

**Aus:**

ELISABETH SATTLER

## **Die riskierte Souveränität**

Erziehungswissenschaftliche Studien  
zur modernen Subjektivität

Dezember 2009, 176 Seiten, kart., 24,80 €, ISBN 978-3-8376-1323-0

Dieses Buch fokussiert aktuelle Fragen nach dem Subjekt in der Erziehungswissenschaft. Es versammelt erziehungswissenschaftliche Analysen, welche die moderne Selbstverständigung des Menschen als vermeintlich souveränes und starkes Subjekt in den Blick nehmen. Elisabeth Sattler fragt nach Wegen, um die moderne Feststellung einer souveränen Subjektposition wieder zu verflüssigen, und zeigt Spielräume auf, Souveränität aufs Spiel zu setzen, um neue und andere Formen der (Ent-)Subjektivierung zu ermöglichen.

Die Subjektanalysen erweisen sich als relevanter differenz- und kontingenztheoretischer Dreh- und Angelpunkt in der Erziehungswissenschaft, der disziplinäre, erkenntnistheoretische und ethische Fragehorizonte eröffnet.

**Elisabeth Sattler** (Dr. phil.) lehrt Bildungswissenschaft u.a. an der Universität Wien, der TU Darmstadt und der Universität Dortmund.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

[www.transcript-verlag.de/ts1323/ts1323.php](http://www.transcript-verlag.de/ts1323/ts1323.php)

# Inhalt

<b>0 Die riskierte Souveränität</b> .....	7
0.1 Zur Introdution.....	8
0.2 Zu den Einzelstudien.....	12
0.3 Zur Methode und damit auch wieder zur Sache.....	17
<b>Zwischen</b> .....	22
<b>1 Unterwegs zu einem ‚modernen Subjekt‘?</b> .....	23
1.1 Vincenz Eduard Milde – auf dem Weg zu einer modernen Pädagogik?.....	23
1.2 Die ‚Geburt des Subjekts‘ in der Moderne .....	25
1.3 Der in göttlicher Ordnung aufgehobene Mensch bei Vincenz Eduard Milde .....	30
<b>Zwischen</b> .....	35
<b>2 Prinzipiell pädagogisch</b> .....	37
2.1 Alfred Petzelt – ein Klassiker der Pädagogik?.....	37
2.2 ‚Lernen, sich zu bestimmen‘ .....	41
2.2.1 Über das Lernen .....	43
2.3 Subjekt und Subjektivität .....	47
2.4 Exponiertes Lernen: ‚Lernen, sich zu bestimmen‘, ungesichert .....	49
<b>Zwischen</b> .....	51
<b>3 Souveränität und Subjektivität riskieren</b> .....	53
3.1 Bildung/Subjektivierung.....	56
3.1.1 Formationen von Bildung und Subjektivierung .....	56
3.1.2 Formationen nicht-souveräner Subjektivität.....	59
3.2 Erziehung/Subjektivität.....	61
3.2.1 Formationen vom Subjekt der Erziehung .....	61
3.2.2 Formationen von Erziehung und nicht-souveräner Subjektivität.....	64
3.3 (Trans-)Formationen .....	68
<b>Zwischen</b> .....	71
<b>4 Zur Ethik des nicht-souveränen Subjekts</b> .....	73
4.1 Souveränität einbüßen, um ‚menschlich‘ zu werden ... ..	74
4.1.1 Was soll ich tun?.....	74
4.1.2 Rechenschaft von sich selbst geben .....	75
4.1.3 Menschlich-Werden.....	78
4.2 Aufs Spiel setzen .....	79
4.2.1 Anerkennung.....	79
4.2.2 Verantwortung und – wiederkehrend – Menschlich-Werden .....	81
<b>Zwischen</b> .....	85

<b>5 Kunst der (Ent-)Subjektivierung</b> .....	87
5.1 Bildung: Subjektivierung und (Ent-)Subjektivierung .....	88
5.1.1 Der Mensch: subjected .....	89
5.1.2 Bildung als wirksame Praktik moderner Subjektivierung? .....	89
5.1.3 Eine andere Bildung .....	90
5.2 Bildung als Entbildung .....	91
5.2.1 Bild/Bildung .....	91
5.2.2 Bildungs-/Entbildungsbewegungen .....	92
5.2.3 Awareness .....	92
5.3 Kunst/Bildung: Zeit-Raum für Andere(s) .....	93
5.3.1 Über das Verhältnis von Bildung/Kunst .....	94
5.3.2 Veränderungen/Veränderungen .....	95
5.3.3 Zeit-Raum für Andere(s) .....	96
<b>Zwischen</b> .....	99
<b>6 Verwobene Ansprüche</b> .....	101
6.1 Passagen zur Anerkennung .....	102
6.2 Passagen zwischen Bildung und Gerechtigkeit .....	107
6.3 Verwobene Ansprüche .....	115
<b>Zwischen</b> .....	118
<b>7 Chancengleichheit und Vereinbarungskultur</b> .....	119
7.1 Chancengleichheit .....	121
7.2 Vereinbarungskultur .....	126
7.3 Pädagogische Einsätze – oder: Von notwendigen Ambivalenzen pädagogischer Doktrinen .....	129
7.4 Postskriptum zur Chancengleichheit. Pädagogisch-dekonstruktive Einsätze zwischen Identitätslogik und Differenzdenken .....	130
<b>Zwischen</b> .....	133
<b>8 Zu-Ende-Kommen oder Weitermachen?</b> .....	135
8.1 Heydorn revisited .....	136
8.2 Heydorn heute – Perspektiven auf PISA, OECD-Berichte & Co. ....	138
8.3 Zu-Ende-Kommen oder Weitermachen? .....	142
<b>Kurzfassung</b> .....	147
Die riskierte Souveränität .....	147
<b>Abstract</b> .....	149
Compromising Sovereignty .....	149
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	151
Sonstige Quellen .....	172

## 0 Die riskierte Souveränität

---

### *Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität*

Das vorliegende Buch versammelt erziehungswissenschaftliche Studien, die sich in unterschiedlicher Weise um die moderne Vorstellung des Menschen als Subjekt formieren. Ein solches (Selbst-)Verständnis des Menschen als Subjekt ist jeder pädagogischen Reflexion mehr oder weniger explizit eingeschrieben. Selten wird dieses Subjekt jedoch selbst zentraler Analysegegenstand. Es entzieht sich in der Regel dem direkten Blick, der sich im erziehungswissenschaftlichen Kontext dann auf unterschiedliche Konzeptionen von Bildung oder Erziehung bzw. Lernen oder Lehren u.a.m. richtet und dabei den Unterfaden – das jeweilige Verständnis des Menschen als Subjekt – zwar notwendigerweise voraussetzt und (unbestimmt) bestimmt, aber eben selbst nicht mehr zur Sprache bringt.

