielen soziologisch oder historisch orientierten Subjektivierungsstudien unberührt bleibt, sollen sie hier *pars pro toto* für eine weiterführende Auseinandersetzung mit der Frage nach pädagogischen Subjektivierungen stehen.

In ihrer Studie zu Subjektivierungen in schulischen Leistungsbewertungen richten Christiane Thompson und Georg Breidenstein ihr Augenmerk darauf, wie in der Praxis der schulischen Leistungsbewertung und ihrer interaktiven Bearbeitung im unterrichtlichen Setting subjektivierende und objektivierende Effekte ineinandergreifen – und gerade darin ihre pädagogische Qualität liegt (Breidenstein/Thompson 2014). Entlang ethnographischen Materials zeigen die Autor*innen, wie im Vollzug der Notenbekanntgabe daran gearbeitet wird, die Bewertung und die Person miteinander zu verknüpfen, anders gesagt: wie die objektivierende Dimension der Note als Subjektivität den Schüler*innen zugerechnet wird (vgl. ebd.: 103). Zugleich werden diese entlang einer Differenz zwischen der realisierten Leistungsperformance und dem Leistungsvermögen situiert, wo-

3 Hinsichtlich dieser Verschränkung von Freiheitlichkeit und Selbstwerdung hat sich eine intensive Debatte um das Verhältnis von Bildung und Subjektivierung entwickelt (vgl. u.a. Bünger 2024; Bünger/Jergus 2023; Schäfer 2019; die Beiträge i.d.B.).

durch eine Option für eine andere Subjektivität als Potenzialität eröffnet wird; eine Differenz, die nicht zuletzt für ein pädagogisches Verständnis vom Lernen (im Gegensatz zu optimierungsbezogener Leistungssteigerung) zentral ist (vgl. u.a. Göhlich/Zirfas 2014; Thompson 2020). Erst aus einer solchen Ent-Identifizierung ergibt sich die pädagogische Dimension, die über das evaluative Selektieren und Positionieren hinausgeht. Anders gesagt, wird als pädagogisches Arrangement hier der disziplinierende Raum einer evaluativen Einordnung in die Register der Ziffernnoten und der Leistungsbeurteilung verlassen und es eröffnen sich Spielräume für eine Situierung im Bereich des Potenziellen, der es den Schüler*innen erlaubt, sich selbst im Lichte von Veränderung zu begreifen. Grundlegend dafür ist das Schillern zwischen Identifizierung als Leistungssubjekt und der Infragestellung dieser Identifizierung durch die Relationierung mit dem Leistungsvermögen (im Sinne von: »es könnte auch eine andere Note für dich möglich sein«), die zudem in der Notengebungspraxis stets ein situatives Moment beinhaltet. Die damit eröffneten Subjektivierungsräume haben insofern pädagogischen Charakter, als sie sich von der Leistungsrationalität schulischer Selektion ebenso distanzieren, wie sie sich einer Identifizierbarkeit der Schüler*innen auf einer Notenskala enthalten. Thompson und Breidenstein (2014) sprechen hier von einer »implizit operierenden Pädagogik in Praktiken« (ebd.: 106), die »Praktiken der Subjektivierung im Rahmen schulischer Leistungsbewertung als Spielräume« (ebd.) zeigt.

In der Nähe dieser herausgearbeiteten Potenzialität argumentieren auch Marten Simons und Jan Masschelein (2019) in ihrer Studie zum Verhältnis politischer und pädagogischer Subjektivierungen, indem sie das Beispiel partizipativer Praktiken in schulischen Settings diskutieren. Sie beziehen sich in ihren Überlegungen neben dem bereits genannten Machtbegriff von Michel Foucault auf eine Unterscheidung des politischen Philosophen Jacques Rancière im Hinblick auf die Politizität von Praktiken im sozialen Raum. Diese stellen sie zunächst in einen Gegensatz zu den mit der Analytik Foucaults sichtbar werdenden gouvernementalen Praktiken, in denen Subjektivierungen Gestalt gewinnen, indem sie die adressierten Subjekte als souveräne Handlungsadressen im Sinne (neo-)liberaler Selbstführungslogiken anleiten. Am Beispiel partizipativer und auf Beteiligung setzender Arrangements zeichnen die Autoren nach, wie dabei eine spezifische Subjektfigur verlangt und hervorgebracht wird, die sich durch das Vermögen auszeichnet, Interessen und Anliegen vorzubringen. Von einer solchen Subjektfigur differenzieren sie im Anschluss an Rancières Verständnis von Politik als Intervention im Raum der Ungleichheit die Dimension politischer Subjektivierungen, die auf einem unautorisierten und ungedeckten Akt der Inanspruchnahme von Subjektivität beruht. Sie illustrieren dies an der Rede Olympe de Gouges, die im Lichte der patriarchalen Logik der französischen Revolution als Frau außerhalb des Subjektstatus situiert war – und sich mit ihren Äußerungen als politisches Subjekt insofern konstituierte, als sie diese Ungleichheit performativ durch ihr Handeln außer Kraft setzte. Von diesen beiden Formen einer gouvernementalen und einer politischen Subjektivierung unterscheiden Simons und Masschelein schließlich im Epilog ihrer Argumentation die Form einer pädagogischen Subjektivierung. Diese ist jedoch – wie auch die beiden zuerst genannten Subjektivierungsformen – nicht in Form einer Matrix sortiert, mit der sich evaluativ spezifische Praktiken oder Phänomene zuordnen ließen. Vielmehr sind auch diese – wie die politische Subjektivierung – auf ein raumzeitliches Arrangement verwiesen, in

dem ein pädagogisches Moment statthaben kann. Simons und Masschelein situieren die pädagogische Subjektivierung nun dort, wo in schulischen Räumen eine Begegnung in der Sache möglich werde, die sowohl die bereits gestellten sozialen Positionen als auch die gespurten Auseinandersetzungsweisen zugunsten einer – mit Rancière – »Verifizierung der Gleichheit« (ebd.: 182) aussetzt. Genauer noch argumentieren sie mit Rancière, dass es ihnen mit dem Begriff der pädagogischen Subjektivierung um die Bestätigung und Annahme der Potenzialität geht: die »starke Erfahrung des Schülers oder der Schülerin, das er oder sie ›fähig ist‹ (etwas zu tun, etwas zu wissen, über etwas zu sprechen...)« (ebd.). Es geht also um die »radikale Erfahrung der Gleichheit und Potenzialität« (ebd.: 184) – was nicht gleichbedeutend mit der Desavourierung und Nivellierung pädagogischer Asymmetrien ist. Vielmehr schließt diese Argumentation an die bereits oben mit dem Kerngedanken der neuzeitlichen Erziehung angesprochen Orientierung an den Anderen an und vitalisiert den Gedanken, dass es hierbei um die Zumutung der Autonomie, der Selbstbestimmung geht.⁴ In ungleichen Verhältnissen wie denjenigen, die die pädagogische Beziehung im Kern auszeichnen, besteht pädagogisch gesehen die Herausforderung und der Anspruch darin, diese Asymmetrie nicht in ein identifizierendes Raster der sozialen Platzierung im Raum als Unterlegene, Abhängige, Unwissende oder eben als ›Schüler*in‹ zu hypostasieren, sondern vielmehr diese sozialen Platzierungen zu überschreiten und auf das (Anders-)Werden der Subjekte hin zu eröffnen (vgl. dazu auch Sternfeld 2008; Masschelein/Simons 2007; Reichenbach 2006).

Beide Studien arbeiten also gerade nicht ausgehend von der Entkleidung des Pädagogischen als reines Machtgeschehen, sondern im Gegenteil argumentieren sie ausgehend von der Machtverwobenheit pädagogischer Prozesse und fragen nach den produktiven Seiten pädagogischer Räume. Dass diese dann nicht als Gegensatz von Macht, sondern im Lichte einer undurchdringlichen Relationalität von Selbst- und Fremdbestimmung zum Vorschein kommen, verbindet diese Studien mit den Ausgangspunkten der modernen Erziehungstheorie als Frage danach, was es heißt, im eigenen Namen zu sprechen und die Limitierungen der Handlungsspielräume in der Selbstbestimmung zu prüfen statt zu affirmieren.

Um die vorangegangenen Überlegungen zu bündeln, soll hier knapp deren Einsatzpunkt abschließend pointiert werden. Für das moderne Erziehungsdenken sind (mindestens) zwei Bezugspunkte von Bedeutung, die in zentraler Weise aus subjektivierungstheoretischer Sichtweise verändert zur Diskussion stehen: Dies betrifft zum einen die Frage nach der Autonomie in und gegen die Disziplinierung als Chiffre einer herrschaftskritischen und eigensinnigen Existenzweise, die in den herrschenden Normen und Bedingungen nicht aufgeht. Autonomisierung erscheint nunmehr als Problemfolie im Horizont ihrer Abhängigkeit von Disziplinierung und wirft neu die Frage auf, was es heißt, sich selbst zu regieren in unfreien Verhältnissen. Diese unmögliche und gerade dadurch auch performativ wirksame Orientierung an Freiheit ist der nach wie vor zentrale Bezugspunkt von Erziehung, sofern diese sich von der bloßen Gewöhnung, der gewohnheitsmäßigen Sozialisation und dem Einfügen in bestehende Ordnungen unterscheiden und distanzieren will. Dies betrifft zum anderen unmittelbar

4 Daher situieren die Autoren diesen Begriff auch ›vor‹ der politischen Subjektivierung, die in ihren Augen der Erfahrung einer pädagogischen Subjektivierung bedarf.

die Frage der Gestalt(ung) pädagogischer Beziehungen im Lichte ihrer Machtförmigkeit (vgl. Jergus 2024a, 2025a), die eine Reflexion auf Intersubjektivität etwa im Kontext der Auseinandersetzung mit Autorisierungs- und Anerkennungsprozessen verlangt (vgl. Jergus/Thompson 2017, 2024; Jergus 2024b; Reichenbach 2026; Balzer/Ricken 2010). Dass diese Diskussionen mit Subjektivierungsforschungen nicht an ein Ende gelangen, sondern in einen produktiven Auseinandersetzungsprozess gekommen sind, kann sowohl für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als auch für die subjektivierungsanalytisch informierte Erziehungswissenschaft als Gewinn gelten.

Literatur

- Arendt, Hannah (1958/2012): Die Krise in der Erziehung. In: Arendt, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München: Piper, S. 255–276.
- Balzer, Nicole (2004): Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–35.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane: Anerkennung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 35–87.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg/Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück, S. 89–109.
- Brinkmann, Malte (1999): Das Verblassen des Subjekts bei Foucault. Anthropologische und bildungstheoretische Studien. Weinheim: DSV.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bublitz, Hannelore (2014): Macht. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hg.): Foucault-Handbuch. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 273–277.
- Bünger, Carsten (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn: Schöningh.
- Bünger, Carsten (2024): Subjektivierung – Zur Frage der Kritik im Lichte produktiver Macht. In: Chehata, Yasemine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 50–58.
- Bünger, Carsten (2025): Erziehung und Kritik? Sondierungen unter postkritischen Bedingungen. In: Koch, Sandra/Jergus, Kerstin/Lochner, Barbara/Schildknecht, Lukas/

- Hübenthal, Maksim (Hg.): Kritik (in) der Frühpädagogik. Positionierungen und Verhältnisbestimmungen zu früher Kindheit. Bielefeld: transcript, S. 71–84.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2023): Bildung und Subjektivierung. Systematische Spannungslinien des Subjektivierungskonzepts im Kontext von Optimierung, Digitalisierung und Migration. In: ZSE 26, H. 6, S. 1389–1409.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2002): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 50, H. 2, S. 249–265.
- Butler, Judith (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2009): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2011): *Kritik, Dissens, Disziplinarität*. Berlin: Diaphanes.
- Butler, Judith (2007/2023): *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Caruso, Marcelo (2003): *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869–1918)*. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- DiskursNetz (2010): *Handbuch Diskursanalyse*. 2 Bände. Bielefeld: transcript.
- Dörpinghaus, Andreas (2025): *Erziehung als Kulturtechnik? Oder: über die Zukunft der Erziehung*. In: *Zeitschrift für Kulturphilosophie*, H. 1, S. 19–30.
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): *Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernamentalität macht Schule*. Wien: Löcker.
- Elias, Norbert (1939/1976): *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1973): *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1977): *Sexualität und Wahrheit*. Bd. 1: *Der Wille zum Wissen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1994): *Subjekt und Macht*. In: Dreyfus, Herbert/Rabinow, Paul (Hg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Beltz.
- Foucault, Michel (2002): *Nietzsche, die Genealogie, die Historie*. In: Foucault, Michel: *Dits et écrits. Schriften in vier Bänden*. Bd. 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 166–191.
- Foucault, Michel/Martin, Rux/Martin, Luther H./Paden, William E./Rothwell, Kenneth S./Gutman, Huck/Hutton, Patrick H. (1993): *Technologien des Selbst*. München: Fischer.
- Fromme, Johannes (1997): *Pädagogik als Sprachspiel. Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne*. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.) (2014): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Grabau, Christian (2013): *Leben machen. Pädagogik und Biomacht*. Paderborn: W. Fink.

- Hilbrich, Ole/Ricken, Norbert (2019): Vom ›Hass der Pädagogik‹ zum ›Unvernehmen‹ der Generationen. Überlegungen zur systematischen Bedeutung von Streit für Theorien der Erziehung. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Wittig, Steffen (Hg.): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 45–69.
- Jergus, Kerstin (2019): Unaufhörliches Werden und die Grenzen des Selbst. Subjektivierungstheoretische Perspektiven. In: Deppe, Ulrike (Hg.): Arbeit am Selbst. Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren. Wiesbaden: VS, S. 105–124.
- Jergus, Kerstin (2020): Subjektivierung. In: Truschkat, Inga/Bormann, Inka (Hg.): Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 39–51.
- Jergus, Kerstin (2024a): Pädagogische Beziehungen. Zur pädagogischen Signatur der Weitergabe in Generationenverhältnissen. In: Brinkmann, Malte/Weiß, Gabriele/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Generation und Weitergabe. Weinheim: Beltz Juventa, S. 94–114.
- Jergus, Kerstin (2024b): Autorität. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 57–65.
- Jergus, Kerstin (2025a): Un/Mögliches Gestalten. Ungewissheit und Gestaltbarkeit als Konstituenten pädagogischer Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 756–769.
- Jergus, Kerstin (2025b): Zur pädagogischen Seite von Generationenbeziehungen. Sondierungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Journal für politische Bildung 15, H. 4, S. 12–17.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: VS.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2024): Autorisierung und Subjektivierung. In: Rose, Nadine (Hg.): Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen: Barbara Budrich. S. 137–141.
- Krasmann, Susanne (1999): Regieren über Freiheit. Zur Analyse der Kontrollgesellschaft in foucaultscher Perspektive. Kriminologisches Journal 31, H. 2, S. 107–121.
- Künkler, Tobias (2014): Lernen in Beziehungen. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje (2008): Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnografie. Bielefeld: transcript.
- Lessenich, Stephan (2013): Der Sozialstaat als Erziehungsagentur. In: APuZ 62, H. 49/59, S. 55–61.
- Masschelein, Jan (1996): Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In: Masschelein, Jan/Wimmer, Michael (Hg.): Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Academia: KU Leuven.
- Masschelein, Jan/Simons Marten (2007): Arme Pädagogik. Über ungetaufte Kinder. Ein Versuch. In: Schäfer, Alfred (Hg.): Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. Paderborn: Schöningh, S. 231–244.

- Menke, Christoph (2003): Zweierlei Übung. Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz. In: Honneth, Axel/Saar, Martin (Hg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 283–299.
- Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Tod des Subjekts – Ende der Erziehung? Zur Bedeutung »post-moderner« Kritik für Theorien der Erziehung. In: Pädagogik 48, H. 7/8, S. 48–57.
- Meyer-Drawe, Käte (2001): Erziehung und Macht. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 77, H. 4, S. 446–457.
- Nassehi, Armin (2008): Rethinking Functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 79–106.
- Nohl, Arnd-Michael (2024): Erziehung. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 170–177.
- Nonhoff, Martin (2014): Subjekt. In: Wrana, Daniel/Ziem, Alexander/Reisigl, Martin, Nonhoff, Martin/Angermüller, Johannes (Hg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, S. 391–393.
- Pongratz, Ludwig A. (1990): Schule als Dispositiv der Macht – pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66, H. 3, S. 289–308.
- Pongratz, Ludwig (2009): Pädagogische Gouvernementalität und neoliberale Regierungsweise – Gewinn und Grenze pädagogischer Gouvernementalitätsstudien. In: Kluge, Sven/Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Hg.): Ent-Demokratisierung und Gegenauflärung. Jahrbuch für Pädagogik 2009. Frankfurt a.M.: Lang, S. 187–199.
- Pongratz, Ludwig (2013): Selbstführung und Selbstinszenierung. Der »Trainingsraum« als gouvernementales Straffarrangement. In: Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hg.): Inszenierung und Optimierung des Selbst. Wiesbaden: VS, S. 75–88.
- Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hg.) (2004): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE. Wiesbaden: VS.
- Rabenstein, Kerstin (2007): Das Leitbild des selbständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hg.): Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Wiesbaden: VS, S. 39–60.
- Rabenstein, Kerstin (2016): Das Leitbild des selbständigen Schülers – revisited. In: Rabenstein, Kerstin/Wischer, Beate (Hg.): Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg? Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 47–63.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück.

- Reckwitz, Andreas (2021): *Subjekt*. 4. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Reichenbach, Roland (2000): Die Zumutung des Erziehens und die Scham der Erziehenden. In: Bucher, Anton (Hg.): *Was kommt auf uns zu? Erziehen zwischen Sorge und Zuversicht*. Wien: Österreichischer Bundesverlag (öbv&hpt), S. 104–119.
- Reichenbach, Roland (2006): Diskurse zwischen Ungleichem. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hg.): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Rüegger, S. 39–62.
- Reichenbach, Roland (2026): *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricken, Norbert (1999): *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Fink, S. 29–47.
- Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2019): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 95–118.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2019): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2004): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine (2023): Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne/Kuhlmann, Nele: *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 20–67.
- Ricken, Norbert/Wittpoth, Jürgen (2017): Sozialisation? Subjektivation? Ein Gespräch zwischen den Stühlen. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hg.): *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 227–254.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS, S. 203–223.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Fink, S. 17–27.
- Schäfer, Alfred (2004): Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2004): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 145–163.

- Schäfer, Alfred (2018): Erziehungsphilosophie. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa. S. 213–228.
- Schäfer, Alfred (2019): Bildung und/als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Beltz Juventa: Weinheim, S. 119–136.
- Simons, Marten/Masschelein, Jan (2019): Gouvernementale, politische und pädagogische Subjektivierung: Foucault mit Rancière. In: Casale, Rita/Koller Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hg.): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh, S. 165–188.
- Sternfeld, Nora (2008): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien, turia + kant.
- Thompson, Christiane (2020): Erziehung und die Herausforderung der Autonomie. In: Thompson, Christiane: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 71–90.
- Thompson, Christiane (2024): Macht. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 286–294.

›Sorge‹ im Kontext von Subjektivierungsforschung

Karen Geipel

Abstract Der Beitrag rückt den Begriff ›Sorge‹ in den Fokus, der in verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft seit Langem diskutiert wird und 2024 als Grundbegriff in das Kerncurriculum aufgenommen wurde. Ziel ist es, das Verhältnis von Sorge und Subjektivierung zu beleuchten und die Verbindung dieser Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung fruchtbar zu machen. Zunächst werden unterschiedliche Bedeutungsdimensionen von Sorge herausgearbeitet, bevor anhand theoretischer und empirischer Studien aufgezeigt wird, wie Sorge und Subjektivierung in erziehungswissenschaftlicher Forschung relationiert werden und wie Sorge zum Gegenstand von Subjektivierungsforschung wird. Darauf aufbauend werden sowohl das analytische Potenzial sorgetheoretischer Perspektiven für die empirische Erforschung von Subjektivierungsprozessen als auch Möglichkeiten einer subjektivierungstheoretischen Reflexion von Sorge herausgestellt und deren erziehungswissenschaftliche Relevanz resümiert.

1. Einleitung

Sorge ist ein vieldeutiger Begriff, weshalb er mitunter als ein »unscharfes, ein messy Konzept« (Hark 2021: 212; Herv. i.O.) oder als schillernd beschrieben wird (vgl. Wolff 2018). Sowohl alltagssprachlich als auch in gesellschaftspolitischen Debatten findet der Sorgebegriff Verwendung; in wissenschaftlichen Diskursen dient er zudem als Bezugspunkt unterschiedlicher Disziplinen (vgl. Henkel et al. 2016a, 2019). In diesen Zusammenhängen kommt Sorge etwa zur Beschreibung von Ängsten oder Befürchtungen, im Sinne einer Sorge um etwas oder jemanden, als Ausdruck eines Verhältnisses zu sich selbst und zu anderen sowie im Rahmen von Diskussionen über die staatliche Organisation und Institutionalisierung von Fürsorge zum Einsatz.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft wird Sorge insbesondere im Kontext pädagogischer Praktiken, Beziehungen und Verhältnisse thematisiert und in unterschiedlichen Feldern analysiert. Seit geraumer Zeit liegen hierzu zentrale Beiträge aus der Frauen- und Geschlechterforschung, der Kindheitsforschung, der Sozialen Arbeit sowie der Inklusionsforschung vor (vgl. u.a. Moser/Pinhard 2010; Baader/Eßer/Schröer 2014; Brückner 2010; Thiessen 2015). Zugleich erfährt der Sorgebegriff in den letzten Jahren (erneut) zunehmende Aufmerksamkeit (vgl. Schuppener et al. 2025; Dietrich/

Uhlendorf/Windheuser 2024a; Hartmann/Windheuser 2024; Bomert et al. 2021; Dietrich et al. 2020). Vor allem im Zuge der Corona-Pandemie wurden Fragen nach der gesellschaftlichen Relevanz, Gestaltung und Verteilung von Sorge als zentraler alltäglicher Praxis sowie nach damit verbundenen Ungleichheiten verstärkt diskutiert (vgl. u.a. Schmidt/Weinbach 2024a; Langer et al. 2022). Auch sind Bestrebungen zu beobachten, Sorge als erziehungswissenschaftlichen Grundbegriff zu profilieren. Ausdruck findet dies bspw. in der Revision des »Kerncurriculums Erziehungswissenschaft« der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Sorge wurde dabei erstmals in das Repertoire der »Begriffe der Erziehungswissenschaft« (DGfE 2024: 4) aufgenommen und damit als eine grundlegende Fragestellung der Disziplin ausgewiesen.

Eine ähnliche Dynamik zeigt sich auch im Hinblick auf *Subjektivierung* als analytische Perspektive auf Prozesse des Werdens zum Subjekt: Während bereits einige Arbeiten Subjektivierung mit Bildung, Erziehung, Sozialisation oder Lernen relationieren (vgl. Einleitung i.d.B.), steht eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Sorge und Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft noch am Anfang. Gleichwohl liegen erste Beiträge hierzu, etwa an den Schnittstellen von Allgemeiner Erziehungswissenschaft, Geschlechterforschung und Sozialer Arbeit, vor (vgl. Janssen 2021; Geipel et al. 2023; Bergold-Caldwell 2024).

Aufbauend darauf rückt der Beitrag den *Sorgebegriff* in den Mittelpunkt und beleuchtet ihn im Verhältnis zum Subjektivierungstheorem, »um wechselseitige Anregungs-, aber auch Herausforderungspotentiale zu erkunden« (Ricken/Casale/Thompson 2019: 8). Ziel ist es, das analytische Potenzial sorgetheoretischer Perspektiven für subjektivierungsanalytische Forschung herauszuarbeiten und zugleich zu fragen, welche Impulse eine subjektivierungstheoretische Perspektive für das Nachdenken über Sorge eröffnet. Zunächst werden unterschiedliche Sorgeverständnisse¹ dargelegt (2): *Care* als Tätigkeit und Haltung im Kontext erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung sowie *Sorge als zeitliches Sich-vorweg-Sein* und als gegenwärtiger, gesellschaftlich strukturierter *Zukunftsbezug*. Anschließend werden Relationierungen von Sorge und Subjektivierung anhand erziehungswissenschaftlicher Studien aufgezeigt (3). Der Fokus liegt dabei auf theoretischen Verbindungslinien sowie auf Sorge als Gegenstand empirischer Subjektivierungsforschung. Darauf aufbauend werden sowohl die unterschiedlichen Sorgeverständnisse als heuristische Perspektiven für Subjektivierungsforschung profiliert (4) als auch das (Irritations-)Potenzial eines subjektivierungstheoretischen Bezugs auf Sorge herausgestellt und die erziehungswissenschaftliche Relevanz resümiert (5).

1 Eine Auseinandersetzung mit Michel Foucaults Arbeiten zur *Sorge um sich* liegt im Kontext von Sorge und Subjektivierung nahe. Sie wird hier jedoch nicht vertieft, da damit ein anderer Problemzuschnitt eröffnet würde, der stärker auf Selbstpraktiken, Technologien des Selbst und Ethiken der Selbstführung zielt. Demgegenüber konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf Sorge im Anschluss an Care-Theorien sowie auf Konzeptionen von Sorge als Zukunftsbezug, um diese als analytische Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung zu profilieren.

2. Konturen von Sorge – Konzepte und Bedeutungsdimensionen

Eine Sondierung der Forschungslandschaft zu Sorge zeigt, dass erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen auf unterschiedliche Begriffsverständnisse und Theorietraditionen rekurrieren. Im Hinblick auf die Verbindung von Sorge mit Subjektivierung fällt auf, dass entsprechende Studien meist an Debatten um Care anschließen. Daher werden zunächst zentrale Prämissen dieser Perspektive dargelegt.

2.1 Care als Tätigkeit und Haltung im Kontext erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung

Zentrale Impulse und Beiträge zum Topos der Sorge stammen aus feministischen Debatten um Care-Theorien in der Frauen- und Geschlechterforschung, sowohl in der Sozialen Arbeit als auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (vgl. u.a. Moser/Pinhard 2010; Brückner 2010; Thiessen 2020; Bomert et al. 2021; Rendtorff 2024; Hartmann/Windheuser 2024). In diesem Kontext wird *Care*² sowohl als Praxis als auch als Haltung gefasst, die sich »auf etwas oder jemanden« richtet und »in ihrer Funktion als schützend und erhaltend wahrgenommen« wird (Schmitt 2019: Abs. 1). Während hiermit ein relativ weites Verständnis angelegt ist, finden sich Bestimmungen, in denen Care – bei aller Unterschiedlichkeit – »als die Gesamtheit der gesellschaftlich und individuell notwendigen Tätigkeiten, die für das Aufwachsen, für Gesundheit und Versorgung notwendig sind«, pointiert wird (Thiessen 2024: 89). Damit sind zwei wiederkehrend unterschiedene Dimensionen angesprochen: Neben Care als konkretem Tun – als bezahlte und unbezahlte Sorgearbeit –, wird eine fürsorgliche Haltung bzw. Fürsorglichkeit hervorgehoben. Diese bezieht sich auf die Beziehungsebene zwischen Care Giver und Care Receiver (vgl. ebd. 2024: 90; Noddings 2009, 2010) und orientiert sich an den Bedürfnissen derjenigen, auf die sich das fürsorgliche Handeln richtet (vgl. Budde/Blasse 2016: 100f.). Diese Orientierung wird etwa in »Umsicht, Kreativität in der Kontaktaufnahme, Anteilnahme, Zuspruch, Trost, Beistehen und Durchhalten« (Brückner 2021: 36) gesehen und als ein zentrales Moment gelingender Sorge betont.

Gerade diese »zwischenmenschliche Dimension des Sorgens« (Windheuser/Hartmann/Brückner 2022: 59) wird aus feministischer Perspektive als »unabdingbar für personenbezogene sozialarbeiterische, *erzieherische und pädagogische Interaktionen*« ausgewiesen (ebd.: 49; Herv. d.V.) – und damit auch als konstitutiver Bestandteil des Pädagogischen. Care kann folglich als wesentliche Komponente pädagogischer Prozesse gefasst werden. Ein zentrales Argument für das Einweben dieser Beziehungsdimension in pädagogische Annahmen bildet vielfach, wenngleich nicht immer explizit, die

2 In feministischen und geschlechtertheoretischen Analysen werden die Begriffe ›Sorge(-arbeit)‹ und ›Care(-arbeit)‹ teilweise synonym verwendet (vgl. u.a. Winker 2015), wobei der englischsprachige Ausdruck ›Care‹ – neben ›Sorge‹ – u.a. auch mit Begriffen wie ›Fürsorge‹, ›fürsorglichem Handeln‹ oder ›Sorgearbeit‹ übersetzt wird (vgl. Schmitt 2019). Zugleich wird gezielt der Care-Begriff anstelle von Sorge herangezogen, um auf die Genese des Konzepts, den Anschluss an feministische Care-Theorien, deren »inhärente Geschlechterkritik« sowie »den systematischen Zusammenhang von privaten, informellen und formellen Ebenen der Care-Arbeit« (Thiessen 2024: 87) hinzuweisen.

Prämisse einer wechselseitigen Bezogenheit des Menschen, verstanden »als gleichermaßen autonomieorientierte wie aufeinander angewiesene Wesen« (Thiessen 2020: 60), woraus sich wiederum die menschliche Angewiesenheit auf Sorgebeziehungen begründe (vgl. auch Baader/Eßer/Schröer 2014: 9). Entsprechend hebt Brückner »Sorge als eine zentrale Lebens- und Gerechtigkeitsfrage« hervor, »ohne die Menschen nicht gedeihen können« (Windheuser/Hartmann/Brückner 2022: 51). Care erscheint damit als grundlegende Dimension des Menschlichen und Pädagogischen. Ausgehend von der Angewiesenheit auf Sorge rücken geschlechtertheoretische Auseinandersetzungen in sozialphilosophischer Perspektive Care als ethische Kategorie und Praxis ins Zentrum und betonen sie als unverzichtbares Element menschlichen Handelns und gesellschaftlichen Zusammenlebens (vgl. Tronto 1993; Noddings 1984, 2010).

Vor diesem Hintergrund markieren Auseinandersetzungen in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung Care zum einen als konstitutives Muster generationaler Beziehungen und Ordnungen (vgl. Baader/Eßer/Schröer 2014: 9f.; Dietrich/Uhlendorf/Windheuser 2024b: 7; Schmidt 2024: 108). Zum anderen werden Konstellationen und Phasen hervorgehoben, in denen Menschen besonders auf Sorge angewiesen sind: »Ohne Sorgen, ohne die Fürsorge für Kinder, beeinträchtigte, kranke und pflegebedürftige alte Menschen und Menschen in Notlagen, ist keine Gesellschaft auf Dauer denkbar, wie auch immer sie diese Sorge organisiert und kulturell unterlegt.« (Windheuser/Hartmann/Brückner 2022: 48)

Zudem richtet sich der Blick auf die Frage, »wer Sorgetätigkeiten wie, wo und warum übernimmt« (Moser/Pinhard 2010: 11), und macht die »Eingewobenheit von Sorge in Macht- und Herrschaftsverhältnissen« sichtbar (Geipel et al. 2023). In diesem Zusammenhang wird insbesondere die starke Vergeschlechtlichung und Naturalisierung von Care hervorgehoben, die als »mütterlich-weiblich konnotiert« (Rendtorff 2024: 67) und lange Zeit als quasi natürliche »Sphäre, Zuständigkeit und Kompetenz« von Frauen galt (Thiessen 2020: 60). Diese Konnotation ist als historisch-soziale Konstruktion eng mit bürgerlichen Weiblichkeitsnormen und -vorstellungen verbunden, die Frauen als »Pflegende« oder »Fürsorgliche« positionieren und sich im Zuge der Trennung von öffentlicher und privater Sphäre herausgebildet haben.

Feministische und geschlechtertheoretische Analysen – auch in intersektionaler und transnationaler Perspektive – machen daher auf die »Feminisierung und Marginalisierung von Care-Arbeit« aufmerksam (ebd.: 62). Kritisiert werden sowohl die geschlechtlich ungleiche Verteilung von Care als auch deren gesellschaftliche Abwertung und politische Vernachlässigung. Arbeiten der Geschlechterforschung analysieren diese Hierarchien in Sorgeverhältnissen als Ergebnis der »gesellschaftlichen Organisation der Sorge« (Baader/Eßer/Schröer 2014: 7), also der Art und Weise, wie Sorge gestaltet, bewertet und verfügbar gemacht wird. Insgesamt lassen sich diese Arbeiten als Beiträge zum Ringen um Geschlechtergerechtigkeit und eine umfassendere gesellschaftliche Anerkennung von Care lesen. Neben diesem Verständnis von Sorge als Care werden im Folgenden weitere Sorgeverständnisse angeführt, die bislang eher selten in Verbindung mit subjektivierungstheoretischen Perspektiven gebracht wurden.

2.2 Sorge als Zukunftsbezug in existenzphilosophischer sowie soziologischer Perspektive

Nachfolgend werden zwei weitere Zugänge zu Sorge skizziert, die sich von care-theoretischen Bestimmungen unterscheiden, in denen Sorge primär als relationale Praxis und Haltung verstanden und in ihrer Einbettung in Geschlechter-, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse analysiert wird. Diese Perspektiven rücken den Aspekt der Zeitlichkeit stärker in den Fokus, indem Sorge in je spezifischer Weise als Bezugnahme auf Zukunft profiliert wird.

Sorge um Zukunft im Sinne eines zeitlichen Sich-vorweg-Seins

In erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Sorge bildet vielfach auch Martin Heideggers existenzphilosophisches Werk »Sein und Zeit« (1927/1993) eine prominente Referenz, an die aus pädagogisch-anthropologischer Perspektive mit unterschiedlichen Akzentuierungen angeschlossen wird (vgl. u.a. Beiträge in Dietrich et al. 2020). In seiner Fundamentalontologie entfaltet Heidegger Sorge als ein Existenzial, also als Grundstruktur menschlicher Existenz. Sorge bezeichnet die grundlegende Seinsstruktur des Daseins und damit eine ontologische Bestimmtheit, die es in seiner Verfasstheit auszeichnet. Dieses Sein bestimmt Heidegger als wesentlich zeitlich verfasst: »[D]as Dasein ist ihm selbst in seinem Sein je schon *vorweg*. Dasein ist immer schon ›über sich hinaus‹, nicht als Verhalten zu anderem Seienden, das es *nicht* ist, sondern als Sein zum Seinkönnen, das es selbst ist.« (Heidegger 1927/1993: 191f., Herv. i.O.) Dieses »*Sich-vorweg-sein* des Daseins« fasst Heidegger als *Sorge* (ebd.: 192; Herv. i.O.). Sie beschreibt die Weise, in der das Dasein sich auf seine Möglichkeiten hin *entwirft* und sich in Antizipation seiner selbst versteht – als »Hinwendung zu künftigen Seinsmöglichkeiten« (Dietschi/Reichenbach 2014: 581).

Sorge lässt sich demnach als ein In-die-Zukunft-Voraus-Sein des Daseins verstehen, in dem das »künftige Sein [...], das Seinkönnen in seinen ganz individuellen Möglichkeiten« (ebd.) in den Blick kommt. Sorge bezeichnet hier daher weder primär eine bedrückte Gefühlslage noch eine fürsorgliche Zuwendung. Zwar unterscheidet Heidegger verschiedene Modi der Sorge, etwa Fürsorge und Besorgen (vgl. ebd.: 581), diese markieren jedoch lediglich unterschiedliche Ausdrucksformen der übergeordneten Struktur von Sorge als zeitlicher Grundverfassung, deren »Flucht- und Ausgangspunkt [...] immer das eigene Dasein ist« (ebd.: 580f.). Sorge gilt damit als Weise, »in der sich der Einzelne immer schon in der Welt erfährt« (Baader/Eßer/Schröer 2014: 12), wobei Leineweber (2020: 51) kritisch anmerkt, dass dieser existenziale Sorgebegriff stark durch ein progressives Verständnis menschlicher Existenz geprägt sei, in dem das Sein vornehmlich als zukunftsgerichtetes Entwerfen individueller Möglichkeiten beschrieben wird. Während Sorge hier vor allem selbstbezogen und als ontologische, zeitlich verfasste Grundstruktur bestimmt wird (vgl. Dietrich/Uhlendorf 2020: 11f.), verschiebt sich der Fokus in sozialwissenschaftlichen Perspektiven stärker auf gesellschaftliche Formen von Zukunftsbezügen. Im folgenden Abschnitt wird daher ein Ansatz vorgestellt, der Sorge als analytische Kategorie zur Beschreibung gesellschaftlicher Zeit- und Zukunftsverhältnisse fasst.

Sorge als gegenwärtiger Zukunftsbezug

Die Bedeutung von Zeitlichkeit wird auch im interdisziplinären Forschungsschwerpunkt »Dimensionen der Sorge« (Henkel et al. 2016a, 2019) betont. Dabei werden soziologische, philosophische und theologische Perspektiven zusammengeführt. In diesem Zusammenhang wird Sorge als *gegenwärtiger Zukunftsbezug* gefasst. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass »Sorge gegenwärtig ist als mögliche Zukunft« (Henkel et al. 2016b: 9). Sorge wirke demnach in der Gegenwart »durch die Voraussicht, durch die Vergegenwärtigung dessen, was nicht ist, aber doch werden könnte« (Henkel et al. 2016c: 21). Zugleich wird Sorge mit der Fähigkeit eines »aus sich heraustretenden Reflektierens« verbunden (ebd.: 25). Diese Reflexivität gilt als Bedingung dafür, dass Menschen »aus der Gegenwärtigkeit des Hier und Jetzt heraus[]treten und auf *mögliche Zukünfte*« Bezug nehmen können (ebd.: 23; Herv. d.V.). Leitend ist dabei die Frage, wie sich Sorge »in einer Gegenwart manifestiert« (Henkel et al. 2016b: 9), verbunden mit dem Ziel, Sorge als Schlüsselkonzept zur Beschreibung spätmoderner Gesellschaften zu profilieren (vgl. ebd.).

Aus soziologischer Perspektive betont Henkel (2016) die gesellschaftsanalytische Produktivität des Konzepts, da es ermögliche, unterschiedliche Formen von Zukunftsbezügen zu untersuchen – gerade, weil zunächst offenbleibe,

»welche Einheit in diesem Sinne eines gegenwärtigen Zukunftsbezugs ›sich sorgt‹. [...] Zweitens ist mit dem analytischen Konzept der Sorge im ersten Schritt offen gelassen [...], was *Gegenstand von Sorge* wird und worauf ein gegenwärtiger Zukunftsbezug sich bezieht. [...] Drittens schließlich ist auch die *inhaltliche Bestimmung* von ›Sorge‹ im ersten Schritt analytisch offen« (Henkel 2016: 44; Herv. d.V.).

Empirisch zu bestimmen sind somit sowohl der Bezugspunkt von Sorge als auch die konkrete Konnotation des Zukunftsbezugs (vgl. ebd.). Henkel zeigt das gesellschaftstheoretische Potenzial des Konzepts, indem sie herausarbeitet, wie sich Zukunftsbezüge in der Moderne kulturell manifestieren und verändern und welche gesellschaftlichen Umgangsweisen beobachtbar sind (vgl. ebd.: 43ff.). Exemplarisch hebt sie einen »planerischen Zukunftsbezug [als] ein Spezifikum der Moderne« (ebd.: 35) hervor, der auf ein Verständnis von Zukunft als offen und zugleich gestaltbar verweist, sodass »die gegenwärtige Zukunft die zukünftige Gegenwart prägt« (ebd.). Sorge wird damit als analytischer Zugang zu Zukunftsbezügen vorgeschlagen.

Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung wird dieses Sorgekonzept bislang nur vereinzelt rezipiert. Bezugnahmen auf Überlegungen des Forschungsprogramms finden sich bspw. in Arbeiten zu »(Vor)Sorge und (Un)Gleichheiten in pandemischen Zeiten« (Schmidt/Weinbach 2024b), in Analysen zur mütterlichen Sorge als medizinischem Lerngegenstand im Rahmen präventiver Kindheitsmaßnahmen (vgl. Schmidt 2024) sowie in Untersuchungen zu Prozessen vergeschlechtlichender Subjektbildung im Sprechen über Zukunft (vgl. Geipel 2022, 2024).

Insgesamt zeigen die unterschiedlichen theoretischen Zugänge, dass Sorge aus verschiedenen Perspektiven gefasst werden kann: als relationale Praxis, als zeitliche Grundstruktur des Daseins sowie als gesellschaftlich strukturierter Zukunftsbezug. In der Zusammenschau eröffnen diese Perspektiven einen erweiterten Zugang zu Sorge. Vor die-

sem Hintergrund werden im Folgenden Verbindungen zwischen Sorge und Subjektivierung aufgezeigt und das analytische Potenzial ihrer Verknüpfung für empirische Subjektivierungsforschung ausgelotet.

3. Relationierungen von Sorge und Subjektivierung

Wie werden Sorge und Subjektivierung in erziehungswissenschaftlicher Forschung bislang zueinander in Beziehung gesetzt? Auf Grundlage exemplarischer Studien werden sowohl theoretisch-kategoriale Auseinandersetzungen vorgestellt (3.1) als auch zentrale Aspekte empirischer Untersuchungen markiert, die Sorge aus subjektivierungsanalytischer Perspektive betrachten (3.2). Insgesamt zeigt sich, dass die erziehungswissenschaftliche Relationierung von Sorge und Subjektivierung bislang vor allem über caretheoretische Perspektiven erfolgt. Daher werden zunächst diese theoretisch und empirisch stärker ausdifferenzierten Verbindungslinien rekonstruiert, bevor anschließend auch die beiden anderen dargelegten Sorgeverständnisse als heuristische Perspektiven für Subjektivierungsforschung entfaltet werden (4).

3.1 Verbindungslinien zwischen Care und Subjektivierung – theoretisch-kategoriale Auseinandersetzungen

Angewiesenheit und Verletzbarkeit

Eine zentrale Verbindungslinie zwischen Subjektivierung und Care zeigt sich in der Prämisse grundlegender Angewiesenheit und Abhängigkeit des Subjekts. Besonders deutlich wird dies in kategorialen Auseinandersetzungen mit *Vulnerabilität*³ (vgl. Janssen 2018, 2021). Sowohl unter Bezugnahme auf subjektivierungstheoretische Prämissen als auch auf anthropologische Theorieperspektiven fasst Janssen (2018: 208) diese als ein »zentrales Moment der *conditio humana*«. Im Anschluss an subjektivierungstheoretische Arbeiten von Judith Butler (2007, 2013) wird damit »eine spezifische Fassung vom Menschen als Subjekt« (Janssen 2018: 207) zugrunde gelegt. Anstatt den Menschen als autonomes und souveränes Subjekt vorauszusetzen, wird das Subjekt als relationale Figur konzipiert. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Subjekte in einer »radikale[n] Verwiesen- und Angewiesenheit auf Andere« (Janssen 2021: 63) bzw. in Abhängigkeit von Anderen oder Anderem entstehen (vgl. Geipel 2022: 56ff.), was zugleich eine allgemeine Verletzbarkeit als Grundbedingung menschlicher Existenz markiert.

Diese Verletzbarkeit zeigt sich in der Angewiesenheit auf Sprache: Individuen werden in Praktiken performativer Anrufung⁴ erst als spezifische Subjekte hervorgebracht (vgl. Butler 2006: 46ff). Sie eröffnen Möglichkeiten der Anerkennung und »Handlungsfähigkeit des Subjekts« (Butler 2013: 16), indem sie Subjekte in diskursive Ordnungen

3 Janssen (2021: 63) verwendet die Begriffe ›Verletzbarkeit‹, ›Verletzlichkeit‹ und ›Vulnerabilität‹ sowie ›Care‹ und ›Sorge‹, ›Care-Work‹ und ›Sorgearbeit‹ sowie ›Subjektivation‹ und ›Subjektivierung‹ synonym. Diese Verwendungsweise wird hier übernommen.

4 Zum Konzept der Anrufung vgl. auch Geipel/Rose/Kleiner i.d.B.

einbinden. Subjektwerdung ist dementsprechend nur in der »Unterwerfung« (ebd.) unter vorausgehende diskursive Matrizen möglich – in einer »grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben« (ebd.: 8). Als kulturelle Raster bzw. »Schemata der Anerkennung« (Butler 2012: 11) regulieren soziale Normen die Intelligibilität von Subjekten. Gleichzeitig bergen diese Praktiken der Ansprache das Risiko der Beschädigung durch sprachliche Gewalt (vgl. Janssen 2018: 55ff.), sodass Subjektivierung stets mit *sprachlich-symbolischer Verletzbarkeit* verbunden ist. Janssen konkretisiert diese Überlegungen zudem im Hinblick auf eine *körperlich-leibliche Verletzbarkeit*, die aus der »Ausgesetztheit gegenüber den Anderen« entstehe (ebd.: 75). Subjektivierung markiert damit diese »ursprüngliche Verletzlichkeit gegenüber dem Anderen [...] als Preis, der für das Dasein zu zahlen ist« (Butler 2001: 25, z.n. Janssen 2018: 14). Verletzbarkeit erscheint damit zugleich als Bedingung von Subjektwerdung und als Ausgangspunkt potenzieller Ausbeutung. In dieser Ambivalenz bewegt sich auch Care (vgl. Janssen 2021: 66).

Im Anschluss an Debatten um Care im Feld der Geschlechterforschung – und damit auch an ein spezifisches Verständnis von Sorge (vgl. 2.1) – zeigt Janssen, wie Vulnerabilität und Care(-arbeit) aufeinander verweisen. Care erscheine »als zentrale Bedingung des Lebens« (ebd.) und sei nur über »den Bezug auf die radikale Verbundenheit mit Anderen, die sich in der Verletzbarkeit zeigt« (ebd.: 63) angemessen zu verstehen. Aus dieser Angewiesenheit und Verletzlichkeit begründe sich zugleich eine existenzielle Sorgebedürftigkeit: »Als vulnerable Wesen sind Menschen auf Care angewiesen« (ebd.). Verletzbarkeit bildet somit eine grundlegende Voraussetzung für Care. Der Fokus darauf lässt Care zugleich als subjektkonstituierende Praxis sichtbar werden, die auf die Angewiesenheit und Verletzbarkeit antwortet, sie in Beziehungen »bearbeitet« und zugleich mit hervorbringt.

Ungleichverteilung von Vulnerabilität und Sorge

Eine weitere Verbindungslinie zwischen Subjektivierung und Care zeigt sich in der Prämisse der sozialen Ungleichverteilung von Vulnerabilität im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Janssen verweist auf die gesellschaftliche und gewaltförmige Verfasstheit von Angewiesenheit und Verletzbarkeit, da diese unterschiedlich verteilt sind (vgl. Janssen 2018: 227). Aus intersektionaler Perspektive wird nachvollziehbar, wie spezifisch verletzbare Subjekte und mehrdimensionale Formen von Verletzlichkeit hervorgebracht werden, indem Differenzkategorien wie Gender oder (Dis-)Ability in ihrer Verschränkung bedingen, wessen Leben als gefährdet, schützenswert oder betrauerbar gilt (vgl. ebd.: 143ff.; auch 2021: 65f.). Im Kontext von Care wird diese Ungleichverteilung etwa anhand prekärer Arbeitsbedingungen sichtbar. Janssen verweist hier auf die Auslagerung, Unsichtbarmachung und Entwertung der mehrheitlich von Frauen* übernommenen Care-Arbeit, etwa im Rahmen globaler Sorgketten (vgl. Janssen 2018: 187ff.). Auch Care ist in asymmetrische gesellschaftliche Macht- und Gewaltverhältnisse eingebunden, die spezifische Verletzlichkeiten etwa von Care-Arbeiter*innen hervorbringen (vgl. ebd.: 191f.).

Die Bedeutung gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse zeigt sich auch in der Entwicklung eines »postkolonial informierten Sorgebegriffs« von Bergold-Caldwell (2024), die ähnlich wie Janssen an Care-Debatten der erziehungswissenschaft-

lichen Geschlechterforschung anschließt. Sie zeigt, wie »Rassismus und postkoloniale Nachwirkungen die Bedingungen« von Sorge sowie die Weise prägen, »wie Sorge um das Subjekt gestaltet sein muss« (ebd.: 131). Um diese Ordnungen von Sorge zu verstehen, sei neben einer ökonomiekritischen Perspektive insbesondere eine subjektivierungstheoretische Perspektive notwendig, die sie mit schwarzfeministischen und postkolonialen Ansätzen verbindet. Daraus wird deutlich, dass Care-Praktiken untrennbar mit kolonial-rassistischen Machtverhältnissen verflochten sind und Subjektpositionen zugleich ermöglichen, begrenzen oder auch verwehren können.

Bergold-Caldwell arbeitet heraus, wie das moderne – weiße, männliche und als autonom verstandene – Subjekt historisch über die Verleugnung »reelle[r] Angewiesenheit« (ebd.: 134) sowie über die Naturalisierung von Sorge als weiblich hervorgebracht wurde (vgl. ebd.: 134f.). Zugleich wurden »schwarze Menschen vor dem Hintergrund spezifischer Konstellationen als nicht-menschlich konstruiert« (ebd.: 136). Diese Entmenslichung, die relational durch die »Hervorbringung vollwertiger Subjekte« bedingt ist, strukturiere Sorgeverhältnisse und Subjektpositionen in kapitalistischen Verhältnissen; die Rassialisierung von Care wirke bis heute in gegenwärtige Bildungs- und Sorgeverhältnisse hinein.

Vor diesem Hintergrund bringt der von Bergold-Caldwell vorgeschlagene postkolonial informierte Sorgebegriff sowohl die spezifischen Bedingungen von Subjektwerdung im Kontext postkolonialer Macht- und Ungleichheitsverhältnisse als auch die Organisation erwerbsförmiger Care-Arbeit in den Blick. Darüber hinaus umfasst er eine ethische Haltung im Umgang mit mehrfach vulnerablen Menschen (vgl. Bergold-Caldwell 2024: 140). Konkret werden drei Dimensionen verbunden: erstens Care als Beziehungsgeschehen und subjekt-hervorbringende Praxis, die auf strukturellen Rassismus reagiert und Subjektwerdung unter Abwertungserfahrungen ermöglicht; zweitens Care als (prekär organisiertes) Lohn-Arbeitsfeld unter Bedingungen von Rassialisierung und globaler Arbeitsteilung; drittens Care als ethische Dimension im Sinne einer care as politics of reparation gegen nekropolitische Produktionen »Überflüssiger«. Damit wird eine postkolonial erweiterte Perspektive auf Care eröffnet, in der diese als subjektkonstituierende sowie historisch und machtförmig strukturierte Konstellation analysierbar wird und die es pädagogisch zu gestalten gilt, indem etwa »neue Welten der gerechten Teilhabe [...] imaginiert[] und auf diese mit aller Kraft« hingewirkt wird (ebd.).

3.2 Sorge als Gegenstand empirischer Subjektivierungsforschung

Neben diesen theoretisch-kategorialen Auseinandersetzungen mit Vulnerabilität sowie mit Sorge aus postkolonialer Perspektive, die subjektivierungs- und care-theoretische Prämissen relationieren, liegen vereinzelt auch qualitativ-empirische Analysen vor.⁵ Diese leisten aus subjektivierungstheoretischer Perspektive, insbesondere im Anschluss an Arbeiten von Butler, ebenfalls systematische Beiträge zur Verhältnisbestimmung von

5 Laut Thiessen (2024: 91) werden »[e]rst in jüngerer Zeit auch im erziehungswissenschaftlichen Bezugsrahmen und im Feld Sozialer Arbeit empirische Untersuchungen mit Bezug auf ›care‹ durchgeführt«. Im vorliegenden Beitrag stehen qualitative Studien aus subjektivierungsanalytischer Perspektive im Fokus.

Sorge und Subjektivierung. Dabei wird deutlich, dass Sorge – primär im Verständnis von Care – in den empirischen Analysen bislang vor allem im Zusammenhang mit Geschlechternormen und Mutterschaft relevant wird, wie im Folgenden herausgestellt wird.

Wie Care als vergeschlechtlichte und vergeschlechtlichende Norm der Subjektivierung in *Zukunftsentwürfen* Jugendlicher wirksam wird, zeigt die Studie von Geipel (2022). Im Zentrum steht die Untersuchung von Prozessen des »Zum Subjekt Werdens« im Sprechen über Zukunft anhand von Gruppendiskussionen mit Schülerinnen am Übergang von der Schule in den Beruf (vgl. Micus-Loos et al. 2016). Die Analyse macht deutlich, wie heteronormative Geschlechterordnungen über die Verbindung von Weiblichkeit und »Sorge als Norm« (Geipel 2022: 258) in Zukunftsentwürfen von Familie, Mutterschaft und Erwerbstätigkeit (re-)produziert werden. Herausgearbeitet wird, wie sich Prozesse des Werdens zu vergeschlechtlichten, als »weiblich« positionierten Subjekten in Vollzügen doppelter Sorge ereignen: in Konstruktionen eines zukünftig fürsorgenden Selbst sowie in der Antizipation primärer Fürsorgeverantwortung als Norm. Diese vollzieht sich performativ in Sorge als Zukunftsbezügen (vgl. 2.2), etwa in der Planung und Vorwegnahme der Vereinbarkeit von Care- und Erwerbsarbeit.

In eine ähnliche Richtung weisen die Befunde der Arbeiten von Conrads (2020, 2021). Untersucht werden ebenfalls vergeschlechtlichende Subjektwerdungsprozesse in Zukunftsentwürfen von Jugendlichen, wobei Care als geschlechtlich strukturierte Norm in familialen Kontexten herausgestellt wird. Ausgangspunkt ist die Diskrepanz zwischen Gleichheitsansprüchen und egalitären Geschlechtervorstellungen einerseits sowie fortbestehenden hierarchischen Geschlechterverhältnissen und Ungleichheiten in der Verteilung von Care- und Hausarbeit andererseits (vgl. Conrads 2020: 1ff.). Auf Basis von Gruppendiskussionen mit Abiturient*innen wird analysiert, wie Jugendliche im Spannungsfeld dieser Diskurse ihre Zukunft verhandeln und dabei zu Subjekten – »zu »Sorgearbeiterinnen« und »Familiernährern«« (Conrads 2021: 166) – werden und heteronormative Geschlechterordnungen fortschreiben. Entsprechend hebt Conrads hervor: »Indem sich die Jugendlichen als ver(zwei)geschlechtlichte Subjekte konstituieren, formieren sie sich zugleich auch als – zumindest potenzielle – Mütter und Väter« (ebd.). Die Befunde zeigen, dass Sorge weiterhin überwiegend als weiblich konnotierte Norm erscheint und wie diese fortlaufend hervorgebracht wird: Die »Vereinbarkeit von Care- und Erwerbsarbeit« wird vor allem »als Frauenfrage« (ebd.: 157) verhandelt, während »damit verbundene[] Geschlechterunterscheidungen mit dem Rekurs auf eine naturhafte Mütterlichkeit biologisch« fundiert werden (ebd.). Darüber hinaus zeigt eine weitere Analyse, wie diese Norm der Fürsorgeverantwortung auch in Antizipationen einer prekären Zukunft unter Bedingungen des Klimawandels wirksam wird (vgl. Geipel 2024).

Im Kontext *pädagogischer Institutionen* stationärer Erziehungshilfe wird die Relevanz normativer Vorstellungen von Care in der Studie von Rein (2020) zur »Normalität und Subjektivierung« deutlich. Im Zentrum stehen Erfahrungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen als »Care Leaver« (ebd.: 13), die in stationären Hilfen zur Erziehung gelebt haben. Auf Grundlage biographisch-narrativer Interviews analysiert Rein, wie diese jungen Menschen in institutionellen Arrangements als sorgebedürftige »Subjekte der Hilfe« (ebd.: 368) hervorgebracht werden. Diese Settings beschreibt sie als »institutio-

nalisierte Form der Sorgetätigkeit« (Geipel et al. 2023: 256), in der Sorgeverhältnisse von der Familie in öffentliche Verantwortung übergehen, zugleich jedoch an normative Vorstellungen des Aufwachsens sowie an ein bürgerliches, heteronormatives Familienmodell gekoppelt bleiben (vgl. Rein 2020: 361ff.). Die Studie macht sichtbar, wie Übergänge in die Erziehungshilfe in den biographischen Darstellungen häufig als verbunden mit defizitorientierten Einschätzungen und Zuschreibungen markiert werden, die zur Ent-Normalisierung familialer Care-Erfahrungen beitragen. Insbesondere werden normative Bilder von Mütterlichkeit wirksam, etwa wenn Mütter als nicht ausreichend sorgend beschrieben und zum Gegenstand von Kritik werden (vgl. ebd.: 364). In der Analyse von Normalitätskonstruktionen wird deutlich, wie diese institutionalisierte Sorge ambivalente Subjektpositionierungen zwischen Anerkennung von Hilfebedarf (vgl. ebd.: 172) und Adressierungen »als nicht ›normal‹« (ebd.: 118) hervorbringt.

Welche Bedeutung *Rekurse auf geleistete Sorge(-arbeit)* für »prekäre Subjektivierung« im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit haben, zeigen die Befunde von Künstler (2022), die zugleich die normative Verbindung von Care und Geschlecht herausstellen. »Prekäre Subjektivierung« bezeichnet dabei eine Perspektive auf die fortlaufenden Kämpfe um gesellschaftliche Anerkennbarkeit des eigenen Subjektstatus angesichts der Gefahr der Verwerfung (vgl. ebd.). Auf Grundlage teilnarrativer Interviews mit erwerbslosen Müttern werden sowohl die Wirksamkeit als auch die Umgangsweisen mit Adressierungen sichtbar, die Subjekte an der Grenze gesellschaftlicher Intelligibilität positionieren (vgl. 2022: 141ff., 157f.). Mit dem Fokus auf *Sorge und Subjektivierung* nimmt Künstler eine sorgetheoretische Re-Lektüre der Befunde vor (vgl. Geipel et al. 2023: 255f.) und stellt die paradoxe Anerkennungsordnung ›guter Mutterschaft‹ heraus, die vom Verhältnis von Sorge- und Erwerbsarbeit ausgeht: Mütter im aktivierenden Wohlfahrtsstaat sind dazu angehalten, »die eigene Subjektposition als ›gute Mutter‹ innerhalb des unauflösbaren Spannungsfelds allumfassender Sorgeanforderungen und nachdrücklicher Adressierungen als Erwerbssubjekt sowie gegenüber dem gefährlichen Gegenbild der ›Risikomutter‹ zu behaupten« (ebd.: 255; vgl. Künstler 2022: 140). Die Befunde zeigen, dass Rekurse auf Sorge(-arbeit) eine ambivalente Rolle spielen, indem sie Anerkennbarkeit sowohl ermöglichen als auch begrenzen: Einerseits kann die Thematisierung geleisteter Sorge(-arbeit) zur »partiellen Sicherung der eigenen Intelligibilität« beitragen (Geipel et al. 2023: 255) und »das eigene ›Scheitern‹« (ebd.) an der Norm des Erwerbssubjekts abschwächen. Andererseits reproduziert sie Begrenzungen und eröffnet keinen Ausweg aus den Anforderungen, ein unternehmerisches Subjekt zu sein (vgl. ebd.). Zugleich wird so die ungleiche gesellschaftliche Anerkennung von Sorge- und Erwerbsarbeit als Arbeit sichtbar.

Insgesamt zeigen die Studien, wie Sorge im Sinne von Care im Zusammenhang mit normativen Vorstellungen von Geschlecht, insbesondere von Mütterlichkeit bzw. Mutterschaft, relevant wird. Sie machen die Wirkmächtigkeit von Care(-arbeit) als norm(alis)ierende Bedingung der Anerkennbarkeit in vergeschlechtlichenden Subjektivierungsprozessen sichtbar und verdeutlichen, wie sich Care-Ordnungen entlang von Geschlechterkonstruktionen empirisch rekonstruieren lassen. Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive schärfen die Studien den Blick für die produktiven wie begrenzenden Effekte von Care und machen deren Ambivalenz empirisch sichtbar.

4. Zum analytischen Potenzial von Sorge für Subjektivierungsforschung

Im Folgenden wird das analytische Potenzial der vorgestellten Perspektiven auf Sorge für qualitativ-empirische Subjektivierungsforschung pointiert. Im Zentrum stehen dabei auch Überlegungen, wie die unter 2.2 dargelegten Sorgeverständnisse in einen subjektivierungsanalytischen Zugang übersetzt werden können – verbunden mit dem Anliegen, einen konzeptionellen Beitrag zur Weiterentwicklung von Sorge- und Subjektivierungsforschung zu leisten.

4.1 Care als analytische Perspektive für Subjektivierungsforschung

Die theoretische Nähe von Care- und Subjektivierungsperspektiven zeigt sich insbesondere in deren Aufmerksamkeit für Relationalität, Abhängigkeit und Verletzlichkeit sowie für die Einbettung von Sorge- und Subjektivierungsprozessen in Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Daraus eröffnet sich ein wechselseitig fruchtbares Analysefeld. Subjektivierungstheorie bietet eine Analytik, um Prozesse des Subjektwerdens in Praktiken der Anrufung und Anerkennung im Kontext gesellschaftlicher Normen nachvollziehbar zu machen (vgl. Schmidt/Koch/Otzen i.d.B.; Geipel/Rose/Kleiner i.d.B.). Care-Perspektiven akzentuieren diesen Zugang, indem sie den Umgang mit Angewiesenheit und Verletzlichkeit innerhalb dieser Verhältnisse fokussieren. Subjektivierung im Horizont von Care zu reflektieren bedeutet, die Bezogenheit auf Andere/s sowie damit verbundene Selbstverhältnisse in situierten Praktiken zu erforschen. Analysierbar wird, wie Individuen in Sorge um und für Andere/s zu Subjekten werden und wie Sorge als Norm der Anerkennbarkeit wirksam wird. Eine care-theoretisch informierte Subjektivierungsforschung bedeutet dann zu untersuchen, wie Care diskursiv hervorgebracht, geschlechtlich codiert und über wiederholte Anrufungen stabilisiert wird (vgl. Kap. 3.2, Geipel 2021, 2024). Dadurch können Subjektivierungen über Sorgezuschreibungen in den Blick kommen sowie mögliche Verschiebungen von »Sorgeordnungen« (Baader/Eßer/Schröer 2014: 7). Diese Perspektive vermag insofern dafür zu sensibilisieren, Geschlechterordnungen als Ergebnis gesellschaftlicher Zuweisung und Organisation von Care(-arbeit) zu analysieren.

4.2 Sorge als Zukunftsbezug subjektivierungsanalytisch perspektiviert

Denkfiguren aus dem sorgetheoretischen Verständnis, das unter Bezugnahme auf Heidegger dargelegt wurde (vgl. 2.2), als heuristische Perspektiven für Subjektivierungsforschung heranzuziehen, hieße, *Sorge als zeitliches Sich-vorweg-Sein* qua Entwurf nicht als ontologische Grundkonstante vorauszusetzen, sondern empirisch-praktisch zu wenden. Im Sinne von Subjektivierung als »analytische Perspektive auf spezifische kulturelle Praktiken« (Ricken 2013: 33; Herv. d.V.) bedeutet dies, auch Sorge als performative Praxis zu fassen und entsprechend auf der Ebene sprachlicher Äußerungen zu untersuchen. Eine solche Analyse von Subjektivierung richtet den Blick auf Vollzüge des Sich-vorweg-Seins als subjektivierende Praktiken. Dabei können Konstruktionen zukünftiger Selbste sowie die Frage in den Fokus rücken, wie Subjekte darin hervorgebracht werden, sich selbst bilden und welche Seinsmöglichkeiten aufgerufen bzw. verworfen

werden. Diese Sorgeperspektive bietet für subjektivierungsanalytische Zugänge dahingehend Impulse, nicht allein nach dem »Werden und Gewordensein« (Saar 2013: 17), d.h. nach der Zeitlichkeit von Subjektivierung als Vergangenheits- und Gegenwartsbezug zu fragen (vgl. Geipel 2021: 73f.), sondern den Blick gezielt auf die Zukunftsdimension zu richten. Das Sich-vorweg-Sein kann dabei als spezifische Praxis und zugleich als moderne Norm der Subjektbildung analysiert werden.

Erweitern lässt sich diese Perspektive durch das Konzept von *Sorge als gegenwärtiger Zukunftsbezug* (vgl. Henkel 2016). Indem ›Einheit‹, Gegenstand und Konnotation von Sorge offengehalten werden, kann ihre konkrete Ausgestaltung als empirische Frage gestellt und ihre Kontingenz berücksichtigt werden. Zukunftsbezüge lassen sich dabei aus diskurs- und subjektivierungstheoretischer Perspektive als Praktiken der Hervorbringung von Zukünften konzeptualisieren und über prospektive Äußerungen analysieren (vgl. Geipel 2022: 78ff., 108ff.). Mit diesem Konzept rücken gesellschaftliche Bedingungen in den Blick, die in Zukunftskonstruktionen wirksam werden und Subjektwerden sowohl ermöglichen als auch begrenzen können. Ein subjektivierungsanalytischer Zugang fokussiert dabei, welche Subjektpositionen und Normen der Anerkennbarkeit in Zukunftsbezügen (re-)produziert, legitimiert bzw. ausgeschlossen werden.

Für erziehungswissenschaftliche Forschung ermöglicht eine Relationierung dieser Sorgeperspektiven im Rahmen eines subjektivierungsanalytischen Zugangs zum einen die Untersuchung, wie Sorge als Care-Praxis in Zukunftsbezügen antizipiert wird, wodurch die Verzeitlichung von Care empirisch in den Fokus rückt, und zum anderen, wie sich Sorge als Zukunftsbezug mit Care-Konstruktionen verschränkt – etwa indem zukünftige Selbstbilder als relational und fürsorgend hervorgebracht, über Rekurse auf Sorgeordnungen vergeschlechtlicht und in Zukunftsentwürfen (re-)produziert oder infrage gestellt werden. Ein subjektivierungstheoretischer Bezug auf Sorge als zeitliches Sich-vorweg-Sein und als Zukunftsbezug ermöglicht es schließlich, entsprechende Zukunftsbezüge als konkrete Vollzüge der (Re-)Produktion gesellschaftlicher Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse sowie der damit verbundenen Subjektivierungen zu analysieren.

5. Resümee zur erziehungswissenschaftlichen Relevanz und Ausblick

Der Beitrag zielte darauf, den Begriff ›Sorge‹ in den Fokus zu rücken, diesen im Verhältnis zu Subjektivierung auszuloten und das analytische Potenzial dieser Verbindung für die erziehungswissenschaftliche Forschung herauszustellen. Die vorangehenden Ausführungen haben gezeigt, dass die Produktivität eines subjektivierungsanalytischen Bezugs auf Sorge darin liegt, ihre subjektivierende Dimension sichtbar zu machen. Sorge erscheint damit nicht nur als normatives Gut oder Haltung, sondern als vergeschlechtlichte Praxis und Ordnung, in der Subjekte sowie Normen der Anerkennbarkeit hervorgebracht werden. Sorge subjektivierungsanalytisch zu untersuchen, bedeutet, Sorge als kulturelles Geschehen des Subjektwerdens zu fassen und in ihren Vollzugslogiken sowie ihrer produktiven Macht zu analysieren. Damit wird Sorge nicht nur zum Gegenstand, sondern zu einer Perspektive, über die sich Prozesse des Subjektwerdens systematisch erschließen lassen.

Umgekehrt eröffnet eine subjektivierungstheoretische Perspektive die Möglichkeit einer *machtkritischen Befragung* existenzphilosophischer und pädagogisch-anthropologischer Sorgekonzeptionen. Diese werden in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bislang nur begrenzt im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen – etwa Geschlechter- oder anderen Ungleichheitsordnungen – diskutiert (vgl. Waldmann/Aktaş 2020: 63f.) und nur selten empirisch weiterentwickelt. Ein subjektivierungstheoretischer Zugriff erweitert und verschiebt zugleich die Perspektive auf Sorge von einer universalen Daseinsform oder anthropologisch begründeten Konstante hin zu einem Verständnis als analytische Kategorie und historisch wie sozial situierte Praxis. Dadurch lässt sich der »Geltungscharakter der anthropologischen Bedeutung« (Schmidt 2024: 108) problematisieren und der Fokus auf konkrete, in gesellschaftlichen Verhältnissen situierte Vollzüge richten. Auf diese Weise kann sichtbar werden, wie Subjektivierungen über Sorgezuweisungen erfolgen und wie Sorge sozial ungleich verteilt und zugeschrieben wird (vgl. Schmidt 2024; Geipel et al. 2023; Geipel 2021). Im Zentrum steht damit weniger die Frage, »was ›der Mensch‹ wirklich ist oder gar, wie ›menschliches Leben‹ auszusehen hätte« (Butler 2016: 176), als vielmehr die Analyse von Anerkennungsnormen, von »kulturellen Rastern für das Menschliche« (Janssen 2018: 97) sowie der *ungleichen* Bedingungen des Menschlich-Werdens.

Für die erziehungswissenschaftliche Forschung liegt das Potenzial einer sorgetheoretisch informierten Subjektivierungsanalyse darin, pädagogische Praktiken, Beziehungen und Ordnungen als subjektivierende Sorgepraktiken, -beziehungen und -ordnungen in den Blick zu bringen, analytisch aufzuschlüsseln sowie empirisch zu rekonstruieren. Beiträge dazu, »Pädagogik als sorgendes Verhältnis« (Zinnecker 1997: 219) zu fassen, leisten auch erziehungswissenschaftliche Arbeiten zu Generationenverhältnissen (vgl. ebd.; Baader/Eßler/Schröer 2014). Sowohl Perspektiven auf *Sorge im Sinne von Care* als auch *subjektivierungstheoretische Perspektiven* akzentuieren – wie in Abschnitt 3 deutlich wurde – Fragen von Angewiesenheit und Verletzlichkeit und vermögen diese als zentrale Momente des Pädagogischen sichtbar zu machen. Durch ihre relationalen Sozialtheorien verschieben subjektivierungs- und care-analytische Zugänge den Blick auf pädagogisches Denken und Handeln, indem etwa »eine individualistische Konzeption von Bildung« fraglich wird (Janssen 2018: 229). In den Fokus rücken vielmehr Verwiesenheit, Abhängigkeit und nicht-souveräne Subjektivität sowie die Ambivalenz von Prozessen des Subjektwerdens und von Sorge im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Verständnisse von *Sorge als gegenwärtiger Zukunftsbezug* und als *Sich-vorweg-Sein* vermögen diese Perspektive zudem hinsichtlich ihrer zeitlichen Dimension zu schärfen: Analysierbar wird etwa, welche zukünftigen Selbstverhältnisse sowie pädagogischen und gesellschaftlichen Zukünfte hervorgebracht oder verworfen werden und welche vergeschlechtlichten Care-Normen darin fortgeschrieben oder verschoben werden (vgl. Geipel 2024).

Dies spricht dafür, Sorge nicht lediglich als Hintergrundbedingung von Erziehung und Bildung zu begreifen, sondern als eigenständige analytische Kategorie der Erziehungswissenschaft zu konturieren, subjektivierungstheoretisch zu perspektivieren und auch im Verhältnis zu Erziehung, Bildung und Professionalität zu reflektieren. Das hieße auch, »Sorge« in Bände zu erziehungswissenschaftlichen Grund- und Schlüsselbegriffen aufzunehmen, in denen der Sorgebegriff bislang weitgehend eine Leerstelle bildet

(vgl. u.a. Feldmann et al. 2024; Huber/Döll 2023; Kade et al. 2011). Die begriffliche Offenheit und Vieldeutigkeit von Sorge ist dabei weniger als Mangel denn als epistemische Chance zukünftiger Forschung zu verstehen – sowohl für die theoretische Weiterentwicklung von Sorge- und Subjektivierungsforschung als auch für die empirische Rekonstruktion von Subjektivierungsprozessen in Sorgepraktiken, -beziehungen und -verhältnissen.

Literatur

- Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hg.) (2014): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 7–20.
- Bergold-Caldwell, Denise (2024): Schwarzer Feminismus der Sorge: Versuch eines postkolonial informierten Sorgebegriffs. In: Hartmann, Anna/Windheuser, Jeannette (Hg.): *Pädagogik als Sorge? Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung. Jahrbuch Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung*, Bd. 20. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 131–143.
- Bomert, Christiane/Landhäußer, Sandra/Lohner, Eva Maria/Stauber, Barbara (Hg.) (2021): *Care! Zum Verhältnis von Sorge und Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brückner, Margrit (2021): Kämpfe um Care – feministische Analysen und Initiativen. In: Bomert, Christiane/Landhäußer, Sandra/Lohner, Eva Maria/Stauber, Barbara (Hg.): *Care! Zum Verhältnis von Sorge und Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–46.
- Brückner, Margrit (2010): Entwicklungen der Care-Debatte – Wurzeln und Begrifflichkeiten. In: Apitzsch, Ursula/Schmidbaur, Marianne (Hg.): *Care und Migration: Die Ent-Sorgung menschlicher Reproduktionsarbeit entlang von Geschlechter- und Armutsgrenzen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 43–58.
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina (2016): Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht. In: Budde, Jürgen/Offen, Susanne/Tervooren, Anja (Hg.): *Das Geschlecht der Inklusion. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*, Bd. 12. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 99–117.
- Butler, Judith (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2007): *Kritik der ethischen Gewalt*. Erw. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2012): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2013): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2016): *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Berlin: Suhrkamp.
- Conrads, Judith (2020): *Das Geschlecht bin ich. Vergeschlechtlichte Subjektwerdung Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer VS.
- Conrads, Judith (2021): Vergeschlechtlichung von Care im Kontext von Familie: Wie Jugendliche ihre Zukunft verhandeln und dabei zu Müttern und Ernährern werden. In: Bomert, Christiane/Landhäußer, Sandra/Lohner, Eva Maria/Stauber, Barbara

- (Hg.): *Care! Zum Verhältnis von Sorge und Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 153–171.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2024): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (3/2024) https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft_2024_end.pdf [Zugriff: 29.04.2025].
- Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels (2020): Einleitung. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–15.
- Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hg.) (2020): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Windheuser, Jeannette (Hg.) (2024a): *Sorge – Bildung – Erziehung*. Weilerswist-Metternich: Velbrück Wissenschaft.
- Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Windheuser, Jeannette (2024b): Einführung: *Sorge – Bildung – Erziehung*. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Windheuser, Jeannette (Hg.): *Sorge – Bildung – Erziehung*. Weilerswist-Metternich: Velbrück Wissenschaft, S. 7–17.
- Dietschi, Daniel/Reichenbach, Roland (2014): Selbstsorge. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 579–588.
- Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hg.) (2024): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Geipel, Karen (2021): Who cares? Vergeschlechtliche Subjektivierungen in antizipatorischen diskursiven Praktiken. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hg.): *Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung – Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*, Bd. 17. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 71–87.
- Geipel, Karen (2022): *Zum Subjekt werden. Analysen vergeschlechtlichter Positionierungen im Sprechen über Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Geipel, Karen (2024): *Sorge bildet. Subjektivierungs- und sorgetheoretische Erkundungen von Zukunftsentwürfen unter Bedingungen des Klimawandels*. In: Hartmann, Anna/Windheuser, Jeannette (Hg.): *Pädagogik als Sorge? Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung. Jahrbuch Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung*, Bd. 20. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 161–174.
- Geipel, Karen/Koch, Sandra/Künstler, Phries Sophie/Rein, Angela (2023): *Sorge und Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft. Zur Eingewobenheit von Sorge in Macht- und Herrschaftsverhältnissen*. In: Heinemann, Alisha/Karakaşoğlu, Yase-min/Linnemann, Tobias/Rose, Nadine/Sturm, Tanja (Hg.): *Ent|grenz|ungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 251–260.
- Hark, Sabine (2021): *Gemeinschaft der Ungewählten. Umriss eines politischen Ethos der Kohabitation*. Berlin: Suhrkamp.

- Hartmann, Anna/Windheuser, Jeannette (Hg.) (2024): Pädagogik als Sorge? Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung. Jahrbuch Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Bd. 20. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Heidegger, Martin (1927/1993): Sein und Zeit. Tübingen: Niemeyer.
- Henkel, Anna (2016): Zukunftsbewältigung. Dimensionen der Sorge als Analyseperspektive moderner Gesellschaft. Dimensionen der Sorge, Bd. 1. Baden-Baden: Nomos, S. 35–59.
- Henkel, Anna/Karle, Isolde/Lindemann, Gesa/Werner, Micha (Hg.) (2016a): Dimensionen der Sorge. Soziologische, philosophische und theologische Perspektiven. Dimensionen der Sorge, Bd. 1. Baden-Baden: Nomos.
- Henkel, Anna/Karle, Isolde/Lindemann, Gesa/Werner, Micha (2016b): Einleitung. In: Henkel, Anna/Karle, Isolde/Lindemann, Gesa/Werner, Micha (Hg.): Dimensionen der Sorge. Soziologische, philosophische und theologische Perspektiven. Dimensionen der Sorge, Bd. 1. Baden-Baden: Nomos, S. 9–17.
- Henkel, Anna/Karle, Isolde/Lindemann, Gesa/Werner, Micha (2016c): Drei Dimensionen der Sorge. In: Henkel, Anna/Karle, Isolde/Lindemann, Gesa/Werner, Micha (Hg.): Dimensionen der Sorge. Soziologische, philosophische und theologische Perspektiven. Dimensionen der Sorge, Bd. 1. Baden-Baden: Nomos, S. 21–34.
- Henkel, Anna/Karle, Isolde/Lindemann, Gesa/Werner, Micha (Hg.) (2019): Sorget nicht – Kritik der Sorge. Dimensionen der Sorge, Bd. 2. Baden-Baden: Nomos.
- Huber, Matthias/Döll, Marion (Hg.) (2023): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS.
- Janssen, Angela (2018): Verletzbar Subjekte. Grundlagentheoretische Überlegungen zur *conditio humana*. Opladen: Budrich UniPress.
- Janssen, Angela (2021): Care und Vulnerabilität als zentrale Dimensionen Sozialer Arbeit. In: Bomert, Christiane/Landhäußer, Sandra/Lohner, Eva Maria/Stauber, Barbara (Hg.): Care! Zum Verhältnis von Sorge und Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–80.
- Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hg.) (2011): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Künstler, Phries Sophie (2022): Prekäre Subjektivierung. ›Kämpfe ums Möglichwerden‹ im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit. Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje/Mahs, Claudia/Thon, Christine/Windheuser, Jeannette (2022): Pädagogik und Geschlechterverhältnisse in der Pandemie. Analyse und Kritik fragwürdiger Normalitäten. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Leineweber, Christian (2020): Die Sorge um Zukunft – Pädagogische Überlegungen zum Zusammenhang von Geschichtlichkeit und Menschsein. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hg.): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 43–54.
- Micus-Loos, Christiane/Plößer, Melanie/Geipel, Karen/Schmeck, Marike (2016): Normative Orientierungen in Berufs- und Lebensentwürfen junger Frauen. Wiesbaden: Springer VS.

- Moser, Vera/Pinhard, Inga (Hg.) (2010): Care – Wer sorgt für wen? Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 6. Opladen: Barbara Budrich.
- Noddings, Nel (1984): *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press: Berkeley.
- Noddings, Nel (2009): Care. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 106–118.
- Noddings, Nel (2010): Care Ethics, Caregiving, and Global Caring. In: Moser, Vera/Pinhard, Inga (Hg.): Care – Wer sorgt für wen? Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 6. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 17–26.
- Rein, Angela (2020): Normalität und Subjektivierung. Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe. Bielefeld: transcript.
- Rendtorff, Barbara (2024): Die Sorge neu denken. In: Hartmann, Anna/Windheuser, Jeannette (Hg.): *Pädagogik als Sorge? Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung*. Jahrbuch Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Bd. 20. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 59–72.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink, S. 29–47.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2019): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink, S. 17–27.
- Schmidt, Friederike (2024): Riskante Verantwortung. Mütterliche Sorge als medizinischer Lerngegenstand in Präventionsmaßnahmen der Kindheit. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Windheuser, Jeannette (Hg.): *Sorge – Bildung – Erziehung*. Weilerswist-Metternich: Velbrück Wissenschaft, S. 107–122.
- Schmidt, Friederike/Weinbach, Hanna (Hg.) (2024a): (Vor)Sorge und (Un)Gleichheiten in pandemischen Zeiten. Rationalitäten – Geschichten. Bielefeld: transcript.
- Schmidt, Friederike/Weinbach, Hanna (2024b): Einführung. Spannungsverhältnisse von (Vor)Sorge und (Un)Gleichheiten in pandemischen Zeiten. In: Schmidt, Friederike/Weinbach, Hanna (Hg.): (Vor)Sorge und (Un)Gleichheiten in pandemischen Zeiten. Rationalitäten – Geschichten. Bielefeld: transcript, S. 11–30.
- Schmitt, Sabrina (2019): Care. In: *Gender Glossar/Gender Glossary* (6 Absätze). https://www.gender-glossar.de/post/_care [Zugriff: 29.04.2025].
- Schuppener, Saskia/Budde, Jürgen/Boger, Mai-Anh/Leonhardt, Nico/Goldbach, Anne/Hackbarth, Anja/Mackert, So/Doğmuş, Aysun (Hg.) (2025): *Sorge und Solidarität. Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen zwischen Inklusion und Exklusion*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Thiessen, Barbara (2015): Soziale Arbeit und die Care-Krise. Neue Aufgabenfelder zur Initiierung von Caring Communities. In: *Sozial Extra* 39, H. 1, S. 36–39.

- Thiessen, Barbara (2020): Impulse der Care-Theorien für die sozialarbeitswissenschaftliche Geschlechterforschung. Zum Zusammenhang von Lebenswelt, Care und Geschlecht. In: Rose, Lotte/Schimpf, Elke (Hg.): Sozialarbeitswissenschaftliche Geschlechterforschung. Methodologische Fragen, Forschungsfelder und empirische Erträge. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 57–74.
- Thiessen, Barbara (2024): Umgang mit Angewiesenheit und Asymmetrien: Beratung care-theoretisch weitergedacht. In: Hartmann, Anna/Windheuser, Jeannette (Hg.): Pädagogik als Sorge? Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung. Jahrbuch Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Bd. 20. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 87–99.
- Tronto, Joan (1993): *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.
- Waldmann, Maximilian/Aktaş, Ulaş (2020): Geschlecht(er) der Sorge. Sorgebeziehungen zwischen Flexibilisierung, Prekarisierung, Unsichtbarkeit und männlicher Komplizenschaft. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 55–67.
- Windheuser, Jeannette/Hartmann, Anna/Brückner, Margrit (2022): Systemrelevanz und Sorge – Feministische Erkundungen in und jenseits der Pandemie. In: Langer, Antje/Mahs, Claudia/Thon, Christine/Windheuser, Jeannette (Hg.): *Pädagogik und Geschlechterverhältnisse in der Pandemie. Analyse und Kritik fragwürdiger Normalitäten*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 47–63.
- Winker, Gabriele (2015): *Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Wolff, Eberhard (2018): »Sorge« – Kulturwissenschaftliche Annäherungen an einen schillernden Begriff. In: Zimmermann, Harm-Peer (Hg.): *Kulturen der Sorge. Wie unsere Gesellschaft ein Leben mit Demenz ermöglichen kann*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 69–77.
- Zinnecker, Jürgen (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 199–227.

Pädagogische Professionsforschung und Subjektivierung

Susann Fegter

Abstract Die Professionsforschung hat sich als zentrale Teildisziplin der Erziehungswissenschaft etabliert. Sie untersucht pädagogische Berufe, deren Handlungslogiken sowie Prozesse der Professionalisierung. In den vergangenen Jahrzehnten hat sie eine theoretische Ausdifferenzierung erfahren, zu der die Subjektivierungsforschung innovative Beiträge liefert. Der Artikel zeichnet zunächst die theoretischen Zugänge und Entwicklungslinien der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung nach und stellt danach Studien vor, die mit dem Konzept der Subjektivierung arbeiten. Unter Darstellung der Untersuchungsfelder, theoretischen Anschlüsse und methodologischen Zugänge wird aufgezeigt, wie sich diese Arbeiten in die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung einschreiben und dabei Perspektiven reproduzieren, transformieren oder dekonstruieren. Ein Abschlusskapitel fasst Merkmale und analytische Gewinne der subjektivierungstheoretischen Einsätze zusammen und stellt Desiderate heraus.

1. Einleitung

Die Professionsforschung hat sich als bedeutende Teildisziplin der Erziehungswissenschaft etabliert, die pädagogische Berufe, ihre Handlungslogiken und Professionalisierungsprozesse analysiert (vgl. Helsper/Tippelt 2011; Helsper 2023). In den letzten Jahrzehnten hat sie eine theoretische Diversifizierung erfahren, die neue Perspektiven auf pädagogische Professionen und Professionalität eröffnet und zu der die Subjektivierungsforschung innovative Beiträge leistet. Im vorliegenden Beitrag wird zunächst die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung in ihren theoretischen Zugängen und Entwicklungen skizziert (2). Danach werden Studien und Untersuchungen vorgestellt, die mit dem Konzept der Subjektivierung arbeiten und sie werden entlang ihrer Untersuchungsfelder, theoretischen Anschlüsse und methodologischen Anlagen beschrieben (3). Die Annahme dieser Darstellung ist, dass die Untersuchungen sich entlang dieser Dimensionen in das Feld der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung einschreiben und ihre Gegenstände reproduzieren, transformieren sowie dekonstruieren. In Kapitel 4 werden die Merkmale und analytischen Gewinne der subjektivierungstheoretischen Einsätze zusammengefasst und Desiderate benannt.

2. Erziehungswissenschaftliche Professionsforschung: Theoretische Konzepte und Perspektiven

Die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung beschäftigt sich mit der Analyse pädagogischer Berufe, ihrer Handlungslogiken und Professionalisierungsprozesse (vgl. Helsper 2023). Professionalisierung bezieht sich sowohl auf die historische Entwicklung von Berufen zu Professionen als auch auf die individuelle Entwicklung von Professionalität im Sinne von Einübung, Habitualisierung, Verkörperung sowie Reflexion professionellen Handelns (vgl. Cramer 2020). Das professionssoziologisch klassische Konzept ›freier Berufe‹ hat sich für die Analyse pädagogischer Berufe als wenig sinnvoll erwiesen, da deren Einbindung in staatliche und organisationale Strukturen quasi notwendigerweise in eine defizitäre Analyse als ›Semi-Professionen‹ mündet. Der professionelle Charakter pädagogischer Berufe, pädagogischen Handelns und Wissens wird daher alternativ über eine Beschäftigung mit den spezifischen Merkmalen, Kontexten und Anforderungen pädagogischer Berufe bestimmt (vgl. Helsper 2023). Hierbei lassen sich verschiedene Phasen und Zugänge unterscheiden, die im Folgenden dargestellt werden, um danach die Anschlüsse der aktuellen subjektivierungsanalytischen Studien aufzeigen zu können.

