

Rucker, Thomas

Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung. Oder: Über das Verhältnis von 'Bildung' und 'Subjektivation'

Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 6, S. 908-925



Quellenangabe/ Reference:

Rucker, Thomas: Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung. Oder: Über das Verhältnis von 'Bildung' und 'Subjektivation' - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 6, S. 908-925 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146897 - DOI: 10.25656/01:14689

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-146897>

<https://doi.org/10.25656/01:14689>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2014

■ *Thementeil*

Unterrichtstheorie

■ *Allgemeiner Teil*

Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research der OECD

Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung oder: Über das Verhältnis von ‚Bildung‘ und ‚Subjektivation‘

Mütterliches Erziehungsverhalten – Ein Vergleich türkisch-deutscher und deutscher Mütter mit Kindern im Vorschulalter

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Unterrichtstheorie

Ewald Terhart

Unterrichtstheorie. Einführung in den Thementeil 813

Johannes Giesinger

Wirksamkeit und Respekt. Zur Philosophie des Unterrichts 817

Manfred Lüders

Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien 832

Tina Seidel

Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie:
Integration von Struktur- und Prozessparadigma 850

Herbert Kalthoff

Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie
des Unterrichts 867

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Unterrichtstheorie“ 883

Allgemeiner Teil

Edgar Forster

Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research
der OECD 890

<i>Thomas Rucker</i>	
Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung oder: Über das Verhältnis von ‚Bildung‘ und ‚Subjektivation‘	908
 <i>Berrin Özlem Otyakmaz</i>	
Mütterliches Erziehungsverhalten – Ein Vergleich türkisch-deutscher und deutscher Mütter mit Kindern im Vorschulalter	926
 Besprechungen	
 <i>Ewald Terhart</i>	
John Furlong: Education – An Anatomy of the Discipline. Rescuing the university project?	942
 <i>Sebastian Voigt</i>	
Benjamin Ortmeier: 100 Jahre Ernest Jouhy. Dialektische Vernunft als zweifelnde Ermutigung – Zum Werk von Ernest Jouhy	944
 Dokumentation	
Pädagogische Neuerscheinungen	948
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Theory of Instruction

Ewald Terhart

Theory of Instruction. An introduction 813

Johannes Giesinger

Effectiveness and Respect – On the philosophy of instruction 817

Manfred Lüders

Educational-Scientific Theories of Instruction 832

Tina Seidel

Utilization-of-Learning-Opportunities Models in the Psychology
of Instruction: Integration of the paradigms of structure and of process 850

Herbert Kalthoff

Classroom Practice – Observations on an empirical theory of instruction 867

Deutscher Bildungsserver

Tips of links relating to the topic of “Theory of Instruction” 883

Contributions

Edgar Forster

A Critique of Evidence – The example of evidence-informed
policy research carried out by the OECD 890

Thomas Rucker

Advances in Knowledge through Problematizing, or: On the relation
between ‘education’ and ‘subjectivation’ 908

Berrin Özlem Otyakmaz

Mothers’ Educational Behavior – A comparison between
Turkish-German and German mothers of children of pre-school age 926

Book Reviews	942
New Books	948
Impressum	U3

Thomas Rucker

Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung

oder: Über das Verhältnis von ‚Bildung‘ und ‚Subjektivierung‘

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird das Problem behandelt, wie methodisch kontrollierter Erkenntnisfortschritt in der Erziehungswissenschaft theoretisch bestimmt werden kann. Hierzu wird der Lösungsansatz der erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung vorgestellt. Diese beschreibt Forschung als ein irreduzibles Wechselspiel von Perspektiven und sieht in der gegenseitigen Problematisierung theoretischer Standpunkte das Medium des methodisch kontrollierten Erkenntnisfortschritts. Anhand des Diskurses um die Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Subjektivierung‘ werden die Überlegungen konkretisiert. Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass eine wechselseitige Problematisierung theoretischer Standpunkte in diesem Kontext nicht auszumachen ist. Aus diesem Grund werden mögliche bildungstheoretische Einsätze markiert, die es erlauben, subjektivierungstheoretische Problematisierungen ihrerseits zu problematisieren. Statt Resignifizierung vorschnell als eine Form von Bildung zu bestimmen, wird die Auffassung vertreten, dass ein Bildungsbegriff entwickelt werden müsse, der subjektivierungstheoretischen Problematisierungen ebenso Rechnung trägt wie einem bereits erreichten bildungstheoretischen Problembewusstsein.

