

Christiane Thompson, Gabriele Weiß (Hg.)
Bildende Widerstände – widerständige Bildung

CHRISTIANE THOMPSON, GABRIELE WEISS (HG.)

Bildende Widerstände – widerständige Bildung

Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie

[transcript]

Dieses Buchprojekt wurde von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Universität Potsdam gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2008 transcript Verlag, Bielefeld



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 3.0 License.

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Lektorat: Christiane Thompson, Gabriele Weiß

Satz: Kerstin Jergus

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

ISBN 978-3-89942-859-9

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <http://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: info@transcript-verlag.de

Inhalt

Zur Widerständigkeit des Pädagogischen. Eine Skizze	7
<hr/>	
CHRISTIANE THOMPSON UND GABRIELE WEISS	
Souveränität und Subjektivität riskieren. Zu aktuellen (Trans-)Formationen von <i>Bildung</i> und <i>Erziehung</i>	21
<hr/>	
ELISABETH SATTLER	
Self-Confrontations: ‚Socrates‘, Wittgenstein and the Reference to What Cannot be Known	43
<hr/>	
CHRISTIANE THOMPSON UND JAMES THOMPSON	
Die Grenze des Verstehens. Überlegungen zum Verhältnis von Ironie und Pädagogik	61
<hr/>	
OLIVER KRÜGER	
Multicultural Education. The Problems of Irreconcilable Differences and Change	79
<hr/>	
STEFAN RAMAEKERS	
Über-sich-selbst-siegen und Sein-Leben-ordnen. Pädagogische Anmerkungen zu Macht, Anthropologie und Didaktik in den <i>Geistlichen Übungen</i> von Ignatius von Loyola	99
<hr/>	
MALTE BRINKMANN	
Experimentelle Erfahrung – eine Alternative zum epistemologischen Repräsentationsmodell. Implikationen für erziehungswissenschaftliche Forschung und Bildungstheorie	121
<hr/>	
ROSWITHA LEHMANN-ROMMEL	

**Ermöglichende und verhindernde Ausdrucksformen von
ästhetischen, sprachlichen und wissenschaftlichen Artikulationen** 145
GABRIELE WEISS

**Im Begriffsgeflecht. Zur Entstehung der Bildungssemantik
um 1800 zwischen Selbstorganisation, Leben, Mensch und Markt** 165
SEBASTIAN MANHART

Kants Theorie der Hochbegabung 187
CAROLINE SOMMERFELD-LETHEN

**Deleuze/Guattaris „Pädagogik des Begriffs“ als
bildungsphilosophische Komponente von Erziehungswissenschaft** 205
OLAF SANDERS

Autorinnen und Autoren 225

Zur Widerständigkeit des Pädagogischen.

Eine Skizze

CHRISTIANE THOMPSON, GABRIELE WEISS

Philosophisches Denken ist ein dem Anfang verbundenes Denken, welches bestrebt ist, bislang Ungesehenes, Ungedachtes und Unerkanntes in den Blick zu bekommen. Ein solches Denken fordert (sich) immer wieder heraus, da das Verweilen bei Beständen unmöglich ist. Es zieht Blickwechsel nach sich und bringt damit andere Sichtweisen hervor. Wenn bei solchen Blickwechseln die Grenzen des Blickens, des Sichtbaren bzw. Denkbaren selbst bedeutsam werden, dann wird philosophisches Denken zu einer offenen Arbeit mit Zugriffen und Begriffen, einer Arbeit, die prinzipiell unabschließbar ist und riskanter Versuch bleibt.

Blickwechsel dieser Art erscheinen disziplinar und thematisch ungebunden. Sie schreiben keine definierten Betrachtungsarten auf Untersuchungsgegenstände vor und legen es über eine Blickverschiebung auf den Gegenstand hinaus auf eine gewandelte Sicht des Betrachters an. Ein philosophisch motivierter pädagogischer Blickwechsel hat danach mit dem Verlassen oder zumindest Hinterfragen von Standpunkten zu tun, die dem Pädagogen nicht nur erlauben, etwas Anderes zu sehen, sondern auch Aufschluss über den Ort des eigenen Nachdenkens zu erhalten und sich in diesem Nachdenken irritieren zu lassen. Aufgrund des Wechsels im Blicken kann das Wie des Blickens thematisch werden, so dass geläufige Denkmuster fraglich und die Grenzen des Denkens erfahrbar werden.

Ein nicht-konjunkturelles Verhältnis zwischen pädagogischem und philosophischem Nachdenken ist der Ausgangspunkt des vorliegenden Buches. Den hier zusammengestellten Beiträgen geht es nicht darum zu bestimmen, um welche Pädagogik und welche Philosophie es gehen sollte, um z.B. einen angemessenen Begriff von Bildung oder Lernen zu formulieren. Gelenkt wird hingegen die Aufmerksamkeit auf jene Zusammenhänge und Voraussetzungen, auf deren Basis beispielsweise ‚Bildung‘ allererst zu einer Frage, zu ei-

ner Herausforderung oder vielleicht sogar zu einem Problem wird. Eine solche – analytisch justierte – Perspektive nimmt von einem definitonischen Zugriff auf das Pädagogische Abstand und beschäftigt sich mit Pädagogik als einem offenen, nicht einheitlich formulierbaren bzw. realisierbaren Theorie- und Praxisprojekt.

Die angedeutete Relationierung von Pädagogik und Philosophie ist mit ihrer Orientierung an der These, dass Pädagogik immer auch mit den ihr eigenen Grenzen konfrontiert ist, nicht voraussetzungslos. Sie greift ein ‚Motiv‘ auf, das u.E. in der gesamten pädagogischen Tradition präsent ist. Danach eignet pädagogischen Prozessen eine Widerständigkeit, welche durch die Grenzen der Machbarkeit, der Verfügbarkeit, der Steuerung und ihrer Bestimmung greifbar wird. Die Absicht des vorliegenden Bandes ist indes nicht, die pädagogische Tradition auf dieses Motiv hin festzulegen und ihr auf diese Weise eine Ordnung aufzuprägen. Vielmehr verstehen wir das Motiv der Widerständigkeit so, dass Durchkreuzungen von Ordnung(en) impliziert sind, welche auch unser Verhältnis zur pädagogischen Tradition nicht unberührt lassen. Widerständigkeit meint, dass der Raum des Pädagogischen nicht geschlossen werden kann und dass diese Unabschließbarkeit für das Pädagogische und für das Sprechen über das Pädagogische konstitutiv ist.