Bis in die 1960er Jahre war die pädagogische Professionsforschung stark von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik beeinflusst. Ein Schwerpunkt lag auf normativen Konzepten wie der ›pädagogischen Berufung‹ und der ›Lehrerpersönlichkeit‹ (vgl. Thiel 2007), dem ›pädagogischen Takt‹ oder dem ›pädagogischen Ethos‹ (vgl. Dewe/Radke 1991). Mit der Einführung von Studiengängen der Sozialen Arbeit an Universitäten sowie der Stärkung der universitären Lehrkräftebildung entwickelten sich seit den 1970er und 1980er Jahren sozialwissenschaftlich orientierte Ansätze, die in strukturtheoretische, kompetenzorientierte und berufsbiographische Ansätze unterschieden werden können (vgl. Terhart 2011: 202ff.). *Strukturfunktionalistische Ansätze* konzentrieren sich auf die Funktion pädagogischer Berufe im gesellschaftlichen Kontext, ihre Beiträge zur Aufrechterhaltung sozialer Ordnungen sowie auf die spezifischen Merkmale professionalisierten Handelns in diesem Kontext. Oevermann (1996) bestimmt professionalisiertes Handeln z.B. als Bearbeitung zentraler gesellschaftlicher Handlungsprobleme in den Bereichen Wahrheit, Recht und psycho-soziale Integrität unter Bedingungen einer prinzipiell ergebnisoffenen, sinnstrukturierten Welt. Professionalisiertes Handeln vollzieht sich im Rahmen eines Arbeitsbündnisses als stellvertretende Deutung und nachträgliche Reflexion (vgl. ebd.: 115ff.). Es ist nicht standardisierbar, weil in diesem Deutungsprozess sowohl wissenschaftlich-theoretisches Wissen als auch hermeneutisches Wissen um die Besonderheit des jeweiligen Einzelfalls zum Tragen kommen muss. Die Widersprüchlichkeit der Anforderungen an professionalisiertes Handeln als Kernfigur strukturtheoretischer Ansätze zeigt sich auch bei Schütze (1996), der sie konzeptionell als Paradoxien fasst, sowie bei Helsper (2002), der von Antinomien spricht und sich in seinen Überlegungen auf Oevermann bezieht. Antinomien sind widerstreitende Orientierungen, die beide Gültigkeit besitzen und prinzipiell nicht aufhebbar sind. Hierzu gehören in der Pädagogik z.B. die Nähe-Distanz-Antinomie oder die Organisation-Interaktion-Antinomie (vgl. Helsper 2002: 75ff.). Tenorth (2006) spricht von der »Pädagogik als paradoxe Technologie«, in der es u.a. darum gehe,

»das Nicht-Planbare zu planen, einen festen Rahmen für offene Ereignisse zu geben, mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen« (Tenorth 2006: 588). Auch die »Reflexive Professionalisierung« (Dewe/Otto 2012) setzt an den Strukturmerkmalen pädagogischen Handelns an und bestimmt sozialpädagogische Professionalität im Kontext ihrer gesellschaftlichen Einbindung und Funktionalität. Professionalität wird als eine »spezifische Qualität sozialpädagogischer Handlungspraxis [bestimmt], die eine Erhöhung von Handlungsoptionen, Chancenvervielfältigung und die Steigerung von Partizipations- und Zugangsmöglichkeiten auf Seiten der AdressatInnen zur Folge hat« (Dewe/Otto 2012: 204). *Kompetenzorientierte Ansätze* sind dagegen vorrangig in der Pädagogischen Psychologie und der empirischen Bildungsforschung verankert (vgl. Baumert/Kunter 2006) und auf das Professionsfeld Schule gerichtet (vgl. Cramer 2020). Datenbasiert werden Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen sowie (kognitive) Merkmale von Lehrpersonen definiert (vgl. König 2018), die für die Bewältigung beruflicher Aufgaben notwendig erscheinen. Professionalität bemisst sich an den möglichst hoch entwickelten »professionellen Handlungskompetenzen« sowie am Effekt des pädagogischen Handelns bei den Schüler*innen (vgl. Cramer 2020). Gesellschaftstheoretische Reflexionen auf den Beruf und das berufliche Handeln stehen weniger im Vordergrund. Die Unsicherheit als Strukturmerkmal pädagogischen Handelns wird zugleich auch hier postuliert. Als nicht vollständige standardisierbare pädagogische Technik oder Methode wird sie als jedoch zumindest optimierbar in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Terhart 2011: 207ff.) und hierfür wird z.B. die Bedeutung von Mentor*innen betont (vgl. Baumert/Kunter 2006). *Berufsbiographische Ansätze* verstehen Professionalität wiederum als ein »berufsbiographisches Entwicklungsproblem« (Terhart 2011: 208) und weisen der Be- und Verarbeitung jener Entwicklungsprozesse eine Schlüsselrolle zu (vgl. Reh/Schelle 2000). Wie bei kompetenzorientierten Ansätzen geht es um empirisch feststellbare Gelingensbedingungen für professionelles Handeln und Wissen. Stark gemacht wird dabei eine lebenszeitliche, biographische Perspektive, die z.B. private und berufliche Biographien in ihrer Verknüpfung betrachtet (vgl. Kunze 2011) und in einen gesellschaftlichen Kontext stellt (vgl. Reh/Schelle 2000). Untersucht wird häufig der Berufseinstieg als »potenziell krisenhafte Phase von Entwicklungsgelegenheiten« (Hericks/Keller-Schneider/Bonnet 2018), in der verdichtet Themen individuell-berufsbiographisch bedeutsam werden, die im pädagogischen Handeln von Lehrpersonen strukturell angelegt sind (vgl. Rauschenberg 2021: 11).

Quer zu diesen drei Ansätzen haben *dekonstruktive Untersuchungen* seit den 1980er Jahren auf die implizite Vergeschlechtlichung von Professionstheorien sowie auf die Konstituierung pädagogischer Berufe als »gendered professions« aufmerksam gemacht (vgl. Engelfried/Voigt-Kehlenbeck 2010). Insbesondere Arbeiten der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung dekonstruieren in historischen Studien, wie die Verknüpfung von Professionen mit Konzepten von Autonomie und Freiheit auf der modernen Geschlechterordnung beruht, insbesondere auf der vergeschlechtlichten Trennlinie zwischen Öffentlichkeit und Privatheit (vgl. Rendtorff/Kleiner 2024; Ehlert 2013; Rendtorff 2006; Rabe-Kleberg 1996, 1999; Hänsel 1992). Zu den Kritikpunkten an strukturfunktionalistischen Professionskonzepten zählt deren Ausblendung von Geschlecht als Kategorie der allgemeinen Professionstheorie. Ehlert (2013) kritisiert, dass die Orientierung an den klassischen, traditionell männlichen Professionen einen

Geschlechterbias in der Theorieproduktion erzeugt habe. Wie sich Geschlechterdifferenz historisch in die Professionalisierung pädagogischer Berufe eingeschrieben hat, führt z.B. Paseka (1997, 2012) für den Beruf der Lehrkraft aus. Sie zeigt, wie sich in den Auseinandersetzungen um Arbeitsplätze im 19. Jahrhundert ein Mythos der Andersartigkeit der Frau entwickelte, der die Eignung von Frauen für das höhere Schulwesen infrage stellte. Für den Erzieher*innenberuf und die Soziale Arbeit wurde vergleichbar analysiert, wie sich Geschlecht in den historischen Professionalisierungsprozess eingeschrieben hat und bis heute wirkmächtig ist (vgl. Rabe-Kleberg 1996; Rendtorff 2006; Maurer 2011; Heite 2008). Das Konzept der geistigen Mütterlichkeit legitimierte einerseits den Zugang zu diesen Berufsfeldern für (bürgerliche) Frauen und wird daher als »emanzipative Strategie« (Heite 2008: 160) benannt, im Zuge derer sich Soziale Arbeit als professionelle »Arbeit an und mit der Bedürftigkeit« (Maurer 2011: 125) konstituierte. Mit der weiblichen Codierung und dem Rekurs auf eine natürliche Befähigung ging andererseits ein strukturelles Anerkennungsdefizit einher, das bis heute in einem geringen gesellschaftlichen Ansehen sowie geringen Verdienstmöglichkeiten ihren Ausdruck findet (vgl. Heite 2008; Ehlert 2013).

In der jüngeren Vergangenheit hat sich eine Verschiebung im Kräfteverhältnis der professionstheoretischen Perspektiven vollzogen. Neben den strukturtheoretischen, kompetenzorientierten und berufsbiographischen Ansätzen hat sich ein *praxeologischer Zugang* etabliert, der seine Impulse aus interaktionistischen, diskursanalytischen sowie subjektivierungstheoretischen Theorieentwicklungen bezieht. Kennzeichnend für praxeologische Ansätze ist, dass sie theoriegenerierend die praktische Herstellung von Professionalität im beruflichen Alltag rekonstruieren (vgl. Helsper 2002 Cloos 2008; Kuhn 2013; Bohnsack 2020) und dabei das tatsächliche Handeln, nicht dessen Bewertung anhand vorab festgelegter Kriterien zum Ausgangspunkt nehmen. Professionalisierung entsteht in praxeologischer Perspektive weniger als Ergebnis individueller Kompetenzen, sondern als Effekt des Praxis- und Interaktionssystems zwischen Professionellen und ihren Adressat*innen, z.B. als Ausdruck und Bestandteil eines professionalisierten Milieus (vgl. Bohnsack 2020). Rekonstruktive Untersuchungen richten sich z.B. darauf, welche Rolle Emotionen als Bestandteil von Professionalisierung im Berufseinstieg spielen (vgl. Sotzek 2019). An diese *praxeologisch-interaktionistischen Studien* schließen wiederum *praxeologisch-diskursanalytische Ansätze* an, die diskursive Herstellungsweisen von Professionalität bzw. professionellem Handeln untersuchen. Professionelles Handeln wird z.B. »als diskursive Konstruktion konstitutiver beruflicher Alltagsaktivitäten und Herausforderungen, praktischer Handlungsprobleme und legitimer Strategien des Umgangs mit diesen« (Fegter/Saborowski 2021: 79) konzeptualisiert. Der analytische Blick richtet sich auf die Frage, wie unter den spezifischen Bedingungen von Äußerungen professionelles Handeln als diskursive Konstruktion hervorgebracht wird und wie diskursive Konstruktionen von Geschlecht (oder anderen Differenzordnungen) hierbei wirkmächtig werden (vgl. Fegter/Sabla 2021; Damm/Fegter/Geipel 2024).

3. Subjektivierung als Perspektive erziehungswissenschaftlicher Professionsforschung: Aktuelle Studien, ihre Zugänge und Untersuchungsfelder

Subjektivierungstheoretisch informierte Studien zählen zu den neueren Entwicklungen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung. Sie knüpfen in unterschiedlicher Weise an die strukturtheoretischen, berufsbiographischen, kompetenzorientierten und dekonstruktiven Zugänge an und bringen mit dem Konzept der Subjektivierung neue Analyseperspektiven in die Untersuchung der Genese pädagogischer Berufe, ihrer Handlungslogiken und Professionalisierungsprozesse ein. Hierzu zählt etwa eine machtanalytisch und dekonstruktiv ausgerichtete Perspektive, die vermeintliche Selbstverständlichkeiten in (De-)Professionalisierungsprozessen pädagogischer Berufe kritisch hinterfragt und die Professionalisierung auf personaler Ebene als einen Subjektivierungsprozess untersucht, der nur im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Kontexten verstanden werden kann.

3.1 Subjektivierung und Professionalisierung von Lehrkräften

Einen Schwerpunkt der subjektivierungsanalytischen Professionsforschung bildet der Beruf der Lehrkraft an Schulen. Eine der ersten Untersuchungen, die das Konzept der Subjektivierung einsetzt, ist die Studie von Reh (2003) zu biographischen Erfahrungen ostdeutscher Lehrer*innen. In der Auswertung von Interviews mit Brandenburger Lehrkräften setzt sich Reh reflexiv mit der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion und Interviewpraxis auseinander. Sie analysiert die Interviewpraktiken als Subjektivierungspraktiken, die die befragten Lehrpersonen implizit auffordern, Bekenntnisse zu ihrer DDR-Vergangenheit abzulegen. Mit dem Konzept der Subjektivierung kommt dabei sowohl der Beitrag der Forschung als auch der gesellschaftliche Kontext der biographischen Erzählung in den Blick. Seither haben weitere subjektivierungsanalytische Studien unterschiedlichste Phasen der Professionalisierung als Lehrkraft in den Blick genommen: von der Studienwahl im Lehramt (vgl. Fegter/Geipel/Damm 2023) über die Studieneingangsphase und biographisch fundierte Subjektpositionierungen zum Studienbeginn (vgl. z. B. Lüthi 2024), über Lernberatungsgespräche während des Lehramtsstudiums, die mit einem dezentrierten Subjektverständnis auf die Ermöglichung von Reflexivität befragt werden (vgl. Wrana 2012: 55f.) bis hin zur Subjektwerdung von Referendar*innen (vgl. Pille 2013) und zum Berufseinstieg als Lehrperson (vgl. Rauschenberg 2021). Im Folgenden werden drei aktuelle Studien vertiefend vorgestellt und wie sie mit dem Konzept der Subjektivierung an etablierte Stränge der Pädagogischen Professionsforschung anschließen und den Fokus zugleich verschieben.

Rauschenberg (2021) untersucht den Berufseinstieg und nutzt das Konzept der Subjektivierung empirisch für einen dekonstruktiven Einsatz im Feld der berufsbiographischen Professionsforschung. Subjektivierung versteht sie – mit Bezug auf Foucault, Butler und Althusser – als machtvoll, diskursives Geschehen, in dem das Subjekt nicht vorausgesetzt, sondern hervorgebracht wird. Empirisch analysiert Rauschenberg qualitative Interviews mit Lehrpersonen und überträgt die erziehungswissenschaftliche Adressierungsanalyse nach Rose und Ricken (2018) auf die Forschungssituation selbst. Im Fo-

kus steht nicht die berufliche Praxis, sondern die wissenschaftliche Praxis als Ort der Subjektkonstitution. Die Interviews werden als Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen verstanden, durch die das Subjekt ›Lehrperson im Berufseinstieg‹ in situ hervorgebracht wird. Ziel ist es, die diskursiven Produktionsbedingungen wissenschaftlicher Praxis sichtbar zu machen und blinde Flecken in der bisherigen Forschung kritisch zu reflektieren. Erst eine Beobachtung – so Rauschenberg –, welche die Ebene der Forschungspraxis selbst in den Blick nimmt, erlaube Aufschlüsse über die machtvollen diskursiv erzeugten Bedingungen, mit denen die Professionsforschung selbst an Professionalisierungsprozessen beteiligt sei. Damit positioniert sich Rauschenberg an der Schnittstelle von Professions- und Wissenschaftsforschung.

Leonhard (2023) untersucht ebenfalls das Lehrer*in-Werden als Subjektivierungsgeschehen, knüpft dabei jedoch an kompetenzorientierte Stränge der Professionsforschung sowie an praxistheoretische Überlegungen von Reckwitz (2003) an. Ausgehend vom Phänomen des Lehrkräftemangels und der Bedeutung von Quer- und Seiteneinstiegen sieht er die Frage nach der Notwendigkeit eines Lehramtsstudiums neu gestellt. Leonhard plädiert für empirische Untersuchungen, die den Zusammenhang zwischen Ausbildungsgang, professionalisiertem Wissen und Bildungserfolg der Schüler*innen vergleichend analysieren (vgl. ebd.: 96). Hierbei schlägt er einen subjektivierungstheoretischen Zugang vor, der unter Subjektivierung die Teilhabe an routinisierten, körperlich-material eingebetteten Praktiken versteht. Lehrer*in-Werden kann so auf der Ebene situierter Praktiken untersucht werden, in denen Wissen und Können verschränkt zum Ausdruck kommen. In einer empirischen Studie analysiert Leonhard schließlich Unterrichtssituationen mit Lehramtsstudierenden in Praktika. Rekonstruiert wird, wie Studierende durch ihre Teilnahme an Unterrichtspraktiken subjektiviert werden, wie das Studium und im Studium vermittelte Wissensformen in den Praktiken ›Spuren hinterlassen‹ haben und welche Unterschiede sich zwischen grundständig Studierenden und im Quereinstieg Studierenden zeigen. Im Fokus der Analyse stehen die impliziten Normen der Unterrichtspraktiken und wie sie Lerngelegenheiten für Schüler*innen unterschiedlich strukturieren. Die Gestaltung von Lerngelegenheiten wird auf diese Weise nicht über individuelle Kompetenzen der Lehrkraft erklärt, sondern als Ergebnis sozialer Praktiken und ihrer impliziten Normen untersucht, die auch die Lehrkraft als solche erst hervorbringen.

Fegter, Geipel und Damm (2023) schließen subjektivierungstheoretisch an strukturelle Ansätze der Professionsforschung an und untersuchen das berufliche Lehramt im Kontext von Differenz- und Ungleichheitsordnungen. Ausgangspunkt ist auch hier der Lehrkräftemangel und das Ziel, soziale Barrieren im Zugang zu verstehen. Hierzu schauen sie auf Studien- und Berufswahlprozesse und entwickeln einen kulturanalytischen Zugang, der »Studien- und Berufswahlprozesse als Prozesse der Subjektivierung im Kontext historisch situierter Professionskulturen« (vgl. ebd.: 97) untersucht. Professionskulturen verstehen sie als Wissensordnungen, die in Diskursen, Praktiken und Repräsentationen des Berufs zum Ausdruck kommen und die Passungsverhältnisse zwischen Selbst und Beruf ungleich vorstrukturieren. Anhand empirischen Datenmaterials aus Gruppendiskussionen mit Studierenden aus einem Orientierungsstudium untersuchen sie, wie im Sprechen über ein mögliches Studium des berufsbildenden Lehramts (Nicht-)Passungsverhältnisse zwischen Selbst und Beruf diskursiv erzeugt werden

und wie historisch situierte Professionskulturen dabei wirkmächtig werden, in die Geschlechter- und anderen Differenzordnungen diskursiv eingeschrieben sind. Mit diesem subjektivierungstheoretischen Ansatz heben sie *erstens* die Bedeutung sozialer Differenz- und Ungleichheitsordnungen für die Entwicklung von Berufen sowie die Vorstellungen über praktische Handlungsprobleme, berufliche Alltagsaktivitäten sowie legitime Subjektpositionen hervor. Deutlich wird *zweitens*, wie diese Wissensordnungen in Äußerungen kontinuierlich wiederholt, bestätigt, aber auch verändert werden, und *drittens*, wie sie die Bedingungen bilden, unter denen sich Studien- und Berufswahlprozesse ungleich gestalten (vgl. Fegter/Geipel/Damm 2023: 104).

3.2 Subjektivierung und Professionalisierung (in) der Sozialen Arbeit

In der Disziplin der Sozialen Arbeit wird das Konzept der Subjektivierung vorrangig als theoretische Denkfigur genutzt und zu einer kritischen Selbst-Reflexion auf Soziale Arbeit als Profession und Disziplin verwendet. Dies zeigt sich eindrücklich im frühen Sammelband von Anhorn, Bettinger und Stehr (2007), der eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme zu Foucaults Machtanalytik und Sozialer Arbeit vornimmt. Ausgehend von Foucaults Analysen zur Formierung des Begehrens-Subjekts im Sexualitätsdispositiv sowie von gouvernementalitätstheoretischen Untersuchungen zur Formierung des unternehmerischen Selbst betont Bührmann (2007) ein Anregungspotenzial subjektivierungstheoretischer Perspektiven für die Soziale Arbeit in dreifacher Hinsicht: *erstens* in der radikalen Ent-Naturalisierung ›normaler‹ Subjektivitätsvorstellungen, *zweitens* in der Anregung zur Erforschung der Rolle Sozialer Arbeit bei der (Trans-)Formierung moderner Subjektivierungsweisen und *drittens* in der Anregung zur Erprobung dispositivanalytischer Forschungsperspektiven (vgl. ebd.: 69ff.). Methodologisch plädiert Bührmann für eine dekonstruktiv orientierte Professionsforschung, mit der »sich die Forschenden selbst darüber Rechenschaft geben, auf welche Relevanzsysteme sie sich beziehen, und so ihre Forschungsbemühungen als Produkte einer spezifischen theoretischen Einstellung verstehen« (ebd.: 71). Langemeyers (2007) Beitrag setzt an der von Bührmann aufgeworfenen Frage an, ob die Profession »Soziale Arbeit als ein ›Führen der Führungen‹ oder als ›Pastoralmacht‹ interpretiert« (ebd.: 230) werden könne. Mit Verweis auf Strukturmerkmale Sozialer Arbeit argumentiert sie gegen eine solche Lesart und zeigt anhand verschiedener Punkte auf, inwiefern eine unkritische Übernahme des Foucault'schen Theorierahmens Gefahr laufe, die Spezifika Sozialer Arbeit nicht angemessen zu erfassen. Das Konzept der Subjektivierung wird dabei von Langemeyer als zentraler Analysefokus genutzt (vgl. ebd. 231ff.). Auch Hanses (2007) nutzt das Konzept der Subjektivierung im Abschluss ans Foucaults Analytik der Macht, um Diskurse und Praxen professionellen Handelns analytisch-kritisch zu erfassen und über die »Professionalisierung in der Sozialen Arbeit zwischen Positionierung, Macht und Ermöglichung« (ebd.: 309) nachzudenken. Wie Bührmann und Langemeyer argumentiert auch Hanses, dass Soziale Arbeit ein Wissen über ihre Subjektivierungspraxis benötige. Als professionelles System trage sie zur machtvollen Etablierung der Subjekte bei, könne es aber dem Einzelnen auch ermöglichen, ein Stück der Souveränität über das eigene Leben zu bewahren. Kessl (2017) nutzt das Konzept der Subjektivierung, um sozialpädagogische Professionstheorien – z.B. von Hornstein,

Böhnisch und Winker – unter dem Gesichtspunkt des Spannungsfeldes von Individuum und Gesellschaft kritisch zu analysieren. Er argumentiert, dass poststrukturalistische, machtanalytische und feministische Perspektiven traditionelle Annahmen von Subjekt und Gesellschaft als feste Größen infrage stellen und deren historische und relationale Verfasstheit betonen. Die impliziten Annahmen und Schlussfolgerungen der vorgestellten sozialpädagogischen Ansätze könnten daher nicht mehr als unumstritten gelten (vgl. ebd.: 56). Die Disziplin Sozialer Arbeit müsse sich diesen Einsichten stellen, um zeitgemäß professionell ausgeformt werden zu können (vgl. ebd.: 59). Subjektivierungstheoretische Perspektive werden somit in der Sozialen Arbeit insbesondere dafür genutzt, professions- und disziplintheoretische Denkfiguren kritisch zu prüfen und machtanalytisch neu auszuleuchten.

3.3 Subjektivierung und Professionalisierung in der Frühen Bildung

Im Berufsfeld der Erzieher*innen und der Elementarpädagogik bildet die bildungs- und wohlfahrtspolitische Aufmerksamkeit seit der Jahrtausendwende – verbunden mit Transformationen der professionellen Anforderungen, Standards und Zielvorstellungen – den zentralen Einsatz- und Bezugspunkt für subjektivierungsanalytische Studien, die in diesem Feld überwiegend empirisch ausgerichtet sind (vgl. z.B. Menz/Mader 2012; Jergus/Thompson 2017; Koch 2017; Starke 2017; Fegter/Saborowski 2021; Thon 2022; Koch 2022). Gemeinsam ist den Studien, dass sie darauf zielen, den Wandel professioneller Praktiken und Selbstverständnisse machttheoretisch und dekonstruktivistisch informiert im jeweiligen gesellschaftlichen und historischen Kontext zu analysieren. Thon (2022) stellt den gestärkten Bildungsimperativ in den Kontext der Diskussion um eine Ökonomisierung von Bildung. Subjektivierung wird von ihr einerseits für eine theoretisch-systematische Reflexion auf das Verhältnis von Elementarpädagogik und Ökonomisierung herangezogen. Andererseits nutzt sie das Konzept empirisch, um das Bildungsverständnis von Kindertagesstätten und darin eingelagerte Subjektivierungsprogramme zu rekonstruieren (vgl. ebd.). Datengrundlage sind Konzeptionspapiere, Gruppendiskussionen sowie Interviews mit Eltern. Diese vielfältigen Datensorten, die subjektivierungsanalytisch ausgewertet werden, sind ein weiteres Merkmal subjektivierungsanalytischer Forschung in der Elementarpädagogik, in der z.B. auch ethnographisches Datenmaterial umfänglich genutzt wird (vgl. z.B. Jergus/Thompson 2017; Starke 2017; Koch 2017). Fegter und Saborowski (2021) werten wiederum Datenmaterial aus Gruppendiskussionen mit Erzieher*innen aus: Mehrsprecher*innenhaftigkeit wird von ihnen als spezifische Bedingung des Sprechens in Gruppendiskussionen reflektiert und heuristisch in die Analyse der diskursiven Praktiken und Subjektivierungen einbezogen (vgl. ebd.: 81 ff.). Mithilfe dieses Analyseinventars arbeiten sie exemplarisch die Figur einer Opferung professioneller Grenzen aus Liebe zum Kind im Sprechen elementarpädagogischer Fachkräfte heraus und interpretieren diese Figur als Ausdruck impliziter Vergeschlechtlichung, die an historische Formationen anschließt (vgl. ebd.). Im Folgenden werden zwei Studien hervorgehoben, die aus theoretisch-analytischer Perspektive innovative Beiträge zur Professionsforschung in der Elementarpädagogik leisten: Menz und Mader (2012) untersuchen Subjektivierung als Bestandteil von Steuerungsprozessen und rücken damit die für pädagogische Berufe kennzeichnende Verschränkung von

Profession und Organisation in den Fokus. Jergus und Thompson (2017) analysieren Subjektivierung als Bestandteil von Autorisierungen des pädagogischen Selbst und verbinden professionstheoretische Fragen mit Fragen der Herstellung pädagogischer Ordnungen.

Ausgangspunkt der Studie von Menz und Mader (2012) sind die Diskurse um Qualitätssicherung und -entwicklung in der Frühen Bildung (vgl. ebd.: 183f.). Ihr Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Frage, wie entsprechende Steuerungsprozesse unter den organisationalen Bedingungen lokaler Träger in situ vollzogen werden und wie dies pädagogische Fachkräfte als professionelle Subjekte konstituiert (vgl. ebd.: 186). Hierzu wählen sie einen governanceanalytischen Zugang und fassen Prozesse der Qualitätssteuerung als Prozesse der Subjektivierung, da sie Erwartungen an ein professionelles Handeln formulieren. In Anlehnung an Ricken (2013) untersuchen sie Subjektivierung als Prozesse der Adressierung und interpretieren unterschiedliche Steuerungsstile als trägerspezifische Modi der Subjektivierung, in die Strukturen, Hierarchien und Traditionen eingeschrieben sind (vgl. Menz/Mader 2012: 187). Auf der Grundlage qualitativer Interviews mit Vertreter*innen verschiedener Träger von Kindertageseinrichtungen zeigen sie, wie in Steuerungsprozessen distinktive trägerspezifische Fachkraft-Identitäten (vgl. ebd.: 198) herausgebildet werden, die nicht nur intern unterschiedliche Formen von Professionalisierung ermöglichen, sondern auch nach außen funktionale Wirkung entfalten: Zum einen dienen sie der Positionierung gegenüber potenziellen Stakeholdern – insbesondere Eltern – und der Abgrenzung von anderen Trägern im Feld. Zum anderen stellen sie eine Strategie zur Fachkräftegewinnung dar (vgl. ebd.: 198).

Jergus und Thompson (2017) knüpfen mit ihrem Forschungsprojekt zu ›Autorisierungen des pädagogischen Selbst‹ ebenfalls an die Transformationen des Arbeitsfeldes frühpädagogischer Fachkräfte an. Ihr Ziel ist es, empirisch zu untersuchen, wie im Zuge dessen neue pädagogische Ordnungen im Bereich der Frühpädagogik entstehen und wie diese über Fortbildungsveranstaltungen Eingang in das pädagogische Selbstverständnis von Erzieher*innen finden (vgl. ebd.: 14). Hierzu greifen sie subjektivierungs- und anerkennungstheoretische Arbeiten von Butler, Althusser und Foucault auf und entwickeln das Konzept der pädagogischen Autorisierung als analytischen Zugang für ihre Untersuchung. Damit bezeichnen sie »Prozesse bzw. Praktiken der Inszenierung pädagogischer Handlungsfähigkeit, die Räume der Objektivierung und Subjektivierung eröffnen« (ebd.: 8). Empirisch geht es um die Frage, »als wer man in diesem Feld in Erscheinung treten kann und muss« (ebd.: 18), um »mitspielen« zu können. Das konkrete Untersuchungsfeld sind Fortbildungsveranstaltungen in der Frühpädagogik als zentrale Orte professioneller Weiterentwicklung. Dass sich Autorisierungen des pädagogischen Selbst in diesen Kontexten beobachten lassen, belegen die (Teil-)Studien des Projekts eindrucksvoll (vgl. z.B. von Thompson 2017; Koch 2017; Starke 2017; Jergus 2017). Koch (2017) untersucht bspw. die Beobachtung als professionelle Aufgabe im frühpädagogischen Kontext, die eine deutliche Aufwertung und Ausdifferenzierung erfahren hat. Subjektivierungstheoretisch analysiert Koch, »unter welchen Normen der Erkennbarkeit und Anerkennbarkeit sich das beobachtende Subjekt als ein beobachtendes hervorbringen muss« (ebd.: 121f.). Abschließend plädiert sie für ein dekonstruktives

professionelles Beobachten, das auf Vorläufigkeit zielt und eine Praxis fordert, die sich permanent infrage stellt – und damit offenhält (vgl. ebd.: 124; vertiefend Koch 2022).

3.4 Subjektivierung und Professionalisierung als Pädagog*innen im Studium

Mit der Bedeutung von Religiosität im Professionalisierungsprozess angehender Pädagog*innen befasst sich Rensch-Kruse (2024). Die Studie »Religion, Profession und Subjekt(ivierung)« verbindet Diskurs- und Biographieforschung und geht von zwei Annahmen aus: erstens, dass sich Professionalisierungsprozesse immer im Kontext von lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtungen und Diskursen vollziehen (vgl. ebd.: 401); zweitens, dass religiösen Orientierungen sowie Prozessen des Professionell-Werdens ein subjektstituierendes und -transformierendes Potenzial innewohnt (vgl. ebd.: 402). Während die bisher vorgestellten Studien mit einem poststrukturalistischen Subjektivierungsbegriff arbeiten, knüpft die Studie von Rensch-Kruse an wissenssoziologische Theorieentwicklungen an, die der biographischen Professionsforschung neue Impulse geben sollen. Rensch-Kruse legt eine Heuristik für die Auswertung von Interviews vor, die nach kollektiven Wissensordnungen fragt. Diese werden als diskursiver Rahmen verstanden, auf die in diskursiven Praktiken qua Positionierung Bezug genommen wird (vgl. ebd.: 402). Die Positionierung wird dabei zugleich als Subjektivierungsvorgang gelesen, insofern »die Einnahme einer Subjektposition eine Unterwerfung unter eine bereits bestehende diskursive Ordnung impliziert, durch die das Subjekt auf eine bestimmte Weise modelliert und zugerichtet wird« (ebd.: 411). Im Ergebnis zeigt sich, dass sowohl religiöse Orientierungen als auch Professionalisierungsprozesse identitätsstiftende und -stabilisierende Effekte hervorbringen, die sich bestärken, aber auch irritieren können. Deutlich wird zudem, wie gesellschaftliche Differenzkategorien (Religion, Geschlecht) Prozesse der Professionalisierung bei angehenden Pädagog*innen erschweren oder erleichtern (vgl. ebd.: 421). Ähnlich wie in der Studie zu Berufswahlen als Subjektivierung im Kontext von Professionskulturen (vgl. Fegter/Geipel/Damm 2023) erweist sich die Subjektivierungsperspektive als produktiv, um die Bedeutung gesellschaftlicher Differenzordnungen in Professionalisierungsprozessen sichtbar zu machen.

4. Zusammenfassung und Forschungsausblicke

Subjektivierungstheoretische Zugänge haben sich in verschiedenen Feldern der erziehungswissenschaftlichen Forschung etabliert und erfahren auch in der Professionsforschung wachsende Aufmerksamkeit. Wie dargestellt, sind die ersten Studien der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung, die mit dem Konzept der Subjektivierung arbeiten, ab den 2000er Jahren zu beobachten (vgl. z.B. Reh 2003; Ahorn/Bettinger/Steher 2007), und sie schließen seither sowohl an biographietheoretische Stränge der Professionsforschung (vgl. z.B. Rauschenberg 2021; z.B. Rensch-Kruse 2024) und an strukturtheoretischen Stränge (vgl. z.B. Hanses 2007; Kessl 2017; Jergus/Thompson 2017; Fegter/Geipel/Damm 2023) als auch an kompetenztheoretische Stränge (vgl. Leonhard 2023) an. Aus der Perspektive professioneller Handlungsfelder

und ihrer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen liegt ein aktueller Schwerpunkt subjektivierungstheoretischer Arbeiten im Bereich Schule sowie der Profession(alisierung) von Lehrkräften. Aber auch Studien zur Sozialen Arbeit, zur Professionalisierung von Erzieher*innen sowie zur Hochschulbildung nutzen wie dargestellt subjektivierungstheoretische Konzepte für die Analyse der Berufsfelder, ihrer Aufgabenbereiche, Handlungslogiken und Professionalisierungsprozesse. Gemeinsam ist vielen aktuellen Arbeiten, dass sie eine *empirische* Forschungsperspektive entwickeln, die auf den Nachvollzug der Herstellung von Professionalisierung (als Prozess) gerichtet ist. Damit tragen sie zur Weiterentwicklung praxeologischer Ansätze in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung bei und erweitern diese um eine *praxeologisch-subjektivierungstheoretische Variante*. In den Blick genommen werden dabei unterschiedliche Phasen und Prozesse der Professionalisierung: von der Berufs- und Studienwahl über die Professionalisierung während des Studiums, den Berufseinstieg bis hin zur Ausübung beruflicher Tätigkeit. Der analytische Gewinn, diese Prozesse als Subjektivierungsprozesse zu analysieren, zeigt sich zum einen darin, *Normen und Machtverhältnisse*, in den Blick zu bringen, die in den jeweiligen pädagogischen Feldern in situ an der Herstellung von Professionen, Professionalisierung und professionellem Handeln beteiligt sind. Deutlich wird z. B., wie Differenz- und Ungleichheitsordnungen entlang von Geschlecht, Class und Religion Professionalisierungsprozesse im Studium erschweren (vgl. Rensch-Kruse 2024) oder wie sie in Prozessen der Studien- und Berufswahlprozess als kulturelle Barrieren wirkmächtig werden, die ungleiche Passungsverhältnisse zwischen Selbst und antizipierten Beruf oder Studium erzeugen (vgl. Fegter et al. 2023). Bei Menz und Mader (2012) wiederum sind es Ökonomisierungslogiken, die als Bestandteil der Adressierung elementarpädagogischer Fachkräfte in Qualitätssteuerungsprozessen sichtbar werden.

Ein weiterer analytischer Gewinn besteht darin, dass die praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Ansätze in ihren Analysen über die Emergenz in situ hinausgehen. Dies geschieht, indem Prozesse des Professionell-Werdens und der situierten Herstellung professionellen Handelns als entweder mit lebenszeitlichen Biographien oder mit historischen Professions- und Wissensordnungen verschränkt konzipiert und analysiert werden. Im Rahmen dieser praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Arbeiten finden sich somit analytische Vorschläge und Beiträge, die zeigen, wie die Dimension gesellschaftlicher Verhältnisse in der empirischen Analyse von Prozessen auf der Mikroebene nicht verloren gehen muss. Möglicherweise ist es gerade die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung, die aufgrund ihrer starken Beiträge aus der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung die Bedeutung historischer und gesellschaftlicher Kontexte für Professionalisierungsprozesse kaum übersehen kann und die daher auch bei den praxeologischen Analysen nach der Verknüpfung mit historischen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen fragt.

Wissenschaftstheoretisch kennzeichnet die subjektivierungsanalytischen Arbeiten des Weiteren eine *dekonstruktive Perspektive*, mit der sie entsprechende Stränge innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung fortführen und ausdifferenzieren. Die subjektivierungstheoretisch geleiteten Fragen nach Normen, Machtverhältnissen, Zeitlichkeit und gesellschaftlichen Kontexten legen sowohl in den empirischen als auch in den theoretisch-systematischen Studien die Konstitutionsweisen der päd-

agogischen Professionen und Professionalisierungsprozesse offen und befragen sie auf ihre Prämissen und vermeintlichen Selbstverständlichkeiten. Diesen dekonstruktiven Anspruch formulieren viele der vorgestellten Arbeiten explizit (vgl. z.B. Rauschenberg 2021; Bührmann 2007; Hanses 2007) und positionieren die subjektivierungstheoretischen Arbeiten oft an den Schnittstellen von Professions- und Wissenschaftsforschung. Das dekonstruktive Potenzial zeigt sich auch bei jenen Arbeiten, die Theorieentwicklungen im Bereich der Subjektivierungsforschung nutzen, um allgemein auf den Stand der Disziplin und Profession zu reflektieren (vgl. z.B. Kessl 2017). Subjektivierungstheoretisch informierte Arbeiten bereichern somit die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung und erzeugen neue Blickwinkel für die Analyse pädagogischer Berufe, ihrer Handlungslogiken und Professionalisierungsprozesse. Gleichzeitig liefern sie Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung und deren theoretische und methodologische Stränge. Während die theorie-systematischen Arbeiten in der Sozialen Arbeit stärker an Michel Foucaults Analytik der Macht (z.B. 2005) anschließen, werden in den empirisch orientierten Arbeiten aktuell die Bezüge auf Judith Butler (z.B. 2009) und Louis Althusser (z.B. 1977) stärker gemacht und empirisch-analytisch mit Zugängen der Adressierung- oder Positionierungsanalyse verbunden. Äußerungsanalysen schließen dagegen wieder stärker an den Foucault'schen Werkzeugkasten an (vgl. Wrana 2012; Fegter/Saborowski 2021). Unterschiede zeigen sich auch in der Frage, als wie stark das Subjekt innerhalb der Subjektivierungsprozesse gedacht wird. Auf die Denkfigur der Gleichzeitigkeit von Unterwerfung unter Normen bzw. Diskurse und Ermöglichung als Subjekt beziehen sich alle Studien. Sie lassen sich aber subjektivierungstheoretisch danach unterscheiden, ob sich Subjekte *auf* Diskurse beziehen (vgl. z.B. Rensch-Kruse 2024) oder ob sich Subjektivierung als Bestandteil und Effekt sozialer Praktiken (vgl. Leonhard 2023) oder diskursiver Praktiken vollzieht (vgl. Fegter/Geipel/Damm 2023; Jergus/Thompson 2017). So schreiben sich die Arbeiten der subjektivierungstheoretischen Professionsforschung in die Debatten der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung ein (vgl. Fegter et al. 2015).

Mit Blick auf Forschungsdesiderate lässt sich festhalten, dass in allen Bereich der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung die Möglichkeiten der subjektivierungsanalytischen Forschung bei Weitem nicht ausgeschöpft sind. Dies betrifft sowohl den analytischen Einsatz in den verschiedenen Forschungsfeldern zu pädagogischen Berufen (z. B. im Bereich der außerschulischen Bildung, der Erwachsenenbildung oder der politischen Bildung) als auch die unterschiedlichen Phasen der Professionalisierung. Selbst bezogen auf den aktuell am stärksten subjektivierungstheoretisch untersuchten Prozess des Lehrer*in-Werdens wird z.B. wenig nach Veränderungen des professionellen Selbst *im Verlauf* der Berufstätigkeit und in späteren Phasen der Berufstätigkeit gefragt. Der Untersuchungsfokus liegt stattdessen bislang auf den Anfangsphasen (Studien- und Berufswahlprozesse, Professionalisierung im Studium, Berufseinstieg etc.). Dies entspricht einerseits den etablierten Untersuchungsgegenständen der Professionsforschung in den Feldern der Biographieforschung und der kompetenzorientierten Ansätze. Gleichzeitig lenkt gerade das Subjektivierungstheorem den Blick auf einen niemals abgeschlossenen Prozess des *Professionell-Werdens*: sowohl in den nie abgeschlossenen Prozessen der Unterwerfung und Ermöglichung im Zusammenhang von Normen und Diskursen als auch im Kontext beständig in Veränderung begriffener gesellschaftlicher

und institutioneller Ordnungen. Umso mehr bietet es sich an, aus diesem Theoriebezug heraus die Prozesse der Professionalisierung auch für die späteren Phasen der Berufstätigkeit sowie in zeitlich-transformatorischer Perspektive noch stärker in den Blick zu nehmen. Für die Figur des lebenslangen Lernens im Zusammenhang von Professionalisierungsprozessen bieten sich damit vielversprechende – dekonstruktiv und machtanalytisch ausgerichtete – Untersuchungen an, die kritische Einsätze in einen normativ aufgeladenen Diskurs versprechen. Um schließlich die für pädagogische Professionen charakteristische Einbettung in Organisationen zu erfassen, wäre auch eine Verknüpfung von Subjektivierungsanalysen mit Governanceanalysen, wie sie Menz und Mader (2012) vorgelegt haben, zukünftig noch weiterzuentwickeln. In dieser Hinsicht können auch Verknüpfungen mit machtanalytischen Ansätzen der Institutionenforschung (vgl. z.B. Ott 2020) sinnvoll sein, um Prozesse der Subjektivierung, des kontinuierlichen Professionell-Werdens und Professionell-anders-Werdens im Kontext organisationaler Prozesse mikroanalytisch, theoriesystematisch und historisch besser zu verstehen.

Literatur

- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg/Westberlin: VSA.
- Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (2007): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS Verlag.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469–520.
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.
- Bührmann, Andrea D. (2007): Soziale Arbeit und die (Trans-)Formierung moderner Subjektivierungsweisen. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 59–74.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit: eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Juventa.
- Cramer, Colin (2020): Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In: Harant, Martin/Thomas, Philipp/Küchler, Uwe (Hg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen: Tübingen University Press, S. 111–128.
- Damm, Nadja/Fegter, Susann/Geipel, Karen (2024): Differenzieren und (neu) ordnen: zur (Re-)Produktion, Irritation und Verschiebung von Wissensordnungen über das berufsbildende Lehramt. In: Rabenstein, Kerstin/Bräuer, Christoph/Hülsmann, Delia/Mummelthey, Samira/Strauß, Svenja (Hg.): Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 260–277.

- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (Hg.) (2010): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 197–218.
- Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel: Suhrkamp, S. 43–162.
- Ehlert, Gudrun (2013): Profession und Geschlecht. Hierarchie und Differenz in der Sozialen Arbeit. In: Sabla, Kim-Patrick/Plößler, Melanie (Hg.): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Opladen: Budrich, S. 117–130.
- Engelfried, Constance/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hg.) (2010): Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fegter, Susann/Geipel, Karen/Damm, Nadja (2023): »Ich würde jetzt trotzdem nicht sagen: Ich mache jetzt Berufsschullehramt« – ein kulturalistischer Zugang zur Wirkmächtigkeit historischer Differenzordnungen in Berufs- und Studienwahlprozessen. In: Bildung und Erziehung 76, H. 1, S. 96–120.
- Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien und Gegenstandskonstruktion. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen, Wiesbaden: Springer VS, S. 9–55.
- Fegter, Susann/Sabla, Kim-Patrick (2021): Konstruktionen vergeschlechtlichter Professionalität in Diskussionen elementarpädagogischer Fachkräfte – eine Analyseheuristik. In: Fallarchiv Pädagogische Kindheitsforschung. Bd. 4 Nr. 1 (2021): Schwerpunkt: Diskursanalyse, S. 3–29.
- Fegter, Susann/Saborowski, Maxine (2021): Theoretische Modellierung einer empirischen Analyse von pädagogischer Professionalität und Geschlecht anhand von Äußerungen als iteratives Moment historischer Wissensordnungen. In: Fischer, Diana/Jergus, Kerstin/Puhr, Kirsten/Wrana, Daniel (Hg.): Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Halle/Wittenberg: Martin-Luther-Universität, S. 78–101.
- Foucault, Michel (2005): Analytik der Macht. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hänsel, Dagmar (1992): Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, H. 6, S. 873–893.
- Hanses, Andreas (2007): Professionalisierung in der Sozialen Arbeit – Zwischen Positionierung, Macht und Ermöglichung. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Steier, Johannes (Hg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS, S. 309–320.
- Heite, Catrin (2008): Soziale Arbeit als Kampf um Anerkennung, Professionstheoretische Perspektiven. Weinheim/München: Juventa.

- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 64–102.
- Helsper, Werner (2023): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): Pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Weinheim u.a.: Beltz.
- Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Bonnet, Andreas (2018): Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Harring, Marius/Rohlf, Carsten (Hg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann UTB, S. 597–607.
- Jergus, Kerstin (2017): Die Pädagogik der Eltern und die Pädagogik der Erzieherinnen. Zur Positionierung von Eltern im Rahmen frühpädagogischer Settings. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden: VS, S. 201–230.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Kessl, Fabian (2017): Individuum und Gesellschaft. In: Kessl, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 53–60.
- Koch, Sandra (2017): Das Kind als Medium von Bildung. Autorisierungen eines veränderten frühpädagogischen Handelns. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden: VS, S. 177–199.
- Koch, Sandra (2022): Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- König, Johannes (2018): Erziehungswissenschaft und der Erwerb professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte. In: Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunze, Katharina (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt. Wiesbaden: VS.
- Langmeyer, Ines (2007): Wo Handlungsfähigkeit ist, ist nicht immer schon Unterwerfung. Fünf Probleme des Gouvernementalitätsansatzes. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Steier, Johannes (Hg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227–244.
- Leonhard, Tobias (2023): Auch ohne Studium? Lehrer:in-Werden als Subjektivierungsgeschehen. In: Hinzke, Jan-Hendrik/Keller-Schneider, Manuela (Hg.): Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 94–112.
- Lüthi, Katharina (2024): »Ich bin extrem gut angekommen.« Biographisch fundierte Subjektpositionierungen zum Studienbeginn. In: Kowalski, Marlene/Leuthold-Wergin, Anca/Fabel-Lamla, Melanie/Frei, Peter/Uhlig, Bettina (Hg.) (2014): Professiona-

- lisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 91–109.
- Maurer, Susanne (2011): GeschlechterUmOrdnungen in der Sozialen Arbeit? In: Böllert, Karin/Heite, Catrin (Hg.): Sozialpolitik als Geschlechterpolitik. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–148.
- Menz, Margarete/Mader, Marius (2012): Subjektivierung als distinktive Praxis der Profilbildung: Das trägerspezifische Erzieher_innen-Subjekt als strategisches Element der Qualitätsentwicklung. In: Mierendorff, Johanna/Grunau, Thomas/Höhne, Thomas (Hg.): Der Elementarbereich im Wandel. Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen. 1. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 181–200.
- Overmann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70–82.
- Ott, Marion (2020). Praktiken der Institutionalisierung von »Mitwirkung« – Beteiligungsoption und Erwartungsanforderung. In: Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 40, H. 157, S. 11–25.
- Paseka, Angelika (1997): Das Bildungswesen als Arbeitsplatz für Frauen – ein Exkursionsbericht. In: Lassinig, Lorenz/Paseka, Angelika (Hg.): Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Innsbruck, Studienverlag, S. 147–214.
- Paseka, Angelika (2012): Die »Mehr-Männer-in-die-Grundschule«-Debatte aus professionstheoretischer Perspektive. In: Hastedt, Sabine/Lange, Silvia (Hg.): Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–100.
- Pille, Thomas (2013): Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. Bielefeld: transcript.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis, oder: was ist »semi« an traditionellen Frauenberufen? In: Combe Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 276–302.
- Rauschenberg, Anna (2021): Subjektivierung bei Lehrpersonen im Berufseinstieg Adressierungsanalytische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32, H. 4, S. 282–301.
- Reh, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als »Bekenntnisse«. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Reh, Sabine/Schelle, Carla (2000): Biographie und Professionalität. In: Bastian, Johannes/Helsper, Werner/Reh, Sabine/Schelle, Carla (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen: Leske & Budrich, S. 107–124.
- Rendtorff, Barbara (2006): Erziehung und Geschlecht: eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rendtorff, Barbara/Kleiner, Bettina (2024): Professionalisierung und Geschlecht. In: Kleiner, Bettina/Rendtorff, Barbara (Hg.): Differenz und Differenzierungen –

- geschlechtertheoretisch-erziehungswissenschaftliche Erkundungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 150–165.
- Rensch-Kruse, Benjamin (2024): Religion – Profession – Subjekt(ivierung) Biographische Positionierungen angehender Pädagog*innen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 29–47.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–175.
- Schütze, Fritz (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 183–275.
- Sotzek, Julia (2019): Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Starke, Pauline (2017): Frühpädagogische Professionalisierung – Das Ringen um Anerkennung als professionelles Selbst. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden: VS, S. 131–176.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 580–597.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a.: Beltz, S. 202–224.
- Thiel, Felicitas (2007): Profession als Lebensform. Entwürfe des neuen Lehrers nach 1900. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, H. 1, S. 74–91.
- Thompson, Christiane (2017): Wirksamkeit als Motor und Anspruch der Veränderung. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden: VS, S. 49–90.
- Thon, Christine (2022): Bildung in der Kita als Subjektivierung: Die Wachstumsökonomie der Elementarpädagogik. In: Mierendorff, Johanna/Grunau, Thomas/Höhne, Thomas (Hg.): Der Elementarbereich im Wandel. Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 164–180.
- Wrana, Daniel (2012): Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand. In: Wrana, Daniel/Maier Reinhard, Christiane (Hg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 17–67.

Bildung und Subjekt. Reflexionen des Subjektivierungsparadigmas aus Perspektive der Black Studies

Denise Bergold-Caldwell

Abstract Der vorliegende Beitrag thematisiert eine Kritik am Subjektivierungsparadigma aus der Perspektive der Black Studies. Der Beitrag argumentiert, dass Foucault zwar die Dekonstruktion des Subjekts der Aufklärung gelungen ist, womit auch Praktiken der Unterwerfung als Subjekt überhaupt erst zugänglich waren. Gleichzeitig wurde aber der koloniale Kontext außer Acht gelassen, sodass aus der Perspektive kolonialismuskritischer Studien die Frage zentral ist, wer sich den Subjektanrufungen unterwerfen kann oder dazu aufgerufen wird. Nicht-weiße Subjekthaftigkeit steht genealogisch in einem Spannungsverhältnis zum weißen Subjekt der Aufklärung und hat keine Tradierung erfahren: Subjektivierungen sind folglich ideengeschichtlich und in ihrer Präsenz prekär bis negativ.

1. Einleitung: zwei Vignetten der pädagogischen Herausforderung in der Vermittlung von Bildung(sräumen) und Subjektivierung

Die Beschäftigung mit Subjektivierungen und Subjektivierungsforschung hat an Bedeutung gewonnen und ist in Deutschland in unterschiedlichen Fachdisziplinen angesiedelt (vgl. Geimer/Amling/Bosančić 2019; Rose 2024). Subjektivierungsforschung ist dabei insgesamt als ein interdisziplinäres Unterfangen zu betrachten. So lässt sich bspw. aus einem Interesse an Technikentwicklung heraus Subjektivierung vor dem Hintergrund zunehmender Digitalisierung betrachten und auf den pädagogischen Kontext beziehen (vgl. Fitsch 2025) oder es lassen sich spezifische Ausgrenzungs- und Diskriminierungsmuster in Subjektivierungen erkennen (vgl. Pfahl 2011). Was aber macht den spezifisch erziehungswissenschaftlichen Zugang auf Subjektivierung in pädagogischen Kontexten aus und wie erweitert und verändert sich dieser Zugang mit Bezug auf kolonialismuskritische Theorien? Die subjekttheoretische Annahme, die poststrukturalistischen Subjektivierungstheorien zugrunde liegt, steht dabei im Kontrast zu Theorien der Black Studies, die in vielerlei Hinsicht hervorheben, dass die Subjektgenealogie, wie sie sich auch in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung wiederfindet, für

das Schwarze (Bildungs-)Subjekt nicht offenstehen bzw. historisch-genalogisch nicht vorhanden ist.

Um dies zu zeigen, möchte ich kurz zwei Szenen aus der universitären Lehrpraxis beschreiben: In einem Seminar zu sozialer Ungleichheit und Bildung besprachen wir marxistische Theorien und Theorien zur sozialen Schichtung. Ziel war es, den Studierenden verschiedene Theorien sozialer Ungleichheit näherzubringen. Neben einer Strukturtheorie bietet insbesondere die marxistische Theorie eine Subjekttheorie an, die einerseits die Entfremdung des Subjekts diskutiert und andererseits die Notwendigkeit seiner politischen Partizipation als Grundlage der politischen Subjekt-Werdung denkt (vgl. Ottomeyer 2012). Nicht nur die Entfremdung wurde im Seminar diskutiert, sondern auch – und dies ganz besonders – wie politische Aneignung wieder gelingen kann. Ein Studierender rief gar aus »sápere aúde«¹ und die durchaus heterogene Studierendenschaft konnte an seine Aussage anknüpfen. Die pädagogische Situation der gegliückten Vermittlung freute mich, es freute mich die Erkenntnis und die Verknüpfung mit der eigenen Verantwortung. Die Verbindung mit einem Imperativ der Aufklärung stimmte mich jedoch nachdenklich, insbesondere weil sehr einfach auf eine Wissens- und Bildungstradition zurückgegriffen werden konnte, die alle im Seminar gleichermaßen deuten konnten.

Eine zweite Szene soll hier im Kontrast zur ersten in einem pädagogischen Kontext genau das Gegenteil zeigen: Im September 2023 hatte ich einen Forschungsaufenthalt an der Yale- University. Zusammen mit Prof.in Dr.in Maisha Auma, Katja Kinder, Peggy Piesche und Prof.in Dr.in Fatima El-Tayeb haben wir ein Symposium zu Archivarbeit Schwarzer intersektionaler Geschichte ausgerichtet.² Auf dem Symposium in Yale beschäftigten wir uns damit, wie das Wissen, die Praktiken, das Sein, die Bezüge, die Bilder, die Lyrik, die Proteste, die Gegenwehr und so vieles mehr von Schwarzen Europäer*innen erinnert und vor dem Verschwinden gerettet werden kann. Es gibt sehr viele mündliche Weitergaben, Bewegungswissen, Begegnungswissen und vieles andere, was manchmal dokumentiert und in unterschiedlichen Haushalten oder Kellern lagert. Es gibt aber wenig bis gar keine offizielle Sicherung dieser Geschichte – weder in offiziellen Museen noch als europäische Geschichte auf offiziellen Homepages. Das wenige, was existiert, sind Recherchen anderer – meist US-amerikanischer Schwarzer Wissenschaftler*innen – die zu Schwarzer europäischer Geschichte forschen (vgl. Florvil 2021). Konfrontiert mit der Leere, die einer weitgehend unerzählten Geschichte entstammt, sind Studierende im Seminar, das wir im Anschluss anboten, sehr versiert, Quellen zu sammeln und kritische Auseinandersetzungen und Reflexionen zu führen. Diese Vorsichtigkeit, diese Reflexion, diese Emotion füllte den pädagogischen Raum und formte unsere Begegnungen.

Obwohl sowohl die erste als auch die zweite pädagogische Situation mich nachhaltig berührt haben, zeigen sie in unterschiedliche Richtungen. Sie verweisen auf die pädagogischen (Aus-)Wirkungen einer Veralltäglicung (bildungs-)philosophischer Inhalte auf

1 Es handelt sich um den berühmten Ausspruch von Kant (1784: 481), der übersetzt bedeutet: »Wage es, weise zu sein«. Darüber hinaus forderte er: »Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen«.

2 <https://intersectionalblackeuropeanstudies.com/digital-archive> (letzter Zugriff: 31.05.2025)

der einen Seite und der Verunmöglichung von Wissen und hegemonialen Bildungsstrategierungen auf der anderen Seite. Sie strukturieren den pädagogischen Raum, die Anknüpfungspunkte und die Tradierungen. Sie konfigurieren die Subjekte durch Macht-Wissen-Diskurse zueinander, die spezifisch das Pädagogische und den pädagogischen Umgang mit diesen hervorbringen, und es ist eben diese Situiertheit, die als genuin erziehungswissenschaftlich gedacht werden kann.

Die analytische Perspektive auf die Hervorbringung und Rahmung des Pädagogischen, in der Subjekte zueinander situiert sind, ist grundlegend für eine erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung. Wie an den Beispielen aber schon deutlich werden sollte, ändert sich die erkenntnistheoretische Perspektive der pädagogischen Praxis, wenn sie ein postkoloniales Setting adressiert und mitdenkt. Verändert ist dann nicht nur der Blick auf Macht-Wissen-Regime, die einen pädagogischen Raum hervorbringen (vgl. Andreotti 2011), sondern auch die Situierung der Subjekte zueinander (vgl. Torres 2012). Es steht infrage, was Bildung bedeutet, wie sie ausgestattet ist und statthat (vgl. Boger/Castro Varela 2022; Castro Varela/Klug 2022).

Um aufzuzeigen, wo Spannungsfelder zwischen poststrukturalistischer Subjektivierungsforschung einerseits und kolonialismuskritischen Theoretisierungen andererseits liegen, werde ich grundlagentheoretisch herausarbeiten, wo sich Diskrepanzen zeigen. Dafür werde ich im Folgenden theoriesystematisch zeigen, wie mit Bezug auf die grundlegenden Theoretisierungen von Subjekt, Diskurs und Dispositiv unterschiedliche Betrachtungen aus einer kolonialismuskritischen Perspektive entstehen. Als Beispiel dient mir meine Dissertation (vgl. Bergold-Caldwell 2020) (2). Welche Erweiterungen und Ergänzungen sich in der Kritik an Foucault und über ihn hinaus ergeben, werde ich in einem zweiten Schritt zeigen (3). In einem dritten Schritt beziehe ich mich auf Studien aus den Black Studies, die das Schwarze Subjekt auf andere und sehr prägnante Art und Weise als Aporie (vgl. Wilderson 2020) konzeptualisieren und damit eine Analyse postkolonial situierter Subjektivierungen bereitstellen, die die Konstituierung und die doppelte Hervorbringung des Meta-Subjekts der Moderne verdeutlicht (4). Abschließend soll gezeigt werden, wie Sorgepraktiken in *Communities of Color*³ diesen Aporien schon immer begegnet sind und warum hier der Begriff der Sorge mehr meint als Generationensorge, Erziehung und Bildung (5).

2. Mit Foucault Subjektivierung und Bildung denken – Rückbezüge

Das Theorem der Subjektivierung geht maßgeblich auf Foucault zurück, obwohl es von anderen vielfach aufgegriffen wurde (vgl. Rose 2019: 65). Nadine Rose folgend, lässt sich die Rezeption der Foucault'schen Auseinandersetzung in drei Phasen einteilen: Zunächst erfolgte in den 1980er/90er Jahren eine dezidierte Arbeit an theoretischen Begriffen und

3 Ich möchte damit keinen romantisierenden Community-Begriff vorschlagen und in keinem Fall die Enge übergehen, die auch durch Sorgepraktiken und Aufmerksamkeit entstehen kann. Mir geht es in erster Linie darum, darauf zu verweisen, dass ›Blackness‹ und Of-Color-Sein nicht ohne ›Black Livingness‹ (vgl. Griffin/Turner 2021) und die Bewältigungs-, Liebes- und Seins-Strategien gedacht werden können, die es immer in diesen Communitys gab und gibt.

dem Versuch, diese einzugrenzen (vgl. ebd.). Als zweite Phase wird von Rose für den Zeitraum ab den frühen 2000er Jahren eine an Foucault'schen Konzepten inspirierte Phase beschrieben, in der weitere Theoretisierungen vorgenommen wurden (vgl. Rose 2019: 66). Dieser Phase folgte dann eine Zeit der empirischen Grundlegung der Theoreme (vgl. ebd.: 67). Dabei lassen sich in der Auseinandersetzung mit der ›empirischen Wende‹ sehr differente Zugänge zu Foucaults Überlegungen vor allem in der Erziehungswissenschaft beobachten.

Insbesondere in der Verknüpfung zwischen den Theoremen von Judith Butler und Michel Foucault entstehen Arbeiten, die den pädagogischen Alltag an Schulen von queeren Jugendlichen diskutieren (vgl. Kleiner 2015), die Bildungs herausforderung von Migrant*innen aufzeigen (vgl. Rose 2012), Subjektivierung und Bildung in einem aufeinander verwiesenen Verhältnis deuten (vgl. Koller 2016) oder Subjektivierungen in pädagogischen Kontexten verdeutlichen (vgl. Ricken/Casale/Thompson 2019; Rieger-Ladich 2004). Aber auch unterschiedliche im engeren Sinn an Foucault orientierte Lesarten lassen sich in empirischen Arbeiten finden, bspw. *gouvernementalitätstheoretische* Fragestellungen und *diskurstheoretische* Auseinandersetzungen (vgl. Fegter et al. 2015; Wrana 2012). Neben subjektivierungstheoretischen Fragestellungen existieren auch bildungstheoretische Arbeiten, die sich dezidiert an theoriemethodologische Überlegungen Foucaults anlehnen (vgl. Lüders 2007).

Meine eigene Forschung (vgl. Bergold-Caldwell 2020) ist auch in diese Theorie- bzw. Empirie-Suchbewegungen einzuordnen, die ich im Folgenden rekapitulieren werde. In meiner Analyse von Bildungs- und Subjektivierungsfragen vor dem Hintergrund intersektionaler Dimensionen des Ausschlusses und der Diskriminierung, setzte meine Auseinandersetzung bei Foucault'schen Perspektiven an. Mit Rückgriff auf einen Migrations-Dispositivbegriff (vgl. auch Velho 2016), erweitert um eine Situierung von Migration in einer von Kolonialität durchdrungenen Weltgesellschaft (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2018), unter Berücksichtigung eines Macht-Wissen-Diskurses über Migration und einen Foucault'schen Subjektbegriff (vgl. Foucault 1993 et al.), ging es mir darum, empirisch Subjektivierungs- und Bildungsprozesse herauszustellen. Ziel war es herauszustellen, wie Women of Color und Schwarze Frauen mit Anrufungen und Diskursen am Kreuzungspunkt von Rassifizierung und Vergeschlechtlichung umgehen, sie aufnehmen, abwehren oder sich zu eigen machen. Die methodologisch-empirische Auswertung erfolgte mit der Situationsanalyse (vgl. Clarke 2012) und die Äußerungsakte der Interviewpartner*innen wurden im Anschluss an Daniel Wrana (2012) als diskursive Praktiken beschrieben. Außerdem wurden Bildungspraktiken an die Technologien des Selbst (vgl. Foucault et al. 1993) angelehnt gedeutet. Solcherlei Praktiken richteten sich auf die Transformation des Subjekts und der Umgebung und waren in erster Linie ästhetische Praxen, wie Theaterspielen, Rollenspielen, Tanzen o.ä. (vgl. Bergold-Caldwell 2020: 324ff.).

Die drei zentralen theoretischen Zugriffe *Dispositiv*, *Diskurs* und *Subjekt* waren in meiner Arbeit zentral und sind miteinander verbundene und doch getrennt voneinander entwickelte Werkzeuge der Foucault'schen Werkzeugkiste (vgl. Foucault 1981; Foucault et al. 1991/2021): Während der Diskursbegriff aus seiner Beschäftigung mit dem Thema der Macht hervorging und eng mit der Entwicklung der wissenschaftlichen Episteme in Verbindung stand, wird das Dispositiv eher durch eine Reflexion des Diskursbegriffs deutlich. Was in Anlehnung an Axel Honneth und Martin Saar (vgl. Honneth/Saar 2004)

mit einer Foucault'schen Perspektive auf Subjektivierung möglich ist, ist, die historische Gewordenheit des Subjekts bzw. des Menschen herauszustellen, insbesondere durch die Rekonstruktion der Episteme als historisch Spezifische.

Um nun die jeweilige Kritik an den Begriffen und ihrer Weiterführung zu erläutern, führe ich in knappen Darstellungen die Begriffe erneut ein: Der Begriff ›Dispositiv‹ wird in der Foucault-Auseinandersetzung häufig als Begriff verstanden, der auf dem Diskursbegriff aufbaut und diesen gleichzeitig verändert (vgl. Link 2014). Wobei das Dispositiv – Jürgen Link folgend – sowohl alltagssprachliche als auch theoretische Bedeutungen hat, die in der Foucault-Rezeption in ihrer Übersetzung aus dem Französischen so nicht eingefangen werden konnten (vgl. ebd.). Das Dispositiv ist einerseits (alltagssprachlich) etwas Technisches und Mechanisches, was eingesetzt werden kann, wird aber gleichzeitig auch als zielgerichtetes, »militärisches« (ebd.: 238) Eingreifen gedeutet. Link unterscheidet davon die theoretische Rezeption des Begriffs, die weniger die instrumentelle Verfügung als mehr die Anordnung in einem Feld in den Vordergrund rückt. Trotzdem lässt sich mit dem Versuch der Bestimmung eines Dispositivs ein Feld kennzeichnen, das »eine entschiedene Gesamtheit, bestehend aus Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen, reglementierenden Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen, philosophischen, moralischen und philanthropischen Lehrsätzen, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes« (Foucault 1977: 391, z. n. Link 2014: 239) beinhaltet und spezifischen Regulierungen unterliegt. Der Begriff des Dispositivs findet Verwendung in der Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen (vgl. Bührmann/Schneider 2012) genauso wie in rassismuskritischer (vgl. Velho 2016) und auch in kolonialismuskritischer Forschung (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2018). In der Arbeit über Schwarze Weiblich*keiten trat er eher reflexiv in Erscheinung, weil es genau darum ging, ein Feld zu erschließen, das spezifischen Regulierungen unterliegt. Einerseits ging es darum, historisch zu erarbeiten, was wann als ›Migration‹ – nicht zuletzt durch Diskurse und Gesetze – hervorgebracht wurde, andererseits haben die interviewten Frauen* immer wieder auf Gewalttaten verwiesen, die sich gegen Migrant*innen richteten. Sowohl das Hervorbringen der Regulierung von Migration als auch die Gewalttaten prägen die Erfahrungen der interviewten Frauen*.

Ein weiteres Instrument, das in der Auseinandersetzung zentral war, ist der Begriff ›Diskurs‹. In der Analyse der Interviews wurden Diskurse als diskursive Formationen⁴ rekonstruiert und es ging nicht darum, einen Migrationsdiskurs als solchen zu rekonstruieren, sondern von den Personen aus zu nachzuzeichnen, welche Diskurse zur Sprache kamen (vgl. Bergold-Caldwell 2020: 302ff.). Grundsätzlich sind Diskurse – Foucaults verschiedenen Ausführungen dazu folgend – als sich in dreifacher Hinsicht bedingende Konstruktionen zu verstehen: Sie haben einerseits eine »interne Formation« (Parr 2014:

4 Formationen verstehe ich hier als Teil eines Diskurses, der spezifische Sagbarkeiten und Unsagbarkeiten hervorbringt, spezifische Normalitäten und Abweichungen generiert und insbesondere entlang der Linien Rassifizierung und Vergeschlechtlichung untersucht wurde. Als Beispiel könnte hier das Interview mit Claudia gelten, die immer wieder als Muslimin ›gelesen‹ wurde und deshalb spezifischen diskursiven Ansprachen begegnete. Eine solche Ansprache entsteht auf dem Hintergrund spezifischer Wissens- und Diskursformationen.

234), die Foucault in der Archäologie des Wissens (vgl. Foucault 1981, frz. 1966) herausstellt; es sind jeweils »individualisierbare Gruppen von Aussagen« (Parr 2014: 234) zu finden, die zu einem spezifischen Diskurs gehören (vgl. ebd.) und drittens »bezeichnet Diskurs eine regulierte Praxis« (ebd.). Auf Migrationsdiskurse treffen alle drei Kennzeichnungen des Begriffs bzw. des Phänomens zu und doch lassen sie sich aus einer kolonialismuskritischen Perspektive weiterdenken.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass Foucaults Denken des Diskurses, des Wissens und der Macht davon geprägt ist, zwischen dem Gleichen und dem Anderen zu unterscheiden. Macht, Wissen und Diskurse beziehen sich häufig auf gleiche Systematiken, um zur Geltung zu kommen. Anders entfaltet sich die Subjektgenese des modernen Subjekts. Sie bezieht sich zunächst auf spezifische Ausschlüsse, die in Relation zu verschiedenen Einschlüssen stehen (vgl. Bergold-Caldwell 2020: 168).

»Foucault selbst hatte die Frage nach der historischen Konstitution moderner Subjekte – die er gegen die philosophische Konzeption des einen SUBJEKTS, wie es etwa die Philosophien von Descartes, Kant, Fichte bis Husserl dachten, richtete – von Friedrich Nietzsche übernommen. Er bearbeitete sie entlang der Linie der Ausgrenzungen, die diskursiv und dispositiv in den letzten Jahrhunderten entfaltet wurden: der Trennung von Wahnsinn und Vernunft, von Krankheit und Gesundheit, von krimineller und sexueller Abweichung und entsprechenden Normalitäten. Foucault entwickelte damit seit den späten 1950er Jahren eine empirische und historische Soziologie der gesellschaftlichen Konstruktion des modernen Menschen.« (Keller/Schneider/Viehöver 2012:12)

Durch diese Ausschlüsse entsteht die moderne Formation des Menschen bzw. moderner Subjekte, die sich selbst den Epistemen entsprechend – durch die sie hervorgebracht wurden – durch Abgrenzung unterwerfen müssen. Foucault folgend ist dieses Subjekt deshalb zweifach unterworfen: »[V]ermittels Kontrolle und Abhängigkeit« ist das Subjekt jemand anderem unterworfen »und durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität« ist das Subjekt sich selbst unterworfen. Foucault schlussfolgert, dass beide Bedeutungen eine Form von Macht unterstellen, »die einen unterwirft und zu jemandes Subjekt macht« (Dreyfus/Rabinow/Foucault 1994: 246f.).

3. Weiterführende Kritik an Foucault in drei Zugriffen

Neben der Dekonstruktion des modernen Subjekts der Aufklärung ging es Foucault auch um die Dekonstruktion der Geschichte, die Foucault folgend als Konstruktion mit innerem Entwicklungskern entworfen und immer wieder reartikuliert wurde. »Als Diskursanalyse versteht er deshalb den Versuch, sich eher an Dis-Kontinuitäten, Brüchen und Verschiebungen innerhalb historischer Ordnungen zu bewegen als in ihrer Kontingenz.« (Bergold-Caldwell 2020: 189) Neben einer Dezentrierung und dem Aufzeigen von Diskontinuitäten, war Foucault daran gelegen, Werte- und Wissenssysteme offenzulegen, um ihre Brüchigkeit aufzuzeigen:

»Schließlich in noch jüngerer Zeit, als die Untersuchungen der Psychoanalyse, der Linguistik, der Ethnologie das Subjekt im Verhältnis zu den Gesetzen seines Verlangens, zu den Formen seiner Sprache, zu den Regeln seines Handelns oder zum Ziel seiner mythischen oder fabelartigen Diskurse dezentriert haben, als es klar war, daß der Mensch selbst, danach befragt, was er sei, von seiner Sexualität und seinem Unbewußten, von den systematischen Formen seiner Sprache oder der Regularität seiner Fiktion keine Rechenschaft ablegen konnte, ist das Thema einer Kontinuität der Geschichte erneut aktiviert worden: einer Geschichte, die nicht Einschnitt ist, sondern Werden; die kein Spiel von Relationen, sondern innerer Dynamik ist; die nicht System, sondern harte Arbeit der Freiheit ist; die nicht Form, sondern unaufhörliche Anstrengung eines sich selbst erneuernden Bewußtseins ist, das versucht, sich seiner selbst bis hin zur Tiefe seiner Bedingungen zu bemächtigen; einer Geschichte, die zugleich eine lang unterbrochene Geduld und Lebhaftigkeit einer Bewegung ist, die schließlich alle Grenzen sprengt.« (Foucault 1981: 24)

Auf genau diese Diskontinuitäten, inneren Verweissysteme und Abgrenzungen deuten Foucaults Arbeiten zu »Sexualität und Wahrheit« (Band I und II) und weitere Bände hin, die sich der Diskursanalyse im engeren Sinn nähern. Im Band I verdeutlicht Foucault die Hervorbringung des modernen Sexes und macht vier Diskursarenen aus, die den modernen Sex, seine Praktiken und Wahrheiten hervorgebracht haben. Die vier Diskursstränge und zugehörigen Praktiken sind darauf ausgerichtet, Sexualität, die nicht auf Generativität ausgerichtet ist, zu diskreditieren (vgl. Dietze 2017).

Sehr prominent kritisiert Ann Stoler (1995) diese Setzung Foucaults in ihrer Auseinandersetzung mit dem kolonialen Kontext und den Auswirkungen auf die Geschichte der Sexualität. Stoler zeigt die gleichzeitige Abwertung nicht-weißer Menschen in Diskursen um Sexualität, die Eingang in die Geschichte der Sexualität von Foucault hätte finden müssen. Ähnlich wie andere (vgl. Davis 1972; McClintock 1995) verweist sie damit auf den Zusammenhang zwischen kolonialem Imperialismus, sexueller Ausbeutung und Geschlecht. Weiterführend hebt sie hervor, dass sich die Bildung der modernen Sexualität auch vor dem Hintergrund der spezifischen Adressierung und Einhegung nicht-weißer Sexualität abgespielt hat.⁵

Eine weitere postkoloniale – und mittlerweile sehr prominente Kritik – an Foucault wurde mit Spivaks Text »Can the Subaltern Speak« (Spivak 1988/2020) geäußert. Spivak wendet sich in diesem Text der epistemologischen Situation der subalternen Frauen in Indien zu. Sie rekonstruiert die von Foucault vorgenommenen Theoretisierungen des Macht-Wissen-Diskurses, in dem Foucault zu dem Schluss kommt, dass das Subjekt zwar ein Effekt der Diskurse ist, dennoch drängt er darauf, dass die Menschen für sich selbst sprechen sollen und von diesem Standpunkt aus, politisches Handeln möglich ist. Spivak verdeutlicht mit ihrem Beispiel der Witwen-Verbrennung im postkolonialen Indien, dass der Diskurs aufgrund der Verschränkung patriarchaler Strukturierungen im postkolonialen Indien auf der einen Seite und patriarchal-kolonialer Strukturierungen

5 In der spezifischen Situierung nicht-weißer Sexualität ging es zwar nicht – darauf verweist Gabriele Dietze – um Generativität im engen Sinn, aber die Art und Weise der Vererbung war davon schon betroffen.

des Befreiungsdiskurses der Kolonialmacht Englands auf der anderen Seite kein ›Sprechen‹ dieser Frauen möglich ist. Im Gegenteil, ihr eigenes Begehren nach Freiheit, das unwiederbringlich mit patriarchalen und auch kapitalistischen Strukturen verbunden ist, kann nicht gehört, wahrgenommen oder identifiziert werden. Foucaults Auslassung, die Subjektkritik und auch die Episteme, ohne den patriarchal-kolonialen Kontext zu bedenken, scheinen schon in dieser Kritik auf.

Eine weitere Ebene der Kritik findet sich im innereuropäischen Raum, der aber an den postkolonialen Kontext anknüpft: Die Hervorbringung des abendländischen Subjekts wird von Foucault als Vorgang der Unterwerfung gekennzeichnet, wie oben aufgeführt wurde. Dennoch, so lässt sich mit Stuart Hall (1996/2021) sagen, bleibt das Subjekt – in Foucaults Auseinandersetzung – ein Effekt der Diskurse (vgl. Spies 2010: 5).

»The Question which remains is [...] a theory of what the mechanisms are by which the individuals as subjects identify (or do not identify) with the positions to which they are summoned; as well as how they fashion and stylize, produce and ›perform‹ this positions, and why they do so completely, for once and all time, and some never do, or are in constant agnostic processes of struggling with, resisting, negotiating and accommodating the normative or regulative rules with which they confront and regulate themselves. In short, what remains is the requirement to think this relation of subject to discursive formations as an articulation.« (Hall 1996/2021: 13; Herv. i.O.)

Die Artikulationstheorie, die folgend von Hall vorgeschlagen wird, schafft ein Bindeglied zwischen der Theorie des Diskurses (in der das Subjekt ein Effekt ist) und der Art und Weise, wie Menschen sich zu ihrer Subjektivierung verhalten. Sie wird zu einem wichtigen Bezugspunkt in der Subjektivierungstheorie (s. bspw. Spieß 2010). Dennoch ist das rassifizierte Subjekt – so meine Argumentation 2020 – in einer anderen spezifischen Position zum *Subjectum* von Foucaults Dezentrierung positioniert. Trotz der Beschäftigung Foucaults (2002) mit dem Staatsrassismus und seinen Auswirkungen lassen sich Rassifizierungen, Ethnisierungen oder Aus- und Einschlüsse über die Kategorie ›race‹ in den Ein- und Ausschlüssen, die den modernen Menschen hervorgebracht haben, nicht finden. In der Studie habe ich deswegen auf ein Spannungsfeld verwiesen: In der Konstitution des modernen Menschen, der durch die »Trennung von Wahnsinn und Vernunft, von Krankheit und Gesundheit, von krimineller und sexueller Abweichung und entsprechenden Normalitäten.« (Keller/Schneider/Viehöver 2012: 12) hervorgebracht wurde, waren die kolonialen Anderen ein *nicht* benanntes, *nicht* anerkanntes Hervorbringungsmerkmal des Subjekts, das Foucault dezentriert hat (vgl. Bergold-Caldwell 2020: 166ff.).

4. Das Schwarze Subjekt in einer postkolonialen Situation

Wie deutlich werden sollte, gibt es mit Bezug auf postkoloniale und rassismuskritische Zugänge bereits seit längerer Zeit eine weiterführende Kritik an Foucaults Erkenntnissen, insbesondere im Hinblick auf die Subjektgenese, die Ordnung des Diskurses des Sexes und die Sprech- und Handlungsfähigkeit postkolonial situierter Subjekte.

Blicken wir auf die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung, spielen Fragen der Adressierung (vgl. Rose 2012), des pädagogischen Kontextes (vgl. Ricken/Casale/Thompson 2019), der Körperlichkeit (vgl. Alkemeyer 2013) und der Machtförmigkeit (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000) eine große Rolle. Wie aber eben verdeutlicht, stellen sich diese Theoreme mit Bezug auf einen postkolonialen Kontext oder eine postkoloniale und dekoloniale Erkenntnistheorie different dar. Es lässt sich sogar sagen, dass die Subjektivierung unter den Bedingungen (vor-)kolonialer Differenz als Negativfolie fungiert, um Weiß-Sein hervorzubringen (vgl. Wallcott 2021). Zudem analysiert Christina Sharpe (2016) das beständige Widerkehren kolonialer Situationen. Koloniale Strukturen haben sich in die Weltgeschichte eingeschrieben und kehren auf unterschiedliche Weise immer wieder. Sharpe plädiert deshalb für eine Art Arbeit, die an der unabgeschlossenen Geschichte ansetzt und sie immer wieder als ›Wunde‹ versteht, der wir (unterschiedlich situiert) begegnen müssen.

Worum es mir hier aber generell geht, ist die theoretische Einbettung von Subjektivierungsforschung am Kreuzungspunkt von Differenz, besonders vor dem Hintergrund (post-)kolonialer Differenz. Speziell mit Bezug auf Black Studies lässt sich diese Differenz gut zeigen:

»Menschen aus der afrikanischen Diaspora und dem afrikanischen Kontinent wurden als Sklav*innen in andere Länder verschifft und dort gefangen gehalten. Sklav*in zu sein und mithin Eigentum eines anderen Menschen, d.h. sich selbst, den eigenen Körper, das eigene Begehren, das eigene Leben nicht zu eigen zu haben – also ein (käufliches) Objekt zu sein – ist bei genauerer Betrachtung das komplette Gegenteil dessen, was allgemein unter einem Subjekt verstanden wird.«⁶

Theoretiker*innen der Black Studies (vgl. Sharpe 2016; Wilderson 2020; Wynter 2003; Fanon 2008, 2005; Hartman 2007; McKittrick 2015) gehen davon aus, dass sich diese Art der Entmenschlichung immer wieder findet und nicht überwunden ist. Anders als Wilderson, argumentiert Achille Mbembe (vgl. Mbembe 2017), dass sich diese Entmenschlichung Schwarzer Menschen in die Weltgeschichte eingeschrieben hat, aber nicht notwendigerweise immer nur Menschen der afrikanischen Diaspora oder des Kontinents trifft, sondern spezifische Nekropolitiken und Ausbeutungsverhältnisse in der Welt ermöglicht. Die Herkunft dieser negativen Subjektivierung (vgl. Bergold-Caldwell/Ludwig 2023) liegt aber in der Subjektgenese selbst.

5. Subjektgenese in den Black Studies

»I came into the world imbued with the will to find a meaning in things, my spirit filled with the desire to attain to the source of the world, and then I found that I was an object in the midst of other objects.« (Fanon 2009: 257)

6 <https://cgc.uni-frankfurt.de/veranstaltungen/grade-center-gender/subjektivierung-aus-schwarz-feministischer-perspektive>

In dem Artikel »The fact of blackness« (Fanon 2009), diskutiert Fanon die Frage der Anerkennung Schwarzer Menschen. In der Analogie von Herrn und Knecht, die Hegel der Subjektstruktur zugrunde legt, geht es um eine prinzipielle Anerkennung und ein Gewähr-Werden der Positionen zueinander. Fanon analysiert, dass die Struktur der Anerkennung Schwarzer Menschen nicht in dieser Analogie zu finden ist. Viel eher entsteht ein aufgeklärtes westlich weißes Subjekt, dessen Negativfolie Schwarze kolonisierte Menschen sind. Verschiedene theoretische Bezüge der Black Studies heben hervor, dass Schwarz-Sein in dieser Welt demzufolge in einer objekthaften Beziehung zu Weiß-Sein gedacht werden kann. »Es ist die beständige Negation dessen, wovon weiß-Sein abgegrenzt wird, und kommt dadurch weder in der symbolischen Ordnung noch in Machtbeziehungen zur Geltung.« (Bergold-Caldwell 2023: 57) Einige Theorieströmungen der Black Studies, bspw. Afropessimistische Theorien, gehen zurück auf sprachstrukturalistische Perspektiven, die die Existenz eines Sachverhalts immer in seiner sprachlichen Abgrenzung zum je anderen sehen. Und hier verdeutlichen Afropessimist*innen, dass Schwarz-Sein, die Objekthaftigkeit durch Kolonialismus und die Versklavung immer die Gegenfolie zum weißen Narrativ der Freiheit und Aufklärung waren; dass also unsere Welt, wie wir sie kennen, auf dieser Negation aufbaut.

»The slave is neither civic man nor free worker but excluded from the narrative of ›we the people‹ that effects the linkage of the modern individual and the state... The everyday practices of the enslaved occur in the default of the political, in the absence of the rights of man or the assurances of the self-possessed individual, and perhaps even without a ›person‹, in the usual meaning of the term.« (Hartmann 1997: 65)

In Black Studies wird diese Objektifizierung auch im Begriff ›Dispossession‹ verdeutlicht (vgl. Emejulu 2022). Gemeint ist der Nicht-Besitz des Landes, der Ressourcen, der Nicht-Besitz des eigenen Körpers, eigener Entscheidungen und Möglichkeiten, die in der kolonialen Vergangenheit und Objektifizierung begründet liegt. Zu häufig ist der Schwarze Körper staatlichen Übergriffen, Gewalt, Voyeurismus und Abwertungen ausgesetzt. Der Körper ist etwas Enteignetes. Und diese Dispossession wird verkörpert: »Black people embody (which is different from saying are always willing or allowed to express) a meta-aporia for political thought and action.« (Wilderson 2020: 13) Diese Aporie, so Wilderson, ist wichtig zu verstehen und als Meta-Aporie auf alle kritischen Theorien zu beziehen, weil sie die Lücken und Auslassungen ausfüllt.

6. Episteme und Wissens-Archive der Black Studies

Auch die Perspektiven der Episteme und Wissens-Archive verändern sich, sobald eine Perspektive der Black Studies eingenommen wird. Wissens-Archive und Schwarze Episteme sind untergründig, zum Teil verloren und wenig nachgezeichnet. Saidiya Hartman beschreibt bspw. in unterschiedlichen Monographien diese Auslöschung aus den Archiven. In »Scenes of Subjection« (Hartman 1997) geht sie Lebens-Geschichten von Sklav*innen nach, sie rekonstruiert sie aus unterschiedlichen Materialien, die sie zueinander in Bezug setzt. Ähnlich ist ihre Vorgehensweise in ihrer Monographie »Lose your Mother. A

Journey Along the Transatlantic Slave Route« (Hartman 2007). Hier arbeitet sie heraus, zu welcher Negation die Erinnerung an die Versklavung geführt hat und dass das Bedürfnis nach Rückkehr nicht erfüllt werden könne. Sie erzählt und analysiert diese Geschichten, die keine Tradierungen haben, die quasi aus der Menschheitsgeschichte ausgelöscht werden, weil man sich nicht mehr erinnern kann, nicht dabei verweilen möchte. Und doch sind es genau jene Geschichten, die die Gegenfolie der Emanzipation und der Freiheit aufrufen. Zudem beschreibt Hartman die Versuche der Wiedergutmachung, der Wiederherstellung durch Besuche von Dugons an der westafrikanischen Küste. Sie beschreibt das Leid und die Suche nach Antworten der vielen ausgelöschten Familienverbindungen und nach den gewaltsam ausgelöschten Verbindungen zu allem anderen. Sie beschreibt die Unmöglichkeit, an einen Ort der Antwort zurückzukehren (vgl. ebd.). Diese Episteme und Wissen-Archive lassen sich sowohl als Gegen- als auch als Auslassungs-Episteme lesen, um auf ihrer Ver-Unsichtbarung zentraler Macht-Wissen-Systeme aufzubauen, die weder ihr Erinnern noch ihre globale Bedeutung zu entfalten ermöglichen. Sie zielen auf die Überwindung und das Vergessen.

Christina Sharpe (2016) hingegen geht diesem Vergessen-gemacht-Werden im Hier und Jetzt in filmischen Medien und an vielerlei Orten nach. Sie zeigt in ihrer Auseinandersetzung, wie wir uns im Grunde noch immer im Kielwasser dieser Geschichte bewegen und dieser Geschichte nicht entkommen können. Für sie liegt die Geschichte in der Atmosphäre, im Atmen, im Sich-aufeinander-Beziehen, in der Sozietät, die wir haben. Sie bietet jedoch die Möglichkeit an, sich in die Bearbeitung dieser Geschichte hineinzu-geben, sie gleichsam immer wieder spür- und erfahrbar zu machen; sie nicht als vergessene und weggesperrte Geschichte zu betrachten, sondern als eine Wunde, die immer unter uns ist, der wir uns zuwenden müssen und die wir heilen müssen (auch wenn sie immer da sein wird). »In the wake, the past that is not past reappears, always, to rupture the present.« (Sharpe 2016: 9) Sharpe plädiert deshalb für eine Arbeit, die dort ansetzt, wo das Geschehene nicht als überwunden gedacht wird, sondern die anhaltende Geschichte in den Mittelpunkt gestellt wird.