Schlagnote: Erkenntnisfortschritt, Komplexität, Problematisierung, Bildung, Subjektivierung

Problemstellung

Die Erziehungswissenschaft steht unter der Erwartung, ein Wissen bereitzustellen, das dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit genügt. Das scheint selbstverständlich zu sein. Stellt man indes die Frage, wie die mit dem besagten Anspruch verbundenen Anforderungen an erziehungswissenschaftliche Beschreibungen von Sachverhalten sowohl einzeln als auch im Zusammenhang zu bestimmen sind, weicht die Selbstverständlichkeit dem Widerstreit theoretischer Positionen. Als Konsenszone lässt sich in diesem Streit allenfalls noch die Anforderung eines *methodisch kontrollierten Erkenntnisfortschritts* ausfindig machen (vgl. Horn, 1999, S. 218). Methodisch kontrollierter Erkenntnisfortschritt scheint *ein*, vielleicht sogar *das* Merkmal zu sein, das es erlaubt, wissenschaftliches Wissen von anderen Formen des Wissens zu unterscheiden. Doch schon in dem Moment, in dem genauer nachgefragt wird, was denn eigentlich ‚methodisch‘, ‚kontrolliert‘ und ‚Erkenntnisfortschritt‘ bedeuten, flammt der Streit erneut auf. Auf die Frage, was unter methodisch kontrolliertem Erkenntnisfortschritt zu verstehen ist, gibt es keine allgemein geteilte Antwort. Der Begriff markiert vielmehr ein Problem, genauer: ein Dauerproblem, für das – so die These – keine endgültige Lösung bereitsteht.

Der Einsatz in diesen Streit, der in diesem Beitrag unternommen wird, erfolgt aus der *Perspektive erziehungswissenschaftlicher Komplexitätsforschung*. Auch diese stellt zunächst nur *eine* Möglichkeit bereit, methodisch kontrollierten Erkenntnisfortschritt theoretisch zu bestimmen und forschungspraktisch zu verfolgen. Allerdings eröffnet die Perspektive erziehungswissenschaftlicher Komplexitätsforschung die Möglichkeit, den Widerstreit theoretischer Positionen nicht als einen bedauernswerten Umstand zu kennzeichnen, der es verhindert, die *eine*, weil ‚richtige‘ theoretische Bestimmung methodisch kontrollierten Erkenntnisfortschritts vorzunehmen, sondern diesen Widerstreit selbst als das Medium methodisch kontrollierten Erkenntnisfortschritts zu begreifen. Die Komplexitätsforschung der Erziehungswissenschaft beschreibt die eigene Forschungssituation hierzu als einen irreduzibel perspektivisch gegliederten Zusammenhang und zieht aus dieser Selbstbeschreibung den Schluss, dass Erkenntnisfortschritt methodisch kontrolliert erfolgt, indem theoretische Standpunkte wechselseitig problematisiert und mit Alternativen konfrontiert werden.

Zur näheren Bestimmung dieser Position wird in einem *ersten* Schritt knapp der Ansatz einer Komplexitätsforschung der Erziehungswissenschaft bestimmt (1.). In einem *zweiten* Abschnitt wird expliziert, wie sich das Problem des methodisch kontrollierten Erkenntnisfortschritts in der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Komplexitätsforschung darstellt, sowie der bereits angedeutete Lösungsansatz für das besagte Problem beschrieben (2.). Dieser wird *schließlich* an einem Beispiel konkretisiert, indem der aktuelle Diskurs um die Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Subjektivation‘ aufgegriffen wird. Es wird gezeigt, dass der Begriff der Subjektivation von Autoren herangezogen wird, um Bildungstheorien zu problematisieren und damit einen Raum zu schaffen, in dem Alternativen in den Blick gerückt werden können. Um von einer wechselseitigen Problematisierung zu sprechen, wäre es nun allerdings angezeigt, auch in bildungstheoretischer Perspektive den Begriff der Subjektivation und die mit diesem Begriff verbundenen Problematisierungen ihrerseits zu problematisieren, was bislang kaum geschehen ist. Aus diesem Grund wird in komplexitätstheoretischer Perspektive erörtert, wie in der Bildungstheorie auf die von Subjektivationstheoretikern angeführten Problematisierungen reagiert werden könnte (3.).