An dieser Schwelle des Nicht-Gesagten, Nicht-in-den-Blick-Genommenen, Nicht-Thematisierten arbeiten die vorliegenden acht Einzelstudien, die das verwickelte Thema menschlicher Subjektivität verfolgen. Sie zeichnen Brüche und Risse im Gewebe des Selbstverständlichen einer vermeintlich starken modernen Subjektivität nach. Subjektivierungsprozesse verstehe ich dabei als Differenzgeschehnisse, deren Dezentrierungsmomente vor allem als Problemlagen in den Blick kommen. Das starke Subjekt erweist sich als eine Fiktion, weil das Verhältnis zu seinem Selbstbild in die Zukunft hinaus offen ist, weil „das Selbstbild ein *riskanter* Entwurf meiner Welt ist“ (Mollenhauer <sup>5</sup>1998, S. 158; kursiv i.O.; ES).<sup>1</sup>

Welche Problemlagen klingen nun mit dem modernen Selbstverständnis des Menschen als Subjekt an? Bevor ich die Einzelstudien in ihrer methodischen und gegenständlichen Ausrichtung avisiere, kontextualisiere ich zunächst Subjektivität, Souveränität und die Herausforderungen für pädagogisches Denken und Handeln als ein verwobenes wie zugleich fraktales und damit vorläufiges Themenfeld.

---

1 | Vgl. dazu auch Zirfas/Jörissen 2007, S. 76.

## 0.1 Zur Introduction

Die Fragen nach den spezifischen Formen und Formationen, die Menschen in einem bestimmten historischen und sozialen Kontext annehmen, um zu einem vollwertigen, kompetenten und souveränen Wesen zu werden, sind die Fragen nach dem Prozess der Subjektivierung und Subjektivation, in dem das Subjekt zu einem solchen ‚gemacht‘ wird und sich selbst zu einem solchen ‚macht‘. Diese Frage nach dem Selbstverständnis des modernen Menschen als Subjekt in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Arbeiten erweist sich als die leitende Perspektive der vorliegenden Subjektstudie.

Subjektstudien nehmen jene Diskurse unter die Lupe, in denen bestimmte Subjektformationen repräsentiert, dekretiert, problematisiert oder wieder umgeschrieben werden (vgl. Reckwitz 2008, S. 11). Sie unternehmen den Versuch der Dechiffrierung und Analyse der unterschiedlichen Modi der Subjektivierung. Das Subjekt-Sein versteht sich in dieser Perspektive nicht als substantiell, sondern als geschichtlich konstituiert. Es beruht nicht auf dem, was als fundierend und beharrend zugrunde liegt, sondern stellt sich ein, wenn Handlungen sich mit dem berühren, was ihnen als unverfügbar vorausliegt und entgegentritt. Judith Butler entfaltet beispielsweise über ihren kritischen Einsatz an dem essen- und damit identitätslogischen Begriff ‚Frau‘ ihre politische und theoretisch-begriffliche Kritik am modernen Subjekt. Sie stellt damit die moderne Vorstellung des Subjekts als autonomes, mit sich selbst identisches, ontologisches Wesen radikal in Frage und legt eine Lesart des Subjekts vor, die zunächst nach den Prozessen und Prozeduren der Subjektwerdung, der Subjektivation fragt.<sup>2</sup>

Subjekte konstituieren sich in den Übergängen, den Passagen und kommen als ‚schwankende Gestalten‘ (vgl. Reckwitz 2008) in den Blick. So verweist auch der Begriff der Subjektivierung darauf, dass Subjekte nicht als ‚vorhanden‘ zu betrachten sind, sondern sich in einem Prozess permanenter Formation und Transformation befinden. „Es gibt keine theoretische Veranlassung zu einer zeitenthobenen Wesensbestimmung des Subjekts als souveräner Machthaber über Dinge, Mitmenschen und sich selbst, sondern eine praktisch motivierte Illusion von Autonomie angesichts der realen Ohnmacht der Akteure“ (Meyer-Drawe 1990, S. 156). Das Subjekt formiert sich „als eine spezifische, endliche, historisch begrenzte Konfiguration, die es mit seiner Reflexion durchschneidet und so der Kritik zugänglich macht. Es konstituiert sich jeweils über seine Praktiken der Unterwerfung, aber auch über seine Praktiken der Befreiung“ (Meyer-Drawe 1990, S. 156). Wenn Michel Foucault das Subjekt als „unterworfenen Souverän“ (Foucault <sup>3</sup>1980, S. 377) fasst, zeigt sich darin die Dublettierung von Unterwerfung und Entunterwerfung. Wenn der Mensch nicht (mehr) als eindeutiger Souverän seines Denkens und Handelns ausgemacht werden kann, dann gilt es, die Un-

---

2 | Vgl. Butler 2006.

terbrechungen und Spannungen, die durch die Frage nach dem Platz des Souveräns zustande kommen, aufzulösen und das Spiel der Repräsentationen durch den zu brechen, der auf dem Platz des Königs die Repräsentation selbst ermöglicht:<sup>3</sup> durch den Menschen als Subjekt. Das menschliche Selbstverständnis als Subjekt zeigt sich jedoch als kontingente Selbstbeschreibung, deren Aufschwung mit der Moderne einsetzt, auch wenn ein Blick in die Geschichte schon einige Vorboten dieser Idee in den Blick bringt.<sup>4</sup>

Da das Subjekt, das beispielsweise Michel Foucault, Judith Butler, Jacques Lacan oder Jacques Derrida jeweils unterschiedlich in den Blick nehmen, sich nicht mehr als das Subjekt der klassischen Subjektphilosophie erweist, scheint ein kurzer Blick auf den Abriss der klassischen Zugänge nötig, um davon die poststrukturalistischen Perspektiven unterscheiden zu können. Die klassische Subjektphilosophie reicht – in einem ersten Strang – epistemologisch und moraltheoretisch von René Descartes' Modell des Ich als *co-gito* bis zum deutschen Idealismus bei Immanuel Kant, Gottlieb W. Fichte oder Friedrich Wilhelm J. Schelling. Ein zweiter sozialtheoretischer Strang umfasst den vertragstheoretischen Individualismus bei Hobbes und John Locke. Ein dritter und letzter ästhetischer Strang kann in der Romantik ausgemacht werden: Dort erscheint das Subjekt als Selbst, als expressiver Kern der Selbstverwirklichung (vgl. Reckwitz 2008, S. 13).<sup>5</sup> Die klassische Subjektphilosophie umfasst diese drei Zweige und bei aller Variabilität der Subjektphilosophie beruht sie auf einer Grundannahme: der einer Autonomie des Subjekts. Dieses kommt als eine irreduzible Instanz der Reflexion, des Ausdrucks, des Handelns in den Blick, die ihre Grundlage in sich selbst – und nicht in kontingenten Bedingungen – findet. Das klassische Subjekt versteht sich als eine selbsttransparente, selbstbestimmte, souveräne Instanz des Erkennens und Handelns. Damit enthält das Subjekt seinen Kern in bestimmten Qualitäten, die zugleich der Ort seiner Rationalität sind. Es werden ihm in diesem Sinne universale Eigenschaften zugeschrieben (vgl. Riedl 1989). Dieses Verständnis von transparenter, souveräner, autonomer und kreativer Subjektivität setzt mit den großen Erzählungen der Moderne ein, speziell an einem bestimmten Verständnis der Moderne als Formation, welche die Emanzipation des Subjekts, die Entbindung der im Subjekt angelegten Potentiale der Autonomie und Souveränität betreibt. Doch dieser klassische subjektphilosophische Diskurs ist seit dem 19. Jahrhundert auch Kritik ausgesetzt, einer Kritik, an deren vorläufigem Ende Strukturalisten und Poststrukturalistinnen stehen: Karl Marx, Sigmund Freud, Friedrich Nietzsche, Ludwig Wittgenstein, Michel Foucault, Judith Butler, Jacques Derrida – sie alle versuchen heterogene Dezentrierungen des Subjekts, das dann rhetorisch verkürzt unter der Chiffre ‚Tod des Subjekts‘ firmiert. Das Subjekt

3 | Vgl. dazu auch Zirfas/Jörissen 2007.