Vor dem Hintergrund eigener Arbeiten wollen wir in dieser Einleitung zunächst exemplarisch an zwei unterschiedlichen Perspektiven auf „Bildung“ das Motiv der Widerständigkeit knapp entfalten. Wir gehen zuerst auf die Widerständigkeit ein, die mit einer ‚Bildung des Gewissens‘ verbunden ist (Weiß 2004), bevor im weiteren Verlauf die Widerständigkeit in Prozessen ‚bildender Erfahrung‘ herausgestellt wird (Thompson 2008). In einem zweiten Schritt wollen wir einige Schlaglichter auf das Motiv der Widerständigkeit in seinen unterschiedlichen Ausprägungen und Dimensionen im gegenwärtigen bildungs- und erziehungsphilosophischen Diskurs werfen. Im dritten Abschnitt soll schließlich ein Vorblick auf die Beiträge des Bandes unternommen werden.

Annäherungen an die Widerständigkeit der Bildung: *Gewissen und bildende Erfahrung*

Dass in der heutigen Zeit die pädagogische Diskussion um das „Gewissen“ und eine „Bildung des Gewissens“ nachgelassen haben, verweist weniger auf die Verabschiedung eines überholten Themas als vielmehr auf die systematischen Schwierigkeiten, diesem moralischen Phänomen einen Ort angesichts der Unmöglichkeit souveräner und selbsttransparenter Subjektivität zuzuweisen. Wird das Verständnis von Gewissen als einer allgemeinen und absoluten moralischen Instanz der Person aufgegeben, scheint ein ‚spätmoderner‘ Gewissensbegriff auf, in dem „Gewissen“ als eine ortlose Widerständigkeit ge-

fasst wird: Die Tätigkeit des Gewissens stellt je situativ eine Irritation des selbstverständlichen Handelns dar, indem es einen Anspruch stellt, der den Angesprochenen singularisiert und von Übernommenem löst. Das Gewissen macht Anderes im Selbst erfahrbar, ohne dass dieses in den eigenen Interpretationsrahmen eingebettet werden und angeeignet werden könnte. Der Ruf des Gewissens lässt sich nicht auf seinen ‚Inhalt‘ reduzieren, mit dem es einen einschätzenden und abwägenden Umgang geben könnte. Die Unruhe durch das Gewissen liegt vielmehr darin begründet, dass seine Stimme in einem Selbst ein jeweils anderes Selbst zu Gehör bringt, das an- bzw. widerspricht, ohne etwas zu sagen. So gesehen bildet das Gewissen eine Art Platzhalter für eine Differenz im Subjekt, die nicht geschlossen werden kann. Es beschreibt eine Widerständigkeit und Unverfügbarkeit im Selbst, die dieses nicht durchmessen kann.

Das Gewissen steht in dieser Interpretation nicht für das Allgemeine oder für die Unfehlbarkeit moralischer Reflexion. Es ist hingegen jenes, welches die Wissensökonomie im Subjekt stört, welches, mit anderen Worten, eingenommene Denk- und Beurteilungsgewohnheiten unterbricht. Ohne mit einer letzten Bestimmungskraft aufzutreten, drängt das Gewissen die Frage nach der Rechtmäßigkeit und Güte von Handlungen auf und verunsichert dabei gerade auch hinsichtlich der Art und Weise, wie uns moralische Fragen und Herausforderungen erscheinen. Widerstand und Widerspruch ist das Gewissen also auch hinsichtlich unserer Versuche, die Lücken zwischen Wissen bzw. Begründung und moralischem Anspruch zu schließen.

Aufgrund seiner Widerständigkeit und Unverfügbarkeit kann eine ‚Bildung des Gewissens‘ (sowohl als Gegenstand wie als Ergebnis) weder im Rahmen einer hermeneutischen Aneignungspraxis des Subjekts noch im Kontext intentionaler Erziehungspraxis verwirklicht werden. Vielmehr erweist sich die Systematik des Gewissens als einer ortlosen und ereignishaften Widerständigkeit als folgenreich für die Kategorien der „Bildung“ bzw. der „Erziehung“, da mit der Differenz hervorbringenden Kraft des Gewissens die Hoffnung auf (moralische) Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung von Anfang an desavouiert wird.

Das Gewissen trägt eine Widerständigkeit in „Bildung“ und „Erziehung“ hinein. Diese besteht zunächst einmal in der Unmöglichkeit, ein zuerst nicht vorhandenes, allererst zu weckendes Gewissen hervorzubringen. Des Weiteren macht das Gewissen als Platzhalter für eine nicht ausfüllbare Lücke eine grundlegende Selbstverkenning des Subjekts in seinen Möglichkeiten und Grenzen zu wissen erfahrbar. Das Verhältnis des Subjekts zu dieser unüberwindbaren Selbstverkenning kann – z.B. in der Erscheinungsform der Skepsis – selbst bildungstheoretisch bedeutsam werden, wie sich an der pädagogischen Figur des Sokrates zeigen lässt. Dergestalt kann der zurückhaltende Widerstand des Gewissens bildend sein, ohne dass durch diesen bildenden

Widerstand die Differenz im Subjekt überwunden werden könnte. Damit wird Bildung selbst zu einem unverfügbaren und widerständigen Ereignis.

Die Kluft zwischen Subjekt und Wissen, die durch das Gewissen greifbar wird, lässt sich analog am Verhältnis von Bildung und Erfahrung herausstellen. Von Bildung im Sinne eines Erfahrungsprozesses zu sprechen, bei dem sich das Ich in seinem Verhältnis zur Welt, zu sich selbst und zu anderen wandelt, verweist auch darauf, dass sich dieser Prozess nicht in einer Wissensaneignung erschöpft. Mit „Erfahrung“ ist vielmehr ein Konzept aufgerufen, bei dem die Ordnung des Wissens immer schon überschritten ist, da mit ihm Subjektives, Singuläres, Ereignishaftes impliziert ist.

Die modernen Einsätze ‚bildender Erfahrung‘ führen den Nachdenkenden unmittelbar zu dessen Grenze: Bildende Erfahrungen lassen sich – beispielsweise im Anschluss an Humboldt – als Vorgänge verstehen, bei denen die bislang für selbstverständlich gehaltene Perspektive auf Welt und Selbst fraglich wird. Bildende Erfahrungen sind, anders gesagt, Erfahrungen, bei denen das Ich an die Grenzen seiner *Erfahrungsfähigkeit* geführt wird. Angesichts dieser Grenzen der Erfahrung und Erfahrungsfähigkeit stellt sich die Frage, inwiefern „bildende Erfahrungen“ überhaupt als *möglich* verstanden werden können. Der bildende Charakter erscheint in der Widerständigkeit gegen die Wirklichkeit dieser Erfahrungen verbürgt, da es sich eben um Erfahrungen handelt, die das Ich über seine Perspektiven hinaus verweisen.