1. Die komplexitätstheoretische Perspektive in der Erziehungswissenschaft

In der Erziehungswissenschaft ist in den vergangenen Jahren mit dem Auf- und Ausbau einer disziplinspezifischen Komplexitätsforschung begonnen worden. Primär international, aber auch national wird von einer zunehmend größer werdenden Anzahl von Erziehungswissenschaftlern versucht, eine komplexitätstheoretische Perspektive zu etablieren, die an der Schnittlinie von Erziehungswissenschaft einerseits sowie transdisziplinärer Komplexitätsforschung andererseits situiert ist (Jörg, Davis & Nickmans, 2007; Mason, 2008; Anhalt, 2012; Rucker, 2014).

Das Komplexitätsverständnis der transdisziplinären Komplexitätsforschung unterscheidet sich *zum einen* von einem trivialen Komplexitätsbegriff, wie er im Alltag nicht selten gebraucht wird. ‚Komplexität‘ markiert hier schlicht den Umstand, dass ‚viele mit vielem‘ oder gar ‚alles mit allem‘ zusammenhängt, weshalb man früher oder später zu dem Punkt gelangt, an dem die eigenen Erkenntnisbemühungen stagnieren. In diesem Sinne fungiert der Ausdruck ‚Komplexität‘ als eine ‚Stoppregel der Kommunikation‘ (vgl. Anhalt, 2012, S. 19). Wird etwas als komplex bestimmt, so wird damit angezeigt, dass an diesem Punkt – momentan zumindest – keine weitere Aussage möglich und weitere Kommunikation von daher zwecklos ist.

Zum anderen ist ‚Komplexität‘ im Sinne transdisziplinärer Komplexitätstheorie auch von jenem Komplexitätsverständnis zu unterscheiden, das Niklas Luhmann im Kontext seiner Theorie selbstreferenzieller Systeme entwickelt hat und dem zufolge ‚Komplexität‘ als ein *Maß für die Anzahl von Möglichkeiten* fungiert, *Operationen an Operationen* (z. B. Kommunikation an Kommunikation) *anzuschließen*. Ein System reduziert nach Luhmann Umweltkomplexität, indem es die Anschlussmöglichkeiten von Operationen begrenzt. Diese Reduktion von Komplexität bedeutet nun aber zugleich einen Aufbau von Komplexität im System, indem spezifische Möglichkeiten des Anschlusses von Operationen eröffnet werden. *Reduzierung von Umweltkomplexität* und *Steigerung von Systemkomplexität* bilden nach Luhmann insofern zwei Seiten einer Medaille (vgl. Luhmann, 1997, S. 134–144).

Die Komplexitätstheoretische Perspektive in der Erziehungswissenschaft ist anders justiert. Um diese Justierung kategorial zu fassen, folge ich Elmar Anhalt, der den Begriff der Komplexität von den Begriffen der Einfachheit und der Kompliziertheit unterscheidet (vgl. Anhalt, 2012, S. 78–80; Rucker, 2014, S. 118–122). In dieser Bestimmung des Komplexitätsbegriffes ist ein ‚Mehr oder Weniger‘ an Komplexität nicht vorgesehen, weshalb es unzulässig wäre, von einer Reduktion oder von einer Steigerung von Komplexität zu sprechen. Pointiert formuliert: Ein Sachverhalt ist entweder als komplex beobachtbar oder er ist es eben nicht.