7. Diskussion der Ergebnisse und ein Ausblick auf Sorge in postkolonialen Konstellationen

Zu Beginn dieses Beitrags hatte ich auf zwei pädagogische Szenen verwiesen. Die erste verdeutlichte eine Alltäglichkeit und ein hegemoniales Wissen um bildungsphilosophische und ideengeschichtliche Prägungen aus der Zeit der Aufklärung. Wir können es auch als Identifizierungs- und durchaus als Subjektivierungsgeschichte verstehen. Das zweite Beispiel sollte genau das Gegenteil zeigen: eine Geschichte, die in erster Linie durch Erzählungen, durch Aufbewahrungen in Kellern oder durch Erinnerungen hergestellt und weitergegeben wurde. Ein Schwarzes Wissensarchiv, das keine offizielle Tradierung hat und so immer wieder vor dem Vergessen-gemacht-Werden gerettet werden muss. Menschen, die eine solche Geschichte teilen, wird die Tradierung von Wissen und Standpunkten, Identifizierung und Bildung erschwert. Sie sind konfrontiert mit einer Negation. Subjektivierungen in dieser Negation sind weitgreifend und nachhaltig. Sie unterwerfen das Schwarze Subjekt nicht nur der eigenen Identität und der Macht ei-

nes Anderen (wie in der Foucault'schen Analyse), sondern sie sind geprägt durch eine Weltgeschichte und verkörpern diese zugleich. Eine erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung muss sich dieser Situierung annähern, es bedarf pädagogischer Praktiken, die sich einerseits auf die Rekonstruktion Schwarzer Geschichte beziehen, die aber gleichsam der Objektifizierung nicht-weißer Menschen entgegenwirken und der weiterwirkenden Entmenschlichung etwas entgegenhalten. Die bildungstheoretische und pädagogische Wirklichkeit sollte dabei eine Sorge hinsichtlich der Erzählung nicht-tradierter Geschichten entwickeln, um diese Leere zu füllen. Sorge ist in diesem Moment nicht (nur) die Sorge als pädagogische Beziehung im Generationenverhältnis, sie ist nicht nur die pädagogische Vermittlung der Sorge als Sorge um sich, sondern sie ist gewissermaßen auch die Kritik an einer Situation: Die Kritik an einer Situation, die das nicht-weiße immer wieder als nicht menschliches, nicht zivilisiertes Anderes hervorbringt. Diese Sorge ist vorsichtig, flüchtig und zugleich wach und aufmerksam. Sie kategorisiert nicht, sondern bereitet, sie diktiert nicht, sie ermöglicht, sie füllt die Leere und ist dabei nicht ausfüllend.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.) (2013): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript.
- Andreotti, Vanessa (2011): *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bergold-Caldwell, Denise (2020): *Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse*. Bielefeld: transcript.
- Bergold-Caldwell, Denise (2023): *Das schwarze Subjekt der Grenze. Afropessimistische Streifzüge durch Fragen der Subjektivierung*. In: Heinemann, Alisha et al. (Hg.): *Entgrenzungen: Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Bergold-Caldwell, Denise/Ludwig, Gundula (2023): *Der Staat in den Körpern, der Körper im Staat. Staats- und körpertheoretische Perspektiven auf (negative) Subjektivierung, Ausbeutung und Bio_Nekropolitik*. In: Ludwig, Gundula/Sauer, Birgit (2023): *Das kälteste aller kalten Ungeheuer? Annäherungen an intersektionale Staatstheorie*. Wien: Campus.
- Boger, Mai-Anh/Castro Varela, Maria do Mar (2022): *Was ist postkoloniale Bildung (überhaupt)?* In: *bildungsLab** (Hg.): *Bildung. Ein postkoloniales Manifest*. Münster: Unrast.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2012): *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. 2., unveränderte Aufl. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar/Klug, Teo (2022): *Postkoloniale Perspektiven auf Bildung*. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hg.): *Handbuch Bildungs-*

- und Erziehungssoziologie, Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 647–660.
- Clarke, Adele (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Davis, Angela (1972): Reflections on the Black Woman's Role in the Community of Slaves. In: *The Massachusetts Review* 13, H. 1/2, Woman: An Issue, S. 81–100.
- Dietze, Gabriele (2017): Sexualpolitik. Verflechtungen von Race und Gender. Frankfurt a.M.: Campus.
- Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (1994): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, Athenäum.
- Emejulu, Akwugo (2022): *Fugitive feminism*. London: Silver Press.
- Fanon, Frantz (2005): *The Wretched of the Earth*. Reprint Edition. New York: Grove Press.
- Fanon, Frantz (2008): *Black Skin, White Masks*. New York: Grove Press.
- Fanon, Frantz (2009): The Fact of Blackness. In: Back, Les/Solomos, John (Hg.): *Theories of Race and Racism: A Reader*. London: Routledge.
- Fegter, Susann et al. (Hg.) (2015): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fitsch, Hannah (2025): *Extreme brains. Körpernormierungen, neue Bezüglichkeiten und Subjektivierungsweisen des Digitalen am Beispiel der Computational Neurosciences*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Florvil, Tiffany N. (2021): *Mobilizing Black Germany. Afro-German Women and the Making of a Transnational Movement*. Urbana/Chicago/Springfield: University of Illinois Press.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. 19. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2002): *In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France 1975/1976*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2019): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France (1981/82)*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1991/2021): *Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Koenersmann*. 16., erw. Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch.
- Foucault, Michel et al. (1993): *Technologien des Selbst*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Foucault, Michel (2023): *Sexualität und Wahrheit*. 2. Band: *Der Gebrauch der Lüste*/ Michel Foucault. 15. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2023): *Sexualität und Wahrheit*. 1. Band: *Der Wille zum Wissen*. 24. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hg.) (2019): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Griffin, Autumn A./Turner, Jennifer D. (2021): Toward a Pedagogy of Black Livingness. Black Students' Creative Multimodal Renderings of Resistance to Anti-Blackness. In: *English Teaching: Practice & Critique* 20/4, S. 440–453.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2018): The Coloniality of Migration and the »Refugee Crisis«. On the Asylum-Migration Nexus, the Transatlantic White European Settler Colonialism-Migration and Racial Capitalism. In: *Refuge* 34, H. 1.

- Hall, Stuart (1996/2021): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. 8. Hamburg: Argument.
- Hartman, Saidiya V. (1997): *Scenes of Subjection. Terror, Slavery, and Self-Making in Nineteenth-Century America*. New York: Oxford University Press.
- Hartman, Saidiya V. (2007): *Lose Your Mother. A Journey Along the Atlantic Slave Route*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Honneth, Axel/Saar, Martin (2004): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption: Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Berlin: Suhrkamp.
- Kant, Emanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/159_kant.pdf [Zugriff: 01.06.2025]
- Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (2012): Theorie und Empirie der Subjektivierung in der Diskursforschung. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): *Diskurs – Macht – Subjekt*. VS Verlag, S. 7–20.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen: Barbara Budrich.
- Koller, Hans Christoph (2016): Bildung. Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 32–45.
- Link, Jürgen (2014): Dispositiv. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hg.): *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 237–242.
- Lüders, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript.
- Mbembe, Achille (2017): *Kritik der schwarzen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- McClintock, Anne (1995): *Imperial leather. Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*. New York: Routledge.
- McKittrick, Katherine (Hg.) (2015): *Sylvia Wynter: on being human as praxis*. Durham: Duke University Press.
- Ottomeyer, Klaus (2012): Zum Subjektbegriff bei Marx Leseauszug aus »Soziales Verhalten und Ökonomie im Kapitalismus«. In: *Trend Onlinezeitung Aus: Klaus Ottomeyer, Soziales Verhalten und Ökonomie im Kapitalismus, Vorüberlegungen zur systematischen Vermittlung von Interaktionstheorie und Kritik der politischen Ökonomie*, 2. durchges. und erw. Aufl. von 1974, Göttingen 1976, S. 76–87.
- Parr, Rolf (2014): Diskurs. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hg.): *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 233–237.
- Pfahl, Lisa (2011): *Techniken der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2019): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203–223.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.

- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hg.): Subjekt und Subjektivierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 65–85.
- Rose, Nadine (Hg.) (2024): Addressing Inequality – Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Sharpe, Christina Elizabeth (2016): *In the Wake. On Blackness and Being*. Durham: Duke University Press.
- Spies, Tina (2010): *Migration und Männlichkeit: Biographien junger Straffälliger im Diskurs*. Bielefeld: transcript.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988/2020): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Stoler, Ann Laura (1995): *Race and the Education of Desire: Foucault's History of Sexuality and the colonial order of things*. Durham: Duke University Press.
- Torres, Patricia Baquero (2012): Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 315–326.
- Velho, Astride (2016): *Alltagsrassismus erfahren: Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation*. Frankfurt a.M. u.a.: Dissertation, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Walcott, Rinaldo (2021): *On Property*. Windsor/Ontario: Biblioasis.
- Wilderson, Frank B. (2020): *Afropessimism*. New York: Liveright Publishing Corporation.
- Wrana, Daniel (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Wrana, Daniel/Maier Reinhard, Christiane (Hg.): *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 195–214.
- Wynter, Sylvia (2003): *Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: Towards the Human, After Man, Its Overrepresentation – An Argument*. In: *CR: The New Centennial Review* 3, H. 3, S. 257–337.

Subjekt als Mangel. Rassismus- und subjektivierungstheoretische Erwägungen¹

Paul Mecheril

Abstract *Der Beitrag geht zunächst auf eine hegemonietheoretische Auffassung von Subjekt ein, die um den Topos der Mangelhaftigkeit des Subjekts kreist. Dass solche Auffassungen dazu tendieren, differenzielle und darin spezifische Mangellagen, die Subjekte unterschiedlich konstituieren, zu wenig systematisch zu beachten, wird in einer rassismuskritischen Anmerkung zur Hegel'schen Herr-Knecht-Figur erläutert. Nicht-Souveränität und die subjektkonstituierende Abhängigkeit vom Symbolischen vertiefen das mangeltheoretische Verständnis von Subjekt und werden im zweiten Abschnitt des Beitrags rassismuskritisch kommentiert, ehe am Ende nicht nur die Frage des Verhältnisses von Handlungsvermögen und Subjektivierung, sondern auch die nach dem Widerstand gegen rassistische Verhältnisse steht.*

1. Einführung

Es gibt eine ganze Reihe von in der im weiten Sinne subjekttheoretischen Debatte einflussreich gewordenen Positionen, die einen Ausgangspunkt finden in der Ablehnung eines idealistischen Subjektverständnisses, dem sich selbst setzenden Subjekt. Subjekt, Identität, Habitus etc. werden in diesen Ansätzen erstens als konstitutiv aus und in vorgängigen Machtphänomenen begründet verstanden und zweitens werden jene Machtverhältnisse, die Subjekt, Identität, Habitus etc. konstituieren, auch in ihren non-repressiven Formen, nicht allein als Nötigung, Unterwerfung, Unterdrückung oder Verhinderung, sondern auch als Ermöglichung zur Geltung gebracht.

Im vorliegenden Beitrag gehe ich zunächst auf eine hegemonietheoretische Auffassung von Subjekt ein, die um den Topos der Mangelhaftigkeit des Subjekts kreist. Darauf, dass solche Auffassung dazu tendieren, differenzielle und darin spezifische Mangellagen, die Subjekte unterschiedlich konstituieren, abzublenden, gehe ich in einer rassismuskritischen Anmerkung zur Hegel'schen Herr-Knecht-Figur ein. Nicht-Souveränität

1 Der vorliegende Text geht in Teilen zurück auf: Mecheril (2006) und Mecheril (2005).

und die subjektkonstituierende Abhängigkeit vom Symbolischen vertiefen das mangeltheoretische Verständnis von Subjekt und werden im zweiten Abschnitt rassistisk kritisch kommentiert, ehe am Ende nicht nur die Frage des Verhältnisses von Handlungsvermögen und Subjektivierung, sondern auch die nach dem Widerstand gegen rassistische Verhältnisse steht.

2. Subjekt als Mangel

Laclau und Mouffe lehnen die Foucault'sche Unterscheidung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praxen ab. Alle Objekte konstituieren sich ausschließlich als diskursive Objekte, da »kein Objekt außerhalb jeglicher diskursiver Bedingungen des Auftauchens gegeben ist« (1991: 157). Als Diskurs bezeichnen sie eine aus der Praxis der Artikulation hervorgehende »strukturierte Totalität«. Was nicht artikuliert werden kann, liegt außerhalb des Diskurses. Dieses »Außen« kann nicht artikuliert werden, da Artikulation allein innerhalb von Diskursen erfolgt. Diskurse sind keine endgültig festgelegten, vielmehr offene und im Wandel befindliche Zusammenhänge. Reartikulationen und Neuknüpungen sind Prinzipien des Diskurses. Diese beständige Unruhe, die sich in einem Feld der Unbestimmtheit ereignet, wird durch die antagonistische Verfassung des Diskurses vermittelt. Der Antagonismus ist die Grenze zwischen dem Diskurs und seinem diskursiven Außen, er durchzieht den Diskurs aber auch und unterläuft die diskursive Abgeschlossenheit, die »endgültige Naht«. Der Antagonismus ist somit das Prinzip, das die Unmöglichkeit eines endgültigen Abschlusses verbürgt.

Die artikulatorischen Verknüpfungen sind nie gänzlich und endgültig vollzogen. »Somit kommt ein Niemandsland zum Vorschein, das die artikulatorische Praxis erst möglich macht. Von daher gibt es keine gesellschaftliche Identität, die völlig geschützt ist vor einem diskursiven Äußeren, das sie umformt und verhindert, dass sie völlig genährt wird.« (Laclau/Mouffe 1991: 162) Die diskursive Formation wird somit »weder durch die logische Kohärenz ihrer Elemente noch durch das Apriori eines transzendentalen Subjekts, noch durch ein sinnstiftendes Subjekt à la Husserl oder durch die Einheitlichkeit der Erfahrung vereinheitlicht« (ebd.: 155). Dem Typus von Kohärenz, der einer diskursiven Formation zugeschrieben werden kann, liegt vielmehr allein die Regelmäßigkeit der Verstreuung zugrunde. Diskursive Zusammenhänge existieren nicht als einfach gegebene und abgeschlossene Positivitäten (vgl. ebd.: 162), sondern sie sind relational und unvollständig, kontingent und unbestimmt. Die Unbestimmtheit eines Diskurses wird nicht durch ein außerdiskursives Moment konstituiert, sondern durch die Grenze zum Außen des Diskurses. Das Feld der Bedeutungen und Identitäten ist hierbei weder absolut fixiert noch absolut nicht fixiert (vgl. ebd.: 163). »Jedweder Diskurs konstituiert sich als Versuch, [...] das Fließen der Differenzen aufzuhalten, ein Zentrum zu konstruieren.« (ebd.: 164) Dieser Prozess der Fixierung von Identitäten kann als Hegemonie bezeichnet werden, wobei der Hegemoniebegriff nicht darauf aufmerksam macht, dass soziale Gruppierungen ihre Dominanz durchsetzen, sondern auf kontingente Verfestigungen auf den Prozess, der eine kontingente gesellschaftliche Ordnung zum Ergebnis hat. Der Antagonismus verunmöglicht den Abschluss des Sozialen, Hegemonie hingegen verhindert den Schwund des Sozialen in dieser Unmöglichkeit.

Die partielle Fixierung von Bedeutung bezeichnen Laclau und Mouffe als Knotenpunkte. Mit den durch die Praxis der Artikulation hergestellten Knotenpunkten korrespondieren Subjektpositionen, die daher als diskursive Positionen zu verstehen sind. Als diskursive Positionen haben sie »an dem offenen Charakter eines jeden Diskurses teil; infolgedessen können die vielfältigen Positionen nicht gänzlich in einem geschlossenen System von Differenzen fixiert werden« (ebd.: 168). Das (kollektive oder individuelle) Subjekt kann hierbei nicht als Ansammlung der Vielzahl antagonistischer Subjektpositionen beschrieben werden, weil diese Auffassung nur einen Essentialismus der Trennung befördern würde. Und insofern sich Subjektpositionen nicht als getrennte Positionen je einzelner in sich geschlossener Bedeutungen darstellen, ist das Subjekt Ausdruck eines Mangels: »[T]he subject is the metaphor of an absent fullness.« (Laclau 1991: 63) Das Subjekt »entsteht« nicht durch Identifikation und Artikulation, es entsteht nicht durch das Investment und die Anrufung, weil es diese Identifikation nicht ist, sondern vielmehr die Unmöglichkeit der Identifikation; aber auch diese Unmöglichkeit ist es, das Subjekt, nicht. Dies mündet in einer paradoxen Struktur des Subjekts, die sich dadurch auszeichnet, dass es mehr und weniger ist als das, womit es sich identifiziert, dass es das, womit es sich identifiziert, ist und nicht ist und dass das, was mehr oder weniger ist, als das, womit es sich identifiziert, »fullness«, abwesend ist. Slavoj Žižek verweist, in einer Lacan'schen Interpretation der Laclaus'schen Überlegungen, wie folgt auf diesen Zusammenhang: »The subject is a paradoxical entity which is so to speak its own negative, i.e. which persists only insofar as its full realization is blocked – the fully realized subject would be no longer subject but substance.« (Žižek 1991: 254)

Slavoj Žižek erläutert die Mangelhaftigkeit des Subjekts an der Hegel'schen Herr-Knecht-Figur; für den Knecht gilt: »[T]he moment of victory is the moment of greatest loss.« (Žižek 1991: 252) Der Knecht wird in einer Struktur konstituiert, in der er nicht, zumindest nicht mit dem Anspruch, zu sich selbst kommen zu wollen, siegen, den Herrn und die Struktur ihrer Beziehung besiegen kann. Denn sobald er siegt, wird er sich des Mangels seiner selbst bewusst. Der Knecht träumt von der Abschaffung des Herr-Knecht-Antagonismus. Zwar kämpft er für einen Zustand, in dem er zu sich selbst kommen, er selbst sein kann. Dieser Zustand ist aber unerreichbar. Insofern stellt der Herr die positive Verkörperung der knechtischen Unmöglichkeit dar; er ist, Žižek greift den Hegel'schen Ausdruck *Reflexionsbestimmung* auf, der positive Spiegel, in dem sich die Negativität des Knechts spiegelt, die Unmöglichkeit, mit sich selbst identisch zu sein. Da dies umgekehrt nicht gilt, haben wir es in der Herr-Knecht-Figur mit einer asymmetrischen Reflexionsbestimmung zu tun. Diese ist überall dort relevant, wo Subjektpositionen in einem binären Schema der Über- und Unterordnung verteilt sind: der und die Heterosexuelle als Reflexionsbestimmung der lesbischen oder schwulen Position, »Whiteness« (»Europeanness«, »Zivilisationness«) als Reflexionsbestimmung des schwarzen, muslimischen Anderen, der Mann als Reflexionsbestimmung der Frau: »[M]an is the reflexive determination of women's impossibility of achieving an identity with herself (which is why woman is a symptom of man).« (ebd.: 253)

Das Konstatieren des Mangels an »fullness«, einer Ganzheit, die es nie gegeben hat, des Mangels, identisch mit sich selbst zu sein, und das Konstatieren des Verlusts des Mangels in der Erfahrung und der Einsicht, dass das Mit-sich-selbst-identisch-Sein eine Illusion ist (»loss of the loss«; ebd.: 252), geht aber mit zwei Verkürzungen einher.

Erstens operieren von einer Lacan'schen Psychoanalyse inspirierte Subjekttheorien (Laclau, Žižek) mit der Unterstellung eines Bedürfnisses nach Komplettierung. Diese Unterstellung ist nicht deshalb problematisch, weil sie auf einen (Totalitäts-)Mangel des Subjekts hinweist, der durch die Sprache der Anderen, das Symbolische eingebracht wird und der die Bedingung für Subjektivität darstellt (das Subjekt verfehlt sich in der Reflexion). Schwierig ist vielmehr, dass in universalistischer Manier der Drang nach Kompensierung des Mangels ubiquitär geltend und allgemein gesetzt wird. Diese Setzung ist aber nur unter der allgemeinen Voraussetzung plausibel, dass ein, was immer dies heißen soll, vorsprachliches und ›ungeteiltes Ich‹ die (Erinnerungs-)Spur bezeichnet, auf deren Fährte sich das mangelhafte Subjekt defizitär begibt. Was aber wäre, wenn ein mögliches Subjekt sich, ohne dass ihm dies bewusst ist oder auch nur bewusst sein kann, seinem Mangel hingäbe (und ihn durch Hingabe an den Topos des Mangels überwände ohne der Illusion aufzusitzen, der Mangel sei irrelevant) und nicht fortwährend, aber zuweilen einem vermeintlich ›irgendwie‹ gegebenen und dadurch relevanten Zustand der Unzerstückeltheit, einem Zustand, der dem Imaginären und der Zergliederung durch die ›Selbst‹-Gegenüberstellung im nichtsprachlichen und sprachlichen Reflexiven enteilt ist, nicht hinterheragierte?

Die zweite Verkürzung der Ansätze, die das Subjekt als Mangel denken, besteht in einer unzureichenden Differenzierung. Die Herr-Knecht-Dialektik wird von Slavoj Žižek als allgemeine Figur kommentiert, in der gesellschaftliche Verhältnisse der Über- und Unterordnung nur insofern bedeutsam sind, als sie einen (asymmetrischen) Raum der Projektion der Unmöglichkeit abgeben, mit sich selbst identisch zu sein:

»[It] is not the external enemy who is preventing me from achieving identity with myself, but every identity is already in itself blocked, marked by an impossibility, and the external enemy is simply the small peace, the rest of reality upon which we ›project‹ or ›externalize‹ the intrinsic, immanent impossibility.« (Žižek 1991: 252)

Doch ›der Feind‹ ist nicht allein sublimer Referenzpunkt der Externalisierung subjektiver Unmöglichkeit, er ist auch ›real‹, er (konkretes Gegenüber wie die Struktur eines Raumes) verhindert, verbietet und untersagt. Um ein Beispiel zu geben: Die rassistische Figuration (rassistisch nicht diskreditierbarer, weißer Herr und rassistisch diskreditierbarer, schwarzer Knecht) wird nur bedingt erfasst, wenn die Unmöglichkeit, ein mit sich selbst identisches Subjekt zu sein, nicht mit Blick auf die Spezifität des rassistischen Komplexes betrachtet wird, der rassistisch diskreditierbare Subjekte hervorbringt. Durch das Wissen, eine Andere zu sein, werde ich dem Wissen und der affektgenerativen Struktur unterworfen, die mich zur Anderen macht – diese Andere ist in der rassistischen Figuration aber eine spezifische Andere, die einen spezifisch unmöglichen Traum einer postrassistischen Identität träumt. Vervollständigt wird dieser Zusammenhang der Inferiorität bzw. Superiorität durch die spezifische Angewiesenheit der anderen Seite: »Die Engländer sind nicht deshalb rassistisch, weil sie die Schwarzen hassen, sondern weil sie ohne die Schwarzen nicht wissen, wer sie sind.« (Hall 1999b: 93)

Das rassistisch diskreditierbare Subjekt beschreibt sich, es kommt zu sich, indem es beginnt, sich selbst zu beschreiben. Und als was beschreibt sich das rassistisch belangte Subjekt? Es erkundet sich, es horcht sich aus und tritt in die erkundete und ausgesehene

Welt, um in ihr endlich einen mit eigener Stimme benannten und errichteten Ort zu beanspruchen.

Momente der rassifizierenden Konstruktion der Anderen bestehen erstens darin, die Anderen zu definieren, sie sodann zweitens als Andere in ihrer Beschränktheit, in ihrem Bedrohungspotenzial, in ihren Wünschen und Handlungsmotiven, in ihren Ressourcen und Vermögen zu erkunden und zu verstehen, drittens die protektionistische, disziplinierende, bildende, fördernde, einschränkende Behandlung der Anderen zu organisieren und schließlich eingesetzte Prozeduren der Betrachtung und Behandlung zu legitimieren. Diese vier Momente sind auch für jene raffiniertere Variante der Herrschaft kennzeichnend, in der die Anderen sich selbst errichten. Der objektivierenden Konstruktion der rassistisch diskreditierbaren Anderen korrespondiert die Selbst-Objektivierung: Selbst-Definition, annektierendes und irritierendes Selbst-Verstehen, organisierte Selbst-Behandlung sowie Legitimierung der eingesetzten Selbst-Prozeduren der Betrachtung und Behandlung.

3. Kritik der Souveränität

Das »klassische«, soziale Prozesse und sich selbst (qua Rationalität) beherrschende Subjekt gewann seine Souveränität daher, dass es das Sagen hatte bzw. sein rationales Reflexionsvermögen nicht einsetzte, sich klarzumachen, dass es über das Sagen nicht verfügt. Mit der Infragestellung dieses gewissermaßen einfachen Subjekts² beginnt ein Prozess, der häufig als Dezentrierung bezeichnet wird. Mit Judith Butlers subjekttheoretischen Überlegungen kann dieser non-souveräne Status des Subjekts genauer gefasst werden³. Butlers grundlegendes Interesse ist darauf gerichtet, *wie* das Subjekt überhaupt erst als solches gebildet wird und welche Subjektivierungs- und Subjektivationsprozesse für die Entstehung des oder eines scheinbar souveränen Subjekts konstitutiv sind. Mit Butlers analytischen Überlegungen wird die Vorstellung eines substantiellen Subjekt-Seins, eines souveränen, mit sich identischen Subjekts, grundlegend in Frage gestellt. Butler thematisiert das Subjekt als eines, welches in verschiedener Hinsicht immer erst in und aus Angewiesenheiten und Abhängigkeiten entsteht. Zentral ist dabei die Aufmerksamkeit für das *Symbolische*. Sprache und Diskurse stellen symbolische Ordnungen dar, die *gesellschaftliche Normen* transportieren und mit sprachlich vermittelten Subjektpositionen den produktiven Rahmen bilden, in dem bestimmte Formen des Subjekts hervorgebracht und andere Formen der Subjekthaftigkeit dagegen zu nicht-anerkannten Formen von Subjektivität werden (vgl. Butler 2003: 48). Das Subjekt als *sprachliche Gelegenheit* (vgl. Butler 2001: 15), ist in seinem Dasein konstitutiv auf eine symbolische Ordnung angewiesen, die bereits in der Welt ist, bevor es seine Existenz erlangt.

Gesellschaftliche Normen legen fest, was als menschlich oder aber verwerflich gilt (vgl. Meißner 2012: 9). Die anerkannten Identitätspositionen sind konstitutiv auf die

2 »... be yourself no matter what they say« (Sting).

3 Die folgenden Ausführungen finden sich in verwandter Weise auch in einem anderen Text (Geipel/ Mecheril 2014).

Existenz der nicht-erkannten Positionen angewiesen und gerade durch die Abgrenzung von diesen definiert. So sind – um diesen Gedanken zu konkretisieren – die Konstruktionen weiblicher und männlicher Geschlechtsidentitäten notwendigerweise aufeinander angewiesen. Eine Frau wird zu einer Frau erst durch den Unterschied zum Mann – und umgekehrt. Identitäten jenseits der Frau-/Mann-Unterscheidung sind ebenso wenig innerhalb der Norm denkbar wie homosexuelles Begehren von Frauen und Männern. Die symbolische Ordnung lässt nur die hierarchisch angeordneten und aufeinander bezogenen Kategorien ›Frau‹ und ›Mann‹ als uneingeschränkt intelligibel, d.h. (an-)erkennbare Subjektpositionen zu. Zugleich erfahren Individuen über ihre Anerkennung als Frau oder Mann, deren Begehren auf das jeweils andere Geschlecht gerichtet ist, nicht nur eine geschlechterbezogene Anerkennung, sondern auch die grundlegende Anerkennung als Subjekt überhaupt. Subjektivierung ist damit zugleich begrenzend und ermöglichend. In dieser von Butler markierten unmittelbaren Verbundenheit von Begrenzung und Ermöglichung kommt ein zentrales Moment illusionärer oder non-souveräner Subjektivität zum Ausdruck: Die konstitutive Abhängigkeit vom Symbolischen als Bedingung von Intelligibilität in einer Ordnung, die erkennbare Subjekte hervorbringt und zugleich solche Subjekte entstehen lässt, die als nicht-erkennbar qualifiziert sind (vgl. Butler 2001: 8ff.).

Um zu klären, wie die symbolische Ordnung Subjekte hervorbringt, greift Butler in »Haß spricht« (2006) auf Konzepte der diskursiven Anrufung und der Performativität im Anschluss an ideologietheoretische Arbeiten von Louis Althusser und sprachphilosophische Arbeiten von John L. Austin sowie deren dekonstruktivistische Relektüre bei Jacques Derrida zurück. Die symbolische Ordnung wird produktiv, indem sie in Szenen der Anrufung – Interpellationen im Althusser'schen Sinne – Individuen als Subjekte erzeugt und sich damit materialisiert. Das bedeutet, dass Akte der Interpellation gleichzeitig existenziell bedeutsame Akte der (An-)Erkennung von Subjekten darstellen, insofern sie Individuen dazu auffordern, soziale Titel bzw. Bezeichnungen wie etwa ›Frau‹, ›Mann‹, ›Lesbe‹, ›Sohn‹, ›Migrant*in‹ oder ›Arbeitslose*r‹ anzunehmen, die Individuen zu Subjekten werden lassen, welche damit konkrete Plätze in der symbolischen Ordnung erhalten. (Wiederholten) Anrufungen kommt darin ein doppeltes Moment zu. Sie führen Individuen in die symbolische Ordnung ein, worüber zugleich diese Ordnung reproduziert und aufrechterhalten wird. Gleichzeitig verhelfen sie den Individuen aber auch zur Anerkennung ihrer Existenz, indem sie Subjekte überhaupt erst für sich und andere intelligibel werden lassen.

Um die Hinwendung des Individuums zu den durch die symbolische Ordnung gegebenen Subjektpositionen zu charakterisieren, verwendet Butler den Begriff der Umwendung. Anrufungen verheißten ein soziales Dasein und üben damit eine hohe Anziehungskraft auf das Subjekt aus. Entsprechend ist das Subjekt seinen Entstehungsbedingungen »leidenschaftlich verhaftet« (ebd.: 50). Durch Aussicht auf eine soziale Existenz entsteht eine psychische Bereitschaft, ein »Begehren seitens des Angesprochenen« (Butler 2001: 105), sich identifizieren zu lassen, Bezeichnungen anzunehmen und sich damit der symbolischen Ordnung zu unterwerfen. Ohne die Berücksichtigung dieser affektiven Dimension seitens des angerufenen Individuums als psychischer Effekt der Macht ist die produktive Wirkung von Anrufungen nicht verstehbar. Subjektwerdung als Form der Ausbildung eines Selbstverständnisses zeigt sich damit als gewissermaßen ambiva-

lent: Das Individuum ist in seiner sozialen Existenz auf die symbolische Ordnung, auf Normen und Gesetze angewiesen, was sein Verlangen danach verständlich macht, durch Hinwendung einen Subjektstatus zu erlangen, obwohl es in der Aussicht auf eine soziale Existenz immer auch eine Unterwerfung in Kauf nehmen muss, die entwürdigende und verletzende Effekte mit sich führen kann.

»Angerufen durch einen verletzenden Namen erhalte ich ein soziales Dasein, und weil ich eine gewisse unumgängliche Verhaftung mit meinem Dasein habe, weil sich ein gewisser Narzissmus jeder existenzverleihenden Bedingung bemächtigt, begrüße ich schließlich die mich verletzenden Bedingungen, denn sie konstituieren mich sozial.« (Ebd.: 99)

Die für die Subjektwerdung konstitutive Unterwerfung im Moment der Umwendung hat zur Konsequenz, dass andere Möglichkeiten des Seins ausgeschlossen werden. Nur durch den Ausschluss dessen, was wir nicht sind, können wir genau das sein, was wir sind – wenngleich dieses ›Sein‹ nicht von Dauer ist, sondern in performativen Akten immer wieder hergestellt und wiederholt werden muss.

Der Subjektstatus geht somit konstitutiv mit Verlusten einher, sogar mit dem Verlust dessen, was zuvor gar nicht besessen wurde, nämlich Souveränität. In diesem Sinne hat kein Subjekt das Sagen; das Sagen hat die Subjekte. Die Frage danach, wer das Sagen hat, ist aber mit der Antwort »niemand« nur zu einem Teil beantwortet. Bei diesem Teil stehen zu bleiben, bedeutete, in einer sozusagen strukturalistischen Einseitigkeit Verhältnisse der Über- und Unterordnung nicht zu thematisieren.

4. Kritik des Widerstands

Die Möglichkeiten, in den Fluss der Transformation von Realität einzugreifen, handelnd Teil dieses Transformationsprozesses zu sein, ergeben sich in Abhängigkeit von symbolisch-materiellen Orten und Positionen, die den Einzelnen zukommen, weil sie von diskursiven, rechtlichen und ökonomischen Ordnungen ›angerufen‹ werden und weil sie sich in dem Muster ihrer ›Antworten‹ als Subjekte konstituieren. Wer über Zugänge zu Ressourcen und Positionen verfügt, etwa auf Grund eines soliden Passes (einer, der in der globalen *Geburtslotterie* der Staatsangehörigkeit (vgl. Shachar 2019) einigermaßen günstige Lebenschancen in Aussicht stellt), und in dieser Non-Souveränität (der Staatsangehörigkeit, die zunächst zugewiesen wird) eine Souveränität zu gewinnen imstande ist und für wen damit auch die Bedingungen der Möglichkeit gegeben sind, diese Souveränität (wieder und wieder) zu verlieren, der konstituiert sich in dieser Verfügung bzw. Gegebenheit über praktische Wirksamkeit.

Auch wenn vieles dafür spricht, die Konstituierung des Subjekts allgemein als einen unabweislich von Machtbeziehungen und -verhältnissen vermittelten Prozess zu verstehen, so darf diese allgemeine Perspektive doch nicht den Blick auf spezifische Subjekt-Macht-Konstellationen verstellen. Rassismus kann als Bündel zentrierter und dezentrierter Praxen verstanden werden, in denen Subjektpositionen offeriert und zugewiesen werden. Wenn Rassismus als eine spezifische artikulative Bedingung der Möglich-

keit von Subjektivität betrachtet wird, dann kann der Prozess der rassistischen Subjektivierung im Lichte eines allgemeinen Verständnisses von Subjektivierung als ermöglichender und restringierender (subjectification) Vorgang verstanden werden. Rassismus muss aber auch als spezifisch repressive Form der Generierung beschränkter Identitäten und als spezifisch ermöglichende Form der Generierung privilegierter Identitäten betrachtet und untersucht werden, weil die Analyse ansonsten auf jene Voraussetzung verzichten würde, die es ihr ermöglicht, einen kritischen Anspruch zu formulieren. Wenn sich eine kritische Analyse auf die Untersuchung des Einsickerns und des Eindringens von Macht in die Möglichkeiten der Menschen bezieht, »ihr Leben auf *würdige und sichere Art* zu verbringen« (Grossberg 1999: 62; Herv. d.V.), wenn es darum geht, die machtvollen Beschneidung von Handlungsräumen und -möglichkeiten zum Thema zu machen, dann ist der Verzicht auf einen Begriff von Verhinderung, Einschränkung und Begrenzung und ein Verständnis dieser repressiven Verhältnisse als differenzielle Verhältnisse nicht geraten. Und auch das Motiv, für Verhältnisse einzutreten, in denen Menschen ihr Leben auf »würdige und sichere Art« verbringen, kann nicht aufgegeben werden – wobei die Vorstellung, was dies, »würdige und sichere Art«, heißt, offenzuhalten und in einem Projekt fortwährender Revision immer wieder zu öffnen wäre (vgl. Mecheril et al. 2013). Verfügen nun diejenigen, die in einem spezifischen Sinne nicht das anerkannte, das wirksame Sagen haben, über die Mittel, gegen die Verhältnisse, in denen sie nicht viel zu sagen haben, aufzubegehren? (*Wie*) *Ist Widerstand möglich?* Es folgen zwei Antworten.

Beide Antworten gehen von der grundlegenden Annahme aus, dass Widerstand, so wir darunter allgemein die Veränderung von Dominanzverhältnissen unter dem Einfluss von Handlungsweisen Einzelner oder von Gruppen verstehen, eine grundsätzlich sinnvolle Analysekategorie ist, die Kämpfe um gesellschaftliche Veränderungen und politisches Handeln theoretisch sinnvoll, empirisch gehaltvoll und normativ bedeutsam erläutert. Der eine Antworttyp versteht Widerstand und Veränderung als Moment, das der Struktur der Dominanzverhältnisse selbst eingelagert ist; wohingegen die andere Antwort Widerstand und Veränderung stärker an das hermeneutisch-interpretierende und politisch-aktionale Vermögen von Akteur*innen knüpft.

Diese letzte Idee findet sich etwa in Stuart Halls Überlegungen zur Medienrezeption (1999a). Er führt am Beispiel der Rezeption von Fernsehnews aus, dass es neben dem *preferred reading* durchaus auch ein *negotiated* und sogar ein *oppositional reading* geben kann. Zwar agiert die* der Rezipient*in der Nachrichten innerhalb eines dominanten Codes (vgl. ebd.: 107), der Bedeutungen offeriert und nahelegt, aber letztlich nicht determiniert. Verallgemeinernd könnte hier von der Variabilität der Lesarten des polysemischen Textes gesprochen werden, die in einem durch den überdeterminierten Text vorgegebenen Rahmen der Begrenzung stattfindet. Mit diesem Hinweis auf die gleichsam gebundene Eigenständigkeit der Dekodierungsprozesse und der relativ eigenständigen Bedeutungen von Alltagspraxen bei der Produktion von Lesarten, rückt Hall die Bedeutung des dekodierenden Subjekts in den Vordergrund, das potenziell zu einem oppositionellen Lesen (und Handeln) in der Lage ist. Der Typ von Antwort, der Opposition und Widerstand gegen die Lesarten, die ein dominanter Code vorschlägt, sowie Kreativität und Reflexivität, welche Erweiterung und Modifikation sprachlicher und kultureller Strukturen ermöglichen, als Eigenschaften der* des interpretierenden Akteur*in

versteht, tendiert jedoch zu einer idealistischen Verortung des widerständigen und kreativen Potenzials im Subjekt.

In Abgrenzung zu dieser Tendenz verstehen radikal non-essenzialistische Auffassungen *agency* und Widerstand als strukturelle Hervorbringungen. So findet sich bei Grossberg (1996, 2000) der Versuch, Widerstand und *agency* als Eigenschaft der Beschaffenheit des Raumes zu verstehen. In einer verräumlichten Auffassung von Subjektposition spricht Grossberg (2000) von der »Territorialisierungsmaschine«, die Menschen territorial verstreut und platziert.

»Bestimmte Plätze definieren spezifische Formen der Handlungsfähigkeit und ermächtigen spezifische Bevölkerungsteile. [...] Handlungsfähigkeit ist durch die Artikulation von Subjektpositionen in spezifische Plätze (Orte des Investments) und Räume (Aktivitätsfelder) auf sozial konstruierten Territorien definiert.« (Ebd.: 220)

Praktische Wirksamkeit und Handlungsvermögen sind für Grossberg insofern nicht die Leistung eines Subjekts, sondern Kennzeichen eines Raumes: »The question of agency is [...] how access and investment or participation (as a structure of belonging) are distributed within particular structured terrains.« (1996: 100) »Zugang«, »Verbundenheit« und »Zugehörigkeit« sind für Grossberg jene räumlichen Kategorien, die das Phänomen *agency* angemessen – und das heißt für ihn: non-essenzialistisch – erfassen. Im Rahmen dieser Auffassung ist es jedoch nicht möglich, Diskrepanzen zwischen Orten des Investments bzw. Aktivitätsfeldern und den Akteur*innen, die z.B. oppositionell oder widerständig an diesen Plätzen und in diesen Räumen agieren, anders zu denken, nämlich als Ausdruck eines distributiv-(territorialisierungs-)maschinistischen Prozesses. Grossbergs Ansatz kann als Versuch beschrieben werden, Subjektivierung und Handlungsbefähigung ohne Subjekt zu denken – ein Versuch, der das theoretische Problem allerdings nicht löst, sondern nur umgeht. Mit der Behauptung, dass Widerstand »nur als überdeterminierte Artikulation von Bevölkerungsteilen mit bestimmten Orten der Handlungsfähigkeit erklärt werden« kann (2000: 220f.), geht Grossberg der Frage, was unter Widerstand verstanden werden kann, letztlich quasi-positivistisch aus dem Weg. Denn erst in der Lücke zwischen *überdeterminierter Artikulation* und *oppositionellem Handeln* findet und verliert sich das, was Widerstand sein kann.

Homi Bhabha geht es um ein Verständnis von Handlungsspielraum (*agency*) als »einer dialogischen Position von Berechnung, Verhandlung und Befragung« (1996a: 354). Er bindet den postkolonialen Handlungsspielraum an Kontingenz. Kontingenz ist Bedingung des Spielraumes. Denn durch die und in der Unbestimmtheit, die im an Derrida angelehnten sprachlichen Modell von Bhabha als verschiebende Wiederholung der Vergangenheit(en) in der Gegenwart gedacht wird, bewahrheitet sich Hybridität. Im Anschluss an Frantz Fanons Arbeiten, die gezeigt haben, dass die koloniale Autorität sich dadurch verwirklicht, dass sie das schwarze Subjekt einlädt, die weiße Kultur nachzuahmen, geht Bhabha davon aus, dass »such an invitation itself undercuts colonial hegemony« (Lomba 1998: 178).

Die un-mögliche Identifikation, die prekäre Nachahmung bringt eine »subversive Strategie eines inferiorisierenden Handlungsspielraumes hervor, der seine eigene Autorität schafft, durch wiederholtes »Auftrennen« und aufrührerisches Neuverknüpfen«

(Bhabha 1996a: 353). Widerstand und Wirksamkeit der (hybriden) Subjekte denkt Bhabha somit nicht als Aktivität der Individuen, sondern als Phänomen, das durch den dominanten kolonialen Diskurs selbst erzeugt wird. Nicht die Subjekte sind widerständig, sondern der Struktur postkolonialer Gesellschaften sind Ambivalenzen eingelagert, aus denen Widerstand strukturell resultieren kann.

In den binär strukturierten Diskursen konstituiert sich auf Seiten derer, die sich *auf der anderen Seite* befinden, der Wunsch und der Wille, das diskursive Feld zu verändern, deren Effekt sie sind. Sie sind der Effekt eines Zusammenhangs, der ihnen *reflexiv gestaltet*, die trügerische Vorstellung einer anderen Zeit, sei dies eine (z.B. präkoloniale) Vergangenheit oder eine (postkoloniale) Zukunft, zu pflegen. Doch: »Too late. Everything is anticipated, thought out, demonstrated, made the most of. [...] You come too late, much too late. There will always be a world – a white world – between you and us.« (Fanon 1967; z.n. Bhabha 1996b: 56)

Frantz Fanons »zu spät« taugt zu zweierlei. Es taugt als allgemeines subjekttheoretisches Motto, in dem die Sehnsucht nach einer Ankunft an einem unbeschriebenen Ort zum Ausdruck kommt und die Enttäuschung darüber, dass dies nicht so ist: Zu spät, da war schon jemand oder etwas vor mir da und hat mir dadurch die Möglichkeit genommen, ich zu sein. Es taugt darüber hinaus als spezifisches Motto, das die Paradoxie der anderen Subjektposition und die Widersprüchlichkeit des mit dieser Position identifizierten und für seine Anerkennung kämpfenden inferiorisierenden Subjekts deutlich macht. Fanon (1980) macht – resignativer als Bhabha ihn interpretiert – deutlich, dass das postkoloniale Subjekt, das unmögliche Subjekt, zunächst in einer Traurigkeit im Blick der*des Betrachter*in existiert, die auf die eine Seite des Gramsci'schen Hegemoniebegriffs verweist: die Komplizität der Subalternen. Die andere Seite dieser hegemonialen Verhältnisse ist das der Struktur dieser Verhältnisse eingelagerte subversive Potenzial.

Allerdings ist diese Formulierung, die ein Einerseits von einem Andererseits unterscheidet, unangemessen.

Literatur

- Bhabha, Homi K. (1996a): Postkoloniale Kritik. Vom Überleben der Kultur. In: Das Argument 38, H. 215, S. 345–359.
- Bhabha, Homi K. (1996b): Culture's In – Between. In: Hall, Stuart/Gay, Paul dy (Hg.): Questions of Cultural Identity. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, S. 53–60.
- 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.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fanon, Frantz (1980): Schwarze Haut, weiße Masken. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Geipel, Karen/Mecheril, Paul (2014): Postsouveräne Subjektivität als Bildungsziel? Skeptische Anmerkungen. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der

- erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen/Farmington Hill: Barbara Budrich, S. 35–54.
- Grossberg, Lawrence (1996): Identity and Cultural Studies – Is That All There Is? In: Hall, Stuart/Gay, Paul du (Hg.): Questions of Cultural Identity. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, S. 87–107.
- Grossberg, Lawrence (1999): Was sind Cultural Studies? In: Hönring, Karl H./Winter, Rainer (Hg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 43–83.
- Grossberg, Lawrence (2000): Cultural Studies in/and New Worlds. In: Grossberg, Lawrence (Hg.): What's Going on? Cultural Studies und Populärkultur. Wien: Turia + Kant, S. 194–230.
- Hall, Stuart (1999a): Die zwei Paradigmen der Cultural Studies. In: Hönring, Karl H./Winter, Rainer (Hg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 13–42.
- Hall, Stuart (1999b): Ein Gefüge von Einschränkungen. Gespräch zwischen Stuart Hall und Christian Höller. In: Engelmann, Jan (Hg.): Die kleinen Unterschiede. Frankfurt a.M./New York: Campus-Verlag, S. 99–122.
- Laclau, Ernesto (1991): New Reflections of Our Time. London/New York: Verso.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1991): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen.
- Loomba, Avia (1998): Colonialism – Postcolonialism. London: Routledge.
- Mecheril, Paul (2005): Der doppelte Mangel, der das Schwarze Subjekt hervorbringt. In: Eggers, Maureen Maischa/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Hamburg: Unrast, S. 73–79.
- Mecheril, Paul (2006): Das un-mögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnistheoretische Brille der Cultural Studies. In: Keupp, Heiner/Hohl, Joachim (Hg.): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld: transcript, S. 19–42.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (2013): Migrationsforschung als Kritik? Eine Annäherung an ein epistemisches Anliegen in 57 Schritten. In: Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (Hg.): Migrationsforschung als Kritik? Wiesbaden: Springer VS, S. 7–55.
- Meißner, Hanna (2012): Butler: Grundwissen Philosophie. Leipzig: Reclam.
- Shachar, Ayelet (2019): The Birthright Lottery: Citizenship and Global Inequality. Cambridge: Harvard University Press.
- Žižek, Slavoj (1991): Beyond Discourse-Analysis. In: Laclau, Ernesto (Hg.): New Reflections of Our Time (Appendix). London/New York: Verso, S. 249–260.

Blickwendungen. Von der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft zu einer erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung

Nicole Balzer & Johannes Bellmann

Abstract *Wie kann das Spezifische pädagogischer Subjektivierung gefasst werden? Worin könnte das Spezifische einer erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung bestehen? Im Rekurs auf Gert Biestas Subjektivierungstheorie werden im Beitrag Antworten auf diese Fragen entwickelt, die es mit Blickwendungen zu tun haben. Auf gegenstandstheoretischer Ebene geht es um eine für pädagogische Subjektivierung charakteristische Adressierung, die zu einer veränderten Aufmerksamkeit bzw. Perspektive auffordert. Auf Ebene der Forschung geht es um eine Wendung des Blicks hin zu einer spezifisch erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung. Zunächst wird der Einsatzpunkt der Hinwendung zu Biestas Subjektivierungstheorie erläutert (1). Anschließend wird Biestas Theorie pädagogischer Subjektivierung skizziert, zur Subjektivierungstheorie der Subjektivierungsforschung ins Verhältnis gesetzt und dargelegt, welche Problematiken diese jeweils mit sich bringen (2). Mit Blick auf diese Problematiken wird abschließend für eine differenztheoretische Bestimmung pädagogischer Subjektivierung votiert (3).*

1. Einleitung

»Subjektivierung« ist bereits seit vielen Jahren nicht nur in der Erziehungswissenschaft, sondern in nahezu allen kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen zu einer überaus zentralen Kategorie geworden, die längst nicht mehr nur für die theoretisch-philosophische Forschung von Interesse ist (vgl. Rose 2024b: 12). Vielmehr hat die Subjektivierungskategorie auch der empirischen Forschung neue Wege und so zugleich einen »Ausweg aus der leidigen Debatte um den Status des Subjekts« (Rieger-Ladich 2022: 424) eröffnet, in der mit der (klassischen) Subjektphilosophie zugleich zentrale Grundlagen der modernen Pädagogik und des Bildungsdenkens der Moderne infrage gestellt wurden.

Mit »Subjektivierung« ist dabei in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ein Begriff benannt, der im Detail unterschiedlich verstanden wird (vgl. Langer/Wrana 2024: 39; Bünger/Jergus 2023: 1390f.). Vorrangig wird aber an die Begriffsverständnis-

se Michel Foucaults und Judith Butlers angeschlossen, um Diskurse oder Praktiken sowie pädagogisch relevante Begriffe und Phänomene zu analysieren und zu problematisieren. Somit wird ein in anderen Disziplinen und Kontexten entwickeltes sozialphilosophisches Theorem zum Ausgangspunkt und (Analyse-)Instrument erziehungswissenschaftlicher Forschung. Ein gegenstandsspezifisches, von der Pädagogik her entwickeltes Subjektivierungsverständnis stellt hingegen eine Leerstelle dar; die Frage, worin das Spezifikum *pädagogischer* Subjektivierung bestehen könnte, wird kaum gestellt.

Vor diesem Hintergrund rücken wir im Folgenden die von Gert Biesta verschiedentlich ausgearbeitete Theorie (vgl. z.B. Biesta 2022, 2014) einer spezifisch pädagogischen Subjektivierung – oder wie Biesta formuliert: »subjectification« (Biesta 2023: 322) – ins Zentrum. Diese spielt in der Subjektivierungsforschung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bislang keine Rolle. So kommen etwa Verweise auf Biestas Arbeiten weder im Stichwortartikel von Bünger und Jergus (2023) zu »unterschiedlichen Diskursstränge[n] und Zugangsweisen zum Konzept der Subjektivierung« (ebd.: 1391) noch im Beitrag von Rieger-Ladich (2022) zu »Subjektivierung« als einem Schlüsselbegriff der Allgemeinen Erziehungswissenschaft vor. Umgekehrt finden sich in Biestas Arbeiten keine Verweise auf die mit Foucault und Butler verbundene Subjektivierungsforschung.

Unsere Hinwendung zu Biesta ist dadurch motiviert, dass er von einer *primären* Verbindung von Subjektivierung und Pädagogik ausgeht und mit seiner Subjektivierungstheorie das Anliegen einer dezidiert erziehungswissenschaftlichen Forschung verfolgt. Für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft steht hingegen die Konturierung einer *erziehungswissenschaftlichen* Subjektivierungstheorie und -forschung noch aus. Aktuell haben wir es, so unsere These, weniger mit erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung, sondern eher mit Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft zu tun.

Im Anschluss an Biesta soll es deshalb um zwei unterschiedliche Perspektivverschiebungen gehen: auf gegenstandstheoretischer Ebene um eine für *pädagogische* Subjektivierung charakteristische Adressierung, die zu einer Wendung des Blicks auffordert, auf Ebene der Forschung um eine Blickwendung hin zu einer erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung. Im Folgenden werden wir zunächst diesen Einsatzpunkt unserer Auseinandersetzung mit Biestas Subjektivierungstheorie erläutern (2). Anschließend werden wir Biestas Theorie pädagogischer Subjektivierung skizzieren, zur Subjektivierungstheorie der Subjektivierungsforschung ins Verhältnis setzen und darlegen, welche Problematiken mit diesen jeweils verbunden sind (3). Mit Blick auf diese Problematiken beschließen wir unsere Ausführungen mit Überlegungen zu einer differenztheoretischen Betrachtung von Subjektivierung (4).

2. Von der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft zu einer erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung

Wie angedeutet, lassen sich für die Subjektivierungsforschung in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft im Detail heterogene Subjektivierungsverständnisse ausmachen, was auch mit der Entwicklung der Beschäftigung mit »Subjektivierung« zu tun

hat. Diese geht »nach 1.) einer stark theorie-exegetischen Phase, 2.) einer vorwiegend auf gesellschaftlich dominante Subjektivierungsformen abgestellten Phase, nun in den letzten fünfzehn Jahren 3.) zunehmend in eine Phase der Entwicklung auch empirisch arbeitender Subjektivierungsforschung« (Rose 2024b: 12–13) über. Für die gegenwärtige Subjektivierungsforschung lässt sich eine »enorme Bandbreite« (ebd.: 13) ausmachen; zugleich zeichnen sich dominante Tendenzen ab, die wir im Folgenden skizzieren werden. Damit wollen wir nicht die Heterogenität der Bezugnahmen auf »Subjektivierung« negieren, sondern unseren Einsatzpunkt im Feld der Subjektivierungsforschung markieren und unsere These von der Leerstelle einer erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung plausibilisieren.

Ein zentrales Kennzeichen der in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft in den letzten 15 Jahren überwiegend praktizierten Subjektivierungsforschung ist zunächst, dass nicht mehr vorrangig *Diskurse* im Zentrum stehen und nicht mehr vorwiegend auf *Foucault* rekurriert wird. Primär wird stattdessen die pädagogische *Praxis* zum Gegenstand von Subjektivierungsanalysen und es wird vorwiegend auf *Butler* referiert. Dieser Wandel geht mit einer Wendung zu den Subjekten selbst einher. So konzentriert sich gegenwärtig ein Großteil der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft auf die Analyse von Subjektivierung als einer situativ-konkreten und situierten Praxis des Subjektwerdens. Dabei werden lineare Wirkungsannahmen sowie der Fokus von Diskursanalysen auf die Regierungsseite zurückgewiesen und die Möglichkeiten der Selbstregierung betont (vgl. Schäfer 2019: 127f.). Mit dieser Betonung ist insbesondere das in den Arbeiten Butlers (z.B. 2013) entfaltete Verständnis von Subjektivierung als paradoxes Geschehen der Anrufung *und* der Umwendung verbunden, das impliziert, dass Anrufungen und die in ihnen aufgerufenen Normen nicht nur wiederholt, sondern auch umgedeutet und (subversiv) unterwandert werden (können). Auf dieser Basis wird verschiedentlich herausgestellt, dass Subjektivierungsanalysen nicht allein danach zu fragen haben, zu welchen Subjekten pädagogische Adressat*innen in Praktiken *gemacht werden*, sondern auch, zu welchen sie *sich selber machen* (vgl. Ricken/Casale/Thompson 2019: 7). Es gehe darum, so etwa Kuhlmann und Ricken (2022: 99), »die unterwerfenden und normierenden Dimensionen [...] scharfzustellen, ohne dabei sowohl die interaktive Kontingenz als auch die Handlungsspielräume eröffnenden Momente im situierten Subjektivierungsgeschehen aus dem Blick zu verlieren«.

Die Bedeutung unterwerfender, normierender Dimensionen wird im Rahmen von Subjektivierungsanalysen vielfach betont, und manche Untersuchungen stellen Fragen der Ungleichheit und Zugehörigkeit, von Inklusion und Exklusion zentral, indem sie z.B. Praktiken hinsichtlich von Differenzkonstruktionen analysieren (vgl. z.B. Rose 2024a). Mit der Wendung hin zur Praxis rückt aber das für die erste und zweite Phase zentrale Verständnis von Subjektivierungsforschung als einer macht- und herrschaftskritischen Forschung in den Hintergrund (vgl. Langer/Wrana 2024). Dies hat auch damit zu tun, dass Subjektivierungsanalysen vielfach einem modernistischen Wissenschaftsverständnis sowie dessen Normativität der Nicht-Normativität folgen, eine distanziert-beobachtende Außenperspektive auf die pädagogische Praxis beanspruchen und so einen Bruch zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik vollziehen (vgl. Balzer/Bellmann 2023, 2019). Spezifisch erziehungswissenschaftliche Perspektiven werden selten beansprucht; vorrangig wird Subjektivierungsforschung im Modus eines

Theorieimports praktiziert. Was allerdings beobachtbar ist, sind *sekundäre* Pädagogisierungen: In anderen Disziplinen entwickelte Subjektivierungsbegriffe werden nicht schlicht angewandt, sondern übersetzt, modifiziert und angereichert – etwa über Rekurse auf Konstitutionstheorien des Pädagogischen (vgl. z.B. Güvenç/Leonhard 2023), über bildungstheoretische Wendungen des Subjektivierungsbegriffs (vgl. z.B. Geimer 2020; Engel/Diz Muñoz 2022) oder über die Zentralstellung von Fachlichkeit bzw. der Sache(n) als Medien der Subjektivierung (vgl. z.B. Gellert et al. 2023; Kuhlmann/Herfter 2022).

Dass ein von der Pädagogik her entwickelter Subjektivierungsbegriff Mangelware ist, liegt vermutlich daran, dass es scheint, als handle es sich bei Forschungen zum Subjekt(werden) ›immer schon‹ um erziehungswissenschaftliche Forschung. So wird dem Subjektivierungstheorem z.B. ein »starker Gegenstandsbezug zur Erziehungswissenschaft« (Jergus/Thompson 2024: 137) bescheinigt, die Frage der Subjektwerdung als genuin erziehungswissenschaftliche Frage veranschlagt oder der »Subjektkategorie für die Konstitution der Pädagogik« (Bünger/Jergus 2023: 1392) zentrale Bedeutung zugeschrieben. Dass nach Spezifika *pädagogischer* Subjektivierung meist allenfalls sekundär gefragt wird, hat vermutlich zudem damit zu tun, dass die Untersuchungsgegenstände gemeinhin als pädagogisch gelten. Sowohl Fragen nach dem Subjekt(werden) als auch gemeinhin pädagogisch genannte Gegenstände können aber ja z.B. auch in soziologischer, philosophischer oder psychologischer Perspektive untersucht werden.

Im Kontext bildungstheoretischer Wendungen der Subjektivierungsforschung wird verschiedentlich nahegelegt, dass erziehungswissenschaftliche Fokussierungen von Subjektivierung insofern spezifisch seien, als sie für »Transformationspotenziale« (Engel/Diz Muñoz 2022: 143), Handlungsspielräume und die Unabgeschlossenheit der Subjektwerdung sensibilisierten. Argumentationen wie diese sind u.E. Beispiele für sekundäre Pädagogisierungen der Subjektivierungsforschung, insofern (auch) sie von in anderen Disziplinen entfaltenen Subjektivierungstheorien ausgehen, die selber Fragen der Transformation usw. zentral stellen, sodass diese keine Spezialfragen erziehungswissenschaftlicher Forschung sind.

Aus unserer Sicht sind pädagogisierende Übersetzungen keinesfalls generell problematisch. Im Gegenteil gehen wir davon aus, dass erziehungswissenschaftliche Forschung pädagogisierende Übersetzungen von (Sozial-)Theorien leisten muss und dass dies auch für die »Brechungsstärke« und »Übersetzungsmacht« (Bourdieu 1998: 19) der Erziehungswissenschaft als Disziplin spricht (vgl. Balzer/Bellmann 2023). Sekundäre Übersetzungen bringen aber nicht nur Gewinne, sondern auch Probleme und Problemverluste mit sich (vgl. ebd.). Von sekundären Pädagogisierungen auf Begriffe *pädagogischer* Subjektivierung umzustellen, könnte dabei u.E. lohnend sein, um Grundlagen für die Konturierung einer *erziehungswissenschaftlichen* Subjektivierungsforschung zu legen. Diese wäre keine feststellend-objektivierende »research on education«, sondern würde als interessierte »educational research« (vgl. Elliott 2006: 169f.; Herv. i.O.) ein spezifisches Gegenstandsverständnis vertreten und Subjektivierung als konstitutives Moment von Pädagogik begreifen.

Weder Begriffe pädagogischer Subjektivierung noch interessierte Positionierungen zur Pädagogik sind zwangsläufig im engeren Sinne normativ. Eine interessierte erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung würde sich aber vom Anspruch

einer distanzierten Perspektive gegenüber der pädagogischen Praxis emanzipieren und in die Sache der Pädagogik involvieren. Dabei muss das Interesse der Subjektivierungsforschung keineswegs, wie etwa in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, mit dem Interesse der Praxis zusammenfallen. Ebenso wenig wäre eine interessierte erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung zwangsläufig eine praktisch-pragmatische Forschung. Sie würde aber die praxisinhärente Normativität nicht von außen betrachten, sondern diese in imaginativer Hinsicht übernehmen und sich mit ihr verbinden (vgl. Balzer/Bellmann 2019).

Gert Biesta verfolgt nun in seinen Arbeiten, wie angedeutet, ganz grundsätzlich das Anliegen, »to make educational research more properly educational« (Biesta 2015: 14). Dabei schließt er verschiedentlich an die geisteswissenschaftliche Pädagogik (vgl. ebd.: 13) und deren Verständnis der wissenschaftlichen Pädagogik als ›Anwalt‹ der praktischen Pädagogik an: »The key idea here was that ›Pädagogik‹ had a role to play in protecting the domain of education [...] from claims coming from societal powers« (Biesta 2020a: 92). Mit seiner Verteidigung der Pädagogik richtet sich Biesta insbesondere gegen eine im Zuge der »politics of learning« (Biesta 2014: 65ff.) und in bestimmten Ausprägungen von Bildungsforschung vollzogene Reduktion von *education* auf die bloße Förderung von Lernprozessen sowie die mit ihr verbundene »technological view of education« (Biesta 2015: 14): »[E]ducation isn't a mechanism and shouldn't be turned into one« (Biesta 2014: 4). Verbunden ist hiermit die Überzeugung, dass *educational research* normative Fragen zu stellen habe und nicht ohne normativ gehaltvolle Bestimmungen des Pädagogischen auskomme (vgl. Biesta 2020a: 96).

Mit Subjektivierung (im Original: ›subjectification‹) ist dabei der normative Schlüsselbegriff von Biestas *interested educational approach* benannt. So nimmt Biesta mit seiner Subjektivierungstheorie eine normative, auf die Gestaltung von Praxis reflektierende Innenperspektive ein und begreift Subjektivierung gerade nicht als *eine* Theorieoption (unter anderen), sondern als *konstitutive* Dimension von *education*: »I am suggesting that when this dimension is absent [...], education ceases to be *educational*« (Biesta 2022: vii; Herv. i.O.). In diesem Sinne haben wir es bei Biesta mit einem *pädagogischen* Subjektivierungsbegriff zu tun, der im Folgenden skizziert und diskutiert wird.

3. Pädagogische Subjektivierung revisited

Unsere folgenden Ausführungen können Biestas Theorie pädagogischer Subjektivierung nicht in all ihren Details oder ihrer Entwicklung nachzeichnen, sondern konzentrieren sich auf ausgewählte Aspekte sowie vorrangig auf seine jüngeren Arbeiten. Im ersten Schritt (a) werden wir Biestas Subjektivierungsverständnis und dessen Differenzen zum dominanten Subjektivierungsbegriff der Subjektivierungsforschung in pointierter Weise darlegen. Im zweiten Schritt (b) vertiefen wir zentrale Aspekte von Biestas Subjektivierungsbegriff, setzen diesen ins Verhältnis zu ausgewählten, durch sekundäre Pädagogisierungen hervorgebrachten Subjektivierungsverständnissen der Subjektivierungsforschung und verdeutlichen, inwiefern sowohl diese als auch Biestas Subjektivierungsbegriff Probleme mit sich bringen. Die Problematisierungen führen uns im dritten Schritt

(c) zu Biestas in jüngeren Schriften ausgearbeiteten »idea of world-centred education« (Biesta 2022: 90).

a. Subjektivierung als *domain of educational purpose*

Biestas Subjektivierungsbegriff ist theoriesystematisch im Rahmen einer Analyse der »multidimensionality of educational purpose« (Biesta 2014: 128) verortet. *Education* umfasst nach Biesta »three domains of [...] purpose« (Biesta 2022: 44): Qualifikation, Sozialisation und Subjektivierung. Während es bei *Qualifikation* um die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten und bei *Sozialisation* um die Einführung in Kulturen, Traditionen und Praktiken geht, geht es bei *Subjektivierung* um die »subject-ness of the child or young person« und darin zugleich um »the freedom of the one being educated« (ebd.: 47). Wie angedeutet, haben wir es nach Biesta überhaupt nur mit *education* zu tun, »when subjectification enters the scene« (ebd.: 55). *Education* verdiene ihren Namen nicht, wenn sie sich auf Qualifikation und Sozialisation beschränke (vgl. ebd.: 139); sie habe »an interest in the coming into the world of free subjects« (Biesta 2014: 140).

Subject-ness ist dabei nach Biesta nicht etwas, das »in a machine-like manner« (Biesta 2014: 140) erzeugt werden könnte. Es gehe in der Subjektivierung nicht um die »educational production of the subject« (Biesta 2022: 47), sondern darum, Begegnungen mit der Option von »agency, freedom and subject-ness« (ebd.: 45) zu ermöglichen und der »young person« zu helfen, die Möglichkeit ihrer »existence as subject« (ebd.: 47) nicht zu vergessen. Die Ermöglichung von *subject-ness* sei nur in einer *Pedagogy of the Event* (vgl. Biesta 2014: 139ff.) möglich, die anerkennt, dass die erzieherische Macht strukturell begrenzt ist (vgl. ebd.: 140).

Pädagogische Subjektivierung geht nach Biesta mit einer spezifischen Adressierung einher, »that speaks to the one being educated as subject« (Biesta 2022: 46; Herv. i.O.): der Aufforderung »Be a self!« (ebd.: 45)¹ Die zentrale »educational gesture« sei »non-affirmative« (ebd.: 47): »The educator« fordere, so Biesta im Anschluss an Benner, zur »Selbsttätigkeit« (ebd.: 46) auf, erwecke das Begehren, als Subjekt seines eigenen Lebens zu existieren, und verweigere, so Biesta im Anschluss an Rancière, »the comfort of not being a subject« (ebd.: 47).

Bereits diese knappe Skizze macht erhebliche Differenzen zum Subjektivierungsbegriff der Subjektivierungsforschung deutlich. Während Letztere nahelegt, dass sich Subjektivierung gewissermaßen immer schon vollzieht, begreift Biesta Subjektivierung als eine gesonderte Praxis und unterbreitet ein Theorieangebot, wie Erziehung als Aufgabe verstanden werden kann – und verstanden werden soll. Subjektivierung ist dabei nach Biesta kein »success verb«, sondern ein »task verb« (Biesta 2017: 25; Herv. i.O.) einer Erziehung mit – so Biesta im Anschluss an Mollenhauer – »gebrochener Intentionalität« (Biesta 2022: 56). Biesta stellt Subjektivierung somit in einen handlungstheoretischen Zusammenhang. Subjektivierung erscheint als etwas, das über die Handlungen von Ego an Alter möglich wird. Dabei bekennt sich Biesta ausdrücklich zu einem intentionalen

1 Biesta erläutert, dass es weder um ein »becoming yourself« ginge, noch um ein »being yourself in the simplistic sense of just doing what you want to do«, sondern um ein »being a subject of your own life« (Biesta 2022: 46; Herv. i.O.).

Verständnis von *education*: »In more formal language I would say that education is a form of intentional action, that is, something educators do deliberately« (ebd.: 4).²

Dass Subjektivierung bei Biesta als eine wünschenswerte Praxis erscheint, während sie im Rahmen der Subjektivierungsforschung als (macht-)analytische Kategorie fungiert, hat dabei auch mit unterschiedlichen Bezugsautor*innen zu tun. Während sich die Subjektivierungsforschung überwiegend auf Foucault und Butler bezieht, referiert Biesta auf (u.a.) Levinas, Arendt und Rancière, um seinen Begriff pädagogischer Subjektivierung genauer auszuarbeiten. Werden die von Biesta im Rekurs auf diese Autor*innen aufgegriffenen Motive betrachtet, dann verschärfen sich (zunächst) die Differenzen zur Subjektivierungsforschung (vgl. aber das folgende Kapitel).

Bei *Levinas* meint Subjektivierung die Hervorbringung eines in die Verantwortung gerufenen Subjekts in seiner »uniqueness« (Biesta 2014: 21) – eine Kategorie, die in der Subjektivierungsforschung keinen Ort hat. In dieser geht es nicht um Singularität bzw. Einzigartigkeit, sondern um Subjekt- und »Sozialformen« (Bürger/Jergus 2023: 1393), um »Typen« (ebd.) und Figuren, um »Subjektkulturen« (ebd.) und -positionen sowie um Normen und Ordnungen der Intelligibilität. Auch wenn sich der Fokus der Subjektivierungsforschung in den letzten Jahren tendenziell von gesellschaftlich dominanten Subjektivierungsofferten hin zur Selbstbildung und zu »antagonistische[n] Kräftekonstellationen« (Rieger-Ladich 2022: 425) verschoben hat, ist sie doch sehr weit von einem Denken einer »unique and singular subject-ness« (Biesta 2014: 24) entfernt. Subjektivierung erscheint in der Subjektivierungsforschung vorrangig als ein *Signifizierungsprozess*, in dem Individuen gerade nicht *unique*, sondern zu intelligiblen, entziffer- bzw. kategorisierbaren Subjekten werden. Gewissermaßen konträr legen Biestas Rekurse auf Levinas nahe, Subjektivierung als einen ereignishaften, existenziellen *Singularisierungsprozess* zu verstehen (Biesta 2020b: 100).

Hilfreich ist hier die von Biesta verschiedentlich vorgenommene Abgrenzung vom Verständnis von »uniqueness-as-difference« (Biesta 2014: 21). Während dieses Fragen der Identität und Differenz und eine »third-person-perspective« (ebd.) impliziere, sei sein mit Levinas erarbeitetes Verständnis von »uniqueness as irreplaceability« (ebd.) keine Frage von Identität und Differenz, sondern eine Frage der *first-person-perspective*: »The question of subject-ness, however, is not the question of *who* I am but the question of *how* I am [...]. Subject-ness [...] is a first-person-concept, that is, a concept that refers to the perspective from the individual who acts (or decides not to act).« (Biesta 2022: 52; Herv. i.O.)

Auch Biestas Rekurse auf *Arendt* und *Rancière* lassen vermuten, dass sein Subjektivierungsbegriff mit zentralen Prämissen der Subjektivierungsforschung kaum vereinbar ist. Arendt und Rancière geht es – bei allen Unterschieden – nicht allein um »diskursive[] und praktische[] Konstitutionsmomente« (Bürger/Jergus 2023: 1392) und nicht allein um Subjektivierungsprozesse in »Regime[n] der Ungleichheit« (Rieger-Ladich 2022:

2 Vgl. auch Biestas Deutung (2022: 42f.) der von Homer Lane erzählten Geschichte der Auseinandersetzung mit einem Jugendlichen in einem Internat. Angemerkt sei, dass Biesta nicht auf das durch seinen dreidimensionalen Begriff von *education* entstehende Problem eingeht, auch Sozialisation als Form intentionalen Handelns zu betrachten.

426), sondern auch um normativ gehaltvolle Perspektiven auf Prozesse politischer Subjektivierung im Zeichen der Gleichheit.

Im Anschluss an Rancière erläutert Biesta, dass sich Subjektivierung unter der unbedingten Maxime der Gleichheit in »(sporadic) moments of democratization« (Biesta 2023: 321) ereigne, und zwar an den Rändern einer Ordnung, in der (diese Form von) Gleichheit nicht vorgesehen ist. Mit Rancière wird das Subjekt so wiederum als eine Existenzweise betrachtet, die nicht die *default position* darstellt. Deshalb kann es nach Biesta in der Erziehung überhaupt darum gehen, die »Bequemlichkeit« zu verweigern, *kein* Subjekt zu sein (vgl. Biesta 2022: 47). In der Subjektivierungsforschung geht es hingegen vielfach zentral darum, wie man Subjekthaftigkeit bzw. »die Gewordenheit wieder ›los wird‹« (Langer/Wrana 2024: 40), was eine »Negativität der Subjektivierungsfigur« (ebd.) impliziert.

Insbesondere im Rahmen seiner Rekurse auf Arendt setzt Biesta einen »counterpoint to the fairly common view of the subject as thoroughly subjected« (Allen 2002: 145): Subjekte werden nach Arendt nicht nur durch »strategic and dangerous relations of power« (ebd.) konstituiert, sondern auch durch »the positive, reciprocal, communicative power that emerges out of action in concert« (ebd.).

Inwiefern Biesta im Rahmen seiner Rekurse auf Levinas, Arendt und Rancière ein Verständnis pädagogischer Subjektivierung entfaltet, das zu Subjektivierungsverständnissen der Subjektivierungsforschung nicht nur im Kontrast steht, sondern auch Gemeinsamkeiten aufweist, wird im Folgenden deutlich.

b. Pädagogische Subjektivierung als *existential encounter* und *emancipatory education*

Während sich die Subjektivierungsforschung in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zentral auf Basis eines durch postmoderne und poststrukturalistische Theorien forcierten Bruchs mit der modernen Subjektphilosophie sowie der Tradition moderner Pädagogik entwickelt hat (vgl. Jergus/Thompson 2024: 137), scheint die in Biestas Arbeiten durchaus breite Beschäftigung mit postmodernen bzw. poststrukturalistischen Theorien auf den ersten Blick nicht zu Traditionsbrüchen zu führen. So bildet etwa die auf Freiheit und *subject-ness* gerichtete Subjektivierung nach Biesta »the very core of the modern educational tradition« (Biesta 2020b: 94), wie sie bei Rousseau und Kant zu finden sei. So zieht Biesta Benners im Kontext der Subjektphilosophie entwickeltes Verständnis von Erziehung als *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* als hilfreiche Erläuterung seines Verständnisses von pädagogischer Subjektivierung heran (vgl. ebd.). Und so verweisen Biestas Bezüge auf Mollenhauers Konzept der strukturell »gebrochenen Intentionalität« (ebd.: 103) auf wohlbekannte erziehungstheoretische Paradoxien, die im Rahmen subjektphilosophischen Denkens entstanden sind.³

Wie im Folgenden deutlich wird, führt aber Biesta mit seinen Rekursen auf Levinas, Arendt und Rancière seinen Subjektivierungsbegriff dann doch über die *modern edu-*

3 Dass bei den Protagonist*innen moderner Pädagogiktradition ein Subjektverständnis zum Ausdruck kommt, das mit den mit Levinas, Arendt und Rancière gewonnenen Präzisierungen inkompatibel ist, wird von Biesta unseres Wissens nicht thematisiert.

cational tradition und die moderne Subjektphilosophie hinaus und bringt so Motive und Akzentsetzungen ins Spiel, die auch in der Subjektivierungsforschung zu finden sind.

Mit *Levinas* betont Biesta insbesondere die passivisch-asymmetrische Seite von Subjektivierung: »[O]ur subject-ness is not constituted from the inside out [...], but is called into being from the outside« (Biesta 2017: 55). Wie das Subjekt der Subjektivierungsforschung, ist also auch Biestas Subjekt nicht aus sich heraus und nicht ursprünglich Subjekt, sondern es hat eine Genese, eine Geschichte. Wie die jüngere Subjektivierungsforschung, so begreift zudem auch Biesta Subjektivierung als »ein Geschehen, das sich von einem bedingenden Anderen her vollzieht« (Langer/Wrana 2024: 40). Im Unterschied zur Subjektivierungsforschung verdeutlicht er aber dieses Geschehen mit *Levinas* als »existential« (Biesta 2022: 41) und »ethical encounter« (Biesta 2017: 50; Herv. i.O.), als ein durch den Anderen ›In-die-Verantwortung-gerufen-Werden und erarbeitet einen »non-egological approach« (ebd.: 57) von Subjektivierung: Subjektivierung, so Biesta, »calls forth the subject-ness of the student by interrupting its ego-centrism« (ebd.: 56) – eine Figur, die in der Subjektivierungsforschung keine Rolle spielt.

Eine Gemeinsamkeit mit der Subjektivierungsforschung besteht wiederum darin, dass Biesta mit seinen *Levinas*-Bezügen mit dem modernen Bildungsdenken verbundene Subjektvorstellungen infrage stellt. Als »event of being addressed« (Biesta 2017: 56) ist Subjektivierung mit dem In-Erscheinung-Treten eines dezentrierten Subjekts verbunden, das sich der moralischen Teleologie des Aufklärungsideals der (Selbst-)Bildung widersetzt (vgl. Thompson 2024: 382). Biestas »existential education« ist daher gerade nicht als »a form of moral education« (Biesta 2022: 38) zu verstehen: »What emerges from the work of Levinas in Biesta's theory is [...] an ethical self who may or may not be conscious of their responsibilities« (Thompson 2024: 379).

Mit Letzterem ist verbunden, dass Biesta am Gedanken der Freiheit festhält. Das Subjekt sei frei, die Verantwortung abzulehnen; Freiheit meine aber »not the freedom just to do what you want to do« (ebd.: 47) – vielmehr gehe es mit Subjektivierung um eine *qualifizierte* Freiheit, die nicht grenzenlos sei (vgl. ebd.: 48).

Von zentraler Bedeutung sind im Hinblick auf Biestas Freiheitsverständnis seine Rekurse auf *Arendt*. Er gewinnt mit *Arendt* ein Verständnis des Handelns, das Anfänge macht und zugleich auf das Aufgreifen dieser Anfänge durch andere angewiesen ist, was ein spezifisches Verständnis des in der Subjektivierungsforschung überaus prominenten Doppelsinns des Subjekts als zugleich frei und unterworfen eröffnet: »[W]e are subject in the two-fold sense of the word: we are the subjects of [...] our own beginnings, but we are subjected to whether and how others take up and continue our beginnings.« (ebd.: 38)

Im Rahmen seiner Rekurse auf *Rancière* schließlich erarbeitet Biesta (u.a.) ein Verständnis von pädagogischer Subjektivierung als »emancipatory education« (Biesta 2017: 71) und grenzt dieses von traditionellen Verständnissen emanzipatorischer und kritischer Pädagogik ab (vgl. Biesta 2014: 77ff.; Biesta 2017: 59ff.). Mit *Rancière* gelangt er dabei zu verschiedenen Akzentsetzungen. Wie angedeutet, verdeutlicht er Subjektivierung ganz grundsätzlich als – an der Maxime radikaler Gleichheit orientierte – Aufforderung, Subjekt zu sein, sowie als Verweigerung der Bequemlichkeit, *kein* Subjekt zu sein (vgl. Biesta 2022: 38). Darüber hinaus arbeitet er Subjektivierung als eine Praxis der Infragestellung geltender Ordnungen der Ungleichheit aus und stellt heraus, dass Individuen in

»events of subjectification« (Biesta 2014: 7) Identitäten und Identitätspositionen widerstehen und ggf. neue etablieren (vgl. ebd.: 87).

Biesta verweist damit auf sich in der Subjektivierung ereignende Momente der »disidentification« (ebd.: 84), die in der Subjektivierungsforschung nicht nur wohlbekannt sind, sondern denen auch in bildungstheoretischen Wendungen der Subjektivierungsforschung eine prominente Rolle zukommt. Diese betonen nicht nur die Selbstbildung des Subjekts, sondern reformulieren Bildung als eine Praxis der *Entsubjektivierung*, die der sozialen Ordnung widersteht. Es wären, so etwa Geimer (2020: 61), »insbesondere Prozesse der Entsubjektivierung und des Sich-Entziehens aus einer normativen Ordnung, die als (kritisch-emanzipativer) Bildungsprozess diskutiert werden können«. Nachdem das (moderne) Bildungsdenken verschiedentlich hinsichtlich machtproduktiver Subjektformationen problematisiert und auch ein Verzicht auf die Bildungskategorie nahegelegt wurde (vgl. Masschelein/Ricken 2003), wird im Zuge solcher Reformulierungen die »theoriesystematische Nähe« (Bünger/Jergus 2023: 1396) des Subjektivierungs- zum Bildungsbegriff positiv gewendet: Gefragt wird, »wie Praktiken der Subjektivierung Bildungs- und Lernprozesse ermöglichen« (Engel/Diz Muñoz 2022: 143). Damit ergibt sich nicht nur ein »positive(re)s« Verständnis von Subjektivierung; mindestens implizit erscheint (eine bestimmte Weise der) Subjektivierung auch – wie bei Biesta – als Aufgabe der pädagogischen Praxis.

Wie Biesta tendieren dabei auch bildungstheoretische Wendungen der Subjektivierungsforschung bisweilen, trotz aller Betonung von Traditionsbrüchen, zu einer »Rückübersetzung« von Subjektivierung »in klassische moderne Theorien« (Langer/Wrana 2024: 38). Fragestellungen nach »Möglichkeiten der Überschreitung, Unterbrechung und Kritik der Macht« (Bünger/Jergus 2023: 1396) werden mit neuzeitlichen »Motive[n] einer eigenständigen und mündigen Lebensführung« (ebd.) verbunden, und Subjektivierung wird »auf ›Befreiung‹ ausgerichtet« (Langer/Wrana 2024: 38). Diese Ausrichtung ist vielfach mit der Orientierung an einem Individuum verbunden, dessen »Handlungsspielräume« und »Reflexionsmöglichkeiten« (Geimer 2020: 259) pädagogisch zu erweitern sind – eine Figur, die bei Biesta so nicht zu finden ist.

Eine Gemeinsamkeit bildungstheoretischer Wendungen der Subjektivierungsforschung mit Biestas Subjektivierungstheorie kann darin gesehen werden, dass Subjektivierung vielfach als eine Eins-zu-eins-Situation bzw. als eine bisubjektive Begegnung erscheint und auf das Werden von Individuen fokussiert wird (vgl. Langer/Wrana 2024; Ricken 2024; Balzer/Bellmann 2023). Allerdings ist auch ein bedeutsamer Unterschied zu konstatieren. Subjektivierungsanalysen stellen normierende gesellschaftliche Dimensionen mindestens in der Theorie zentral und betonen z.B., dass Praktiken und Bildungsprozesse durch »Normen eines (il)legitimen Subjekt-Seins mit verschiedenen Freiheitsgraden« (Geimer 2020: 260) bedingt sind. In der Ausarbeitung seines Verständnisses pädagogischer Subjektivierung blendet Biesta hingegen normierende Bedingungen aus (vgl. aber Kap. 4), reduziert diese auf interpersonale Begegnungen und »beerb« in dieser Hinsicht die geisteswissenschaftliche Pädagogik. Dies hat nicht nur mit seiner handlungstheoretischen Auslegung von Subjektivierung, sondern auch damit zu tun, dass er die anderen beiden Domänen außer Acht lässt und »die« Gesellschaft in die Domäne der Sozialisation »verbannt«.

Blickt man von Biestas Subjektivierungsbegriff aus auf die adressierungs- und bildungstheoretisch justierten Wendungen der Subjektivierungsforschung, ist für diese allerdings nicht minder ein reduktionistisches Bild pädagogischer Subjektivierung zu konstatieren. Nicht nur legen sie nahe, dass »dass das individuelle Werden im Unterschied zu sozialen Ordnungen ein originär pädagogischer Gegenstand sei« (Langer/Wrana 2024: 49), sondern sie erwecken auch den Eindruck, als würde es *dann* pädagogisch oder zumindest pädagogisch wünschenswert, wenn Subjektivierung mit Entsubjektivierung bzw. mit normkritischen, nicht aber auch mit normakzeptierenden Positionierungen zu tun hat.⁴ Das ist weder subjektivierungstheoretisch plausibel noch aus pädagogischer Perspektive – gerade dies macht Biesta deutlich, indem er betont, dass die pädagogisch zu evozierende Freiheit bedeute, sich zur Adressierung in qualifizierter Weise ins Verhältnis zu setzen.

Gleichwohl stellt sich hier die Frage, inwieweit es Biesta mit den bis hierhin diskutierten Theoriefiguren gelingt, einen Begriff *pädagogischer* Subjektivierung zu präzisieren. Mit Levinas gewinnt er ein Verständnis *ethischer* Subjektivierung und stellt Subjektivierung in einen Zusammenhang mit *uniqueness*; mit Arendt und Rancière gewinnt er ein Verständnis *politischer* Subjektivierung und stellt Subjektivierung in einen Zusammenhang mit *Gleichheit*. Mit seinen unterschiedlichen Referenzautor*innen werden also unterschiedliche Probleme und Dimensionen akzentuiert. Die jeweils gewonnenen Subjektivierungsverständnisse stehen aber keineswegs in einer unauflöslichen Spannung zueinander. Indem *uniqueness* im Sinne der Unersetzbarkeit und Unvergleichbarkeit und indem *Gleichheit* nicht relativ (zu Differenz), sondern als eine unbedingte, zu praktizierende Maxime begriffen wird, werden sowohl die ethische als auch die politische Subjektivierung auf die Möglichkeit des Subjekts fokussiert.

Die (Gerichtetheit auf die) *Gleichheit der existenziellen Möglichkeit von (unique) subjectness* ist es dabei auch, die bei Biesta als Verbindungsglied zwischen ethischer, politischer und pädagogischer Subjektivierung fungiert. Die für unseren Zusammenhang entscheidende Frage ist, inwiefern sich pädagogische von politischer und ethischer Subjektivierung unterscheidet. Biesta beantwortet diese Frage unseres Wissens nicht explizit; im Gegenteil tendieren seine Anleihen bei Levinas, Arendt und Rancière u.E. zu einer Gleichsetzung pädagogischer Subjektivierung mit ethischer respektive politischer Subjektivierung. Vor diesem Hintergrund rücken wir im Folgenden Biestas in jüngeren Schriften ausgearbeitete *idea of world-centred education* ins Zentrum.

c. Pädagogische Subjektivierung als *world-centred education*

Bedeutsam ist hier zunächst, wie Biesta das Anliegen seiner *idea of world-centred education* erläutert: Er versuche, »to create an opening in an age-old and fruitless opposition between (proponents of) child- or student-centred education on the one hand and (proponents of) curriculum-centred education on the other« (Biesta 2022: 90). Mit *world-cent-*

4 Das Interesse der Subjektivierungsforschung an Ent-Subjektivierung, die manchen schon zu weit geht (vgl. Rieger-Ladich 2022: 426), stellt sich u.E. nicht nur als eine sekundäre Pädagogisierung der Subjektivierungsforschung dar, sondern kann zudem als ein Versuch der Wiedergewinnung der »politische[n] Brisanz dieser Forschungspraxis« (ebd.: 424) gedeutet werden.

redness ist, so deutet sich hier an, keine Gegenfigur zur Subjektivierung benannt. Im Gegenteil ist Subjektivierung auch hier Biestas zentraler Bezugspunkt: »In this book«, so resümiert er, »I have positioned education on the side of subject-ness« (ebd.: 101). Entsprechend erläutert er, dass die Idee der *world-centred education* »is first of all meant to highlight that educational questions are fundamentally *existential* questions« (ebd.: 90f.; Herv. i.O.).

Auch hier nimmt Biesta also eine *existenzialistische* Deutung von Erziehung vor. Er rückt aber von seiner bisubjektiven Auslegung von Subjektivierung ab und trägt der *triadischen* Struktur pädagogischer Subjektivierung Rechnung, auf die z.B. bereits Simons und Masschelein (2016) hingewiesen haben. Im Anschluss an Pranges *Operative Pädagogik* betont Biesta nun, die pädagogische Arbeit sei »about (re)directing the attention of the ones being educated to the world« (Biesta 2022: 91; Herv. i.O.). »World-centred pointing« sei »always pointing to *something*« (ebd.); »educational pointing« (ebd.) sei hingegen eine doppelte Geste, nämlich »always a showing of something to *someone*« (ebd.). In dieser Geste gehe es um ein »calling *someone* – or even more precisely *some one* – to attend to the world« (ebd.). Pädagogisches Zeigen fordere zu »attention to one's own attention« (ebd.) auf – und daher gilt: »[W]orld-centred education doesn't preclude subjectification, but actually entails it.« (ebd.)