4 | Vgl. dazu Ricken 1999, S. 51: Vorformulierungen des modernen Subjektverständnisses findet er z.B. bei Pico della Mirandola oder René Descartes auf.

5 | Vgl. dazu auch Reckwitz 2006 oder Henrich 2007.

wird dezentriert, indem es seinen „Ort als Null- und Fixpunkt des philosophischen und humanwissenschaftlichen Vokabulars verliert“ (Reckwitz 2008, S. 13). Damit erweist sich das Subjekt selbst in seiner Form als von gesellschaftlich-kulturellen Strukturen abhängig, die ihm nicht nur äußerlich sind (Sprachspiele, symbolische Ordnungen, technisch-mediale Strukturen etc). Im Zuge der Dezentrierung kommt dem Subjekt sein Status als „transzendental-empirische Doublette“ (Foucault <sup>3</sup>1980, S. 348f.) abhanden, den es in den Humanwissenschaften ab Kant innehatte. Das Subjekt erscheint mit Foucault somit weder als ein transzendentales, dessen Eigenschaften ihm a priori zukommen, noch lässt es sich in seiner Struktur zum Gegenstand empirischer Forschung machen.

Diese Dezentrierung des Subjekts mündet methodisch Ende des 20. Jahrhunderts und Anfang des 21. Jahrhunderts in die Theorieperspektive der Subjektanalyse. Sie nimmt die poststrukturalen Thesen zum Ausgangspunkt: Wenn sich die universale Struktur des Subjekts als Fiktion herausstellt, dann gilt ihr Interesse den Theorien, Praktiken und Diskursen der Subjektivierung, der Bildung und Transformation von Subjektformen in ihren Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten, die den Subjekten selbst immer aufs Neue intransparent bleiben. Das Subjekt kommt so als Korrelat wechselnder Subjektivierungsweisen in den Blick – in einem Prozess, der sich unter modernen Bedingungen nicht selbst als ‚Emanzipation‘ verstehen lässt.

Die hier vorliegenden Subjektstudien sind auch als Subjektanalysen konzipiert, die allerdings ihre philosophische Genese via Subjektphilosophie immer auch wieder erinnernd einholen. Sie lassen sich jeweils aufs Neue von der Doppeldeutigkeit<sup>6</sup> inspirieren, die der Frage nach dem Subjekt von Anfang an zukommt: Das Subjekt präsentiert sich einerseits gegenüber dem Objekt als agierende, selbstbestimmte und souveräne Instanz, zugleich aber ist das *subjectum* dasjenige, das zugrunde liegt, also unterworfen ist, das bestimmten Reglements unterliegt und sich ihnen unterwirft.<sup>7</sup> Von dieser Doppeldeutigkeit ausgehend wird das Subjekt zu einer vorgeblich autonomen, selbstinteressierten und sich selbst verwirklichenden Instanz, indem es sich entsprechend heterogenen kulturellen Anforderungen der Autonomie, Selbstverwirklichung und Souveränität unterwirft. Michel Foucault illustriert die Doppeldeutigkeit mit der bereits benannten Chiffre des Subjekts als „unterworfenem Souverän“ (Foucault <sup>3</sup>1980, S. 377). Nach Käte Meyer-

---

6 | Zur Doppeldeutigkeit des Subjekts vgl. auch Meyer-Drawe 1991, S. 394-397. Angesichts der Notwendigkeit, das Subjekt als Pseudo-Souverän und Idol unverfälschter Identität zu dekonstruieren, konstatiert Meyer-Drawe: „Als leibliche Wesen haben wir nicht die Wahl zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, zwischen Freiheit und Zwang, zwischen aktiver und passiver Synthesis. Unsere Möglichkeiten realisieren sich in den verschiedenen Formen der Beziehung zwischen Unschuld und Gewalt, zwischen Subjekt und Objekt“ (Meyer-Drawe 1991, S. 398).

7 | Vgl. die englische Formulierung: *being subjected to something*.

Drawe „steht und stand [das Subjekt; ES] niemals wirklich vor der Entscheidung, Souverän oder Untertan zu sein. Die Situation des Subjekts [...] ist labil und verführt zu zwanghaften Festlegungen“ (Meyer-Drawe 1990, S. 11). So wird ein labiler, schwankender Mensch zum Subjekt, indem er/sie sich als solches ‚anrufen‘ lässt, wie dies Louis Althusser in seiner oftmals zitierten Skizze als ‚Anrufung‘, als ‚Interpellation‘ (Althusser 1977) des Subjekts formuliert.<sup>8</sup> So bedarf es (der Anrufung) des Anderen/der Anderen, um Subjekt zu werden. Damit ist eine ‚starke‘ moderne – also souveräne, autonome und in sich selbst gründende – Subjektivität wohl immer schon in Frage gestellt, zeigt sie sich doch als mit dem Nicht-Souveränen, Heterogenen und Anderen verweben.

So gibt es kein Subjekt ohne Subjektivation, die den Prozess des machtvollen Unterworfenseins und zugleich den Prozess der ermächtigenden Subjektivierung beschreibt: „Über ‚das Subjekt‘ wird oft gesprochen, als sei es austauschbar mit ‚der Person‘ oder ‚dem Individuum‘. Die Genealogie des Subjekts als kritische Kategorie jedoch verweist darauf, daß das Subjekt nicht mit dem Individuum gleichzusetzen, sondern vielmehr als sprachliche Kategorie aufzufassen ist, als Platzhalter, als in Formierung begriffene Struktur. [...] Kein Individuum wird Subjekt, ohne zuvor unterworfen, subjektiviert zu werden oder einen Prozeß der ‚Subjektivation‘ zu durchlaufen“ (Butler 2006, S. 15f.).