So wird verständlich, dass bildende Erfahrungen mit irritierenden Ereignissen in Verbindung gebracht werden, z.B. mit dem Kontakt fremder Kulturen. Die solchermaßen nachgezeichnete systematische Justierung lässt sich mit Äußerungen zur Unabschließbarkeit und Unbestimmbarkeit von Bildung verknüpfen, wie sie z.B. bei Humboldt thematisiert wird, wenn die Freiheit des Menschen und seine Bestimmung in der Bildung als antinomisches Verhältnis dargestellt werden.

Die systematische Justierung von Bildung durch die Grenzen der Erfahrung ermöglicht zugleich eine kategoriale Analyse von Bildung in ihrer Un-/Möglichkeit, ihrer Unmäßigkeit. Wird „Bildung“ an der Grenze ihrer Möglichkeit thematisiert, wird sogleich ihre Situierung im Rahmen einer *Bildungstheorie* fraglich. Was ist überhaupt unter einer solchen Theorie zu verstehen? Wie gestaltet sich unser Umgang mit dieser Kategorie (aus wissenschaftlicher und aus alltäglicher Sicht)? Die kategoriale Unverfügbarkeit von „Bildung“ ist aus moderner Sicht Programm; denn mit dem Bestreben durch „Bildung“ einen Gehalt gegen die Versuche sozialer Normierung anzugeben, einen Gehalt, der selbst keinen Referenzpunkt jenseits der sozialen Ordnung besitzt, ergab sich die Frage nach der Möglichkeit, diesen Gedanken zu fassen, ohne einer naiven Metaphysik anheim zu fallen.

Die Frage nach der kategorialen Verortung von „Bildung“ ist aktueller denn je. Die vielerorts dominierende Gegenüberstellung einer Bildungsrheto-

rik im ‚Jargon der Eigentlichkeit‘ gegenüber einem Bildungsbegriff, der den Ansprüchen von Empirizität und Operationalisierbarkeit genügt, trägt dem Gedanken der Widerständigkeit, wie er im modernen Bildungsgedanken präsent ist und gegenwärtig weiter verfolgt wird, nicht Rechnung; denn sowohl in der subjektivistisch-idealischen Überhöhung als auch in der objektivierenden Erhebung von „Bildung“ erscheint der Bezug zur Realität als (zu verbessernder oder festzustellender) Bestimmtheit ungebrochen, während sich doch gerade die Unmöglichkeit von Bestimmung als wesentliches Motiv des Bildungsgedankens aufweisen lässt. Im Anschluss daran stellt sich die Frage danach, wie Bildungstheorie heute aussehen kann. Zu fragen ist aber auch nach einer anderen Herangehensweise an die Empirie, um der hier skizzierten Widerständigkeit gerecht werden zu können. Damit sind zwei wichtige Fragen aufgerufen, denen sich eine systematisch orientierte Erziehungswissenschaft widmen muss und widmet.

Das Motiv der Widerständigkeit im gegenwärtigen Diskurs der Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Gegenwärtig erfährt die zuletzt genannte Frage, d.i. die Frage, wie sich „Bildung“ als Kategorie der Möglichkeit überhaupt empirisch identifizieren lässt, verstärkte Aufmerksamkeit. Eine solche Identifikation wird wesentlich in Abhängigkeit davon gesehen, wie Bildungstheorie und Bildungsforschung zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. An dieser Stelle ist der Vorschlag gemacht worden, diese als differente Diskursarten im Sinne Lyotards zu begreifen, die miteinander in einem unlösbaren, unentscheidbaren Widerstreit stehen (Koller 2006). Der Gesichtspunkt der Kategorialität von Bildung (Un-/Möglichkeit, Wirklichkeit) ist also dafür verantwortlich, dass es keine einheitliche erziehungswissenschaftliche Thematisierung von „Bildung“ gibt, sondern dass diese in heterogene Thematisierungsweisen zerfallen. Nimmt man die Unüberführbarkeit der Diskurse ineinander ernst und betont die Unmöglichkeit, den Widerstreit in einen Rechtsstreit zu überführen, so folgt daraus nicht nur die Forderung, die Existenz des jeweils anderen Diskurses – Bildungstheorie oder Bildungsforschung – zu akzeptieren (Koller 2006: 123). In dem Maße, wie die widerstreitende Diskursart anerkannt wird, scheinen die inneren Grenzen der eigenen diskursiven Zugänge auf. Über die Widerstreitsfigur nach Lyotard lässt sich also die Widerständigkeit der Bildung aus kategorialer Sicht herausarbeiten, mit der die nicht endgültig zu klärende Frage nach der Modalität von Bildung verknüpft ist. Insofern als sich der so justierte Widerstreit nicht nur an der Bildungskategorie durchspielen lässt, sondern seine Entsprechung in anderen pädagogischen Konzepten besitzt, z.B. „päda-

gogisches Handeln“ oder „Lernen“, kann die Bedeutung der Widerständigkeit für pädagogische Prozesse im Allgemeinen konstatiert werden.¹

Bildungstheoretisch avancierte Arbeiten der letzten Jahre zeigen, wie die Widerständigkeit von Bildung auch in ihre inhaltliche Bestimmung hineinspielt. Wenn beispielsweise „Bildung“ in einen engen Zusammenhang mit einer „Selbständigkeit im Denken“ (Ballauff 2004) oder einem Vernunftgebrauch gebracht wird, der als situativer Einsatz selbst noch einmal zu problematisieren ist (Ruhloff 1994), dann entzieht sich „Bildung“ einer einfachen und einheitlichen Bestimmung. Vielmehr führen die Gedanklichkeit und die Forderung, die eigenen Gedanken auf ihre Voraussetzungen zu befragen, dazu, die je eigenen Vorstellungen von „Bildung“ zu reflektieren und die ihr entsprechenden Beurteilungsmaßstäbe zu problematisieren. „Bildung“ erscheint dann nicht als Positionsnahme, sondern als ein Geschehen, bei dem die verlässliche Selbsteinschätzung hinsichtlich der vorausliegenden und meist unthematischen Vorannahmen relativiert bzw. in Frage gestellt wird. In einem solchen Bildungsdenken hat Widerständigkeit einen Ort, wo hingegen sie in Kompetenzansätzen, in denen eine kritische Haltung lediglich als *eine Kompetenzdimension unter anderen* gefasst wird, immer schon neutralisiert ist.

Eine Bildung, die ihre Widerständigkeit nicht aufgibt, scheint auf skeptische Einsätze angewiesen, auf Möglichkeiten, die dogmatischen, weil bislang unbefragten Voraussetzungen transparent zu machen, und damit die Relativität der Gültigkeit dessen, was bisher für selbstverständlich gehalten wurde, ausdrücklich zu machen (Fischer 1996). Durch diese skeptischen Einsätze können nicht nur Alternativen aufscheinen; im Denken wird seine eigene Fehlbarkeit erfahrbar. Diese Fehlbarkeit erscheint von immenser Bedeutung, wenn davon ausgegangen wird, dass die Fähigkeit menschlicher Erkenntnis- und Wahrheitssuche begrenzt ist, der Mensch aber dennoch über diese ihm gegebenen Grenzen hinaus strebt (Kant). Seine Verschärfung erhält dieser genannte Gedanke dadurch, dass nach der Zersetzung ontologischer Ordnungsvorstellungen zu Beginn der Neuzeit eine direkte Vermittlung von Wissenschaft und Praxis unmöglich erscheint (vgl. Benner 1993).