Auf dieser Basis reformuliert Biesta die für Erziehung charakteristische Adressierung. Diese wird nicht mehr allein als »Be a Self!«, sondern als »You, look there!« (Biesta 2022: 78) begriffen. Hiermit ist ein reformuliertes Verständnis von Subjektivierung verbunden, zu dessen Erläuterung sich Biesta auf Marions Konzept der *givenness* (vgl. ebd.: 63ff.) bezieht. Die Gegebenheit einer phänomenalen Welt mache die Wende von einem subjektzentrierten »learning from« zu einem weltzentrierten »being taught by« (vgl. ebd.: 59) überhaupt erst möglich. Verdeutlicht wird damit, dass die mit dem *You, look there!* verbundene Möglichkeit subjektivierenden pädagogischen Zeigens auf der Gegebenheit einer phänomenalen Welt beruht, die *sich* zeigt.

Vor diesem Hintergrund betont Biesta, dass es letztlich nicht der »educator« sei, »who calls for the ›I‹ of the student«, sondern dieser habe »to call the student to attend to the world, so that the world may do it's [sic!] teacherly work« (Biesta 2022: 92). Kurz: »[I]t is the world that provides the demand, and not the teacher.« (ebd.: 99) Wie das *You, look there!* mit dem *Be a Self!* verbunden ist, wird von Biesta nur in Ansätzen erläutert. Er hält auch hier an der Nicht-Technologisierbarkeit fest und führt wiederum kein sich selbst begründendes Subjekt ein, sondern votiert für eine *agency* ermöglichende »radical passivity that precedes any knowing and sense-making« (ebd.: 95). Die Frage sei nicht, was ich von der Welt wolle, sondern »what the world is asking *from me*« (ebd.: 91; Herv. i.O.). Die Begegnung mit dieser Frage sei »a subjectifying ›moment‹ or ›event‹« (ebd.: 92), denn sie mache bewusst, »that there may be a question *for me*« (ebd.: 91; Herv. i.O.), und sie konfrontiere mit meiner »eigenen« Freiheit (ebd.: 92).

Wie ist Biestas Versuch, der *triadischen* Struktur pädagogischer Subjektivierung Rechnung zu tragen, einzuschätzen? Zunächst ist festzuhalten, dass auch in der Subjektivierungsforschung bisweilen die *triadische* Struktur pädagogischer Praktiken zentral gestellt und an Pranges *Operative Pädagogik* angeschlossen wird. Diese Anschlüsse können wiederum als pädagogisierende Übersetzungen des Theorieimports Subjektivierung gedeutet werden. So wird etwa betont, dass »Prozesse der Subjektivierung als

grundlegende Beschreibung menschlichen Werdens in sozialen Praktiken gelten können« (Güvenç/Leonhard 2023: 54) und die »pädagogische Kernoperation des Zeigens« (ebd.) berücksichtigt werde, *um* »die untersuchten Prozesse [...] auch als pädagogische Prozesse zu kennzeichnen« (ebd.). Mit der »Erweiterung zweistelliger Adressierungskonstellationen [...] zu einer dreistelligen Konstellation« (Leonhard et al. 2023: Abs. 56) ist vielfach das Interesse an fachlichen Wissensordnungen bzw. den normierenden Dimensionen von Fachlichkeit verbunden. Es geht insbesondere darum, dass die Sache(n) oder auch Schulfächer selber Subjektformen »bereitstellen«.

Gegenüber solchen Perspektiven ließe sich mit Biesta einwenden, dass Subjektivierung in Welt(bezügen) *mehr* ist als die Begegnung oder Auseinandersetzung mit Normen und Wissensordnungen, ja dass Letztere den Möglichkeiten des *becoming a subject/self* durch die *givenness* einer phänomenalen Welt, die *sich* zeigt, sogar im Weg stehen können. Umgekehrt machen auf die dreistellige Konstellation konzentrierte Arbeiten der Subjektivierungsforschung sichtbar, inwiefern sich in Biestas Fassung einer weltzentrierten Subjektivierung ein Problem wiederholt: Auch in dieser blendet er die institutionellen, normierenden Rahmungen aus und unterschätzt, dass es nicht *die* Welt gibt, sondern Welt in ihren differenzierten Gestalten und symbolischen Formen in den Blick kommt. Dieses Problem hat wiederum damit zu tun, dass Biesta seine Theorie pädagogischer Subjektivierung unter weitgehender Absehung von Qualifikation und Sozialisation entwickelt, um sich exklusiv dem vergessenen Herzstück des Pädagogischen zu widmen. Im Ergebnis kann dies das Anliegen Biestas konterkarieren, die Einseitigkeiten eines auf Qualifikation und Sozialisation verengten Diskurses zu korrigieren. Nicht nur ist eine Theorie pädagogischer Qualifikation ohne die Dimension der Subjektivierung »incomplete« (Biesta 2022: 26); auch ist eine Theorie pädagogischer Subjektivierung ohne die Dimensionen der Qualifikation und der Sozialisation unvollständig – umso mehr, wenn sie der *world-centredness* Rechnung zu tragen beabsichtigt.

Von Biesta aus gesehen, ist umgekehrt die Subjektivierungsforschung insofern unvollständig, als sie mit ihrer Konzentration auf die Freiheit begrenzenden (Rück-)Seiten pädagogischer Praktiken und Diskurse dazu tendiert, Pädagogik auf eine sozialisatorische Praxis zu reduzieren, und keinen positiven Begriff pädagogischer Subjektivierung kennt – soll es sich doch nach Biesta bei pädagogischer Subjektivierung um *mehr* handeln als um die (bloße) Ermöglichung der »Befreiung von«.

4. Schlussbetrachtungen

Die vorangegangenen Rekonstruktionen haben verdeutlicht, dass Biestas Subjektivierungstheorie manche Gemeinsamkeiten mit (bestimmten) Subjektivierungsverständnissen der Subjektivierungsforschung aufweist, aber auch in teils deutlichem Kontrast zu diesen steht. Eine zentrale Differenz besteht darin, dass in der Subjektivierungsforschung die normierenden bzw. machtvollen Dimensionen von Subjektivierung fokussiert werden, während Biesta darauf beharrt, dass Subjektivierung eine existenzielle Dimension enthält, die in der Subjektivierungsforschung unseres Wissens keine Rolle spielt. Letzteres ist vermutlich nicht nur dem analytischen Anspruch der Subjektivierungsforschung geschuldet, sondern auch dadurch bedingt, dass aus Sicht

der Subjektivierungsforschung *jedes* Subjektverständnis als eine kulturelle historische Formation zu begreifen und die Kontroverse zwischen unterschiedlichen kulturellen Formationen nicht in der Sache zu entscheiden ist.

Biestas existenzialistische Perspektivierung pädagogischer Subjektivierung kommt aber in dieser Hinsicht der Subjektivierungsforschung auch entgegen, da mit ihr keine *inhaltliche* Bestimmung eines *bestimmten* Subjektseins, sondern ein Verständnis von Subjektivität als einer relationalen Strukturkategorie verbunden ist. Zu fragen wäre, ob sich die Subjektivierungsforschung nicht bisweilen dem von Biesta ausgearbeiteten Verständnis einer spezifisch pädagogischen Subjektivierung annähert, wenn sie *bestimmte* Praktiken kritisiert und keine grenzenlose Freiheit, aber doch ein anderes Regiert-Werden oder ein ›Mehr‹ an Freiheit in Aussicht stellt und Bildung bisweilen auch offensiv als eine pädagogisch zu ermöglichende Praxis begreift. Hieran schließt die Frage an, ob der Subjektivierungsforschung selbst eine (bestimmte) Idee von *subject-ness* oder auch von Menschsein zugrunde liegt (vgl. Ricken 2024).

Wie auch immer diese Fragen im Einzelnen beantwortet werden mögen, verweigern sich aber die Subjektivierungsforschung und Biestas Subjektivierungstheorie auf Grund divergierender Prämissen und auch aufgrund ihrer komplementären Vereinseitigungen einer einfachen Synthese. Aus Perspektive von Biestas Subjektivierungstheorie liegen die Einseitigkeiten der Subjektivierungsforschung nicht nur in ihrer Beobachter*innen- bzw. Außenperspektive begründet, sondern auch in ihrem an einer gewissen Negativität der Subjektivierungsfigur orientierten kritischen Einsatz, der davor zurückscheut, seinen normativen Fluchtpunkt zu explizieren. Für die Konturierung einer spezifisch erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung könnte Biestas Subjektivierungstheorie dabei gerade deshalb von Interesse sein, weil mit ihr, wie einleitend angedeutet, ein *spezifischer* macht- und herrschaftskritischer Einsatz, d.h. eine Kritik an gegenwärtig hegemonialen Normen (il-)legitimer pädagogischer Praktiken verbunden ist. Folgt man Biesta, dann hat erziehungswissenschaftliche Kritik nicht allein – und wohl auch nicht vorrangig – nach dem Werden und der Gewordenheit von Subjekten und nicht allein nach unterwerfenden und normierenden Dimensionen des Subjektwerdens *in* pädagogischen Praktiken zu fragen. Mit Biesta gilt es vielmehr, nach der Gewordenheit der pädagogischen Praxis selber und danach zu fragen, wozu die pädagogische Praxis durch insbesondere bildungspolitische und auch wissenschaftliche Diskurse gemacht wird – und sie gegen Vereinnahmungen und Reduktionen zu verteidigen. Eine solchermaßen perspektivierte kritische Subjektivierungsforschung kommt nicht ohne einen normativ gehaltvollen und – in gewisser Weise – positiven Begriff pädagogischer Subjektivierung aus. Sie müsste also nicht nur den bereits vielfach kritisierten Situationalismus, sondern auch die Negativität der Subjektivierungsfigur und einen rein negativen Gestus der Kritik überwinden.

Aus Perspektive der Subjektivierungsforschung erscheint es dabei im Besonderen problematisch, dass Biesta selber zu einer gewissen Einseitigkeit tendiert, indem er in seiner Konzeption pädagogischer Subjektivierung normierende Dimensionen und Bedingungen (il-)legitimen Subjektseins vernachlässigt und nicht auch verdeutlicht, inwiefern Subjektivierung in den anderen Domänen, die ganz grundlegend mit Bedingungen für Zugehörigkeit und Anschlussfähigkeit verbunden sind, eine Rolle spielt (und umgekehrt).

Hieran schließt nunmehr unsere These an, dass wir es in der Pädagogik mit mannigfaltigen und zum Teil widersprüchlichen Anrufungen und *multiplen* Subjektivierungen zu tun haben, die sich nicht säuberlich trennen lassen, sondern sich überlagern und auch widerstreiten (vgl. Ruitenberg 2020). Eine zentrale Herausforderung sowohl für Biestas Subjektivierungstheorie als auch für die Subjektivierungsforschung der Erziehungswissenschaft bestünde daher darin, pädagogische Subjektivierung weder als Summe unterschiedlicher Subjektivierungsformate in unterschiedlichen Domänen zu sehen noch (nur) als eine eigenständige Domäne *neben* Qualifikation und Sozialisation. Die Spezifik pädagogischer Subjektivierung wäre stattdessen daran festzumachen, wie sie in den Domänen von Qualifikation und Sozialisation und ihren Subjektivierungsformaten Differenzen erzeugt und zur Geltung bringt, die – als Differenzen – Freiheitsspielräume eröffnen. *Pädagogische* Subjektivierung vollzieht sich insofern sowohl in der Vermittlung bestimmter Diskursarten als auch in der Artikulation ihres Widerstreits (vgl. Koller 1996).

Sowohl Biestas Subjektivierungstheorie als auch die Subjektivierungsforschung enthalten für eine solche *differenztheoretische* Bestimmung *pädagogischer* Subjektivierung zentrale Anknüpfungspunkte. Diese würden es der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft ermöglichen, es nicht mehr bei einer Forschung im Modus eines Theorieimports zu belassen, sondern sich als eine an der Sache der Pädagogik interessierte erziehungswissenschaftliche Forschung zur Geltung zu bringen.

Literatur

- Allen, Amy (2002): Power, Subjectivity, and Agency: Between Arendt and Foucault. In: International Journal of Philosophical Studies 10, H. 2, S. 131–149.
- Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2019): Die Erziehung der Theaterperspektive. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 21–47.
- Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2023): Praxistheoretische Forschung zwischen Pädagogisierung und Ent-Pädagogisierung. Chancen und Risiken einer sozialtheoretischen Umcodierung der Erziehungswissenschaft. In: Kuhlmann, Nele/Rose, Nadine/Hilbrich, Ole/Bellmann, Johannes/Reh, Sabine (Hg.): Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms. Heidelberg: Springer, S. 35–66.
- Biesta, Gert (2014): The Beautiful Risk of Education. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert (2015): On the Two Cultures of Educational Research, and How we Might Move Ahead: Reconsidering the Ontology, Axiology and Praxeology of Education. In: European Educational Research Journal 14, H. 1, S. 11–22.
- Biesta, Gert (2017): The Rediscovery of Teaching. London/New York: Routledge.
- Biesta, Gert (2020a): Educational Research. An Unorthodox Introduction. London/New York: Bloomsbury.
- Biesta, Gert (2020b): Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. In: Educational Theory 70, H. 1, S. 89–104.
- Biesta, Gert (2022): World-centred Education. London/New York: Routledge.

- Biesta, Gert (2023): Agonistic Democracy and the Question of Education. In: Culp, Julian/ Drerup, Johannes/Yacek, Douglas (Hg.): *The Cambridge Handbook of Democratic Education*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 311–327.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2023): Bildung und Subjektivierung. Systematische Spannungslinien des Subjektivierungskonzepts im Kontext von Optimierung, Digitalisierung und Migration. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26, H. 6, S. 1389–1409.
- Butler, Judith (2013): *Haß spricht*. Berlin: Suhrkamp.
- Elliott, John (2006): Educational Research as a Form of Democratic Rationality. In: *Journal of Philosophy of Education* 40, H. 2, S. 169–185.
- Engel, Juliane/Diz Muñoz, Cristina (2022): Theorie und Empirie einer postkolonialen Subjektivierungsforschung. In: Bosančić, Saša/Brodersen, Folke/Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena/Spies, Tina/Traue, Boris (Hg.): *Following the Subject. Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung – Methodologien der Subjektivierungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–168.
- Geimer, Alexander (2020): Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung – Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen. In: *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, H. 2–3, S. 255–278.
- Gellert, Uwe/Merl, Thorsten/Rabenstein, Kerstin/Schierz, Matthias (Hg.) (2023): *Fachunterricht und Subjektivierung. Themenheft. ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 12.
- Güvenç, Ezgi/Leonhard, Tobias (2023): Phänomene doppelter Subjektivierung im Praktikum. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 12, H. 12, S. 51–67.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2024): Autorisierung und Subjektivierung. In: Rose, Nadine (Hg.): *Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 127–142.
- Koller, Hans-Christoph (1996): Der pädagogische Diskurs und sein Verhältnis zu anderen Diskursarten. Eine diskursanalytische Alternative zur systemtheoretischen Betrachtung des Erziehungswesens. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hg.): *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 110–143.
- Kuhlmann, Nele/Herfter, Christian (2022): Transformierender Bildungsgehalt? Schulische Subjektconstitution im Medium der unterrichtlichen Sache. In: Yacek, Douglas (Hg.): *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs*. Heidelberg: J.B. Metzler, S. 177–195.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2022): Subjektivierung von Schüler*innen. In: Bennewitz, Hedda/Boer, Heike de/Thiersch, Sven (Hg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster/New York: Waxmann, S. 99–109.
- Langer, Antje/Wrana, Daniel (2024): Subjektivierungsforschung. Gesellschaftliche Verhältnisse, Reifizierung, Kritik. In: Rose, Nadine (Hg.): *Addressing Inequality. Erzie-*

- hungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 37–60.
- Leonhard, Tobias/Güvenç, Ezgi/Leonhard, Melanie/Müller, Andrea (2023): Adressierungsanalyse als Methode der Forschung zur Lehrpersonenbildung. Systematische Schärfungen und methodische Varianten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research* 24, H. 3, Art. 6.
- Masschelein, Jan/Ricken, Norbert (2003): Do We (Still) Need the Concept of Bildung? In: *Educational Philosophy and Theory* 35, H. S. 139–154.
- Ricken, Norbert (2024): Anerkennung und Adressierung. Anmerkungen zu einem Denkstil. In: Rose, Nadine (Hg.): *Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 143–162.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (2019): Vorwort. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7–8.
- Rieger-Ladich, Markus (2022): Subjektivierung. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hg.): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 420–427.
- Rose, Nadine (Hg.) (2024a): *Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Rose, Nadine (2024b): *Addressing Inequality. Eine Einführung in die Forschungsperspektiven und -fragen von Subjektivierungsforschung*. In: Rose, Nadine (Hg.): *Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 9–22.
- Ruitenbergh, Claudia (2020): The Subjectification Function of Education: A Proposal for a Cross-Curricular Understanding. In: *Philosophy of Education* 76, H. S. 130–146.
- Schäfer, Alfred (2019): Bildung und/als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 119–136.
- Simons, Maarten/Masschelein, Jan (2016): Governmental, Political and Pedagogic Subjectivation: Foucault with Rancière. In: Peters, Michael/Tesar, Marek (Hg.): *Beyond the Philosophy of the Subject. An Educational Philosophy and Theory Post-Structuralist Reader*. London/New York: Routledge, S. 69–88.
- Thompson, Andrew (2024): Rethinking subjectification: On the Limits of Biesta's Educational Theory. In: *Educational Theory* 74, H. S. 371–388.

4 Kritik mit und an Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft

Einleitung

Karen Geipel, Bettina Kleiner & Nadine Rose

Das Theorem der Subjektivierung ist seiner Genese nach eng mit einer kritischen Reflexion moderner Subjektvorstellungen verbunden (vgl. Foucault 1994a, 1994b; Rieger-Ladich 2022). Im Mittelpunkt stehen dabei oftmals gesellschaftliche Machtverhältnisse sowie Fragen nach der Handlungsfähigkeit von Akteur*innen. Dementsprechend wurde und wird das Theorem in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen, um etwa gesellschaftliche Bedingungen des Aufwachsens kritisch zu perspektivieren (vgl. Bünger 2024). Jedoch untersuchen bislang nur wenige Studien explizit den Charakter der mit subjektivierungstheoretischen Ansätzen verbundenen Kritik (vgl. Redecker 2019) oder gar die Systematik des Kritikverständnisses, das Subjektivierungsforschung zugrunde liegt. Auch wurden Subjektivierungstheorie und -forschung selbst in der Erziehungswissenschaft bislang nur selten kritisch auf ihre eigenen impliziten Prämissen und Grenzen hin befragt. Neben den Auseinandersetzungen, die um die Auslegung des Begriffs und seiner Bedeutung für die erziehungswissenschaftliche Diskussion geführt werden (vgl. Ricken/Casale/Thompson 2019), finden sich lediglich vereinzelt kritische Bezugnahmen auf das Theorem, bspw. durch die Relationierung von Bildungstheorien mit Subjektivierung (vgl. Schäfer 2019). Gerade über die Verbindung mit post- und dekolonialen Ansätzen, mit Perspektiven des Schwarzen Feminismus sowie mit Theorieangeboten der Neuen Materialismen werden vermehrt Leerstellen und Erweiterungspotenziale des Subjektivierungstheorems in der Erziehungswissenschaft ausgelotet (vgl. Geipel/Mecheril 2014; Knobloch 2019; Egbert/Bettinger 2021; Kleiner/Kretzschmar 2021; Hoppe/Rose 2022; Bergold-Caldwell 2023; Kleiner 2024). Daran anschließend werden gegenwärtig auch weiterführende Überlegungen zum Status der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft insgesamt markiert und zusammengetragen (vgl. Bünger/Jergus 2023; Rose 2024).

Vor diesem Hintergrund ist dieses Kapitel verschiedenen Relationierungen bzw. Verhältnissen von Subjektivierung und Kritik gewidmet. Mit einem Schwerpunkt auf der Frage nach dem Stellenwert von »Kritik mit und an Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft« gilt das Interesse neben systematischen Perspektiven insbesondere differenz- und ungleichheitstheoretischen sowie herrschaftskritischen Perspektiven auf Subjektivierung. Leitend ist dabei eine doppelte Kritikperspektive entlang folgender Fragen: Worin liegt der (kritische) Erkenntnisgewinn subjektivierungstheoretischer

Problematisierungen erziehungswissenschaftlicher Gegenstände? Und worin bestehen die Grenzen und Leerstellen dieses Zugangs innerhalb der Erziehungswissenschaft?

Die hier vorgelegte Zusammenstellung bündelt Beiträge, die sowohl die Genese der Subjekttheorien zugrunde liegenden Kritik untersuchen als auch im Rückgriff auf weitere kritische Perspektiven reflexiv auf das Paradigma der Subjektivierung Bezug nehmen. Hierzu werden post- und dekoloniale feministische Theorien, Rassismustheorien, Klassentheorien, Disability Studies und Perspektiven der Neuen Materialismen mit Subjektivierung(sforschung) verschränkt bzw. darauf bezogen. Über die Konfrontation von Subjektivierungstheorie und -forschung mit diesen verschiedenen Theorie- bzw. Kritikperspektiven wird ausgelotet, inwieweit sich die Zugänge jeweils gegenseitig erhellen können, aber auch, welche Widersprüche oder Begrenzungen sich in den Relationierungen zeigen. Auf diese Weise trägt das Kapitel zweifach zur kritischen Auseinandersetzung bei: zum einen durch eine systematische Theoretisierung des kritischen Potenzials subjektivierungstheoretischer Ansätze für die erziehungswissenschaftliche Forschung; zum anderen, indem die Beiträge Subjektivierungstheorie und -forschung aus den benannten Perspektiven selbst einer Kritik unterziehen, indem gewichtige Leerstellen und implizite Denkvoraussetzungen des Theorems und Potenziale der Erweiterung herausgearbeitet werden.

Ziel dieses Kapitels ist es, am kritischen Impuls einer erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung anzusetzen, an der Analyse ihres Macht- und Herrschaftsverständnisses sowie an ihrer kritischen Befragung mithilfe anderer Gesellschafts- und Differenztheorien, um neue Anstöße für die Diskussion über Subjektivierung zu geben und Möglichkeiten der Erweiterung von Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft aufzuzeigen. Die nachfolgenden Beiträge eröffnen hierzu unterschiedliche Analyseperspektiven und versehen sie mit je eigenen Akzentuierungen.

Der Beitrag »Kritik in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung« von *Christiane Thompson* nimmt das Paradigma des Subjekts und der Subjektivierung als kritischen Impuls in der Erziehungswissenschaft in den Blick. Einerseits wird deutlich, dass bereits die Subjektphilosophien der Moderne (Kant, Nietzsche) eine kritische Einlassung im Sinne einer kategorialen Aufklärung von Erkenntnismodi und -formen verpflichtet waren. Andererseits stellt sich auch für aktuelle erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen die Frage, mit welchen Begriffen und Konzepten pädagogische Prozesse subjekttheoretisch konzeptualisiert werden. Praxis und Selbstverständnis der Kritik in der Subjektivierungsforschung erweisen sich Thompson zufolge dabei als an Foucault orientiert: Für eine kritische Ontologie der Gegenwart gehe es darum herauszuarbeiten, wie spezifische Begrifflichkeiten und Praktiken akzeptabel geworden sind, um die Konstitution eines Subjekts oder Objekts zu ermöglichen. Subjektivierungsforschung dient in diesem Sinne als eine Form der pädagogischen Problematisierung, wie Thompson an einer exemplarischen Analyse der Prüfung aufzeigt. Mit Subjektivierung eine kritische Wissensbildung in der Erziehungswissenschaft zu verfolgen, bilde somit auch einen Gegenentwurf zu einem evidenzorientierten Forschungsprogramm, das pädagogisches Wissen auf das reduziert, »was funktioniert«.

Eine kolonialismuskritische Perspektive auf Theorien der Subjektivierung verweist auf deren Grenzen und Auslassungen und damit auch auf die negativen Konstitutionsbedingungen westlicher Subjektphilosophien, wie der Beitrag »Subjektivierung, Kolo-

nialität und Geschlecht. Linien der Kritik« von Bettina Kleiner, Nadine Rose und Denise Bergold-Caldwell zeigt. Der Begriff und das Analyseprogramm von Subjektivierung wird hier mit Arbeiten aus den Black Studies (wie z.B. Hartman) und der dekolonialen Theorie (wie z.B. Lugones) konfrontiert, um Analysefragen und -begriffe abzuleiten, die sich auf Leben unter Bedingungen der Kolonialität anwenden lassen. In der Perspektive der Black Studies helfen Begriffe wie ›Fungibilität‹, ›Abjektion‹ und ›Verdinglichung‹ dabei, Subjektivierung und Dehumanisierung im vergeschlechtlichten transatlantischen Versklavungsregime zu analysieren. Dekoloniale Theorien richten den Blick auf die Verworfenheit von Moderne und Kolonialität, sichtbar in Logiken der Gewalt und Episteme. Konzepte wie das der Kolonialität des Seins und des Geschlechts akzentuieren dies. Für erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung implizieren sie z.B. relational zu Subjektivierung, Praktiken der Dehumanisierung zu berücksichtigen, die nur manchen Menschen den Status des Menschlichen zugestehen und andere in die Nähe von Ware rücken.

Saskia Terstegen nimmt in »Kritik mit/an Subjektivierung aus rassismustheoretischer Perspektive« eine pointierte Bestandsaufnahme der Erkenntnispotenziale und Grenzen einer rassismustheoretisch fundierten Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft vor. Sie legt zunächst theoretische Bezugsgrößen zu *race* und Subjektivierung im Anschluss an Butler, Hall und Fanon sowie deren Rezeption in erziehungswissenschaftlicher Forschung dar. Dabei zeigt Terstegen nicht nur auf, wie (de-)privilegierte Subjekte in postkolonialen, rassistisch codierten Macht- und Herrschaftsverhältnissen hervorgebracht werden, sondern systematisiert auch aktuelle Studien, die Rassismuserfahrungen, pädagogische Praktiken rassistischer Subjektivierung sowie *Whiteness* als unmarkierte Norm empirisch untersuchen. So wird deutlich, wie Subjektivierungsforschung eine kritische Perspektive auf machtvoll *race*-bezogene Positionierungen in Bildungskontexten ermöglicht. Darauf aufbauend entfaltet Terstegen verschiedene Linien der Kritik am Subjektivierungstheorem aus rassismustheoretischer Perspektive, indem etwa post- und dekoloniale Einsprüche aufgezeigt werden, die Anti-Blackness als Analysefolie und afropessimistische Re-Lektüren fruchtbar machen. Abschließend werden Konsequenzen für die Subjektivierungsforschung in ›bewegten Zeiten‹ skizziert.

Im Beitrag von Nadine Rose und Marie Hoppe mit dem Thema »Klasse als Kritik an Subjektivierung? Zur Verbindung zweier Perspektiven« werden Potenziale und Grenzen einer subjektivierungstheoretisch fundierten Analyse diskutiert, die sich auf den Begriff der Klasse stützt. Aufgearbeitet wird dabei die Spannung zwischen einem klassenanalytischen Interesse am fundierenden Materialismus (im Anschluss an Marx, Bourdieu, Gramsci und Althusser) oder der ›objektiven Struktur‹ gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse und dem poststrukturalistischen Akzent auf deren historischer Dynamik, Performativität und Kontingenz (im Anschluss an Foucault, Derrida und Butler). Dabei zeigt sich, wie weitgehend ungeklärt das Verhältnis zwischen Diskurs, sozialer Identität und ökonomisch-sozialen Faktoren im poststrukturalistischen Verständnis ist. Ebenso deutet sich eine umfangreiche klassenanalytische Leerstelle in der Erziehungswissenschaft an, die nicht allein die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung betrifft. Entsprechend formulieren die Autorinnen als Konsequenz einige Impulse für ein poststrukturalistisch informiertes Verständnis von ›Klasse‹, z.B. durch post- und dekoloniale Analysen, die das Zusammenwirken von symbolisch-epis-

temischer Machtausübung und materieller Ausbeutung im Komplex des kolonial-rassistischen Kapitalismus aufzeigen.

In seinem Beitrag »Dis-/ability als Kritik der Subjektivierung« nimmt *Thorsten Merl* Prozesse der Subjektivierung in pädagogischen Kontexten aus den Perspektiven der Disability Studies und der Studies in Ableism in den Blick. Die Anlehnung an die Disability Studies ermöglicht Merl eine kritische Analyse des Werdens und Gewordenseins von (nicht-)behinderten Subjekten, während die Studies in Ableism den pädagogischen Grundbegriff der Fähigkeit und dessen Relation zu Behinderung problematisieren. In Verbindung mit empirischen Befunden aus dem schulischen Kontext zeigt Merl das kritische Potenzial dieser Perspektiven: Deutlich wird, wie unterrichtliche Praktiken ableistische Anrufungen und Positionierungen erzeugen und dadurch Ausschlüsse und Teilhabechancen bedingen. Vor diesem Hintergrund nimmt Merl exemplarisch erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung zu Leistung kritisch in den Blick. Er arbeitet heraus, wie eine Analyse der Logik von Leistung nicht nur verdeutlicht, wie (leistungs-)fähige Subjekte hervorgebracht werden, sondern auch deren negative Abweichungskonstruktionen sichtbar macht. So wird das Potenzial der Disability Studies und der Studies in Ableism erkennbar, Subjektivierungsforschung um eine Perspektive zu erweitern, die die Grausamkeiten ableistischer Fähigkeitsregime sowie die Erfahrungen derer aufzeigt, die als »ungenügend fähig« adressiert werden.

In ihrem Beitrag »Kritik mit/an Subjektivierung aus Perspektive der Neuen Materialismen« untersucht *Melanie Schmidt* das bisher wenig thematisierte Verhältnis von Subjektivierungsforschung und Neuen Materialismen innerhalb der Erziehungswissenschaft und lotet sowohl Verbindendes als auch das produktive Irritationspotenzial für Subjektivierungsanalysen aus. Beide Ansätze kritisieren den modernen Subjektbegriff und teilen einen relationalen Denkstil. Während die Subjektivierungsforschung (im Anschluss an Foucault und Butler) diskursive, körperlich-affektive und gesellschaftlich-normative Prozesse der Subjektwerdung fokussiert, betont der Neue Materialismus (im Anschluss an Barad und Haraway) den wirklichkeitskonstituierenden Charakter von Materie und kritisiert die anthropozentrische Ausrichtung des Humanismus. Im Artikel wird gefragt, inwieweit Theoriefiguren wie Barads »Agentieller Realismus« oder Konzepte wie »Intraaktion« und »agentieller Schnitt« nicht nur geeignet sind, bestehende erziehungswissenschaftliche Kritiken an Subjektivierungsanalysen zu erweitern, sondern auch Anstöße dazu geben, Subjektivierungsanalysen auf ein umfassenderes Kollektiv auszudehnen, das auch eigensinnige Materie und nicht-menschliche Andere einschließt. Gleichzeitig wird deutlich, dass eine systematische wie kritische Auseinandersetzung mit Neuen Materialismen in der Erziehungswissenschaft insgesamt noch am Anfang steht.

Literatur

- Bergold-Caldwell, Denise (2023): Das schwarze Subjekt der Grenze. Afropessimistische Streifzüge durch Fragen der Subjektivierung. In: Heinemann, Alisha/Karakaşoğlu, Yasemin/Linnemann, Tobias/Rose, Nadine/Sturm, Tanja (Hg.): Ent|grenz|ungen.

- Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 53–62.
- Bünger, Carsten (2024): Subjektivierung – Zur Frage der Kritik im Lichte produktiver Macht. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 50–58.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2023): Bildung und Subjektivierung. Systematische Spannungslinien des Subjektivierungskonzepts im Kontext von Optimierung, Digitalisierung und Migration. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26, S. 1389–1409.
- Egbert, Simon/Bettinger, Patrick (2021): Diskurs und Materialität. Eine Einleitung ins Themenheft. In: *Zeitschrift für Diskursforschung. Special Issue: Diskurs und Materialität* 9, H. 2, S. 173–180.
- Foucault, Michel (1994a): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hg.): Michel Foucault. Weinheim: Beltz.
- Foucault, Michel (1994b): Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geipel, Karen/Mecheril, Paul (2014): Postsouveräne Subjektivität als Bildungsziel? Skeptische Anmerkungen. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Leverkusen/Opladen: Barbara Budrich, S. 35–54.
- Hoppe, Marie/Rose, Nadine (2022): Marginalisierte Souveränisierung. Erkundungen rund um das Verhältnis von Post- und Prä-Souveränität. In: Füllekruss, David/Kourabas, Veronika/Krenz-Dewe, Daniel/Natarajan, Radhika/Ohm, Vanessa/Rangger, Matthias/Schitow, Katharina/Shure, Saphira/Streicher, Noelia (Hg.): *Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 205–222.
- Kleiner, Bettina (2024): Die Un/Möglichkeit des Schwarzen Subjekts und Judith Butlers Konzeption von Subjekt/ivierung. In: Rose, Nadine (Hg.): *Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 79–93.
- Kleiner, Bettina/Kretzschmar, Clara (2021): Diskurs, Materie und Materialisierung bei Judith Butler und Karen Barad. In: *Zeitschrift für Diskursforschung. Special Issue: Diskurs und Materialität* 9, H. 2, S. 224–243.
- Knobloch, Phillip. D. Th. (2019): Subjektivierung und moderne/koloniale Bildung. Zur Formierung von Grenzsubjekten. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 159–176.
- Redecker, Anke (2019): Subjektivierung als Kritik. Selbstverhältnisse auf dem Prüfstand. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 137–157.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2019): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Rieger-Ladich, Markus (2022): Subjektivierung. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 420–427.
- Rose, Nadine (Hg.) (2024): Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Schäfer, Alfred (2019): Bildung und/als Subjektivierung. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorierperspektiven. Weinheim: Beltz, S. 119–136.

Kritik in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung

Christiane Thompson

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

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

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

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

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

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

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

1 Die Rede vom »Tod des Subjekts« schließt an eine Äußerung Foucaults aus »Die Ordnung der Dinge« (Foucault 1974: 462) an. Wichtig ist indes, diese Äußerung auf das Erkenntnisprogramm des Buches zu beziehen: die Rekonstruktion verschiedener *Epistemai* als strukturierende Erkenntnisformen, die nicht in der Instanz des Subjekts gründen. Das Subjekt selbst gehört laut Foucault zu einer spezifischen *Episteme*, deren Veränderung bzw. Verschwinden denkbar ist. Vgl. dazu auch Rieger-Ladich 2022.

2 Es sei an dieser Stelle an die verschiedenen dekolonialen Einsätze erinnert, die sich der Aufgabe annehmen, eine ›andere Moderne‹ zu schreiben oder diese ›neu‹ zu schreiben (siehe Mignolo/ Escobar 2010 – den Hinweis auf diesen Band verdanke ich Edgar Forster).

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

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

2. Subjekt | Kritik und die Reflexion erziehungswissenschaftlichen Wissens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Praxis und Selbstverständnis der Kritik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Subjektivierungsforschung als pädagogische Problematisierung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Theorie – Forschung

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

Subjektivierung, Kolonialität und Geschlecht. Linien der Kritik

Bettina Kleiner, Nadine Rose & Denise Bergold-Caldwell

Abstract *Der Beitrag setzt sich mit der Kritik Schwarzer feministischer und dekolonialer Theorieansätze an westlichen Konzepten des Subjekts auseinander. Er verdeutlicht, wie Black und Decolonial Studies Subjekte im Kontext einer Kolonialität der Macht denken und entfaltet subjekt- und herrschaftsanalytische Perspektiven. Im Zentrum der Ansätze stehen historische und soziologische Analysen zu Kolonisierung und Versklavung wie auch ihre Zusammenhänge mit Geschlechterverhältnissen. Begriffe wie Dinghaftigkeit und Abjektion werden dabei zentral. Hervorgehoben wird dabei, dass klassische Subjektphilosophien die systematische Ausgrenzung und Entmenschlichung kolonialisierter und versklavter Personen weitgehend ausgeblendet haben und sich diese Ausblendung auch im Paradigma der Subjektivierung wiederfindet. Grundlegende Annahmen über Subjektivität, Menschsein und Handlungsfähigkeit werden hinterfragt und die Notwendigkeit von post- und dekolonialen Perspektiven in der Erziehungswissenschaft unterstrichen.*

1. Einleitung

Stellen poststrukturalistische Subjekttheorien wie die von Michel Foucault und Judith Butler den zentralen Charakter von Autonomie, Handlungsfähigkeit und Vernunft des aufklärerischen Subjekts infrage, setzen aktuelle kolonialismuskritische Theorien anders ein. Ihre Kritik an aufklärerischen und auch an postaufklärerischen Subjekttheorien (etwa von Butler und Foucault) lautet, dass sie den dialektischen Zusammenhang zwischen der Abwertung ehemals kolonisierter Menschen und der Hervorbringung des *weißen* Subjekts ignorieren oder nicht mitdenken (vgl. Weheliye 2014; Wynter 2015; Mignolo 2019; Walcott 2021). Schwarze und kolonisierte Subjektpositionen haben, so die Analyse und Kritik, keinen Eingang in die westliche Subjektphilosophie gefunden (vgl. auch Bergold-Caldwell i.d.B.; Kleiner 2024). Vielmehr konstituiert ihr Ausschluss die Zentralität *weißer* (männlicher) Positionen. Deshalb steht hier zur Debatte, was es für eine Kritik (post-)moderner Subjektkonzeptionen bedeuten würde, dekoloniale und Schwarze (Theorie-)Positionen in den Mittelpunkt zu rücken.

Für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung sind diese Fragen wichtig, weil sie tendenziell auf blinde Flecken in der – sich selbst bereits kritisch auf die Handlungsfähigkeit, Vernunft und Autonomie des aufgeklärten Subjekts beziehenden – Theorietradition hinweisen. Zentrale Fragen lauten: Wer wird als Mensch betrachtet und entsprechend behandelt? Wessen Leben zählt und wessen nicht? Und welche Personen-gruppen erfahren normalisierte Gewalt? Die nachfolgend skizzierten und mit den Black Studies (vgl. Hartman 1997; Broeck 2018¹; Ewara 2020, 2021) und dekolonialen Theorien (vgl. Quijano 2000; Mignolo 2007; Lugones 2010, 2016; Dussel 2013) verbundenen Kritiklinien äußern also Zweifel an neueren Subjektphilosophien. Kritik an ihren grundlegenden Prämissen trifft entsprechend auch die Subjekttheorien Judith Butlers und Michel Foucaults wie auch Butlers damit verknüpfte Geschlechtertheorie. Bei allen Unterschieden teilen die nachfolgend dargestellten Ansätze folgenden Einsatzpunkt: Sie problematisieren koloniale und imperiale Verhältnisse und mit dem Zeitalter der Moderne und der Aufklärung verbundene Wissens- und Wissenschaftskategorien und rücken die problematische (post-)koloniale Prägung dieser Wissensbestände ins Zentrum. Gleichzeitig weisen sie verschiedene historische und geographische Bezüge auf und fokussieren zum Teil unterschiedliche wissenschaftstheoretische und -politische Einsätze: Die hier erläuterten Arbeiten aus dem Kontext der Black Studies beziehen sich maßgeblich auf die Kolonisierung, Verschleppung und Versklavung von Menschen afrikanischer Herkunft sowie auf ihr Leben und ihre Zwangsarbeit in der Plantagen-Wirtschaft unter Bedingungen extremer Gewalt. Zumeist wird der US-amerikanische und karibische Raum im 18. und 19. Jahrhundert betrachtet. Vor allem die Theorien von Hartman und Ewara implizieren dabei in der Tendenz eine radikale Neubegründung, Modifikation und Erweiterung postaufklärerischer Subjektphilosophien.

Die dargestellten dekolonialen Ansätze fokussieren hingegen die Kolonisierung der Amerikas seit dem 15. Jahrhundert und verweisen neben der Versklavung auch auf die Ausbeutung und Vernichtung der indigenen Bevölkerungen Lateinamerikas im Zuge der kolonialen Invasionen ab 1492. Während sich manche Vertreter*innen der Black Studies durchaus auch auf Erkenntnistraditionen berufen, die im Poststrukturalismus oder in der Aufklärung² wurzeln, werden diese erkenntnistheoretischen Bezüge aufgrund ihrer Verstrickungen mit kolonialen Expansionsbestrebungen von dekolonialen Wissenschaftler*innen (wie etwa Walter Mignolo) grundsätzlicher zurückgewiesen. Sie bean-

-
- 1 Broecks Buch »Gender and the Abjection of Blackness« erläutert sowohl zentrale Einsätze und Konzepte Schwarzer Feminist*innen als auch den *default* der überwiegend westlichen Geschlechterforschung, die Leben Schwarzer Menschen zu adressieren. Dieser Mangel beruht allerdings auf einem grundsätzlicheren Problem, nämlich auf der immer noch dominierenden aufklärerischen Subjekt-konzeption. Gender als historische Formation, so Broeck, *resultiert* aus dem modernen *weißen* Aufklärungsdenken über Subjektivität (vgl. ebd.: 14). Wenn Versklavung hingegen den Ausgangspunkt darstellt, müssen Abjektion (strukturelle Verwerfung) und die Entgegensetzung von Eigentum/Ding versus Mensch zentrale Begriffe und Paradigmen – auch für eine Theorie der Subjektivität – darstellen. Diese Methode einer systematischen postkolonialen Subjektkritik hat sie u.E. als eine der frühen Autor*innen in den deutschsprachigen Diskurs eingeführt (vgl. Broeck 2006).
 - 2 Es gibt bspw. eine dezidierte Auseinandersetzung mit Kants vertragstheoretischen Zugängen von Charles Mills (2017), der hervorhebt, inwiefern Kontrakttheorien liberaler Demokratien von einer rassifizierenden Logik geprägt sind.

spruchen, mit der eurozentrischen philosophischen Tradition zu brechen und ein alternatives Theorie- und Analysebesteck zu entwickeln.

Sowohl hinsichtlich erziehungswissenschaftlicher Denktraditionen im Allgemeinen als auch einer Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft im Besonderen, implizieren diese Einsätze Denkherausforderungen und Perspektivenwechsel, die aufs Ganze gehen: Denn Begriffe wie ›Mensch‹, ›Autonomie‹, ›Anerkennung‹, ›Intersubjektivität‹ oder ›Autorisierung‹ werden damit in ihrer ganzen Tradition und gesellschaftstheoretischen Fundierung und auch in ihrem Universalitätsanspruch infrage gestellt. Werden stattdessen Kolonisierung, Versklavung und Verwerfung/Dehumanisierung ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, resultieren daraus auch andere erziehungswissenschaftlich relevante Fragerichtungen, wie im weiteren Verlauf deutlich wird.

Nachfolgend werden die Linien der Kritik entlang einzelner Theoreme genauer vorgestellt: Im zweiten Abschnitt wird zunächst hauptsächlich Saidiya Hartmans historische Arbeit »Scenes of Subjection« (1997) und ihre Rezeption durch Sabine Broeck (2018) rekonstruiert sowie ergänzend weitere Ansätze der Black Studies (vgl. Sharpe 2016; Ewara 2020, 2021) erörtert. Begriffe wie *Abjection* und *Thingification* und ihre vergeschlechtlichten Konnotationen werden mit Butlers Subjektivierungstheorie ins Verhältnis gesetzt. Im dritten Abschnitt werden einige dekoloniale Konzepte von Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo und María Lugones vorgestellt, die Analysen zur Entstehung der *coloniality of power* (vgl. Quijano 2000) vorlegen und dabei die Verschränkung der Wissenskategorien race und gender und ihre kolonial-kapitalistischen Verstrickungen ins Zentrum rücken. Im vierten Abschnitt werden die Linien der Kritik zueinander ins Verhältnis gesetzt und auf ihre Implikationen für Subjektivierung(s)theorien hin befragt, bevor wir mit einem Ausblick zu bestehenden und fehlenden erziehungswissenschaftlichen Anschlüssen an die vorgestellten Perspektiven enden (5).

2. *Thingification* und *Abjection* – Transatlantische Versklavung als Kontext des Nachdenkens über Subjekt(ivi)tät und Dehumanisierung

Zum Einsatzpunkt der Black Studies³: Die (epistemische) Kritik, die mit den nachfolgend aufgeführten Einsätzen der Black Studies einhergeht, lautet, dass das postaufklä-

3 Im vorliegenden Artikel beschäftigen wir uns mit der Theoretisierung in den Black Studies, die im engeren Sinn die Frage der Subjektivierung diskutieren. Neben Fragen des Subjekts (vgl. Fanon 2008; Weheliye 2014; Wilderson 2020) und Perspektiven auf Artikulation, Diskurs und Identifizierung (vgl. Hall 2021), der politischen Ökonomie durch die Versklavung (vgl. Patterson 1982), dem Begriff von Freiheit aus Schwarzer Perspektive (vgl. Morrison 2007), adressieren Black Studies auch kulturtheoretische Verhandlungen, wie den Black Atlantic (vgl. Gilroy 2003) und vieles mehr. Viele der oben genannten Schriften sind auch prägend für post- und dekoloniale Theorien und sind teilweise auch erst im Nachhinein mit Black Studies assoziiert worden. Besonders in Nordamerika gibt es zahlreiche Studienprogramme und Studiengänge der Black Studies. Auch in den Niederlanden, England und anderen europäischen Universitäten haben die Black Studies Fuß gefasst. Entstanden aus Schwarzen feministischen Theoriebezügen, sind Black Studies ein Studienprogramm, das bisherige Episteme auf ihre Ausschlüsse befragt und von dort aus neue Zukünfte für alle imaginiert.

rerische Subjekt Blackness *strukturell verwerfe*, womit es erst möglich wird, Entgegensetzungen von Menschen und Dingen, aber auch von Menschlichkeit und Handlungsfähigkeit zu konzeptualisieren (vgl. Spillers 1987; Hartman 1997; Sharpe 2016; Broeck 2006, 2018; Ewara 2020, 2021). Deshalb implizieren sie eine konsequente Kontextualisierung von Subjekt- und Gesellschaftstheorien durch die transatlantische Versklavung. Zentrale Analysebegriffe stellen hierbei *Dinghaftigkeit* und damit *Fungibilität* (>Austauschbarkeit; im ursprünglichen Sinn von Waren) Schwarzer Leben dar. Diese (Matrix der) Kritik zielt folglich auf grundlegende Episteme moderner Einsätze, ohne dabei aber deren begriffliches Instrumentarium völlig zu verwerfen.

Werden die Subjekttheorien von Michel Foucault und Judith Butler mit Untersuchungen konfrontiert, die die Konstitution von Subjekten und Subjektivität in der transatlantischen Versklavung mit dem Terror auf den Plantagen (vgl. Hartman 1997; auch Angela Davis 1981/2022) analysieren, zeigt sich eine spezifische Leerstelle: Butler und Foucault haben zwar vereinzelt Rassismus und race berücksichtigt (vgl. Foucault 1976; Butler 2004, 2006), zugleich liegt ihren Arbeiten aus der Perspektive der Black Studies aber – möglicherweise unreflektiert – eine historisch-gesellschaftlich spezifische Konzeption des abendländischen Subjekts zugrunde, die Schwarze Leben strukturell ausschließt (vgl. Bergold-Caldwell 2023a; Kleiner 2024). Zudem wird darin die zentrale Bedeutung von Rassismus für Produktions- und Reproduktionsverhältnisse vernachlässigt. Die systematische Enteignung, Ausbeutung und Degradierung Schwarzer versklavter Menschen zu Objekten zu verschiffbarer Ware – zu »things« und »flesh« (Broeck 2018: 13) – ist auch aus der postaufklärerischen Subjektkonzeption herausgeschrieben (vgl. Hartman 1997; Wynter 2015; Broeck 2018; Ewara 2020, 2021). Wird hingegen Subjektivierung konsequent im historischen und gesellschaftlichen Kontext der transatlantischen Versklavung und ihres Nachhalls verortet, ergeben sich konzeptuelle Verschiebungen in Theorien von Subjekt und Subjektivierung wie auch von Handlungsfähigkeit und (Un-)Freiheit. Diese Verschiebungen sind nicht allein dem Befund der zweifachen Anrufung versklavter Menschen als Person und kommodifizierte Objekte – der »dual invocation of person and property« (Hartman 1997: 80; auch: Hartman/Jackson 2022) – und damit der Multivalenz ihrer Subjektivation geschuldet, sondern hängen mit ihrer sozialen und strukturellen *Abjektion* zusammen, die Verbindungen von Whiteness/*Weißsein* und Menschlichkeit erst hervorgebracht hat und bis heute prägt.

Als besonders aufschlussreich für das Anliegen, Subjektivierung im Kontext der Versklavung zu theoretisieren, erweist sich Saidiya Hartmans 1997 erschienene Untersuchung »Scenes of Subjection. Terror, Slavery, and Self-Making in Nineteenth-Century America«, die auch eine zentrale Grundlage aktuellerer Analysen zu »racial abjection« und der Verdinglichung und Verwerfung Schwarzen Lebens (Broeck 2018; Moisi 2020; Davis 2023) bildet. *Blackness* wird bei Hartman als Effekt sozialer und relationaler Praktiken gefasst, der »die normativ als Schwarz definierten Subjekte, die Beziehungen zwischen Schwarzen, *Weiß*en und anderen und die Praktiken, die rassistische Unterschiede hervorbringen«, umfasst (Hartman 1997: 57; Übers. B.K.) – ein Gedanke, der uns für die Analyse der Entstehung relationaler Subjektpositionen zentral scheint. Hartman nutzt Plantagenberichte, Zeitungsartikel, Reiseberichte, Regierungsdokumente, Gerichtsurteile und pädagogische Texte aus der Zeit der Emanzipation, um dem Alltags-

leben Schwarzer Menschen und ihren Subjektkonstruktionen und sozialen Beziehungen im Kontext der Plantagenwirtschaft nachzugehen, und die veränderte Ökonomie der Gewalt nach der offiziellen (und nur vermeintlichen) Beendigung der Versklavung zu untersuchen (vgl. Hartman 1997: 10). Der Ambivalenz der Subjektivierung folgend, stellt sie weniger den offenen Terror der Versklavung ins Zentrum ihrer Analyse als Szenen, in denen dieser nicht offensichtlich ist. Die Shows, Auftritte und Szenen, in denen Performances of Blackness im Versklavungskontext zum Spektakel gemacht wurden, bilden einen der Analysegegenstände für die widersprüchliche Verstrickung von Terror und Alltagspraxis in der Zeit der Versklavungsökonomie. Ebenso analysiert Hartman Formen der Gewalt zur Zeit des »Nicht-Ereignisses der Emanzipation« (Hartman 1997: 116; Übers. B.K.), einer Zeitspanne, die durch die Aufrechterhaltung des Plantagensystems und die Neuformierung der Unterwerfung zu charakterisieren ist (vgl. ebd.) Hierbei wird die janusköpfige Verfasstheit der Freiheit für Schwarze Menschen unterstrichen: »von der Sklaverei befreit und frei von Ressourcen zu sein, emanzipiert und unterjocht, selbstbestimmt und verschuldet, gleich und minderwertig, befreit und belastet, souverän und beherrscht, Bürger und Subjekt« (ebd.: 117; Übers. B.K.). Die Abschaffung der Sklaverei verlieh Schwarzen Menschen also Rechte bei gleichzeitiger Verschiebung rassistischer Unterdrückungsmechanismen, die diese in der Praxis weiterhin entrechteten.

2.1 Gewalt, Dehumanisierung, Eigentum

Ein zentrales Ergebnis dieser Analysen ist, dass sich *weiße* Subjektivität durch die *Abjektion*/Verwerfung Schwarzer Menschen konstituiert, die auch durch ihre Dehumanisierung, ihre Verdinglichung und die damit korrespondierende Idee von Menschen als verschiffbare, verkaufbare und käufliche Ware ermöglicht wurde (vgl. Hartman 1997: 62). *Weiß*e moderne Subjekt(ivit)ät braucht demnach »Black thingification«, um sich sozial, kulturell und politisch und epistemisch zu verorten (vgl. Broeck 2018: 17). Saidiya Hartman folgend stellt der Foucault'sche Machtbegriff *keinen* geeigneten Zugang dar, um dieses Gewaltregime zu untersuchen, denn er setzt ein gewisses Maß an Freiheit voraus (vgl. Hartman/Jackson 2022). Aber »dingfest gemacht und Objekt unbegrenzter Gewalt« zu sein (und als Frau der gezielten Vergewaltigung durch *weiße* Master ausgesetzt zu sein, um Arbeitskräfte zu »produzieren«), war die Situation für versklavte Menschen, die in der »slaveocracy« (Davis 2022: 3) von ihren *weißen* Mastern gekauft und verkauft wurden (vgl. Hartman 1997; Davis 2022). Versklavung ist gekennzeichnet durch »direkte und einfache Formen der Unterdrückung, brutale Machtasymmetrien, regelmäßige Gewaltausübung und die Verweigerung von Freiheit« (Hartman 1997: 55; Übers. B.K.). Daraus folgt, dass Macht, Gewalt und Herrschaft begrifflich unterschieden und im Zusammenhang mit Versklavung und ihren Folgen theoretisiert werden müssen. Repressive Formen der Macht in einem Zustand der Herrschaft wären dabei zu fokussieren, weil sie den Rahmen für Praktiken und ggf. auch widerständige Handlungsmöglichkeiten Schwarzer Menschen bilde(te)n.⁴ Macht und Handlungsmacht sind demnach keine universalen

4 Im Zentrum der hier diskutierten Ansätze steht nicht nur eine andere Konzeption von Subjektivierung/Abjektion, sondern auch eine Theoretisierung von Praktiken widerständigen sozialen Seins

Kategorien, sondern sie nehmen – je nach zugrunde liegender Gesellschafts- und Regierungsform – verschiedene Formen an und müssten im Zusammenhang mit ihren (gesellschaftlichen, politischen und historischen) Kontexten differenziert werden. Die zentralen Kriterien von sozialer Praxis unter den Bedingungen von Versklavung sind dabei die Nicht-Autonomie des Handlungsfeldes, provisorische Wege, im beherrschten Raum zu operieren, sowie lokale multiple und zerstreute Formen widerständiger Akte, die die totale Kontrolle der *weißen* Master unterlaufen haben (vgl. Hartman 1997: 61).

Begriffe wie *Eigentum* und *Verdinglichung* verweisen im Sinne der Theorie des *racial capitalism* (vgl. Robinson 1983; Bhattacharyya 2018) darauf, dass eine Kritik an der Versklavungsökonomie nicht ohne Kapitalismuskritik auskommt; Eigentum stellt dann den Kontrapunkt der Lektüre dar (vgl. Broeck 2018: 14). Der Eigentumsbegriff geht dabei in mehrfacher Hinsicht über eine postmarxistische Kritik hinaus: Denn Eigentum muss in diesem Zusammenhang als Besitz natürlicher und vom Menschen geschaffener Ressourcen gesehen werden, als Besitz Schwarzen Lebens und Schwarzer Reproduktionsfähigkeit. Das bedeutet, dass sich *Eigentum* in solchen kolonialismuskritischen Lektüren nicht allein Privateigentum an Produktionsmitteln wie Maschinen, Fabriken, Land darstellt, das die Ausbeutung menschlicher Arbeitskraft ermöglicht, sondern dass versklavte Menschen im perfiden Verständnis *weißer* Master die Produktionsmittel *waren*. Zudem hat nach Hartman Rassismus auch während und nach der »Emanzipation« und Ausweitung der kapitalistischen Re-/Produktionsverhältnisse eine zentrale Bedeutung: für die Organisation, Aufteilung und Verwaltung der arbeitenden Klassen, für die Regulierung der Bevölkerung durch legitimierte Formen der sexuellen Vereinigung und der ehelichen Bindung sowie durch die Schaffung einer inneren Gefahr für die Reinheit des öffentlichen Körpers (vgl. Hartman 1997: 118f.).

Insbesondere im Zusammenhang mit diesem erweiterten Konzept des Eigentums zeigen sich die vergeschlechtlichten Komponenten der Versklavung. Eine *inaugurierende Anrufung* Schwarzer Frauen⁵ stellt demnach die beständige Möglichkeit sexualisierter Gewalt dar (vgl. Hartman 1997: 3), weil sie Eigentum und Produktionsmittel zugleich waren. Und anders als bei *weißen* Frauen, deren Leben durch die Eigentumsbeziehung des Patriarchen zu seiner Frau und seinen Kindern und die damit verbundene Schaffung legitimer Erben zur Weitergabe von Eigentum bestimmt gewesen ist, sind Schwarze Frauen zur menschlichen Reproduktion von Eigentum gezwungen worden (vgl. ebd.: 84), das den Fortbestand von Arbeitskraft zu sichern hatte. Sie *waren* folglich in mehrfachem Sinne das Eigentum der Master: indem sie selbst als Produktionsmittel eingesetzt

unter Bedingungen kolonialer Herrschaft: Ob es der alltägliche Entzug in den Plantagen und Küchen war oder die Weigerung, geschlechtliche identitäre Zuordnungen oder Rollen anzunehmen, oder eben auch Zusammenkünfte unter Gleichen, die stets prekär waren und unter Verdacht standen – die widerständige und auch sorgende Beziehung der prekären Communities ist der zentrale Ausgangspunkt Schwarzer und Dekolonialer Theorien.

- 5 Schwarzen Feministinnen folgend, wie bspw. Hortense Spillers (1987) aber auch Sylvia Wynter (2015), nehmen Schwarze Frauen eine Subjektposition ein, die sie im Geschlechterverhältnis (hetero-)sexistisch belangbar und ausbeutbar macht und die sie außerdem über Rassismus verletzbar macht; dennoch lässt sich sagen, dass die Binarität der zweigeschlechtlichen Ordnung hier durchkreuzt wird und der Begriff »Frau« vor allem auf die Art und Weise der Verfügbarmachung rekurriert.

wurden und indem sie gezwungen wurden, für die beständige Reproduktion weiterer Arbeitskräfte zu sorgen. Verdinglichung bezieht sich also bei Hartman zugleich auf diese Verdinglichung von Menschen zum Zweck ihrer totalen Ausbeutung wie auch auf eine epistemische Dimension von ›Ding‹. Denn Schwarze Männer und Frauen waren von jeder menschlichen Subjektkategorie zu unterscheiden.

2.2 *Abjektion* – Kritik an der Genealogie der Trennung von Mensch und Schwarzen/Sklaven

Möglich wurden diese grausamen Verhältnisse dadurch, dass Schwarzen Menschen – nicht nur aber auch – während der Zeit der Versklavung und Plantagenarbeit der fraglose Status des Menschlichen und des Subjekts abgesprochen wurde. Das Konzept der *Abjektion*, das Hartman 1997 einführt und das Broeck und andere später weiter ausarbeiten, stellt die mangelnde Historizität von Kristevas *Abjektion*/Verwerfung heraus und konkretisiert sie. Wird Verwerfung bei Kristeva und auch bei Butler im psychoanalytischen Sinn in Abgrenzung zur Verdrängung als ein Negationsakt verstanden, der Subjekte erst begründet,⁶ und im sozialen Sinn als eine Bewegung, mit der das Feld des gesellschaftlich Intelligiblen durch soziale Ausschlüsse erzeugt wird, geht es bei Hartman und später auch in Broecks Relektüre in »Scenes of Abjection« um »eine scharfe Kritik der Genealogie, die auf der Trennung von Mensch und Schwarzem/Sklaven beruht« (Broeck 2006: 152).

»Abject thus has changed from a category descriptive of individual subjectivity and its contours into a theoretical concept to discuss the underside of white Western modernity's terms of human sociability and subjectivity. One needs the term to be able to talk about the positioning of human beings as female flesh, as that abject which has been most radically beyond the pale of the subject in an Enlightenment vision, as that abject which has been structurally, not contingently, cut off from the human, from the self-possessed possessor of the world and its things.« (ebd.: 13)

Die These, dass das Abjekt nicht das einzelne Subjekt begründet, sondern strukturell vom Menschlichen abgeschnitten und gleichzeitig dialektisch mit seiner Ermöglichung verwoben ist, geht weiter als Analysen wie etwa die von Butler. In Butlers Verständnis der *Abjektion* sind psychische und gesellschaftliche Dimensionen verschränkt, allerdings werden sie gerade in den frühen Arbeiten nicht befragt und historisiert. Nicht nur stellt dagegen die Definition von Broeck und Hartman eine spezifische gesellschaftliche Verfasstheit ins Zentrum, sondern *Abjektion* wird hier auch genutzt, um die *Rückseite der weißen westlichen Moderne* und der in diesem Zusammenhang entstandenen Begriffe sichtbar zu machen. Nutzt Butler *Abjektion*/Verwerfung zunächst vor allem für die Verwerfung spezifischer Begehren (Homosexualität, Geschlechtsvarianz), die notwendig ist, um eine kohärente Geschlechtsidentität zu erlangen (vgl. Butler 1997: 30), war und ist die Matrix der Subjektivierung für Schwarze Frauen nie eine bloß heterosexuelle, sondern zu-

6 Während sich bei Butler Verdrängung als eine zensierende Handlung des Subjekts beschreiben lässt, das in einer Abwehrbewegung versucht, etwas ins Unbewusste zurückzustößen oder es dort zu halten, geht die Verwerfung der Subjektbildung voraus und ermöglicht sie (Butler 1997, 2006).

erst eine rassialisierte und im Kontext der Versklavung eine auf sexualisierter Gewalt beruhende »Abjective violence engendered Black Women«, so Hartman (1997: 82), Vergewaltigung sei die Grundlage weiblicher Subjektformation gewesen (vgl. ebd.). Wenn also *Abjektion* bzw. strukturelle Verwerfung und die Entgegensetzung von Eigentum/Ding das Zentrum einer Theorie des Subjekts darstellen, sind auch Geschlecht und Sexualität als historische und epistemische Formationen zu analysieren, die aus dem modernen weißen Aufklärungsdenken über Subjektivität resultieren (vgl. Broeck 2018: 14). Bürgerliche Konzepte von heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit wurden im Zuge von Kolonisierung oftmals oktroyiert. Dieser Aspekt wird in den nachfolgend dargestellten dekolonialen Theorien noch stärker ausgearbeitet.

3. Linien dekolonialer Modernitäts-, Rationalitäts- und Subjektkritik

Im Unterschied zu den gerade rekonstruierten Perspektiven aus den Black Studies, die, selbst wenn sie nicht direkt Butler'sche Begrifflichkeiten aufgreifen, so doch mit Theoriefiguren wie *Abjektion* oder Anrufung argumentieren, scheint die Distanz gegenüber den Butler'schen Begrifflichkeiten und Theoriefiguren aus den dekolonialen Theorieperspektiven heraus größer. Das könnte einerseits daran liegen, dass die Butler'schen Theoriefiguren in einer philosophiegeschichtlichen Tradition stehen, die aus dekolonialer Perspektive ebenso wie das damit verbundene Subjekt-konzept grundsätzlich problematisch erscheint (3.1). Und andererseits auch mit dem Eigenständigkeitsanspruch dekolonialer Theorieproduktion zu tun haben, die gerade einen Bruch mit dominanten eurozentrischen (Theorie-)Perspektiven betont, z.B. als Versuch, andere Theoreme zur Wirklichkeitsbeschreibung zu entwickeln und anzubieten wie *coloniality of gender* und *coloniality of being* (3.2). Entsprechend verweisen diese Arbeiten einerseits auf die Dichotomie zwischen Menschlichem und Nicht-Menschlichem als zentrale Dichotomie der kolonialen Moderne und andererseits auf das brutale Aufoktroyieren des kolonialen Macht-Race-Geschlechter-Systems als Matrix der (kolonialen) Subjektivierung (vgl. Lugones 2020: 56f.). Darüber hinaus beschreiben sie auch eine imperiale Lebensweise des Westens, die planetare Ressourcen insbesondere in Ländern des globalen Südens ausbeutet und damit quasi prekäre Subjektivierung hervorbringt.

3.1 *coloniality of power* und die Verwobenheit von *modernity/coloniality*

Viele dekoloniale Theoretiker*innen – wie bspw. Walter D. Mignolo oder María Lugones – schließen an Aníbal Quijano's (2000) Analyse einer *coloniality of power* an, die die grundlegende historische Verwiesenheit von Modernität und Kolonialität analysiert. Walter D. Mignolo hat dies in der Formulierung, Kolonialität sei als »die dunkle Seite der westlichen Moderne« (2011) zu verstehen, eindrücklich pointiert und verweist auf mehrere Denk-Herausforderungen, die von dekolonialen Analysen der Geschichte und Gegenwart ausgehen: Erstens wird der Beginn der Moderne direkt an den Beginn der kolonialen Invasionen in die Amerikas (und insbes. Lateinamerikas) ab 1492 geknüpft – und damit historisch deutlich früher verortet als in »westlicher« Geschichtsschreibung üblich. Zweitens werden Kolonialität und Moderne als »two sides of the same coin« (Mignolo 2007:

457) identifiziert, deren Verwobenheit mittels der Begriffsprägung *modernity/coloniality* auch sichtbar gehalten wird. Demgegenüber sei es für ›westliche‹ Denktraditionen charakteristisch, die *dark side* mit den brutalen, räuberischen, gewaltsamen und menschenverletzenden Aspekten der Kolonialität abzuschatten und Modernität allein mit positiv konnotierten ›Entwicklungen‹ wie Aufklärung, Emanzipation oder Demokratie zu verknüpfen. Drittens wird diese Abschattung der *dark side* und der mit ihr historisch verbundenen Formen und Stimmen des Widerstands und der Kritik wiederum als Ausdruck eines eurozentrischen Blicks auf die Welt(geschichte) gelesen, den dekoloniale Perspektiven grundsätzlich problematisieren und umzuschreiben suchen.

Anibal Quijano hatte zuvor bereits vorgeschlagen, die *coloniality of power* (2000) als eine Struktur oder Matrix der Macht zu verstehen, die mit der Erfindung der Amerikas (vgl. Dussel 1995) im historischen Kontext der Kolonialisierung zusammenfällt. Quijanos Analyse zufolge zeichnet sich diese neue Machtstruktur dadurch aus, dass sie einerseits als weltumspannender Kapitalismus (vgl. Quijano 2000: 216) gefasst werden kann, der alle Formen der Arbeit, Produktion und Ausbeutung in der Logik von Kapital und Markt organisiert (und damit die bisher existierenden Subsistenz- oder kommunalwirtschaftenden Systeme in den Amerikas auslöscht und überschreibt) und andererseits mit der Etablierung einer neuen Idee oder »category« (ebd.) einhergeht: der Vorstellung von ›race‹ als biologischer und hierarchischer Differenz von Menschen. Im Zusammenwirken beider Entwicklungen konnten nicht nur die kolonialen Dominanzverhältnisse ›naturalisiert‹ werden, sondern die Arbeitsteilung wurde entlang von ›race‹-Unterscheidungen ebenso organisiert wie die Kontrolle über das Land (als Besitz) und die Produktionsressourcen. In der Konsequenz war es Weißen möglich, Besitz zu haben, bezahlte Arbeit zu leisten und in der kolonialen Administration angestellt zu sein, während ›Indians‹ in Leibeigenschaft arbeiteten und ›Blacks‹ in Sklaverei (und als ebensolche auch in diesem System konstituiert wurden): »That racist distribution of work within colonial/modern capitalism was maintained during the entire colonial period« (ebd.: 217). Ohne diese kolonialen Formen der Ausbeutung (menschlicher Arbeitskraft ohne Bezahlung) und der Bodenschätze der Amerikas hätte – so Quijanos These – der europäische Kapitalismus nicht seine weltumspannende Dominanz entfalten können, der auch mit einer folgenreichen »racist distribution of new social identities« (ebd.) einhergeht, die sich in Kategorien wie ›Europeans‹, ›Indians‹ oder ›Blacks‹ spiegelt. Als drittes kategoriales Verhältnis verweist Quijano auf die modernen bürgerlichen Geschlechterverhältnisse: Sie wurden, so Quijano, vor der bürgerlichen Moderne in Europa bereits in den Kolonien eingeübt und bestimmten das Verhältnis zwischen Menschen, die fortan als männlich und weiblich eingeordnet wurden. Die Organisation familialer oder kollektiver Gemeinschaften wurde somit entsprechend christlicher Vorstellungen von familialer Organisation und auch geschlechtlicher Zuordnung gewaltsam verändert. María Lugones verweist in ihrem zentralen Text zur *coloniality of gender* (2016) darauf, dass auch im Geschlechterverhältnis eine *dark-side* und eine *light-side of modernity* zu sehen ist.

Gestützt werden diese Entwicklungen durch die Etablierung und Ausbreitung neuer Wissensformen in Europa, die sich als modern und rational verstehen (vgl. Quijano 2000: 221). Eine genauere Analyse der philosophischen Tradition des europäischen Denkens der ›Moderne‹, wie sie Enrique Dussel (2013) vornimmt, identifiziert dabei Descartes' *cogito ergo sum* als entscheidenden historischen Wendepunkt und wichtigen Er-

findungspunkt eines unzulässig universalisierten ›europäischen Ego-Denkens‹ oder als Beginn des Expansionsprozesses des ›modernen Ichs‹. Mit Descartes wird nicht nur die »Metaphysik des individuellen modernen Ichs« (ebd.: 36) fundiert, die alle »Subjektivität in sich selbst« (ebd.: 35) begründet und damit dieses Subjekt in einer Weise verabsolutiert, dass »only the ›subject‹ [...] counts« (Quijano 2000: 221). Die voraussetzungs- wie geschichtslose Selbstgewissheit dieses ›Ego‹ bedingt somit seine Inthronisierung und begründet zudem auch Vorstellungen von der ›natürlichen Überlegenheit‹ der ›europäischen Kultur‹. Bei Descartes wird zudem eine folgenschwere Trennung des menschlichen Geists und Körpers vollzogen, die in der Folge gerade die Vorstellung von der Unwichtigkeit und Nichtigkeit des Körpers stützt und den Körper dabei maßgeblich zum ›Objekt‹ ›rationaler‹ Betrachtung und Analyse degradiert. Diese Trennung wird nicht nur »zum Beginn aller illusorischer Abstraktionen eines ›Nullpunkts‹ der modernen philosophischen Subjektivität« (Dussel 2013: 39), sondern forciert auch die Konstitution des ›Körpers als Ware, die durch einen Preis quantifiziert werden kann, so wie es im System der Sklaverei oder der kapitalistischen Lohnarbeit geschieht« (Dussel 2013: 40; Herv. d.V.).

Es sind, so legen es Quijano wie Dussel nahe, diese sich verbindenden ›rationalen‹ Argumentationen eines metaphysisch und universal entworfenen ›europäischen Subjekts‹ einerseits und einer ›eurozentrischen‹, ›wissenschaftlichen‹ Begründung von der Ungleichwertigkeit menschlicher ›races‹ – wie sie z.B. Gobineau vorgelegt hat, sie sich aber auch in Kants oder Hegels Schriften wiederfindet (vgl. Kooroshy/Mecheril/Etzkorn 2024) – andererseits, die den zentralen ›Mythos der Moderne‹ konstituieren: eine »evolutionist historical perspective« (Quijano 2000: 221), in der die europäische Zivilisation als am weitesten entwickelt und höherwertig erscheint, während alle Nicht-Europäer*innen als entsprechend entwicklungs- und modernisierungsbedürftig gelten. Die Verschränkung dieser ›Rationalitäten‹ ermöglicht und legitimiert gerade die »brutal exploitation of labor and massive slave trades« (Mignolo 2007: 464) in den Kolonien: »The ›inferior‹ ›races‹ are ›inferior‹ because they are ›objects‹ of study or of domination/exploitation/discrimination, they are *not* ›subjects‹, and, most of all, they are *not* ›rational subjects‹.« (Quijano 2000: 221; Herv. d.V.)

Für Quijano und diejenigen Theoretiker*innen, die an seine Analyse der *coloniality of power* anschließen, erweist sich die Kolonialität der Macht deshalb als »established upon the production of the idea of ›race‹« (Quijano 2000: 229) und deutet auf eine Matrix der Macht, die nicht nur in ökonomischer und politischer Hinsicht ›produktiv‹ ist, sondern auch im Hinblick auf Wissen und Formen der praktischen Lebensführung bis hin zu sozialen Identitäten und Selbstverständnissen. Gerade diese Aspekte haben Walter Mignolo (2007) dazu bewogen, die *coloniality of power* zu ergänzen durch die Begrifflichkeiten und Analyseperspektiven einer *coloniality of knowledge* (vgl. ebd.: 451) in ihrer Verschränkung mit einer *coloniality of being* (vgl. ebd.). Diese Terminologien erlauben es, die modernen/kolonialen Verschränkungen von Gesellschaftsorganisation, Subjektivität und Wissen zu beschreiben und zu analysieren – wie auch ihre Verschränkungen mit Geschlecht und Sexualität.

3.2 *coloniality of gender* und *coloniality of being* – dekolonial-feministische Erweiterungen

María Lugones schließt an Quijanos Verständnis der *coloniality of power* wie auch die Matrix von *modernity/coloniality* an, kritisiert allerdings die Essentialisierung von Geschlecht darin, die sie als verkürzend und unterkomplex ausweist (vgl. Lugones 2007). Entsprechend analysiert Lugones ihrerseits das »modern/colonial gender system« (Lugones 2016: 14) bzw. die *coloniality of gender*, ohne zugleich Geschlecht als binäre Kategorie vorauszusetzen, da gender gleichermaßen als »constituted by and constituting the coloniality of power« (ebd.: 18) aufzufassen sei. Ohne die Verwobenheit von race und gender sei die Situation von Women of Color in der kolonialen Konstellation nicht zu verstehen, weil sie sich als »victimized and dominated at the intersection« (ebd.: 17) erweisen. Lugones' dekoloniale Analysen der *coloniality of gender* offenbaren dabei drei wichtige Aspekte der *coloniality of being*, die nachfolgend erläutert werden.

3.2.1 Die Verweigerung eines ›humanen‹ Status insbesondere für Women of Color

Die in Quijanos Analysen (und auch im Zuge der Black Studies) rekonstruierte Verweigerung eines vollen Subjektstatus für kolonisierte Menschen, die eine Verwandlung von Menschen in Tiere, Dinge oder Kreaturen ermöglicht, diente vor allem dazu, die Bedürfnisse der (meist männlichen) Kolonisatoren zu befriedigen (durch harte Arbeit, Dienstleistungen, Sex usw.). Dabei erwies sich Lugones zufolge die Kolonialisierung gerade als »a twofold process of racial inferiorization and gender subordination« (Lugones 2016: 22), weil sie nicht nur entmenslicht, sondern Menschen zudem in patriarchale und binärgeschlechtliche Machtverhältnisse eingerückt hat. Die Verbreitung bourgeoiser ›europäischer‹ Geschlechternormen und die zugehörige binäre Geschlechterkonstruktion von ›Mann‹ und ›Frau‹ trug im Kontext der Kolonialisierung zur weiteren Degradierung von Women of Color bei: »[W]hite European women as fragile and sexually passive opposed them to non-white, colonized women, including women slaves, who were characterized along a gamut of sexual aggression and perversion, and as strong enough to do any sort of labor.« (ebd.: 29) So wird nicht nur die Geschlechtertrennung selbst wie die damit einhergehende geschlechtsspezifische Machtverteilung naturalisiert, sondern auch die Verweigerung eines ›menschlichen Status‹ für kolonisierte Frauen unterstrichen, die aufgrund der bürgerlichen Geschlechtervorstellungen hauptsächlich als »not-human-as-not-women« (Lugones 2010: 744) angesehen wurden.

3.2.2 Die Ignoranz gegenüber lebbarer Geschlechtervielfalt im kolonialen Prozess

Lugones legt zudem nahe, dass mit der Einführung und Etablierung eines patriarchalen Systems von »male-gender-power« (Lugones 2016: 23) und der Dominanz einer binären, mit Heterosexualität als Normalform assoziierten, bourgeoise-eurozentrischen Geschlechtervorstellung gerade die gelebten Kulturen der Kolonisierten ignoriert und überschrieben wurden. Im Zuge der Kolonisierung wurden nicht nur egalitäre Machtstrukturen, an denen Männer und Frauen teilhatten, verändert und zerstört, sondern es wurden zudem gelebte Formen von Geschlecht, die nicht in die modern/koloniale Logik passten, vernichtet, unsichtbar gemacht, verboten oder ignoriert. Darüber hinaus gingen im Zuge der Kolonialisierung viele Rechte und Machtpositionen von Frauen ver-

loren, z.B. das Recht, Krieg zu führen, an politischen Entscheidungen teilzuhaben oder selbst zu entscheiden, wen sie heiraten. Die Naturalisierung »of sexual differences is another product of the modern use of science that Quijano points out in the case of ›race« (ebd.). Ähnelt Lugones Analyse hier in manchen Zügen also Butlers kritischem Begriff einer »heterosexuellen Hegemonie«, so setzt sie nicht nur historisch früher ein, sondern geht zudem auch analytisch anders vor (indem konkrete historische und gesellschaftliche Verhältnisse analysiert werden) und außerdem argumentiert Lugones ausgehend von einem anderen Verständnis von Subjektivierung:

»Widerstand ist die Spannung zwischen Subjektivierung (der Formierung/Informierung des Subjekts) und aktiver Subjektivität, jenes minimale Gefühl der Handlungsfähigkeit, das erforderlich ist, damit die Beziehung zwischen Unterdrückung und Widerstand eine aktive ist, ohne an das maximale Gefühl der Handlungsfähigkeit des modernen Subjekts zu appellieren.« (Lugones 2020: 61)

3.2.3 Die ständige Bewertung der Existenz vom Standpunkt der Modernität (›Mann‹/›Frau‹) aus

Für Lugones ist es offensichtlich, dass »[m]odernity organizes the world *ontologically* in terms of atomic, homogeneous, separable categories« (Lugones 2010: 742; Herv. d.V.) und dass solche Klassifikationen (wie ›männlich‹/›weiblich‹ oder auch ›Europäer*innen‹/›Indians‹/›Blacks‹) bis heute wirksame Instrumente der Dominanzausübung und -durchsetzung darstellen. Das impliziert nicht nur, genaue Analysen des Zusammenhangs von Rassifizierung und Vergeschlechtlichung im Lichte einer Kritik der kapitalistisch-eurozentrischen Moderne anzustrengen, sondern insbesondere danach zu fragen, wie und in welcher Weise einige Menschen und Bevölkerungsgruppen beherrscht oder schikaniert werden (vgl. Lugones 2016: 17). Und es bedeutet außerdem, nicht allein die hellen (*light*), also die normalisierten und hegemonialen Aspekte der modern/kolonialen Geschlechterordnung – z.B. die bourgeoise Vorstellung und Normierung von ›Männern‹ versus ›Frauen‹ – in den Mittelpunkt der Analyse zu rücken, sondern vor allem auch auf die Gewaltförmigkeit und die Gewalttaten in diesem Zusammenhang, also auf die *dark side* dieses Systems hinzuweisen. Und dies hat für Women of Color im kolonialen Kontext bedeutet, dass sie einer »reduction to animality, to forced sex with white colonizers, to such deep labor exploitation that often people died working« (ebd.: 32) ausgesetzt waren. In Lugones' eigenen Worten:

»In using the term *coloniality* I mean to name not just a classification of people in terms of the colonality of power and gender, but also the process of active reduction of people, the dehumanization that fits them for the classification, the *process of subjectification*, the attempt to turn the colonized into less than human beings« (Lugones 2010: 745; Herv. d.V.).

Subjektivierung bedeutet in diesem Kontext folglich vor allem die Dehumanisierung kolonisierter Menschen. Coloniality of being verweist folglich vor allem auf die Verstrickung aller heute lebenden und vorfindlichen Subjektivitäten und intersubjektiven Beziehungen in die Konstellation modernity/coloniality, wobei gerade Epistemologien

von den Rändern eingesetzt werden sollten, um diese Unterdrückungsgeschichte zu beschreiben und zu analysieren.

4. Implikationen – Black Studies und dekoloniale Kritik im Verhältnis zueinander und Impulse aus ihrer Kritik für Subjektivierung

Die hier vorgestellten Ansätze stehen für eine konsequente Kontextualisierung von Subjektphilosophien durch die koloniale Vergangenheit und ihr Weiterwirken. Sie verweisen auf die anhaltende Zentralität von Ausbeutung und Versklavung und der im Zusammenhang damit entstandenen Episteme. Obwohl die rekonstruierten Ansätze in ihren geographischen und historischen sowie theoretischen Bezügen Unterschiede aufweisen, lassen sich auch Anknüpfungspunkte ausmachen. Aus dem hier vorgenommenen Theorievergleich lassen sich sechs zentrale Befunde ableiten.

Erstens beschreiben die hier erläuterten Theorien Kolonialität und Versklavung als Triebfeder und Schattenseite der Moderne und erteilen damit der europäischen Selbsterschaffungserzählung (vgl. El-Tayeb 2016) eine Absage. Zweitens zeigen sie den Zusammenhang zwischen Versklavung, der kapitalistischen Produktion menschlicher Waren und (sexualisierter) Gewalt auf – auch wenn sich diese historisch und lokal je eigen ausgeprägt hat. Drittens wird der Zusammenhang zwischen der Ausklammerung von Kolonisierten aus dem Rahmen des Menschlichen und aus der Subjektphilosophie theoretisiert. Obwohl feministische Kritik – auch in der Folge von Judith Butler – die Kritik des autonomen Subjekts zentral setzt, geht der kolonialismuskritische Begriff des Abjekts weiter: Er verweist nicht nur auf den konstitutiven Ausschluss, sondern auch auf die dialektische Hervorbringung des autonomen-*weißen*-westlichen Subjekts, wie es ähnlich auch im Verständnis der *coloniality of being* unterlegt ist. Viertens verbinden alle Kritiklinien damit den Verweis auf Eigentum, Verdinglichung, Enteignung und Ware als zentrale Begriffe für die Analyse systematischer Ausbeutung unter kolonialen Bedingungen. Fünftens verweist die systematische Verbindung von race und gender nicht nur auf die Besonderheit kolonialer Ausbeutungsverhältnisse für Women of Color, sondern auch auf die Folgen des Aufoktroyierens europäischer Episteme in kolonisierten Regionen und ihrer eigentlichen Bedeutung für die Theoretisierung von Geschlecht. Und schließlich wird, sechstens, die zentrale Bedeutung – auch der Verbindung – von Rassismus und Geschlecht für kapitalistische Produktionsverhältnisse hervorgehoben.

Im Blick auf Subjektivierung lassen sich zwei Optionen ableiten: Entweder die postmoderne Subjektivierungstheorie zu erweitern und ihre begrenzte Reichweite genauer zu untersuchen (a) – wie es systematischer durch Saidiya Hartman deutlich gemacht wird, aber auch im Anschluss an María Lugones diskutiert werden kann. Oder es könnten andere, alternative Theorien (b) zugrunde gelegt werden – wie es andere Denker*innen der beiden Theorierichtungen anregen. Ziel wäre es zu erklären, wie historisch entstandene Herrschaftssysteme historisch spezifische Subjektivierungen als Objekte oder in der *coloniality of being* präformieren, und zu diskutieren, wie *Abjektion* oder koloniale Dehumanisierung die relationale Produktion gesellschaftlicher Subjekte bis heute strukturiert.

Für eine Erweiterung von Butlers und Foucaults theoretischen Einsichten im Horizont der Impulse aus den Black und Decolonial Studies bräuchte es (a) nicht nur eine Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus und der transatlantischen Versklavung als einer der Gründungspraktiken moderner Subjektivität, sondern (b) auch die systematische Aufnahme Schwarzer/Kolonialisierter Leben in ihrem dialektischen Verhältnis zur modernen Subjektivität. Das würde bedeuten, die Berücksichtigung schwarzer Abjektion in Bezug auf die Hervorbringung *weißer* Subjektivierungsmöglichkeiten herauszuarbeiten und als Quelle der Artikulation des (eingeschränkt) Menschlichen zu diskutieren. Diese Analyse wäre nicht nur historisch auszuarbeiten, sondern die Funktion der Entmenschlichung und der *Thingification* auch heute in unterschiedlichen Zusammenhängen herauszustellen. Zudem ist Analysen von Subjektivierung ein anderes Macht- und Herrschaftsverständnis als das Foucault'sche zugrunde zu legen. Foucault hatte in seinem Werk »Überwachen und Strafen« (1994) diskutiert, dass Formen der Machtausübung, wie sie z.B. in der Folter bestehen, mit der Moderne eine Veränderung erfahren haben und statt der öffentlichen Bestrafung nun Formen der (Selbst-)Disziplinierung als Machtmittel in den Vordergrund rücken. Die hier diskutierten Analysen verdeutlichen, dass Foucaults Ausführungen zur öffentlichen Bestrafung und Gewalt den kolonialen Kontext und die dort wirksamen Macht- und Herrschaftsformen nicht berücksichtigen. Entsprechend vernachlässigt seine Analyse auch, dass diese Art der Gewalt ein wesentlicher Grundzug dieses Herrschaftsverhältnisses ist. Weil Butler an Foucaults (eurozentrische) Machtkonzeption anschließt, müsste auch das Butlers Theorie zugrundeliegende Verständnis von Macht auf seine Fähigkeit befragt werden, Bedingungen zu erfassen, unter denen »Freiheit« radikal eingeschränkt oder beinahe gänzlich abwesend ist und ob (öffentliche) Gewaltausübung ein Mittel war, um die Freiheit einzuschränken. Und nicht zuletzt könnte es die Verbindung von María Lugones' Konzept der *colonality of gender* mit Butlers heterosexueller Matrix ermöglichen, eine Untersuchung der historischen Auferlegung des binären Geschlechtersystems auf Kolonisierte mit einer Analyse der alltäglichen Praktiken zu verweben, mittels derer rassifizierte Geschlechts- und Sexualitätsnormen lokal und aktuell aufgegriffen und bekämpft werden.

Will man die machtvollen Art und Weise erforschen, in der sich koloniale Herrschafts- und Gewaltgeschichte bis heute in die Staatsformen, Körper und Selbstverständnisse eingeschrieben findet, könnte – das wäre die zweite Option (b) – auch die *coloniality of being* als alternatives Konzept zu Subjektivierung fungieren. In dekolonialer Perspektive geht es mit solchen Begriffsprägungen auch um die Wiederaneignung der eigenen Geschichte(n) und Geschichtsschreibungen bzw. um den Hinweis auf und das Zur-Sichtbarkeit-Bringen von »Gegendiskursen« (Dussel 2013) zur dominierenden eurozentristischen Perspektive. Im Horizont der *coloniality of power* wäre es lohnend zu untersuchen, welche besonderen Formen die *coloniality of being* in verschiedenen durch Kolonialisierung geprägten geopolitischen Kontexten annimmt, wie sich kolonial-rassistisch-vergeschlechtlichend operierender Kapitalismus bis heute in Staatsformen, Körper und Selbstverständnisse eingeschrieben findet, wie eine *coloniality of being* gelebt und bewohnt werden kann, mit welchen (Selbst-)Limitierungen sie verbunden ist und wie diese in alltäglichen Praktiken bearbeitet und auch zurückgewiesen wird.