Wäre es – angesichts aktueller poststrukturalistischer Diagnosen – nicht nahe liegender und plausibler, für eine Verabschiedung des Subjektbegriffs zu votieren? Das mag auf den ersten Blick so scheinen; auf den zweiten Blick zeigt sich jedoch, dass der Verzicht auf einen bestimmten Begriff die Problemlage wohl weder theoretisch noch praktisch entspannt oder gar löst. Auch Judith Butler spricht sich – um die kritische Handlungsfähigkeit des Subjekts offen zu halten – für ein anderes Verständnis von Subjektivität aus. Sie konturiert ein Verständnis vom ‚postsouveränen Subjekt‘, das gerade dann, wenn sich das Subjekt nicht mehr notwendigerweise als souverän beziehungsweise autonom denkt, die Verhältnisse kritisch variiert, die es hervorbringt und von denen es hervorgebracht wird.<sup>9</sup> In einer solchen postsou-

8 | Vgl. dazu auch die Arbeiten von Judith Butler. Sie versteht den Status des Subjekts als eine diskursive Formation in je eigener Zeitlichkeit. In Anlehnung an Althusser rücken bei ihr die Anrufung und die Umwendung als Modi der Subjektkonstruktion in den Vordergrund. Das, was ein Subjekt ausmacht, beschreibt nach Butler auch immer das, was er oder sie nicht ist. Dieser Verlust wird bei Butler psychoanalytisch aufgenommen, d.h., der Verlust bleibt als gesperrtes Wissen, als blockiertes Begehren im Subjekt präsent. Auch Slavoj Žižek bearbeitet Althusser's Anrufung und formiert eine Subjekt-Ideologie und Gesellschaftstheorie. Vgl. z.B. Žižek 2005.

9 | „Meiner Ansicht nach geht es weder darum, pro-souverän noch anti-souverän zu sein, sondern vielmehr darum, zu beobachten, in welcher Weise man sowohl im Namen als auch in Gegnerschaft zu Souveränität sich auf Souveränität beruft, sie ausweitet, deterritorialisieret, anhäuft, außer Kraft setzt“ (Butler/Spivak 2007, S. 68f.).



veränen Perspektive setzen die Handlungsspielräume just dort ein, wo die Souveränität schwindet: „Während einige Theoretiker die Kritik der Souveränität als Zerstörung der Handlungsmacht missverstehen, setzt meiner Ansicht nach die Handlungsmacht gerade dort ein, wo die Souveränität schwindet“ (Butler 2006, S. 32).

Angesichts der Spielräume, in denen Souveränität riskiert wird – und immer aufs Neue riskiert werden muss, um eine Ent-Subjektivierung zu ermöglichen –, formieren sich die hier versammelten Einzelstudien, die ich im Folgenden kurz vorstelle (0.2), bevor ich mit einigen Bemerkungen zur Methode (0.3) dieses einleitende Kapitel schliesse.<sup>10</sup>

## 0.2 Zu den Einzelstudien

In und mit den vorliegenden Subjektstudien werden pädagogische Diskurse in den Blick genommen, die – jeweils zu analysierende – Subjektivierungs- und Subjektivitätsverständnisse inkludieren, auch wenn davon nicht explizit die Rede ist, sondern ‚Lernen‘, ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘, ‚politische Bildung‘ oder ‚Chancengleichheit‘ zur Sprache kommen. Wann immer pädagogisch ‚einheimische‘ Begriffe oder auch bildungspolitische Forderungen als *Hauptfaden* zunächst scheinbar in den Blick genommen werden, verweisen die Studien auf die darin jeweils meist implizit bleibenden Verständnisse von Subjektivität, die als *Unterfaden* die jeweiligen Argumentationen fundieren.

So setzt die erste Studie am Übergang zur Moderne an und verweist bereits auf die geschichtlich kontingente Konstitution des Menschen als Subjekt. Der Hauptteil des Buches beginnt in Kapitel 1 mit einer Studie zu Vincenz Eduard Milde und dessen – in seiner Erziehungskunde formulierter – Anthropologie. 1806 wurde die erste selbständige Lehrkanzel für Erziehungskunde in Wien eingerichtet und mit V. E. Milde besetzt. Mildes zweibändiges pädagogisches Hauptwerk, sein *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen* (1811/1813), war bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts das einzig zugelassene Vorlesebuch für die pädagogischen Vorlesungen an den österreichischen Universitäten.<sup>11</sup> Der vorliegende Beitrag nimmt die wiederholte Charakterisierung von V. E. Milde als ‚modernem‘ Pädagogen auf, die auch durch seine Rede von der Individualität des Zöglings und der Förderung seiner Selbsttätigkeit und Eigenaktivität nahe gelegt wird, und fragt, ob seine Pädagogik tatsächlich als wichtige Markie-

---

10 | Weil die Methode den Gegenstand als solchen hervorbringt, kommt auch der Methodenteil zur Sache, jedoch nicht (mehr) zur Sache ‚Selbst‘. ‚Zu den Sachen selbst!‘ beschreibt den Husserl’schen Fokus für phänomenologische Arbeiten. Dass hier nicht zur Sache ‚Selbst‘ gekommen werden kann, entspricht dem Gedanken, dass das ‚Selbst‘, das Subjekt, als Gegenstand nicht ‚einfach‘ zur Sprache gebracht werden oder in den Blick genommen werden kann: Das ‚Selbst‘ erscheint nicht als bloßer Gegenstand des Denkens.

11 | Vgl. Breinbauer/Grimm/Jäggle 2006.

rung auf dem Weg zu einem ‚modernen Subjekt‘ verstanden werden kann. Der Beitrag<sup>12</sup> perspektiviert V. E. Mildes Anthropologie in seiner Erziehungskunde im Lichte moderner Subjektivität und rekonstruiert zunächst die Geburt des Subjektdenkens in der Moderne. Damit wird die Spezifität des modernen Subjektbegriffs herausgearbeitet, die erlaubt, das Werk Mildes auf dieser Matrix zu analysieren. So zeigt sich, dass das Milde’sche Verständnis aus subjekttheoretischer Perspektive just nicht als ‚modern‘ zu beschreiben ist.

Wie die erste Teilstudie ist auch das Kapitel 2 historisch-systematisch ausgerichtet. Doch geht der Blick hier nicht 200 Jahre, sondern nur bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts zurück. Alfred Petzelts prinzipienwissenschaftliche Pädagogik stellt der Genese nach die Traditionslinie für skeptisch-transzendentalkritische Pädagogik dar und weist damit – wie auch V. E. Milde – einen direkten lokalen wissenschaftstheoretischen Bezug zur Allgemeinen Pädagogik in Wien auf. Der Beitrag *Prinzipiell pädagogisch. Alfred Petzelts Pädagogik, sein Verständnis von Lernen und Subjektivität im Prinzip* erinnert an einen prominenten prinzipienwissenschaftlich-pädagogischen Zugang zu Lernen und dessen Vollzug. Er widmet sich zunächst der Frage, ob Alfred Petzelt als ein ‚Klassiker‘ der Pädagogik verstanden werden kann.<sup>13</sup> Nach dieser Einleitung fragt die Studie nach Petzelts Verständnis von Lernen.<sup>14</sup> Von welchen Annahmen über das Subjekt und Subjektivität gehen Alfred Petzelts Ausführungen aus? Auch dieser Frage geht die Studie nach und skizziert daran anschließend einige mögliche Konsequenzen eines modernen, ungesicherten Subjektivitätsverständnisses für pädagogisch aktuelles (Nach-)Denken über Lernen.<sup>15</sup>