Sowohl Einfachheit als auch Kompliziertheit unterscheiden sich dadurch von Komplexität, dass Regeln bekannt sind, die es erlauben, Probleme zu lösen. In diesem Sinne wäre z. B. der Sachverhalt, den kürzesten Weg von einem Hotel hin zu einem Tagungsort zu finden, entweder einfach oder kompliziert, jedoch nicht komplex. Kennt eine Person den kürzesten Weg zum Tagungsort und ist dieser nicht etwa durch eine Baustelle blockiert, so stellt sich der Sachverhalt für diese Person als *einfach* dar. Im Unterschied zu einfachen Sachverhalten sind für eine Person im Falle von Kompliziertheit Regeln nicht störungsfrei einsetzbar. In unserem Beispiel wäre der Sachverhalt als *kompliziert* zu bezeichnen, wenn eine Person entweder den kürzesten Weg zum Tagungsort nicht kennt oder sich beim Einsatz der Regel Komplikationen einstellen, etwa weil der eigentlich kürzeste Weg aufgrund einer Baustelle nicht begehbar ist. Anders als die Begriffe der Einfachheit und der Kompliziertheit, die jeweils lösbare Problemstellungen markieren, bezeichnet der Begriff der *Komplexität* „unlösbare Problemstellungen“ (Anhalt, 2012, S. 79), d. h. Probleme, zu deren Lösung keine Regeln bekannt sind. Da im Fall von Komplexität keine Lösung in Sicht ist, die ein Problem endgültig

beseitigt, ist jedem Lösungsvorschlag zwangsläufig eine irreduzible Ungewissheit eingeschrieben.

Diese resultiert zum einen aus der *Komplexität von Sachverhalten* und zum anderen aus der *Komplexität von Situationen*. Das bedeutet, dass wir in komplexitätstheoretischer Perspektive sowohl auf der Ebene des Sachverhalts als auch auf der Ebene der Beschreibung eines Sachverhalts von unlösbaren Problemstellungen ausgehen. Aufgabe von Komplexitätswissenschaften und damit auch Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Komplexitätsforschung ist es, komplexe Sachverhalte und komplexe Situationen zum Gegenstand der Forschung zu machen sowie – damit verbunden – zu eruieren, wie Forschung so anzulegen ist, dass dabei der Komplexität von Sachverhalten und der Komplexität von Situationen Rechnung getragen wird.

Komplexe Sachverhalte sind durch ein irreduzibles *Wechselspiel von Komponenten* gekennzeichnet, das einer in die Zukunft hinein *offenen* und *ungewissen*, weder *planbaren* noch *steuerbaren Dynamik* folgt (vgl. Mainzer, 2011). Das Wechselspiel der Komponenten erwartbar erfolgreich vorherzusagen, gilt in komplexitätstheoretischer Perspektive dabei als eine ebenso unlösbare Problemstellung wie die, unter den Bedingungen von Komplexität erwartbar erfolgreich zu planen oder zu steuern. Als komplex in diesem Sinne werden in der Komplexitätsforschung u. a. das Wetter, die Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung von Verkehrsstaus, Börsenkurse, die Ausbreitung von Infektionskrankheiten, Gruppendynamiken oder psychotherapeutische Prozesse markiert. In der erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung werden z. B. Lernen (Jörg et al., 2007), Erziehung (Alisch, 1999; Anhalt, 2012) und Bildung (Rucker, 2014) als komplexe Sachverhalte bestimmt und in ihrer Komplexität zum Gegenstand der Forschung gemacht.

Komplexe Situationen sind gekennzeichnet durch ein nicht auflösbares Wechselspiel von Perspektiven. In dieser *Situation der Perspektivität* treffen Perspektiven aufeinander, ohne dass die Möglichkeit besteht, den Zusammenhang der Perspektiven aufzulösen, indem die allein ‚richtige‘ Perspektive bestimmt wird. In allen Bereichen, in die die spätmoderne Gesellschaft sich gliedert – Kunst, Wirtschaft, Politik, Religion, Wissenschaft, Moral usw. –, sind wir mit Situationen konfrontiert, in denen es zu einem „Widerstreit“ (Lyotard, 1987) von Perspektiven kommt, der aufgrund von Regelunkennntnis nicht in die allein ‚richtige‘ Ordnung von Perspektiven überführt werden kann.