5. Ausblick – bestehende und fehlende erziehungswissenschaftliche Anschlüsse

Was sind nun die Schlussfolgerungen, die aus dieser Argumentation für die erziehungswissenschaftliche Diskussion um Subjektivierung zu ziehen sind? Wird Subjektivierungstheorie als ein Beispiel für gegenwärtig populäre (poststrukturalistische) Theorien betrachtet, wird in den hier vorgestellten Theorien deutlich, dass und mit welchen Folgen sich diese dem Gestus nach selbst kritisch ausgerichtete Subjektivierungstheorie dennoch als Teil eines dominanten US- und eurozentrischen akademischen Diskurses zeigt. Sie erweist sich als einer Denktradition verhaftet, die historisch lediglich einigen Menschen einen ›humanen‹ Status zugesteht und viele andere Menschen auf diesem Planeten tendenziell davon ausnimmt. Eine Subjektivierungsforschung, die die Einwände der Black wie auch der Decolonial Studies ernst nehmen möchte, benötigt demnach eine spezifische gesellschaftstheoretische Rahmung, die race und gender als soziale, gesellschaftliche und auch kapitalerbringende Phänomene diskutiert und deren globale wie historische Konstitutionsbedingungen nicht verdeckt. Wird erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung im Sinne Christiane Thompsons (i.d.B.) als eine Möglichkeit der kritischen Analyse der Konstitution erziehungswissenschaftlichen Wissens betrachtet, würde aus einer solchen Herangehensweise auch folgen, die historische Verstrickung von Erziehung und Bildung und der damit zusammenhängenden Vorstellungen von Subjekten in koloniale Expansionsbestrebungen auf ihre epistemischen Folgen für den deutschen Diskurs hin zu analysieren. Dies ist ohne Frage ein (sehr) umfangreiches Anliegen für weitere Arbeiten in diesem Feld.

Erste Impulse und Ansätze dazu finden sich bereits innerhalb des Bandes »Erziehungswissenschaften dekolonialisieren« (Akbaba/Heinemann 2023) gebündelt, wo z.B. die »Kolonialität der Bildung« (Bergold-Caldwell 2023b) ebenso wie »Autonomie als Gegenstand und Maßstab von Kritik« (Etzkorn/Mecheril 2023) untersucht wird oder auch in den durch Black sowie Post- und Decolonial Studies informierten Beiträgen im Band »Addressing Inequality« (Rose 2024), in denen z.B. weiter die »Un/Möglichkeit des Schwarzen Subjekts und Judith Butlers Konzeption von Subjekt/ivierung« (Kleiner 2024), »Hegemoniethoretische Perspektiven auf Staat und (negative) Subjektivierung« (Bergold-Caldwell/Ludwig 2024) oder das »Potential von Positionalität für Subjektivierungsforschung« (Sarabi 2024) ausgedeutet werden. Alle Beiträge diskutieren auf die eine oder andere Art Subjektivierung im Kontext von Kolonialität. Darüber hinaus sind für ein Weiterdenken im Sinne der Interventionen der Black und Decolonial Studies vor allem auch Arbeiten wichtig, die das Schwarze Abjekt ins Zentrum einer Subjektivierungsforschung stellen, die bildhaft, epistemisch oder historisch die damit verbundenen Verwerfungen aufzeigen können (wie sie etwa von Mecheril 2006, Ayim/Oguntoye/Schultz 2016 oder auch Auma/Kinder/Piesche 2021 oder Ewara 2020 bereits markiert worden sind). Archiv-Arbeiten zu Schwarzen Bewegungen verweisen auch auf die Abjekte Position Schwarzer queerer Situierungen besonders vor dem Hintergrund verunmöglichender Bedingungen (vgl. Hartman 2019). Das hieße dann auch, bezogen auf Subjektivierung folgende andere Fragen ins Zentrum zu stellen: Welche Subjektpositionen werden – auch im pädagogischen Feld – im Zusammenhang mit welchen Verwerfungen verhandelt? Konkret: wie konstituieren sich Whiteness und Geschlecht

im Zusammenhang mit der Abjektion oder Dehumanisierung Schwarzer kolonialisierter Leben? Welche verworfenen oder dehumanisierten Subjekte erfahren Gewalt auf spezifische und manchmal normalisierte und auch alltägliche Art und Weise und von wem? Welche Leben werden vom Zugang zum Subjektstatus bis heute ausgeschlossen? Was bedeutet dies für die Lebens- und Handlungsmöglichkeiten der Verworfenen oder Dehumanisierten?

Black Studies verweisen hier ähnlich wie die Decolonial Theories auf die historische Wandelbarkeit von Verwerfungen und Dehumanisierungsbestrebungen, die aber immer mit der relationalen Hervorbringung des je Anderen in Verbindung steht und die race und gender als konstitutive (aber auch wandelbare) Ordnungen betrachtet. Diese gilt es, analytisch einzuholen – auch in der Erziehungswissenschaft.

Literatur

- Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha M.B. (Hg.) (2023): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim: Beltz Juventa.
- Auma, Maisha M. B./Kinder, Katja/Piesche, Peggy (2021): Kontrapunktische Studien zu Schwarzsein und Schwarzem Europa – Das Schwarze queer-feministische Magazin Afrekete als Wissensarchiv. In: *Femina politica* 30, H. 2, S. 106–119.
- Ayim, May/Oguntoye, Katharina/Schultz, Dagmar (Hg.) (2016): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin: Orlanda.
- Bergold-Caldwell, Denise (2023a): Das schwarze Subjekt der Grenze. Afropessimistische Streifzüge durch Fragen der Subjektivierung. In: Heinemann, Alisha M.B./Karakaşoğlu, Yasemin/Linnemann, Tobias/Rose, Nadine/Sturm, Tanja (Hg.): Entgrenzungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 53–62.
- Bergold-Caldwell, Denise (2023b): Die Kolonialität der Bildung. Formation und Konstitution eines Macht- und Herrschaftsverhältnisses. In: Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha M.B. (Hg.): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 93–109.
- Bergold-Caldwell, Denise/Ludwig, Gundula (2024): Hegemonietheoretische Perspektiven auf Staat und (negative) Subjektivierung. In: Rose, Nadine (Hg.): Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 109–126.
- Bhattacharyya, Gargi (2018): Rethinking Racial Capitalism. Questions of Reproduction and Survival. New York/Toronto/London: Rowman & Littlefield.
- Broeck, Sabine (2006): Das Subjekt der Aufklärung – Sklaverei – Gender Studies. Zu einer notwendigen Lektüre der Moderne. In: Dietze, Gabriele/Hark, Sabine (Hg.): Gender kontrovers. Genealogien und Grenzen einer Kategorie. Königstein i.T.: Helmer, S. 152–180.
- Broeck, Sabine (2018): Gender and the Abjection of Blackness. Albany: State University of New York Press.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Butler, Judith (2004): *Endangered/Endangering. Schematic Racism and White paranoia*. In: Salih, Sara/Butler, Judith (Hg.): *The Judith Butler Reader*. Malden u.a.: Blackwell, S. 204–211.
- Butler, Judith (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Davis, Angela (1981/2022): *Women, Race and Class*. Penguin Books.
- Davis, Brandon R. (2023): *The Politics of Racial Abjection*. In: *Du Bois Review* 20, H. 1, S. 143–162.
- Dussel, Enrique (1995): *The Invention of the Americas. Eclipse of the Other and the Myth of Modernity*. New York: Continuum.
- Dussel, Enrique (2013): *Der Gegendiskurs der Moderne. Kölner Vorlesungen*. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- El-Tayeb, Fatima (2016): *Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Etzkorn, Nadine/Mecheril, Paul (2023): *Autonomie als Gegenstand und Maßstab der Kritik*. In: Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha M.B. (Hg.): *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 125–150.
- Ewara, Eyo (2020): *Fanon's Body. Judith Butler's Reading of the »Historico-Racial Schema«*. In: *Critical Philosophy of Race* 8, H. 1–2, S. 265–291.
- Ewara, Eyo (2021): *The Psychic Life of Horror. Abjection and Racialization in Butler's Thought*. In: Halsema, Annemie/Kwastek, Katja/van den Oever, Roel (Hg.): *Bodies That Still Matter. Resonances of the Work of Judith Butler*. Amsterdam: Amsterdam University Press, S. 31–41.
- Fanon, Frantz (2008): *Black skin, white masks*. New York: Grove Press.
- Foucault, Michel (1976): *Vorlesung vom 17. März 1976*. In: Foucault, Michel (Hg.): *In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France 1975/1976*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gilroy, Paul (2003): *The Black Atlantic. Modernity and Double Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hall, Stuart (2021): *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument.
- Hartman, Saidiya (1997): *Scenes of Subjection. Terror, Slavery, and Self-Making in Nineteenth-Century America*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Hartman, Saidiya (2019): *Wayward Lives, Beautiful Experiments*. W.W. Norton & Company.
- Hartman, Saidiya/Jackson, Zakiyyah Iman (2022): *Interview. Saidiya Hartman by Zakiyyah Iman Jackson. On the Twenty-fifth Anniversary and Republication of Scenes of Subjection*. In: *BOMB Magazine Winter 2023*. URL: <https://bombmagazine.org/articles/2022/10/24/saidiya-hartman/> [Zugriff: 28.8.2025].
- Kleiner, Bettina (2024): *Die Un/Möglichkeit des Schwarzen Subjekts und Judith Butlers Konzeption von Subjekt/ivierung*. In: Rose, Nadine (Hg.): *Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 79–94.

- Kooroshy, Shadi/Mecheril, Paul/Etzkorn, Nadine (2024): Verstandesmangel. Ein rassistisch-kritischer Vorschlag zur erziehungswissenschaftlichen Kant-Rezeption. In: Rose, Nadine (Hg.): *Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 61–78.
- Lugones, María (2007): Heterosexuality and the Colonial/Modern Gender System. In: *Hypatia* 22, H. 1, S. 186–219.
- Lugones, María (2010): Toward a Decolonial Feminism. In: *Hypatia* 25, H. 4, S. 742–759.
- Lugones, María (2016): The Coloniality of Gender. In: Harcourt, Wendy (Hg.): *The Palgrave Handbook of Gender and Development. Critical Engagements in Feminist Theory and Practice*. London: Palgrave Macmillan, S. 13–33.
- Lugones, María (2020): Auf dem Weg zu einem dekolonialen Feminismus. *Polylog* 43, S. 55–77.
- Mecheril, Paul (2006): Das unmögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnispolitische Brille der Cultural Studies. In: Heiner Keupp/Hohl, Joachim (Hg.): *Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne*. Bielefeld: transcript, S. 119–142.
- Mignolo, Walter D. (2007): Delinking. The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality and the Grammar of Decoloniality. In: *Cultural Studies* 21, H. 2/3, S. 449–514.
- Mignolo, Walter D. (2011): *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham/London: Duke University Press.
- Mignolo, Walter D. (2019): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien: Turia + Kant.
- Mills, Charles W. (2017): *Black Rights/White Wrongs: The Critique of Racial Liberalism*. New York: Oxford University Press.
- Moisi, Laura (2020): Soziale Abjektion. Politik einer Denkfigur. In: Moisi, Laura (Hg.): *Die Politisierung des Abfalls. Elemente einer Kulturtheorie häuslicher Müllentsorgung*. Berlin: De Gruyter, S. 86–127.
- Morrison, Toni (2007): *Playing in the Dark*. Westminister: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Quijano, Aníbal (2000): Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. In: *International Sociology* 15, H. 2, S. 215–232.
- Patterson, Orlando (1982): *Slavery and Social Death: A Comparative Study*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Robinson, Cedric J. (1983): *Black Marxism. The Making of the Black Radical Tradition*. Chapel Hill/London: University of North Carolina Press.
- Rose, Nadine (Hg.) (2024): *Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Sarabi, Saman (2024): Zum Potential von Positionalität für Subjektivierungsforschung. Fragen und Impulse aus post/decolonial-feministischer Perspektive. In: Rose, Nadine (Hg.): *Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 185–206.
- Sharpe, Christina (2016): *In the Wake. On Blackness and Being*. Durham: Duke University Press.
- Spillers, Hortense (1987): Mama's Baby, Papa's Maybe. An American Grammar Book. In: *Diacritics* 17, H. 2, S. 65–81.

- Walcott, Rinaldo (2021): *On property. Policing, Prisons, and the Call for Abolition*. Windsor, Ontario: Biblioasis.
- Weheliye, Alexander G. (2014): *Habeas viscus. Racializing Assemblages, Biopolitics, and Black Feminist Theories of the Human*. Durham: Duke University Press.
- Wilderson, Frank B. (2020): *Afropessimism*. New York: Liveright Publishing Corporation.
- Wynter, Sylvia (2015): *On Being Human as Praxis*. Durham/London: Duke University Press.

Kritik mit/an Subjektivierung aus rassismustheoretischer Perspektive

Saskia Terstegen

Abstract Der Beitrag beinhaltet eine Auseinandersetzung mit den Erkenntnispotenzialen und -grenzen einer rassismustheoretisch fundierten Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft. So wird nicht nur das kritische Potenzial der Verknüpfung von Rassismustheorie und Subjektivierungsforschung diskutiert, sondern umgekehrt werden aus rassismustheoretischer Perspektive auch subjektivierungstheoretische Prämissen befragt. Zu diesem Zweck werden im Beitrag zunächst erziehungswissenschaftlich relevante theoretische Einsätze zu race und Subjektivierung von Butler, Fanon und Hall fokussiert, bevor auf aktuelle empirische Einsätze zu Rassismus, Subjektivierung und Whiteness im deutschsprachigen und internationalen Kontext eingegangen wird. Hiervon ausgehend werden unterschiedliche Blickrichtungen auf eine Kritik am Subjektivierungstheorem entwickelt und schließlich knappe Überlegungen zu Konsequenzen für die Subjektivierungsforschung angestellt.

1. Einleitung: Rassismustheoretische Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft

Lag der Fokus der Subjektivierungsforschung lange auf der Analyse programmatischer Anrufungen und Subjektivierungsweisen (zur Kritik siehe etwa Bührmann 2005), hat die Erziehungswissenschaft mit dazu beigetragen, dass Subjektivierung heute auch empirisch im Vollzug untersucht wird. Für die Analyse von Rassismus wird es auf diese Weise möglich, der Beantwortung der Frage danach näher zu kommen, wie Praktiken zu dessen Aufrechterhaltung beitragen und wie diese Praktiken mit Selbstverständnissen verknüpft sind. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist dabei interessant, dass »Rassismus bildet« (Brodén/Mecheril 2010), er also »mittels Wissen und Erfahrung auf Prozesse der Konstitution und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen positiv oder negativ Einfluss nimmt« (ebd.: 8). In den letzten Jahren wurden im Anschluss u.a. an Judith Butler, Stuart Hall und Frantz Fanon entsprechend vermehrt rassismusrelevante Praktiken sowie Rassismuserfahrungen in Bildungskontexten untersucht, was darauf

hindeutet, dass eine *rassismustheoretisch fundierte Subjektivierungsforschung* im Entstehen begriffen ist.

Die notwendig verkürzte Bezeichnung ›rassismustheoretisch fundierte Subjektivierungsforschung‹ kennzeichnet den Versuch, ein breites, sich konstituierendes Feld aus Theorien, Methodologien und empirischen Analysen abzustecken. Der vorliegende Beitrag bearbeitet dabei erstens die Frage, wie Rassismus in subjektivierungstheoretischer und -analytischer Lesart erforscht und zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Kritik gemacht wird. Zweitens wird Kritik in den Fokus gerückt, indem aus rassismustheoretischer Perspektive auch subjektivierungstheoretische Prämissen befragt werden. Hierfür erfolgt zunächst ein Durchgang durch erziehungswissenschaftlich relevante theoretische Bezugsgrößen zu *race* und Subjektivierung (2). Es folgen in Rekurs auf empirische Studien zuerst eine Auseinandersetzung mit dem kritischen Potenzial von Subjektivierungsforschung (3) und dann eine Kritik am Subjektivierungstheorem (4), bevor der Beitrag mit einem Rück- und Ausblick abschließt (5).

2. Theoretische Bezugsgrößen und Rezeptionslinien zu *race* und Subjektivierung: Butler, Hall und Fanon

Im Folgenden werden die Einsätze von Judith Butler, Stuart Hall und Frantz Fanon mit Blick auf ihren rassismustheoretischen Beitrag zur Subjektivierungsforschung skizziert. Während mit Butler und Hall für die erziehungswissenschaftliche Erforschung von *race* und Subjektivierung zentrale Bezugsgrößen aufgerufen werden, repräsentieren die Arbeiten von Fanon sehr anschlussfähige Überlegungen, die allerdings im sogenannten Globalen Norden noch wenig Beachtung finden (vgl. Burman 2016: 266).

Judith Butlers Arbeiten zu Subjektivierung sind aus der Erziehungswissenschaft schon lange nicht mehr wegzudenken. Mittlerweile zeigt sich dies auch in Auseinandersetzungen, welche die Erkenntnispotenziale von Butlers Denken für die Analyse von Subjektivierung in migrationengesellschaftlichen und rassistisch codierten Ungleichheitsverhältnissen eruieren (vgl. Chadderton 2013, 2018; Kleiner/Rose 2014). Denn obwohl Texte zu rassistischer Polizeigewalt (vgl. Butler 1993), zum Verhältnis von *race*¹ zu Zeitlichkeit und Verlusterfahrung (vgl. Bell 1999) sowie zu *Hate Speech* (vgl. Butler 2006) darauf verweisen, dass das Thema Rassismus Butlers Arbeiten seit vielen Jahren begleitet, hat Butler selbst *race* im Unterschied zu *gender* nie systematisch als de-essentialistische Analysekategorie ausgearbeitet (vgl. Kleiner/Phoenix 2023: 1435). Ein entsprechender Vorschlag, wie Butlers Theorien zur Analyse rassistischer Subjektivierung in Bildungskontexten eingesetzt werden können, wurde daher von Charlotte Chadderton unterbreitet (vgl. Chadderton 2018). Die Autorin kombiniert hierfür Ansätze der Critical Race Theory mit Butlers Konzepten der Performativität und Intelligibilität

1 Um auf den Konstruktionscharakter und zugleich auf die Macht-bzw. Herrschaftsförmigkeit von ungleichheitsrelevanten Differenzdimensionen hinzuweisen (z.B. *race*, *class*, *gender*, *weiß*, *whiteness*), werden diese Begriffe in diesem Beitrag klein und kursiv geschrieben. Englischsprachige Begriffe werden in diesem Text grundsätzlich durch Kursivsetzung gekennzeichnet, sofern es sich nicht um Eigennamen handelt (z.B. *Critical Whiteness Studies*).

(vgl. ebd.: 50ff.). Analog zu *gender* entwickelt sie dabei einen Begriff von *race* als Performativ (vgl. ebd.: 113ff.), womit angesprochen ist, das rassifizierende Subjektivierung sich sowohl prozesshaft und kontextbezogen als auch herrschaftsförmig vollzieht. Denn mit jedem Rekurs auf *race*-bezogene Differenz werden auch Diskurse zitiert, die normative, hegemoniale Vorstellungen davon vorhalten, wer als Subjekt in welcher Weise anerkenubar ist. Die Differenzdimension *race* wird so in Abgrenzung zu Vorstellungen einer ›natürlichen‹, fixierten Identität konzipiert. Chadderton sieht einen zweifachen Vorteil der subjektivierungsanalytischen Perspektive auf *race*:

»So umstritten diese Vorstellung von Identitäten, die durch mächtige Normen konstituiert werden, auch sein mag, sie widerlegt erstens jede Vorstellung von einer ursprünglichen, essenziellen Identität und veranschaulicht zweitens einen Gedanken, der für die Arbeit vieler postkolonialer Denker*innen von Bedeutung ist, nämlich, dass Schwarzsein nicht ohne Weißsein existiert und umgekehrt.« (Chadderton 2018: 55; Übersetzung S.T.)

Es ist genau dieser Aspekt der Differenz, der bei Stuart Hall wiederum einen systematischen Gegenstand der Auseinandersetzungen mit Subjektivierung bildet. Anders als Butler beschäftigt Hall als Mitbegründer der Cultural Studies maßgeblich die Frage nach dem Zusammenspiel von Rassismus, Macht und Identität in postkolonialen Verhältnissen. Dabei stellt er insbesondere heraus, wie ›westliche‹ Diskurse Differenz produzieren und Subjekte zueinander hierarchisieren: Während, so Hall, rassistische Diskurse die Macht hatten, »uns dazu zu bringen, dass wir uns selbst als ›Andere‹ wahrnahmen und erfuhren« (Hall 1994: 29f. Herv. i.O.), wirken sie auch subjektivierend auf jene, die sich in der postkolonialen rassistischen Wissensordnung demgegenüber als moralisch, körperlich und intellektuell überlegen wähnen (vgl. Hall 2000: 14). Hall hat nicht nur herausgestellt, dass Rassismus als soziale, kontextspezifische Praxis nur als *Rassismen* im Plural existiert (vgl. ebd.: 11), sondern gleichsam deren historische Dimensionen berücksichtigt: In seinen späteren Arbeiten fasst er die Analysekategorie *race* als einen *gleitenden Signifikant* (vgl. Hall 2018: 55ff.), der dazu in der Lage ist, in je spezifischen nationalen und lokalen Kontexten relativ flexibel neue Bedeutungen anzunehmen und damit zu einer kontinuierlichen Bedeutsamkeit von Rassismus beizutragen.

Die Bedeutung der Differenzdimension *race* für Subjektivierungsprozesse spielt auch bei Frantz Fanon und insbesondere in seiner wegweisenden Arbeit »Black Skin, White Masks« (Fanon 2008) eine zentrale Rolle. Analog zu Butlers Szene »Es ist ein Mädchen« (Butler 2006: 80), die auf vergeschlechtlichende Subjektivierung verweist, lässt sich Fanons Auseinandersetzung mit dem Ausruf »Look, a N*« (ebd.: 84) als eine ›Urszene‹ rassistischer Subjektivierung anführen. Die abwertende Ansprache, die, anders als in der Butler'schen Szene, Fanon selbst von Angesicht zu Angesicht widerfährt, erzeugt eine spezifische Form der Anrufung:

»The subject who emerges once this process has run its course is not, like the one of whom Althusser speaks, a turned subject [*un sujet retourné*], but a doubled subject, divided between the necessity of saying yes (it was true) and the desire to say no (that had become impossible), a sort of *double bind* that should be made the object of a spe-

cific analysis, as a potential bearer of pathological effects.« (Macherey 2012: 14; Herv. i.O.)

Wie Pierre Macherey hier herausstellt, steht bei Fanon das gespaltene Subjekt im Zentrum, das im Moment der rassistischen Anrufung zwischen Umwendung und Abwendung abwägt und dabei letztlich die möglichen pathologisch relevanten Auswirkungen zu tragen hat, insofern die Möglichkeiten, sich nicht umzuwenden, begrenzt sind. Fanons Begriff von Rassifizierung (»Racialization«) fokussiert folglich auf die Gewalt, die dabei auf Psyche und Körper ausgeübt wird (vgl. Barot/Bird 2001: 612f.). Diese Gewalt, die hier im kindlichen² Fingerzeig liegt, wirft Fanon auf einen rassifizierten Subjektstatus zurück: Er sieht sich durch einen *weißen*, objektivierenden Blick – eine leibliche Erfahrung, die ihn paradoxerweise von seinem eigenen Körper entfremdet. Sie führt ihm aber auch vor Augen, dass Schwarzsein keine individuelle Erfahrung sein kann, da diese Positionierung die Geschichte kolonialer Gewalt in sich trägt, welche vorherige Generationen bereits durchlebt haben (vgl. Fanon 2008; siehe auch Ahmed 2007). Die koloniale Erfahrung wird hier zu einem leiblich spürbaren Moment, der von einem rassifizierten Subjektstatus aus beschrieben wird, und, wenngleich im Hier und Jetzt hervorgebracht, untrennbar mit ›der‹ Geschichte von Sklaverei und Kolonialrassismus verknüpft ist. Fanons Beitrag besteht jedoch auch darin, Subjektivierung als politische Strukturierung der Psyche zu denken. Damit gibt er dem Psychoaffektiven bzw. Psychosozialen Raum, ohne einerseits das Individuelle oder andererseits das Soziale im Subjektivierungsprozess zu privilegieren (vgl. Burman 2016: 267).

Bei Fanon ist es somit der Bereich des *Sichtbaren*, durch den sich das Subjekt konstituiert (vgl. Macherey 2012: 15). Anders als bei Althusser's ursprünglicher Anrufungsszene wird sowohl bei Fanon (vgl. ebd.: 14f.) als auch bei Hall die Erfahrung, Rassifizierungen selbst erlebt zu haben, zur Methode für Theorieentwicklung. Beide nehmen ihre jeweiligen Herkunftskontexte und Migrationserfahrungen als Reflexionsfolie für die Analyse von Subjektivierungsprozessen, nationalen Ordnungen und (post-)kolonialen Verwobenheiten.³ Sie haben herausgearbeitet, wie die Erfahrung rassistischer Subjektivierung in sowohl kontextspezifische als auch transnational wirksame Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebettet ist. Dieser Aspekt macht die theoretischen Impulse anschlussfähig für die empirische Untersuchung rassistischer Erfahrungen, Praktiken und Diskurse, welche im Zentrum der folgenden Kapitel stehen.

3. Kritik mithilfe von Subjektivierungsforschung: empirische Untersuchungen

Subjektivierung bietet einen Einsatzpunkt, um machtvollen Positionierungen entlang von *race* und im Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Verhältnissen zu untersuchen. Empirische Untersuchungen kombinieren dabei häufig auch spezifische Aspekte der an-

2 Für eine kindheitstheoretische Lesart von Fanons Schriften siehe Burman 2016.

3 Stuart Hall wurde in Jamaika geboren und ist nach Großbritannien migriert, Frantz Fanon wiederum wurde in Martinique geboren, lebte später in Frankreich und im Zuge des Unabhängigkeitskrieges zeitweise auch in Algerien.

geführten Referenztheorien miteinander. Der subjektivierungsanalytische Zugang bedingt in diesem Kontext zweierlei: Erstens wird Rassismus als Herrschaftsverhältnis fokussiert, das die Historie und Gegenwart kolonialer Gewalt und Unterdrückung aufruft und entlang von *race* (de-)privilegierte Subjektpositionen erzeugt. Da es sich bei Rassismus, wie schon im letzten Kapitel angeführt, um einen Prozess handelt, der sich zwischen »Angebot und Anrufung« (vgl. Velho 2010: 115) bewegt, interessiert zweitens, wie sich dieser Prozess empirisch gestaltet. Im Wesentlichen ist mit diesen zwei Stoßrichtungen das *Erkenntnisinteresse daran verbunden, wie Subjekte in und durch Bildungskontexte(n) und in Relation zu rassistisch codierten Macht- und Herrschaftsverhältnissen hervorgebracht werden, Selbst- und Weltverhältnisse entwickeln oder auch in Diskurse bzw. diskursive Praktiken involviert sind, die zur (De-)Stabilisierung jener Verhältnisse beitragen*. Im Zentrum der folgenden Darstellung werden mit je unterschiedlicher Schwerpunktsetzung ausgewählte Studien aus verschiedenen pädagogischen Feldern und nationalen Kontexten daraufhin betrachtet, was ihre subjektivierungsanalytische Anlage jeweils sichtbar macht und welche Erkenntnisse sie hervorbringen.

3.1 Rassismuserfahrungen und Subjektivierung

Insofern mit dem Theorem der Subjektivierung die Annahme einhergeht, dass rassistische Anrufungen zwar machtvoll, nicht aber deterministisch sind, ist es eine empirische Frage, wie sich rassismusrelevante Anrufungen und Praktiken konkret auf das Subjekt auswirken. Einen besonderen Stellenwert nimmt daher die Untersuchung von *Rassismuserfahrungen* ein, insofern hiermit das Zusammenspiel von (biographischer) Erfahrung, Anrufungen und Praktiken und (migrations-)gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen in den Fokus rückt. Es ist naheliegend, dass vor allem Interviews als Methode gewählt werden (siehe auch Hoppe i.d.B.), um dieses Zusammenspiel zu untersuchen – so etwa mit dem Fokus auf Sprache bzw. Mehrsprachigkeit und *race* (vgl. Rühlmann 2023), Alltagsrassismus (vgl. Velho 2015) oder Intersektionen zwischen *race* und *gender* (vgl. Bergold-Caldwell 2020). Biographisch orientierten Analysen kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu, insofern – zumindest in einem sozialwissenschaftlichen Biographieverständnis – davon ausgegangen werden kann, dass biographische Erzählungen auch Rückschlüsse auf und damit auch Kritik an institutionellen und gesellschaftlichen Wirkungsweisen von Rassismus ermöglichen (vgl. auch Hinrichsen/Terstegen 2023; Geier/Frank 2021; Steinbach/Spies 2021; Spies 2010; Tißberger 2021).

So etwa analysiert Ann Phoenix (2005) den biographischen Moment, in dem Jugendlichen ihre *race*-bezogene Positionierung retrospektiv bewusst wird. Phoenix fasst *racialization* mit Fanon als Subjektivierungsprozess auf, der sich psychisch materialisiert und mit unterschiedlichen Positionierungen einhergeht, die sich über die Zeit verändern (vgl. ebd.: 104ff.). So wird erstens gezeigt, dass ein Schwarzer Subjektstatus keineswegs bedeuten muss, die gleichen Erfahrungen zu machen. Vielmehr rekonstruieren Jugendliche diese im Erzählen und verknüpfen sie mit Emotionen, was zu sehr heterogenen Identifizierungen jenes Moments führt, in dem die eigene *race*-Bezogenheit bewusst wird. Da vor allem Schwarze Jugendliche einen solchen Moment erinnern, während weiße Jugendliche sich tendenziell als *raceless* wahrnehmen (vgl. ebd.: 120), zeigt Phoenix

zweitens, wie unterschiedlich das Privileg verteilt ist, sich als *raceless* zu verstehen und *race* zum Gegenstand des Identitätsprojekts zu machen.

Auch Nadine Rose (2012) geht – in Rekurs auf Butler und Hall – von einer subjektivierenden Kraft rassismusrelevanter Anrufungen aus, die Subjekte unterwerfen und hervorbringen und ihnen so eine soziale Existenz verleihen. Hiervon ausgehend fragt die Interviewstudie danach, wie sich männlich gelesene Jugendliche vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse und damit verknüpfter Erfahrungen rassistischer Diskriminierung als »Migrationsandere« verstehen lernen. Das Potenzial dieser Anlage wird im Fallvergleich deutlich, in dem Möglichkeitsbedingungen für resignifizierende Praktiken, also Formen des Widerstands gegen und des Unterlaufens rassismusrelevante(r) Anrufungen herausgearbeitet werden. Hierzu zählt der Befund, dass die offensive Selbstpositionierung als »Ausländer« eine prekäre wie auch eine resignifizierende Praxis darstellt (vgl. Rose 2012: 413).

Marie Hoppe (2023) untersucht Rassismuserfahrungen wiederum anhand (schul-)biographischer Interviews mit kurdisch positionierten Frauen im türkischen Nationalstaat. Rassismus fasst sie dabei als Subjektivierungsform, bei der »veränderte« Subjekte sich selbst als inferiore Andere wahrnehmen« (ebd.: 137; Herv. i.O.) und damit auch die Ordnungslogiken rassistischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse verinnerlichen. Ausgehend von einem Butler'schen Subjektivierungsverständnis wird rassistische Subjektivierung wiederum in Anschluss an Hall und Fanon genauer als Moment gefasst, in dem sich das Subjekt in Differenz zum hegemonial *weißen* Subjekt seiner Andersheit bewusst wird. Dieses wiederum, so Hoppe, verfügt letztlich über die Deutungshoheit darüber, als wer das rassistisch angesprochene Subjekt Gültigkeit beanspruchen kann (ebd.: 143f.). Herausgearbeitet wird so, wie kurdische Zugehörigkeit dethematisiert bzw. abgewertet wird und damit eine spezifische Form der *outsiderness* erzeugt wird, die sich im Zusammenspiel mit rassistischen Diskursen im nationalen Kontext konstituiert.

Wenngleich die Frage danach umstritten ist, inwiefern bzw. welche Subjektivierungstheorien die Analyse von Widerstand ermöglichen (vgl. Hauskeller 2000; Lorey 2017), deutet sich das Potenzial an, das Zusammenspiel von Rassismuserfahrungen, machtvollen Anrufungen und den (Un-)Möglichkeiten, sich ihnen zu entziehen, zu untersuchen. Subjektivierungsanalysen können dabei nicht zuletzt sichtbar machen, wie das Unterlaufen rassistischer, patriarchaler und weiterer machtvoller Diskurse auf diese zurückwirkt (vgl. Tißberger 2021: 223).

3.2 Praktiken rassistischer Subjektivierung

Auch Praktiken bilden einen Referenzpunkt für die Analyse rassistischer Subjektivierung. Hier sind es vorwiegend ethnographische Zugänge, die Interaktionen und Deutungen im Feld diskurstheoretisch bzw. -analytisch fassen. Beispiele hierfür sind Untersuchungen zu schulischen Disziplinierungsmaßnahmen, zur Positionierung von Lehrer*innen im Dispositiv des Migrationshintergrundes (vgl. Akbaba 2017), zur Ermächtigung von Schüler*innen durch die Aneignung rassistischer und heteropatriarchaler Normen (vgl. Happel-Parkins/Esposito 2018) sowie zur Hervorbringung marginalisierter Subjektpositionen vor dem Hintergrund antimuslimischen Rassismus (vgl. Youdell

2006b). *Race* wird dabei als situierte Praxis der Differenzproduktion und vor dem Hintergrund institutioneller und (migrations-)gesellschaftlicher Verhältnisse analysiert.

Laura Schlachzig hat bei ihrem Feldaufenthalt in einer Jugendhilfeeinrichtung untersucht, »wie als (ehemalige) »unbegleitete minderjährige Geflüchtete« (umG) adressierte Menschen in prekären aufenthaltsrechtlichen Situationen ihren Aufenthalt in Deutschland zu sichern versuchen« (Schlachzig 2022: 3; Herv. i.O.). Subjektivierung wird im Anschluss an Butler bestimmt und mit den Konzepten »Gouvernementalität« und »Intersektionalität« verknüpft. In der Fallanalyse von Aufenthaltssicherungspraktiken steht im Fokus, wie sich das Verhältnis der Selbstpositionierungen der jungen Menschen zu diskursiven Subjektpositionen gestaltet. Dabei zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen Unterwerfungen im Zuge von Leistungsdruck, Optimierungs- und Integrationszwang einerseits und der Positionierung der jungen Menschen als Sicherheitsrisiko andererseits, welche sich über Rassifizierungen und Otheringprozesse artikuliert (vgl. ebd.: 429ff.).

Deborah Youdell (vgl. Youdell 2006a) legt wiederum eine diskurstheoretische Ethnographie an Schulen in Großbritannien und Australien vor, in der sie – ebenfalls in Rückgriff auf Butler – herausarbeitet, wie sich entlang rassifizierter und vergeschlechtlichter Diskurse (nicht) intelligible Schüler*innensubjekte herausbilden. Youdell zeichnet insbesondere nach, wie Subjektivierung beim Schulbesuch vollzogen wird, indem aus Individuen Schüler*innen werden, die entlang von *race*, *class*, *gender* und Sexualität mit neoliberal geprägten, rassistisch codierten Normvorstellungen konfrontiert sind und sich in durchaus auch widerständiger Weise entsprechenden Anrufungen gegenüber verhalten. Wer als »ideales« bzw. »akzeptables« und »leistungsfähiges« Schüler*innensubjekt anerkannt wird und wer demgegenüber exkludiert ist, wird hier in Relation zu neoliberalen, heteronormativen und rassistischen Logiken aufgezeigt.

In einer selbst durchgeführten Studie (vgl. Terstegen 2023), einer ethnographischen Diskursanalyse zur Bedeutsamkeit von *race* an US-amerikanischen Highschools, wurde überdies deutlich, wie rassismusrelevante Diskurse (de-)privilegierte Subjektpositionen hervorbringen. Unter anderem in Rückgriff auf Butler und Hall wurde ein diskurstheoretischer Begriff von *race* entwickelt, der das Performative und Prozessuale rassistischer Subjektivierung unterstreicht (siehe auch Chadderton 2018). Die materialübergreifende Analyse von Praktiken der Rassifizierung und des Widerstands ergab, dass sich in deren Spannung ein *schulisches Raceregime* konstituiert, in dem *whiteness* zur hegemonialen Norm schulischer Anerkennbarkeit avanciert. Die Studie richtet den Fokus neben Schüler*innen auch explizit darauf, wie die Schule pädagogisch Professionelle als rassifizierte Subjekte adressiert, und arbeitet so heraus, dass sich manche Subjektpositionen an der Grenze schulischer Exklusion bewegen.

Deutlich wird: Rassismus als Deutungsfolie für pädagogische Praktiken heranzuziehen, ermöglicht es, diese auf ihre Ungleichheitsrelevanz hin zu befragen und damit auch Erkenntnisse dazu zu liefern, wie Bildungsinstitutionen in die (Re-)Produktion von Rassismus involviert sind. Der ethnographische Zugang zu den (diskursiven) Praktiken, der die Studien verbindet, verweist insbesondere auf die verkörpert Aspekte rassistischer Subjektivierung und die Möglichkeiten, entsprechende Anrufungen zu unterlaufen.

3.3 Weiße Privilegien als Fokussierungsangebot für die Subjektivierungsforschung

Darauf, dass Rassismus nicht nur Diskreditierungen und Benachteiligungen erzeugt, sondern erst über Subjektpositionen ermöglicht wird, die von ihm profitieren und damit privilegiert sind, wird in der feministischen Kritik bereits seit Langem hingewiesen (vgl. Frankenberg 1993). Auch in der erziehungswissenschaftlichen Rassismusforschung gewinnt die Auseinandersetzung mit und die Analyse von *whiteness* und *weißen* Privilegien zunehmend an Bedeutung. Wenngleich sie nicht direkt auf Subjektivierung als Konzept fundiert werden, sind hier insbesondere Studien zu nennen, die *whiteness* als Machtgeschehen in pädagogischen Kontexten untersuchen und dabei die emotionale, affektive und körper-leibliche Dimension hervorheben (vgl. Leonardo/Zembylas 2013; Seawright 2018). In Rekurs auf Subjektivierung wurde wiederum gezeigt, dass schulische Regularien wie Dresscodes keineswegs neutral sind, sondern performativ die Funktion erfüllen, Schüler*innen auf die schulische Norm von *whiteness* hin zu disziplinieren, und gerade dadurch ihre Rassismusrelevanz entfalten (vgl. Youdell 2006a; Terstegen 2023). Doch obwohl *whiteness* zunehmend in die Analyse von Subjektivierung, Macht und Pädagogik einbezogen wird, werden »Weiße Subjektivierungen« (Wollrad 2010) noch immer selten explizit in den Fokus gerückt. Hierzu zwei Beispiele:

Tobias Linnemann stellt anhand biographischer Interviews mit *weiß*-mehrheitsdeutsch Positionierten die Frage nach dem Bildungspotenzial von Scham (vgl. Linnemann 2023). Weißsein wird – im Anschluss an die *Whiteness Studies* – als unmarkierte Norm gefasst, auf die Rassismus rekurriert, wovon ausgehend die Subjektivierungsprozesse jener betrachtet werden, die nicht rassistisch diskreditierbar sind. Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive ist hervorzuheben, dass somit ein Blickrichtungswechsel weg von der rassifizierten hin zur *weißen* Subjektposition erfolgt. Diese konstituiert sich, wie die Analyse zeigt, über Scham. Scham resultiert hier unter anderem aus dem Gefühl, dem Blick einer Schwarzen Person bzw. einer Person of Color ausgesetzt zu sein. Auf diese Weise zeigt Linnemann, wie sich im komplexen Zusammenspiel von Erfahrungen, Wahrnehmungen, Selbstverhältnissen und -konzepten privilegierte Involviertheiten in rassistische Verhältnisse konstituieren und Schamvermeidung eine zentrale Rolle einnimmt. (vgl. ebd.: 445ff.).

Zeus Leonardo (2009) arbeitet in Rückgriff auf Althusser und Hall heraus, wie sich *whiteness* im Sinne einer diskursiv hegemonialen Norm curricular, gesetzlich und bildungspolitisch einschreibt – etwa über neoliberale Steuerungspraktiken im Zuge des US-amerikanischen »No Child Left Behind Act«, in dessen Folge Schulen sanktioniert werden, welche den implizit *weißen*, militaristischen Logiken des nationalen Bildungsprojekts nicht folgen (siehe auch Backer 2022: 152f.). Zeus verwendet Althusser's Anrufungstheorem, um Schulen als Orte rassistischer Interpellation zu konfigurieren, die u.a. in *race*-bezogenen Adressierungen von Schüler*innen beobachtbar sind. Leonardos Beitrag besteht vor allem darin, die subjektivierungsanalytische Erforschung von *race* mit Perspektiven für eine rassismuskritische Praxis zu verbinden: Das »hidden curriculum of whiteness« (Leonardo 2009: 83) wird mithilfe von Halls Artikulationskonzept als eine kontingente und damit prinzipielle veränderbare Beziehung von Pädagogik und Macht konzipiert – und so auch der Einsatz für eine kritische Pädagogik geschaffen.

Mit der Analyse von *whiteness* findet so eine Fokusverschiebung hin zur meist unmarkierten Norm statt, auf der rassistische Logiken basieren.⁴ Indem sie Verbindungen zu Macht und Affekten herstellen, machen die angeführten Studien auch deutlich, wie die methodologische Herausforderung bearbeitet werden kann, etwas sichtbar zu machen, dessen Effekte sich zuweilen auch für das Subjekt in subtilen Gefühlen wie einem Unwohlsein zeigen (vgl. Terstegen 2023: 270ff.).

4. Kritik am Subjektivierungstheorem – vier Blickrichtungen

Nachdem einige Erkenntnispotenziale einer rassismustheoretischen Subjektivierungsforschung aufgezeigt wurden, fokussieren die folgenden Schlaglichter auf eine Kritik am Subjektivierungstheorem. Anhand von vier Blickrichtungen werden Linien aus diesen Auseinandersetzungen nachgezeichnet und diskutiert.

4.1 Subjektivierung – eine weiße Perspektive?

In der Auseinandersetzung mit rassistischer Polizeigewalt beschäftigt sich Judith Butler mit der Erzeugung von Sichtbarkeit und der Konstruktion eines Schwarzen Subjekts als Gefahr (vgl. Butler 1993). Butler nimmt eine Interpretation jenes Videos vor, das den Schwarzen Amerikaner Rodney King dabei zeigt, wie er brutal von der Polizei zusammengeschlagen wird. They argumentiert, dass der Freispruch der Polizisten vor Gericht aufgrund eines rassistischen Klassifikationsschemas möglich war, welches die Sehgewohnheit der Jury angeleitet hat, sodass der Schwarze Körper nicht als bedroht, gefährdet und verletzt, sondern im Gegenteil als Bedrohung konstruiert wird. Mit diesem Fokus beleuchtet Butler – sich auf Fanon beziehend – eine Facette rassistischer Subjektivierung, in welcher der Schwarze Körper zur Projektionsfläche weißer Emotionen, Sehgewohnheiten und rassistischer Wissensbestände wird. Diese Interpretation wurde allerdings auch als kritikwürdig erachtet: So wird Butler vorgeworfen, Fanon misszuverstehen, da they rassistische Subjektivierung lediglich als schematische weiße Perspektive denke (vgl. Ewara 2020: 266). Indem Butler die bei Fanon so zentrale Schwarze Erfahrung verunsichtbart, stünden somit vor allem weiße Ängste im Zentrum (vgl. ebd.: 276ff.), was Fanons Verdienst einer dezidiert erfahrungsbezogenen Perspektive auf Schwarze Subjektwerdung nicht gerecht werde und neue Objektivierungen befördere (vgl. ebd.: 266ff.). Dass dieses Argument aktuell auch in der Kritik an der Abwesenheit von *race* in Butlers Denken aufgegriffen wird (siehe Kleiner 2024: 87f.), verweist auf die Relevanz, die Erkenntnispotenziale und Grenzen unterschiedlicher Subjektivierungskonzepte zu diskutieren. Wie eingangs gezeigt, hat gerade Fanons Einsatz das Potenzial, die Frage danach zu beantworten, inwiefern mit der (Butler'schen) Analyse von Subjektivierung bereits eine weiße Perspektive nahegelegt wird und welche Konsequenzen dies auch in Bezug auf den Erkenntnisgewinn der Analyse hat.

4 Zu Privilegien im anti-rassistischen Aktivismus siehe etwa Ohnmacht 2023.

4.2 Post- und dekoloniale Einsprüche

Es ist jedoch nicht nur die Analyse von Subjektivierung, sondern entsprechend auch das imaginierte Subjekt selbst, das aus dieser Perspektive kritikwürdig scheint. In der rassistismustheoretischen Auseinandersetzung wurde daher auch Butlers zugrunde gelegtes »privilegiertes westliches Subjekt« (Geipel/Mecheril 2014: 48; Herv. i.O.) zum Gegenstand der Kritik. Hieraus werden aktuell mindestens zwei Konsequenzen gezogen: Erstens wird die subjektivierungstheoretische Perspektive ergänzt, wie etwa durch das Konzept von *Anti-Blackness*, also die »negierende Tatsache des Schwarzseins, die das Menschsein für Schwarze unerreichbar macht« (Parker 2017: 6). *Anti-Blackness* wird in diesem Beispiel zur Analysefolie für die Zuschreibung geringerer Leistungsfähigkeit Schwarzer Schüler*innen und ihrer bildungspolitischen Verankerung. Damit wird aufgezeigt, wie unter Beibehaltung subjektivierungstheoretischer Prämissen zentrale Aspekte des Anti-Schwarzen Rassismus für eine differenzierte Analyse integriert werden.

Zweitens wird das Butler'sche Subjektivierungstheorem verworfen. Ein prägnantes Beispiel hierfür stellt Denise Bergold-Caldwells afropessimistisch inspirierte Re-Interpretation einer Szene dar, die sie selbst zuvor subjektivierungsanalytisch interpretiert hatte (vgl. Bergold-Caldwell 2020). Anhand einer sexualisierten und rassifizierten Ansprache einer Schwarzen Englischlehrerin durch weiße Männer wird ein Schüler, der Zeuge dieser Szene ist, ins Zentrum gerückt: Die Szene wird als Initiationsritual gelesen, welches dem Jungen nahelegt, sich seiner eigenen Position mithilfe der (gewaltvollen) »Negation der schwarzen Anderen« (ebd.: 60) bewusst zu werden. Denn, so ein zentraler Punkt der Kritik, erst der Bezug zur kolonialen Vergangenheit macht verstehbar, wie diese »die Gegenwart im Griff hat« (ebd.). Das Potenzial dieses Zugangs besteht so auch darin, dass die Dimension der Zeitlichkeit, wie sie bei Hall und Fanon angelegt ist (s.o.), auf diese Weise wieder in die Interpretation hineingeholt wird.

4.3 Rassismus, Körper-Leib und die emotionale Dimension

Wie hier nur angedeutet werden konnte, ist Subjektivierung eine gleichermaßen körper-leibliche wie sprachliche Angelegenheit. Indem *race* als materialer Marker mit bestimmten Körpern verbunden wird, sind Subjektpositionen wie etwa die als *weiß* für manche Körper schwerer erreichbar als für andere (vgl. Happel-Parkins/Esposito 2018: 5). In den aufgeführten Studien wird dieses Argument durchaus ernst genommen – etwa durch die Analyse von Körperpraktiken, die hegemoniale diskriminierungsrelevante Diskurse unterlaufen (vgl. Youdell 2006a), oder indem die leibliche Ebene der Effekte entsprechender Anrufungen betrachtet wird (vgl. Wuttig 2022). Wie diese in Bezug auf *whiteness* erfahren werden können, hat jüngst Aysun Doğmuş (2024) gezeigt: In ihrer auto-ethnographischen Analyse ihrer Positionierung im deutschsprachigen Hochschulkontext zeichnet sie nach, welche Widersprüche, Enttäuschungen und Professionalisierungsanfragen sich stellen, aber auch, welche Möglichkeiten der Kritik im Kontext der *weißen* Hochschule sich dadurch ergeben. Wie in Schwarzen feministischen Zusammenhängen aufgezeigt wird (vgl. hooks 1997), ermöglicht es eine solche kritische Perspektive auf Weißsein, Emotionen, Affekte und Verletzbarkeiten in ihrer politischen Dimension zu betrachten (vgl. Ahmed 2013). Die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsfor-

sung kann hierzu nicht zuletzt beitragen, indem sie die Funktion dieser Emotionen für die Aufrechterhaltung von Rassismus in und durch pädagogische Verhältnisse untersucht. Die methodologischen Instrumentarien der Subjektivierungsanalyse können dabei auch behilflich sein, die mit der Konjunktur der Whiteness Studies besonders virulente Gefahr eines ›weißen Narzissmus‹ zu bearbeiten, welcher jene Positionen (re-)zentriert, die ohnehin hegemonial sind (vgl. Leonardo/Zembylas 2013).

4.4 Vergessenheit des Traumas?

Während bei Fanon, aber auch bei Butler durch die Idee des melancholischen Verlusts (vgl. Geipel/Mecheril 2014: 42) dem Unbewussten eine prominente Rolle zukommt, ist dieser Aspekt in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung bislang eher zurückhaltend aufgegriffen worden. Vermuten lässt sich, dass dies auch auf die Entwicklung hin zu einer empirischen Subjektivierungsforschung zurückzuführen ist. Insbesondere im deutschsprachigen Raum bedienen sich solche Studien vielfach qualitativ-rekonstruktiver Methodologien und Methoden. Dass diese gar nicht darauf ausgelegt sind, individuelle Intentionen, Ängste, Wünsche oder gar Traumata im Text aufzuspüren, erfüllt auch die Fuktion, methodisch zu kontrollieren, dass keine Ausdeutungen über die Psyche des rassifizierten Subjekts vorgenommen werden. Gleichwohl deuten vorliegende machtanalytische Auseinandersetzungen mit der traumatischen Dimension von Rassismus etwa für den schulischen Kontext (etwa bei Anthym/Tuitt 2019; Dutil 2020; Bergold-Caldwell/Wuttig/Scholle 2017) auf das Erkenntnispotenzial hin, das mit einer stärkeren Berücksichtigung dieser Dimension einhergehen könnte. Wie hier bereits angedeutet, könnte die Subjektivierungsanalyse, die sich bislang vor allem auf Situativität und Performativität konzentriert, den Aspekt der Zeitlichkeit von Rassismuserfahrungen stärker einbeziehen. Mit Blick auf Traumata könnte dabei an Zugänge angeschlossen werden, die Subjektivierungs- und Biographietheorie zur Analyse der Effekte wiederholter rassistischer Anrufungen über die Zeit kombinieren (vgl. Hinrichsen/Terstegen 2023).

Zweitens gilt es, methodische Zugänge und Räume zu schaffen, die es erleichtern, mit Ohnmacht, Schmerz und Sprachlosigkeit besetzte Erfahrungen zu artikulieren. Gerade für jene Forschenden, die nicht rassistisch diskreditierbar sind, kann dies im Umkehrschluss allerdings nicht bedeuten, einem Paternalismus und Voyeurismus im Sinne eines »Befingern[s] von Anderen« (Mecheril 2010: 41f.) anheim zu fallen, der vor allem das weiße Begehren befriedigt, ein möglichst umfassendes Wissen über das rassifizierte Subjekt zu generieren. Machtanalytisch und forschungsethisch ist geboten zu überprüfen, wem welche Forschung in welchem Kontext dient oder wem sie etwa mit Blick auf Retraumatisierungen sogar schaden könnte. Mit Hall gesprochen ginge es um eine Sichtweise, die es ermöglicht, »den traumatischen Charakter der ›kolonialen Erfahrung‹ richtig zu verstehen« (Hall 1994: 29; Herv. i.O.) und dabei eine Balance zu finden zwischen dem Willen zum Wissen, der Gefahr kolonialistischer Gesten und der Aufgabe, Erfahrungen rassistischer Diskriminierung als Bestandteil sozialer Wirklichkeit ernst zu nehmen.

5. Rückblick und Ausblick: das kritische Potenzial der Subjektivierungsforschung

Die hier aufgezeigten Perspektiven legen gerade in Hinblick auf aktuell ›bewegte Zeiten‹ nahe, das kritische Potenzial einer Subjektivierungsforschung noch stärker auszuspielen. Denn obwohl sie als eine in der poststrukturalistischen Tradition stehende Strömung vornehmlich als Theorieprojekt verstanden werden kann, ging sie bereits in ihren Anfängen über ein intellektuelles und akademisches Unterfangen hinaus. Auffallend ist, dass viele bekannte Vertreter*innen des Poststrukturalismus ihre politische und theoretische Arbeit miteinander verknüpft und dabei zuweilen auch zentrale Rollen in sozialen Bewegungen und aktivistischen Zusammenhängen eingenommen haben (vgl. van Dyk 2012: 188). Dem Poststrukturalismus wird entsprechend attestiert, »ein wesentliches Moment der Kämpfe gegen Autoritäten und autoritäre Verhältnisse und Regime seit den 1960er-Jahren [zu bilden]« (Langer/Wrana 2024: 41).

Angesichts der anhaltenden Kontinuität rassistischer Gewalt, dem demokratiegefährdenden Erstarken rechtsextremer Kräfte, wissenschaftsfeindlicher und rechtspopulistischer Kommunikationen sowie den damit verbundenen identitätspolitischen Vereindeutigungen und emotional geführten Debatten um die Legitimation einer herrschaftskritischen (z.B. postkolonialen) Forschung drängt es sich damit (nicht nur, aber insbesondere) für eine rassismustheoretische Subjektivierungsforschung auf, an diese Historie der Diskursinterventionen und -positionierungen zu erinnern. Solche Positionierungen schließen eine kritisch-analytische und methodologisch fundierte Perspektive keineswegs aus, sondern könnten im Gegenteil durch sie fundiert und in ihrem Anliegen geschärft werden. Damit geht letztlich auch die (in rassismuskritischen und feministischen Kontexten keineswegs neue) Anrufung an uns Wissenschaftler*innen einher, die Frage danach aktiv zu beantworten, wie, wo und mit wem wir, die in diesen Zusammenhängen zu Positionierungen aufgerufen sind, Herrschaftskritik artikulieren können und wollen mit dem Ziel, zu einem diskriminierungsfrei(er)en, lebenswert(er)en Leben beizutragen.

Literatur

- Ahmed, Sara (2007): A Phenomenology of Whiteness. *Feminist Theory* 8, H. 2, S. 149–168.
- Ahmed, Sara (2013): *The Cultural Politics of Emotion*. New York: Routledge.
- Akbaba, Yalız (2017): Lehrer*innen und der Migrationshintergrund: Widerstand im Dispositiv. Weinheim: Beltz Juventa.
- Anthym, Myntha/Tuitt, Franklin (2019): When the Levees Break: The Cost of Vicarious Trauma, Microaggressions and Emotional Labor for Black Administrators and Faculty Engaging in Race Work at Traditionally White Institutions. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 32, H. 9, S. 1072–1093.
- Backer, David I. (2022): *Althusser and Education: Reassessing Critical Education*. London/New York/Dublin: Bloomsbury academic.
- Barot, Rohit/Bird, John (2001): Racialization: The Genealogy and Critique of a Concept. *Ethnic and Racial Studies*, 24, H. 4, S. 601–618.

- Bell, Vikki (1999): On Speech, Race and Melancholia: An Interview with Judith Butler. *Theory, Culture & Society* 16, H. 2, S. 163–174.
- Bergold-Caldwell, Denise (2020): Schwarze Weiblich*keiten: Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Bielefeld: transcript.
- Bergold-Caldwell, Denise/Wuttig, Bettina/Scholle, Jasmin (2017): Always placed as the Other. Rassialisierende Anrufungen als traumatische Dimension im Kontext Schule. In: Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (Hg.): *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule*. Bielefeld: transcript, S. 281–306.
- Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.) (2010): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Bührmann, Andrea D. (2005): Das Auftauchen des unternehmerischen Selbst und seine gegenwärtige Hegemonialität. Einige grundlegende Anmerkungen zur Analyse des (Trans-)Formierungsgeschehens moderner Subjektivierungsweisen [49 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 6, H. 1, Art. 16.
- Burman, Erica (2016): Fanon and the Child: Pedagogies of Subjectification and Transformation. *Curriculum Inquiry* 46, H. 3, S. 265–285.
- Butler, Judith (1993): Endangered/Endangering: Schematic Racism and White Paranoia. In: Robert Gooding-Williams (Hg.): *Reading Rodney King. Reading Urban Surprising*. New York/London: Routledge, S. 15–22.
- Butler, Judith (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Chadderton, Charlotte (2013): Towards a Research Framework for Race in Education: Critical race theory and Judith Butler. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26, H. 1, S. 39–55.
- Chadderton, Charlotte (2018): *Judith Butler, Race and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Doğmuş, Aysun (2024): Rassismus(-kritik) und Subjektivierung im weißen Bildungskontext der Hochschule. In: Rose, Nadine (Hg.): *Addressing Inequality – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 163–183.
- Dutil, Stacey (2020): Dismantling the School-to-Prison Pipeline: A Trauma-Informed, Critical Race Perspective on School Discipline. *Children & Schools* 42, H. 2, S. 171–178.
- Dyk, Silke van (2012): Poststrukturalismus. Gesellschaft. Kritik. Über Potenziale, Probleme und Perspektiven. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 42, H. 2, S. 185–210.
- Ewara, Eyo (2020): Fanon's Body: Judith Butler's Reading of the »Historico-Racial Schema«. *Critical Philosophy of Race* 8, H. 1–2, S. 265–291.
- Fanon, Frantz (2008): *Black Skin, White Masks*. London: Pluto Press.
- Frankenberg, Ruth (1993): *White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness*. University of Minnesota Press.

- Geier, Thomas/Frank, Magnus (2021): Schulen der Anderen? – Schulgründung als Subjektivierung in rassisierten Diskursen der Migrationsgesellschaft. *Tertium Comparationis* 27, H. 1, S. 24–43.
- Geipel, Karen/Mecheril, Paul (2014): Postsouveräne Subjektivität als Bildungsziel? Skeptische Anmerkungen. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 35–54.
- Hall, Stuart (1994): Kulturelle Identität und Diaspora. *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften* 2. Hamburg: Argument, S. 26–42.
- Hall, Stuart (2018): Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse, Ethnie, Nation. Berlin: Suhrkamp.
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätz, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument, S. 7–16.
- Happel-Parkins, Alison/Esposito, Jennifer (2018): »Would You Wear That to Church?!«: The Production of »Ladies« in an All Girls' After-School Club in the Southeast United States. *Urban Education* 57, H. 6, S. 1–23.
- Hauskeller, Christine (2000): Das paradoxe Subjekt. Unterwerfung und Widerstand bei Judith Butler und Michel Foucault. Tübingen: edition diskord.
- Hinrichsen, Merle/Terstegen, Saskia (2023): Resisting Racialization: Subjectivation of Women of Color in and Beyond School. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26, H. 1, S. 1511–1526.
- hooks, bell (1997): Representing Whiteness in the Black Imagination. In: Frankenberg, Ruth (Hg.): *Displacing Whiteness: Essays in Social and Cultural Criticism*. Durham/London: Duke University Press, S. 165–179.
- Hoppe, Marie (2023): Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness*: Subjektivierungstheoretische Lesarten kurdischer Schulbildungsbiographien in der Türkei. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Kleiner, Bettina (2024): Die Un/Möglichkeit des Schwarzen Subjekts und Judith Butlers Konzeption von Subjekt/ivierung. In: Rose, Nadine (Hg.): *Addressing Inequality – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 79–94.
- Kleiner, Bettina/Phoenix, Ann (2023): Doing racialized Masculinities in Finnish Schools: Subjectivation and De/Humanization. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26, H. 1, S. 1433–1448.
- Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.) (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der Erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Langer, Antje/Wrana, Daniel (2024): Subjektivierungsforschung. Gesellschaftliche Verhältnisse, Reifizierung, Kritik. In: Rose, Nadine (Hg.): *Addressing Inequality – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 37–60.
- Leonardo, Zeus (2009): *Race, Whiteness, and Education*. New York: Routledge.
- Leonardo, Zeus/Zembylas, Michalinos (2013): Whiteness as Technology of Affect: Implications for Educational Praxis. *Equity & Excellence in Education* 46, H. 1, S. 150–165.

- Linnemann, Tobias (2023): *Bildet Scham? Zusammenhänge von Scham und Bildungsprozessen von weiß-mehrheits-deutsch Positionierten bezüglich ihrer Involvierung in rassistische Verhältnisse*. Berlin: logos.
- Lorey, Isabell (2017): *Immer Ärger mit dem Subjekt. Theoretische und politische Konsequenzen eines juristischen Machtmodells*: Judith Butler. Tübingen: transversal texts.
- Macherey, Pierre (2012): *Figures of Interpellation in Althusser and Fanon*. *Radical philosophy* 173.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): *Bachelor/Master Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Ohnmacht, Florian (2023): *Antirassismus und Privilegien. Rassismuskritische Subjektbildungen in der postmigrantischen Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Parker, Lynette (2017): *Schools and the No-Prison Phenomenon: Anti-Blackness and Secondary Policing in the Black Lives Matter Era*. *Journal of Educational Controversy*, 12, H. 1, Art. 11.
- Phoenix, Ann (2005): *Remembered racialization: Young People and Positioning in Differential Understandings*. *Racialization: Studies in Theory and Practice*. Oxford University Press, S. 103–122.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Rühlmann, Liesa (2023): *Race, Language, and Subjectivation. A Raciolinguistic Perspective on Schooling Experiences in Germany*. Wiesbaden: Springer Nature.
- Schlachzig, Laura (2022): *Integrationsarbeit unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter. Eine Ethnografie über Aufenthaltssicherungspraktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seawright, Gardner (2018): *Questioning the White Body: On Applying a Phenomenological Mode of Inquiry to Whiteness Studies in Education*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31, H. 10, S. 911–934.
- Spies, Tina (2010): *Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs*. Bielefeld: transcript.
- Steinbach, Anja/Spies, Anke (2021): *Bildungsbiografische Rekonstruktionen*. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11, H. 1, S. 155–168.
- Terstegen, Saskia (2023): *Das schulische Raceregime. (De-)Privilegierung und Widerstand an US-amerikanischen Highschools*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tißberger, Martina (2021): *Subjektivierung unter Bedingungen des antimuslimischen Rassismus*. In: Biele Mefebue, Astrid/En, Boka/Grenz, Sabine/Meshkova, Ksenia/Sifaki, Angeliki (Hg.): *Difference, Diversity, Diffraction. Confronting Hegemonies and Disposessions: Proceedings of the 10th European Feminist Research Conference, 12–15 September 2018*, S. 211–226.
- Velho, Astride (2010): *(Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft*. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): *Rassismus bildet*. Bielefeld: transcript, S. 113–138.
- Velho, Astride (2015): *Alltagsrassismus Erfahren: Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation*. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH.
- Wollrad, Eske (2010): *Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit*. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): *Ras-*

- sismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 141–162.
- Wuttig, Bettina (2022): Verkörperte Affekte des Rassismus: Schule als Kraftfeld geteilter kollektiver Atmosphären der (Des-)Integration. In: Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (Hg.): Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft. Beltz Juventa, S. 224–241.
- Youdell, Deborah (2006a): Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities. Springer Science & Business Media.
- Youdell, Deborah (2006b): Subjectivation and Performative Politics – Butler Thinking Althusser and Foucault: Intelligibility, Agency and the Raced–nationed–religioned Subjects of Education. *British Journal of Sociology of Education* 27, S. 511–528.

Klasse als Kritik an Subjektivierung? Zur Verbindung zweier Perspektiven

Nadine Rose & Marie Hoppe

Abstract *Der Beitrag wendet sich mit Klasse einer in den Erziehungswissenschaften allgemein und in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung im Besonderen bislang wenig fokussierten Kategorie zu. Ausgehend von einem Marx'schen Klassenverständnis und dessen Weiterentwicklungen werden Spannungspunkte zwischen etablierten Klassentheorie(n) und poststrukturalistischen Theorieansätzen diskutiert. Zugleich wird im Beitrag ein Blick auf einzelne erziehungswissenschaftliche Studien geworfen, die sich mit Subjektwerden in klassengesellschaftlichen Verhältnissen befassen, und darüber das Potenzial von Subjektivierungsanalysen für die Analyse klassengesellschaftlicher Verhältnisse beleuchtet. Weiterführende Gedanken zu einem poststrukturalistischen Weiterdenken von Klasse schließen den Beitrag ab.*

1. Einleitung

Im Vorwort zur 2021 erschienenen Anthologie »Klassentheorien« konstatiert der Herausgeber Mario Candeias: »Die Sozialwissenschaften verfügen derzeit über keinen Begriff zum Verständnis der Klassengesellschaften des 21. Jahrhunderts« (Candeias 2021: 7). Dieser Tendenz einer Vernachlässigung klassenanalytischer Einsätze in den Sozialwissenschaften nach 1980 steht – wie nicht zuletzt dieses Handbuch zeigt – eine Konjunktur diskurs- und subjektivierungstheoretischer Ansätze zur Analyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse gegenüber. Während sowohl zeithistorische als auch theoriekonjunkturelle Erklärungen angeführt werden können, hängt die klassenanalytische Leerstelle – so unsere Vermutung – auch damit zusammen, dass sich die Kategorie Klasse mit ihrer materiellen Basis nicht reibungslos in die auf diskursive Verhältnisse fokussierenden poststrukturalistischen Perspektiven einpasst, die für die Analyse von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen wie Rassismus und Sexismus im 21. Jahrhundert so populär wie ertragreich geworden sind. Wenn auch der verbindende Einsatzpunkt beider Theorietraditionen in der Kritik gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse liegt, birgt eine stark kulturtheoretische Fokussierung sozialer Ungleichheit insbesondere mit Blick auf die Kategorie Klasse reduktionistische Tendenzen, wenn Klasse – wie aktu-

ell unter dem Begriff Klassismus diskutiert (vgl. Pohlkamp/Carstens/Nagel 2023; Seeck/Steckelberg 2024) – eher als Zuschreibung und weitere Diskriminierungslinie verstanden und dabei die zugrunde liegende ökonomische Struktur außer Acht gelassen wird (vgl. Hezel 2021: 261ff.).

Angesichts der Beobachtung, dass Klassenfragen seit einigen Jahren wieder verstärkt in den wissenschaftlichen Blick rücken, Klasse als Analysekategorie jedoch immer wieder Spannungen erzeugt, widmen wir uns der Frage nach den (Un-)Möglichkeiten einer subjektivierungsanalytisch fundierten Analyse von Klassenverhältnissen. Dazu stellen wir zunächst relevante Linien klassentheoretischen Denkens vor und erkunden Potenziale und Herausforderungen eines Zusammendenkens klassentheoretischer und diskurs- und subjektivierungstheoretischer Zugänge (2). Im Kontext dreier sozial- und insbesondere erziehungswissenschaftlicher Forschungsfelder, die einer Analyse klassengesellschaftlicher Verhältnisse zuarbeiten, fokussieren wir die wenigen erziehungswissenschaftlichen Studien, die Subjektivierung in Klassenverhältnissen untersuchen, um das Potenzial klassenanalytischer Subjektivierungsforschung auszuloten (3). Schließlich plädieren wir für ein produktives Wenden der unauflöslichen theoretischen Spannung von Klassen- und Subjektivierungstheorie und formulieren vor diesem Hintergrund Hinweise für ein produktives Weiterdenken von Klasse innerhalb einer poststrukturalistischen Gesellschaftsanalyse (4).

2. Klasse und poststrukturalistisches Denken – Spannungs- und Kritikpunkte

2.1 Worauf verweist der Begriff der Klasse?

Für die Entwicklung des modernen Klassenbegriffs im europäischen Raum erweisen sich die historisch-materialistischen¹ Analysen von Karl Marx (1818–1883) bis heute als zentraler Referenzpunkt. Marx' zentrale These ist, dass die Struktur der Gesellschaft über die Analyse der in ihr entwickelten Produktionsverhältnisse und der Stellung der Menschen in und zu diesen erschlossen werden kann. In seinen umfassenden Arbeiten zur kapitalistischen Produktionsweise, insbesondere in »Das Kapital« (Marx-Engels-Werke (MEW) 23, 24, 25), beschreibt er die »Gliederung der Gesellschaft« seiner Zeit (MEW 4: 462) als antagonistische Gegenüberstellung zweier Klassen: Die herrschende »Bourgeoisie« (ebd.: 464) steht dabei dem lohnabhängigem »Proletariat« (ebd.: 469)

1 Als »historischen Materialismus« hat Engels nach Marx' Tod dessen geschichtsphilosophischen Ansatz charakterisiert, weil Marx auf die »gesellschaftlich-geschichtliche Beschaffenheit sämtlicher menschlicher Einrichtungen« (Bernhardt 2019: 630) verweist und dies mit der »Betonung der faktischen Priorität der materiellen Daseinsbedingungen« (ebd.: 632; Herv. d.V.) verbindet. Marx berühmtes Diktum »Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt« (MEW 13: 9) soll darauf verweisen, dass für Marx die »Produktionsweise des materiellen Lebens« (ebd.: 8) als so zentral anzusehen ist, dass für ihn alle anderen Lebensbereiche, das Soziale, Politische und Geistige im Kapitalismus, nur als vermittelt über diese (historisch-spezifische) Produktionsweise des materiellen Lebens verstehbar sind. Diese Grundthese von Marx wird oft auch als Basis-Überbau-Modell bezeichnet (vgl. auch Althusser 1977: 113f., MEW 13).

gegenüber, und diese Konstellation wird als charakteristisch für die frühen und sich bereits globalisierenden europäischen Industriegesellschaften dieser Zeit ausgewiesen, in denen die bis heute dominierende kapitalistische Produktionsweise das feudale Herrschaftssystem ablöste.

Die »Herrschaft« (ebd.: 467) der Bourgeoisie ist dabei Marx zufolge auf die massenweise kapitalistische Produktion und Konsumtion zum Ziele der Profitmaximierung und Kapitalakkumulation ausgerichtet. Sie führt insofern zur radikalen Verdinglichung sozialer Beziehungen, als sie »kein anderes Band zwischen Mensch und Mensch übriglassen als das nackte Interesse, als die gefühllose ›bare Zahlung‹« (ebd.: 464). Die Konzentrierung von (Privat-)Eigentum und Produktionsmitteln bei den Kapitalist*innen analysiert Marx als ebenso charakteristisch für den bürgerlich-modernen Kapitalismus, wie die daraus resultierende Warenförmigkeit der gesellschaftlichen Tauschverhältnisse insgesamt und die (neue, andere) Abhängigkeit der Lohnarbeiter*innen von den Herrschenden. So charakterisiert er gerade als »unterscheidendes Merkmal der *Lohnarbeit* gegenüber andern [sic!] *historischen* Formen der Arbeit« (MEW 16: 195; Herv. i.O.), dass das Lohnsystem verdecke, dass ein Teil der geleisteten Arbeit von Lohnarbeiter*innen *unbezahlte Arbeit* sei, damit und weil sie als »Mehrwert« und »Profit« (ebd.: 197) von Kapitalist*innen abgeschöpft werden könne. Somit müssen Arbeiter*innen ihre Arbeitskraft als Ware verkaufen, erhalten jedoch einen geringeren Wert für ihre Arbeit, als sie durch ihre Arbeit produzieren.

Es ist gerade diese Strukturanalyse zur Logik kapitalistischer Ausbeutung im Kontext der Konstitution von Lohnarbeit² bei gleichzeitiger Kontrolle der Bourgeoisie über Produktionsmittel, Privatbesitz, Boden und Politik, die bei Marx mit dem analytischen Begriff der Klasse beständig (mit) adressiert wird – ebenso wie die damit verknüpfte politische Utopie einer Überwindung des Privateigentums und der Klassengegensätze.

Die klassenmäßige Strukturierung der Gesellschaft bei Marx wurde und wird vielfach kritisiert, weiterentwickelt und ausdifferenziert, um bspw. den dieser Analyse attestierten Ökonomismus oder latenten Determinismus durch »objektive« Bedingungen zu überwinden (vgl. Bremer 2013: 75; Vester 2013: 138). Zwei grobe Linien der theoretischen Anschlüsse an Marx sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

Eine Linie der Ausdifferenzierung des Marx'schen Klassenverständnisses akzentuiert stärker als Marx selbst den Blick auf die *sozialen Praktiken der Akteure* und Aspekte der Lebensführung in ihrem Zusammenhang mit der Klassenlage: Bereits bei Max Weber in »Wirtschaft und Gesellschaft« (1921/1947, 1922) findet sich eine stärkere (soziale) Ausdifferenzierung des Klassenverständnisses, indem er zwischen Besitz-, Erwerbs- und sozialen Klassen unterscheidet, wobei erstere auf Güterverteilung, mittlere auf Berufsunterschiede und letztere auf Fragen des Zusammenlebens und der Lebensführung bezogen sind. So konzipiert Weber ein Verhältnis, in dem – sozial durchlässiger als bei Marx – »ökonomische Lage, subjektive Lebensführung und Bewusstsein nicht unbedingt zusammenfallen müssen« (Bremer 2013: 74). Und auch wenn Pierre Bourdieu mit seinem »Entwurf einer Theorie der Praxis« (2009) weniger an Weber, sondern direkt an Marx'

2 Hanna Meißner (2010: 241) verweist darauf, dass mit dieser Konstitution von »Lohnarbeit« in der bürgerlichen Moderne auch die historische Teilung der Arbeit in Lohnarbeit und andere (weiblich konnotierte) unbezahlte (Care-)Arbeit verbunden war.

Idee einer Klassenanalyse mittels Kapitalanalyse anschließt, werden auch bei ihm die Verbindung von Klassenlage und Praktiken der Lebensführung stärker in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Bourdieu 1996, 2009).

Bourdieu's Erweiterung des Marx'schen Kapitalbegriffs um stärker ›kulturell‹ geprägte und angeeignete Kapitalsorten wie soziales, kulturelles und symbolisches Kapital (vgl. Bourdieu 1983) akzentuiert dabei auch, dass die unterschiedlichen Chancen der Akteur*innen, sich diese Kapitalsorten anzueignen oder zu vererben, von der Klassenlage abhängen. Seine Konzepte des »sozialen Raumes« (Bourdieu 1985, 1996) und des »Habitus« (Bourdieu 1993) bieten einen Vermittlungsversuch an, praxeologisch die Einschreibung der ›objektiven Existenzbedingungen‹ bis hinein auf die Ebene des Körpers sozialer Akteur*innen und bis hin zur Präfigurierung von deren Handlungen denken zu können. Die Habitusformen fungieren dabei als zentrale Vermittlungsinstanzen zwischen den ›objektiven Existenzbedingungen‹ des sozialen Raumes und der sozialen Praxis der Akteur*innen und sind somit als »strukturierte« und »strukturierende Strukturen« (ebd.: 98) zu verstehen. Entsprechend tendieren die sozialen Praktiken zur Stabilisierung und Reproduktion dieser Bedingungen, sodass sie bei Angehörigen derselben gesellschaftlichen Klasse auch vergleichbare Habitusformen hervorbringen.³ Bourdieu entwirft also eine explizit »praxeologisch [fundierte] Klassentheorie« (Vester 2013: 138) und sucht damit Marx' Verkürzung sozialer Positionen, Kämpfe und Felder als rein ökonomisch interpretierte zu überwinden (vgl. Bourdieu 1985: 9).

Eine zweite Linie folgt stärker der Marx'schen Idee besitzbedingter Klassenkonflikte, akzentuiert dabei aber expliziter die Bedeutung des Staates und der (ideologischen) Lebensführung in verschiedenen Klassen(-lagen). Entsprechend verweist Antonio Gramsci in seinen »Gefängnisheften« (1991–96/1925–1935) auf die herrschaftsstabilisierende Rolle des Staates innerhalb der kapitalistischen Gesellschaftsordnung und fragt, wie eine Klasse (wie die bürgerliche) die Macht im Staat erringen kann. In seinen – ebenfalls historischen – Analysen erweitert er Marx' dualistisches Klassenverständnis um jene Klasse(n), die sich mit der herrschenden verbünden und sie (unter-)stützen, und differenziert dabei zwischen ›herrschen‹ und ›führen‹. So konstatiert er,

»dass eine Klasse auf zweierlei Weise herrschend ist, nämlich ›führend‹ und ›herrschend‹. Sie ist führend gegenüber den verbündeten Klassen und herrschend gegenüber den gegnerischen Klassen. Deswegen kann eine Klasse, bereits bevor sie an die Macht kommt, ›führend‹ sein (und muss es sein): wenn sie an der Macht ist, wird sie herrschend, bleibt aber auch weiterhin ›führend‹« (Gramsci 1991 (H1, § 44): 101).

Laut Gramsci verfügt die herrschende Klasse somit nicht nur über politische, sondern auch über kulturell-moralische Führungsansprüche, die sich (noch vor der Herrschaft) bereits auf »aktiven und freiwilligen (freien) Konsens« (Gramsci 1992 (H6, § 10): 718) einer breiten Zivilgesellschaft gründen.

3 Diese Tendenz, die Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse stärker zu betonen als ihre Veränderbarkeit, wird bis heute als problematische Verengung von Bourdieus Theorien diskutiert (vgl. exempl.: Vester 2013).

Auch Louis Althusser folgt marxistischen Grundannahmen zum Kapitalismus, unterstreicht aber mit seinen Überlegungen zu »Ideologie und ideologische[n] Staatsapparate[n]« (1976/1977) auch einen zentralen, bereits von Gramsci markierten, Korrekturbedarf in der Marx'schen Gesellschaftsanalyse: Während Marx die Stabilität und Reproduktionsfähigkeit der gesellschaftlichen (Produktions-)Verhältnisse maßgeblich durch die Zwangs- und Repressionsmacht der Staatsapparate⁴ erklärt, die durch die existenzielle Abhängigkeit der Arbeiter*innen gestützt wird, versucht Althusser zu erklären, wie sich Produktionsverhältnisse maßgeblich darüber reproduzieren, dass die Subjekte im Sinne der gesellschaftlichen Logik »ganz von alleine« »funktionieren« (ebd.: 148). Vermittelt über eine Vielzahl ideologischer Staatsapparate (dazu zählt er Kirchen, Bildungsinstitutionen, Familien, Parteien, Presse, Literatur etc.), so Althusser's These, werden Subjekte mittels der herrschenden Ideologie angerufen⁵ und konstituiert, und erkennen sich selbst als das (an), als was sie – im Sinne der kapitalistischen Verhältnisse – benötigt werden und vorgesehen sind: So sind sie als »Arbeiter« oder »Kleinbauern« »Teil der Produktion« (ebd.: 128), als »Militärs« fungieren sie als »Agenten der Unterdrückung« und als »Manager« werden sie zu »Agenten der Ausbeutung« (ebd.). Laut Althusser stehen sie deshalb – auch mit ihrer Lebensführung – nicht im Widerspruch zur kapitalistischen gesellschaftlichen Ordnung, sondern gehen dank ihrer freiwilligen Ein- bzw. Unterordnung in dieser auf.

Mit Althusser ist eine wichtige »Scharnierstelle« (Saar 2008: 195) markiert, an der sich das neuere poststrukturalistische Interesse an der Analyse gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse vom marxistischen Interesse am fundierenden »Materialismus« weiter absetzt und um die sich ab den 1970er Jahren – auch im Lichte neuerer (identitäts-)politischer Protest- und Emanzipationsbewegungen (vgl. Honneth 2003: 132) – andere wichtige Kategorien und Kämpfe neben Klasse sowie ein stärker antiessenzialistisches Verständnis von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsformen zentrieren.

2.2 Poststrukturalistisches Denken und Klasse – Gegensatz oder Erweiterung?

Die unterschiedlichen Autor*innen, die dem Denkstil des Poststrukturalismus zugeordnet werden (vgl. Ode 2019), eint ihre Absetzung von strukturalistischen Perspektiven, die nahegelegt hatten, dass eine objektive und abschließende Interpretation sozialer Wirklichkeit über Sprachsysteme möglich sei (vgl. ebd.: 678ff.). Im poststrukturalistischen Denken wird demgegenüber die »Wahrheit« verbürgende Instanz des (metaphysischen) Subjekts in Zweifel gezogen und explizit auf den Machtgehalt der Sprache und insbesondere (binärer) Unterscheidungspraxen (in) der (Post-)Moderne verwiesen. Kategorisierungen präfigurieren, normieren und beschränken damit das sozial lebende Leben, wie es Michel Foucault z.B. für die Unterscheidung von »Wahnsinn« und »Vernunft« (1973/1993) oder Judith Butler für die Unterscheidung von »sex« und »gender« (1993/1997) gezeigt hat. Der poststrukturalistische Denkstil akzentuiert deshalb nicht

4 Entsprechend werden diese bei Althusser als »repressiver Staatsapparat« bezeichnet, wozu er z.B. Regierung, Verwaltung, Armee, Polizei, Gerichte zählt, und sie explizit von den »ideologischen Staatsapparaten« unterscheidet (vgl. Althusser 1977: 119f.).

5 Ausführlicher zur Interpellation bei Althusser vgl. Rose 2012 oder auch Geipel/Rose/Kleiner i.d.B.

nur die Vorgängigkeit einer machtvollen Sprache vor dem Subjekt, die erst dessen Wirklichkeitsinterpretationen ermöglicht, sondern gleichzeitig – mit Derridas Hinweis auf das Nicht-Stillstellen-Können von Zeichen und Bedeutungen (vgl. Derrida 1997) – auch die Dynamik von Bedeutungen und Praktiken als permanente Konstitutions- und Verfertigungsprozesse geteilter Sozialität.

Anschließend an Saar (2008) lassen sich drei zentrale Annahmen für das poststrukturalistische Verständnis von Gesellschaft, Macht und Subjekt anführen, die es durchaus plausibel erscheinen lassen, dass das poststrukturalistische Denken »keine alternative, freistehende Konzeption der sozialen Klasse oder der sozialen Ungleichheit« (ebd.: 195) hervorgebracht hat.

1. Im Anschluss an Derrida werde »das Soziale« oder »die Gesellschaft« poststrukturalistisch als kontingent betrachtet. Somit erscheine die Annahme einer zentralen hinter den sozialen Dynamiken liegenden und eindeutig zu bestimmenden Logik oder Strukturierung »des Gesellschaftlichen« fantasmatisch und akzentuiere andererseits das »anteterministische und antiessentialistische Grundmotiv« (ebd.: 198) des poststrukturalistischen Denkens, das soziale und politische Prozesse als durch multiple Macht- und Differenzlinien bestimmte und eminent dynamische Prozesse ausweist. In diesem Sinne strebt das poststrukturalistische Denken gerade eine Überwindung der »mit dem Klassenbegriff verbundenen substantiellen Annahmen über Gesellschaftsordnungen« (ebd.: 199) an.

2. Saar gibt zu bedenken, dass im poststrukturalistischen Denken »Macht« weder von Personen noch von Institutionen besessen werden könne, sondern vielmehr als ein das Soziale durchziehendes Netz aufzufassen sei, das ein »generelles und allgegenwärtiges Verhältnis zwischen ungleichen, aktiven oder reaktiven Kräften im sozialen Feld« (ebd.: 200) konstituiere. Macht wird nicht nur als »produktiv«, sondern als relational und dynamisch verstanden, sodass statt »vermeintlich fixierter Herrschaftszustände« (ebd.) die »Technologien der Macht« an unzähligen »Mikropraktiken, Materialisierungen und Symbolisierungen« (ebd.: 201) untersuchbar werden. Diese Erweiterung des Machtverständnisses erlaube, entsprechend »mehr Macht zu diagnostizieren, zu beschreiben und potentiell zu attackieren« (ebd.), als es Klassenanalysen vermochten.

3. Schließlich werde mit dem Motiv der Subjektivierung auch das *Subjekt* (-verständnis) radikal dezentriert, insofern die »vermeintliche Einheit des Subjekts in vielgestaltige Konstruktions- und Konstitutionsprozesse« (ebd.: 202) aufgelöst werde. Damit werde nicht nur auf die uneinheitlichen Arenen der Subjektwerdung verwiesen, sondern auch darauf, dass der Subjektstatus eben sozial gewährt und hergestellt werden müsse und insofern den Gegenstand gesellschaftlicher Verhandlungen von Macht(-verhältnissen) darstelle. Zugleich greifen gesellschaftliche Normen nur, sofern sie aufgenommen und verkörpert werden, wodurch Potenziale für Widerstand, Scheitern und Verschiebungen von Macht(-verhältnissen) jenseits revolutionärer Umwälzungen der gesellschaftlichen Verhältnisse entstehen.

Es wird also deutlich, dass eine poststrukturalistische Machtanalytik die theoretische Komplexität von Gesellschaftsanalysen erhöhen kann, weil sie die Dynamisierung und Vervielfältigung von Machtverhältnissen unter Verweis auf ihre Historizität und Kontingenz in den Blick rückt. Darüber hinaus legt sie – gerade auch mittels der Vorstellung von Subjektivierung – einen mikroanalytischen Blick auf die machtvollen sozia-

len Praktiken an, in denen (normative) soziale Ordnungen aufgerichtet und stabilisiert, aber potenziell auch verschoben werden können. Im Blick auf das mit dem Begriff Klasse adressierte gesellschaftliche Machtverhältnis fällt allerdings auf, dass im poststrukturalistischen Denken »das Verhältnis zwischen Diskurs, sozialen Identitäten und ökonomisch-sozialen Faktoren oft weitgehend ungeklärt« bleibt (Saar 2008: 206).

3. Erziehungswissenschaftliche Anschlussstellen einer klassenanalytischen Perspektive auf (Subjekt-)Bildung

Vor dem Hintergrund dieses mindestens nicht einfachen Verhältnisses von Klasse und Subjektivierung überrascht es wenig, dass Subjektivierung in Klassenverhältnissen bisher kaum explizit untersucht wurde. Nachfolgend werden entsprechend Forschungsperspektiven rekonstruiert, die selbst nicht unbedingt mit den Begriffen Subjektivierung und/oder Klasse arbeiten, aber Aspekte einer Gegenstandsanalyse beleuchten, mittels derer klassenbezogene Subjektivierungsverhältnisse produktiv untersucht werden können.

3.1 An Bourdieu orientierte Analysen zur Reproduktion klassenbezogener Ungleichheit im Bildungssystem

Die bisher vorliegenden habitus- und passungstheoretischen Arbeiten in der Erziehungswissenschaft, die an Bourdieu anschließen (vgl. zu Lehrkräften Lange-Vester/Vester 2018 Lange-Vester 2015; zur Passung zwischen Schulkultur und Schüler*innen-habitus, Helsper/Kramer/Thiersch 2014; Grundmann et al. 2006; Jünger 2008), arbeiten in der Regel nicht mit einem Bezug auf den Subjektivierungsbegriff. Sie können aber aus unserer Sicht subjektivierungstheoretisch so gedeutet werden, dass angesichts der fehlenden Anerkennbarkeit der Lebensrealität von Schüler*innen aus Arbeiter*innen-familien diese am Ort Schule vielfach als defizitäre Subjekte wahrgenommen werden.