Die 3. Subjektivitätsstudie des Buches, *Souveränität und Subjektivität riskieren. Zu aktuellen (Trans-)Formationen von ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘*<sup>16</sup>, folgt der Frage, welche Konsequenzen ein Riskieren von Souveränität und Subjektivität für pädagogisches Denken und Handeln impliziert. Im Rahmen der Lektüre aktueller bildungs- und erziehungsphilosophischer Studien von Norbert Ricken und Wilfried Lippitz, die beide die Herausforderungen um Souveränität und Subjektivität *expressis verbis* in ihren Texten aufnehmen, geht es zum einen darum, die Grenzen der wirkungsmächtigen modernen menschlichen Selbstbeschreibungsfelmeil souveräner Subjektivität auszuarbeiten. Diese Grenzen fassen ein gewandeltes Verständnis von pädagogischen Konzepten und Konzeptionierungen, beispielsweise von Wissen und Entscheidung, und auch von pädagogischen Kategorien selbst. Die differenztheoretische Justierung der Bildungs- und Erziehungsphilosophie zielt zum anderen auf die Verwobenheit im Sozialen ab, die zudem aus ethi-

12 | Der Beitrag ist in Breinbauer/Grimm/Jäggle 2006 erschienen: siehe Sattler 2006.

13 | Vgl. Sattler 2008.

14 | Vgl. Sattler 2008b.

15 | Vgl. zur derzeit wieder aktuellen Thematik des Lernens z.B. Mitgutsch et al. 2008, Meyer-Drawe 2008, Göhlich/Zirfas 2007, Göhlich/Wulf/Zirfas 2007.

16 | Der Beitrag ist in Thompson/Weiß 2008 erschienen: Sattler 2008a.

scher Sicht bedeutsam ist. Pädagogisches Sprechen vollzieht sich – angesichts der Grenzen des Wissens – als singulärer Einsatz, als Riskieren (von Subjektivität und Souveränität) im Handeln und Entscheiden.

Kapitel 4 widmet sich vorrangig der Lektüre von Judith Butlers *Kritik der ethischen Gewalt* (Butler 2002), die sie in ihren Adorno-Vorlesungen an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt/Main formuliert. Mit Judith Butler kommen mit Blick auf Subjektivität und Subjektivierung Konzepte der Naturalisierungsdiskurse, Performativität und Subversion zur Sprache. Ihre Analysen des Subjekts kreisen um ein Konzept von Performativität, das sie aus der Sprechakttheorie entwickelt und das zugleich psychoanalytische Elemente umfasst. Butlers Interesse gilt dabei den kulturellen und psychischen Prozessen der Selbstsubversion. Der Beitrag *Zur Ethik des nicht-souveränen Subjekts*<sup>17</sup> formiert sich um Judith Butlers ethische Einsätze um Anerkennung, Verantwortung und Menschlich-Werden. Dazu wird kurz der Fokus auf Butlers Subjektverständnis gerichtet. Nach Butler ist es notwendig, die souveränen Positionen zu riskieren, also Souveränität einzubüßen, um „menschlich“ zu werden (vgl. Butler 2003, S. 11), um als Mensch (politisch) handlungsfähig zu bleiben. Gerade aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive scheint es hoch an der Zeit, auch diese aktuellen Einsätze zu ethischen, erkenntnis- und wissenstheoretischen sowie politischen Fragen zur Sprache zu bringen.

Der Text *Kunst der (Ent-)Subjektivierung. Über aktuelle (Trans-)Formationen von Bildung/Kunst und deren Beiträge zur (Ent-)Subjektivierung*<sup>18</sup> formiert sich im Kapitel 5 um drei zentrale Chiffren: Bildung, Kunst und (Ent-)Subjektivierung. Aktuelle bildungstheoretische Arbeiten stehen vor der Herausforderung, neben Zentrik auch De-Zentrik, neben dem Selbst auch das Andere, neben der Souveränität auch die Nicht-Souveränität zu fassen. Der Beitrag stellt sich der Frage nach den Möglichkeiten der Ent-Subjektivierung in Kunst und Bildung. Über die Diskussion von Jörg Zirfas' Beitrag von Bildung als Entbildung wird ein bildungstheoretischer Entwurf aufgenommen, der Bildung, Kunst und Subjektivierung zueinander in Beziehung setzt und Bildung als Entbildung als eine Bewegung fasst, die eine Überschreitung des eigenen Horizonts und einen (partikularen) Selbstverlust impliziert. Der Beitrag wird von der These geleitet, dass Bildung und Kunst Beiträge zur ‚Kunst‘ der Ent-Subjektivierung leisten können, wenn sich dort eine Form von *awareness* für das Andere einstellt.

Das Kapitel 6 thematisiert das Verhältnis von Bildung und Gerechtigkeit unter dem Titel *Verwobene Ansprüche. Wege der Anerkennung zwischen Bil-*

---

17 | Der Beitrag ist im Sammelband von Dörpinghaus/Helmer 2006 um den Themenkomplex Ethos/Bildung/Argumentation erschienen: vgl. Sattler 2006a.

18 | Dieser Text ist im Zuge einer Tagung und des darauf folgenden Tagungsbandes von Kristin Westphal und Wolf-Andreas Liebert entstanden. Siehe Westphal/Liebert 2009; zum Beitrag vgl. Sattler 2009.

*dung und Gerechtigkeit*<sup>19</sup>. Der Beitrag widmet sich dem Verhältnis von Bildung und Gerechtigkeit entlang einer Lektüre von Paul Ricoeurs *Wege(n) der Anerkennung* (2006) mit Blick auf aktuelle bildungstheoretische Konzepte, die die Frage nach Gerechtigkeit explizit ansprechen, ohne die Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Gerechtigkeit‘ positiv zu bestimmen. In diesem Kapitel wird der Versuch unternommen, die Möglichkeit einer Theoretisierung des Verhältnisses zwischen Bildung und Gerechtigkeit auszuloten, welche die Alternative zwischen deskriptiven und präskriptiven Bestimmungen vermeidet. Es wird die These verfolgt, dass eine Fokussierung auf die Handlungsebene – wie beispielsweise bei Paul Ricoeur – den Anspruch auf Gerechtigkeit zur Sprache zu bringen vermag, und zwar in einer Form, in der die aus normativer Enthaltbarkeit resultierende Statik und Formalität bildungstheoretischer Gerechtigkeitsüberlegungen überwunden und zugleich die Verwobenheit der Ansprüche zwischen Bildung und Gerechtigkeit deutlich werden können. Dieser Beitrag thematisiert Subjektivität zwar nicht explizit, er eröffnet jedoch das aktuelle Diskursfeld um Bildung und Gerechtigkeit in einer für weiteres (Nach-)Denken über Subjektivität leitenden Weise. Der Text kann so als Diskursrahmen für Subjektstudien gelesen werden, der die Diskursfelder um Bildung und Gerechtigkeit thematisiert und problematisiert.

