

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 *L'usage 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 Aporetik 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.