Gerade für die Betrachtung biographischer Bildungs- und Klassenaufstiege wird an Bourdieu angeschlossen (vgl. exempl. El-Mafaalani 2012; Schmitt 2010; im autosozio-genetischen Format etwa Eribon 2016; Altieri/Hüttner 2020). Dies tut auch Flora Petrik in ihrer auf narrativ-biographischen Interviews aufbauenden Studie »Auf Klassenfahrt« (Petrik 2022a, 2022b; Keil/Petrik/Stauber 2024).⁶ Allerdings unternimmt sie explizit den Versuch, Bourdieusche Theorielinien mit subjektivierungstheoretischen produktiv zu verbinden und für die erziehungswissenschaftliche Analyse von Bildungsaufstiegsprozessen junger Akademiker*innen fruchtbar zu machen. So nimmt sie Bourdieus Habituskonzept als Ausgangspunkt, erweitert es jedoch um subjektivierungstheoretische Perspektiven, um den bei Bourdieu eher vernachlässigten Aspekt der Transformationsfähigkeit habituelier Strukturen bzw. das »Zusammenspiel[] von Praktiken und Diskursen als subjektkonstituierende Prozesse« (Petrik 2022a: 90) in die Analyse einzubeziehen. Empirisch werden dabei Anrufungs- bzw. Adressierungsgeschehen als bedeutsam

6 Da zum Erscheinungszeitpunkt dieses Textes die Dissertationsschrift von Petrik noch nicht veröffentlicht war, beziehen wir uns hier auf einschlägige Artikel der Autorin.

ausgewiesen, die Spielräume für habituelle Transformationsprozesse eröffnen, in denen es den Interviewten möglich wurde, sich als Akademiker*innen zu denken und zu entwerfen. Diese Perspektivierung erlaubt es, insbesondere die Fragilität und Ambivalenz von Klassenaufstiegen aufzeigen. Somit werden in Petriks Analysen gerade Praktiken der Aushandlung und Herstellung von Zugehörigkeit zum akademischen Feld sichtbar, die die klassische Bourdieu'sche Idee der ›Passung‹ eher als ein »komplexes ambivalentes Spektrum« (ebd.: 104) zur Geltung bringen.

3.2 Schule als Feld der Verhandlungen von Klassenpositionen

Auch in ethnographischen Studien zu sozialen Differenzziehungen am Ort Schule wird die Klassendimension in der Reproduktion sozialer Ungleichheit deutlich (zum Übergang von Kita zur Grundschule vgl. Dean 2020: 190ff. und 304ff.; zu Schulwahlpraktiken vgl. Krüger/Roch/Breidenstein 2020; Breidenstein/Krüger/Roch 2014). Am Schnittpunkt von Klasse und Schule zeichnet insbesondere Paul Willis' klassische Ethnographie »Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs« (1977) die Rolle von Alltagspraktiken und Selbstverständnissen in der Reproduktion klassen-, aber auch geschlechtsbezogener Differenz nach. Seine Analyse gegenkultureller Praktiken männlicher Jugendlicher zeigt, wie Rebellion gegen das mittelschichtsorientierte Schulsystem am Ende nicht zu einer Veränderung der Position der jungen Männer führt, sondern gerade ihre Verhaftung in den ihnen familiär vererbten Positionen der Working Class bedingt. Subjektivierungsanalytisch ist hier insbesondere die Frage nach der Rolle von Subjekten in der Aufrechterhaltung jener gesellschaftlichen (Klassen-)Verhältnisse interessant, durch die sie deprivilegiert werden (vgl. auch Youdell 2004).

Stefan Wellgrafs Studie »Hauptschüler« (2012) kann als Aktualisierung von Willis' Studie bezogen auf das deutsche Bildungssystem verstanden werden. Mit dem Fokus auf die Perspektiven und Praktiken marginalisierter Jugendlicher nimmt Wellgraf die subjektivierenden Effekte⁷ abwertender Diskurse über die Hauptschule und ihre Schüler*innen in den Blick. Mittels der Analyse von unterrichtlichen sowie außerschulischen Beobachtungen fokussiert er die alltäglichen Produktionen von ›Verachtung‹ als Exklusionsprozesse, »bei denen Formen materieller Benachteiligung mit Mechanismen symbolischer Abwertung verbunden werden« (ebd.: 9). Ebenso wie Willis zeigt Wellgraf, wie sich diskursives Wissen wirkmächtig in Selbstverständnisse junger Menschen einschreibt und dazu führt, dass diese sich an der Formierung klassenbezogener, rassistischer und geschlechtsbezogener Zuschreibungen beteiligen (vgl. ebd.: 104). Neben der Rekonstruktion von Emotionen wie Scham, Wut und Neid als Antworten auf gesellschaftliche Adressierungsprozesse, fokussiert Wellgraf ebenso Akte des Widerstands, wie etwa die Benennung »der Scheinheiligkeit ideologischer Versprechungen« (ebd.: 278) des meritokratischen Paradigmas. Hinsichtlich der Frage nach einer subjektivierungstheoretisch orientierten Analyse von Klassenverhältnissen erhellt Wellgrafs

7 Wellgraf spricht an unterschiedlichen Stellen von »Subjektivierung«, »Subjektivierungsweisen« oder »-regimen« verzichtet jedoch auf konkrete Definitionen bzw. explizite theoretische Anschlüsse. An einzelnen Stellen finden sich Verweise auf Reckwitz (S. 72), Bröckling (S. 113), Fanon (S. 209) oder Rancière (S. 240f.).

Studie, wie sich Verachtung gegenüber Klassen- und oftmals zugleich Migrations- anderen über schulische und außerschulische Praktiken reproduziert, aber vor allem auch, mit welchen ambivalenten Effekten sie sich in die Selbstwahrnehmungen und -deutungen der Betroffenen selbst einschreiben, und mittels welcher gegenkulturellen Praktiken Jugendliche unter diesen Bedingungen Räume der Anerkennbarkeit für sich reklamieren.

3.3 Diskurs- und subjektivierungstheoretische Einsätze zur Analyse von Prekarität

Der diskurstheoretische Beitrag zum Feld der Klassenanalysen besteht einerseits in Analysen der Diskurse über »Armut« (Schäfer 2013; Kerle/Kessl/Knecht 2024; Wiezorek/Pardo-Puhlmann 2013; zu Kinderarmut s. Hübenthal 2018; Künstler 2018; Chassé/Zander/Rausch 2010) sowie zur »Unterschicht« (Altenhain et al. 2008; Kessl/Reutlinger/Ziegler 2007). Andererseits trägt der Forschungsstrang gouvernementalitätstheoretischer Arbeiten zu einem tieferen Verständnis neoliberaler Regierungsweisen und ihrer klassenreproduzierenden Wirkung bei: Die Ausformung des neoliberalen Kapitalismus als »Ökonomisierung des Sozialen« (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000; vgl. auch Lemke 1997) wird hier mit Blick auf die damit verbundenen Selbsttechnologien wie Selbstständigkeit, Kreativität und Eigeninitiative fokussiert, die sich in der Subjektfigur des »unternehmerischen Selbst« (Bröckling 2007) pointieren lassen. Während in den Erziehungswissenschaften vielfältig an die Analyse dieser Regierungstechnologien angeschlossen und die Übertragung auf pädagogische Gegenstände untersucht wird (etwa Klingovsky 2009; Mayer/Thompson/Wimmer 2013; Wrana 2006), stellt insbesondere die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung ökonomisierende Konstruktionen migrationsgesellschaftlicher Anderer heraus (vgl. in Bezug auf »Gastarbeit«: Kourabas 2021; in Bezug auf Eltern und Schule: Kollender 2020). Um die Situation und Perspektiven von Menschen in prekären bzw. prekarierten Lebenslagen oder Lohnarbeitsverhältnissen zu fokussieren, ist durchaus auch das Theorem der Subjektivierung in Anschlag gebracht worden (Groß/Carstensen/Winkler 2008; Bosančić 2014; Schürmann 2013). Hier lässt sich auch Phries Künstlers erziehungswissenschaftliche Studie zu prekärer Subjektivierung im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit einordnen (Künstler 2022). Mit einem Blick auf die (Un-)Möglichkeiten von Subjektwerden innerhalb prekärer Verhältnisse wendet sich Künstler explizit Fragen nach politischer Handlungsfähigkeit im Kontext gesellschaftlicher Prekarisierung zu, indem gefragt wird, warum ein »kollektives Aufbegehren durch Menschen in prekären Lebenslagen gegen diese Umstände überwiegend aus[bleibt]« (ebd.: 11). Anhand teilnarrativer Interviews mit jungen erwerbslosen Müttern in Aktivierungsmaßnahmen wird rekonstruiert, wie prekarierte Subjekte somit ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft durch Anpassung an Normen von Leistung, Fleiß und Selbstständigkeit legitimieren müssen. In Bezug auf klassenbezogene Subjektivierungsprozesse schlussfolgert Künstler, dass widerständige Aneignungen und Umdeutungen klassenbezogener Subjektpositionen in gegenwärtigen Ordnungen des Prekären weitestgehend verhindert werden, indem prekarierte Subjekte wie Erwerbslose und Empfänger*innen staatlicher Transferleistungen zur Eigenverantwortlichkeit angehalten werden (vgl. ebd.: 253). In diesem Sinne, so Künstler, unterscheidet sich die gefährliche Adressierung als Klassensubjekt

von geschlechts- oder race-bezogenen Anrufungen »insbesondere durch ihre Konstitution als solche, auf die *eigenaktiv Einfluss genommen werden kann* – und auch soll« (ebd.: 250; Herv. d.V.). Es sind diese Adressierungen, die den Subjekten versprechen, bei permanenter Anstrengung, zumindest partiell einen Subjektstatus an der Grenze sichern zu können (vgl. ebd.: 257). In Bezug auf die Frage nach dem klassenanalytischen Potenzial eines subjektivierungstheoretischen Zugangs zeigt Künstlers Studie damit, wie die Ausformulierung eines Prekaritäts- bzw. Prekarisierungsbegriffs den Blick einerseits für klassenbezogene Subjektivierungen und andererseits für Grenzen möglichen Subjektseins innerhalb neoliberaler Ordnungen schärfen kann.

4. Ausblick: Gedanken zu einem poststrukturalistischen Weiterdenken von Klasse

Ziel dieses Beitrags ist es, die mit Klasse verbundenen theoretischen Grundgedanken und Weiterentwicklungen zu skizzieren und herauszuarbeiten, inwieweit das poststrukturalistische Denken analytisch über die mit Klasse artikulierte Kritiklinie zur Analyse aktuell wirksamer gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse hinausweist und an ihr gleichzeitig auch partiell scheitert. Sichtbar wurde bislang eine eher ungelöste Spannung zwischen der »materiell-ökonomischen« Macht- und Herrschaftsform, die sich mit der Kategorie Klasse im Kapitalismus analysieren lässt, und den eher »kulturell-symbolischen« Macht- und Herrschaftsformen, wie etwa Heteronormativität oder Rassismus, die einen bevorzugten Gegenstand poststrukturalistischer Analysen darstellen. Dieses Spannungsverhältnis soll nun abschließend noch einmal befragt werden.

Wenn – wie oben argumentiert – Althusser als Scharnierstelle zwischen einem marxistischen und poststrukturalistischen Denkstil verstanden wird, dann fällt auf, dass in der poststrukturalistischen Rezeption seiner Arbeiten sehr stark Fragen der diskursiv-symbolischen Konstitution der Verhältnisse in den Mittelpunkt gerückt – oder gar überakzentuiert – wurden, während die materiell-ökonomische Fundierung dieser Verhältnisse eher in den Hintergrund getreten ist.

Entsprechend kritisieren marxistisch argumentierende Autor*innen die Einreihung von class neben race und gender, da mit Klasse maßgeblich materielle Fragen der »Umverteilung« (Fraser 2003: 28) aufgerufen werden (müssen), die oftmals im poststrukturalistischen Blick auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse zugunsten symbolischer »Anerkennungsfragen« vernachlässigt würden (vgl. ebd.: 84f.). Klassenverhältnisse lediglich als (diskriminierende) Konstrukte oder Zuschreibungen zu verstehen, produziert dabei gefährliche Verkürzungen und verkennt, wie Hezel und Güßmann (2021) argumentieren, dass mit Marx *alle* (abhängig) Beschäftigten im Kapitalismus einer – durchaus graduell unterschiedlichen – Ausbeutung ausgesetzt sind, die sich als »private Aneignung gesellschaftlicher Mehrarbeit durch das Kapital« (ebd.: 47) darstellt. Ohne eine marxistische Grundierung von Klasse und Klassenverhältnissen innerhalb des Kapitalismus drohe die Kritik an diesen Verhältnissen auf die Überwindung von Abwertungsdiskursen über Menschen in Armut verkürzt zu werden.

Zugleich lässt sich aus poststrukturalistischer Sicht bereits der Dualismus »materiell« versus »kulturell/symbolisch« als kontraproduktiv ausweisen, hatte doch etwa But-

ler am Beispiel von ›Geschlecht‹ gezeigt, dass die vermeintliche ›Faktizität‹ ›biologischer Merkmale‹ der ›Geschlechtsidentität‹ der Lesbarkeit dieser Körper als »männlich« oder »weiblich« gerade nicht vorausgehen, sondern vielmehr erst als Grundlage ihrer *sozialen* Lesbarkeit fungieren (vgl. Butler 1997). Umgekehrt lassen sich diese Überlegungen nicht einfach auf Klasse übertragen, aber sie sollten sensibilisieren für den (ge-)wichtigen Vorbehalt poststrukturalistischen Denkens gegenüber vermeintlichen Objektivitäten.

Jenseits einer Frontstellung zwischen Klasse und anderen Differenzkategorien plädieren wir dafür, an einer poststrukturalistischen Gesellschaftsanalyse festzuhalten, ohne deswegen die ökonomische Schlechterstellung und Ausbeutung zu vernachlässigen, die mit Klasse adressiert werden können. Im Sinne dieses Anliegens schließen wir mit drei Gedanken zu einem produktiven Weiterdenken von Klasse im Horizont eines poststrukturalistischen Verständnisses der Verhältnisse und ihrer Kritik:

Zum einen könnte es anschließend an Meißner (2010) durchaus gewinnbringend sein, die Perspektiven von Butler, Foucault und Marx produktiv miteinander zu verbinden und dabei die verschiedenen Ebenen dieser Analysen zu beachten. Denn dann kann Marx »mit seiner Analyse der kapitalistischen Produktionsweise eine strukturelle Konstellation fokussier[en], die Butler und Foucault in ihrer jeweiligen Perspektive nicht systematisch erfassen, die aber eine *Voraussetzung* für die *historische Verortung ihrer Analysen* ist« (ebd.: 185f.; Herv. d.V.). In dieser Perspektivierung erlaubt der marxistische Blick gerade eine zentrale historische Bedingung – nämlich die Entwicklung und Spezifität moderner westlich-kapitalistischer Gesellschaftsformen – zu analysieren, auf der sowohl Foucaults als auch Butlers Analyseperspektiven implizit aufruhren. Die Herausforderung in der Verbindung ihrer Perspektiven besteht dann darin, gerade auch jene »kapitalismusspezifische[n] Zuspitzung[en]« (ebd.: 186) in der Subjektivierung bzw. der Unterwerfung der Subjekte innerhalb der aktuellen Verhältnisse zu erfassen und diese ebenfalls in den Analysen sichtbar werden zu lassen. Sicherlich bieten sich hier auch produktive Anschlüsse an Perspektiven der Cultural Studies an, die diskursive Hegemonien immer auch im Kontext ihrer materiellen Bedingungen analysieren (vgl. Hall 1994) und überdies den Fokus auf die gesellschaftliche Formation von Subjekten erlauben.

Weiterhin erscheint auch Butlers Vorschlag, Prekarität theoretisch als Prozess der Prekarisierung zu analysieren (vgl. Butler 2010), aussichtsreich für die Weiterarbeit an einem poststrukturalistisch informierten Verständnis von Klasse. Zwar sind laut Butler alle Leben als vulnerabel anzusehen, aber Prekarität sei gesellschaftlich dennoch höchst differenziell verteilt. Es sei deswegen notwendig, »Prekarität als den politisch zu verantwortenden Zustand [zu] begreifen, in welchem durch radikal ungleiche Wohlstandsverteilung und die ungleiche – rassistische und nationalistische – Exposition ganz bestimmter Bevölkerungsgruppen eine Gleichverteilung der Gewalt Risiken verweigert wird« (ebd.: 34). Hier müsste nach denjenigen (diskursiven) Rahmungen gefragt werden, die diese Verhältnisse absichern und legitimieren. In Verbindung mit Butlers Analysen zur allmählichen historischen Sedimentierung gesellschaftlicher Normen zu Machtverhältnissen (vgl. Butler 2006) werden von hieraus möglicherweise auch Marx' Analysen des Kapitalismus neu lesbar: als historische Rekonstruktionen der Durchsetzung einer bis heute wirksamen normativen wie performativen Logik der ge-

sellschaftlichen Privilegierung von Privateigentum, kapitalistischer Produktionsweise und Warentausch(-verhältnissen).

Anschließend daran fällt schließlich auf, dass es gerade in post- und dekolonialer wie auch in schwarzer feministischer Theoriebildung (hooks 2022) durchaus eine längere Tradition der Verbindung oder besser Überwindung der Dichotomie ›kultureller‹ versus ›materieller‹ Perspektiven auf Ungleichheit gibt, die ebenfalls aussichtsreiche Anschlüsse für ein poststrukturalistisches Weiterdenken von Klasse erlaubt. So problematisieren post- wie dekoloniale Theoretiker*innen pointiert das globale Zusammenwirken symbolisch-epistemischer Machtausübung und materieller Ausbeutung und machen damit deutlich, dass und wie sich beides produktiv im Kolonial-Rassismus-Kapitalismus verbindet: Die historischen Analysen von Aníbal Quijano zur »Kolonialität der Macht« verdeutlichen etwa, wie koloniale Landnahmen zusammen mit Eliminierung, Versklavung und Leibeigenschaft ansässiger Bevölkerungen ein System kolonial-kapitalistischer Ausbeutung etablieren und stützen konnten, dessen Legitimationsgrundlage eine westlich-europäische ›rationale‹ Wissensproduktion darstellt, als deren wesentliches Element für die Etablierung der Kolonialität der Macht »the production of the idea of ›race« (Quijano 2000: 229) fungiert.⁸ Ein solches Verweben der Analyse von Wissens- und Ausbeutungsformen könnte eine vielversprechende Perspektive für weitere – auch erziehungswissenschaftliche – Gegenstandsanalysen zur klassenbezogenen Subjektivierung sein.

Literatur

- Altenhain, Claudio/Danilina, Anja/Hildebrandt, Erik/Kausch, Stefan/Müller, Annekathrin/Roscher, Tobias (Hg.) (2008): Von »Neuer Unterschicht« und Prekariat. Gesellschaftliche Verhältnisse und Kategorien im Umbruch. Kritische Perspektiven auf aktuelle Debatten. Bielefeld: transcript.
- Althusser, Louis (1976/1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg: Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung.
- Altieri, Riccardo/Hüttner, Bernd (Hg.) (2020): Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien. Marburg: BdWi-Verlag.
- Bernhard, Armin (2019): Historischer Materialismus/Geschichtsmaterialismus. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 629–640.
- Bosančić, Saša (2014): Arbeiter ohne Eigenschaften. Über die Subjektivierungsweisen angelernter Arbeiter. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz, S. 183–198.
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und ›Klassen‹. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

8 Vgl. ausführlicher dazu den Beitrag von Kleiner, Rose und Bergold-Caldwell zu »Subjektivierung, Kolonialität und Geschlecht. Linien der Kritik« i.d.B.

- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1996): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (2014): »Aber Elite würde ich's jetzt vielleicht nicht nennen.« Zur Thematisierung von sozialer Segregation im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.): Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–180.
- Bremer, Helmut (2013): »Class« und soziale Ungleichheit. In: Hauenschild, Katrin/Robak, Steffi/Sievers, Isabel (Hg.): Diversity Education. Zugänge, Perspektiven, Beispiele. Frankfurt a.M.: Brandes & Apfel, S. 71–86.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1993/1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2010): Raster des Kriegeres. Warum wir nicht jedes Leid beklagen. Frankfurt a.M.: Campus.
- Candeias, Mario (2021): Crashkurs Klassenanalyse – eine Einleitung. In: Candeias, Mario (Hg.): Klassentheorie. Vom Making und Re-Making. Hamburg: Argument, S. 9–35.
- Chassé, Karl August/Zander, Margherita/Rasch, Konstanze (2010): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dean, Isabel (2020): Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Derrida, Jacques (1997): Die *différance*. In: Peter Engelmann (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam, S. 76–113.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims. Aus dem Französischen von Tobias Haberkorn. Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1972/1993): Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fraser, Nancy (2003): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In: Fraser, Nancy/Honneth, Axel (Hg.): Um-

- verteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 13–128.
- Gramsci, Antonio (1991–1996/1925–1935): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, H. 1–15 (Bände 1–7). Hamburg: Argument.
- Groß, Melanie/Carstensen, Tanja/Winker, Gabriele (2008): Wider das Überflüssig-Sein. Kompensationsversuche erwerbsloser Personen, https://gabriele-winker.de/pdf/ueberfluessig_2008.pdf [Zugriff: 18.02.2025].
- Grundmann, Matthias/Dravenau, Daniel/Bittlingmayer, Uwe H./Edelstein, Wolfgang (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Münster: LIT.
- Hall, Stuart (1994): »Rasse«, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante. In: Stuart Hall (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, S. 89–136.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hg.) (2014): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hezel, Lena (2021): Ist Armut Diskriminierung? Ein Diskussionsbeitrag für die Soziale Arbeit. In: Bauer, Gero/Kechaja, Maria/Engelmann, Sebastian/Haug, Lean (Hg.): Diskriminierung und Antidiskriminierung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: transcript, S. 257–273.
- Hezel, Lena/Güßmann, Steffen (2021): »Klassismus«-Diskussion ohne Klassenanalyse? In: Z. Zeitschrift Marxistische Erneuerung, 126, S. 20–32.
- Honneth, Axel (2003): Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In: Fraser, Nancy/Honneth, Axel (Hg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 129–224.
- hooks, b. (2022). Die Bedeutung von Klasse. Warum die Verhältnisse nicht auf Rassismus und Sexismus zu reduzieren sind. Münster: Unrast.
- Hübenthal, Maksim (2018): Soziale Konstruktionen von Kinderarmut. Sinngebungen zwischen Erziehung, Bildung, Geld und Rechten. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jünger, Rahel (2008): Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keil, Maria/Petrik, Flora/Stauber, Barbara (2024): Klasse als Relation im Übergang. In: Siegert, Karolina/Handelmann, Antje (Hg.): Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 125–136.
- Kerle, Anja/Kessler, Fabian/Knecht, Alban (Hg.) (2024): Armutsdiskurse. Perspektiven aus Medien, Politik und Sozialer Arbeit. Bielefeld: transcript.
- Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian/Ziegler, Holger (2007): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die »neue Unterschicht«. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klingovsky, Ulla (2009): Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: transcript.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.

- Kourabas, Veronika (2021): Die Anderen ge-brauchen. Eine rassismustheoretische Analyse von ›Gastarbeit‹ im migrationsgesellschaftlichen Deutschland. Bielefeld: transcript.
- Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna/Breidenstein, Georg (2020): Szenarien der Grundschulwahl. Eine Untersuchung von Entscheidungsdiskursen am Übergang zum Primarbereich. Wiesbaden: Springer.
- Künstler, Sophie (2018): Kein Mitgefühl für Arme Eltern. Zur ›Rahmung‹ von Emotionen in Debatten über Kinderarmut. In: Kommission Sozialpädagogik (Hg.): Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext. Weinheim: Beltz Juventa, S. 246–259.
- Künstler, Phries Sophie (2022): Prekäre Subjektivierung. ›Kämpfe ums Möglichwerden‹ im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit. Bielefeld: transcript.
- Lange-Vester, Andrea (2015): Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35, H. 4, S. 360–376.
- Lange-Vester, Andrea/Vester, Michael (2018): Lehrpersonen, Habitus und soziale Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen. In: Braun, Karl-Heinz/Stübig, Frauke/Stübig, Heinz (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–183.
- Lemke, Thomas (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Hamburg/Berlin: Argument.
- Marx, Karl (1961): Lohn, Preis, Profit (1865). In: Engels, Friedrich/Marx, Karl: Marx-Engels-Werke. Bd. 16. Berlin: Dietz, S. 101–152.
- Marx, Karl (1961): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie (1890–1894, Bd. 1–3). In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Marx-Engels-Werke. Bd. 23, 24, 25, Berlin: Dietz.
- Marx, Karl (1961): Kritik der politischen Ökonomie (1859). In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Marx-Engels-Werke. Bd. 13, Berlin: Dietz, S. 3–133.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1961): Das Manifest der kommunistischen Partei (1848). In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Marx-Engels-Werke. Bd. 4, Berlin: Dietz, S. 459–493.
- Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hg.) (2013): Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien. Wiesbaden: Springer VS.
- Meißner, Hanna (2010): Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx. Bielefeld: transcript.
- Ode, Erik (2019): Poststrukturalismus. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 677–687.
- Petrik, Flora (2022a): Becoming Academic. Bildungsaufsteiger*innen an der Universität. In: Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha/Pokitsch, Doris/Thoma Nadja (Hg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer, S. 87–109.
- Petrik, Flora (2022b): Auf Klassenfahrt. Überlegungen zu Scham und Bildungsaufstieg. In: Empirische Pädagogik 36, H. 4, S. 483–498.

- Pohlkamp, Ines/Carstens, Lea/Nagel, Björn (Hg.) (2023): *Klassismus und politische Bildung. Intersektionale Perspektiven und Reflexionen aus der Praxis*. Frankfurt a.M.: Wochenschau-Verlag.
- Quijano, Aníbal (2000): *Colonality of Power and Eurocentrism in Latin America*. In: *International Sociology* 15, H. 2, S. 215–232.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Saar, Martin (2008): *Klasse/Ungleichheit. Von den Schichten der Einheit zu den Achsen der Differenz*. In: Moebius, Stephan/Reckwitz, Andreas (Hg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schäfer, Franka (2013): *Armut im Diskursgewimmel. Eine kritische Analyse des sozialwissenschaftlichen Diskurses*. Wiesbaden: Springer.
- Schmitt, Lars (2010): *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schürmann, Lena (2013): *Schmutz als Beruf. Prekarisierung, Klasse und Geschlecht in der Reinigungsbranche*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Seeck, Francis/Steckelberg, Claudia (Hg.) (2024): *Klassismuskritik und Soziale Arbeit. Analysen, Reflexionen und Denkanstöße*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Vester, Michael (2013): *Zwischen Marx und Weber: Praxeologische Klassenanalyse mit Bourdieu*. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hg.): *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 130–195.
- Weber, Max (1947): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Bd. 1 und 2. Tübingen: Mohr.
- Wellgraf, Stefan (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript.
- Wiezorek, Christine/Pardo-Puhlmann, Margaret (2013): *Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätstvorstellungen*. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit*. Wiesbaden: Springer, S. 197–214.
- Willis, Paul E. (1977): *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough, Hants: Saxon House.
- Wrana, Daniel (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Youdell, Deborah (2004): *Identity Traps or How Black Students Fail. The Interactions between Biographical, Sub-Cultural and Learner Identities*. In: Ladson-Billings, Gloria/Gillborn, David (Hg.): *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*. London. RoutledgeFalmer, S. 84103.

Dis-/ability als Kritik der Subjektivierung

Thorsten Merl

Abstract *Die Disability Studies ermöglichen es, das Werden und Gewordensein von Subjekten entlang der Unterscheidung dis-/ability einer systematischen Kritik zu unterziehen. Die darin verorteten Studies in Ableism fokussieren wiederum auf eine Kritik an Fähigkeit(skonstruktionen). Sie problematisieren damit einen erziehungswissenschaftlichen Grundbegriff und dessen Relation zu Behinderung. Das Anliegen des vorliegenden Beitrags ist es insofern, Subjektivierung in pädagogischen Kontexten und die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung mit der Subjektkritik der Disability Studies und der Studies in Ableism zu beleuchten.*

1. Einleitung

Sich für Subjektivierung zu interessieren bedeutet, sich für das »Werden und Gewordensein von (konkreten) Subjekten« (Saar 2013: 17) zu interessieren, was wiederum voraussetzt, dass Subjekte nicht einfach (etwas) *sind*. Bereits damit gilt: Wenn Behinderung als eine Frage der Subjektivierung von Interesse ist, dann ist sie als etwas zu verstehen, zu dem Subjekte (gemacht) werden. Dieses Werden und Gewordensein von Behinderung und nicht-/behinderten Subjekten einer Kritik zu unterziehen, ist Anliegen der Disability Studies (DS) (vgl. Waldschmidt/Karim 2022). Obwohl die DS in Deutschland aber häufig in den Erziehungswissenschaften, der Heil- und Sonderpädagogik angesiedelt sind, werden ihre Perspektiven selten dazu genutzt, genuin erziehungswissenschaftliche Fragestellungen und Grundbegriffe zu erhellen, wie jüngst Boger et al. (2022) sowie Dederich und Tervooren (2024) problematisierten. Bezogen auf die Pädagogik nehmen die DS gegenwärtig vor allem eine »Kritik am pädagogischen Normalitätsverständnis sowie an der Aussonderung in der schulischen Bildung« vor (Pfahl/Schönwiese 2022: 292). Dabei bieten die DS aber grundlegender eine unverzichtbare (Subjekt-)Kritik und insofern auch eine Ergänzung für den sich in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft mittlerweile etablierten Grundbegriff der Subjektivierung an. Denn mit der Kritik am Werden/Gewordensein nicht-/behinderter Subjekte gerät auch der erziehungswissenschaftliche Grundbegriff der Fähigkeit (dis-/ability) in die Kritik. Dabei meint Kritik die Infragestellung der Konstruktion disability, ihrer Relation zu ability und der Folgen dieser, »ausgehend von der Annahme [...] dass diese nicht so sein müssen, wie sie sind«

(Jaeggi/Wesche 2013: 7). Es geht der Kritik des vorliegenden Beitrags aber nicht nur um eine Infragestellung kontingenter Konstruktionen. Die hier mit den DS geübte Kritik ermächtigt sich weitergehender, »die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin« (Foucault 1992: 15). Dabei bezieht sich Wahrheit in unserem Fall auf die hegemoniale diskursive Konstruktion von Fähigkeit und Behinderung, die machtvollen Effekte für die dermaßen regierten Subjekte hat.

Damit ist das Anliegen dieses Textes bereits umrissen: Subjektivierung in pädagogischen Kontexten und erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung mit der Subjektkritik der DS beleuchten. Ich werde dafür zunächst Perspektiven der DS und ihr kulturwissenschaftliches Subjektverständnis darlegen (2) und dann genauer auf die für die Erziehungswissenschaft besonders ertragreichen – weil Fähigkeit(s)konstruktionen) problematisierenden – Studies in Ableism eingehen sowie einschlägige Studienergebnisse für den schulischen Kontext zusammenfassen (3). Aus der Perspektive der Studies in Ableism werde ich dann eine exemplarische Kritik an der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Subjektivierung durch Leistung versuchen (4). Ich schließe mit einer Zusammenfassung des Ertrags und einer Reflexion des Verhältnisses von Pädagogik und Ableismus (5).

2. Die Subjektkritik der Cultural Disability Studies

Für einen Bezug von Subjektivierung zu dis-/ability liegt ein kulturwissenschaftliches Subjektverständnis nahe, das auf poststrukturalistischen Prämissen basiert. Subjekte gelten hier als »dezentriert« (Reckwitz 2016a): Statt Autonomie werden diskursive (Wissens-)Ordnungen betont, »welche das Bewusstsein eines Subjekts übersteigen und sich umgekehrt passende Subjektformen produzieren« (Reckwitz 2016a: 2). Betont werden weiterhin die Bedeutung historischer Repräsentationssysteme (vgl. Ricken/Rose 2023: 38), die Bedeutung von Materialität und die Bedeutung der körperlichen Verankerung für Prozesse der Subjektivierung (vgl. Reckwitz 2016b: 70). Blickt man von diesen Eckpfeilern eines kulturwissenschaftlichen Verständnisses dezentrierter Subjekte und performativer Subjektivierung auf Behinderung, ist man bereits in den Cultural Disability Studies (CDS) verortet. Ich werde die Perspektiven der CDS auf dis-/ability und Subjektivierung im Folgenden dadurch einführen, dass ich sie von anderen Perspektiven auf behinderte Subjekte (sog. Modelle von Behinderung) abgrenze:

In individualisierender Perspektive resultiert Behinderung ursächlich aus der im Körper einer Person verorteten Schädigung. Behinderung wird hier mit den »medizinisch, psychologisch oder pädagogisch diagnostizierbaren Beeinträchtigungen des Individuums gleichgesetzt« (Waldschmidt 2020b: 60). Insofern »ist« hier das jeweilige Subjekt behindert und »bedarf« der Rehabilitation (pädagogik oder Heilpädagogik) und Fürsorge. Behinderung ist in dieser Hinsicht »always subject to being erased if a solution comes along (cure, correction, elimination)« (Campbell 2012: 213). Aus kulturwissenschaftlicher Sicht erscheint diese Subjektkonstruktion individualistisch und die damit verbundenen Praktiken gerade als performative Herstellung behinderter Subjekte, die, so wie sie sind, nicht sein dürfen. Wird davon ausgegangen, dass eine solche individualisierende Perspektive bis heute lebensweltlich (vgl. Waldschmidt 2005: 16f.)

und auch in Schulbüchern (vgl. Bätge 2023) hegemonial ist, lässt sich folgern, dass sie als Wissensordnung, in Praktiken und in Materialisierungen (paradigmatisch in Form der Prothese) Körper zu nicht-/geschädigten und damit Subjekte zu nicht-/behinderten macht.

In Abgrenzung zu dieser Individualisierung unterscheidet ein soziales Modell von Behinderung eine individuelle Beeinträchtigung (*impairment*) von gesellschaftlich bedingter Behinderung (*disability*) und problematisiert damit Bedingungsfaktoren außerhalb des Körpers. Aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive erscheint diese dichotome Unterscheidung natürlich gegebener Beeinträchtigung und gesellschaftlicher Reaktion darauf allerdings als naturalistisch verkürzt¹ – erstens weil auch der beeinträchtigte Körper Effekt historisch-diskursiver Ordnungen ist (vgl. Tremain 2005) und zweitens weil dieser nur in Relation zu normativen Konstruktionen eines ›ganzen‹ Körpers denkbar ist (vgl. Tervooren 2002):

»That the discursive object called *impairment* is claimed to be the embodiment of natural deficit or lack [...] obscures the fact that the constitutive power relations that define and circumscribe ›impairment‹ have already put in place broad outlines of the forms in which that discursive object will be materialized.« (Tremain 2001: 632; Herv. i.O.)

Dis-/ability ist also kulturwissenschaftlich als ein »Bedeutungsphänomen zu fassen« (Dederich 2007: 41), das sich in verschiedenen Bereichen konstituiert: in sozialen Praktiken, institutionellen Strukturen, medialen Repräsentationen, Körpern und Selbstverhältnissen. Nicht-/Behinderung lässt sich insofern als *Dispositiv* verstehen (vgl. Waldschmidt/Karim/Ledder 2020; Karim 2022).

Die Perspektive der CDS richtet sich also *nicht* bzw. nie nur auf beeinträchtigte bzw. behinderte Menschen. Es geht weitreichender darum, die gesellschaftlichen *Zusammenhänge* zu beleuchten, in denen nicht-/behinderte Subjekte entstehen (vgl. Pfahl/Schönwiese 2022: 287). Das Erkenntnisinteresse lautet: »Wie, warum und wozu wird – historisch, sozial und kulturell – ›Anderssein‹ als Behinderung hergestellt, verobjektiviert und praktiziert?« (Waldschmidt 2020a: 12) Eine erste Antwort auf diese Frage lautet: Die Kategorie Behinderung sichert Vorstellungen von normalen, nicht-behinderten Subjekten. »Vor allem die Gegenwartsgesellschaft benötigt diese Kategorie als einen Abweichungstatbestand, um im Kontrast so etwas wie ›Normalität‹ herstellen und sichern zu können.« (Waldschmidt/Schneider 2007: 10)

Einen anthropologischen Gegenentwurf zur Dichotomie dis-/ability bildet ein Verständnis von konstitutiv verletzbaren Körpern und somit *vulnerablen Subjekten* (vgl. Tomasini 2019; Dederich/Tervooren 2024: 69f.; Burghardt et al. 2017). Dieses Subjektverständnis überschreitet die Unterscheidung dis-/ability, weil es »das existentielle Verwiesensein jedes Menschen auf die anderen zum Ausdruck« bringt (Tervooren 2002: 41). Es

1 Ich gehe auf diese Modelle nicht genauer ein, weil die weiteren Überlegungen an kulturwissenschaftliche Perspektiven anknüpfen. Vergleiche zur Gegenüberstellung der Modelle: Waldschmidt 2005; Hirschberg 2022. Zur Kritik an der theoretischen Verkürzung solcher Modelle siehe Waldschmidt 2020b.

ist aus dieser Perspektive als eine Kritik zu verstehen, da es die Wahrheitsdiskurse der Unterscheidung dis-/ability hinterfragt und ihre Machteffekte problematisiert.

Für die CDS ist weiterhin zentral, dass sie die soziale Positionierung der Forschenden relevant setzen. Das heißt, dass sie dem Wissen jener Personen eine hohe Bedeutung zumessen, die selbst Behinderungen erfahren (vgl. Waldschmidt 2020a: 458), weil hierdurch »eine andere Art von Wissen bereitgestellt wird als das Wissen, das häufig aus einer Stellvertreter*innenposition produziert wird« (Dederich/Tervooren 2024: 73). Neben dieser epistemischen Funktion wird damit auch ein politischer Anspruch verbunden, der darin besteht, die bestehenden Repräsentationsverhältnisse zu ändern. Kritisch anfragen lässt sich vor diesem Hintergrund, ob, wo und wie sich dieser politische und epistemische Anspruch in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung findet.

3. Ableismus und Subjektivierung

Eine für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung besonders relevante Fokussierung der CDS bieten die Studies in Ableism (SiA). Ihnen gilt *ability* als zentrales Differenzkriterium von Behinderung. Insofern bildet hier der pädagogische Grundbegriff *Fähigkeit* das Äquivalent für Nicht-Behinderung. Fähigkeit ist dabei in einem sehr weiten Sinne zu verstehen als ›Können‹. Fähig zu sein bedeutet, imstande zu sein, etwas zu tun oder zu erreichen. Fähigkeiten können einzelnen Menschen, aber auch Kollektiven und ebenso Materialitäten (bspw. einem Computer) zugeschrieben werden; vorherrschend ist aber die Zuschreibung von Fähigkeiten als etwas, das Individuen ›haben‹ und das auch von Individuen erwartet werden kann. Die Grundlage von Ableismus bilden in diesem Sinne »ideas, practices, institutions, and social relations that presume able-bodiedness« (Chouinard 1997: 380). Diese Annahme individuell fähiger Körper führt in Konsequenz dazu, dass bestimmte Fähigkeiten für eine umfassende Teilhabe vorausgesetzt werden. Sie führt außerdem zu einer Hierarchisierung von Menschen entlang von Fähigkeiten, die wiederum Gesellschaften durchzieht und strukturiert (vgl. Köbsell 2015: 21; Maskos 2015). Ableism besteht deshalb aus einem umfassenden »network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as the perfect, species-typical and therefore essential and fully human. Disability then is cast as a diminished state of being human« (Campbell 2009: 5). Fähigkeiten sind damit genauer als spezifische Fähigkeitserwartungen oder auch als Fähigkeitsnormalität zu verstehen, in deren Relation Behinderung entsteht. Laut Weisser (2018: 100) fungiert Behinderung nun als *individualisierende Erklärung* von Konflikten zwischen solchen Fähigkeitserwartungen und Fähigkeiten. Die Individualisierung dieses relationalen Konflikts bringt dann nicht nur Behinderung hervor, sie führt auch dazu, dass die generellen (Fähigkeits-)Erwartungen stabilisiert werden. Mit anderen Worten heißt das für die Pädagogik: Wenn eine Nicht-Passung von Fähigkeiten zu pädagogischen Fähigkeitserwartungen damit individualisierend erklärt wird, dass die*der Edukand*in (geistig, lern- etc.)behindert ist, führt das auch dazu, dass die pädagogischen Fähigkeitserwartungen selbst *nicht* als unpassend erscheinen. Insofern übernimmt die individualisierende Zuschreibung

›Behinderung‹ u. a. die Funktion, pädagogische Fähigkeitserwartungen oder -konstruktionen zu stabilisieren.²

Als eine schulstrukturelle Unterscheidung drückt sich diese Relation insbesondere in den Subjektpositionen³ der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. der Sonder- und Förderschüler*innen⁴ und der in Relation dazu fähigen Regelschüler*innen aus. Dabei bedeutet ›fähig‹ oder ›Regel‹ in dieser schulischen Unterscheidung: zu den Fähigkeitsnormen insofern zu passen, dass jemand den Anforderungen des Unterrichts genügt; und zwar unabhängig davon, ob dies darin begründet ist, dass die ›pädagogische Regelförderung‹ der Regelschullehrkräfte hierfür ausreicht, oder darin begründet ist, dass bspw. die Eltern zusätzliche Förderung bei den Hausaufgaben übernehmen. Sonder- oder förderpädagogisch bedürftige Subjekte werden Schüler*innen also dadurch, dass die Förderressourcen (Regelförderung, Eltern etc.) nicht genügen, um den unterrichtlichen Anforderungen zu entsprechen. Sie ›brauchen‹ also professionelle sonderpädagogische Förderung, um den Fähigkeitsnormen zu entsprechen. Die in dieser Weise diskursiv etablierten, relationalen Subjektpositionen (re-)produzieren sich wiederum auch in unterrichtlichen Praktiken inklusiver Schulen. Hier vollziehen sie sich in den situativen Unterscheidungen von dauerhaft un/genügend fähigen Schüler*innen; also von solchen Schüler*innen, die können, was zu können erwartet wird, und solchen, die diesen Erwartungen dauerhaft nicht genügen (vgl. Merl 2019). Für den Sportunterricht zeigen bspw. Studien, wie einzelne Schüler*innen – neben den dortigen »vergeschlechtlichten Zuschreibungen erwarteter Leistung« (Mummelthay 2024: 50) – auch im Hinblick auf Behinderung als »ungenügend mitspielfähig und daher gesondert unterstützungsbedürftig« (Schiller et al. 2021: 75) hervorgebracht werden und wie diese Fähigkeitsnormen in Sportlehrplänen festgeschrieben sind (vgl. Buchner/Giese/Ruin 2020). Für die Differenz Autismus zeigen Restayn, Köpfer und Wittwer (2022, o.S.), wie Lehrkräfte in Relation zu den Fähigkeits- und Verhaltenserwartungen der Selbstkontrolle und Compliance »Körperentwürfe des ›Autistischen‹« hervorbringen (vgl. zur Konstruktion von ADHS Haas 2021).

- 2 Die Abhängigkeit von *Fähigkeitserwartungen* verweist bereits darauf, dass Behinderung in einer reflexiven Perspektive keinesfalls als globale Nicht-Fähigkeit zu verstehen ist; jeder Mensch entwickelt Fähigkeiten. So gesehen wäre es angemessener, von *relativ ungenügenden Fähigkeiten* zu sprechen. Im Kontext der schulischen Konstruktion von Lernbehinderung findet sich dieses Argument schon mit Kanter: dass »es keine globale Lernfähigkeit des Menschen und damit umgekehrt keinen globalen Mangel an Lernfähigkeit im Sinne einer generellen Lernbehinderung (gibt)« (Kanter 1980 z.n. Werning/Lütje-Klose 2016: 19). Diskursiv konstruiert wird mit der Differenz dis-/ability aber eben gerade kein Kontinuum, sondern eine binäre Unterscheidung, die einen »great divide« (Campbell 2003) erzeugt, der Subjekte als Andere im Sinne von kategorial andersartig hervorbringt und sie gerade *nicht* auf einem Kontinuum positioniert.
- 3 Ich verwende den Begriff der Subjektposition, um eine ›Seinsweise‹ zu bezeichnen, die in Diskursen um dis-/ability etabliert und eine intelligible Seinsweise ist. Eine Subjektposition ist eine Position im Diskurs, die Subjekte einnehmen können bzw. zu deren Einnahme sie im Diskurs genötigt werden können. Ein sonderpädagogisch förderbedürftiges Subjekt zu *sein*, ist eine solche denkbare und einnehmbare Position, mit der spezifische Machteffekte einhergehen.
- 4 Zwar erfahren auch Schüler*innen Behinderung, die nicht zugleich einen formalen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, die schulische Kategorie bringt aber die Logik einer für die Schulpädagogik relevanten Behinderung zum Ausdruck.

Als eine explizite Anrufung dient zudem die inferiore Subjektposition ›Schüler*in mit sonderpädagogischem Förderbedarf‹ u.a. der (sonder-)pädagogischen Autorisierung. Das bedeutet, dass mit ihr eine Konstruktion des differenten Subjekts besteht, welche die unterrichtliche Differenzierung legitimiert (vgl. Merl 2024). Die *übergeordnete Funktion* der schulischen Unterscheidung mit/ohne Förderbedarf besteht in Anlehnung an Waldschmidt und Schneider (2007: 10) sowie Weisser (2018: 100) darin, pädagogische Fähigkeitserwartungen/-konstruktionen im Unterricht als eben angemessen zu stabilisieren: So wie der Wahnsinn *für* die Vernunft existiert (vgl. Foucault 1973: 177), existiert der sonderpädagogische Förderbedarf *für* die schulische Fähigkeitsnormalität. Diese schulische Fähigkeitsnormalität ist nicht zuletzt im individualisierenden Unterricht vom »Leitbild des selbständigen Schülers« (Rabenstein 2007; Reh/Rabenstein 2012) durchzogen, in dessen Relation Behinderung konstruiert wird (vgl. Merl 2023).

Biographische Narrationen behinderter Schüler*innen inklusiver Schulen zeigen, dass »*ableistische, differenzproduzierende Diskurse auf das Selbst*« (Buchner 2018: 294; Herv. i.O.) zurückbezogen werden. Das heißt, die so adressierten Schüler*innen wenden sich der ableistischen Anrufung zu, indem sie Strategien der Selbst-Normalisierung verfolgen; bspw. die »Verunsichtbarung von Beeinträchtigung« (Buchner 2018: 290). Sie wenden sich ableistischen Anrufungen aber auch zurückweisend zu, bspw. im emanzipatorischen »Einfordern eines barrierefreien Unterrichts« (Buchner 2018: 288). In pädagogischen Kontexten entfalten Fähigkeitserwartungen oder -normalitäten also eine »ableistische Sogwirkung« (Buchner 2018: 283) auf die Subjekte. In den SiA wird deshalb auch das Bestehen einer »compulsory able-bodiedness« (McRuer 2006, 2017) für die gesellschaftliche Teilhabe problematisiert. An diesen auf die Subjekte wirkenden Sog oder Zwang lässt sich mit den SiA zweierlei Kritik anschließen, die für die Subjektivierung in pädagogischen Kontexten relevant sind: Erstens impliziert ein Fähigkeitenszwang, dass Behinderung ein prekärer Subjektstatus ist, der dem Zwang zur Veränderung bzw. Anpassung unterliegt (s.o.). Entsprechend wird auch argumentiert, dass Behinderung gerade der Subjektstatus »fully human« abgesprochen wird (Campbell 2009: 5). Zweitens impliziert ein genereller Fähigkeitenszwang, dass eine Entlastung von diesem Zwang nur um den Preis der Subjektivierung als krank/behindert legitimiert wird. In dieser Entlastungsfunktion durch Behinderungskategorien zeigt sich die Doppeldeutigkeit von Subjektivierung als einerseits Unterwerfung unter eben jene Kategorie und andererseits zumindest partielle Ermächtigung im Sinne der Freistellung vom Fähigkeitenszwang. Pfahl bezeichnet diese Logik, »ein ›geschütztes Territorium‹ außerhalb der Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft zu etablieren, in dem Schüler und Schülerinnen durch reduzierte Erwartungen ›geschont‹« würden als »zentrale Ideologie der Sonderpädagogik« (Pfahl 2011: 202), welche in das subjektive Wissen der Schüler*innen über sich selbst einfließe. Ihre biographische Subjektwerdung vollziehe sich so »in Anlehnung an die bzw. Abgrenzung von der Subjektposition ›Sonderschüler‹« (Pfahl 2011: 202).

4. Kritik der Subjektivierungsforschung zu Leistung

Ich habe nun Subjektivierung und Behinderung in einer kulturwissenschaftlichen Perspektive umrissen und die Kritik der SiA an Subjektkonstruktionen entlang der Unterscheidung dis-/ability sowie einschlägige empirische Studien zum Kontext Schule dargestellt. Damit ist die pädagogisch grundlegende Kategorie der Fähigkeit in den Fokus der Subjektivierungskritik geraten. Ich werde im nächsten Schritt Perspektiven der Kritik vonseiten der SiA auf die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung zu Leistung beziehen. Ich fokussiere mich auf die Forschung zur Subjektivierungslogik von Leistung im schulischen Kontext (vgl. insb. Ricken/Reh 2017, 2018; Ricken 2018), weil »Leistung als Paradigma« (Reh/Ricken 2018) sowohl in der Schulpädagogik als auch in den SiA eine zentrale Rolle zukommt.

Das Bildungssystem kann als Feld verstanden werden, »in dem Rationalitäten angeeignet und in Subjektivitäten »übersetzt« werden (sollen)« (Balzer 2020: 469). Eine zentrale Rationalität ist dabei, dass formale Bildung auf die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten zielt und dies wiederum als wertvoll gilt, sei es, weil ihm ein ideell, ein funktional (i.S.v. Kompetenz), ein formell (i.S.v. Zertifikaten) oder ein ökonomisch positiver Wert beigemessen wird (vgl. Giesinger 2007). Bildungsinstitutionen stellen also durch ihre alltäglichen Praktiken mit her, dass Fähigkeiten als wertvoll gelten. Allerdings werden Fähigkeiten dabei in einer spezifischen Logik verstanden. Und mit dieser spezifischen Logik liegt auch eine »Übersetzung« in spezifische Subjektivitäten oder Subjektlogiken nahe. Ein Aspekt der spezifischen Logik von Fähigkeit ist ihre Verknüpfung zu Leistung bzw. genauer, der Logik, dass in Leistung(smessung) »Differenzen von jeweiligen Fähigkeiten sowie Motivationen und Volitionen zum Ausdruck« kommen (Ricken 2018: 51). Die subjektivierende Logik des spezifischen Fähigkeitsverständnisses und deren Verknüpfung zu Leistung hat Ricken wie folgt beschrieben:

»... man lernt sich selbst als ein »Fähigkeitenbündel« zu verstehen, das zum einen entweder bestimmte Fähigkeiten bereits hat oder die Fähigkeit hat, Fähigkeiten zu entwickeln, und zum anderen sich in seinen Produkten (und Erfolgen) manifestiert und immer wieder neu zu bewähren bzw. zu beweisen hat« (Ricken 2018: 55).

So überzeugend diese Argumentation sicherlich ist, lässt sie aus der bis hier entfalteten Perspektive der SiA doch die Kehrseite dieser Medaille vermissen. Denn was hier als *allgemeine* subjektivierende Logik herausgearbeitet wird, ist wohl eher die *partikulare* Subjektivierung jener, die den generellen Fähigkeitserwartungen des Bildungssystems entsprechen. Sie erlernen sich als fähig oder gar als ganzes Bündel von Fähigkeiten, sie erlernen sich als Manifestation ihrer Produkte oder gar ihrer Erfolge. Dass sich wiederum andere als unfähig, ungenügend, als förderbedürftig und lernbehindert erlernen – gerade im Zusammenhang mit der Leistungslogik – bleibt unerwähnt. Aus der Warte der SiA gilt dies aber als Teil der subjektivierenden Logik von (Leistungs-)Fähigkeit.

Damit ist die Kritik bereits benannt. Ich werde diese nun anhand einzelner Charakteristika pädagogischer Fähigkeits- und damit eben auch Subjektlogiken ein wenig ausdifferenzieren: Fähigkeiten werden erstens in der Logik des *individuellen Besitzes* konstruiert. Dies findet in der Formulierung seinen Ausdruck, dass jemand bestimmte Fä-

higkeiten *hat*. Und ähnlich wie materieller Besitz ist dieser Besitz von bildungsinstitutionell valorisierten Fähigkeiten mit Status verknüpft. Dieses Charakteristikum von Fähigkeit impliziert als Subjektivierungslogik, dass man jemand *ist*, weil und insofern man etwas hat: Fähigkeiten. Es impliziert als Subjektivierungslogik zugleich aber auch: *Hat* man nur ungenügende dieser von Bildungsinstitutionen valorisierten Fähigkeiten, hat man auch nur einen minderen Status. Dieser institutionell manifestierte mindere Status besteht u.a. mit der Kategorie Sonder- bzw. Förderschüler*in (vgl. Pfahl 2011). Studien zeigen nicht nur, dass jene Schüler*innen ein Selbstverhältnis in Anlehnung oder Abgrenzung zu dieser Kategorie entwickeln (wie in Kap. 3 gezeigt). Sie zeigen auch, dass damit eine Beschämung einhergeht (vgl. Schumann 2007: 93; Preuss-Lausitz 1971). Und sie zeigen, dass sie im Kontext integrativer Schulen die »Entdeckung [ihres Status als Sonderschüler*in] durch Informationskontrolle zu verhindern suchen. [...] Dabei ist Statusunsicherheit das beherrschende Kennzeichen der Interaktion« (Preuss-Lausitz 1971: 186). Im Falle der Beschulung an einer Förderschule wird die Anrufung als lernbehindertes Subjekt von den Schüler*innen dadurch umgewendet, dass sie sich als »tendenziell ›falsch‹ klassifiziert« begreifen (Pfahl 2011: 200).⁵

Ein zweites Charakteristikum der Fähigkeits- und Subjektlogik zeigt sich darin, dass Menschen Fähigkeiten nicht einfach haben, sondern *man sich* Fähigkeiten aneignet oder sich zumindest aneignen kann. Betont wird in dieser Logik also die aktive Selbsttätigkeit, die ein *sich selbst steuerndes* Subjekt voraussetzt. In dieser Logik können Subjekte dann auch individuell für ihre (nicht) angeeigneten Fähigkeiten verantwortlich gemacht werden. Zudem ist die Legitimität der mit Bildungszertifikaten einhergehenden unterschiedlichen Berechtigungen grundlegend von dieser Zuschreibung individueller Verantwortung abhängig; denn als Leistung(sfähigkeit) kann nur gelten, was individuell beeinflusst werden kann. Es ist insbesondere diese Fähigkeits- und Subjektlogik, auf die sich im Kern die Kritik der SiA richtet, wenn sie die generelle Fähigkeitserwartung von »autonomous, independent bodies« (Goodley 2014: 21) problematisieren, von denen ein bestimmtes »degree of mastery over the mind and body« (Campbell 2012: 214) erwartet wird. Diese Subjektkritik bildet auch für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung den Ausgangspunkt der (empirischen) Beschäftigung mit Subjektivierung. Eine Ergänzung bieten die SiA also nicht durch diese Kritik, sondern durch die Betonung der behindernden Folgen dieses Subjektverständnisses. Es wird deshalb in den SiA nicht negiert, dass Selbsttätigkeit ein Aspekt der Entwicklung von Fähigkeiten ist. Kritisiert wird nur, dass mit dieser Betonung außer Acht bleibt, dass die Herausbildung von Fähigkeiten durch eine Vielzahl von Faktoren bedingt wird, die gerade nicht im Einflussbereich des Subjekts liegen. Menschen *eignen sich* nicht isoliert Fähigkeiten an, sondern die sich vollziehende Nicht-/Entwicklung von Fähigkeiten wird systematisch durch das beeinträchtigt, was in der Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens »umweltbezogene Bedingungsfaktoren« genannt wird (vgl. Heimlich 2022: 71;

5 Mit der Verbindung von Status und Fähigkeit ist die Intersektion von class und dis-/ability angesprochen, die sich nicht nur am bereits erwähnten Zusammenhang sozialer Herkunft und zugeschriebener sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen zeigt, sondern auch in der Studie »Hauptschüler: zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung« (Wellgraf 2012) zum Ausdruck kommt.

Lutz/Gebhardt 2023: 16). Das Ausblenden solcher Bedingungsfaktoren ist eine »Art von (Selbst-)Täuschung [...], die eine konstitutive Abhängigkeit übergeht« (Geipel/Mecheril 2014: 41), was wiederum eine notwendige Bedingung dafür ist, dass Behinderung zur individualisierenden Erklärung von Abweichung fungiert und auch nur fungieren kann. Nur dort, wo keine oder kaum beeinträchtigende umweltbezogene Faktoren vorliegen und zugleich die Abhängigkeit von befähigenden Faktoren ausgeblendet wird, scheint es angemessen, die *Entwicklung* von Fähigkeiten schlicht als eine individuelle *Aneignung* anzusehen, die dazu beiträgt, sich als individuelles Bündel von Fähigkeiten zu verstehen. Dort wo sich eine so verstandene individualistische Aneignung nicht vollzieht (bspw. aufgrund von Passungsproblemen oder Deprivation), liegt dann als ebenso individualisierende Erklärung eine medizinisch-psychologische Schädigung nahe (s.o.), wie sie bspw. mit der Konstruktion Lernbehinderung besteht. Eine solche naturalisierende und individualisierende Erklärung greift so weit in das Selbstverständnis ehemaliger Förderschüler*innen ein, dass eine ehemalige Förderschülerin gar »befürchtet, ihre Kinder könnten ihre Lernbehinderung erben« (Pfahl/Powell 2011: 200).

Ein weiteres Charakteristikum ist, dass Fähigkeit in Bildungsinstitutionen als etwas hervorgebracht wird, das man (nicht) *ist*. Fähig zu *sein* impliziert, wie es Ricken ausdrückt, dass man »sich in seinen Produkten (und Erfolgen) manifestiert« (Ricken 2018: 55). Fähig zu *sein*, bringt die Logik des sich Identifizierens auf den Punkt. Anders als im oben thematisierten Charakteristikum des individuellen Besitzes (Fähigkeiten *haben*), bei dem der damit einhergehende Status auf das Subjekt zurückwirkt, kommt hier schon in der sprachlichen Figur des *Fähig-Seins* die unmittelbare Formung des eigenen Selbst zum Ausdruck. Mit anderen Worten: Man hat nicht nur einen Wert, weil man Fähigkeiten besitzt, sondern man ist im hier thematisierten Sinne jemand, weil das, was man kann, einen ausmacht; also dasjenige Moment der Subjektivierung ausdrückt, das als Selbstverhältnis bezeichnet wird. Allerdings gilt dann auch hier, dass dieses *Fähig-Sein* logisch notwendig auch ein *Nicht-fähig-Sein* hervorbringt. Das heißt: Weil die einen sich als *fähig* seiend oder eben als *Fähigkeitenbündel* zu verstehen lernen, erlernen sich wiederum andere als *unfähig* seiend, als *ungenügend* *fähig* seiend oder eben als *behindert* seiend (vgl. Merl 2019: 161); sie erlernen sich gerade nicht oder zumindest weniger als solche, die *behindert* werden, wie es die SiA betonen. Mit der Perspektive der SiA lässt sich also formulieren: Die Logik von Fähigkeit als Moment des eigenen Seins trägt nicht nur dazu bei, dass manche sich in Bildungsinstitutionen als *Fähigkeitenbündel* erlernen können, sondern hat ebenso einen Anteil daran, dass andere sich als *Unfähigkeitenbündel* oder eben als (lern-)behindert erlernen. Diese subjektivierende Kehrseite wird in biographischen Studien im Paradigma der SiA im Kontext der Schule beleuchtet (vgl. Pfahl 2011; Buchner 2018).

Nun wäre es allerdings verkürzt zu argumentieren, dass immer dort, wo Fähigkeit gedacht oder valorisiert wird, zugleich Ableismus vorliegt oder auch Behinderung hergestellt wird. Ein für die Kritik der SiA zentrales, weiteres Charakteristikum der Fähigkeitslogik besteht darin, dass Fähigkeit im Bildungssystem auch grundlegend mit einer Leistungslogik verknüpft ist – dies insofern, als es bei Leistung, so Ricken, um die »Produktion eines fähigen und verantwortlichen Subjekts (im Sinne eines ›Zugrundeliegenden‹) und um dessen darauf bezogenes und darin basiertes Selbstverständnis« (Ricken 2018: 54) geht. Aber genau durch diese Kopplung individueller Fähigkeit an Leistung –

mit der Fähigkeit zu einer Leistungsfähigkeit wird – bringt die Schule noch ein ganz anderes Subjekt hervor, das hier unerwähnt bleibt: das lernbehinderte Subjekt, das der individualisierenden Erklärung der »negative[n] Abweichung von Leistungsnormen« dient (Pfahl/Schönwiese 2022: 292). Diese Subjektkonstruktion tritt »ausschließlich in solchen Gesellschaftsformationen auf, in denen das Lernen als eine messbare Leistung – eine Kompetenz oder Qualifikation – aufgefasst wird« (Schroeder 2009: 4). »Die ›Entdeckung‹ lernschwacher bzw. lernbehinderter Kinder ist somit die zwingende Folge der Einführung der modernen bürgerlichen Schule als einer Leistungsschule ›für alle‹« (ebd.: 5).

Zusammenfassend lässt sich mit den SiA also konstatieren, dass die überzeugende Analyse der (Subjektivierungs-)Logik von Leistung – nämlich Subjekte hervorzubringen, die sich als individuell fähig und verantwortlich verstehen – nur das halbe Bild zeichnet. Die Perspektive der Kritik, welche die SiA für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung anzubieten hat, wäre insofern, auf die andere Hälfte, also »auf die Grausamkeiten ableistischer Fähigkeitsregime hinzuweisen, die oft im *Schatten der Aufmerksamkeit* liegenden [...] *Annahmen zu essentiellen Fähigkeiten aufzudecken* und ihre *produktive Verwobenheit in behindernde Körperverhältnisse* zu thematisieren« (Buchner 2018: 315; Herv. i.O.).

5. Fazit

Der Beitrag hat die Kritik der Cultural Disability Studies und Studies in Ableism an Subjektivierungen entlang von dis-/ability thematisiert. Fähigkeit gilt in diesen Studies als konstitutive Differenz von Behinderung. Zugleich gilt *Fähigkeit* als zentrale Referenz von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Es wäre allerdings unzutreffend, die für die Pädagogik grundlegende Valorisierung von Fähigkeiten in einen kausalen Zusammenhang zur Produktion behinderter Subjekte zu stellen. Die Valorisierung von Fähigkeiten ist eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung der Subjektivierung entlang der Unterscheidung fähig/behindert. Notwendige Bedingung ist mindestens auch ein spezifisches Fähigkeits- und damit Subjektverständnis, das im Umkehrschluss Behinderung als negative Abweichung produziert: Das fähige Subjekt der Pädagogik muss individualisierend verstanden werden als eines, das *sich selbst* Fähigkeiten aneignet, diese besitzt und zu verantworten hat und die sein Selbstverhältnis ausmachen (›fähig sein‹). Fähigkeiten müssen notwendig auch als Disposition für Leistung und diese wiederum als messbare Größe verstanden werden. Eine Absicherung der so verstandenen Konstruktion von Fähigkeit und fähigen Subjekten besteht darin, die (dauerhafte und weitreichende) Abweichung von dieser Konstruktion als Behinderung individualisierend zu erklären (vgl. Weisser 2018: 100). Für das so umrissene, spezifisch fähige Subjekt der Pädagogik ist Behinderung das konstitutive Außen und das behinderte Subjekt ein Effekt mit weitreichenden Folgen. Das heißt dann auch: Pädagogik ist nicht per se ableistisch, aber die gegenwärtig im Bildungssystem hegemoniale Logik (leistungs-)fähiger Subjekte ist grundlegend ableistisch. Das erziehungswissenschaftliche Interesse, die Subjektivierung (leistungs-)fähiger Subjekte zu verstehen, scheint mir in dieser Hinsicht gut beraten, auch deren negative Abweichungskonstruktionen –

die verschiedenen Konstruktionen behinderter Subjekte – als konstitutives Moment zur Sicherung des hegemonialen Subjekts der Pädagogik zu thematisieren.

Literatur

- Balzer, Nicole (2020): Pädagogik. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hg.): Foucault-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 463–474.
- Bätge, Carolin (2023): Hilfsbedürftig oder selbstbestimmt? Darstellungen von Menschen mit Beeinträchtigung und Inklusion im Schulbuch. Bielefeld: transcript.
- Boger, Mai-Anh/Biermann, Julia/Brehme, David/Köbsell, Swantje/Maskos, Rebecca/Pfahl, Lisa (2022): Editorial: Abseits und Jenseits des Sozialen Modells – Behinderung in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Disability Studies, S. 1–3. https://doi.org/10.15203/ZDS_2022_2.01 [Zugriff: 23.02.2024].
- Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration: Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchner, Tobias/Giese, Martin/Ruin, Sebastian (2020): Inklusiver Sportunterricht? Fähigkeitskritische Perspektiven auf Curricula des Schulfachs Sport. In: Dietze, Torsten/Gloystein, Dietlind/Moser, Vera/Piezunka, Anne/Röbenack, Laura/Schäfer, Lea/Wachtel, Grit/Walm, Maik (Hg.): Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 278–285.
- Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2017): Vulnerabilität: pädagogische Herausforderungen. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Campbell, Fiona Kumari (2003): The Great Divide. Ableism and Technologies of Disability Production (PhDThesis). Queensland University of Technology, <https://eprints.qut.edu.au/15889/> [Zugriff: 09.02.2024].
- Campbell, Fiona Kumari (2009): Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Campbell, Fiona Kumari (2012): Stalking Ableism: Using Disability to Expose »Able« Narcissism. In: Goodley, Dan/Hughes, Bill/Davis, Lennard J. (Hg.): Disability and Social Theory: New Developments and Directions. New York: Palgrave Macmillan, S. 212–230.
- Chouinard, Vera Ann (1997): Making Space for Disabling Differences: Challenging Ableist Geographies: Introduction: Situating Disabling Differences. In: Environment and Planning D: Society and Space 8, 15/4, S. 379–387, <https://doi.org/10.1068/d150379> [Zugriff: 11.02.2024].
- Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Bielefeld: transcript.
- Dederich, Markus/Tervooren, Anja (2024): Disability Studies in der Erziehungswissenschaft. Prolegomena eines un/bekannten Forschungsfelds. In: Zeitschrift für Pädagogik 70, 1, S. 59–78.
- Foucault, Michel (1973): Wahnsinn und Gesellschaft: Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Geipel, Karen/Mecheril, Paul (2014): Postsouveräne Subjektivität als Bildungsziel? Skeptische Anmerkungen. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 35–54.
- Giesinger, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? Weinheim: Beltz.
- Goodley, Dan (2014): Dis/ability Studies: Theorising Disablism and Ableism. Hoboken: Taylor and Francis.
- Haas, Benjamin (2021): Die ADHS der Sonderpädagogik: zur diskursiven Konstruktion des ›Nicht_Normalen‹ auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heimlich, Ulrich (2022): Pädagogik bei Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen. Stuttgart: UTB.
- Hirschberg, Marianne (2022): Modelle von Behinderung in den Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hg.): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 93–108.
- Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hg.) (2013): Was ist Kritik? Berlin: Suhrkamp.
- Karim, Sarah (2022): Soziologische Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hg.): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer VS, 143–159.
- Köbsell, Swantje (2015): Ableism: Neue Qualität oder alter Wein in neuen Schläuchen? In: Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (Hg.): Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript, S. 21–34.
- Lutz, Stephanie/Gebhardt, Markus (2023): Fallbuch zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. Praxisbeispiele in Inklusion und Förderschule in Bayern Version 0.2. Universität Regensburg, <https://doi.org/10.5283/EPUB.53980> [Zugriff: 10.01.2024].
- Maskos, Rebecca (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Inklusion 10, 2, www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260 [Zugriff: 10.01.2024].
- McRuer, Robert (2006): Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability. New York: New York University Press.
- McRuer, Robert (2017): Compulsory Able-Bodiedness and Queer/Disabled Existence. In: Davis, Lennard J. (Hg.): The Disability Studies Reader. 5. Aufl. New York/London: Routledge, S. 396–405.
- Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merl, Thorsten (2023): On the Norm of Individual Autonomy in School. In: Hangartner, Judith/Durler, Héloïse/Fankhauser, Regula/Girinshuti, Crispin (Hg.): The Fabrication of the Autonomous Learner. London: Routledge, S. 192–205.
- Merl, Thorsten (2024): Zur Autorisierung unterrichtlicher Differenzierungen mittels Pathologisierung. In: Mayer, Ralf/Parade, Ralf/Sperschneider, Julia/Wittig, Steffen (Hg.): Schule und Pathologisierung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 265–283.
- Mummelthey, Samira (2024): Leistung, Körper, Differenz im Sportunterricht. Erste Ergebnisse einer praxistheoretischen Diskursethnographie. In: Rabenstein, Kers-

- tin/Bräuer, Christoph/Hülsmann, Delia/Mummelthey, Samira (Hg.): Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39–54.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.
- Pfahl, Lisa/Powell, Justin J.W. (2011): Legitimizing School Segregation. The Special Education Profession and the Discourse of Learning Disability in Germany. In: *disability & society* 26, 4, S. 449–462.
- Pfahl, Lisa/Schönwiese, Volker (2022): Disability Studies in der Erziehungswissenschaft. In: Waldschmidt, Anne (Hg.): *Handbuch Disability Studies*. Wiesbaden: Springer VS, S. 287–303.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1971): Probleme der Integration von Sonderschülern in die Gesamtschule. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22, S. 183–193.
- Rabenstein, Kerstin (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern*. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–60.
- Reckwitz, Andreas (2016a): Die ›neue Kultursoziologie‹ und das praxeologische Quadrat der Kulturanalyse. In: *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript, S. 23–48.
- Reckwitz, Andreas (2016b): Doing subjects: Die praxeologische Analyse von Subjektivierungsformen. In: *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript, S. 67–82.
- Reh, Sabine/Bühler, Patrick/Hofmann, Michèle/Moser, Vera (2021): Einleitung. Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems. In: *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 7–28.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen: Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–246.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.) (2018): *Leistung als Paradigma: zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Restayn, Ann-Marie/Köpfer, Andreas/Wittwer, Jörg (2022): Der ›autistische Körper‹ – eine empirische Perspektivierung vor dem Hintergrund schulischer Fähigkeitserwartungen. In: *Zeitschrift für Disability Studies* 1, 2, S. 1–10, https://doi.org/10.15203/ZDS_2022_2.05 [Zugriff: 02.09.2024].
- Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ›Leistung‹. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.): *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–60.

- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): Prüfungen – systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, 3, S. 247–258.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2018): Leistung als Paradigma. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.): *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–17.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine (2023): Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne Sophie/Kuhlmann, Nele (Hg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung: subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 20–67.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink, S. 17–28.
- Schiller, Daniel/Rode, Daniel/Zander, Benjamin/Wolff, Dennis (2021): Orientierungen und Praktiken sportunterrichtlicher Differenzkonstruktionen. Perspektiven praxistheoretischer Unterrichtsforschung im formal inklusiven Grundschulsport. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 3, 14/1, S. 67–81.
- Schroeder, Joachim (2009): Lernbehinderungen. In: Moser, Vera (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online: Fachgebiet: Behinderten- und Integrationspädagogik, Formen der Behinderung*. Weinheim/München: Juventa, S. 1–31.
- Schumann, Brigitte (2007): »Ich schäme mich ja so!« Die Sonderschule für Lernbehinderte als »Schonraumfalle«. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tervooren, Anja (2002): Der verletzte Körper als Grundlage einer pädagogischen Anthropologie. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik online* 1, 1, S. 28–43, https://postkoloniales-woerterbuch.uni-koeln.de/hin/hpo/heilpaedagogik_online_0102.pdf [Zugriff: 10.01.2024].
- Tomasini, Floris (2019): *Vulnerable Bodies: New Directions in Disability Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Tremain, Shelley (2001): On the Government of Disability. In: *Social Theory and Practice*, Florida State University Department of Philosophy 27, 4, S. 617–636, www.jstor.org/stable/23559193 [Zugriff: 31.01.2024].
- Tremain, Shelley (2005): Foucault, Governmentality, and Critical Disability Theory. An Introduction. In: Tremain, Shelley (Hg.): *Foucault and the Government of Disability. In: Corporealities*, Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press, S. 1–24.
- Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 29, H. 1, S. 9–31, www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1877/ssoar-psychges-2005-1-waldschmidt-disability_studies_individuelles.pdf?sequence=1 [Zugriff: 10.01.2024].
- Waldschmidt, Anne (2020a): *Disability Studies zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Waldschmidt, Anne (2020b): Jenseits der Modelle. Theoretische Ansätze in den Disability Studies. In: Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje/Wesselmann, Carla (Hg.): *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: zwischen Emanzipation und Vereinahmung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 56–73.

- Waldschmidt, Anne/Karim, Sarah (2022): Was sind Disability Studies? Profil, Stand und Vokabular eines neuen Forschungsfeldes. In: Waldschmidt, Anne (Hg.): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–15.
- Waldschmidt, Anne/Karim, Sarah/Ledder, Simon (2020): Wie lässt sich ›Dis/ability‹ mit Hilfe des Dispositivkonzepts nach Michel Foucault theoretisch denken und empirisch untersuchen? Eine Einführung. In: Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje/Wesselmann, Carla (Hg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum: zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 158–164.
- Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (2007): Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kultursoziologische Grenzgänge – eine Einführung. In: Waldschmidt, Anne (Hg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript, S. 9–25.
- Weisser, Jan (2018): Inklusion, Fähigkeiten und Disability Studies. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 93–109.
- Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler: zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: transcript.
- Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgit (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. 4., überarbeitete Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt.

Kritik mit/an Subjektivierung aus Perspektive der Neuen Materialismen

Melanie Schmidt

Abstract *Im Beitrag wird das Verhältnis von Subjektivierungstheorie und Neuen Materialismen in erziehungswissenschaftlicher Perspektive analysiert. Es wird danach gefragt, wie neu-materialistische Konzepte – insbesondere deren Fokus auf Relationalität, Materialität und Nicht-Menschliches – subjektivierungstheoretische Kritik an Bildungs- und Erziehungsverhältnissen bereichern, herausfordern oder neu rahmen können. Hierbei kommt ein zweifacher Zugriff zum Tragen, indem auf Kritik mit und Kritik an Subjektivierung und Neuen Materialismen fokussiert wird. Ziel ist es, wechselseitige Impulse für eine macht- und herrschaftskritische Pädagogik unter posthumanistischen Bedingungen auszuloten.*

1. Einleitende Vorbemerkungen und Anliegen des Beitrags

Denkangebote und Positionen der sogenannten *Neuen Materialismen* werden in der Erziehungswissenschaft derzeit zunehmend aufgenommen und mit dem Anliegen einer den aktuellen gesellschaftlichen, globalen, technischen und ökologischen Herausforderungen angemessenen Kritik verbunden. Unter *Neuen Materialismen* firmieren unterschiedliche Theorieansätze, die, wie später ausführlicher dargelegt wird, die aktive und dynamische Beteiligung von ›Materie‹ – in einem weiten Sinne von: Natur, Objekt, Körper, Technik, Welt etc. – an kulturellen und sozialen Prozessen der performativen Hervorbringung von Wirklichkeit betonen. Eine Herkunft der Neuen Materialismen liegt in feministischen Debatten um die Materialität von/in Geschlechterverhältnissen und einer entsprechenden Erkenntniskritik (vgl. Hamilton/Neimanis 2018); zudem wird u.a. an poststrukturalistische Konzepte sowie Erkenntnisse aus den *Science and Technology Studies* angeschlossen.

Die Neuen Materialismen sind dem Denkraum des (kritischen) *Posthumanismus* zuzuordnen, bei dem es im Kern darum geht, ›den‹ Menschen als Aktivitätszentrum zu entthronen und den Blick auf die verheerenden und zerstörerischen Auswirkungen des Humanismus zu lenken (vgl. Braidotti 2014). Die damit assoziierte Dekonstruktion des Menschen und seiner Menschlichkeit trägt dazu bei, »die mit ihm konnotierten

Illusionen und die in seinem Namen realisierte Geschichte kritisch durchzuarbeiten« (Wimmer 2018: 287) und das, was im humanistischen Verständnis als zu überwindende Schwäche des Menschen gilt – seine Unbestimmtheit, Endlichkeit, Körperlichkeit, Verletzlichkeit und Veränderbarkeit –, als Ausgangspunkt für andere ethische, politische Formen des Miteinander-Lebens und -Werdens von Menschen mit nicht-menschlichen Wesen wie Tieren, Maschinen oder technischen Artefakten zu nehmen.

Erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen knüpfen hier an und nutzen diese posthumanistischen Theorieofferten, um disziplinäre Fragestellungen und Bezugsprobleme zu diskutieren. So finden sich etwa Beiträge, die den pädagogischen Denkraum kritisieren, der sich angesichts der planetaren Krise als zu beschränkt auf – insbesondere männliche, weiße, erwachsene – Menschen des westlichen Kulturraumes darstellt (vgl. z.B. Sanders 2021). Infolgedessen wird nach produktiven Neujustierungen pädagogischer Begriffe wie ›Sorge‹ (vgl. Scherrer 2022), ›Bildung‹ (vgl. Wimmer 2019) oder ›Generationalität‹ (vgl. Keßler/Schreiber 2025; Quirl et al. 2025) gesucht, die die Verletzlichkeit, Abhängigkeit menschlichen Lebens und dessen konstitutive Verbindung zu nicht-menschlichen Anderen zu berücksichtigen vermögen. Auch für die empirische Beobachtung der Konstitution des Pädagogischen entlang von Affekten der Erziehung wird auf Überlegungen der Neuen Materialismen zugegriffen (vgl. Wicke 2024). Forschungsmethodologisch finden sich zudem neu-materialistisch ausgerichtete Kritiken hinsichtlich der Essenzialisierung pädagogischer Gegenstände, etwa Kindheitsbilder (vgl. Balzer/Huf 2019). Und für die pädagogische Praxis einer Gestaltung des Lernens im Anthropozän (dem sog. ›Zeitalter des Menschen‹) werden neu-materialistische Überlegungen programmatisch genutzt (vgl. z.B. Stenger 2024). Diese Aufzählung ist nicht vollständig und soll die unterschiedlichen Einsatzorte posthumanistischer Kritik in der Erziehungswissenschaft illustrieren.

Die meisten Arbeiten verknüpfen dabei neu-materialistische Theorien mit erziehungswissenschaftlichen Debatten – kaum jedoch lässt sich bisher eine dezidierte Auseinandersetzung zum *Verhältnis Neuer Materialismen und erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung* wahrnehmen. Auf den ersten Blick finden sich eher wenige explizite wechselseitige Verweise zwischen den Arbeiten der jeweiligen Theorien, wenngleich geteilte Anliegen und Fragestellungen zu verzeichnen sind, die sich insbesondere an der Dezentrierung eines humanistisch gedachten Subjekts als sich selbst Zugrunde-Liegendes kondensieren. Auch hinsichtlich der Herkunft aus feministischen Kritik-einsätzen sowie aus der Bearbeitung poststrukturalistischer Denkfiguren finden sich verbindende Linien von Subjektivierungsforschung zu Neuen Materialismen.

Ausgehend von diesen grundlegenden Nähen werden im vorliegenden Beitrag beide Theorieprojekte hinsichtlich der mit ihnen jeweils ermöglichten *Kritik an Erziehungs- und Bildungsverhältnissen* ins Zentrum der Betrachtungen gerückt. Dabei wird zugleich auch dargelegt, welche Kritik und Weiterentwicklung an der Subjektivierungsanalytik durch neu-materialistische Argumente eröffnet wird. Folglich soll es – im Sinne der doppelten Fragerichtung – um eine *Kritik mit* Subjektivierung und Neuen Materialismen sowie eine *Kritik an* Subjektivierung *durch* Neue Materialismen und vice versa im Horizont erziehungswissenschaftlicher Kritikperspektiven gehen. Verbindendes und Trennendes kommt in den Blick, jedoch werden zu Illustrationszwecken beide Theorien nachfolgend etwas stärker voneinander separiert dargestellt.

In einer ersten (längeren) Passage wird zunächst auf Subjektivierung und ihren erziehungswissenschaftlichen Kritikeinsatz eingegangen und es wird der Zusammenhang von Subjektivierung und erziehungswissenschaftlicher Kritik erläutert (2). Diese Ausführungen bereiten Anschlüsse der Neuen Materialismen an Subjektivierung vor und sind entsprechend perspektiviert. Daraufhin werden Neue Materialismen exemplarisch vorgestellt und kritisch beleuchtet (3). Mit einer knappen Überlegung zur Verknüpfung der beiden Theorieansätze schließt der Beitrag (4).

2. Subjektivierung und erziehungswissenschaftliche Kritik

Die Prozesskategorie der Subjektivierung lenkt den Betrachtungsfokus auf das (Gemacht-)Werden von Subjekten innerhalb historisch-kontingenter Formationen sowie praktischer Vollzüge. Dieses Verständnis führt die Problematisierung eines neuzeitlich-westlichen Subjektbegriffs mit, der das Subjekt als die Grundlage autonomer Selbstverfügung und von Herrschaftskritik bestimmt. Demgegenüber wird mit Subjektivierung nach den Bedingungen gefragt, unter denen sich Individuen als kritik- und zurechnungsfähige, vernünftige Subjekte erst hervorbringen bzw. hervorgebracht werden. Seit Beginn der Rezeption – in der Erziehungswissenschaft mittlerweile seit über 20 Jahren (vgl. exemplarisch Ricken/Rieger-Ladich 2004) – wurde Subjektivierung als kritisches Analyseinstrumentarium eingesetzt, zumal Subjektivierung auch in systematischer Hinsicht eng mit Fragen von Kritik und Möglichkeiten der Distanzierung von Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnissen verzahnt ist (vgl. z.B. Bünger 2023). Analytisch bedeutsam ist dabei insbesondere der Fokus auf die machtvollen *Konstitutionsbedingungen gesellschaftlicher Strukturen*, welche mit Prozessen der Subjektgenese konfundiert sind und mit ihnen in dynamischen Wechselbeziehungen stehen.

Anhand dieser Neufassung der Kategorie des Subjekts konnte die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung produktiv an *pädagogische Problemstellungen* andocken – etwa an die Problematik des Zusammenspiels von Selbstbildung und -optimierung (vgl. Ricken 2019 und i.d.B.) – und diese unter verändertem Blickwinkel weiterführen (vgl. Bünger/Jergus 2023). Dies gilt für eine kategoriale Begriffsarbeit ebenso wie für empirische Analysen, die sich hinsichtlich ihres Beitrags zu einer Problematisierung gegenseitig ergänzen können. Letztere formulieren ihre *Kritik* an den gegenwärtigen (Selbst-)Regierungslogiken in pädagogischen Feldern sowie den Ungleichheit fördernden ›Übersetzungen‹ gesellschaftlicher Normen in Settings wie dem Schulunterricht, indem sie Praktiken der Subjektwerdung insbesondere in ihren sprachlichen Artikulationsformen untersuchen, aber auch die körperlich-materiellen Praktiken und Arrangements einbeziehen (vgl. im Überblick Jergus 2020). Empirisch wird zudem aufgezeigt, welche Ausschlüsse und verworfenen Identitäten mit herrschenden Normen einhergehen, sodass Subjektivierungsanalysen auch einen gegenwartspolitischen Einsatz mit sich führen.

2.1 Konturen von Subjektivierung als (auch) materialem Prozess

Entscheidende Impulse für die erziehungswissenschaftliche Rezeption von Subjektivierung gehen von den Arbeiten Michel Foucaults aus, der aufzeigt, wie sich das autonome Vernunftsubjekt am Schnittpunkt von neuzeitlichen Erkenntnisprozeduren und Machtformen praktisch ausformte (vgl. Foucault 1994). So rekonstruiert Foucault etwa an Disziplinarinstitutionen wie der Schule oder dem Gefängnis, wie Subjekte entstehen, indem sie sich zu sich und ihrer Umgebung in ein Verhältnis setzen. Am architektonischen Gefängnisentwurf des Panoptikums, einer Rotunde, in der Gefangene permanent überwacht werden können und infolgedessen den überwachenden Blick übernehmen und gegen sich selbst lenken, rekonstruiert Foucault (ebd.) beispielsweise, wie der Körper als Angriffspunkt von Disziplinierungsverfahren in den Fokus rückt, was zu dessen Produktivitätssteigerung führt. Dabei emergiert ein Individuum, das sich zu sich selbst normisierend verhält, d.h. die eigenen Abweichungen von der Norm(alität) reguliert. Macht wird also darin produktiv, dass sie Subjekte in eine reflexive Auseinandersetzung mit sich angesichts normierender (und gleichzeitig unerreichbarer) Bezugspunkte bringt. Zentral für eine solche Entwicklung ist eine Verschiebung in den Machtpraktiken am Übergang zur Moderne, die sich als ›Mikrophysik‹ oder ›Mechanik‹ ausgestalten (ebd.). In weiteren Studien erarbeitet Foucault die Hervorbringung des Subjekts im Rahmen von »Technologien des Selbst« (Foucault 1993), d.h. Techniken, die Menschen nutzen, um sich selbst zu verstehen und ihre Körper zu gestalten. Diese Techniken sind eingebettet in eine moderne Regierungsform der ›Führung zur Selbstführung‹, der Gouvernemen-talität.

Bedeutsam an der Hervorbringung des Subjekts ist, dass es sich um einen praktischen Vollzug innerhalb materialer Arrangements handelt, nicht um eine voluntaristische Setzung. Die zentrale Praxis ist die der Übung, d.h. der wiederholten Ausführung von Tätigkeiten an sich selbst (vgl. Menke 2003). Da sich in der Übung Unterwerfung und Freisetzung verzahnen, ist eine Positionierung des Subjekts hinsichtlich der Kritik an Macht und Herrschaft systematisch problematisch.