Das moderne pädagogische Denken geht nun von der Unbestimmtheit menschlichen Seins und menschlicher Praxis aus, so dass es zuletzt einer

1 In der vorliegenden Einleitung wird insgesamt stärker auf „Bildung“ Bezug genommen, die auch für den Band Titel gebend geworden ist. Gleichwohl erscheint es uns wichtig herauszustellen, dass das Motiv der Widerständigkeit nicht auf die Bildungskategorie begrenzt ist, sondern allgemein konstitutiv für pädagogische Prozesse ist. Bei den vorliegenden Markierungen im gegenwärtigen Diskurs der Bildungs- und Erziehungsphilosophie müssen wir uns auf einige Schlaglichter beschränken, die wir als für unsere Überlegungen bedeutsam einschätzen.

nicht-affirmativen, öffnenden und kritisch reflexiven Denkhaltung verpflichtet ist (Benner 2001). In der gegenwärtigen Diskussion wird diese Denkhaltung unter Verwendung des Begriffs der *Negativität* in ihrer Konstitutivität für pädagogische Prozesse beleuchtet: Für Prozesse des Lernens und der Bildung ist eine *bestimmte* Negation, d.h. konkrete Negation von z.B. Meinungen, Vorurteilen und Irrtümern bedeutsam (vgl. Benner 2005, auch Koch 1995). Gleichzeitig wird der positive Effekt von Irrtum und Irritation betont. Aus diesem Grund wird einerseits gefordert, den negativen Erfahrungen in Lern- und Bildungsprozessen, d.h. bildenden Widerständen, mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen und sie in ihrer Flüchtigkeit aus dem Vergessen zu holen. Andererseits wird die Erfahrung der Negativität in einem *unbestimmten* Sinn relevant; denn damit wird das, was Bildung selbst ausmacht, zu etwas Unbestimmten, Nicht-Identifizierbaren, etwas, das sich nicht teleologisch schließen lässt. „Bildung“ wird auch hier als widerständiges Konzept gedacht.

Während mitunter diese Negativitätserfahrungen doch noch in einen handlungstheoretischen Kontext eingestellt werden, radikalisieren neuere phänomenologische Studien den Aspekt der Unverfügbarkeit von Lernprozessen. Die Unverfügbarkeit beginnt schon mit den Anfängen des Lernens, die sich besonders in seinem Widerfahrnischarakter zeigen: „Ebenso wenig wie mein Wille den Anfang des eigentlichen Lernens erzwingen kann, ist ein Lehren möglich, das diesen Beginn setzt“ (Meyer-Drawe 2003: 509). Die Möglichkeit von Selbst- und Fremdverfügung bei der Initiierung von Lernprozessen wird mit dem Verweis, dass sich uns mit der Lernerfahrung dessen Anfang entzieht, in Frage gestellt.

Die Distanzierung von Lernen als einem intentionalen Geschehen ist indes nicht auf die Anfänge des Lernens in einem zeitlichen Sinn beschränkt. Eine phänomenologische Betrachtung zeigt, dass sich die Unverfügbarkeit des Lernens auch und gerade auf das Verhältnis des Lernenden zum Lernprozess erstreckt und damit auf die Möglichkeit, sich selbst im Rahmen des Lernens zu erfahren oder ansichtig zu werden. An dieser Stelle wird auf die präreflexiven Dimensionen des menschlichen Zur-Welt-seins, die Inkarniertheit des Leibes (Merleau-Ponty) verwiesen. Da sich diese Dimensionen nicht in Reflexion auflösen lassen, bleiben dem Lernenden das eigene Selbst und die Dinge im Lernen entzogen (vgl. ebd.). Das „Unlernbare in jedem Lernen“ (Waldenfels) bezeichnet eine grundsätzliche Versagung von Selbst und Welt, welche die Vorstellung einer hermeneutisch-geschichtlichen Selbstausslegung durchkreuzt.

Rückt man ab von einer selbsttransparenten und sich gründenden Subjektivität und wendet sich weiterhin der intersubjektiven Struktur menschlicher Existenz zu, d.h. der Einsicht, dass Menschen sich von Anderen her verstehen, dann wird man sich genötigt fühlen, die individualtheoretische Konstruk-

tion des pädagogischen Diskurses zu hinterfragen (Ricken 2006b). Die Ausrichtung pädagogischer Konzepte am je individuellen Möglichssein bzw. am einzelnen Individuum und seinen Zukunftsperspektiven lässt pädagogisches Handeln zwischen Oppositionen, wie z.B. Selbst- und Fremdbestimmung, oszillieren. Mit dem Fokus der Relationalität ließe sich der „Selbst- und Anderenbefremdung“ (ebd.: 225), d.h. der Verschränkung von Verwiesenheit und Entzogenheit, in pädagogischen Prozessen Gehör verschaffen. Damit würde zugleich eine Widerständigkeit gegen Verfügbarkeit und Allgemeinheit zum Ausgangspunkt eines kategorialen Umbaus der individualtheoretisch justierten pädagogischen Grundbegriffe.

Während der uneindeutige Gebrauch und die zwielichtige Rede von Bildung teilweise als Anlass genommen wird, die Brauchbarkeit von „Bildung“ als erziehungswissenschaftlichem Konzept in Zweifel zu ziehen (Ricken 2006a), wird andernorts an „Bildung“ festgehalten – unter Einbezug soziologischer und politischer Perspektiven. Als weder völlig kontingent noch durch Intention garantierbar impliziert die Unverfügbarkeit von Bildungsprozessen keine völlige Absage an ein Bemühen um Bildung; nur tritt an die Stelle kompetenter Machbarkeit ein Dilettantismus auf Seiten des Pädagogen wie der sich Bildenden (Reichenbach 2001). Der Dilettantismus erwächst in diesem Zusammenhang aus einer grundsätzlichen „*Bildungsnot*“ bzw. „*Deutungsnot*“, dem unter Rekurs auf die anthropologische Bestimmung des Menschen als eines exzentrischen Wesens (Plessner) ein prinzipieller Charakter zugesprochen wird (vgl. ebd.: 346). Die Verfasstheit der Menschen, weder sich selbst noch Anderen gegenüber souverän sein zu können, aber dennoch handeln zu müssen, bedeutet eine prinzipielle Inkompetenz, welche als Ermöglichungsbedingung von Freiheit verstanden wird. Eröffnet wird damit ein Raum von Konflikt und Widerständigkeit gegenüber Gewohntem, Gewusstem und Gekanntem, ohne dass die dilettantischen Subjekte in ihrem Denken und Handeln einen Punkt der Sicherheit erreichen. Es bleibt beim Versuch, Wagnis und Experiment.

