

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; Büniger/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.