An Foucaults Verständnis schließt Judith Butler an und arbeitet Subjektivierung – in für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung instruktiver Weise (vgl. z.B. Ricken/Balzer 2012; Kleiner/Rose 2014; Rose 2024) – weiter aus: als Praxis der Selbstwerdung, die von sozialen Normen der Anerkennbarkeit grundiert ist. Butler bezieht dabei auch weitere Theoriefiguren ein, etwa die der Interpellation nach Althusser (vgl. Geipel/Rose/Kleiner i.d.B.), der Performativität nach Derrida oder psychoanalytische Konzepte. Mit Butler wird Subjektivierung als diskursiver Konstitutionsprozess kenntlich, in dem auch libidinöse und affektive Aspekte eine Rolle spielen. Zudem lässt sich mit Butler auf den konstitutiven Zusammenhang von Subjektwerdung und Vergeschlechtlichung hinweisen: Im frühen Hauptwerk »Gender Trouble« argumentiert Butler (1990) einflussreich, dass die Geschlechterordnung – eine Matrix, die einen kohärenten Zusammenhang von *sex*, *gender* und *desire* festlegt und einfordert – eine Bedingung der Intelligibilität bzw. Anerkennbarkeit von Subjekten darstellt. Bereits die ersten Sprechakte, nach Butler: performative Interpellationen, die an einen neuen Menschen gerichtet werden, enthalten meist vergeschlechtlichende Identitätsangebote, wie etwa der Ausruf der Hebamme* gegenüber dem Baby: »Es ist ein Mädchen!« (vgl. ebd.) In solchen

Ausrufen wird nicht nur die Identität des Referenzobjekts Baby bestimmt, sondern auch die zweigeschlechtliche Ordnung reproduziert. Um sozial »lesbar« oder aner kennbar zu sein, müssen sich die Angesprochenen zu den Normen der Anrufungen verhalten, die wiederholt an sie gerichtet werden. Dieser Prozess ist insofern ambivalent, als die Angesprochenen die Bindung an die Bedingungen ihrer Unterwerfung begehren, mit der sozialen Ordnung also in »leidenschaftlicher Verhaftung« (Butler 2001: 21) stehen.

Mit Fokus auf die diskursive Hervorbringung vergeschlechtlichter Körper wendet sich Butler zudem den materialisierenden und naturalisierenden Effekte sozialer Normen im Subjektivierungsgeschehen zu (vgl. Butler 1997). Jene Materialisierung wird performativ »durch eine erzwungene ständige Wiederholung jener Normen« (ebd.: 22) vollzogen.¹

Gerade in der Tatsache, dass Macht, um wirksam zu sein, auf Wiederholung durch Subjekte angewiesen ist, liegt, anschließend an Foucault und Butler, indes ein Einsatzpunkt von *Kritik*, die sich gegen diese Gültigkeit von Ordnungsvorstellungen richtet: »Subjektivierung steht eben nicht bloß für individuell erfahrene Zumutungen, sondern verweist auf soziale Ordnungen, um deren Veränderung in der Heterogenität von Widerständigkeiten und transsubjektiven Umdeutungen von Normen gerungen wird« (Bünger 2023: 57). Dies macht Subjektivierung zu einer erziehungswissenschaftlich relevanten Analytik.

2.2 Erziehungswissenschaftliche Kritik mit und an Subjektivierung

Subjektivierungsanalysen beteiligen sich an diesem Ringen um die Veränderung sozialer Ordnungen, indem sie deren Wirkmechanik und Kontingenz offenlegen, d.h. auch Transformationen herausarbeiten, die sich in der unabschließbaren sozialen Praxis ereignen und als Möglichkeit von Handlungsfähigkeit diskutiert werden können. Dies geschieht mit der Intention, »dass die Analyse eine Kraft entfaltet, diese Bindung [zwischen Subjekt und sozialer Ordnung] zu verschieben oder zu relokalisieren und damit zu relativieren« (Langer/Wrana 2024: 42) – wobei Forschung ebenso in die Logik der Performativität verstrickt ist und weder über die Effekte ihres kritischen Sprechens verfügen kann noch jenseits der Bindungskräfte des soziosymbolischen Raumes situiert ist (zur Subjektivierung von Forschung/Forscher*innen vgl. z.B. den Beitrag von Rabenstein/Wicke/Bendig i.d.B.).

In diesem Sinne knüpfen Subjektivierungsanalysen zwar an die Kontur neuzeitlichen Denkens an, die die Differenz von Subjektivität und Sozialität als Ausgangspunkt von Kritik bestimmt (vgl. Jergus 2019), geben dieser Differenz jedoch eine relationale Grundierung und damit auch: eine Verkomplizierung. Denn in der Folge wird der Ort der Kritik prekär: Wie sie zwar machtdestabilisierend und -befragend wirken *kann*, so

1 Mit Butler weist Balzer (2014: 425, FN 19) darauf hin, dass die Materialisierung nie ganz vollendet werden kann und Körper keine passiven Medien der sozialen Einschreibung seien. Zugleich outh sich Butler in einem späteren Text, »keine sehr gute Materialistin« (Butler 2009 z.n. ebd.) zu sein, weil mit Butlers Arbeiten das Sprachliche nicht ausgeklammert und die Grenze zwischen Materialität und Signifikation nicht bestimmt werden kann.

»ermächtigt eine kritische Artikulation auch die so kritisierten Verhältnisse, indem diesen ein Platz in der Welt zuerkannt wird und man ein Verhältnis zu ihnen einnimmt«, wie Jergus (2019: 74) in Rekurs auf Foucault herausstellt.² Kritik ist »Partnerin und Helferin der Macht« (ebd.). Dieser Einsicht entsprechend lässt sich das, worauf sich Kritik richtet, auch nicht methodisch gewährleisten. Hingegen wird Kritik als machtanalytische *Praxis* vollzogen, die nicht verallgemeinerbar ist und im Zwischenraum der Machterhaltung und -umformung innerhalb je konkreter Gegenstandsfelder und historischer Zeiten operiert (vgl. auch Thompson 2004). Foucault (1992) spricht von einer kritischen *Haltung der Entunterwerfung*, die gewissermaßen die Umwendung des Subjektivierungsprozesses für den Gegenstand der Kritik »übersetzt«: »eine Haltung, die nicht auf einen voluntaristischen Subjektbegriff rekurrieren will, – wie wäre sie zu denken und zu leben« (Jergus 2019: 81)?³

Es ließe sich nun fragen, wie erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsanalysen diese Haltung der Kritik jeweils vollziehen und welche kritischen Rückfragen an Subjektivierung sich dabei ergeben. Die Forschungszugänge sind mittlerweile stark ausdifferenziert und schwer vergleichbar, eine Systematisierung dieser Forschungen hinsichtlich ihres erziehungswissenschaftlichen Gehalts steht noch aus (vgl. Bünger/Jergus 2023). Gegenüber wissenssoziologischen Zugängen (vgl. z.B. Bosančić et al. 2022) scheint sich das erziehungswissenschaftliche Interesse an Subjektivierung darin auszuzeichnen, dass deren Prozessualität und Unabgeschlossenheit eine stärkere Berücksichtigung erfährt (vgl. u.a. Schäfer 2011). Dies lässt sich auf ein Interesse an der Relationierung von Subjektivierung und *Bildung* zurückführen (vgl. Ricken 2019; Schäfer 2019). Jedoch kann es des Weiteren auch über das »Beharren auf kritisch-widerständigen Potentialen des Subjekts« begründet sein, welche »das Spezifikum einer Disziplin [bilden], in der eine Praxis fokussiert wird, die wohl nicht immer ausdrücklich Selbstbestimmung, aber doch auch nicht bloß ›Folgsamkeit‹ intendiert« (Balzer 2020: 471).

Ein solches »Begehren« nach Kritik steht jedoch, so liest Balzer (ebd.) die pädagogische Foucault-Rezeption, in Kontrast zur zunehmenden Methodisierung und (im doppelten Sinne) »Disziplinierung« von Subjektivierungsanalysen, die tendenziell damit einhergeht, dass die Verstrickung als Forscher*in in deren jeweilige Re-Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit ausgeblendet wird. Die analytisch herausgearbeiteten Logiken oder Muster der Subjektivierung erscheinen daraufhin mitunter als »stabile und schematisch rekonstruier- und identifizierbare Einheiten« (ebd.). Demgegenüber seien empirische Studien, »die von (strengen) Methodisierungsversuchen Abstand nehmen, die die Brüchigkeit der eigenen Erkenntnisbemühungen, die Grenzen der Bestimmbarkeit sowie die Fluidität und Heterogenität von Diskursen und Subjektivierungsversuchen zentral stellen, [...] bis heute die Ausnahme« (ebd.).

2 Dieses Problem wird unter dem Stichwort der *Reifizierung* in den Kritikdebatten diskutiert, insbesondere in feministischer Kritik.

3 Mit dem Fokus auf das »Leben« der Kritik verbindet Ruth Sonderegger (2019) den Vorschlag, Kritik als Praxis des »Ent|Übens« zu verstehen, um der Relationalität von Unterwerfung und Ermächtigung im Kritikvollzug nachzukommen.

Diese Einschätzung ist wohl nicht nur als Effekt der ›Normalisierung‹ des erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses als einer empirischen Sozialwissenschaft zu diskutieren, sondern auch vor dem Hintergrund moderner Erkenntnispolitiken und Wissenschaftsgovernancen, welche identifizierungslogisch verfahrenende Forschungen anreizen und den »Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken« (Balzer 2004), bzw. einem relationalen Denkstil weniger Spielraum zugestehen. Wie anschließend dargelegt wird, könnte die Einbindung neu-materialistischer Überlegungen in die Analyse von Subjektivierungen eine Möglichkeit sein, der Relationalität stärker nachzugehen. Bevor ich diesem Gedanken folge, führe ich noch drei weitere Rückfragen an Subjektivierung aus der Erziehungswissenschaft an, die Anschlüsse an *New Materialisms* zu bieten vermögen.

- (1) Nicht nur hinsichtlich einer Reflexion des Verhältnisses von Subjektivierung und Objektivierung im Forschungsprozess lassen sich Denk-›Schwierigkeiten‹ (Balzer) ausmachen, sondern auch in den Analysen selbst sowie auf Ebene des Subjektivierungskonzepts, das mit der Analytik jeweils verklammert wird. So attestieren etwa Langer und Wrana (2024) Teilen der Subjektivierungsforschung eine Neigung, Individualität als »unausgesprochenen Referenzpunkt der Analyse« (ebd.: 56) zu reifizieren, z.B. in der Konzentration auf das Individuum als Analyseeinheit. Die transindividuelle Stoßrichtung des Subjektivierungskonzepts wäre dann nicht ausreichend berücksichtigt; die kritisierte Individualisierung liefe Gefahr, in ihrer Kritik noch reproduziert zu werden. Ergänzend hierzu wäre hingegen auch die Seite des ›Gemachtwerdens‹ von Subjekten nicht überzubetonen, weil sie suggeriert, dass Menschen jedwede ihnen kulturell angemessene Form annehmen könnten (vgl. zu dieser Kritik Ricken 2024: 151, insbes. FN 9). Dass es aber Grenzen der ›Subjektivierbarkeit‹ gibt, merkt jüngst Ricken (ebd.) an, indem er (selbst-)kritisch für das Feld der Adressierungsanalysen⁴ konstatiert, diese Forschungen seien »zu stark subjektivierungstheoretisch oder in gewisser Weise auch zu abstrakt subjekttheoretisch« (ebd.: 146) ausbuchstabiert. Sie blendeten ab, dass mit jeder Anrufung und Umwendung nicht nur ein*e spezifische*r Jemand erzeugt werde, sondern der Ruf auch eine Relationierung zu einem (un-)geteilten Gemeinsamen transportiere und damit (Un-)Zugehörigkeiten erzeugt.
- (2) Weiterhin wird kritisch nach den Bedingungen der Möglichkeit gefragt, als Mensch adressierbar zu sein. Beispielsweise zeigt Kleiner (2024) u.a. anhand einer Analyse des historischen transatlantischen Sklavenhandels, inwiefern Butlers Subjektivierung von einer westlich-eurozentrischen geprägten Idee des Menschens grundiert ist: Butler vermag – aufgrund der historisch-kulturellen Situiertheit von theys Denkens – nicht ausreichend zu berücksichtigen, dass Schwarze Menschen eine »strukturelle Verwerfung aus dem Rahmen des Menschlichen« (ebd.: 87, unter Verweis auf Bröck) erfahren (haben) und es für diese Strukturdimension keine hinreichende Sprache der Subjektivierung gibt – selbst eine rassifizierende Anrufung verortet sich bereits auf der Ebene der Subjektivierbarkeit. Eine Verwerfung bedeute im Kontext von Sklaverei aber eben nicht ›lediglich‹, sein Leben außerhalb der

4 Zu Adressierung siehe den Beitrag von Schmidt/Koch/Otzen i.d.B.

sozialen Normen der Anerkennbarkeit führen zu müssen, sondern sich überhaupt nur als Objekt anderer erfahren zu können. Es wird dafür plädiert, in Subjektivierungsanalysen stärker auf das Verworfenene, Ausgeschlossene einzugehen und dieses um Aspekte der »Dehumanisierung oder Un/Subjektivierung« (Kleiner 2024: 90; vgl. auch Kleiner/Rose/Bergold-Caldwell und Terstegen i.d.B.) zu ergänzen.

- (3) Eine dritte Rückfrage an Subjektivierung richtet sich in anderer Hinsicht an die häufig impliziten Voraussetzungen der Adressierbarkeit. In einer Analyse der »Gründe im Sichtbaren« liest Heßdörfer (2013) das »Sehen als Modus der Subjektivierung« (ebd.: 14) und verleiht u.a. der Althusser'schen Interpellationsszene eine visuelle Kontur. Die verkörperlichte Praxis des Blickens wird dabei mit der körperlichen Umwendung des Subjekts relationiert: Es ist das »Begehren nach Visualisierung einer Szene des Hörens [...], ohne welche sich die Gesellschaftlichkeit des Subjekts gar nicht erreichen lässt« (Butler in Heßdörfer 2013: 276). In diesem Sinne sind Sprachliches und Nichtsprachliches im Subjektivierungsvollzug überkreuzt, was den dominanten Fokus auf sprachliche (und damit auch: anthropozentrische) Vollzüge verschieben kann, der sich in vielen Subjektivierungsanalysen findet, die insbesondere an Butlers Lesart der Interpellation anschließen (z.B. Ricken et al. 2017).

Diese kritischen Rückfragen *an* Subjektivierung führen zu den Theorielinien der Neuen Materialismen hin, um die es mir im Weiteren geht und hinsichtlich derer ich nach wechselseitigen produktiven Irritationen und Bereicherungen frage. Nachfolgend stelle ich zunächst Neue Materialismen entlang ausgewählter Positionen vor und diskutiere diese dann im Sinne der Frage nach Kritik durch/Kritik an Neuen Materialismen hinsichtlich subjektivierungsanalytischer Relevanzen. Die These, die meine Darstellung leitet, lautet, dass die Rezeption Neuer Materialismen die Anliegen der Subjektivierungsforschung – insbesondere in der Fokussierung eines relationalen Denkstils – noch einmal verstärken und aktualisieren kann.

3. Neue Materialismen in kritischer Perspektive

Mit dem prominenten Diktum, »der Sprache wurde zuviel Macht eingeräumt«, unternimmt Karen Barad (2012: 7), einflussreiche*r Vertreter*in der Neuen Materialismen, eine kritische Würdigung insbesondere der Arbeiten Butlers (vgl. auch Kleiner/Kretzschmar 2021). Für Barads eigenes theoriepolitisches Projekt sind Butlers Texte ein wesentlicher Impulsgeber, um die Konzeption eines »performativen Materialismus« (Hoppe/Lemke 2021: 59; Barad 2012) auszuarbeiten, wobei neben poststrukturalistischen Theorieelementen auch naturwissenschaftliche (insbes. physikalische) Einsichten sowie Positionen der feministischen Wissenschaftsforschung amalgamiert werden. Der diesem Amalgam entstammende *Agentielle Realismus* Barads (2012) verweist exemplarisch auf ein geteiltes Anliegen der Neuen Materialismen, die ein in sich heterogenes Geflecht distinkter, interdisziplinärer Theorielinien bilden: Ihnen geht es im Kern um eine Aufmerksamkeit für die wirklichkeitskonstituierende Qualität von Materie. Diese wird im Sinne der Doppelbedeutung des englischen »matter« als Relais von Din-

gen bzw. Objekten und Bedeutung aufgefasst (vgl. Garske 2014). Verständlich werden jegliche Konstitutionsprozesse auf diese Weise als Zusammenwirken menschlicher und nicht-menschlicher Relata. Materialität wird eine eigensinnige, dynamische und »zeugungsfähige« (Barad 2012: 14) Potenz zuerkannt. Sie ist weder stabile Entität noch passivische Eigenschaft von Objekten. Mit einem dergestalteten Fokus nehmen Neue Materialismen einige Akzentverschiebungen gegenüber subjektivierungsanalytischen Denkfiguren vor, die insbesondere mit einer post-anthropozentrischen Dezentrierung »des« Menschen einhergehen.

Wird den Neuen Materialismen dabei einerseits die Tragfähigkeit attestiert, innerhalb der letzten 20 Jahre einen »material turn« der Sozialwissenschaften ausgelöst zu haben (vgl. Alaimo/Hekman 2008), ist andererseits weiterhin offen, wie »neu« deren Materialitätsbegriff ist und in welchem Verhältnis er zum historischen Materialismus Marx'scher Provenienz oder zu feministischen Phänomenologien steht (vgl. z.B. Meißner 2017).

Neben Barads Arbeiten zählen u.a. auch jene von Rosi Braidotti, Elizabeth Grosz und Elizabeth Wilson zu den Neuen Materialismen (für eine Übersicht: Hoppe/Lemke 2021; Coole/Frost 2010; van der Tuin/Dolphijn 2012). Donna Haraway hat bereits früh mit ihrer feministischen Kritikfigur der *Cyborg* auf die unbestimmten Grenzen von Natur, Kultur, Technik und Gesellschaft hingewiesen (vgl. Haraway 1995a); dieser Text gilt als eine der Quellen neu-materialistischen Denkens (vgl. Garske 2014).

3.1 Konturen Neuer Materialismen

Im Folgenden werfe ich zunächst einige Schlaglichter auf Barads *Agentiellen Realismus*, um den Materialitätsbegriff in Kombination mit der Frage nach einer kritischen Ausrichtung der Neuen Materialismen noch einmal stärker zu akzentuieren. Barads Überlegungen sind dabei insbesondere epistemologisch und forschungsmethodologisch instruktiv, weil diese die Praxis der Wissensproduktion konsequent als involvierte »Auseinandersetzung mit der Welt, in der wir existieren« (Barad 2012: 9), reflektieren und so die Verbundenheit von Subjekt und Objekt im Forschungsprozess pointieren (vgl. Scherrer/Wartmann 2021).⁵ Ähnliche Denkfiguren finden sich auch in anderen Ansätzen, etwa in Haraways »situiertem Wissen« (Haraway 1995b), und das Trans-Formationsprinzip des *Becoming-with* nach Haraway erzeugt auch über die Ebene des Epistemischen hinaus erziehungswissenschaftlich Resonanz (vgl. Engel/Terstegen 2024). Mir geht es aber darum, Barads Arbeit exemplarisch als *einen* von mehreren Neuen Materialismen zu skizzieren.

Barad geht vom Primat der Relationalität aus, die ontologisch wirksam sei, fokussiert auf *Phänomene* als dynamischen Grundeinheiten des Forschens und meint damit:

5 Die Auseinandersetzung mit Bohrs Experiment und weiteren quantenmechanischen Erkenntnissen, an denen Barad die theoretischen Begriffe des agentiellen Realismus gewinnt, kann hier nicht dargestellt werden. Sie ist jedoch wichtig insofern, als Barad nicht lediglich naturwissenschaftliche Problematiken als Impuls für Sozialwissenschaften diskutiert, sondern innerhalb des Feldes naturwissenschaftlicher Forschung interveniert. Ein Grundsatz der Neuen Materialismen, die Relationalität von Natur und Kultur, wird somit von Barad forschungspraktisch vorgeführt.

unzertrennlich ineinander verschränkte »Agentien« (wie Beobachter*in, Apparatur, Beobachtetes, Körper, Theorien), »Relationen ohne zuvor existierende Relata« (ebd.: 19).⁶ Mit dem Neologismus der *Intraaktion* – eine relationstheoretische Radikalisierung des Begriffs der Interaktion – bezeichnet Barad die lokalen Vollzüge innerhalb von Phänomenen. Mit Intraaktion entwirft Barad eine eigene Konzeption von Performativität, welche eine grenzziehende Praxis markiert, die »den Möglichkeitsraum für Materialisierungen beständig (re-)konfiguriert« (Hoppe 2025: 11). Folglich sind es nicht die Objekte und deren Qualitäten als solche, um die es Barad geht, sondern die komplexen und komplizierten Gefüge, in denen Objekte Kontur gewinnen. Auch das semantische Feld ist als materielles zu verstehen, insofern dessen Einheiten nicht »Wörter«, sondern, so Barad (2012), *materiell-diskursive Praktiken* sind, »durch die (ontische und semantische) Grenzen konstituiert werden« (ebd.: 22). Materialisierungen sind dabei je nur in lokaler Bedingtheit möglich, sie können die Dynamik von Phänomenen nie abschließend »stillstellen«.

Der »agentielle Schnitt« (Barad 2012: 20) – als Bezeichnung einer Konstitution via Grenzziehung – ist sowohl Prozessgröße als auch lokaler Effekt solcher Grenzziehungen und gilt als alternative bzw. reformulierte Form einer Kausalstruktur, die Objekte und Subjekte als identifizierbare ontische Konstitutionsmomente in Kraft setzt, sie voneinander ebenso spaltet wie miteinander in Bezug setzt. Jeder solcher Schnitte nimmt seinerseits sowohl Ein- als auch Ausschlüsse vor. Demnach ist mit Barads Theoriefiguren nicht die Überwindung von Dualismen die Zielfolie von Kritik; sie eröffnen vielmehr den analytisch bedeutsamen Frageraum nach spezifischen Modalitäten und Effekten von Grenzziehungen (vgl. Meißner 2017), beispielweise hinsichtlich der Unterscheidung des Menschlichen vom Nicht-Menschlichen bzw. Materiellen.

Diese Annahmen und Prämissen sind subjektivierungsanalytischem Denken nicht fern, das ebenfalls an Relationalität orientiert ist. Mit Barad muss jedoch hervorgehoben werden, dass Intraaktionen »kollektive« Vollzüge verschränkter Agentien sind, die – mindestens potenziell – auch nicht-menschlich sind.⁷

Der Kritikpraxis nahe steht die von Barad als Analysemodus konturierte *Diffraction*; eine Art Lektüreprinzip des »reading diffractively for patterns of differences that make a difference« (Dolphijn/van der Tuin 2012, z.n. Scherrer/Wartmann 2021: 160). Die Diffraction beugt sich auf agentielle Schnitte, soll deren Produktivität nachvollziehen und herausarbeiten, was durch diese »abgeschnitten«, d.h. ausgeschlossen wurde, sodass sich infolge der Diffraction eine neue (Re-)Konfiguration von Welt ergibt. Übertragen auf die Kritikpraxis bedeutet dies, dass sich Kritik nicht trennscharf als Gegenüber des Kritisiererten konstituieren kann, die Analyse vollzieht sich inmitten.

6 Garske (2014) übersetzt »Phänomen« als »kontextualisierten und zugleich kontextualisierenden Handlungszusammenhang« (ebd.: 115; Herv. i.O.). Solche Übersetzungen sind hilfreich, um den zum Teil schwer verständlichen Begriffsneuschöpfungen neu-materialistischer Texte folgen zu können, die zum Zwecke einer kritischen Absetzbewegung gegenüber humanistischen Diskursen generiert wurden.

7 Exemplarisch für die Butler'sche Subjektivierungsanalytik konstatieren Kleiner und Kretzschmar (2021), dass Butler (zumindest in frühen Arbeiten) zwar die diskursiv-machtvolle Materialisierung von Körpern denke, sich aber dabei nicht der Frage widme, »was Körper (und Dinge) tun« (ebd.: 240).

Diese Annahme der fortwährenden (Re-)Konfiguration der Welt, ihrer beständigen Fluidität, ist bei Barad auch verknüpft mit *ethischen* und *politischen* Überlegungen, die an der Relationalität, den Abhängigkeiten und Wechselwirkungen von Materie, Menschen und Nicht-Menschlichem orientiert sind.

3.2 Zur Kritik an Neuen Materialismen

Um nun kritische Rückfragen an Neue Materialismen darzulegen, die aus Warte der Subjektivierungsanalytik formuliert werden könnten, konzentriere ich mich auf sozialwissenschaftliche und gesellschaftstheoretische Positionen, insofern diese als anschlussfähig an Fragen erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung erscheinen. Innerhalb der Erziehungswissenschaften steht die systematische Auseinandersetzung mit Neuen Materialismen noch relativ am Anfang.

Eine *erste* gewichtige Kritik liegt in der Rückfrage, ob angelehnt an Barads Materialitätsverständnis ein herrschaftskritischer Impuls nicht analytisch geschrumpft wird. Während sich im Kontext von Subjektivierung Kritik auf die Auseinandersetzung mit sozialen Strukturen als Macht- und Herrschaftsverhältnissen bezog, scheint es bei Barad kein Äquivalent zu geben, das über je situative Phänomene und deren Intraaktionen hinausweist. Wenn Barad die fortwährende Re-Konfiguration von Welt als Effekt denkt, der aus der Unbestimmtheit von Materialität resultiert, so ist Materie fluide und offen. Anders gesagt ist ›Gesellschaft‹ für Barad kein Phänomen-Kontext, was zur Unsichtbarkeit und Unsagbarkeit spezifischer sozialer Leidenserfahrungen führt. In dieser Stoßrichtung konzidiert etwa Garske (2014) generell für Neue Materialismen:

»Mir geht es hier um ein spezifisches Problem, das sich für mich durch viele Ansätze des NM zieht, nämlich dass mit der Überwindung des Humanen auch eine Sprachlosigkeit entsteht, aus der die Unmöglichkeit erwächst, real existierende Ungleichheiten und Ausbeutungsverhältnisse zwischen Menschen noch benennen zu können.« (ebd.: 123)

Anthropozentrismuskritik führt dementsprechend – paradoxerweise – häufig dazu, dass ›der‹ Mensch in seiner Relation zu Materie homogenisiert wird und Machtasymmetrien, Differenzen sowie soziale Ungleichheiten *innerhalb* des Humanen aus dem Blick geraten. Im Grunde geht es den Neuen Materialismen jedoch eher um eine spezifische Figur des Menschlichen, dem *westlich-europäischen, weißen, männlichen* Menschen, was stärker präzisiert und differenziert werden sollte – zumal es vielen Ansätzen des Neuen Materialismus um die Dekonstruktion dessen geht, was als human gilt, und weniger um eine generelle Überwindung des Humanen.

Mit der Homogenisierung und Entdifferenzierung ›des‹ Menschen geht eine *zweite* Kritik an Neuen Materialismen einher, die in der Überhöhung des Materiellen als eines Agens der Welten(re-)konfiguration resultieren. Die Kritik richtet sich an den Status der Ko-Konstitutivität von Materie und deren Folgen für die Problematisierung gesellschaftlicher Verhältnisse. Die Überhöhung des Materiellen verschleiern tendenziell asymmetrisches Verhältnis zwischen Menschlichem und Nicht-Menschlichem. Angesichts der zerstörerischen Potenz *menschlicher Agency*, ihrer Potenz auf Dinge und Körper einzuwirken, sollte die Dimension des Sozialen hinsichtlich ihres wirklichkeitskonsti-

tutiven Status nicht zu stark relativiert werden – im Effekt könnte es sonst passieren, dass Macht- und Herrschaftsverhältnisse als versachlicht, naturalisiert und damit nicht länger der politischen Gestaltbarkeit (durch menschliche *Agency*) zugänglich erscheinen (vgl. Meißner 2017). Dahingehend wird auch eine *dritte* Kritik verständlich, die in den Neuen Materialismen eine Tendenz zur Re-Essenzialisierung von Materie erkennt, womit der relationale Impuls unterwandert zu werden droht (vgl. Hoppe/Lemke 2021: 148).

Indes bleibt auch der Fokus auf Relationalität nicht ohne Tücken, so eine *vierte* Kritik. Wenn jegliche Form der Beziehungshaftigkeit nicht nur als analytisch relevant gehandhabt wird, sondern auch normativ goutiert und gewissermaßen »romantisiert« (ebd.: 158) wird, geht den Neuen Materialismen ein kritisches Potenzial verloren. Hier ließe sich, anschließend an den oben ausgeführten Zusammenhang von Subjektivierung und Kritik, herausstellen, dass auch Machtformen auf Beziehungen setzen. Im Sinne dieses kritischen Einwands verweist etwa Hörl (2018) mit dem Konzept der *Environmentalität* – angelehnt an *Gouvernementalität* nach Foucault – darauf, dass zeitgenössische Machtformen mit der Verhaltenslenkung von Subjekten durch (technische, digitale, materiell) gestaltete Umwelten operieren. Dabei wird deutlich, dass »die Abkehr von anthropozentrischen Ontologien [...] keineswegs unvereinbar mit techno-managerialen Visionen und kapitalistischen Imaginationen« (Hoppe/Lemke 2021: 158) ist; im Gegenteil kann diese Abkehr die Macht sogar stützen.

4. Zur erziehungswissenschaftlichen Relationierung von Subjektivierung und Neuen Materialismen

Die Darstellung der Theorielinien und Debatten, die mit Subjektivierung und Neuen Materialismen umrissen sind, sollte trotz deren illustrativer Trennung im Rahmen des Beitrags auf Überschneidungen und geteilte Anliegen hinweisen. Da beide ein relationaler Impuls auszeichnet, wäre eine strikte Gegenüberstellung ohnehin nicht angemessen. Die aus den Neuen Materialismen heraus artikulierten Differenzen gegenüber Subjektivierung basieren zum Teil auf unterschiedlichen Lesarten der poststrukturalistischen Bezugstheorien (vgl. Kleiner/Kretzschmar 2021). An dieser Stelle wollte der Beitrag zeigen, wie bei Foucault und Butler Körper, Technik und »nicht-menschliche« Diskurs-Macht-Formationen als relevante Bestandteile von Subjektivierung angedacht sind, was enge Verbindungen zu neu-materialistischen Kritikperspektiven ermöglicht. Zu einem anderen Teil führen Neue Materialismen ihre Bezugstheorien aber auch über sich hinaus und bieten dabei das Potenzial, andere Problematisierungsweisen zu artikulieren – oder »alte« Problemstellungen »neu« zu fassen (vgl. beispielhaft Balzer/Huf 2019 für die Kindheitsforschung und deren Grenzziehung zwischen Kind und Erwachsenem in Kindheitsbildern). In Weiterführung subjektivierungsanalytischer erziehungswissenschaftlicher Fragestellung können mit den Neuen Materialismen menschliche Werdensprozesse nicht nur innerhalb ungleichheitsstrukturierender sozialer Ordnungen, sondern auch in konstitutiver Relation zum Nicht-Menschlichen untersucht werden.

Dieses Potenzial kommt insbesondere dann zum Tragen, wenn neu-materialistische Ansätze »mit und durch [humanistische(n) Anliegen] arbeiten, statt gegen sie« (Hop-

pe/Lemke 2021: 147). Die macht- und herrschaftskritische Ausrichtung von Subjektivierungsanalysen könnte durch die posthumanistischen Interventionen der Neuen Materialismen insofern profitieren, als sie nicht nur auf die Möglichkeiten, Grenzen und Ausschlüsse von Seins- und Lebensweisen bzw. von Lernweisen fokussieren, sondern ihre »Sorge um gerechtere und weniger herrschaftsförmige Beziehungen zwischen den Menschen mit der Aufmerksamkeit für ein umfassenderes Kollektiv [verbinden sollten], das auch nicht-menschliche Andere einschließt« (ebd.: 150). Dies erlaubt einen analytisch breiteren Blick auf die Bedingungen und Bedingtheiten sozialer Existenz, die sich etwa mit pädagogischen Fragen nach den Bedingungen des Aufwachsens und des Lernens im Anthropozän verbinden lassen. Anknüpfen ließe sich dabei u.a. an die erziehungswissenschaftlichen Debatten zu den Dingen des Lernens (vgl. z.B. Rabenstein/Wienike 2012), maschinischen Deutungsbildern von Bildung und Erziehung (vgl. z.B. Meyer-Drauwe 1995) oder zur Subjektivierung in Netzwerken der postdigitalen Kultur (vgl. Jörissen 2018; Heilmann i.d.B.).

Barads Einlassungen im Besonderen könnten so aufgenommen werden, dass empirische Subjektivierungsanalysen Subjektivierung weniger individuumsbezogen und stärker in ihrer konkreten Verzahnung mit Objektivierungen betrachten; die transsubjektive Dimension der Subjektivierungsanalytik könnte – abhängig vom Untersuchungsinteresse – durch eine transobjektive ergänzt werden. Zudem gilt es, selbstreflexiv (oder besser: diffraktiv) auf die ›Schnitte‹ zu blicken, die die eigenen Analysen in den Untersuchungsfeldern der Pädagogik vornehmen. Dahingehend können Neue Materialismen dazu beitragen, dass die »Grenzen der Bestimmbarkeit sowie die Fluidität und Heterogenität von Diskursen und Subjektivierungsversuchen« (Balzer, 2020: 471) wieder deutlicher in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen kommen.

Hingegen kann gegenüber der Dekonstruktion des Erkenntnissubjekts sensu Barad stark gemacht werden, dass Subjektivierungen und menschliche Verantwortlichkeiten für die Wissensproduktion eben *nicht* egalitär gegenüber nicht-menschlichen Konstitutionsprozessen zu verstehen sind. Forschung ist nicht nur ›verstrickte‹ Intraaktivität, sondern immer auch, mit Butler (2001) gesprochen, »leidenschaftlich verhaftet« mit historisch gewachsenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen und wiederholt diese. Ein kritischer Anspruch von Forschung ist eingebettet in Erbschaften einer europäischen Aufklärungsgeschichte mitsamt deren destruktiven, unterdrückenden, aber auch emanzipativen Kräften. Hanna Meißner (2017) verdeutlicht:

»Die (moderne) Figur des menschlichen Subjekts, das ein bestimmtes Wissen über die eigenen Bedürfnisse und Motive einerseits sowie über strukturelle Zusammenhänge andererseits erlangen kann, das Probleme identifizieren und Ziele formulieren und geeignete Mittel bestimmen kann, wie diese zu erreichen sind, ist etwas, das wir nicht nicht begehren können.« (ebd.: 10)

In diesem Sinne ist es für Meißner auch eine Aufgabe der Forschung, »unsere Subjektivierungspraktiken im Erkenntnisprozess neu zu erfinden« (ebd.: 12) und aushalten zu lernen, dass ›wir‹ sowohl Teil der Lösung als auch des Problems sind. Gleichzeitig bleibt eine Problematisierung von Selbstbeziehungen bzw. Technologien des Selbst im Span-

nungsfeld von Unterwerfung und Freisetzung, wie sie mit Subjektivierungsforschung erfolgt, auch im Anthropozän ein wichtiges Anliegen.

Literatur

- Alaimo, Stacy/Hekman, Susan J. (Hg.) (2008): *Material Feminisms*. Bloomington: Indiana University Press.
- Balzer, Nicole (2004): Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–35.
- Balzer, Nicole (2014): *Spuren der Anerkennung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, Nicole (2020): Pädagogik. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hg.): *Foucault-Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 463–474.
- Balzer, Nicole/Huf, Christina (2019): Kindheitsforschung und ›Neuer Materialismus‹. In: Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 50–58.
- Barad, Karen (2012): *Agentieller Realismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Bosančić, Saša/Brodersen, Folke/Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena/Spies, Tina/Traue, Boris (2022): *Following the Subject*. Wiesbaden: Springer VS.
- Braidotti, Rosi (2014): *Posthumanismus*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Bünger, Carsten (2023): Subjektivierung – Zur Frage der Kritik im Lichte produktiver Macht. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Alexander Wohnig, Alexander Wohnig (Hg.): *Handbuch Kritische politische Bildung*. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 50–58.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2023): Bildung und Subjektivierung. Systematische Spannungslinien des Subjektivierungskonzepts im Kontext von Optimierung, Digitalisierung und Migration. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26, H. 6, S. 1389–1409.
- Butler, Judith (1990): *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Butler, Judith (1997): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Coole, Diana H./Frost, Samantha (Hg.) (2010): *New Materialisms. Ontology, Agency, and Politics*. Durham: Duke University Press.
- Engel, Juliane/Terstegen, Saskia (2024): ›Becoming planetary with‹: Erziehungswissenschaftliche Erkundungen im Kontext des Anthropozän. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 1, S. 29–37.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1993): *Technologien des Selbst*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Garske, Pia (2014): What's the »matter«? In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 44, H. 174, S. 111–129.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hg.) (2019): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS.
- Hamilton, Jennifer Mae/Neimanis, Astrida (2018): Composting Feminisms and Environmental Humanities. In: Environmental Humanities 10, H. 2, S. 501–527.
- Haraway, Donna (1995a): Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften. In: Haraway, Donna (Hg.): Die Neuerfindung der Natur. Frankfurt a.M.: Campus, S. 33–72.
- Haraway, Donna (1995b): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Haraway, Donna (Hg.): Die Neuerfindung der Natur. Frankfurt a.M.: Campus, S. 73–97.
- Heßdörfer, Florian (2013): Gründe im Sichtbaren. Subjektivierungstheoretische Sondierungen im visuellen Feld. Wien: Turia + Kant.
- Hoppe, Katharina (2025): Mehr-als-menschliche Soziologie: Neue Materialismen und Posthumanismus. In: Delitz, Heike/Müller, Julian/Seyfert, Robert (Hg.): Handbuch Theorien der Soziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–22.
- Hoppe, Katharina/Lemke, Thomas (2021): Neue Materialismen zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Hörl, Erich (2018): Die environmentalitäre Situation. In: Internationales Jahrbuch für Medienphilosophie 4, H. 1, S. 221–250.
- Jergus, Kerstin (2019): Die Kritik der Macht – die Macht der Kritik. In: Langer, Antje/Nonhoff, Martin/Reisigl, Martin (Hg.): Diskursanalyse und Kritik. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–87.
- Jergus, Kerstin (2020): Unaufhörliches Werden und die Grenzen des Selbst. In: Deppe, Ulrike (Hg.): Die Arbeit am Selbst. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–121.
- Jörissen, Benjamin (2018): Subjektivation und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 94, H. 1, S. 51–70.
- Keßler, Dominic/Schreiber, Jakob (2025): Kompostibilität. In: Jergus, Kerstin/Schmidt, Melanie/Gröschner, Caroline (Hg.): Zukunft – Jugend – Politik. Bielefeld: transcript, S. 65–88.
- Kleiner, Bettina (2024): Die Un/Möglichkeit des Schwarzen Subjekts und Judith Butlers Konzeption von Subjekt/ivierung. In: Rose, Nadine (Hg.): Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen: Budrich, S. 79–94.
- Kleiner, Bettina/Kretzschmar, Clara (2021): Diskurs, Materie und Materialisierung bei Judith Butler und Karen Barad. In: Zeitschrift für Diskursforschung, H. 2, S. 224–243.
- Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.) (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Budrich.
- Langer, Antje/Wrana, Daniel (2024): Subjektivierungsforschung. Gesellschaftliche Verhältnisse, Reifizierung, Kritik. In: Rose, Nadine (Hg.): Addressing Inequality. Erzie-

- hungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen: Budrich, S. 37–60.
- Meißner, Hanna (2017): Spannungen (aus-)halten. Das Subjekt materialistischer Gesellschaftstheorie. *Open Gender Journal*, DOI: 10.17169/ogj.2017.15
- Menke, Christoph (2003): Zweierlei Übung. Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz. In: Honneth, Axel/Saar, Martin (Hg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 199–210.
- Meyer-Drawe, Käte (1995): Von der Marionette bis zum autopoietischen System. Maschinenbilder in der Pädagogik. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 71, H. 4, S. 358–373.
- Quirl, Cosima/Scherrer, Madeleine/Obex, Tanja/Su, Hanno (2025): Ökologisierende Interventionen angesichts der planetaren Katastrophe. In: Sturm, Tanja/Tervooren, Anja/Schmidt, Melanie/Bärmig, Sven/Grunau, Thomas/Thaler, Isabel/Grunau, Sabrina/Ritter, Michael/Wrana, Daniel (Hg.): Krisen und Transformationen. Opladen: Budrich, S. 207–218.
- Rabenstein, Kerstin/Wienike, Johanna (2012): Der Blick auf die Dinge des Lernens. In: Boer, Heike de/Reh, Sabine (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 189–202.
- Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz, S. 95–118.
- Ricken, Norbert (2024): Anerkennung und Adressierung. Anmerkungen zu einem Denkstil. In: Rose, Nadine (Hg.): Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen: Budrich, S. 143–162.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne S. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93, H. 2, S. 193–235.
- Rose, Nadine (Hg.) (2024): Addressing Inequality. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen: Budrich.
- Sanders, Olaf (2021): Eine bildungsphilosophische Flaschenpost in Zeiten steigender Meeresspiegel und sich abzeichnender Superintelligenzen. In: Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie. Weinheim: Beltz Juventa, S. 34–52.
- Schäfer, Alfred (2011): Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2019): Bildung und/als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz, S. 119–136.

- Scherrer, Madeleine (2022): Wege zu einer posthumanistischen Ethik der Sorge angesichts der globalen Klimakrise. In: Drerup, Johannes/Felder, Franziska/Magyar-Haas, Veronika/Schweiger, Gottfried (Hg.): *Creating Green Citizens*. Stuttgart: Metzler, S. 55–69.
- Scherrer, Madeleine/Wartmann, Robert (2021): Theorie und Empirie als diffraktive Verschränkung. In: Fischer, Diana/Jergus, Kerstin/Puhr, Kirsten/Wrana, Daniel (Hg.): *Theorie und Empirie*. Wittenberger Gespräche VII. Halle/Wittenberg: Martin-Luther-Universität, S. 144–167.
- Sonderegger, Ruth (2019): *Vom Leben der Kritik*. Wien: Zaglossus.
- Stenger, Ursula (2024): Kollaborationen zwischen Kindern, Pädagog:innen, Igel und Bäumen: Pädagogisch-didaktische Formen des Lebens und Lernens in Kitas im Anthropozän. In: Bilgi, Oktay/Huf, Christina/Kluge, Markus (Hg.): *Zur Verwobenheit von Natur und Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 110–130.
- Thompson, Christiane (2004): Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ›kritischen Ontologie der Gegenwart‹. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–56.
- Tuin, Iris van der/Dolphijn, Rick (2012): *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Michigan: Open Humanities Press.
- Wicke, Lars (2024): *Die Affekte der Erziehung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wimmer, Michael (2018): Antihumanismus, Transhumanismus, Posthumanismus: Die Enden des Menschen und seiner humanistischen Bildung. In: Schenk, Sabrina/Karcher, Martin (Hg.): *Überschreitungslogiken und die Grenzen des Humanen*. Wittenberger Gespräche V. Halle/Wittenberg: Martin-Luther-Universität, S. 277–294.
- Wimmer, Michael (2019): *Posthumanistische Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.

5 Geschichte(n) der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft

Einleitung

Sandra Koch & Phries Künstler

Folgen die ersten vier Kapitel dieses Handbuchs einer konventionellen Logik wissenschaftlichen Schreibens und Publizierens in Form von Autor*innenbeiträgen, schließt der Band mit dem Kapitel zu »Geschichte(n) der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft« mit einem experimentierfreudigeren Format. In den folgenden drei Unterkapiteln finden sich Niederschriften von Gesprächsrunden, in denen einschlägige Wissenschaftler*innen verschiedener »Generationen« miteinander über Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft diskutierten. Ziel der drei Gesprächsrunden war es, die historischen und systematischen Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft sowie die zentralen Knotenpunkte, Verschiebungen und Veränderungen im Feld der Subjektivierungsforschung nachzuzeichnen und zu verhandeln. Damit verbindet sich das Anliegen, implizites Wissen zur Entstehung und zur gegenwärtigen Lage der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft, Diskussionen zur disziplinpolitischen Verortung einzelner Ansätze und Akteur*innen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung und deren Perspektiven zur historischen Genese von Forschungsfragen und -praktiken zu diskutieren. Durch das Gespräch der beteiligten Akteur*innen können verschiedene Perspektiven einer »Geschichtsschreibung« sichtbar gemacht werden – denn unterschiedliche Positionen werden aufeinander bezogen, es wird gestritten und abgewogen und mitunter auch die eine oder andere persönliche Geschichte erzählt. Insgesamt wird so (hoffentlich) ein Beitrag dazu geleistet, Geschichte(n) zur Subjektivierungsforschung als eine lebendige und anhaltende Debatte darzustellen und fortzuschreiben.

In der ersten Gesprächsrunde, »Kritik am Subjekt«, diskutieren *Sabine Reh*, *Christiane Thompson*, *Markus Rieger-Ladich* und *Jan Masschelein* darüber, wie die Subjektivierungsforschung in die Erziehungswissenschaft kam und wie ihre gegenwärtige Position und Ausgestaltung zu bewerten ist. Die zweite Gesprächsrunde, »Subjekt und Diskurs«, mit *Nele Kuhlmann*, *Fabian Kessl* und *Daniel Wrana* widmet sich dem Verhältnis von Diskurs- und Subjektivierungsforschung sowie damit verbunden der Relation von Theorie, Empirie und Gesellschaftskritik. In der dritten Gesprächsrunde, »Subjektivierung und Bildung«, mit *Denise Bergold-Caldwell*, *Carsten Bünger*, *Bettina Kleiner* und *Nadine Rose* werden Potenziale und Leerstellen der Subjektivierungsforschung vor dem Hintergrund der Beschäftigung mit Macht, Herrschaft und Emanzipation betrachtet.

Lose inspiriert war dieses Format durch die Diskussion »Zur method(olog)ischen Systematisierung der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung« (Feustel et al. 2014). Die drei Gesprächsrunden wurden als Online-Video-Gespräche durchgeführt und aufgezeichnet, sie dauerten jeweils ca. eineinhalb Stunden. Im Anschluss wurden die Gespräche transkribiert und die entstandenen Texte sprachlich geglättet, »in Form« gebracht und in Absprache mit den Beteiligten überarbeitet. Bei der Überarbeitung war es uns einerseits wichtig, den unmittelbar diskursiven Charakter zu erhalten und andererseits dafür zu sorgen, dass der Gesprächsfaden für Außenstehende nachvollziehbar bleibt. Auf klassische Literaturangaben oder Fußnoten haben wir bewusst verzichtet.

Begleitet werden die dokumentierten Gesprächsrunden jeweils von Kurz-Comics, die durch die Illustrator*in Illi Anna Heger angefertigt wurden. Während der Gesprächsrunden hat sie eine graphische Dokumentation der Diskussionen angefertigt, die dann im engen Austausch mit uns verdichtet und in Comicform aufbereitet wurde. So sind drei ganz unterschiedliche schlaglichtartige Einblicke in die Gesprächsrunden entstanden. Die Illustrationen ergänzen die thematisierten komplexen Sachverhalte der Gesprächsrunden um eine graphische Darstellung und sollen neugierig auf die drei diskutierten Themen machen. Zudem sind sie eine Einladung, sich den diskutierten Inhalten auf der bildlichen Ebene anzunähern. So können die Comics zum Nachdenken anregen, Diskussionsbedarfe erzeugen, Fragen aufwerfen oder Widersprüche sichtbar machen – und so dafür sorgen, dass in Gesprächen über sie wiederum die Geschichte(n) zur Subjektivierungsforschung fortgeschrieben wird/werden.

Wir danken sehr herzlich allen an den Gesprächsrunden Beteiligten für ihre Expertise und Diskussionslust sowie die Bereitschaft, daran mitzuwirken, die Geschichte(n) der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft mit- bzw. fortzuschreiben. Darüber hinaus geht ein großer und herzlicher Dank an Illi Anna Heger für die wunderbar bereichernden Illustrationen, die in zahlreichen gemeinsamen Zoomsitzungen nach und nach Form angenommen haben. Wir hoffen, dass die Texte und Bilder dazu beitragen können, neue, andere und weitere Zugänge zum Thema Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft zu eröffnen.

Literatur

Feustel, Robert/Keller, Reiner/Schrage, Dominik/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Dyk, Silke van (2014): Zur method(olog)ischen Systematisierung der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung. Herausforderungen, Gratwanderungen, Kontroversen. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Bd. 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, S. 482–506.

Kritik am Subjekt

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

Moderation: Phries Künstler & Sandra Koch

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

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

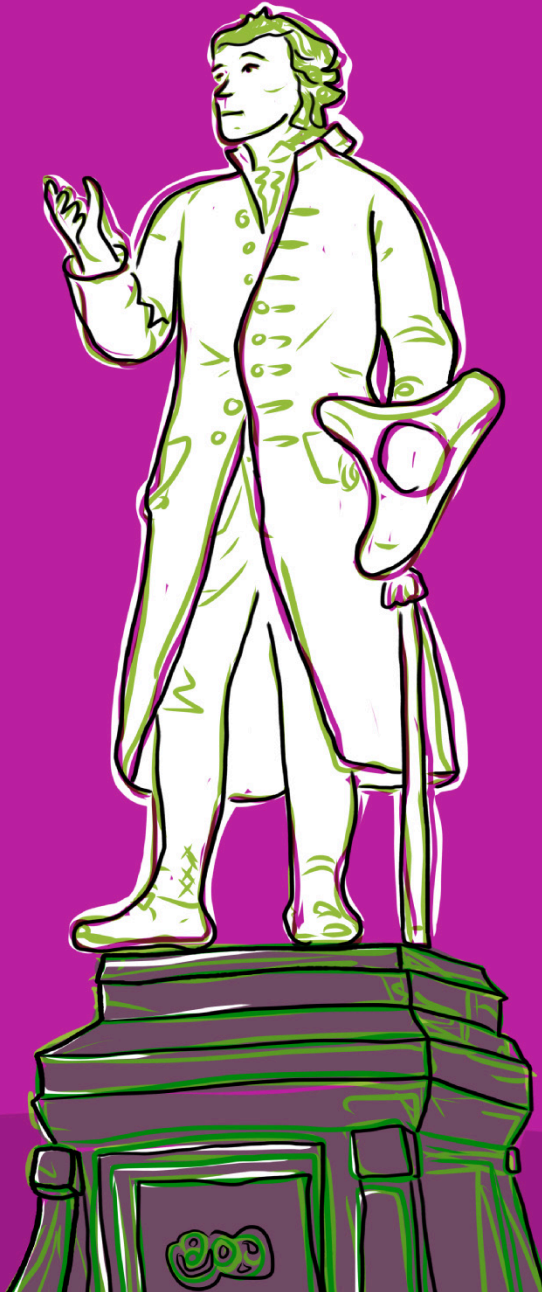
Strukturen und Kampf um Hegemonien. Und Subjektivierung ist über die gesamte Erziehungswissenschaft betrachtet kein hegemoniales Konzept. Als Beispiel: Im Herausgeber*innenkreis der Zeitschrift für Pädagogik konnte man noch 2018 sagen: »Subjektivierung, was ist das? Kenne ich nicht. Warum nutzt man nicht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

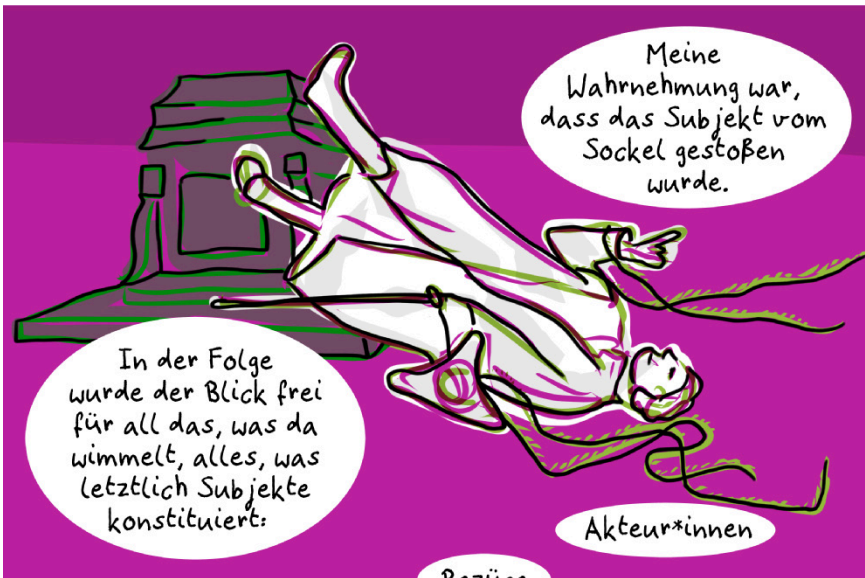
Christiane Thompson: Das Stichwort ›Hegemonie‹ und die Einordnung, dass Subjektivierung kein hegemoniales Konzept ist, fand ich jetzt interessant. Bei meinen Überlegungen, was der Ausgangspunkt der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft ist, da musste ich mich tatsächlich zurückerinnern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

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

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

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





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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Subjekt und Diskurs

Diskussion mit Fabian Kessl, Nele Kuhlmann & Daniel Wrana

Moderation: Phries Künstler & Sandra Koch

Phries Künstler: Zum Einstieg würde ich gerne nach eurer persönlichen Positionierung im Raum von Diskurs- und Subjektivierungsforschung fragen: Könnt ihr ein bisschen darüber erzählen, ob ihr euch eher als Diskursforscher*innen oder als Subjektivierungsforscher*innen bezeichnen würdet beziehungsweise als beides oder auch als gar nichts davon?

Fabian Kessl: Also, tatsächlich tue ich mich schwer damit, mich im Sinne der Frage als so-und-so-kategorisierter Forscher zu labeln. Ich würde mich immer eher ausgehend von meiner Motivation, Wissenschaft zu betreiben, verorten wollen. Und diesbezüglich würde ich sagen, das Erkenntnisinteresse, das mein wissenschaftliches Tun anregt, besteht darin, die Bedingungen der Möglichkeit von menschlichem Alltag genauer zu verstehen und zu erfassen. Und ausgehend von diesem Erkenntnisinteresse steht für mich das Zusammenspiel von Herrschaftsstrategien und Praxen auf der einen Seite sowie individuellen Anpassungen und Widerständen auf der anderen Seite im Fokus. Klassisch sozialwissenschaftlich ließe sich das auch als Dialektik von Individuum und Gesellschaft beschreiben. Um das zu betrachten, muss man nun nicht zwangsläufig Diskurs- und Subjektivierungsforschung betreiben, aber mich hat mein Erkenntnisinteresse schon zu einem doppelten Blick gebracht. Diesen würde ich eher noch als Zusammenspiel von machtanalytischer Perspektivierung einerseits und einer Perspektivierung auf Subjektivierung andererseits beschreiben. Meine wissenschaftlichen Arbeiten sind an vielen Stellen gerade zwischen diesen beiden Zugriffen – Machtanalyse und Subjektivierungsforschung – aufgespannt. Und die Diskursforschung oder die Diskursanalyse war darin gewissermaßen ein Versuch, den machtanalytischen Zugriff empirisch zu übersetzen oder zu konkretisieren. Von Foucault ausgehend, geht es in der Machtanalyse darum, komplexe Strategien in einer Gesellschaft zu erschließen, also in anderen Worten: politische Denkweisen und Rationalitäten als Gegenstand zu betrachten. Und die diskursanalytische Übersetzung wäre dann, darauf zuzugreifen, indem man historisch spezifische Ordnungen des Sagbaren in den Blick nimmt. Das meine ich mit Übersetzung des machtanalytischen Zugriffs in einem diskursanalytischen Format und so würde ich die Auf-

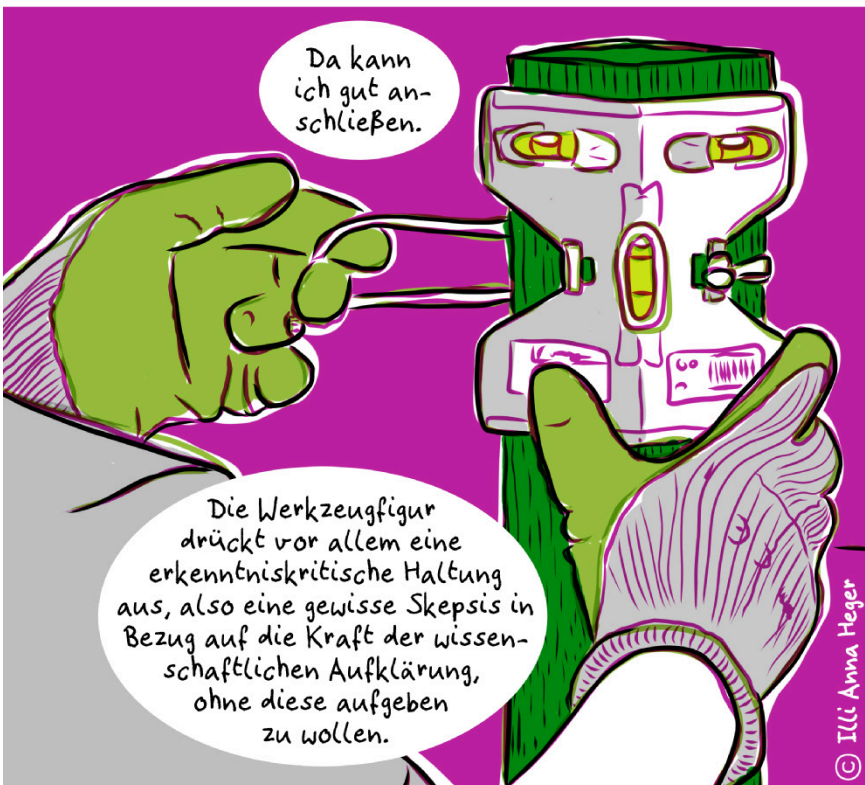
forderung beantworten, mein wissenschaftliches Arbeiten selbst gewissermaßen zu historisieren.

Nele Kuhlmann: Ich fand die Aufforderung zur Positionierung auch sehr schwierig. Aber wenn ich mich positionieren muss, dann würde ich mich doch eher als Subjektivierungsforscherin beziehungsweise passender als Praktikenforscherin verstehen. Praktiken können analytisch die Hervorbringung von Sozialität und Subjektivität in einer Art und Weise aufschließen, die für mich sowohl Persistenz als auch Transformation verstehbar macht. Mich begeistern dabei immer auch methodologische Fragen, wie diese Prozesse empirisch zugänglich gemacht werden können. 2016 bin ich zu dem DFG-Projekt »Sprachlichkeit der Anerkennung« gekommen, in dem wir Aushandlungs- und Subjektivierungsprozesse in der Schule unter einer machtheoretischen Perspektive angeschaut haben. Und was ich damals dort sehr interessant fand, war, dass wir zunächst recht klassisch sequenzanalytisch interpretiert haben, ähnlich beispielsweise wie bei der Objektiven Hermeneutik. Und dass genau darüber eine Auseinandersetzung bei mir entstanden ist, inwieweit eine rekonstruktive Forschung, die stark auf Strukturannahmen basiert, eigentlich mit einem poststrukturalistischen Fokus, also gerade der Befragung von Fundamenten, zusammengebracht werden kann oder ob es grundsätzlich neue Einsätze braucht. Und diese Fragen ziehen sich bei mir auch weiterhin durch: Also ist es eigentlich möglich und wenn ja wie, mit qualitativ-rekonstruktiven Methoden, die einen mehr oder weniger starken Strukturbegriff haben (zum Beispiel Konversationsanalyse oder Interaktionsanalyse), praktiken-, diskurs- beziehungsweise subjektivierungsanalytisch zu arbeiten? Und diese Verbindung von methodischer Notwendigkeit der Rekonstruktion von Strukturiertheit und dem Erkenntnisinteresse von poststrukturalistischen Überlegungen, das finde ich immer noch eine sehr spannende Frage.

Daniel Wrana: Auch mich hat eure Frage – »Bin ich eher Diskurs- oder eher Subjektivierungsforscher?« – sehr beschäftigt. Und im Prinzip würde ich sagen, ich will mich auf keinen Fall dazwischen entscheiden. Und dann kam bei mir die Frage auf: Warum eigentlich? Und meine Antwort darauf ist, dass diese subjektivierende Zuspitzung, du bist dies beziehungsweise das, für mich so nicht funktioniert. Als ich angefangen habe, in der Wissenschaft zu sein, gab es diese »Zusammengesetzte-Substantive-Forschung«, wie zum Beispiel Diskursforschung oder Subjektivierungsforschung, in dieser Weise noch nicht. Und gleichzeitig ist es in der gleichen Zeit, also so um die 2000er Jahre, verstärkt notwendig geworden, empirisch zu arbeiten. Ich persönlich habe den Poststrukturalismus damals eigentlich eher über theoretische Fragen entdeckt, weil mich bestimmte Dinge umgetrieben haben. Zum Beispiel die Beobachtung, dass viele Professoren – ich spreche hier nur von männlichen –, bei denen ich studiert habe, zwar Humanismus und Emanzipation starkgemacht haben, aber zugleich permanent autoritär agiert haben. Und mich hat interessiert, wie es funktioniert, dass jemand plötzlich so ist und so spricht und dann wieder anders, und was es mit den darin inhärenten Widersprüchen auf sich hat. Und dafür haben mir poststrukturalistische Theorien von Wissen, Macht und Subjektivierung einen analytischen Frame geliefert, der mir geholfen hat, das besser zu verstehen. Und dann kam dazu, dass mein Chef damals zu mir gesagt hat: Wenn du in der Wissenschaft was werden willst, musst du empirisch arbeiten. Und da ich viel Foucault

gelesen hatte, dachte ich, na, dann mache ich jetzt wohl Diskursanalyse. Und als ich das dann gemacht habe, habe ich plötzlich festgestellt, dass da auch andere mit ähnlichen Anliegen waren, Soziolog*innen, Historiker*innen und Linguist*innen, und so entstanden Vernetzungen. Interessant dabei war, dass sie sich zunächst alle eher so beschrieben haben, dass sie am Rand ihrer Disziplinen stehen und sich genau das aber mit den Transformationen des wissenschaftlichen Feldes im Laufe der Nullerjahre verändert hatte, wo es auch insgesamt für Promovierende, aber auch alle Forschenden wichtig wurde, empirisch und projektförmig zu arbeiten. Gleichzeitig habe ich in der Folge dann auch viel im Bereich Diskursanalyse gearbeitet, mich stark mit methodologischen Fragen beschäftigt und dazu publiziert. Dennoch würde ich mich nicht als Diskursforscher bezeichnen. Denn mich haben immer die damit bearbeiteten gesellschaftlichen und fachlichen Themen interessiert, zum Beispiel die Professionalisierungsforschung, die neoliberalen Reformen oder die Anrufung zum Selbstlernen. Bei all dem hat auch der Subjektivierungsbegriff eine ganz zentrale Rolle gespielt. Diskursanalyse ist für mich insgesamt vor allem ein Instrumentarium, mit dem ich arbeite.





Fabian Kessl: Ich würde gerne auf zwei Punkte reagieren, die gesagt wurden. Zum einen fällt mir auf, dass Daniels und mein Anlass für die Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen Theorien große Ähnlichkeiten aufweisen. Auch mich hat seit Mitte der 1990er die Widersprüchlichkeit des Bezugs auf emanzipatorische Begriffe und Konzepte sehr beschäftigt. Mich hat damals irritiert, wie vor allem in der sozialpädagogischen Auseinandersetzung Konzepte wie ›Empowerment‹, ›Gemeinwesen‹, ›Sozialraum‹ und so weiter auf einmal hegemoniale Muster wurden. Für mich hat sich daher die Frage gestellt, was da passiert. So habe ich nach einem analytischen Instrumentarium gesucht, das mir dieses Phänomen erschließbar macht. Und bei dieser Suche waren dann der Band von Bröckling, Krasmann und Lemke, die Arbeiten von Nikolas Rose und natürlich die Foucault-Übersetzungen sehr wichtig. Und eine zweite große Analogie ist, dass auch mir damals, als ich mich auf ein Stipendium beworben habe, gesagt wurde: »Na, aber eine Chance haben Sie nur, wenn Sie empirisch forschen.« Etwas verzweifelt habe ich dann überlegt, was ich tun kann, um ›empirisch zu werden‹, obwohl mich primär ein gesellschaftstheoretisches beziehungsweise gegenwartsanalytisches Interesse antrieb. Und weil ich im Kontext von machtanalytischen Theorien der Gouvernamentalitätsforschung begegnet war, habe ich damals gedacht: »Wenn ich eh schon da unterwegs bin, bietet sich die Diskursanalyse als Vorgehen an.« Ich wollte diese historische Kontextualisierung gerne in den Raum stellen, weil sie zeigt, dass wir heute nicht nur eine Perspektive diskutieren, die radikal historisierend vorgeht, sondern diese Perspektive selbst wieder ein Ausdruck von einer Erkenntnisgeschichte ist – und diese hat sich in den letzten 25 Jahren verändert. Und hier würde ich gerne einen dritten Punkt machen, der an das anschließt, was Nele in Bezug auf die Frage nach dem Strukturbegriff und die Spannung zur Praxis- und Diskursanalyse angesprochen hat. In meiner Lesart erscheint es von Bedeutung, die radikalisierende Historisierung einer poststrukturalistischen Perspektive ernst zu nehmen. Diese bringt nämlich einen leicht anderen Strukturbegriff ins Spiel als das, was man methodologisch zum Beispiel als gemeinsame Sozialisationsstruktur oder ähnliches beschreiben kann. Ich verstehe die ›Post‹-Begriffe immer als welche, die Begriffe kritisch weitertragen, sie also einer anderen Art und Weise der weiteren Nutzung zuführen wollen. Zugleich soll deren bisherige Bedeutung nicht völlig überformt, sondern verändert nutzbar werden.

Nele Kuhlmann: Das habe ich auch nicht gemeint. Was mich beschäftigt, ist die Frage, wie ich Praktiken empirisch rekonstruieren kann, wenn ich diese Praktiken als generative Prinzipien mit strukturierender Macht ernst nehme. Theoretisch finde ich das absolut klar, aber als forschungspraktische Frage bleibt es meiner Einschätzung nach bestehen: Wie mache ich die Kontingenz, die ich als eine Prämisse anlege, forschungspraktisch geltend, wenn ich mich für generative und damit strukturierende Prinzipien interessiere?

Daniel Wrana: Ich sehe eine Gemeinsamkeit von uns dreien, die ich interessant finde: Etwas, worauf wir alle drei abgehoben haben, ist die Frage nach dem Sozialen. Also vor allem die Frage danach, wie das Soziale funktioniert. Einerseits ist mein Eindruck dabei, dass es zu dieser Frage zwar bereits zahlreiche Angebote aus den Sozialwissenschaften, mit denen wir groß geworden sind, gab und gibt – dass aber die

poststrukturalistischen Theorien dennoch noch mal eine Öffnung und andere Thematisierung ermöglicht haben.

Phries Künstler: Eine Gemeinsamkeit, die ich bei euch allen rausgehört habe, ist, dass ihr Diskurs- und/oder Subjektivierungsanalyse als ›Werkzeuge‹ begreift. Deswegen würde ich noch mal nachfragen wollen, ob ihr dem zustimmt, dass Diskurs und Subjektivierung eher als Perspektiven zu begreifen sind, die man auf einen bestimmten Gegenstand einnehmen kann. Und daran anschließend noch als weitere Frage: Inwieweit funktionieren Subjektivierungs- und Diskursanalyse da eigentlich gleich beziehungsweise inwieweit unterscheiden sie sich?

Daniel Wrana: Meiner Einschätzung nach liegen beide Konzepte schon auf unterschiedlichen Ebenen beziehungsweise haben auch eine jeweils unterschiedliche Geschichte und damit verbunden unterschiedliche Assoziationshorizonte. ›Diskursanalyse‹ klingt viel stärker nach Methode, was mich auch immer gestört hat, während ›Subjektivierungsanalyse‹ stärker nach einem Gegenstandsbereich klingt. Die Subjektivierungsforschung beschäftigt sich mit einem Problem, nämlich der Konstitution von Subjektivität, und den gesellschaftlichen Strukturen, in denen sich dieses vollzieht, beziehungsweise dem Verhältnis zwischen beidem. Demgegenüber verweist die Diskursanalyse stärker auf die methodologische Formierung von Forschungsfeldern.

Nele Kuhlmann: Ich würde Diskurs im Sinne diskursiver Praktiken und Subjekt beziehungsweise Subjektivierung als Gegenstand und nicht nur als ›Werkzeug‹ bezeichnen. Was mich fasziniert, ist die Mikroperspektive auf die Strukturiertheit von Interaktion, also dass in einem kurzen Sprechakt, in einer Adressierung, wahnsinnig viel aufgerufen wird, was in einer bestimmten Art und Weise machtvoll Räume eröffnet und verschließt. Und dem nachzugehen – also die subjektivierenden Logiken in diesen Praktiken zu rekonstruieren –, das hat für mich sehr viel aufgeschlossen. Damit ist es aber kein ›Werkzeug‹, sondern vielmehr eine Heuristik, um Dinge zu erkennen.

Fabian Kessl: Da kann ich gut anschließen. Also die Werkzeugfigur drückt meiner Meinung nach vor allem eine erkenntniskritische Haltung aus, also eine gewisse Skepsis in Bezug auf die Kraft der wissenschaftlichen Aufklärung, ohne diese aufgeben zu wollen. Ganz im Gegenteil. Aber ich würde gern noch einmal auf das Verhältnis der beiden Begriffe zurückkommen. Ich glaube, dass wir inzwischen historisch mit einem gewissen Sättigungsgrad der poststrukturalistischen Diskussion konfrontiert sind. Und das hat, glaube ich, vor allem etwas damit zu tun, dass mit dem Diskursbegriff an manchen Stellen der Gesellschaftsbegriff aufgegeben wurde. Das führt aber – nicht nur – erziehungswissenschaftlich zu wirklichen Problemen, zum Beispiel wenn über Subjektivierung gesprochen wird, als ob das nur noch ein Verhältnis zwischen Akteur*innen sei und nicht mehr an einen gesellschaftlichen Kontext rückgebunden ist.

Sandra Koch: Ich würde gerne bei diesem Punkt bleiben: Fabian, du hast gerade angesprochen, dass es einen Sättigungsgrad der poststrukturalistischen Diskussion gibt. Daran anschließend würde ich gerne fragen: Wie würdet ihr denn den aktuellen Stand der Subjektivierungs- und Diskursforschung einordnen? Wo sind da eventuell auch Leerstellen?

Nele Kuhlmann: Ich glaube, ich werde etwas anders darauf antworten als Fabian. Ich fand es total interessant, Fabian, dass du den Begriff der Sättigung benutzt hast, weil ich ihn tatsächlich genauso in meinen Notizen auch aufgeschrieben habe. Aber mit einer etwas anderen Stoßrichtung. Ich forsche gerade gemeinsam mit Anna Moldenhauer und Melanie Schmidt zu Antidiskriminierungsworkshops. Und dabei habe ich mitunter das Gefühl, dass das, was wir da rekonstruieren können – also die Aktivierungs- beziehungsweise Responsibilisierungsmuster –, dass dazu einfach alles schon gesagt ist. Im Unterschied zu dir, Fabian, glaube ich eher nicht, dass das Problem darin besteht, dass vernachlässigt wird, dass es sich um gesellschaftlich situierte Prozesse handelt. Mein Eindruck ist vielmehr, dass die Analysen dazu, was da (vor einem gesellschaftlichen Hintergrund) genau passiert –, dass diese Analysen im Grunde eigentlich schon vorliegen. Also, für mich ist, glaube ich, eine aktuell wichtige Frage in Bezug auf die Sättigung: Was ist zu tun, damit wir gegenwärtige gesellschaftliche Transformationen sichtbar machen können, ohne dabei auf ein aus meiner Sicht nicht mehr scharfes analytisches Vokabular zurückzugreifen. Aber das ist, glaube ich, eine andere Folie als die mangelnde gesellschaftliche Einordnung.

Daniel Wrana: Mein Eindruck ist, dass es in diesem Kontext wichtig ist einzubeziehen, dass poststrukturalistische Theorie mittlerweile an bestimmten Stellen – ähnlich wie es zum Beispiel auch Logiken der Statistik sind – Teil des alltäglichen Denkens geworden ist. Also zum Beispiel im Hinblick auf die Antidiskriminierungsthematisierungen, die du angesprochen hast, Nele. Liegt da das Problem nicht vielleicht gerade darin, dass die eigene Analytik mittlerweile quasi genauso argumentiert, wie es die Leute auch selbst tun, und somit gar keinen Gegenhorizont mehr zur Verfügung stellen kann? Und für mich gehört noch ein weiterer Aspekt dazu: Ich habe am Anfang der Corona-Krise eine für mich sehr irritierende Erfahrung gemacht, nämlich dass ich, insbesondere angesichts von Querdenkertum, plötzlich bis zu einem gewissen Grad wieder ein »Wissenschaftsfan« geworden bin, also einen neuen Sinn für das »Wahre« entwickelt habe, was mir eigentlich sehr fremd war. Mit diesem neuen Sinn stellen sich aber sehr viele sehr komplexe philosophische Fragen. Ich würde die Geschichte poststrukturalistischer Forschung, und darin ist meine eigene Denkgeschichte verstrickt, als eine verstehen, in der die Dekonstruktion und der Bezug auf Gegenwissen zum hegemonialen (Wissenschafts-)Wissen total produktiv war, und zwar als eine gewissermaßen antiautoritäre Praxis. Aber vielleicht – und das hat sich für mich zum Beispiel im Kontext Corona gezeigt – ist diese Form von dekonstruktiver Auflösung mittlerweile an gewissen Stellen tatsächlich so sehr selbstverständlich geworden, dass sie mitunter beliebig wird, auch weil die Verhältnisse nicht mehr in derselben Weise über autoritäres Macht-Wissen hervorgebracht sind, wie dies vor zwei Jahrzehnten noch gewesen ist. Und somit ist diese Form von Beliebigkeit – das haben ja auch die Gegner der Postmoderne immer befürchtet – zum Teil sozialer Realität geworden.

Fabian Kessl: Daniel, du hast gerade gesagt, dass das poststrukturalistische Denken zum Alltag geworden, daran würde ich gerne anschließen. Ich glaube auch, dass wir gegenwärtig sogar manches Mal ein fast lifestyleisches Spiel beobachten können, indem gewissermaßen Erkenntnis- und Subjektkritik inszeniert werden. Mir ging es bei den Covid-19-bezogenen Debatten manches Mal so, dass ich mich gefragt habe, ob

die radikale Kritik an Forschung – insbesondere einer evidenzbasierten Naturwissenschaft wie der Virologie – in dieser globalen Form eigentlich wirklich berechtigt ist oder ob wir nicht noch mal genauer prüfen müssen, wo auch evidenzbasierte Wissenschaft hilfreich und notwendig ist? Und dann würde ich auch gerne noch mal an das Antidiskriminierungsbeispiel anschließen: Marie Frühauf hat hierzu vor nicht allzu langer Zeit ein wichtige Arbeit vorgelegt, in der sie deutlich macht, dass die Forderung nach Reflexivität in pädagogischen Kontexten teilweise so hegemonial geworden ist, dass man mittlerweile beobachten kann, dass Fachkräfte sich gegenseitig mit genau dieser Forderung adressieren und sich fast sogar anschwärzen, wenn ihrem Eindruck nach Kolleg*innen nicht reflexiv genug agieren. Ich rufe diese Studie stellvertretend auf, weil sie deutlich macht, an welche Grenzen zum Beispiel machtsanalytische Perspektiven geraten können, wenn sie nicht erweitert werden, wie in diesem Fall um ein psychoanalytisches Begriffsinstrumentarium, um den Gegenstand adäquat zu fassen. Und das ist, glaube ich, symptomatisch für den historischen Moment, in dem wir erkenntnistheoretisch stecken.

Phries Künstler: Da würde ich noch mal einhaken, weil ich glaube, dass die angesprochene Sättigung und die damit verbundenen Fragen der Bedeutung des Gesellschaftlichen ein wichtiger Punkt sind. Es geht dabei ja auch um die Frage, welche Rolle eigentlich die Struktur beziehungsweise die Ordnung in einer poststrukturalistischen Methodologie spielen. Fabian, du hast vorhin gesagt, dass in der klassischen pädagogischen Vermittlung von Individuum und Gesellschaft Subjektivierung auf der Seite des Individuums und Diskurs auf der Seite der Gesellschaft verortet wird. Meine These wäre aber, dass Subjektivierung eigentlich genau den Raum zwischen Individuum und Gesellschaft beschreibt, da in einer poststrukturalistischen Idee Individuum und Gesellschaft gerade nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Und daran anschließend wäre nun meine erste Vermutung, dass es eventuell ein Problem darstellt, dass gewisse Forschungsrichtungen Subjektivierung sehr stark auf eine Seite verschoben haben. Und meine zweite Vermutung wäre aber, dass dieses ›Dazwischen-Sein‹ zwar theoretisch total plausibel ist, aber in der praktischen Umsetzung der Forschungspraxis dann doch irgendwie ziemliche Herausforderungen mit sich bringt. Vielleicht könnt ihr zu diesen Aspekten noch mal etwas sagen?

Fabian Kessl: Das würde ich teilen: Mit dem Subjektivierungsbegriff können wir vor allem dann etwas anfangen, wenn wir ihn in Bezug auf das widersprüchliche Verhältnis von Individuum und Gesellschaft beziehen, und zugleich wird dieser Anspruch methodologisch meines Erachtens oft nicht eingeholt, wenn es dann beispielsweise doch bei einer Relationierung von Akteur*innen bleibt.

Daniel Wrana: Vielleicht hat das auch etwas damit zu tun, dass es zwei Lesarten des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft gibt. Zum einen eine Lesart aus der kritischen Theorie, die Individuum und Gesellschaft nicht als zwei Sachen, sondern als ein Hervorbringungsverhältnis betrachtet und auf die ihr beide, Fabian und Phries, jetzt Bezug genommen habt. Es gibt aber auch eine zweite, ungleich stärker verbreitete Lesart: In dieser werden Individuum und Gesellschaft als zwei Entitäten betrachtet und das Individuum wird als das kleinste Element von Gesellschaft verstanden. In so einer Lesart ist die Erziehungswissenschaft dann oft für die Bildungsprozesse zuständig und kümmert sich deswegen um die Subjektivierung, während

für den Ordnungsaspekt beziehungsweise ›die Gesellschaft‹ die Soziologie zuständig ist. Was damit dann oft geschieht, ist, dass Subjektivierung eingeführt wird auf den spezifischen Bildungsprozess eines individuellen Subjekts. Es gibt viele Formulierungen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Rezeption des Subjektivierungsbegriffs, die genau diese Idee aktualisieren: dass es um das einzelne Individuum geht, das zum Subjekt wird, und dass dies ja selbstverständlich arbeitsteilig das Geschäft der Erziehungswissenschaft sei. Und in diesem Horizont ist, meiner Einschätzung nach, auch die Schwierigkeit zu sehen, Subjektivierung eben nicht von den Subjekten her zu denken. Denn eigentlich müsste es am Ende ja darum gehen, nicht doch wieder Subjekte zu reifizieren und als Einheiten zu betrachten, sondern sich die Verhältnisse anzugucken. Aber, so schön diese Formulierung ist, die Verhältnisse anschauen – Wie macht man das eigentlich und was ist das eigentlich? –, das finde ich eine ganz alte und gleichzeitig hoch aktuelle Frage.

Nele Kuhlmann: Dann versuche ich mal eine Gegenrede zu dem, was du gerade gesagt hast: Ich würde dafür plädieren, es so zu sehen, dass, nur weil eine Perspektive Subjektivierung primär als Verhältnis von situierten Akteur*innen in den Blick nimmt, daraus nicht automatisch folgt, dass das nicht gesellschaftstheoretisch eingeholt ist. Ich schließe da unter anderem an die Debatte zwischen Emanuel Schegloff und Margaret Wetherell Ende der 1990er Jahre zur Frage an, wie in der Forschung über Interaktionen gesellschaftlich relevante Differenzkategorien oder institutionelle Kontexte relevant gemacht werden können beziehungsweise sollen. Dabei geht es um die komplexe Frage, wie auf Verhältnisse Bezug genommen werden kann, ohne dass man einfach nur Machtverhältnisse annimmt und diese dann, wenig überraschend, im Anschluss auch in den untersuchten Interaktionen wiederfindet. Wenn man diese Ansätze aus der Ethnomethodologie beziehungsweise aus der diskursiven Psychologie ernst nimmt, dann ist zentral zu untersuchen, welche Aspekte in welcher Weise in der Interaktion relevant gemacht werden. Wenn ich also beispielsweise interaktionsanalytisch Prüfungspraktiken untersuche, kann die Gesellschaftlichkeit darin deutlich werden, welche Normhorizonte thematisch und subjektivierend wirksam werden. Gerade wenn diese Analysen mit historischen Analysen zur Genese von Praktiken, wie beispielsweise schulischen Prüfungspraktiken, verbunden werden, scheint mir da keine grundsätzliche Verschiebung hin zum Subjekt und weg von Gesellschaft stattgefunden zu haben, die ihr angesprochen habt.

Fabian Kessl: An dieser Stelle würde ich gerne noch zwei Beobachtungen anstellen. Die eine Beobachtung betrifft die Herausforderung, das Verhältnis von Theorie und Empirie ernst zu nehmen, was bemerkenswerterweise in der Erziehungswissenschaft keineswegs immer Usus ist. Also, wir haben, vereinfacht gesprochen, Fraktionen innerhalb der Erziehungswissenschaft, die gewissermaßen nur Theorie betreiben wollen, und wir haben Fraktionen, die eigentlich mit Theorie nichts am Hut haben wollen und daher empiristisch oder praxeologisch argumentieren. Die eigentliche Herausforderung besteht ja aber darin, beide Dimensionen konsequent und systematisch ins Verhältnis zu bringen – und alltagspraktisch dennoch auf beiden Ebenen oder in beiden Feldern zu spielen. Mein Eindruck ist, dass die Frage, ob man das tut, eine Auswirkung darauf hat, inwieweit das angesprochene Problem auftaucht. Mein Eindruck ist, dass bei denjenigen, die sich empirisch mit Subjektivierungsprozessen

rumschlagen und diese aber zugleich auch gesellschaftstheoretisch zu fassen versuchen, das Problem weniger stark ist, während es bei den Akteur*innen, die zum Beispiel nur auf einer bildungstheoretischen Ebene verbleiben und sich kaum empirisch konfrontieren oder irritieren lassen, stärker ist. Das wäre das eine. Und das andere ist, dass ich mich schon frage, ob es nicht doch auch die Möglichkeit gibt, aus dieser konfrontativen Debatte – Kontext ist entweder abwesend oder er kann nur theoretisierend angelegt werden – rauszukommen. Inwieweit gibt es Möglichkeiten, Kontexte systematisch mit- und einzudenken – zum Beispiel, indem man ethnographisches Material, aber auch Interaktionsmaterial historisiert, also zum Beispiel fallbezogen Genealogien in die empirische Analyse einbezieht; oder auch durch erweiterte Akteur*innenkonstellationen das Material anders kontextualisiert. Manchmal scheinen wir diesbezüglich nicht besonders kreativ zu sein in der deutschsprachigen Debatte. Es geht sehr schnell um die Frage, wie man solche Probleme methodisch löst, anstatt noch mal die gesellschaftstheoretischen Fragen in den Blick zu nehmen und zu überlegen, wie diese eventuell auch notwendig erweitert werden könnten.

Nele Kuhlmann: Thomas S. Popkewitz oder auch Kathryn L. Kirchgaser haben in ihren 2017 beziehungsweise 2018 erschienenen Studien ein situatives Historisieren erprobt, was ich total inspirierend finde. Kirchgaser ist in ihrer Dissertation Konzepten der Differenzierung, die ihr in ihrer Ethnographie von Science-Unterricht begegnet sind, historisierend nachgegangen. Welche historisch gewordene, differenzenerzeugende Wirkmacht ist also beispielsweise mit der Annahme verbunden, dass manche Schüler*innen ein Interesse an Naturwissenschaften haben und andere nicht? Und wie wird diese in situ aktualisiert? Mir scheint das eine sehr deutsche Spezifik zu sein, dass sich vor allem sequenzanalytische Verfahren durchgesetzt haben, bei denen die Gefahr besteht, dass die Situiertheit und Kontingenz der Interaktion aus dem Blick geraten. Das scheint mir im englischsprachigen Kontext viel offener.

Fabian Kessl: Daran anschließend: Ich glaube, dass wir in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft manches Mal fast schon einen ›Methodisierungsfetischismus‹ ausgebildet haben, von dem wir wieder runter müssen. Was ich damit meine, ist, dass die Auseinandersetzung darüber, wie genau man Dinge im Sinne einer Forschungsmethodik bestmöglich macht, manches Mal zu sehr aufgebauscht wird und dass damit der Mythos verbreitet wird, man könnte sich Techniken des Forschens gegenstandsfrei und abstrakt aneignen. Da sehe ich in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft teilweise ein wirkliches Problem.

Daniel Wrana: Da kann ich gut anschließen: Für mich wäre die entscheidende Frage in diesem Zusammenhang: Mit was produziere ich eigentlich Erkenntnis? Eine verbreitete Antwort darauf ist, dass ich das durch Verfahren, wie zum Beispiel die Sequenzanalyse oder Codierung, tue. Aber was diese analytischen Verfahren tun, ist zunächst einmal nur, dass sie das Material transformieren. Sie machen aus einem Material ein weiteres Material, das dann in einer bestimmten Weise strukturiert ist – und darin liegt ihre Leistung. Aber damit produzieren sie ja noch keine Erkenntnis, denn das – das wäre mein Einsatz – funktioniert nur im Zusammenspiel mit Theorie. Dabei kann man zwei Weisen unterscheiden, wie Theorie Erkenntnisse produziert. Eine

Weise ist, dass sie als Framing funktioniert. Klassische Beispiele dafür wären Habitusanalysen oder die Biographieforschung, die jeweils mit einem Begriff operieren, der in seiner ganzen theoretischen Fülle eine Erkenntnis mit hervorbringt. Der reiche Theoriebegriff der Biographie ist die Bedingung der Möglichkeit, dass ich mir eine Biographie überhaupt empirisch angucken kann. Außerhalb der Theorie existiert diese im engeren Sinne gar nicht. Und ähnlich ist es auch mit der zweiten Weise, die Strukturbegriffe wie ›Neoliberalismus‹ oder ›Rassismus‹ betrifft. Nur wenn ich diese Begriffe habe, kann ich in der Arbeit am Material etwas sehen, denn den generalisierten Begriff selbst kann ich ja nicht induktiv aus dem Material herausarbeiten, sondern ich muss ihn theoretisch setzen und zugleich dann den Begriff am Material erarbeiten und am Material arbeiten lassen. Ich glaube, letztendlich kommt man eigentlich nur so an gesellschaftliche Verhältnisse heran. Und das tun ganz viele implizit. Aber wenn man das methodisieren möchte, dann wird es kompliziert. Weil man macht irgendwas an der Stelle, aber das lässt sich nicht in Verfahren oder in Schritten angeben. Und das funktioniert auch nicht darüber, dass ich das irgendwie von irgendjemandem gelernt habe, sondern vielmehr über eine Intuition, die wiederum über eine Lektürebiographie konstituiert ist, die einen Problemhorizont schafft, vor dem ich dann Interpretationen anlegen kann. Und die muss man dann natürlich dahingehend überprüfen, ob sie plausibel oder nicht plausibel sind. Darüber muss man dann streiten. Aber das ist der einzige Modus, wie man weiterkommt an der Stelle. Aber all das lässt sich nicht über Verfahren einfangen oder beschreiben. Und es ist nichts, was man so lernen kann wie ein Handwerk, sondern das funktioniert auf einer anderen Ebene.