Schließlich sind im vorliegenden Zusammenhang Bestrebungen zu nennen, das Motiv der Widerständigkeit als konstitutiv für den (modernen) pädagogischen Raum selbst auszuweisen. Ausgangspunkt ist an dieser Stelle die Beobachtung, dass sich die moderne Pädagogik „an der unaufhebbaren Andersheit des Menschen gegenüber der ihn definierenden sozialen Ordnung“ (Schäfer 2004: 707) orientiert. Der Pädagogik geht es also aus moderner Sicht um einen Widerstand gegen soziale Integrationsbemühungen. Unter der Verwendung von Kategorien wie Subjekt, Identität, Autonomie etc. konstituiert sie einen gegenüber sozialen Normierungen transzendenten Raum, der nicht als wirklich behauptet werden kann, der sich jedoch für ästhetische Inszenierungen eignet, z.B. hinsichtlich des Wandels von Selbst- und Weltverhältnissen oder hinsichtlich pädagogischer Einflussnahme.

Die solchermaßen greifbaren Selbst- und Fremdverfügungen stehen jedoch im Spannungsverhältnis zu einer unaufhebbaren Alterität. Wird Letztere in ihrer Radikalität ernst genommen, wandelt sich das Selbstverständnis der Pädagogik: „Etwas Ungedachtes, Widerständiges und Anstößiges scheint den modernen Diskurs der Pädagogik zu begleiten, das sich in ihm weniger verbirgt als aufschiebt und seine Unruhe ausmacht, so als versuche er in seinen Worten, Theorien und Konzepten einem unerfüllbaren Anspruch gerecht zu werden“ (Wimmer 2006b: 153). Die Pädagogik stellt sich als eine „Wissenschaft des Unmöglichen“ dar. Dies macht sie jedoch nicht zu etwas Unmöglichem. Vielmehr wird im Auflösen aller Fragen und Probleme das Ende der Pädagogik gesehen. Das Scheitern der Pädagogik eröffnet erst die Chance, dem Anderen gerecht zu werden und damit die Zukunft nicht zu verschließen.

Es ist deutlich geworden, dass die hier zusammen gestellten in sich unterschiedlichen Stränge des gegenwärtigen bildungs- und erziehungsphilosophischen Diskurses das Motiv der Widerständigkeit auf sehr unterschiedlichen Ebenen verhandeln: Neben einer konkreten Perspektive, die sich pädagogischen Phänomenen und ihrer Struktur zuwendet, lassen sich theoretische, disziplinspezifische und kategoriale Zugriffe ausmachen. Vorliegend ist das Widerständigkeitsmotiv exemplarisch im Zusammenhang mit Kritik, Negativität, Unverfügbarkeit und Alterität expliziert worden.

Vorblick auf die Beiträge

Auch die Beiträge des Bandes lassen sich auf den unterschiedlichsten Ebenen ansiedeln. Sie verfolgen demnach bezogen auf die Pädagogik oder Erziehungswissenschaft unterschiedliche Intentionen, die von grundbegrifflichen Verständigungen über neue historisch-systematische Zugriffe auf das pädagogische Feld zu kategorialen Nejustierungen des Pädagogischen reichen.

Für *Elisabeth Sattler* wird der Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie durch die Frage manifest, welche Konsequenzen ein Riskieren von Souveränität und Subjektivität für pädagogisches Denken und Handeln impliziert. Im Rahmen ihrer Lektüre jüngerer bildungs- und erziehungsphilosophischer Studien geht es ihr zum einen darum, die Grenzen der wirkungsmächtigen modernen menschlichen Selbstbeschreibung souveräner Subjektivität herauszuarbeiten. Diese Grenzen implizieren ein gewandeltes Verständnis von Konzepten mit pädagogischer Relevanz, z.B. von Wissen und Entscheidung, aber auch von pädagogischen Kategorien selbst. Die differenztheoretische Nejustierung der Bildungs- und Erziehungsphilosophie hebt nach Auffassung Sattlers zum anderen die Verwobenheit im Sozialen hervor, die zudem aus ethischer Sicht bedeutsam ist: Pädagogisch-philosophisches Sprechen vollzieht sich angesichts der grundsätzlichen Grenzen des Wissens als singulärer Einsatz, als Riskieren in Handlungen und Entscheidungen.

Im zweiten Beitrag beleuchten *Christiane Thompson* und *James Thompson* die bildungstheoretische Bedeutsamkeit von Nicht-Wissen. Sie gehen vom platonischen Frühdialog „Charmides“ aus, an dem sie die grundsätzliche Unmöglichkeit, ein explizites Wissen von Besonnenheit zu besitzen, herausstellen. Die Unmöglichkeit zu wissen bringt vermittels einer *Heimsuchung des Selbst* eine Bindung an den Weg des philosophischen und tugendhaften Lebens hervor, ohne dass eine verlässliche Selbstpositionierung auf diesem Weg möglich erscheint. Demgegenüber werden mit Wittgensteins „Tractatus logico-philosophicus“ die Grenzen von Wissen und Repräsentation dadurch manifest, dass schon beim Versuch, diese Grenzen einzuhalten, die Grenzziehung scheitert. Die Leseerfahrung führt dergestalt über das Lesen hinaus – in ein verzweifelt und doch therapeutisches Schweigen, in dem die problematische Grenze von Wissen und Nicht-Wissen einbehalten ist.

Oliver Krüger befasst sich in seinem Beitrag mit dem in der Pädagogik bisher nur randständig thematisierten Ironiebegriff. Es wird eine Distanz gegenüber solchen Ansätzen eingenommen, die Ironie auf Spott und Unaufrichtigkeit reduzieren. Angesichts einer grundsätzlichen Ungewissheit kann von Überlegenheit ebenso wenig die Rede sein wie von Aufrichtigkeit in pädagogischen Interaktionen. Von hier aus stellt sich die Frage, ob die ironische Unaufrichtigkeit zur eigentlichen Aufrichtigkeit avanciert oder ob die Widerständigkeit der Ironie gegen identifizierende Zugriffe dahin führt, dass jegliche Steuerungsversuche einer ironischen Mitteilung unterlaufen werden.