Als komplex in diesem Sinne ist auch die Situation zu begreifen, in der die Wissenschaft im Allgemeinen und die Erziehungswissenschaft im Besonderen sich befinden. Diese Situation ist der *Theorienstreit*, in dem im Lichte unterschiedlicher theoretischer Perspektiven Beschreibungen von Sachverhalten angefertigt werden, ohne dass eine Perspektive in Aussicht steht, die von sich aus dazu in der Lage wäre, das Wechselspiel der Perspektiven aufzulösen. Komplexitätstheoretisch betrachtet werden im Horizont einer spezifischen theoretischen Perspektive Zusammenhänge in den Blick gerückt, die im Lichte anderer Perspektiven nicht erfasst werden können. Unter diesen Vorzeichen ist es für eine theoretische Position unmöglich, auf einen Sachverhalt ‚an sich‘ zuzugreifen oder den eigenen theoretischen Zugriff als den allein ‚richtigen‘ zu bestimmen. Aus diesem Grund wird es in der erziehungswissenschaftlichen Komplexi-

tätsforschung als nicht mehr überzeugend angesehen, in der Theoriebildung entweder von einer *Einheit des Gegenstandes* oder von einer *Einheit der Forschung* auszugehen. Als Ausgangs- sowie durchgehender Bezugspunkt der Forschung wird in Komplexitätstheoretischer Perspektive vielmehr die *Komplexität der Forschung* angesetzt (vgl. Anhalt, 2012).

Diese theoretische Weichenstellung erziehungswissenschaftlicher Komplexitätsforschung hat zur Folge, dass ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ nicht gegebene Sachverhalte, sondern Problemstellungen markieren, die im Lichte verschiedener Perspektiven bearbeitet werden, mit der Folge, dass sich ein Feld der Auseinandersetzung formiert (vgl. Schäfer, 2013), das sich zusehends in eine immer größer werdende Zahl von Perspektiven ausdifferenziert. Dieser Umstand schließt nicht aus, dass es in der Situation der Perspektivität auch *Konsensbereiche* gibt, und zwar sowohl was die Problemstellungen, als auch was die Strategien ihrer Bearbeitung betrifft (vgl. Rucker, 2014). Was in Komplexitätstheoretischer Perspektive hingegen zurückgewiesen wird, ist die Annahme, dass der Theorienstreit lediglich als vorläufig, weil prinzipiell überwindbar, zu betrachten ist. Da es in der Situation der Perspektivität unmöglich ist, eine Beschreibung als die allein ‚richtige‘ und damit zugleich alle anderen Beschreibungen als ‚falsch‘ auszuweisen, wird der Theorienstreit vielmehr als *irreduzibel* bestimmt. Wie nämlich könnte unter den beschriebenen Vorzeichen eine Position von sich aus überzeugend begründen, die allein ‚richtige‘ Beschreibung eines Sachverhalts anzufertigen? Von der Einsicht in die Unlösbarkeit dieser Problemstellung ausgehend, beschreibt sich die erziehungswissenschaftliche Komplexitätsforschung selbst als *eine* Perspektive in einem irreduziblen Wechselspiel von Perspektiven, und zieht darüber hinaus eine nicht unerhebliche forschungspraktische Konsequenz: Jeder Vorschlag zur Bestimmung eines Sachverhalts ist – von anderer Warte aus – problematisierbar und kann mit Alternativen konfrontiert werden.¹

2. Methodisch kontrollierter Erkenntnisfortschritt im Zirkel der Problemgenerierung

In Komplexitätstheoretischer Sicht kann prinzipiell alles infrage gestellt werden, was die Frage provoziert, wie unter diesen Vorzeichen methodisch kontrollierter Erkenntnisfortschritt – selbst wiederum methodisch kontrolliert und auf Erkenntnisgewinn hin abzielend – zu denken ist. Dieser Frage möchte ich im Folgenden nachgehen, indem ich primär *die* Konsequenzen thematisiere, die in der erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung aus der Komplexität der Situation gezogen werden.