Das darauf folgende Kapitel 7 nimmt zwei Begriffe in den Blick, die modisch-aktuell erziehungswissenschaftlich wie auch bildungspolitisch hoch im Kurs stehen: Chancengleichheit und Vereinbarungskultur. Beide Termini beziehen sich letztendlich immer auf moderne *starke* Subjekte: Wenn es um Chancengleichheit geht, dann ist vorausgesetzt, dass Subjekte ihre Chancen aktiv wahrnehmen und betreiben; wenn es um Vereinbarungskultur geht, so werden die Subjekte als vertragsfähige gesetzt und verstanden. Der vorliegende Beitrag *Chancengleichheit und Vereinbarungskultur. Von notwendigen Ambivalenzen pädagogischer Doktrinen*<sup>20</sup> zeigt, dass auch in scheinbar emanzipatorisch klingenden Begriffen – wie dem Ruf nach Chancengleichheit und Vereinbarungskultur – deren indoktrinäres Potential sichtbar gemacht werden kann. So handelt der Beitrag auch von pädagogischen Einsätzen angesichts notwendiger Ambivalenzen pädagogischer Doktrinen. Methodisch bezieht sich dieser Beitrag auch auf subjekttheoretische Analysestrategien bei Michel Foucault; in seinen Arbeiten finden sich dazu unterschiedliche ‚Werkzeuge‘, beispielsweise zur diskursanalytischen Archäologie, zur machtanalytischen Genealogie, zur Analyse von Gouvernentali-

19 | Dieser Beitrag ist in Kooperation mit Richard Kubac entstanden und in Wimmer/Reichenbach/Pongratz 2007 erschienen: Kubac/Sattler 2007.

20 | Dieser Artikel ist gemeinsam mit Agnieszka Dzierzbicka (Dzierzbicka/Sattler 2007) anlässlich der thematischen Herausforderungen um die pädagogische Problematik der Indoktrination entstanden und im Sammelband von Henning Schluß (2007) erschienen. Die verschiedenen Beiträge des Sammelbandes fokussieren das Problem der Indoktrination als einen konstanten Stachel im Fleisch von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zur Chancengleichheit vgl. auch Sattler 2006b.

tät und zu den Technologien des Selbst. Der Text expliziert an den beiden Begriffen Chancengleichheit und Vereinbarungskultur die Ambivalenzen und Paradoxien im Zeitalter des wettbewerbsfreudigen Selbstunternehmer-tums, dem sich moderne Subjekte wohl nur beschränkt entziehen können. Im Postskriptum zu diesem Beitrag finden sich pädagogisch dekonstruktive Einsätze zur Chancengleichheit zwischen Identitätslogik und Differenzdenken.

Im 8. und letzten Kapitel schließen die vorliegenden erziehungswissenschaftlichen Subjektstudien mit einem Beitrag, der die Relationierung von Pädagogik und Politik nochmals neu aufgreift. *Zu-Ende-Kommen oder Weitermachen? Einige Bemerkungen über die Relation von Pädagogik und Politik*<sup>21</sup> verweist zunächst – über eine Relektüre der Arbeit von Heinz-Joachim Heydorn aus 1969 – auf die Bezüge zwischen Pädagogik und Politik. Wenn auch der Zugang Heydorns weder der Sprache noch der Ideenlage nach für heutige Fragekontexte direkt Antwort zu geben vermag, so zeigt sich doch, dass seine Argumentation für aktuelle bildungstheoretische und bildungspolitische Fragen um PISA, OECD-Berichte etc. aufschlussreich ist. Mit der Differenzierung des Politischen von Politik (Chantal Mouffe) verweist der Beitrag auf Koordinatenverschiebungen, die auch in Sachen politischer Bildung von Relevanz sind. Dass auch in politischer Bildung subjektivierende Strukturen liegen, die nicht bloß repressiv, sondern ebenso aktivierend verstanden werden können, zeigt die Verwobenheit der Frage nach politischer Bildung mit Fragen nach Subjektivierung und Subjektivität, die der Beitrag gleichfalls in den Blick bringt. In der ambivalenten Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Politik zeigt sich mit Heinz-Joachim Heydorn wie auch mit Chantal Mouffe, dass eine allzu scharf gezogene Grenze beiden Feldern Bedeutsames und Herausforderndes unterschlägt.

Die einzelnen Studien verdanken sich unterschiedlichen Publikationsanlässen. Sie sind so angelegt, dass jede auch ohne die Kenntnis der anderen gelesen werden kann. Gelegentliche Redundanzen wurden dafür in Kauf genommen. Weil in manchen Studien der Unterfaden der Subjektivität nur mehr implizit, aber dennoch tragend verhandelt wird und weil die Heterogenität der Beiträge das Gemeinsame unsichtbar werden lässt, sind die einzelnen Studien jeweils über einen Kurztexat im ‚Zwischen‘ relationiert. Dieser verbindet – und trennt – so gleichzeitig die einzelnen Kapitel und erlaubt, geführte Unterfäden in den Texten und Texturen explizit zu machen. Das Zwischen – so Michael Theunissen – wirkt zunächst so, als trete es hinter dem es Umschließenden zurück oder verschwinde dahinter; aus einer philosophischen Deutungsperspektive erscheine es allerdings als „die Mitte, die das eigentlich Bedeutsame ist, weil sie die Extreme miteinander vermittelt“

---

21 | Dieser mit Henning Schluß gemeinsam verfasste Text ist im Sammelband Kubac/Rabl/Sattler 2009 erschienen. Der Sammelband widmet sich der Frage nach dem *Weitermachen?* und untersucht aktuelle Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Vgl. Sattler/Schluß 2009.

(Theunissen 2005, S. 1543).<sup>22</sup> Als Zwischenbestimmungen in Sachen Subjektivität finden sich die Kurztexte im ‚Zwischen‘ jeweils an der Schwelle, am Übergang von einem Kapitel zu einem anderen.

Drei der versammelten Texte sind in Kooperationen entstanden, für die ich Agnieszka Dzierzbicka, Richard Kubac und Henning Schluß sehr herzlich danke. Kooperationen und kollegiale Gaben – auch bei heterogenen Denkeinsätzen – erscheinen mir als unverzichtbare Projekte, insbesondere angesichts eines nicht-souveränen Denkens und Schreibens über die risikante Subjektivität.