Im Beitrag von *Stefan Ramaekers* wird der gegenwärtig dominante Diskurs einer multikulturellen oder interkulturellen Bildung aufgegriffen, der bislang zwei Gesichtspunkte unzureichend wahrgenommen bzw. in Erwägung gezogen habe: die These, dass kulturell codierte Differenzen nicht als durch Verstehen überbrückbare gedacht werden können, und die Vorstellung des Wandels von Selbst und Welt. Im Rückgriff auf den amerikanischen Philosophen Stanley Cavell und dessen Wittgenstein-Lektüre arbeitet Ramaekers die soziale und kulturelle Eingebundenheit menschlicher Existenz heraus, die zugleich wesentlich unvollständig ist und damit auf ein in sich gebrochenes Verhältnis verweist, dessen Widerständigkeit an der Metapher der Stimme expliziert wird. Von hier aus erschließt sich eine existenzphilosophisch und skeptisch inspirierte Kritik interkultureller Pädagogik.

Malte Brinkmann versucht mit dem Fokus auf „Übung“ die Dualität von Selbst- und Fremdführung durch ein nicht zu reglementierendes Spiel zwischen Autonomie und Heteronomie zu verlassen. Das auf Können gerichtete Üben als eine pädagogische Technik par excellence kann gleichzeitig als disziplinierende Unterwerfung und als Befreiung zur Selbstbestimmung erscheinen, je nach dem, ob man Üben als individuellen Vollzug oder Übung als pädagogische Inszenierung betrachtet. Vor dem Hintergrund der These Foucaults, dass Unterwerfungstechnologien immer auch subversive Elemente des

Widerstandes mit produzieren, zeigen die *Geistlichen Übungen* von Ignatius von Loyola, dass das anvisierte Ziel einer elementaren *aisthesis* weder von außen noch vom Individuum selbst herzustellen ist. Daraus ergeben sich paradoxe Konsequenzen für das pädagogische Handeln: Die Techniken des Übens sind einerseits prekär, dem didaktischen Zugriff nur bedingt verfügbar; sie erscheinen aber andererseits als äußerliche Formen für die Bildung von Haltungen unverzichtbar.

Der Gedanke des Experimentellen bietet *Roswitha Lehmann-Rommel* im darauf folgenden Beitrag die Möglichkeit, neue Denk- wie Handlungsmöglichkeiten für zwei grundlegende Probleme der Erziehungswissenschaft zu erschließen: das Theorie-Praxis-Verhältnis und eine Kritik am Repräsentationsdenken, in dem angenommen wird, dass sich Realitäten adäquat durch Begriffe abbilden lassen. Von Kants Gedanken ausgehend, dass es dem Experimentieren vorbehalten bleibt, Prinzipien und Mechanismus, Idee und Handeln miteinander zu vermitteln, wird mit Dewey die Notwendigkeit betont, gewohnte Denkstrukturen experimentierend in ihrer Wirkung zu hinterfragen. Während Bildung im Repräsentationsdenken nicht nur ein zu vermittelndes Wissen impliziert, sondern auch in neueren Kompetenz- und Zielvorstellungen mit überprüfbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten unbefragte Normierungen beibehält, könnte ein am Experimentellen geschultes Bildungsverständnis situationsbezogen eigene Vorannahmen zumindest in den Blick bringen. Experimentelles Denken und Handeln in einem nicht technischen, sondern philosophischen Verständnis, steht dem Riskieren näher und bricht sich an den unverfügbar situativen Widerständen.

Gabriele Weiß verknüpft dann mit der Frage Foucaults, ob – und wenn ja: wie – man anders denken kann als man denkt und anders wahrnehmen kann als man sieht, die Frage, ob und wie man anders sprechen kann als man spricht. Bedeutsam ist dabei das Paradox, dass über die Ermöglichung des mitteilenden Sprechens gleichzeitig eine Begrenzung von Wahrnehmen, Denken und Sprechen erfolgt. Für die Pädagogik wird dies auf zwei Ebenen virulent: zum einen in Bezug auf die Bildung des Individuums mit dem Eintritt in die Sprachgemeinschaft. Dies wird anhand von Humboldts Verständnis von Sprache und deren Analogie zur Kunst verdeutlicht. Vor diesem Hintergrund kann zum anderen auf der Ebene der Wissenschaft der Eintritt der Forscher in den Wissenschaftsdiskurs und dessen Fachsprache (Fleck: „Denkstil“) verhindern, dort Innovatives zu leisten. Wie dennoch anderes Denken und Sprechen möglich ist, hängt mit Widerständen, Irrtümern und Unerklärlichem zusammen.

Humboldts Gedanke, Bildung solle wie von selbst geschehen und möglichst allen Schein von Absicht vermeiden, bildet den Ausgangspunkt für die Überlegungen von *Sebastian Manhart*. Derartige Formulierungen einer ‚absichtlich unabsichtlichen Bildung‘ als paradoxer Konstellation führen über de-

ren Unlösbarkeit zur expansiven Verbreitung des Begriffs. Unter Rückbezug auf die Diskurse zum Lebensbegriff um 1800 rekonstruiert Manhart die Verbindung zwischen unverfügbarer Bildung und der Selbstorganisation von Lebewesen. Je nachdem ob die Unverfügbarkeit der Bildung mehr beim sich bildenden Subjekt oder der dieses bildenden Umgebung verortet wird, erscheinen politische Steuerungs- wie pädagogische Erziehungsambitionen notwendig oder begrenzt. Unbegreiflich bleibt die Selbstorganisation der Selbstorganisation, welche in einen zirkulär gedachten Bildungstrieb oder in einen „als ob“ gedachten Naturzweck verschoben wird.

Caroline Sommerfeld-Lethens These zum Genie, das seit dem 18. Jahrhundert in seiner Unverfügbarkeit sowohl als Prototyp als auch als Abweichung thematisiert wird, zeigt die Widerständigkeit der Bildung anhand des Paradoxes von Erziehungsbedürftigkeit und Unwahrscheinlichkeit von Erziehung. Zwar ist das Ingenium in seiner originalen Abweichung in dem Sinne unverfügbar, als es nicht absichtsvoll im Menschen hervorzubringen ist; dennoch bedarf das individuelle Genie der Erziehung. Mit der Einführung des originellen Genies, dem gleichwohl Musterhaftigkeit anheim gestellt wird, bindet Kant die Abweichung wieder an die Normalität und betont dessen pädagogische Förderung. Zugleich verweist er auf die Gefahr, durch eine schulische Unterweisung die Originalität zu behindern. Aus Kants Beobachtung der Intransparenz des Genies lassen sich Bewertungsmuster und begriffliche Traditionslinien bis zum aktuellen Diskurs zum Thema Hochbegabung ziehen.