1 An dieser Stelle ist eine Nähe der Komplexitätstheorie zu anderen erziehungswissenschaftlichen Positionen, beispielsweise zu der einer transzendental-kritisch-skeptischen Erziehungswissenschaft, deutlich erkennbar. Allerdings wird die Methode der Problemgenerierung in der Komplexitätsforschung in einen anderen, nämlich am Begriff der Komplexität entfaltenen Begründungszusammenhang gestellt.

Wie erläutert, beschreibt die erziehungswissenschaftliche Komplexitätsforschung die eigene Forschungssituation als ein irreduzibles Wechselspiel von Perspektiven. Diese Situation der Perspektivität resultiert daraus, dass jede Beschreibung eines Sachverhalts auf spezifischen theoretischen Voraussetzungen beruht, die für die jeweilige Beschreibung die Funktion von „Haltepunkten“ (Anhalt, 2010) erfüllen. Diese Funktion besteht *zum einen* darin, dass theoretische Voraussetzungen ‚Halt‘ stiften, indem sie es einem wissenschaftlichen Beobachter allererst ermöglichen, eine Beschreibung anzufertigen. Eine Beschreibung könnte nicht angefertigt werden, wenn in ihr stets alle eigenen Voraussetzungen problematisiert werden würden. Nur indem ein wissenschaftlicher Beobachter von der besagten Aufgabe entlastet wird und er stets etwas als unbefragt voraussetzt, ist die Beschreibung eines Sachverhalts, z. B. von Erziehung und Bildung, möglich. *Zum anderen* bringen ‚Haltepunkte‘ eine Beschreibung aber auch zum ‚Halt‘, denn sie erlauben es nicht, eine Beschreibung so anzufertigen, wie sie angefertigt werden könnte, wenn mit anderen theoretischen Voraussetzungen operiert werden würde. ‚Haltepunkten‘ ist insofern ein ‚Janusgesicht‘ eigen: in *inhaltlicher* Hinsicht sind sie Ansatzpunkt sowohl für Zustimmung als auch für Ablehnung; *methodisch* betrachtet, ermöglichen und begrenzen ‚Haltepunkte‘ den Erkenntnisfortschritt gleichermaßen.

Vor dem Hintergrund, dass jede Beschreibung eines Sachverhalts auf spezifische ‚Haltepunkte‘ zurückgreift, wird Erkenntnisfortschritt in komplexitätstheoretischer Perspektive nicht darin gesehen, der allein ‚richtigen‘ Beschreibung eines Sachverhalts zuzuarbeiten. Wie aber ist dann methodisch kontrollierter Erkenntnisfortschritt zu bestimmen? Die Antwort, die die erziehungswissenschaftliche Komplexitätsforschung auf diese Frage bereithält, lautet: Methodisch kontrollierter Erkenntnisfortschritt erfolgt in der und durch die *Suche nach Alternativen qua Problemgenerierung*.

Dabei beruhen sowohl der *Entwurf neuer Probleme* als auch – infolge von deren Bearbeitung – der *Entwurf alternativer Beschreibungen* auf der „Haltung eines offenen, rekurrenten Zweifels an der Vergangenheit sicheren Wissens“, wie Gaston Bachelard formuliert (Bachelard, 1934/1988, S. 163). Diese Haltung eröffnet einem wissenschaftlichen Beobachter nach Bachelard allererst die Möglichkeit, „Deformationsmöglichkeiten“ (S. 28) von Beschreibungen durchzuspielen und die Frage nach Alternativen aufzuwerfen. Ob diese Frage positiv beantwortet wird oder nicht, ist offen. So kann ein wissenschaftlicher Beobachter die theoretischen Voraussetzungen einer Beschreibung durchaus als überzeugend beurteilen. Von *Problematisierung* wäre hingegen dann zu sprechen, wenn ein wissenschaftlicher Beobachter zu dem Urteil gelangt, dass theoretische Voraussetzungen variiert oder aufgegeben werden könnten oder gar sollten. Mit *Problematisierung* ist also gemeint, dass eine Beschreibung als nicht überzeugend markiert wird, was notwendigerweise mit dem Entwurf neuer Probleme einhergeht. Wird nämlich ein theoretisches Angebot als nicht überzeugend beurteilt, so taucht zwangsläufig die Frage auf, wie ein Sachverhalt anders beschrieben werden könnte, als dies bislang der Fall gewesen ist. *Problematisierung* und *Problemgenerierung* bilden insofern zwei Seiten einer Medaille. Sie eröffnen *Problemräume*, in denen über Alternativen zu bereits bekannten Beschreibungen nachgedacht werden kann. Indem wissenschaftliche Beobachter problemgenerierend operieren, dient Erziehungswissenschaft mit komple-