Nele Kuhlmann: Mir brennt es unter den Nägeln zu sagen, dass man sich so eine Position aber auch leisten können muss und dass das etwas damit zu tun hat, in welcher Phase seiner wissenschaftlichen Biographie man sich befindet. Ich finde diese Zurückweisung – dass es im Grunde keine Methodisierung dieses Moments gibt – absolut plausibel und würde sie mitgehen. Und gleichzeitig gibt es eben dieses Feld der sehr stark methodisierten Erziehungswissenschaft, in dem man sich – gerade als Wissenschaftler*in der Qualifikationsphase – verorten muss. Und da scheint es mir wichtig, auch Angebote zu machen, wie man sich unter diesem Legitimierungsdruck positionieren kann.

Daniel Wrana: Kurz dazu: Ja, es stimmt, dass es eine Fraktion des Feldes gibt, die sehr stark betont: »Ihr müsst Methoden machen, ihr müsst Methoden richtig machen.« Aber genau diese Forderung ist meines Erachtens in ihrer Verkürzung falsch und sehr problematisch. In den Kontexten, in denen ich bin, lege ich auf ein komplexes Verständnis von Theorie, Methodologie und Methoden Wert.

Sandra Koch: Ich hänge noch an dieser Formulierung ›empirisch forschen‹ und frage mich, was genau das eigentlich heißt. In dem, was ihr gerade gesagt habt, klang es manchmal so, als ob Empirie ein Gegenprogramm zu Theorie wäre. Aber es gibt ja auch einige Personen – und euch könnte man ja auch dazuzählen –, die sich gerade nicht auf eine von zwei Seiten stellen lassen, sondern vielmehr sagen würden, dass sie auch empirisch arbeiten, wenn sie Theorie entwickeln. Vielleicht können wir das noch mal kurz in die Runde bringen und verbinden mit der Frage nach dem Verhältnis von qualitativer Forschung und Subjektivierungsforschung.

Fabian Kessl: Also, zum einen ist klar, dass wir in unserer Diskussion immer auch an Auseinandersetzungen ansetzen, zum Beispiel einer Gegenüberstellung von Theorie und Empirie statt deren Relationierung. Deshalb ist es auch schwierig, hier ganz andere Modi ins Spiel zu bringen. Das Zweite ist aber, dass sich in der Praxis selbst zwar selbstverständlich Empirie und Theorie nicht als dichotome Felder sortieren lassen – das wird spätestens dann klar, wenn wir über das akademische Feld hinausgucken und zum Beispiel die literarische oder künstlerische Praxis betrachten, die analytisches Tun und materialbasierte Analysen immer wieder selbstverständlich zugleich umfasst –, dass es im akademischen Feld aber dennoch eine spezifische institutionalisierte Form der Arbeitsteilung gibt. Deshalb fällt es auch so schwer, einfach aus dieser Logik auszubrechen. Aber mein Anspruch wäre trotzdem, ein Stück einen Ausbruch zu versuchen, indem wir uns im Alltag nicht zu sehr in diese Sortierungen drängen lassen. Zum Beispiel, indem wir dem Phänomen wie der damit verbundenen Irritation erst einmal begegnen und von dort aus die Analyse beginnen und argumentieren, anstatt sofort zu sagen, jetzt lege ich diese und jene Theorie an und nutze diese und jene empirische Methodik. Aber – und Nele, das würde ich total teilen – eine solche auch kreativ-intellektuelle Vorgehensweise muss etabliert und vermittelt werden, gerade auch in die Produktionsbedingungen des Feldes. Das heißt zum Beispiel: Unsere Aufgabe als Wissenschaftler*innen in dauerhaften Positionen ist es, so ein Arbeiten zu ermöglichen und zum Beispiel Qualifikationsarbeiten zu fördern, die nicht in die vorgegebenen Raster passen. Daran sollte man uns messen: Wo sorgen wir dafür, dass Förderorganisationen solche alternativen Projekte fördern und wir entsprechende Stellen schaffen? Das sind nur erste Schritte, aber wenn wir uns dieser Herausforderung gar nicht mal mehr stellen, dann wird es dünn.

Nele Kuhlmann: Ich habe mich in den letzten Wochen unter anderem anhand eines Artikels von Lesley Grange mit dem Terminus ›postqualitative Forschung‹ beziehungsweise ›post-foundational research‹ beschäftigt, und was ich dabei interessant fand, ist die Historisierung des Terminus. Er geht nämlich letztendlich darauf zurück, dass Studierende problematisiert haben, dass sie in ihren wissenschaftlichen Arbeiten darauf festgelegt sind, entweder qualitativ oder quantitativ arbeiten zu müssen, und dass in der Folge dann ein Terminus geschaffen wurde, der es Studierenden ermöglichen sollte, darüber hinaus auch andere Verfahren zu benutzen. Und mit dem Label ›post-qualitative inquiry‹ hatten sie dann auch eine anerkannte Bezeichnung, um die Basis im Methodenkapitel zu schreiben – das hat also das subversive Bespielen dieser Logik ermöglicht. Und wahrscheinlich operiert die Diskursforschung in einer analogen Weise, insofern sie im deutschen Sprachraum letztlich beides versucht, also Inhaltliches und Strategisches zu verbinden.

Daniel Wrana: Ich würde auch das Label ›qualitative Forschung‹ nicht als eine Einheit betrachten wollen. Ich würde es eher so sehen, dass es im Feld derer, die mit unterschiedlichsten Methoden, Zugängen und Theorien forschen, ganz viel Verschiedenes gibt und dass nur ein kleiner Teil von denen, die tatsächlich qualitative Forschung machen, auch im ›Methodisierungsbusiness‹ ist. Und auch wenn die besonders laut sind und es auch Orte der praktischen Realisierung dieser Idee einer sehr stark methodisierten Forschung gibt, dann gilt das trotzdem nicht fürs ganze Feld. Und deswegen glaube ich, dass es eher nicht produktiv ist, qualitative Forschung ge-

gen Diskursforschung zu stellen. Also zum Beispiel die Ethnographie ist eigentlich der Diskursforschung sehr ähnlich in der Art und Weise des Blicks auf Gegenstände. Und auch darüber hinaus gibt es viele andere Studien und Personen, die theoretisch empirisch arbeiten in der Verbindung, ohne dass sie sich das als Label aufkleben würden. Und ich würde mich lieber so verstehen, dass ich für einen bestimmten Stil stehe, aber gleichzeitig wichtig finde zu betonen, dass ganz viele andere auch so arbeiten.

Phries Künstler: Mit Blick auf die Uhr würden wir gerne zum Ende kommen und euch deswegen zum Abschluss noch mal fragen: Vor dem Hintergrund von all dem, was wir besprochen haben, was wäre aus eurer Perspektive für die Erziehungswissenschaft jetzt dran in Bezug auf Subjektivierung und Diskursforschung? Was haltet ihr für wichtig, was als Nächstes mit diesen Konzepten erforscht werden sollte? Und vielleicht auch, was kann die Beschäftigung mit Diskurs und Subjektivierung für die brennenden Fragen der Erziehungswissenschaft leisten oder eben auch nicht leisten?

Daniel Wrana: Also, die Forschungsfelder, in die ich mich aktuell hineinbewege, die haben alle etwas mit der Gegenwart zu tun, und alle haben etwas zu tun mit dem Verhältnis von Macht und Gewalt und Herrschaft. Alle haben etwas zu tun mit der Frage des Menschen und was er heute ist. Und was mich insgesamt darin am stärksten beschäftigt, sind Theoriefragen, wo ich merke, meine Instrumente, die funktionieren nicht so richtig. Also zum Beispiel am Thema sexualisierte Gewalt wird mir gerade sehr deutlich, wie wenig innerhalb der ganzen Machtdebatte die These von Macht und Herrschaft ausgearbeitet ist. Und ich bin an dem Punkt, dass ich glaube, man kommt da auch allein machtheoretisch nicht weiter. Ich würde das damit verbundene Problembewusstsein niemals verwerfen, aber an der Stelle müssen wir mehr und Genaueres machen. Und insgesamt stellt sich ganz stark die Frage nach neuen Gemeinschaften – zum Beispiel, aber nicht nur im Kontext der Arbeiten von Donna Haraway. Und auch da bin ich hin und her gerissen. Auf der einen Seite treibt es mich weg von der Fokussierung auf das Individuum, und ich suche nach Wegen, nicht so individualistisch zu argumentieren. Und gleichzeitig merke ich aber, dass viele Vorschläge stark in Richtung Gemeinschaft und nicht in Richtung Gesellschaft tendieren. Und da bin ich sehr skeptisch und ich denke, auch da müssen wir irgendwie noch viel genauer hingucken. Das sind so Themen, wo ich gerade empirisch forsche, aber immer wieder das Gefühl habe, meine Instrumente sind da eigentlich nicht mehr stark genug.

Nele Kuhlmann: Ich kann da, glaube ich, gut anschließen. Ich habe vorhin schon die Frustration erwähnt, dass in diesen Workshops, die wir uns angeschaut haben, sehr schnell Vereindeutigungen passieren. Es werden darin immer wieder ›die anderen‹, die im Grunde irrationale Positionen vertreten und die pädagogisch überzeugt werden müssen, hervorgebracht. Aber – und das finde ich wahnsinnig interessant – das, was darüber hinaus in der Verhandlung der Teilnehmenden in den Workshops passiert, ist noch einmal etwas ganz anderes. Da wird nämlich eine grundsätzliche Form der (emotionalen) Verbundenheit, die eben nicht auf Rationalität und auf Aushandlung setzt, aufgerufen. Und das sind dann Begriffe und Figuren wie Empathie und Solidarität, die aus einer machtkritischen Perspektive schwer zu greifen

sind. Diese Hervorbringung von Sozialität und Verbundenheit, da habe ich den Eindruck, das entwischt mir in der Analyse. Darüber hinaus interessiert mich eine ganz grundsätzlich pädagogische Frage, die pädagogisch-ethisch motiviert ist: Was kann es bedeuten, pädagogisch taktvoll in pädagogischen Praktiken zu agieren? Da habe ich den Eindruck, da kann man viel zu sagen, wenn man sich machtanalytisch mit pädagogischen Praktiken auseinandersetzt, aber das wird bislang meines Wissens noch nicht getan.

Fabian Kessl: Ich kann auch gut anschließen und würde gerne noch mal vier kurze Punkte machen. Erstens: Auf Ebene der erziehungswissenschaftlichen Theoriearbeit sollten wir meines Erachtens dringend ernst nehmen, was es heißt, Bildungs- und Erziehungstheorie mit Gesellschaftstheorie zusammenzudenken – also zum Beispiel Bildungsverhältnisse als Transformationsverhältnisse zu denken und das aber zugleich tatsächlich gesellschaftstheoretisch zu fassen. Ein Punkt, der meiner Meinung nach, zum Beispiel in der Koller'schen Tradition nicht ausreichend realisiert wird. Das finde ich eine wirkliche Herausforderung vor dem Hintergrund unserer heutigen Diskussion. Auf einer eher gegenstandsbezogenen Ebene, und das ist mein zweiter Punkt, versuchen wir gerade, genau diese Aspekte anhand der Frage einer Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung von Bildung und Erziehung zu diskutieren. Denn wir glauben, dass das eine Perspektive ist, in der poststrukturalistische und gesellschaftstheoretische Perspektiven aufeinander bezogen werden können und auf der sich auch Bildungs- und Erziehungsverhältnisse als gesellschaftliche Verhältnisse konkret fassen lassen. Meine beiden anderen Punkte liegen auf einer anderen Ebene. Mein dritter Punkt ist folgender: Das Faszinosum an Foucault lag gerade darin, dass er sich Phänomenen zugewandt und diese ernst genommen hat, indem er die entsprechenden Gegenstände historisch-genealogisch untersucht hat. Und ich finde, das verlieren wir an manchen Stellen wieder. Und damit komme ich zu meinem letzten Punkt. Mir scheint, die Auseinandersetzung mit Diskurs und Subjektivierung hat teilweise zu einer eigenartigen Enthaltsamkeit geführt. Wir tragen zum Teil das Label ›kritisch‹ – in der Fassung ›erkenntnis- und subjektkritisch‹ – mit uns rum, enthalten uns aber zugleich den eigentlichen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen. Das ist meines Erachtens ein Problem. Und wenn es stimmt, was wir vorher herausgearbeitet haben, dass sich das poststrukturalistische Denken in spezifischer Weise verallgemeinert hat, dann müssen wir wohl fragen, ob das nicht etwas miteinander zu tun hat. Wenn dem so ist, haben wir historisch noch ein Problem. Es ging ja immer schon um ›etwas‹. Aber dass es in der Arbeit an der Aufklärung um ›Grundlegendes und Existenzielles‹ geht, ist uns in den vergangenen Jahren nochmals deutlich näher gerückt. Internationale und globale Krisen erreichen auch unsere privilegierte, mitteleuropäische und zumeist weiße Position. Spätestens jetzt sollten wir die damit verbundenen Herrschaftsverhältnisse aus einer kritischen Perspektive in den Blick nehmen.

Subjektivierung und Bildung

Diskussion mit Denise Bergold-Caldwell, Carsten Büniger, Bettina Kleiner & Nadine Rose

Moderation: Sandra Koch & Phries Künstler

Phries Künstler: Wir möchten gerne mit der Frage einsteigen, welche Bedeutung die Konzepte ›Subjektivierung‹ und ›Bildung‹ für euch und eure Arbeit haben. Dabei könnt ihr gerne auch darauf eingehen, wie ihr Subjektivierung und Bildung zueinander ins Verhältnis setzen würdet.

Denise Bergold-Caldwell: Also gut, dann spring ich direkt in den luftleeren Raum, aber zunächst möchte ich mich herzlich für die Einladung bedanken. Ich freue mich, dabei zu sein, und bin sehr gespannt auf unsere Diskussion. Für die Vorbereitung bin ich noch einmal zurück in meine Dissertation gegangen, wo die beiden Konzepte – Subjektivierung und Bildung – für mich wahnsinnig relevant gewesen sind. Damals habe ich Subjektivierung als Formation und Bildung als Transformation beziehungsweise Gegenbewegung gedacht, wobei aber natürlich beide miteinander verknüpft sind. Heute bin ich jedoch nicht mehr ganz bei diesem Stand, was ich gerne erläutern will: In meiner Dissertation habe ich den von Nadine Rose geprägten Begriff der Adressierung/Anrufung, spezifischer der rassifizierten oder intersektionalen Anrufung, aufgegriffen und empirisch Subjektivierungsprozesse herausgearbeitet. Dabei war die theoretische Klammer meiner Dissertation die Foucault'sche Diskursanalyse, weil es mir insbesondere darum ging, wie Personen, die negativ von Rassismus betroffen sind – oder Rassismuserfahrungen machen, wie Paul Mecheril es sagt – mit Rassifizierungen umgehen und welche diskursiven Praktiken – angelehnt an Daniel Wrana – zu verzeichnen sind. Und Bildung habe ich dabei über das Konzept der Technologien des Selbst von Foucault als Transformationsbewegung gedacht. Das lag insbesondere auch daran, dass ich in der Diss mit Interviews, also mit Selbstzeugnissen von Menschen, gearbeitet habe, die als Gegenbewegung zu ihren eigenen Rassismus-Erfahrungen versucht haben, sich praktisch auszudrücken, also zum Beispiel Theater gespielt oder getanzt haben. Heute verstehe ich das Konzept von Bildung jedoch anders. Denn auch wenn Bildung als Transformation für mich noch immer relevant ist, gehe ich nicht mehr vom Foucault'schen Verständnis von Subjektivierung einerseits und Bildungspraxen andererseits aus. Mir geht es jetzt stärker darum, Sub-

jektivierung in ihrer Negativität zu denken, also eine Form der Negativ-Subjektivierung zu konzeptualisieren. Denn obwohl Foucault Selbstpraktiken auch als eine kollektive Praxis beschreibt, steckt in seiner Konzeption doch noch stark ein monadisches, eurozentriertes Subjekt, was primär selbstbezüglich ist. Im Anschluss an ganz unterschiedliche theoretische Strömungen, wie beispielsweise den Afro-Pessimismus aber auch Adornos und Horkheimers negative Dialektik, geht es mir mittlerweile darum herauszuarbeiten, dass es nicht nur eine eminent positive, sondern tatsächlich auch eine negative Subjektivierung gibt. Aus dieser Perspektive folgt dann auch etwas anderes für Bildung – denn deren Ziel kann dann nicht mehr eine Quasi-Souveränisierung im Subjektsein sein, sondern vielmehr geraten Sorgepraktiken des Sich-umeinander-Kümmerns, des Miteinanderseins und des Sich-aufeinander-Verlassens, wie man sie zum Beispiel in Schwarzen, feministischen oder anderen Bewegungen findet, in den Blick. Und auch hier gibt es dann ganz verschiedene theoretische, insbesondere Schwarze feministische Anschlussstellen, wie zum Beispiel Hortense J. Spillers, Saidiya Hartman, Christina Sharpe oder Claudia Jones, mit denen ich versuche zu arbeiten, um eine andere Art des Seins in der Welt zu denken und anschlussfähig für die Bildungsphilosophie zu machen.

Carsten Büniger: Auch von mir zunächst vielen Dank für die Einladung zum Gespräch. Ich fand es sehr verlockend, den Spuren und Geschichten des Konzepts nachzugehen und auch zu überlegen, wie ich die Entwicklungen und Debatten zum Begriff ›Subjektivierung‹, der am Anfang noch recht unscharf schien, erlebt habe. Die Auseinandersetzung um die ›Krise des Subjekts‹, wie es ja auch in der Dissertation von Norbert Ricken hieß, hat meiner Einschätzung nach so um 2000 Fahrt aufgenommen und jedenfalls in meinem Studium eine große Rolle gespielt. Ich habe in Vorbereitung auf heute noch einmal nachgeschlagen und dabei gefunden, dass Ludwig Pongratz bereits in der Einführungsvorlesung, die ich besucht habe, gesagt hat, dass er die Geschichte der Bildungstheorie am Leitfaden der ›Frage nach dem Subjekt‹ entfaltet. Und das ist eine gute Formulierung dafür, wie mir diese Thematik begegnet ist und was mich dann weiter beschäftigt hat – nämlich dass zur Bildungstheorie die Frage nach dem Subjekt gehört. Allgemein gesagt geht es um die Auseinandersetzung damit, was es eigentlich heißen kann, ein selbstbestimmtes oder eigenständiges oder unabhängiges Leben zu führen. Was heißt es, dies miteinander zu tun? Und was heißt das im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen? Aus der Perspektive einer kritischen Bildungstheorie, die ich auf diese Weise kennengelernt habe, gehört es zu den gesellschaftlichen Bedingungen unserer bürgerlichen Gegenwart fundamental dazu, dass sie von den Einzelnen ganz viel an Selbstbestimmung und Eigenständigkeit etc. erwartet. Diese Begriffe sind also gar keine Gegenteile zu gesellschaftlichen Zumutungen oder Herrschaftsformen, sondern es ist viel verwickelter. Zwar geht es bei Bildung auch darum, Autonomie und Reflexion zu gewinnen, aber zugleich stellt sich eben immer auch die Frage, wie man dies eigentlich denken kann, wenn wir in gesellschaftlichen Kontexten leben, die genau das von den Einzelnen verlangen und sozusagen funktional verwerten. Das ist der kapitalismuskritische Zugang zur Frage nach dem Subjekt, wie sie mir zunächst begegnet ist – also immer gleich schon in Bezug auf die Problematik der Emanzipation und Befreiung beziehungsweise der Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen, die uns einerseits auffordern, frei zu sein,

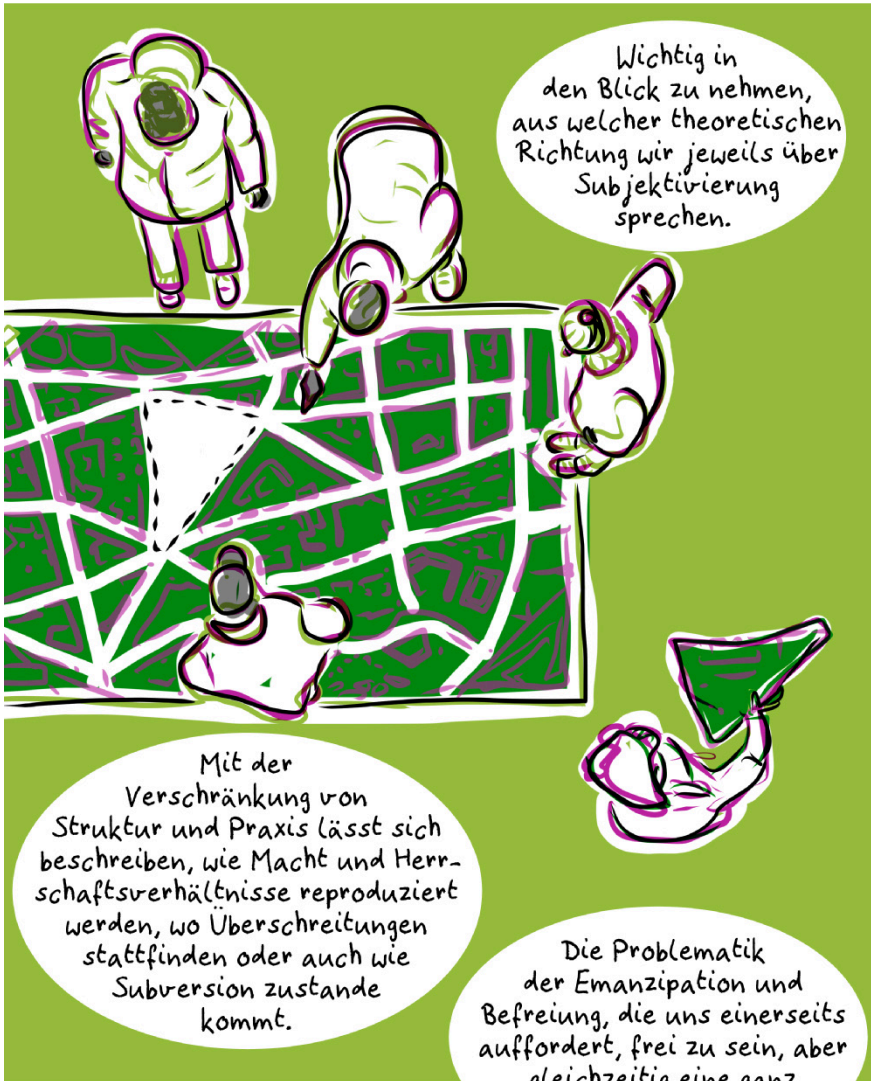
aber gleichzeitig eine ganz bestimmte Freiheit meinen sowie eine Verzweckung dieser Freiheit vornehmen. Die Suche nach passenden Begriffen ist in meiner Wahrnehmung dann vor allem mit der Publikation »Das unternehmerischen Selbst« von Ulrich Bröckling im Jahr 2007 auf »Subjektivierung« zugelaufen. Mit dieser Publikation ist die Foucault'sche Fassung des Begriffs »Subjektivierung« – die anders als im industriesoziologischen Zugang der »Subjektivierung der Arbeit« auf die Machtförmigkeit der Subjektwerdung fokussiert – auch für den deutschsprachigen Diskurs breiter verfügbar geworden. Und ich würde sagen, dass sich das Subjektivierungskonzept genau an die genannten Fragen nach den sozialen Bedingungen des Subjekts anknüpfen ließ, wobei es diese Ambivalenz, also den Zusammenhang von Selbstbestimmung und Unterwerfung, anders und auch genauer ausbuchstabiert, als es die kritische Bildungstheorie getan hat. Gleichzeitig sehe ich hier auch ein Problem, denn das Subjektivierungskonzept eröffnet einerseits ganz viel für das Verständnis des Bildungsbegriffs, aber es formt »Bildung« auch auf spezifische Weise. Der Subjektivierungsbegriff hat schnell – wie du, Denise, es eben schon gesagt hast – etwas Formierendes, das stärker die Funktionsseite, das Einpassende betont, vielleicht sogar ein sozialisatorisches Moment mitführt. Während der Bildungsbegriff sich damit nicht so richtig zufriedengeben kann, da er von seiner kritisch auf Befreiung zielenden Perspektive etwas im wortwörtlichen Sinne Anarchisches hat. Von daher würde ich schon eine Differenz zwischen den beiden Begriffen sehen.

Bettina Kleiner: Danke für das Organisieren, die Einladung und das Format dieses Gesprächs. Ich kann mir nicht ganz verkneifen, eingangs anzumerken, dass ich die Engführung auf Bildung für diese Gesprächsrunde eher irritierend fand. Ich habe mich sofort gefragt: Warum reden wir ausschließlich über den Zusammenhang von Subjektivierung und Bildung und nicht über den Zusammenhang von Subjektivierung und Erziehung – oder Sorge? Die Tatsache, dass es mir aufgefallen ist, hat sicherlich auch mit meinem Zugang zur Subjektivierungsforschung zu tun: Mein Zugang war nämlich zuerst kein bildungstheoretischer, sondern ein geschlechtertheoretischer. In dieser Perspektive lässt sich zum einen nach geschlechtlichen Codierungen der begrifflichen Unterscheidung beziehungsweise Relationierung von Erziehung und Bildung fragen und nach den Ordnungen, die in diese Begriffe eingelassen sind; zum anderen danach, wie mithilfe der Perspektive »Subjektivierung« Praktiken des Geschlechtlich-Werdens – auch empirisch – untersucht werden können. Meine anfängliche Beschäftigung mit Subjektivierung hatte ihren Ausgangspunkt in der Auseinandersetzung mit der Geschlechtersozialisation. Im Hinblick darauf hat in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und in empirischen Studien lange Zeit das sozialkonstruktivistische Konzept des Doing Gender dominiert. Ein wenig ketzerisch kann man die deutschsprachige empirische Forschung im Rahmen von Doing Gender dabei als Doing Mädchen und Doing Jungen beschreiben: Es wurde vor allem für die Schule nachgezeichnet, wie Mädchen und Jungen Geschlecht aufführen, dabei wurden sie meist heterosexuell aufeinander bezogen gedacht. Was mir dabei aufgefallen ist, war nicht nur, dass gender-nonkonforme Menschen gar nicht auftauchten, sondern auch dass in diesen Arbeiten eine gesellschaftstheoretische Fundierung fehlte. Anfang der 2000er Jahre sind dann im angloamerikanischen Raum verschiedene Journals erschienen, die Butlers Konzept der Subjektivie-

rung auf pädagogische Kontexte bezogen haben – theoretisch wie empirisch. Zum Beispiel ist 2006 eine ganze Ausgabe des »British Journal of Sociology of Education« erschienen (Titel: »The politics of performative resignification: translating Judith Butler's theoretical discourse and its potential for a sociology of education«), in der Butlers Geschlechtertheorie praxeologisch gewendet wurde. Dabei wurde eine komplexe Perspektive auf die Prozesse der Geschlechtlich-Werdung im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Normen und Zwängen im Kontext pädagogischen Handelns skizziert und länger andauernde Überschreitungen von Geschlechtergrenzen waren ein selbstverständlicher Bestandteil dieser Untersuchungen. Meine Auseinandersetzung damit, wie sich Subjektivierung zu Bildung verhält, war demgegenüber eher nachgelagert. Ähnlich wie Denise habe ich Subjektivierung zunächst holzschnittartig als das gefasst, was Bildung beziehungsweise transformatorischen Bildungsprozessen im Anschluss an Koller vorausgeht, und später verstanden, dass aber Subjektivierung wie auch Bildung transformatorische Elemente beinhalten, die sich zugleich voneinander unterscheiden. Bei Resignifizierung als Teil von Subjektivierung geht es meinem Verständnis nach eher um Anschlüsse an kollektive Bewegungen und es gibt auch eine stärkere Betonung des Körpers. Bei transformatorischen Bildungsprozessen geht es um Reflexivität und weniger um den Zusammenhang mit sozialen Normen. Charmant an Subjektivierung fand ich schon immer, dass dieses Konzept im Grunde an feministische Subjektphilosophien anschließt und damit einen anderen Zugang zu Bildung als Begriff und als Prozess ermöglicht – nämlich einen, der kein souveränes Subjekt in den Mittelpunkt stellt. Und weiterhin finde ich Subjektivierung als Perspektive auf verschiedene Formen gesellschaftlicher und pädagogischer Prozesse interessant, um die »Vermitteltheit von Autonomie und Heteronomie«, wie es Norbert Ricken und Nicole Balzer 2012 ausgedrückt haben, zu erfassen – also die Dialektik zwischen Unterwerfung, Ermächtigung und vielleicht auch Freiheit. Das wäre zunächst zum Einstieg zu sagen. Ich bin sicher, wir kommen dazu weiter ins Gespräch.

Nadine Rose: Vielen Dank auch von mir für die Einladung und die Organisation des Formats. Ich bin ähnlich gespannt und gleichzeitig auch begeistert davon, dass wir diese Gelegenheit haben, hier miteinander zu sprechen. Mir geht es ein bisschen wie Carsten. Ich kann mich gar nicht mehr so richtig erinnern, woher genau ich diesen Begriff eigentlich habe, sondern mir kommen verschiedene Kontexte in den Sinn, wenn ich daran denke, wie Subjektivierung mir begegnet ist. Ein erster Gedanke schließt an eure Frage zum Verhältnis von Bildung und Subjektivierung an. Auch ich stand in meiner Dissertation vor der von euch aufgeworfenen Frage: Wie ist das Verhältnis von beiden zu denken? Ich habe die beiden Konzepte damals in der Koller'schen Tradition von formativ und transformativ verstanden und zugeordnet, aber gleichzeitig stand ich vor der Herausforderung, wie die beiden Konzepte zusammenhängen. Ganz bewusst habe ich dann in der Dissertation von »Subjektbildungsprozessen« gesprochen und dadurch versucht, mit dieser Doppeldeutigkeit und Doppelbödigkeit zu spielen – also danach zu fragen: Wann lässt sich von Subjektbildung sprechen? Was ist der konstitutive Teil der Subjektbildung? Und was ist der Teil, der all die Momente von Überschreitung, Freiheit und Versprechen aufnimmt, die – wie Carsten ja bereits erwähnt hat – mit dem Bildungsbegriff assoziiert werden? Ein weiterer

Impuls, mich stärker mit Subjektivierung zu beschäftigen, war das Anliegen, in der Dissertation Bildung auch empirisch erforschen zu wollen – etwas, das damals noch nicht sehr populär war. Dabei erschien mir dann jedoch zentral, darauf hinzuweisen, dass, bevor ich nach Bildung fragen kann, erst einmal geklärt sein muss, wie eigentlich die Bedingungen sind, unter denen Menschen ihr Leben leben und begehen. Und auch diese Fährte hat mich zum Subjektivierungskonzept geführt. Schließlich gab es auch noch andere Kolleg*innen und akademische Lehrer*innen, durch die ich geprägt wurde: beispielsweise Jenny Lüders, die mit Foucault und seinem Verständnis des Subjektivierungsbegriffs gearbeitet hat, oder Encarnación Gutiérrez Rodríguez, in deren Dissertation ich über die Butler'schen Konzepte von Anrufung und Identifizierung gelesen hatte, was mich sehr inspiriert hat. Insgesamt war mein Ansinnen in der Dissertation dann, das Konzept der Subjektivierung für die Erziehungswissenschaft in einer Weise auszulegen, die es erlaubt, Subjektbildungsprozesse – auch wenn das ein schwieriger Begriff ist – in einer angemesseneren Weise denken zu können. Dieser Theoriehorizont beziehungsweise der Subjektivierungsbegriff war für mich auch mit dem Versprechen verknüpft – anders als mit dem Bildungsbegriff –, auf Machtverhältnisse hinweisen zu können beziehungsweise diese durch das Konzept anders analytisch fassen zu können. Subjektivierung habe ich deswegen immer als einen genuin kritischen Begriff verstanden. Auch wenn sich dies ebenso für Bildung sagen ließe – und ich will das hier auch gar nicht gegeneinanderstellen –, ist mit Subjektivierung auch analytisch noch stärker der Verweis auf die gesellschaftliche Bedingtheit der Subjektkonstitution einbezogen, die nicht jedem Verständnis von Bildung unbedingt eingeschrieben ist. Für die Dissertation war ich also auf der Suche nach einem theoretischen Werkzeug, um am Gegenstand von Biographien, für die auch Rassismus als Rahmen gesellschaftlich relevant war, analytisch arbeiten zu können. Ein wichtiger Impulsgeber für mich ist hierbei auch Paul Mecheril gewesen, von dem ich viel darüber gelernt habe, wie man Subjektivierung in Bezug auf Rassismus oder rassifizierende Verhältnisse denken kann. Daraus wurde dann meine Beschäftigung mit Bildung eine, die Bildung nur vor dem Hintergrund von Subjektivierung in den Blick genommen hat, also Bildung eher als Resignifizierung im Sinne Butlers auslegt und Subjektivierung als fundierend dazu relationiert, genauer: im Blick auf Momente von Anrufung und Identifizierung und ihr Verhältnis zueinander. Und auch wenn ich ebenfalls sagen würde, dass ich nicht mehr genau da bin, wo ich damals war, und auch Schwierigkeiten sehe, denke ich immer noch, dass der Subjektivierungsbegriff eben diese Stärke hat, nämlich einer gewissen Weltvergessenheit in Bezug auf das bildungstheoretische Subjekt und Subjektdenken zu begegnen.





Phries Künstler: Nach diesen tollen Eingangsstatements möchte ich direkt an euch zurückgeben mit der Frage, ob es Anschlüsse, Ergänzungen, vielleicht Erwidierungen oder Kommentare zu dem bis jetzt Gesagten gibt. Genau, Bettina, steig doch gerne ein.

Bettina Kleiner: Ich möchte gerne direkt an Nadine – wann wir angefangen haben, uns mit Subjektivierung zu beschäftigen – anschließen: Nadine und ich haben uns 2010 oder 2011 kennengelernt, im Zusammenhang mit den Kolloquien von Hans-Christoph Koller, aber auch von Mechthild Gomolla. Meiner Erinnerung nach war es uns beiden ein Anliegen, Herrschaftsverhältnisse – bei mir ganz konkret Geschlechterverhältnisse und deren Überschneidungen mit anderen Herrschaftsverhältnissen – stärker in Analysen von Bildung, Erziehung und Sozialisation zu berücksichtigen. Mir erscheint es heute wichtig, nicht nur nach den Synergien von Bildung und Subjektivierung zu fragen, sondern Subjektivierung auch dazu zu nutzen, den Bildungsbegriff zu hinterfragen. Wer stellt – welche Subjekte – eigentlich implizit in den Mittelpunkt. Aktuell ermöglichen das unter anderem Schwarze feministische Theorien – zum Beispiel von Saidiya Hartman und anderen, die Denise vorhin schon genannt hat –, in denen gezeigt wird, dass Bildung keineswegs ein allgemeines Menschenbild in den Mittelpunkt stellt, sondern vielmehr von sehr spezifischen Positionen ausgeht.

Denise Bergold-Caldwell: Mich haben eure Berichte – wie ihr zum Subjektivierungsbegriff gekommen seid – inspiriert, darüber nachzudenken, wie mein Weg und meine Suche war beziehungsweise wie ich zu dem Begriff ›Subjektivierung‹ gekommen bin. Bei mir war das auch in einem Kolloquium, und zwar bei Susanne Maurer. Ich war damals dabei, meine Diplomarbeit zu schreiben. Es ging um psychosoziale Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Das war 2010. In der Vorbereitung zu meiner theoriegeleiteten Abschlussarbeit hatte ich das Gefühl, dass der Macht-Aspekt in Psychosozialen Diagnosen wenig Berücksichtigung findet, und ich bin so bei Foucault auf den Begriff der Subjektivierung gestoßen, auch durch den Band von Susanne Maurer und Susanne Weber (2006): »Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft«. Tatsächlich empirisch fand ich den Begriff damals nur im Rahmen der Überlegungen von Günther Voss zur ›Subjektivierung von Arbeit‹, der hier aber etwas anders gemeint ist. Interessant ist einfach zu erinnern, dass es damals – 2010/11 – wenige theoretische Ausführungen zum Begriff ›Subjektivierung‹ gab. Trotzdem hat mich der Begriff seitdem nicht mehr losgelassen. Als ich 2012 mit der Dissertation angefangen habe, seid ihr – Bettina und Nadine – neben Jenny Lüders die Ersten im erziehungswissenschaftlichen Raum gewesen, die zu dem Konzept gearbeitet haben. Und das war eine gute Grundlage für mich, auch weil ihr ebenfalls aus einer geschlechtertheoretischen und rassismuskritischen Perspektive gearbeitet und damit macht- und herrschaftskritische Perspektiven eingebracht habt. Es war aber zu diesem Zeitpunkt noch keineswegs üblich, mit einem Konzept wie Subjektivierung auch empirisch zu arbeiten. Bis zum Abschluss meiner Dissertation in 2019 wurde Subjektivierung dann allerdings ein gesetzter Begriff. Empirische Arbeiten gab es trotzdem noch nicht so viele wie jetzt. Das war für mich eine interessante, auch wissenschaftsgeschichtliche Wendung, die ich da erst mal ›hautnah‹ miterlebt hatte.

Nadine Rose: Da stimme ich dir zu. Auch mich hat die Entwicklung und Etablierung des Begriffs sehr überrascht – ich hätte mir nicht träumen lassen, dass der Subjektivierungsbegriff einmal so breit diskutiert wird, dass wir jetzt ein Handbuch dazu veröffentlichen. Und gleichzeitig möchte ich dem, was du, Bettina, gesagt hast, zustimmen: Diese Einsichten in das problematische und machtvolle Verstricktsein von Bildung – zum Beispiel auch in postkoloniale Verhältnisse und mit Blick auf Bildung als bürgerliche Subjektivierungsnorm – das interessiert mich mittlerweile tatsächlich auch mehr.

Carsten Büniger: Diese Geschichten im Plural – also wie unterschiedlich uns Subjektivierung begegnet ist und wie wir das Verhältnis von Bildung und Subjektivierung für uns einordnen würden – finde ich sehr interessant. Ich würde hier gerne noch etwas zu dem eben diskutierten Punkt, der Bedeutung des Bildungsbegriffs, sagen: Für mich gibt es zwei Ebenen oder Modi des bildungstheoretischen Arbeitens, von denen es mir sinnvoll scheint, sie als einander ergänzend zu unterscheiden: Die eine Ebene würde ich als historische Rekonstruktion und Kritik von spezifischen begrifflichen Bestimmungen von Bildung bezeichnen. Hier geht es darum, am Material zu analysieren, wie einzelne Entwürfe oder Ideale von Bildung bestimmte Implikationen, wie etwa andro- und eurozentristische Diskriminierungen, mit sich führen oder sich mit machtvollen Anrufungen, wie etwa gesellschaftliche Erwartungen an individuelle Leistungssteigerungen, verschränken. Das Anliegen auf dieser Ebene ist also, die je wirkmächtigen Bezugnahmen auf Bildung als Ausdruck von Macht, Herrschaft und Subjektivierung zu problematisieren. Auf einer davon unterscheidbaren zweiten Ebene lässt sich Bildungstheorie als eine systematische Form des Denkens verstehen, in der es um die Frage- und Suchbewegungen geht, wie denn ein nicht derart durch die sozialisatorischen Bedingungen schon vorgegebenes, gutes und freies Leben möglich sei – und zwar nicht bloß individualistisch, sondern auch als ein verändertes Zusammenleben. Aus dieser Perspektive auf die Geschichte des Bildungsdenkens, die keineswegs auf eine deutschsprachige Begriffsgeschichte beschränkt ist, lässt sich feststellen, dass es immer wieder ›Übersetzungen‹ der Frage nach Bildung gibt – also danach, wie es eigentlich möglich ist, durch gemeinsame Beschäftigung mit den Bedingungen, unter denen wir leben, und der Frage, wie wir eigentlich leben wollen, die gegebenen Bedingungen zu überschreiten. Bildungstheorie auf dieser Ebene verstehe ich als Arbeit an Neufassungen oder Aktualisierungen eines eigenständigen Motivs des Bildungsbegriffs. Eine Arbeit, die angesichts veränderter gesellschaftlicher Bedingungen immer wieder stattfindet und nötig wird und auf diese Weise dazu führt, dass das Bildungsdenken selber eine kritische Tradition hat. Ich würde diese zwei Beschäftigungsweisen mit Bildung nicht gegeneinander ausspielen, sondern stärker zusammendenken wollen. Und vor allem würde ich mit Verweis auf die zweite Ebene den Begriff der Bildung nicht als solchen verabschieden, was aber leider mit Verweis auf die historische Situiertheit bestimmter Bildungsentwürfe manchmal geschieht.

Denise Bergold-Caldwell: Darauf würde ich gerne direkt reagieren – Ich fände das sehr interessant, diese beiden Ebenen auseinanderzunehmen. Mich hat das in der Auseinandersetzung mit Bildungstheorie, aber auch mit Erziehung und Sorge – das sollten wir nicht mehr auseinanderdenken, weil das eben schon die Androzentrisk ausmacht

– ebenfalls umgetrieben. Also Bildung und Erziehung in einem Zusammenhang und in einem Spannungsverhältnis – wie es auch Bettina sagte – zu denken. Dennoch ist es wichtig zu sagen, dass es in beiden Traditionen eine kritische Formation des Rufs nach Bildung beziehungsweise der Idee einer Überwindung gegebener Verhältnisse, auch gerade in sozialen Bewegungen, gibt, aber zugleich eben auch die andere Seite der Zurichtung durch Macht- und Herrschaftseffekte oder -verhältnisse. In meiner Auseinandersetzung mit dem Komplex habe ich mir nie überlegt, mich gegen den Bildungsbegriff oder auch gegen den Erziehungsbegriff, der ja mit seinen eigenen Schrecklichkeiten einhergeht, beziehungsweise den Sorgebegriff, der ebenfalls ambivalent ist, zu wenden. Mir ging es vielmehr darum zu überlegen, welche Idee von Bildung oder Transformation hinter welchen Entwürfen steckt oder eben auch nicht. Das halte ich auch deswegen für wichtig, weil gerade das auch eine notwendige Form der Dekonstruktion des Subjekts beziehungsweise der Hinterfragung des Subjekts ist. Denn das Subjekt wurde zwar in der Erziehungswissenschaft auf eine Art und Weise hinterfragt oder dekonstruiert, aber zugleich schleicht es sich trotzdem immer noch ein. Das Subjekt ist immer noch da – als eine Idee vom individualistischen, sich selbstbildenden oder seiner Sozialisation entkommenden Subjekt, denn das ist immer noch die Art und Weise, wie wir uns damit beschäftigen. Und deshalb gilt es, diese Spannung aufrechtzuhalten – auf der einen Seite zu sagen, es gibt diese befreiende Idee, aber es gibt eben auch diese zurichtende Idee von Bildung. Diese Spannung dürfen wir nicht hergeben.

Bettina Kleiner: Aus meiner Sicht ist zudem nach der Standortgebundenheit derjenigen, die über Bildung nachgedacht beziehungsweise sie theoretisiert haben, zu fragen. Dazu liegen unter anderem historisch-systematische Arbeiten vor, etwa von Susanne Spieker, die zum Beispiel untersucht hat, wie Lockes eigene koloniale Verstrickung in sein Nachdenken über Erziehung eingegangen ist. Solche Arbeiten zeigen, dass und wie sich die Positionalität von Theoretiker*innen in Theorien und Begriffen niederschlägt, die zugleich mit dem Anspruch des Allgemeinen operieren. In der Perspektive der feministischen Theorie wäre also danach zu fragen, inwiefern und wie Subjekte der Wissensproduktion mit den Gegenständen und Problemen verstrickt sind, die sie erforschen, und welche Effekte das zeitigt. Auch bei aktuellen Bildungstheorien habe ich nicht selten den Eindruck, dass sie einen androzentrischen Bias transportieren, etwa wenn Butlers Theorie für bildungstheoretische Ansätze fruchtbar gemacht wird, zugleich aber die Seite des Körperlichen und damit auch Geschlechtlichen herausgeschrieben wird. Das impliziert keinen Abschied von Bildung, aber doch ein wiederholtes Durcharbeiten der Theorien.

Phries Künstler: Ich würde gerne einen Aspekt des Letztgesagten aufgreifen und noch einmal darauf zurückkommen, dass auch Sandra und ich mit unseren Fragen an euch nahegelegt haben, dass das Verhältnis von Subjektivierung und Bildung vielleicht eine Vorrangstellung hat. Im Verlauf des bisherigen Gesprächs gab es dazu ja nun verschiedentlich Widerspruch. Ich habe das auch so verstanden, dass es von eurer Seite aus Widerstand dagegen gibt, das Verhältnis von Subjektivierung und Bildung prioritär und gleichzeitig andere erziehungswissenschaftliche Begriffe und Grundkonzepte nur sekundär zu betrachten. Vor diesem Hintergrund möchte ich euch noch mal fragen: Wie steht denn eurer Meinung nach Subjektivierung zu an-

deren erziehungswissenschaftlichen Konzepten im Verhältnis beziehungsweise wie ließe sich da weiterdenken?

Nadine Rose: Für mich sind der kritische Grundzug und die gesellschaftstheoretische Rahmung die Stärken des Subjektivierungsbegriffs – da hat er manchen Begriffen, mit denen wir sonst in der Erziehungswissenschaft operieren, eindeutig etwas voraus. Gleichzeitig ist die Abgrenzung des Begriffs zu ›Sozialisation‹ eine, die oftmals gar nicht so einfach zu vermitteln ist. Ich sehe diese letztendlich darin, dass Subjektivierung es erlaubt, die Formung des Subjekts durch gesellschaftliche Machtverhältnisse in Ambivalenzen und Verwicklungen zu denken, während Sozialisation immer noch stark das ›Gesellschaftlich-Machen‹ in den Mittelpunkt rückt. Bei ›Erziehung‹ habe ich den Eindruck, dass der Begriff in gewisser Weise Opfer einer Nichtkonjunktur geworden ist. Auf eine Art ist er unschicklich – es scheint nicht mehr angemessen zu sein, öffentlich darüber nachzudenken, was man jemand anderem angedeihen lassen sollte, also was für eine Erziehung sinnvoll ist. Das ist aus meiner Sicht spannend, dass diese Verständigung über das Wohin und Wozu der Erziehung – die in der Aufklärung das Maß aller Dinge war – heute eine Art Nichtprominenz hat. Hier hätte ich Lust noch genauer hinzuschauen, was sich für Gründe dafür finden lassen. Demgegenüber scheint Subjektivierung als kritischer Einsatzpunkt für ein erziehungswissenschaftliches Nachdenken viel passender zum Zeitgeist.

Carsten Büniger: Das finde ich sehr einleuchtend. Ich würde aber gerne noch etwas anderes zur Frage ergänzen, nämlich dass das Konzept ›Subjektivierung‹ nach meinem Verständnis eine analytische Perspektive mit sich bringt und deshalb weder identisch mit dem Bildungsbegriff ist noch ihn einfach ersetzen kann. Vielmehr liegt Subjektivierung quer zu allen möglichen anderen Begriffen. Mit der analytischen Perspektive von Subjektivierung meine ich dabei auch, dass sich diese dafür anbietet, beispielsweise bei Unterrichtssituationen, danach zu fragen, was in der jeweiligen Situation vor sich geht. Das haben viele hier aus der Runde gemacht oder auch zum Beispiel Kerstin Rabenstein, die betrachtet hat, wie bestimmte Normen eines reformierten Unterrichts sich an Selbstständigkeit orientieren und wie diese Normen wirken, sodass die einzelnen Schülerinnen und Schüler anfangen, sich im Lichte dieses Verständnisses selbst so zu verstehen. Aus einer solchen analytischen Perspektive ist dann gar nicht entschieden, dass sich Subjektivierung nur mit dem Bildungsbegriff koppeln ließe, sondern eher, dass beziehungsweise wie sich mit dieser analytischen Perspektive ein solches unterrichtliches Geschehen beschreiben lässt. Zum Beispiel ließe sich das Geschehen als Lernen analysieren – man lernt sich als selbstständige Schülerin zu verstehen und gleichzeitig ist dieses Lernen gerade kein unschuldiges Dazulernen im Sinne von Informationsaufnahme. Die analytische Leistung des Subjektivierungsbegriffs ist an dieser Stelle, dass er zeigt, welche Effekte das für die Einzelnen hat, sich im Lichte solcher Normen bewähren zu müssen. Weil der Subjektivierungsbegriff das kann, liegt er quer zu den anderen Begriffen. Ansonsten würde ich der Diagnose zum Erziehungsbegriff zustimmen. Dazu gibt es ja auch bereits Arbeiten, beispielsweise die Diss. von dir, Sandra, und die Arbeiten im Rahmen des Autorisierungsprojekts von Christiane Thompson, Kerstin Jergus und dir. Ihr zeigt ja anhand der Transformationen des frühpädagogischen Feldes, dass dort seit 20 Jahren ›Bildung‹ und nicht mehr ›Erziehung‹ der entscheidende Begriff

ist und wie dadurch ein bestimmtes Problem, nämlich das der Asymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen, einfach wegdefiniert wird, indem man darüber lieber gar nicht mehr spricht.

Denise Bergold-Caldwell: Ich würde gerne an das vorher Gesagte anschließen: Die gerade beschriebene analytische Perspektive, die der Subjektivierungsbegriff mit sich bringt und die auch in vielen empirischen Projekten ausbuchstabiert wurde, hat nämlich häufig leider den Haken, dass diese mittlerweile oftmals nicht mehr gesellschaftstheoretisch eingebunden wird. Problematisch ist, dass aktuell – auch in Bezug auf sehr kleine Sequenzen – von Anrufungen, Zurichtungen oder Reifikationen gesprochen wird. Diese Begriffe zwingen aus der Butler'schen Perspektive eigentlich dazu, ein gesellschaftstheoretisches Verständnis von Geschlecht und Geschlechterperformanz einzunehmen oder doch zumindest auf andere Herrschaftssituationen einzunehmen, oftmals passiert aber genau dies nicht mehr. Das irritiert mich in mancher erziehungswissenschaftlichen Lesart des Subjektivierungsbegriffs sehr, dass es keine phallogozentristische gesellschaftstheoretische Perspektive mehr gibt, sondern diese irgendwie auf der Reise der empirischen Analysen verloren gegangen ist. Und außerdem, wenn wir den Begriff ›Subjektivierung‹ mit dem Begriff ›Sozialisation‹ vergleichen, dann bietet der Subjektivierungsbegriff auf jeden Fall mehr Möglichkeiten, auch kleinere Einheiten oder kleinere Dinge, wie alltägliche Berührung und so weiter und so fort, zu verstehen. Sicher hat die Konjunktur auch etwas mit Zeit – also mit dem ›In-Sein‹ oder ›Nicht-in-Sein‹ – zu tun, aber in ›Subjektivierung‹ liegt dennoch ein ganz anderes analytisches Potenzial. Deswegen würde ich mich auch immer für den Begriff und für das, was er verspricht, aussprechen, denn ähnlich wie der Bildungsbegriff geht auch er mit einem spezifischen Versprechen einher.

Bettina Kleiner: Daran kann ich gut anschließen. Also, zum einen ermöglicht ›Subjektivierung‹ eine spezifische analytische Perspektive, zum anderen lässt sich mit Blick auf verschiedene Bildungstheorien auch kritisch danach fragen, wie ›Subjektivierung‹ im Zusammenhang mit Fragen von Bildung genutzt wird. Und in Bezug auf diese zweite Perspektive fällt auch mir auf – und das hat Denise gerade gut auf den Punkt gebracht – dass das bei Butler sehr prominente gesellschaftliche Herrschaftsverhältnis sehr oft rausgeschrieben wird, also zum Beispiel nicht mehr betrachtet wird, in welchen konkreten Verhältnissen sich bestimmte Praktiken vollziehen beziehungsweise welche auch erzeugt werden. Zu der anderen Frage – also: Wie verhält sich ›Subjektivierung‹ zu den anderen Begriffen? – habe ich den Eindruck, dass sich ›Subjektivierung‹ mit verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen relationieren lässt. Mit einer subjektivierungstheoretischen Analyseperspektive lässt sich auf Lernen schauen und dann Lernen als Matrix von Subjektivierungsprozessen beschreiben, wie zum Beispiel Daniel Wrana das gemacht hat. Gleichzeitig ließe sich mit einer subjektivierungstheoretischen Brille auf ›Sozialisation‹ schauen und man stellt vermutlich eine gewisse Nähe zwischen ›Sozialisation‹ und ›Subjektivierung‹ fest, wobei dann allerdings ›Sozialisation‹ so gedacht werden müsste, dass Subjekte im Kontext konkreter gesellschaftlicher Verhältnisse hervorgebracht werden – sie sind also nicht vorausgesetzt zu denken. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Nichtkonjunktur des Erziehungsbe-

griffs, die schon mehrfach angesprochen wurde. Mein Eindruck ist allerdings nicht nur, dass es auch in der Erziehungswissenschaft hin und wieder dieses verkürzte Verständnis von Erziehung als intentionale Einwirkung gibt, während Bildung als das Befreiende verstanden wird, sondern auch dass Erziehung geschlechtlich codiert und deshalb abgewertet ist. Christine Thon, Barbara Rendtorff, Britta Hoffarth und Meike Sophia Baader haben in einem aktuellen Band pointiert, wie schon in die Unterscheidung von Erziehung und Bildung binäre Geschlechterordnungen eingeschrieben sind. Sie zeigen, dass die Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft mit der Bestimmung von Erziehung als weiblicher versus Bildung als männlicher Domäne einherging und dass diese Verbindungen bis heute Konsequenzen hat. Carsten hat bereits angesprochen, dass sich die Privilegierung von Bildung auch in Untersuchungen zum frühpädagogischen Feld zeigt, dazu gehören auch die Arbeiten von Christine Thon. Und die Frage ist ja auch: Was für ein Versprechen geht damit einher, dass jetzt alles frühkindliche Bildung geworden ist und Erziehung nicht mehr auftaucht?

Sandra Koch: Bei dem Erziehungsbegriff würde ich gerne direkt anknüpfen. Mein Eindruck ist, dass sich da gerade – vielleicht auch vor dem Hintergrund aktueller Ereignisse, wie der Coronapandemie und den Kriegen – etwas ändert. Da scheint etwas in Bewegung gekommen zu sein, wie sich gerade auch an neueren Publikationen, wie dem Band »Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft« (2024) von Brinkmann, Weiß und Rieger-Ladich zeigt. Erziehung taucht also in der Diskussion um die Neuverhandlung von Generationenverhältnisse wieder stärker auf. Auch im Hinblick auf Körper gibt es vermehrt Arbeiten, auch in der Verknüpfung von Erziehung, Subjektivierung und Sorge. Also, ich will sagen: Ja, wir hatten eine Nichtkonjunktur von »Erziehung«, aber da bewegt sich gerade durchaus ein bisschen was.

Phries Künstler: Im Moment verstehe ich die Diskussion so, dass ihr alle sagen würdet, der Subjektivierungsbegriff oder das Konzept hat etwas Neues im Nachdenken über erziehungswissenschaftliche Fragestellungen ermöglicht. Gleichzeitig deutet sich an, dass es aber vielleicht auch Grenzen des Konzepts gibt. Wenn es uns hier um eine Genealogie geht und ihr alle auch betont, wie überraschend es gewesen ist, dass der Begriff so groß geworden ist, dann würde sich für mich als nächste Frage anschließen: Was ermöglicht das Subjektivierungskonzept? Welche Ideen oder Einordnungen habt ihr dazu und vor dem Hintergrund unserer Diskussion, wo sind auch Leerstellen? In Teilen habt ihr das schon angedeutet, aber vielleicht können wir das noch einmal weiter in den Blick nehmen, was dieses Konzept ermöglicht, aber auch wo oder wie dadurch Möglichkeiten verstellt sind oder Weiterentwicklungen notwendig wären.

Bettina Kleiner: Ich habe dazu zwei Gedanken. Zum einen: Was der Subjektivierungsbegriff gut ermöglicht, ist, eine Verschränkung von Struktur und Praxis zu denken. Dadurch lässt sich beschreiben, wie Macht und Herrschaftsverhältnisse reproduziert werden, wo Überschreitungen stattfinden oder auch wie Subversion zustande kommt. Ich habe mich, wie auch Nadine, in meinen Arbeiten eine ganze Weile mit Resignifizierung und der Frage beschäftigt, wie Resignifizierung mit Bildung zusammenhängt. Und wenn man sich darauf konzentriert, dann gerät etwas aus dem

Blick, denn es verleitet in der Empirie dazu, auf Überschreitungen und besondere Momente – also auf das, was befreiend ist – zu schauen, und dadurch gerät vieles, was ganz alltäglich und klein ist, gerade nicht mehr gut in den Blick. Da sehe ich eine Leerstelle. Das bringt mich zu meinem zweiten Punkt, dem Einsatz der Black Studies, der auch theoriesystematische Fragen aufwirft: Aus historischer Perspektive ist Schwarzen Menschen der Subjektstatus vielfach abgesprochen worden. Gerade wenn wir an die Geschichte der Versklavung zurückdenken, haben Schwarze Menschen ja keineswegs die gleiche Geschichte, Menschlichkeit für sich zu reklamieren. Und auch über Handlungsmacht beziehungsweise Freiheit im Zusammenhang mit Macht haben versklavte Menschen nie in dem Maße verfügt wie weiße. Hier wird eine Begrenzung in der Theorie von Subjektivierung deutlich, die sich zeigt, wenn man das zugrunde liegende Menschenbild und das damit zusammenhängende Verständnis von Handlungsmacht analysiert. Es ist mindestens ambivalent, aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive, die auf Handlungsmacht und Überschreitung fokussiert, deprivilegierte Lebensverhältnisse – also historisch die von Schwarzen Menschen und heute vielleicht die von Geflüchteten, Menschen in Kriegsgebieten und so weiter – zu diskutieren. Vielleicht stellt sich sogar die forschungsethische Frage der Angemessenheit der Analyseperspektive. Gut sichtbar werden solche Begrenzungen wieder in dem Buch von Saidiya Hartmann, die versucht, Subjektivierung und Versklavung zusammenzudenken, und aufzeigt, dass die Handlungspraktiken, die hier als Agency beschrieben werden, ganz andere sind als die, die man bei Butler oder aber in Analysen, die an Butler anschließen, finden würde.

Nadine Rose: Die Irritation über die empirischen Anschlüsse, die Denise angesprochen hat, kann ich gut teilen: Das ist eine Schwierigkeit, die mir auch auffällt. Während der Subjektivierungsbegriff für mich die Selbstverständlichkeit hat, ein machtkritischer und gesellschaftstheoretischer Begriff zu sein, werden empirisch irritierend oft gerade die gesellschaftstheoretischen Züge und die Machtkritik ausgeblendet. Und den Punkt, den Bettina gerade aufgemacht hat, möchte ich noch einmal anders wenden: Im Kontext der Black Studies und auch bezogen auf postkoloniale und dekoloniale Kritiken am Subjektverständnis wird schon sehr deutlich, dass ein von Foucault aus gedachtes Subjekt der Subjektivierung mit Hanna Meißner gesprochen als ein modernes abendländisches Subjekt lesbar wird und damit als ein in diese historischen Bedingungen eingeschriebenes und in den europäischen Verhältnissen situiertes. Diese Lokalisierung führt – so scheint mir – dazu, dass auch Macht im Kontext von Subjektivierung in einer bestimmten Weise konzipiert und gedacht wird. Und darin liegen wiederum postkoloniale Ausblendungen, so zum Beispiel, dass andere Subjekte an anderen Orten der Welt viel massiveren Macht- aber eben auch Herrschaftsverhältnissen im Sinne von Zwang, Versklavung, Ausbeutung, Ausnutzung der Körper bis hin zum Tod ausgesetzt waren und sind und deswegen diese Subjekte gar nicht in einem vergleichbaren gesellschaftlichen Kontext denkbar werden, den das Konzept der Subjektivierung aber voraussetzt. Damit stellt sich dann tatsächlich auch die Frage, ob sich über Subjektivierung nicht auch wieder eine bestimmte Dominanz des modernen-abendländischen Denkens reproduziert, das von vornherein viele Ausschlüsse in sich trägt. Ein Denken, das, auch wenn es sich selbst machtkri-

tisch generiert, eben übersieht, wie viel Macht in der Nutzung des Konzepts selbst reproduziert wird.

Carsten Büniger: Ich möchte ebenfalls zunächst an dem Punkt der Verkürzung – dass es irritierend ist, wenn in Analysen von Subjektivierungsprozessen die gesellschaftstheoretische Rahmung übersprungen wird – anknüpfen. Mein Eindruck ist, dass sich teilweise – und das sage ich jetzt mit Absicht zugespitzt und dadurch sicher verkürzt – in einem ›Bashing des Pädagogischen‹ eingerichtet wird, statt die Frage nach gesellschaftstheoretischen Rahmungen aufzunehmen. Als ob es genügt zu zeigen, dass im Unterricht beziehungsweise durch die Lehrkraft jemand auf eine bestimmte Weise fixiert, bevormundet oder machtvoll zugerichtet wird, ohne dass noch irgendetwas über die Bedingungen, zum Beispiel die Bildungssituation oder den lokalen Kontext, gesagt werden müsste. Gewissermaßen scheint es mitunter zu reichen zu sagen, »Okay, die Pädagogik wieder«. Und vielleicht ist es auch diese die Machtkritik betonende Seite des Subjektivierungsbegriffs, auf die man sich zu einfach zurückziehen kann – gewissermaßen im Sinne von: Hier lässt sich ja die Macht zeigen, dann muss ich mich jetzt nicht detaillierter mit deren Bedingungen und Dynamiken beschäftigen. Das halte ich allerdings für eine äußerst problematische Verkürzung. Diese zu überwinden, scheint mir insbesondere dann wichtig, wenn man die Möglichkeiten des Subjektivierungsbegriffs nutzen will, um auch etwas über das Pädagogische zu sagen, denn das geht nicht aus einer simplifizierenden und moralisierenden Perspektive. Vielmehr müsste es darum gehen, das pädagogische Geschehen als ambivalent zu beschreiben und die damit verbundenen Mehrdeutigkeiten ernst zu nehmen. Um beim Beispiel Unterricht zu bleiben: Hier könnte zum Beispiel danach gefragt werden, was sich in Notenrückmeldungsgesprächen für die derart Identifizierten tatsächlich und in aller Ambivalenz eröffnet und verschließt, wie es mal Georg Breidenstein und Christiane Thompson begonnen haben. Da liegt meiner Meinung nach ein bisher noch nicht ausgeschöpftes Potenzial, das Pädagogische anders zu denken. Aber auch den anderen aufgebrachten Punkt fand ich sehr anregend und würde hierzu gerne weiter überlegen, inwiefern sich eine produktivierende Anrufung etwa zur Selbststeigerung von der Frage nach dem Subjektstatus beziehungsweise den Effekten einer fixierten Subjektposition unterscheidet. Mir scheint das nicht ganz dasselbe zu sein, wenngleich beides mit Subjektivierung gefasst wird. Ich teile jedenfalls die Perspektive, dass die analytische Figur der Subjektivierung dort an ihre systematischen Grenzen kommt, wo es die Verhältnisse gar nicht zulassen, dass ›die anderen‹ in irgendeiner Weise ein Verhältnis zu sich selbst aufbauen, wo es also nur um Objektivierung geht. Aber überall dort, wo es um Identifizierung und Selbstverhältnisse geht, wo jemand anfängt, sich im Lichte von normativen Bezügen oder Bezeichnungen zu verstehen, da ist es meiner Meinung nach doch möglich, mit dem Begriff der Subjektivierung analytisch zu arbeiten. In diesem Sinne scheint es mir auch nicht per se falsch zu sein, bezogen auf Deprivilegierte, Geflüchtete usw. mit diesem Konzept zu arbeiten, wenn man es mit der Vorsicht tut und im Blick behält, dass es hier darum geht, was es mit den Einzelnen macht, die sich so verstehen müssen.

Denise Bergold-Caldwell: Um das Letztgesagte aufzugreifen, scheint es mir wichtig, in den Blick zu nehmen, aus welcher theoretischen Richtung wir jeweils über Subjek-

tivierung sprechen. Ich kann Subjektivierung aus einer psychoanalytischen oder einer hegemonietheoretischen Perspektive verstehen, ich kann das Konzept mit Bezug auf Butler oder mit Bezug auf Foucault verstehen – und jeder einzelne Zugang bringt uns an unterschiedliche Orte des Denkens beziehungsweise werden wir jeweils unterschiedlicher Dinge gewahr. Wenn ich mit einer Foucault'schen Perspektive – in Anknüpfung an das, was Carsten gesagt hat – danach frage, was ich über mich selbst eigentlich wissen kann, dann ist die Antwort darauf, dass ich nur das, was mir über Diskurse und Episteme vermittelt wird, über mich wissen kann. Nur das, was mir vermittelt wurde, macht mich zum Subjekt meiner selbst und von anderen. Und genau da liegt für mich auch die systematische Verkürzung des Konzepts, weil es ja tatsächlich nicht so ist, dass über alles etwas gewusst wird beziehungsweise es einen Wissensdiskurs gäbe. Es gibt Positionen in dieser Welt – und das hat zum Beispiel Gayatri Chakravorty Spivak gezeigt –, die der Diskurs uns nicht sehen lässt. Selbst wenn wir uns aus der westlichen Welt noch so sehr bemühen, das subalterne Subjekt verbirgt und entzieht sich einfach unserem Wissen, unserer Zugänglichkeit. Wir können also nur über unsere Art des Wissens und Denkens miteinander in Bezug treten und wir werden anderes immer wieder verkennen, weil wir es gar nicht sehen. Und das ist für mich der Grund, weswegen ich davon ausgehe, dass es nicht so sein wird, dass allen die Möglichkeit geboten wird, sich selbst zu unterwerfen beziehungsweise eine Beziehung zur eigenen Identität überhaupt zu denken, beziehungsweise dass das schlichtweg gar nicht immer möglich ist. Deswegen ist die Frage danach, wie sich das Selbst und seine Identität verhandelt beziehungsweise verhandeln kann, ein Aspekt im Hinblick auf die Frage der Subjektivierung, bei dem es eine Menge zum Darüber-Nachdenken gibt. Und ein weiterer Aspekt, über den es sich lohnt nachzudenken, ist die Figur der Anrufung im Konzept der Subjektivierung beziehungsweise die Frage, wer eigentlich angerufen wird. Die Figur der Anrufung kommt ja sehr stark aus einer hegemonietheoretischen Perspektive. Althusser verdeutlicht mit ihr die Subjektwerdung in Bezug auf den Staatsapparat. Aus einer rassistuskritischen Perspektive – und das hat zum Beispiel Vanessa Thompson herausgearbeitet – muss man nun allerdings feststellen, dass ja gar nicht alle Menschen angerufen beziehungsweise zu Umwendung aufgefordert werden. Denn der Staat will ja gar nicht, dass alle sich umwenden, wie wir zum Beispiel daran beobachten können, wie viele Menschen zurückgewiesen beziehungsweise gerade nicht angerufen werden, sich dem Staat zu unterwerfen. Diese zwei Punkte – Erstens: Was ist eigentlich die Anrufung? Und zweitens: Wer wird angerufen beziehungsweise, anders formuliert, wer wurde und wird eigentlich geschichtlich und gegenwärtig (nicht) zum Subjekt? Und die Frage: Wie hängt Subjekt und Identität zusammen? –, das sind für mich die zentralen Leerstellen in der Diskussion um die Subjektivierungstheorie.

Bettina Kleiner: In zwei Punkten kann ich gut an Carsten und an Denise anschließen: Mir geht es um die Frage der Objektivierung und damit verknüpft, ob Subjektivierung eine systematische Grenze hat. Ich denke, es ist wichtig, dass wir uns auch empirisch fragen, worüber wir reden, wenn wir über die Objektivierung von Menschen reden. Ein paradigmatisches Beispiel ist Versklavung. Begreift man Versklavungsökonomie als das paradigmatische Beispiel für eine Form der Objektivierung, ist zu fragen, wie viel Subjektivierung hat da noch Platz? Wenn wir jetzt aber die Frage – über wen

sprechen wir, wenn wir über Objektivierung sprechen – auf heutige Verhältnisse beziehen, finde ich sie nicht einfach zu beantworten. Was heißt es, diese systematische Grenze zu übersetzen? Was sind die menschlichen Verhältnisse, auf die wir sie anwenden können? Wir könnten zum Beispiel mit Blick auf die Nachrichten fragen, was wir bei den Menschenmassen, die im Mittelmeer versterben, empfinden. Und eine zweite Sache, die ich mich frage, betrifft den Aspekt der Ausblendung gesellschaftstheoretischer Grundlagen: Wenn wir von Subjektivierung sprechen, sprechen wir immer über Macht – was jedoch verdächtig häufig nicht mehr auftaucht, sind Herrschaftsverhältnisse.

Nadine Rose: Ich stimme dir zu, aber mir scheint genau das auch eine Gretchenfrage zu sein. Ich habe mich das auch immer wieder gefragt, warum sprechen wir eigentlich leichter von Macht- als von Herrschaftsverhältnissen? Und zugleich finde ich, dass diese Frage mit Foucault eigentlich ganz gut zu erklären ist: Denn wenn man von Foucault kommend Subjektivierung denkt, sind Herrschaftsverhältnisse dort anzutreffen, wo die Machtverhältnisse gesättigt sind, also wo es totalitär und zwanghaft wird. Subjektivierung ist aber gerade der Versuch, die viel subtileren, feineren Formen der Unterwerfung zu denken, die jenseits von staatlicher Repression und Zwang funktionieren beziehungsweise – mit Althusser formuliert – Subjekte weitgehend widerspruchsfrei funktionieren lassen. Und ich glaube, deswegen ist es nicht überraschend, dass eher von Macht- als von Herrschaftsverhältnissen im Zusammenhang mit Subjektivierung gesprochen wird. Zugleich glaube ich, dass sich das auch ändern könnte, wenn man eine andere Idee von Herrschaft im Kontext von Subjektivierung denkbar macht: Wenn es sich durchsetzen würde, Subjektivierung mit einem Hegemonie-Verständnis im Anschluss an Gramsci zu denken, könnte das dieses Knäuel aus meiner Sicht lösen, denn dann ist es anders möglich, über Herrschaftsverhältnisse als subjektivierend zu sprechen. Ansonsten steckt im Sprechen über Herrschaft sprachlich, aber auch denkend doch immer die Gefahr, die Verhältnisse als totalisierend zu lesen und damit genau dem entgegenzustehen, was »Subjektivierung« versucht hat, nämlich feine Mechanismen der Macht sichtbar zu machen, gerade ohne sie zu stark zu vereindeutigen.

Bettina Kleiner: Ich bin bei diesem Punkt nicht so sicher, denn ich würde sagen, dass sowohl Butler als auch Bourdieu von Herrschaftsverhältnissen ausgehen und machtvolle Prozesse mit Herrschaftsverhältnissen verschränken. Meinem Verständnis nach wird sowohl mit dem Konzept des Habitus als auch mit dem Konzept von Performativität gerade beschrieben, wie sich Herrschaft übersetzt. Bei Bourdieu würde man zum Beispiel sagen, der Habitus bringt Denk- und Wahrnehmungsschemata hervor, bei Butler ist es Performativität, wo eben diese reproduziert, aber auch verändert werden. Mit Butler scheint es mir deswegen eigentlich gar nicht so aussichtslos oder zwangsläufig totalisierend, Herrschaft und Macht verbunden zu denken. Und ich bin mir auch nicht sicher, ob wir wirklich noch einen anderen Hegemoniebegriff brauchen – Butler bezieht sich ja durchaus auf Hegemonie und macht beispielsweise Anleihen bei Gramsci. Dennoch fallen diese Verhältnisse in Analysen oft raus.

Nadine Rose: Ja, absolut d'accord mit dem letzten Punkt. Ich würde sagen, Butler bietet den Gedanken der Sedimentierung an, um Herrschaftsverhältnisse, wenn wir sie

denn so nennen wollen, zu denken. Aber ich finde, sedimentiert gedachte Herrschaftsverhältnisse etwas anderes als das, was wir gemeinhin meinen, wenn wir Herrschaftsverhältnisse sagen. Wenn wir Herrschaft mit Butler denken, sind wir bei Sedimentierung und damit ist der historische Kontext und auch die historische Analyse der Bedingungen von Zeiten und Orten aufgerufen. Also nur vor diesem Hintergrund macht das Sprechen über Herrschaftsverhältnisse als solche, die sich in ihrer historischen Genese lesen, verstehen und potenziell verändern lassen, dann Sinn – aber ja, dann wäre ich bei dir.

Denise Bergold-Caldwell: Mir scheint die Frage zu sein, was eigentlich dieser Konnex zwischen Subjekt, Macht und Herrschaft ist. Und ich glaube nicht, dass wir das hinlänglich durch den Foucault'schen Machtbegriff begreifen können. Denn dieser zeigt vor allem, wie sehr etwas noch veränderbar ist. Denn auch wenn er andererseits ebenso deutlich macht, dass sich bestimmte Strukturen sedimentiert haben, also nicht mehr leicht veränderbar sind, bleibt der Fokus beim Foucault'schen Machtbegriff auf der Veränderung. Genau dies finde ich aber schwierig, wenn ich mich mit einem kolonialen Kontext oder mit Gewaltverhältnissen auseinandersetze – denn dann muss ich doch zu der Erkenntnis kommen, dass wir in einem Herrschaftsverhältnis eingebunden sind, was sich überhaupt nicht leicht verändert. Wegweisend fand ich diesbezüglich für mich die Auseinandersetzung mit Cedric Robinsons (1983) »Racial Capitalism« oder Gargi Bhattacharyyas »Rethinking Racial Capitalism« (2018). Beide verweisen auf den Zusammenhang zwischen Rassismus und Kapitalismus in der Produktion der westlichen Moderne; während sich Robinson auch auf innereuropäische Kolonisierungen (beispielsweise von Iren) bezieht, zeigt Bhattacharyya den historischen Zusammenhang mit rassifizierten Geschlechterverhältnissen im Kapitalismus und die Krise der Reproduktion auf. Beide zeigen, dass es im Verlauf der Geschichte darum ging, verschiedenen Menschen den Subjektstatus zu verwehren; eher weitergehend Leben zu verunmöglichen. Vor diesem Hintergrund müsste man eigentlich die Biopolitik von Foucault komplett auf den Kopf drehen, die ja diskutiert, dass es eine Politik für das Leben gibt und alle Sexualitäten und Lebensweisen, die davon abweichen, zu unterminieren sind. Aber die Theorieschule des racial capitalism zeigt eben – angefangen bei der Versklavung – dass es nicht nur darum ging, das Leben zu verhindern, sondern Menschen so weit am Leben zu lassen, dass sie gerade so arbeiten können, ihr Leben als solches aber nicht durch die Politiken des Lebens gekennzeichnet sind. Achille Mbembe nennt es die Verwaltung lebender Toter, was ja sicher der maximal entfernteste Punkt zum Subjekt und zur Frage der Subjektivierung ist.

Carsten Büniger: Also, das überzeugt mich völlig, dass es da noch einiges zu bearbeiten gibt. Ich finde das, was Nadine vorhin zur Gretchenfrage gesagt hat, sehr wichtig: Man kann jetzt nämlich einerseits das Spiel spielen, zu versuchen herauszufinden, wer eigentlich der Theorie-Superheld beziehungsweise die Theorie-Superheldin ist. Also wo ordne ich mich zu und mit wem gehe ich mit? Entscheidender scheint mir aber zu sein, im Blick zu behalten, dass die Kritik an Herrschaft nicht selten in eine identifizierende Logik überführt wird, in der es ganz klar Herrschende und Beherrschte gibt – aber ist das nicht zu einfach?! Denn wenn es so wäre, dann wäre ja klar, gegen wen man sich wehren müsste. Und wenn man die losgeworden ist,

dann ist danach alles gut. Aber eigentlich fängt das Problem ja dann überhaupt erst an. Und an genau dieser Stelle hat der Subjektivierungsbegriff, auch theoriegeschichtlich, seinen Einsatzpunkt, indem er betont, dass Herrschaftsformen und Herrschaftsverhältnisse uns gerade nicht äußerlich sind, sondern durch uns hindurchgehen. In der kritischen Bildungstheorie wurde versucht, dies als einen Widerspruch in den Bildungsprozessen der Subjekte beschreibbar zu machen – also aufzuzeigen, dass die bürgerliche Herrschaftsform sich eben nicht einfach darin erschöpft, dass es dort die identifizierbaren Kapitalisten gibt und dort die Ausgebeuteten und außerdem noch die, die insgesamt ausgeschlossen sind, da das für ein Verständnis der Unterwerfungszusammenhänge und der Frage danach, was uns eigentlich beherrscht, zu wenig ist. Zu fragen wäre wohl eher, was bekommt welches Konzept wie in den Blick. Das spricht also noch mal dafür, dass man da dranbleiben muss.

Phries Künstler: Dranbleiben-Müssen könnte jetzt ein schönes Schlusswort sein, aber ich möchte niemandem die Chance nehmen, noch ein anderes Schlusswort zu sprechen oder etwas aufzugreifen, was zu kurz kam oder was ihr gerne noch einmal betonen würdet.

Denise Bergold-Caldwell: Also, ich habe nur noch eine Idee, die ich mir aufgeschrieben hatte und die ich euch unbedingt mitgeben möchte. Subjektivierungstheorie oder empirische Subjektivierungsforschung kommt manchmal ganz ohne die Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse aus, aber nimmt zugleich häufig eine Art moralische Haltung gegenüber zum Beispiel dem pädagogischen Personal ein – nach dem Motto: Was haben die denn jetzt schon wieder in dieser Schule oder in diesem pädagogischen Setting gemacht? Und mein Eindruck ist, dass in diesem Moment die Subjektivierungstheorie so etwas wie eine Resouveränisierungsmaschinerie wird – nämlich indem das, was sowieso sehr verletzlich ist, resouveränisiert wird, indem ich sage, du hast mir jetzt das zugewiesen, diese Anrufung hat stattgefunden. Und was ich mich frage, ist, ob nicht genau diese Souveränisierung eine westliche Subjektgeschichte, die wir eigentlich rausschreiben wollen, doch wieder von hinten zurückholt. Das ist meine Frage, mit der ich hier enden will, weil ich fände das enorm empörend, wenn jetzt das Subjekt, dass wir ja eigentlich auf den Scheiterhaufen bringen wollten, dadurch doch wieder reinkommt.

Autor*innenverzeichnis

Autor*innen des Bandes

Nicole Balzer, Dr. phil., ist Akademische Direktorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft, Rezeption kulturwissenschaftlicher Theorien, Erziehungstheorien, Diskurs- und Praxisforschung.

Johannes Bellmann, Dr. phil., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft, pädagogische Historiographie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bildungsökonomie und Bildungspolitik.

Noah Bendig, M.Ed., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Macht und Subjektivierung, theoretisches Forschen in der Erziehungswissenschaft.

Denise Bergold-Caldwell, Dr. phil., ist Vertretungsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung an der Europa-Universität Flensburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sorge, Bildungs- und Subjektivierungstheorien vor dem Hintergrund von Decolonial und Black Studies.

Carsten Büniger, Dr. phil., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Gesellschaft an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsbedingungen der Demokratie, ethische Problemstellungen des Pädagogischen, Kritik in erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung.

Juliane Engel, Dr. phil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit Fokus auf Schule und kulturelle Transformation an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Subjektivierung, (post-)digitale Gesellschaften, Marginalisierung und Transformation in Schule und Bildung.

Susann Fegter, Dr. phil., ist Professorin für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: pädagogische Professionsforschung, internationale Kindheits- und Jugendforschung, Bildung und Differenz.

Karen Geipel, Dr. phil., ist Vertretungsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Heterogenität an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung, Subjektivierung und Sorge im Kontext gesellschaftlicher Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse, Zukunftsimaginationen und Übergänge im Jugendalter.

Ilbi Anna Heger, Dr. rer. nat., arbeitet in der Wissenschaftskommunikation und als Künstler*in mit einem Schwerpunkt auf graphischem Storytelling in München. Außerdem ist Heger bekannt für xiese Arbeit an deutschen Neopronomen (xier, sier). www.annaheger.de

Lisanne Heilmann, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Medienpädagogik an der Universität Bremen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bedeutung von KI für die Bildung, insb. das politische Lernen Erwachsener, Subjektivierung und Machtverhältnisse in Diskursen um Literalität und Grundkompetenzen Erwachsener.

Marie Hoppe, Dr. phil., ist Researcherin für Differenztheoretische Bildungs- und Subjektivierungsforschung am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und Schule in sozialen Ungleichheitsverhältnissen, Subjektivierung, Rassismuskritik, Klassenverhältnisse.

Kerstin Jergus, Dr. phil., ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Pädagogik in Verbindung mit kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung, pädagogische Beziehungen, politische Subjektivierungen Jugendlicher, pädagogische Autorität, Universität, Generationalität.

Fabian Kessl, Dr. phil., ist Professor für Sozialpädagogik mit Schwerpunkt sozialpolitische Grundlagen am Institut für Erziehungswissenschaft der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wohlfahrtsstaatliche Transformation von Bildung und Erziehung, insb. (De-)Institutionalisierung, Sozialraumforschung, Armutsverhältnisse.

Anne Kirschner, Dr. phil., ist Juniorprofessorin für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: anthropologische, historische und gesellschaftliche Aspekte von Erziehung und Bildung unter besonderer Berücksichtigung der Ambivalenzen von Pädagogik und Macht sowie des Verhältnisses von Ethik und Pädagogik.

Bettina Kleiner, Dr. phil., ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: geschlechtertheoretische Perspektiven (Gender und Queer Studies, feministische/postkoloniale Theorien) auf pädagogische Theorien, Methoden und Praxis, Diskurs- und Subjektivierungsforschung.

Sandra Koch, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheitsforschung und Pädagogik der frühen Kindheit, kulturwissenschaftliche Bildungsforschung, Bildungsgeschichte der DDR, Studien zu Kinder- und Jugendliteratur.

Hans-Christoph Koller, Dr. phil., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft (i.R.) an der Universität Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, qualitative Bildungsforschung, Theorie und Empirie transformatorischer Bildungsprozesse, pädagogische Lektüren literarischer Texte.

Nele Kuhlmann, Dr. phil., ist Juniorprofessorin für Allgemeine/Systematische Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: pädagogische Ethik, Professionalisierungs- und Subjektivierungsforschung.

Phries Künstler, Dr. phil., ist Referent*in für politische Bildung in Gera. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: soziale Ungleichheit und Prekarität, Diskurs- und Subjektivierungsforschung, politische Bildung, gesellschaftliche Transformationsprozesse.

Anja Langer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bremen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Lehrer*innenforschung (im Kontext von Diskriminierungskritik), rekonstruktive Sozialforschung (insb. Adressierungsanalyse), Differenz-, Anerkennungs- und Subjektivierungstheorien.

Antje Langer, Dr. phil., ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Körper, Geschlecht und Sexualität im Kontext pädagogischer Institutionen, Diskursanalyse, Ethnographie.

Jan Masschelein, Dr. phil., ist Professor (i.R.) für Bildungstheorie und -philosophie am Laboratorium für Bildung und Gesellschaft der Universität Leuven. Arbeits- und

Forschungsschwerpunkte: die öffentliche Rolle von Schulen und Universitäten, öffentliche und kollektive (Bildungs-)Forschungsmethoden, Studienpraktiken, pädagogische Arbeitsformen.

Paul Mecheril, Dr. phil., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration an der Universität Bielefeld. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: method(olog)ische Fragen interpretativer (Forschungs-)Praxis, rassismustheoretische Gesellschaftsanalyse, migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen, Macht und Bildung.

Thorsten Merl, Dr. phil., ist Professor für Förderpädagogik im Schwerpunkt Lernen unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse am Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Koblenz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Differenz, Inklusion/Exklusion und Ungleichheit, Autorität und Autorisierung, Schule, Unterricht und nonformale Bildung.

Anna Moldenhauer, Dr. phil., ist Professorin für Schultheorie und Schulentwicklung an der Universität Bremen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: praxistheoretische Schul- und Lehrer*innenforschung, Differenz- und Anerkennungstheorie, rekonstruktive Sozialforschung.

Marion Ott, Dr. phil., ist Professorin für Kindheitsforschung und Soziale Arbeit an der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: praxis-, macht- und institutionenanalytische Ethnographie im Kontext von Kindheit und Sozialer Arbeit.

Anne Otzen, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungstheorie an der Universität Bremen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Subjektivierungsforschung, erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ironisches Sprechen und (literarisches) Erzählen.

Kerstin Rabenstein, Dr. phil., ist Professorin für Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Materialität und Praxistheorie, Subjektivierung, Transformation von Schule und Unterricht.

Sabine Reh, Dr. phil., ist Professorin für Historische Bildungsforschung (i.R.) an der Humboldt-Universität zu Berlin und Direktorin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kultur- und Sozialgeschichte pädagogischer Institutionen, Professionen und Praktiken, Geschichte des (Fach-)Unterrichts und des pädagogischen Wissens nach 1945 in Deutschland.

Eva Reuter, Dr. phil., ist wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in am Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Arbeits- und For-

schungsschwerpunkte: Fragen nach dem Zusammenhang von Wissen, Macht und Subjektivität mit einem Schwerpunkt auf (queere) Sexualitäten und Geschlechtlichkeiten.

Norbert Ricken, Dr. phil., ist Professor für Theorien der Erziehung und Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungstheorie, Anerkennungs- und Subjektivierungstheorie, pädagogische Anthropologie.

Markus Rieger-Ladich, Dr. phil., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie und Epistemologie, Privilegienkritik und Identitätspolitik.

Nadine Rose, Dr. phil., ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungstheorie an der Universität Bremen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und Subjektivierung im Kontext von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen, poststrukturalistische und de-/postkoloniale Theorien, Rassismus, Klassenverhältnisse, Adressierungsanalysen.

Melanie Schmidt, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Subjektivierung und Autorisierung, Zukunft und Posthumanismus, Übersetzung von Wissen in Schule und Lehrprofession, Diskriminierungskritik.

Svenja Strauß, Dr. disc. pol., war bis Ende 2023 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Analyse von Macht- und Selbstverhältnissen in Praktiken und Diskursen, insb. im Kontext von (Leistungs-)Bewertung, Klassismus und Individualisierung.

Saskia Terstegen, Dr. phil., ist Vertretungsprofessorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biographie-, Subjektivierungs- und Diskursforschung, soziale Ungleichheit, Macht und Diskriminierung, theoretische und empirische Zugänge zum Planetaren.

Christiane Thompson, Dr. phil., ist Professorin für Theorie und Geschichte von Erziehung und Bildung an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, kulturwissenschaftliche Bildungsforschung, erziehungswissenschaftliche Universitätsforschung.

Lars Wicke, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: sozialtheoretische Grundlagen erziehungswis-

senschaftlicher Gegenstandstheorien, theoretische und empirische Arbeit zu Erziehung und Emotion bzw. Affekt sowie zur sozialen Ordnung von Schule und Unterricht.

Steffen Wittig, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: systematische Problematisierung bildungstheoretischer Grundbegriffe (insb. Demokratie, Teilhabe, Gleichheit), diskursanalytisch fundierte Untersuchung hegemonialer Ordnungen in Bildungsregimen.

Daniel Wrana, Dr. phil., ist Professor für Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Subjektivierungsprozesse und -verhältnisse, Erkenntnispolitik erziehungswissenschaftlichen Wissens, Gouvernamentalitätsanalysen, Methodologie der Analyse diskursiver Praktiken, Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung.