Im letzten Beitrag folgt *Olaf Sanders* der Spur Deleuze/Guattaris zu einer „Pädagogik des Begriffs“. Ihr (kantischer) Einsatzpunkt ist, nicht zuletzt für eine Verständigung über die Begrifflichkeit des Begriffs, die nicht endgültig festlegbaren, dynamischen Grenzen des Denkens und Erkennens. Zugleich wird eine empirische Resituierung des Begriffs unternommen, der aus einer idealischen Sphäre zurück auf jene singulären Momente und Anlässe bezogen wird, die seine Bildung provozierten. Philosophisch gesehen stehen die Begriffe für Probleme, so dass eine Pädagogik des Begriffs für die Unterbrechung steht und sich damit der Lösung vermittels Theoremen und Theorien widersetzt. Auf der Basis einer solchen nicht-philosophisch durchsetzten Philosophie versucht Sanders der Bildungsphilosophie einen Ort zuzuweisen: Diese setzt sich von einer propositional vorgehenden Schulphilosophie ebenso ab wie von der oftmals unwidersprochenen Verengung des Denkens durch zunehmende Kommerzialisierung und Quantifizierung, welche auch die Erziehungswissenschaft erfasst haben.

Literatur

- Ballauff, Theodor (2004): Pädagogik als Bildungslehre, Baltmannsweiler: Schneider.
- Benner, Dietrich (1993): „Vom Bildungssinn der Wissenschaften angesichts der Tatsache, daß die Aneignung von und der Umgang mit Wissenschaft nicht mehr ohne weiteres bilden.“ In: Philipp Gonon/Jürgen Oelkers (Hg.), Die Zukunft der öffentlichen Bildung, Frankfurt/M.: Lang, S. 23-41.
- Benner, Dietrich (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim: Juventa.
- Benner, Dietrich (2005): „Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung.“ In: Ders. (Hg.), Erziehung – Bildung – Negativität. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, S. 7-21.
- Fischer, Wolfgang (1996): „Pädagogik und Skepsis.“ In: Michele Borrelli/Jörg Ruhloff (Hg.), Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. II, Baltmannsweiler: Schneider, S. 16-27.
- Koch, Lutz (1995): Bildung und Negativität: Grundzüge einer negativen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Koller, Hans-Christoph (2006): „Das Mögliche identifizieren? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung.“ In: Ludwig Pongratz/Michael Wimmer/Wolfgang Nieke (Hg.), Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld: Janus, S. 108-124.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): „Lernen als Erfahrung.“ In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, H. 4, 505-514.
- Meyer-Drawe, Käte (2005): „Anfänge des Lernens.“ In: Dietrich Benner (Hg.), Erziehung – Bildung – Negativität. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, S. 24-37.
- Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne, Münster: Waxmann.
- Ricken, Norbert (2006a): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden: VS.
- Ricken, Norbert (2006b): „Erziehung und Anerkennung.“ In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, S. 215-230.
- Ruhloff, Jörg (1994): „Problematisierender Vernunftgebrauch, Skepsis, praktische Produktivität.“ In: Wolfgang Fischer (Hg.), Colloquium Paedagogicum. Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendental-kritischer und skeptischer Pädagogik, Sankt Augustin: Academia, S. 107-122.

- Schäfer, Alfred (2004): „Alterität: Überlegungen zu den Grenzen des pädagogischen Selbstverständnisses.“ In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 706-726.
- Schäfer, Alfred (2007): „Probleme mit der Wirklichkeit.“ In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 84, S. 419-433.
- Thompson, Christiane (2008): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie, Paderborn: Schöningh (in Vorb.).
- Weiß, Gabriele (2004): Bildung des Gewissens, Wiesbaden: VS.
- Wimmer, Michael (2006a): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik, Bielefeld: transcript.
- Wimmer, Michael (2006b): „Pädagogik – eine Wissenschaft des Unmöglichen. Vom Sinn des Scheiterns und ungelöster Probleme.“ In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, S. 145-167.

Souveränität und Subjektivität riskieren. Zu aktuellen (Trans-)Formationen von *Bildung* und *Erziehung*

ELISABETH SATTLER

„Heute ist die große Frage wohl überall die der Souveränität“ (Derrida 2006: 155). Diese Frage nehme ich auf pädagogisch-philosophischem Terrain dort auf, wo Souveränität als ein Beschreibungsmerkmal menschlicher Subjektivität verstanden wird. Denn der Mensch als souveränes Subjekt kann als eine wirkmächtige (und wirkmächtig gewordene) Chiffre moderner menschlicher Selbstbeschreibungen¹ ausgemacht werden: „Wer souverän ist, entscheidet letztinstanzlich“ (Ritter 1996: 1104). Pädagogisches Denken und Handeln erscheint immer auf ein implizites oder explizites Verständnis vom Menschen als Subjekt verwiesen.² Subjektivität als menschliche Selbstbeschreibungsformel ist so der Pädagogik beständig eingeschrieben³ – dieser Bezug scheint unabhängig davon gegeben, ob sie sich auf Bildung, Erziehung, Interaktion, Sozialisation, Lernen oder anderes fokussiert. Wenn neuzeitlich-modern der Mensch als souveränes Subjekt in den Blick gekommen ist, dann fragt der vorliegende Beitrag nach pädagogisch-philosophischen Neufassungen von menschlicher Subjektivität,⁴ die auch Souveränität neu und anders zu denken geben.

1 Vgl. beispielsweise Ricken 1999; Henrich 2007; Lippitz 2003a; Sattler 2006b.

2 Als ein idealiter angestrebter Bestandteil einer neuzeitlichen Subjektivität findet sie sich in unterschiedlichen Kontexten wieder, beispielsweise in juristischen, philosophischen, theologischen, pädagogischen oder auch in politischen.

3 Der „Begriff der Pädagogik kann wenigstens in einem neuzeitlichen Verständnis nicht von der Vorstellung der Subjektivität des Zöglings getrennt werden“ (Winkler 1988: 266).

4 Subjekt, Subjektivität und Subjektivierung fassen zwar jeweils unterschiedliche Fassungen, Zuschreibungen oder Prozesse dieser wirkmächtigen menschlichen