### 0.3 Zur Methode und damit auch wieder zur Sache

Methodisch nehmen die vorliegenden Arbeiten ihren Ausgang in der Traditionslinie einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik, wie sie Wolfgang Fischer und Jörg Ruhloff im Blick haben.<sup>23</sup> Allgemeine Erziehungswissenschaft<sup>24</sup> verstehe ich als Ort der unverzichtbaren und unabschließbaren Problematisierung des pädagogischen Denkens (vgl. Wimmer 2006). Subjektstudien scheinen mir in mehrfacher Hinsicht kritische Einsätze auf dem Feld der Erziehungswissenschaft zu ermöglichen, beispielsweise in der Zurückweisung des Status souveräner und autonomer Subjektivität, in der Dechiffrierung dieses Subjekts als Effekt sozialer/kultureller Regulierungen.<sup>25</sup> Aber auch in der Sichtbarmachung von Widersprüchlichkeiten von Subjektivitätsanforderungen und -formen und der Konflikte, die hinter – oder eben just an – der Fassade der scheinbaren Einheit des modernen Subjekts deutlich werden, liegt ein kritisches Potential (vgl. dazu auch Reckwitz 2008, S. 21). Ein weiterer kritischer Einsatzpunkt kann wohl in der kulturellen und historischen Entuniversalisierung von scheinbar allgemeingültigen Eigen-

22 | Bei Platon sei das Zwischen das Medium der Umschlagsbewegung, es sei das Ortlose (atopos), weil es nirgends zu Hause scheint, weder im ‚Vonwoher‘ noch im ‚Woraufhin‘ des Umschlags (vgl. Theunissen 2005, S. 1543).

23 | Vgl. Fischer 1998, Fischer/Ruhloff 1993. In der Wiener theoretischen Erziehungswissenschaft zeigen sich die Publikationen von Ines M. Breinbauer und Alfred Schirlbauer diesem Denkeinsatz verbunden. Vgl. Breinbauer 1996, 2006, Schirlbauer 1992, 1996, 2005 und Dzierzbicka/Schirlbauer 2006.

24 | Allgemeine Pädagogik sei hier als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft gesetzt, auch angesichts der Problematizität des Allgemeinen heute; vgl. zum Verlust des Allgemeinen – und damit zur Wiederkehr des Singulären – Wimmer 1996; zum disziplinären Problemaufriss einer Allgemeinen Pädagogik ohne Allgemeinheit vgl. Kubac 2009.

25 | Die Frage nach dem Subjekt lässt sich nur angemessen verstehen, wenn auch die sozialen und historischen Umstände reflektiert werden, in denen das Subjekt zur Frage wird. Vgl. Gamm 1992, S. 79.

schaften des Menschen, von seiner ‚Essenz‘ oder seinem ‚identischen Kern‘ ausgemacht werden.

Schon meine früheren Arbeiten verstehen sich als von dekonstruktiven Einsätzen inspirierte und irritierte.<sup>26</sup> Wie lässt sich Dekonstruktion im Kontext von Subjektivität verstehen, wenn Dekonstruktion ja immer auch im Verdacht steht, das philosophische oder sozialwissenschaftliche Axiom von Subjektivität, Identität, Personalität etc. aufzulösen? Dekonstruktives Denken versteht sich als Differenzdenken, das Subjektivität von Seiten der Alterität, von Seiten der Differenzen in den Blick nimmt. Es bestimmt sich als ein Fragehorizont, der zu bedenken gibt, ob nicht als wichtige Bedingung moderner Subjektivität die Beziehung zu einem differenten Anderen gefasst werden muss; eine Beziehung, die nicht in der Logik des Selbst oder in der Identitätslogik fundiert ist, sondern in einer Bewegung auf das/die Andere(n) hin gründet, auf das/die wir immer schon antworten.<sup>27</sup> Den dekonstruktiven Einsatz verstehe ich – mit Michael Wimmer – als eine „dem Pädagogischen angemessene ‚Reflexionsform‘“ (Wimmer 2006, S. 106), weil sich in ihr eine für die Pädagogik konstitutive Erfahrung entziffern lässt: die Erfahrung des Anderen. Die Beziehung zum Anderen geht jeder pädagogischen Beziehung voraus und kann so als „das Apriori jeder Erziehung“ (Wimmer 2006, S. 106) markiert werden. Damit verweisen die Studien immer auch auf die ethische Dimension der pädagogischen Aufgabe, der es gerecht zu werden gilt. Was Jacques Derrida für die praktische Philosophie gezeigt hat, gilt für die Pädagogik ebenso: Es ist nicht denkbar, die Bedingungen der Möglichkeit praktischen Gelingens anzugeben, die nicht zugleich als Bedingungen der Unmöglichkeit verstanden werden könnten (vgl. Wimmer 2006, S. 369).<sup>28</sup> Die Studien verweisen darauf, dass zentrierte, ‚starke‘, moderne Subjektivität zur „Erfahrung des Unmöglichen gehört, wenn sie gleichermaßen sich und dem anderen genügen soll“ (Derrida 1992, S. 36). Die dekonstruktive Provokation kann deutlich machen, dass die Differenz dem Subjekt immer schon eingeschrieben ist und wir uns nicht auf ein Subjekt als Ich, als unser ‚Wesen‘, beziehen können, das uns „die Wahrheit unseres Selbst gleichsam präsent machen würde“ (Zirfas/Jörissen 2007, S. 228).

Wenn in den Analysen auch Rückblicke, Rückschau und Nachdenken Raum nehmen, dann empfiehlt sich das „schon deshalb, damit man nicht, in der Annahme, man mache etwas Neues, bloß wiederholt, damit man nicht schreibt, ohne zu wissen, sich nicht Programme diktieren lässt, die (um ein Wort aus der Macintosh-Terminologie zu verwenden) schon ‚initialisiert‘, aber auch schon verbraucht, erledigt sind. Diese Bemühung um ein historisches Wissen und interpretative Formalisierung ist die Mindestvorausset-

---

26 | Vgl. z.B. Sattler 2003.

27 | Vgl. zur Responsivität von Subjektivität z.B. Waldenfels 1994.

28 | Theorie/Wissen nimmt in einem dekonstruktiven Verständnis nicht die Aufgabe an, praktisches Gelingen zu sichern, sondern die Möglichkeit auf, Gerechtigkeit zu wahren, das Ereignis zu ermöglichen. Daraus folgt der unmögliche Imperativ: Sei gerecht!

zung eines gegenüber Geschichte und Geschichtsschreibung – aber nicht nur ihnen gegenüber – ‚verantwortungsvollen‘ Schreibens“ (Derrida 1992, S. 54f.). Doch dass mit einem veränderten Subjektverständnis auch eine neue Art der Verantwortung notwendig wird, erweist sich als eine der Schwierigkeiten (in) der Sache. Bernhard Waldenfels erinnert daran, dass die „vielberufene *Verantwortung*, die sich auf dem Boden einer gegebenen Ordnung bewegt“, „einer *Antwort* auf außerordentliche Ansprüche [bedarf; ES], die über bloße Geltungs- und Rechtsansprüche hinausgehen“ (Waldenfels 2007, S. 26; kursiv i.O.; ES).<sup>29</sup> Diese Grenzgänge unternimmt der dekonstruktive Einsatz jeweils erneut. Denn dekonstruktive Lektüre oder dekonstruktives Schreiben ist – so Jacques Derrida – sicherlich nie „einfach möglich; vielmehr ist sie eine ‚Erfahrung des Unmöglichen‘. Als solche tritt sie, wenn sie es denn tut, nur in Gestalt eines Versprechens und des Scheiterns auf, als ein Versprechen nämlich, das des *Gelingens sicher* nur sein kann, wenn es ihm gelingt zu scheitern. Man kann immer versuchen, daraus Nutzen zu ziehen, es wäre aber, denke ich, ziemlich riskant“ (Derrida 1992, S. 54; kursiv i.O.; ES).

Dass Subjektivitätsstudien ein gewisses disziplinäres Irritationspotential beinhalten, mag daran liegen, dass Erziehungswissenschaft damit zu arbeiten hat, dass Subjekte nicht an bestimmten Positionen festgestellt werden können, sondern als nicht-essentielle und nicht-identifizierbare Leerstellen im Diskurs firmieren.<sup>30</sup> Das Irritationspotential, das sich ‚der Mensch‘ in seiner/ihrer Subjektivität nicht souverän zu bestimmen vermag, mag als eine Art Freud’scher Kränkung für Erziehungswissenschaft gelesen werden: Denn Subjektivitätsstudien zeigen – wenn auch auf einer anderen argumentativen Ebene und methodisch unterschiedlich – auf, dass das Subjekt nicht Souverän des eigenen Denkens und Handelns ist, ähnlich wie Sigmund Freud diagnostiziert, dass „das Ich nicht Herr sei in seinem eigenen Hause“ (Freud <sup>3</sup>1966, S. 11). Sigmund Freud sieht darin – neben (und zeitlich nach) den Erkenntnissen von Nikolaus Kopernikus und Charles Darwin – eine weitere Kränkung des Menschen. Ich lese das Irritationspotential der Subjektstudien weniger in Chiffren der Kränkung, des Kränkens oder der Krankheit, interpretiere sie auch nicht als „Demütigung des Menschen“ (Brague

29 | Bernhard Waldenfels schließt in seiner Arbeit zum wissenschaftlichen Einsatz wie folgt: „Wenn Engagement mehr bedeutet als eine abgedroschene Phrase oder eine verklungene Parole, so gilt dies nur dann, wenn das Denken nicht auf einen Dienst- oder Einsatzbefehl wartet, wenn es vielmehr in Form eines *Sur-engagement* ständig über sich hinauszielt, wenn es immerzu mehr gibt, als es hat. Was wir brauchen, sind Partisanen der Vernunft“ (Waldenfels 2007, S. 27).

30 | Das stellt für Erziehungswissenschaft allerdings keine besondere Novität dar, weil disziplinär zentrale Begriffe und Begriffsfelder wie Bildung, Freiheit, Alterität, Nicht-Wissen etc. in anthropologischer Hinsicht ebenfalls auf bestimmte Unbestimmbarkeiten verweisen, die dem pädagogischen Denken und Handeln unvermeidliche Paradoxien einbringen.



1994)<sup>31</sup>, sondern verstehe sie als eine Zumutung an erziehungswissenschaftliches Denken. Zumutung sei dabei mit den durchwegs positiven Konnotationen Zutrauen, Ermutigen oder Mut-Zusprechen verstanden, wenn es gilt, angesichts der Abwesenheit letzter Fundamente oder tragender Gründe, angesichts der Fraglichkeit des Menschen im jeweiligen Selbstverständnis als Subjekt, angesichts der nicht in Wissen zu fundierenden Entscheidungsnotwendigkeiten erziehungswissenschaftlichem Denken Raum zu geben, in dem die Fragen nach dem Menschen, den Subjektformen und -formationen weiterhin und neu gestellt werden können, ohne das Paradoxale und Rätselhafte darin zu vermeiden oder auszuschließen. In diesem Denkraum zeigt sich, dass der Mensch zum Subjekt gemacht wird und sich gleichzeitig auch dazu macht, dass das Subjekt damit in gewissem Sinne Ich und Anderer zugleich ist.<sup>32</sup> Riskant scheint die Unternehmung der Subjektstudien daher auch insofern, als kein sicherer Boden, kein letztgültiges Wissen, keine handlungsleitenden Erkenntnisse zu erwarten sind. Lassen sich solche Studien als eine erziehungswissenschaftliche Arbeit verstehen?

Aus meiner Sicht scheint es nicht nur möglich, Subjektivitätsstudien als disziplinären (Grenz-)Gang zu verstehen; mehr noch: Diese Einsätze sind notwendig, wenn Erziehungswissenschaft auf eine sachbezogene, Differenz sowie Kontingenz achtende, damit komplexitätssteigernde und der Aufklärung<sup>33</sup> verantwortliche Theorie abzielt. „Hegel hat – äußerst lapidar – die Aufgabe des philosophischen Denkens darin gesehen, ‚was ist zu begreifen‘ [...]. Das scheint mir weiterhin gültig zu sein. Daß das ungemein schwierig ist, versteht sich von selbst [...], besonders dann, wenn es sich darum handelt, uns selbst zu verstehen“ (Gamm 1992, S. 79). Das, was in Sachen Subjektivität ‚ist‘, zu begreifen, zur Sprache bringen zu können, zu studieren und dem Denken aufzugeben, das nehmen sich die Studien vor. Damit stehen sie auf dem Feld Allgemeiner Erziehungswissenschaft nicht bezugslos zu den anderen Teildisziplinen, sondern finden sich in Fragen nach Subjektivität und Alterität mit vielen Arbeiten der Bereichspädagogiken verwoben.<sup>34</sup> Das fasse ich als Theoriearbeit, die um die Diskontinuität zur Praxis weiß

---

31 | Rémi Brague arbeitet in seinem Beitrag zum Geozentrismus als Demütigung des Menschen und skizziert damit eine andere Lesart als die der Freud'schen Kränkung.

32 | Wobei der Mensch, wenn er/sie nur Mensch und nicht Andere(r) sein will, aufhört, Mensch zu sein und zum Monster wird. Will er/sie hingegen nur Andere(r) sein, verfällt er dem Wahnsinn oder dem Tode. Vgl. dazu Wimmer 2006, S. 249.

33 | Dies vollzieht sich auch und gerade angesichts der Paradoxien der Aufklärung, deren Dialektik, deren ‚großen‘ Erzählungen, der vielschichtigen Problematizität, die mit diesem Begriff verknüpft ist, und angesichts der Diagnose, dass die Visionen der Aufklärung und die Utopien der frühen Moderne als gescheitert zu betrachten sind.

34 | Vgl. z.B. für den Bereich der Heil- und Integrativpädagogik die Arbeiten von Ursula Stinkes: Stinkes 1999, Stinkes 2004; vgl. dazu auch die Arbeit von Vera Moser: Moser 2003. Vgl. dazu auch Dederich 2007. Im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung vgl. Bönold 2003. Für den Be-

und das Denken und Weiterdenken im Blick behält. Für diese Art der Theoriearbeit<sup>35</sup> kann hier plädiert werden, in ihr selbst aber nicht mehr.

---

reich der Sozialpädagogik vgl. die Arbeiten von Michael Winkler, beispielsweise Winkler 1988.

35 | Vgl. Sommer 1988, S. 13.