Die Frage nach der souveränen Macht des Subjekts, nach der Unabhängigkeit des bewussten Ichs, nach dem freien Willen des *cogito* wird hier erneut gestellt, allerdings unter der Einschätzung, dass es „überkommene Begriffe des Subjekts, des politischen Subjekts, des Staatsbürgers, der souveränen Selbstbestimmung“ (Derrida 2006: 128) gibt und dass derzeit andere, neue Denkformen und -formationen von Subjektivität und Souveränität notwendig sind. Auf diese Erfordernisse zu antworten – oder auch: immer schon antworten zu müssen – bedeutet nun nicht, eine Position jenseits von souveräner Subjektivität ausgemacht zu haben. Es bedeutet vielmehr zunächst, die Unmöglichkeit und auch die ‚Monstrosität‘ eines souverän denkenden und (sprach-)handelnden Subjekts in den Blick zu nehmen. Aktuelle Einsätze, die (spät- und/oder post-)modern Souveränität und Subjektivität neu und anders zueinander in Relation setzen, finden sich sowohl in philosophischen⁵ als auch in pädagogischen⁶ Perspektiven. Der vorliegende Beitrag richtet den Blick auf die damit einhergehenden Verschiebungen und deren Implikationen, die – angesichts des unerreichbaren modernen Projekts eines souveränen Subjekts – auf den Kreuzungspassagen von Subjektivität und Souveränität auszumachen sind. An diesen Passagen finden sich die modernen Fassungen von souveräner Subjektivität riskiert, weil sie in ihrer erkenntnistheoretischen Unerreichbarkeit und ethischen Bedenklichkeit aufs Spiel gesetzt und suspendiert werden; diese Textpassagen riskieren ihrerseits andere Bedeutungen und neue Verständnisse von der (Un-)Möglichkeit souveräner Subjektivität, so dass mindestens zwei riskierende Denkbewegungen im Diskurs auszumachen sind.⁷ Doch selbst das Verketteten und Weiterführen, das Aufgreifen und Neubearbeiten dieser Passagen verweist auf einen weiteren und seinerseits riskanten Grenzgang,⁸ und zwar nicht nur weil er zwischen Souveränität und Subjektivität, zwischen Pädagogik und Philosophie angesiedelt ist, sondern auch, weil er in und mit der AutorInnenschaft immer auch auf eine bestimmte Modalität von Subjektivität Bezug genommen hat.⁹

Selbstbeschreibungsförmel: In den Hauptkapiteln des vorliegenden Beitrags folgt die Verwendung den jeweiligen Referenztexten.

- 5 Vgl. beispielsweise Butler 2003, 2005; Derrida 2006, 2001 und 1999; Laclau 1999; Müller-Funk 1995 u.a.m.
- 6 Vgl. etwa Reichenbach 2001 oder Wimmer 2006; vgl. auch Ricken 2006 oder die Arbeiten von Käte Meyer-Drawe, beispielsweise Meyer-Drawe 1989 und 1994; vgl. auch Stinkes 1999; Schäfer 1998, 2000, 2000a u.a.m.
- 7 Für die dekonstruktive Textarbeit legt Jacques Derrida nahe, „langsam [zu] lesen und dabei hier und dort ein Wort, einen Abschnitt, einen *Moment*, eine *Bewegung* hervor[zu]heben“ (Derrida 1994: 73; Einfügungen ES; kursiv i.O.).
- 8 Vgl. dazu Forster/Zirfas, die Dekonstruktion hier als es eine spielerische Theorie des wissenschaftlichen Spielens verstehen, die „sich selbst aufs Spiel setzt“ (Forster/Zirfas 2005: 64).
- 9 Die Frage beispielsweise danach, ob mir der Text als Autorin, als meine freie Entscheidung zuzurechnen ist, steht hier immer auch schon auf dem Spiel. „Wer

Der methodische Einsatz für die Arbeit an der großen Frage nach Souveränität sowie an ihren Kreuzungsbereichen zur Frage nach Subjektivität versteht sich als ein dekonstruktiver: Er fragt nach den Möglichkeiten und Unmöglichkeiten von ontologischen Bedeutungen, nach sinnhaften Bedeutungen in den jeweiligen Kontexten und nach den Konsequenzen für Theorie, Praxis und Denken.¹⁰ Wenn Dekonstruktion den Versuch bezeichnet, eine Vielzahl von Kontextualisierungen vorzunehmen, dann ist damit der Anspruch auf „eine allgemeine und totale Methode und Lesart von Realität zugunsten einer relativierenden, beweglichen, dem Kontext angepassten Lesart und Interpretation“ (Forster/Zirfas 2005: 65f.) aufgegeben.

Wenn auch die große Frage nach Souveränität und die grundlegende Frage nach Subjektivität aufgenommen wird: Sie wird hier folgend in kleine Fragebereiche und kurze Textpassagen transformiert.

So beziehe ich mich im ersten Teil (Bildung/Subjektivierung) einleitend auf Formationen von Bildung und Subjektivierung bei Norbert Ricken, der mit seiner Analyse zur Subjektivierung den für Pädagogik zentralen Begriff der Bildung aufs Spiel setzt. Dann nehme ich Judith Butlers¹¹ Argumentation zu Formationen nicht-souveräner Subjektivität auf, mit der die Frage nach der Möglichkeit von verantwortlichem (ethischem) Handeln neu angestoßen ist. Der zweite Teil formiert sich um Erziehung/Subjektivität und nimmt zunächst Passagen aus den Arbeiten von Wilfried Lippitz um Formationen vom Subjekt der Erziehung auf, die die Leerstellen moderner, bloß autonomer und vernünftig gedachter Subjektfassungen deutlich anzeigen. Michael Wimmers Einsätze zur Formationen von Erziehung und nicht-souveräner Subjektivität, die im zweiten Teil des Abschnittes behandelt werden, riskieren nicht nur die Option auf eine paradoxiefrei gedachte Erziehung, sondern sie bewegen sich

souverän ist, entscheidet letztinstanzlich“ (Ritter 1996: 1104). Kann ich mir den Schreibprozess als willentliche, freie, autonome und/oder bewusste Entscheidung zurechnen, auch wenn ich in der Folge argumentieren werde, dass wir heute nicht von einem ‚starken‘, souveränen und selbsttransparenten Subjekt ausgehen können, sondern vielmehr von einem fehlbaren und sich partikular undurchsichtigen Menschen? (Vgl. Butler 2003; Sattler 2006a; zur Frage nach dem Autor vgl. auch den Vortrag Foucaults (Foucault 1969/2001).

10 Vgl. Forster/Zirfas 2005. Zur Relationierung von Theorie, Praxis und Denken aus dekonstruktiver Sicht vgl. die Argumentation von Michael Wimmer (2006). Dort wird deutlich, dass Dekonstruktion sich nicht mit einem Theorieeinsatz ohne Bezug auf Praxis zufriedien gibt, dass sie gleichzeitig die Differenzen zwischen praktischen und theoretischen Diskursen anerkennt und eine Transformation des Theorie-Praxis-Verhältnisses vornimmt. Der Bruch zwischen Theorie und Praxis ist aus Sicht der Dekonstruktion konstitutiv für die Praxis des Gelingens von Erziehung, indem der Bruch die Bedingung der Möglichkeit suspendiert und damit ein anderes Verhältnis zur Möglichkeit der Entscheidung, des Ereignisses der Gerechtigkeit in den Blick nimmt (vgl. Wimmer 2006: 270).

11 Auf Judith Butlers Text verweist Norbert Ricken (Ricken 2006: 344 [Fußnote], 346 und 348).