xitätstheoretischem Zuschnitt nicht – jedenfalls nicht nur – „der Lösung von Problemen, sondern ihrer Multiplikation; sie geht von gelösten Problemen oder von Problemstellungen mit Lösungsaussichten aus und fragt weiter“ (Luhmann, 1986, S. 156). Dieser Selbstbeschreibung zufolge ist jeder Vorschlag, der in der Erziehungswissenschaft zur Lösung eines Problems vorgebracht wird, nicht mehr und nicht weniger als kontingenter Ausgangspunkt zukünftiger Problematisierungen.

Der *wechselseitige* Versuch, in der Prüfung von Beschreibungen problematische Voraussetzungen zu entdecken, um neue Möglichkeiten der Beschreibung zu erschließen, führt letztlich dazu, dass Erziehungswissenschaft die Form eines „Zirkels der Problemgenerierung“ (Anhalt, 2010) annimmt. Für diesen Zirkel ist charakteristisch, dass jede Problematisierung und jeder alternative Lösungsvorschlag für ein Problem selbst wiederum der Problematisierung ausgesetzt werden können. In diesem Sinne fungiert der Zirkel der Problemgenerierung als das Medium des methodisch kontrollierten Erkenntnisfortschritts in komplexitätstheoretischer Perspektive.

- *Erkenntnisfortschritt* bedeutet im Zirkel der Problemgenerierung, neue Probleme in bereits bekannten Beschreibungen zu entdecken und neue Beschreibungen anzufertigen sowie diese – in anderer Perspektive – erneut zu problematisieren. Komplexitätstheoretisch betrachtet ist es zwar nicht möglich, die allein ‚richtige‘ Beschreibung eines Sachverhalts anzufertigen oder einer solchen auch nur näherzukommen. Allerdings werden im Prozessieren der Forschung zunehmend Probleme in den Blick gerückt und es wird gezeigt, wie diese bearbeitet bzw. wie diese nicht bearbeitet werden können. In diesem Sinne dient der Zirkel der Problemgenerierung sowohl der Bewahrung als auch der Steigerung des *Problembewusstseins* im Kontext erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung.
- Methodische *Kontrolle* erfolgt im Zirkel der Problemgenerierung dadurch, dass jede Beschreibung eines Sachverhalts sich der Prüfung auf alternative theoretische Möglichkeiten hin ausgesetzt sieht. Die Kontrolle erfolgt somit nicht im Vergleich einer Beschreibung mit einem Sachverhalt, wie er unabhängig seines Beschriebenwerdens ‚ist‘, sondern mit Blick auf das jeweils zum Einsatz gebrachte theoretische Instrumentarium, indem dieses mit Blick auf das im Diskurs bereits erreichte Problembewusstsein hin befragt wird. So gesehen markiert der Zirkel der Problemgenerierung einen ‚dritten Weg‘, der die methodische Kontrolle weder in dem Vergleich einer Beschreibung mit einem dieser Beschreibung vorgängigen Sachverhalt verortet, noch die Kontrolle überhaupt preisgibt.
- *Methodisch* ist diese Kontrolle insofern, als sie an Regeln orientiert erfolgt – Regeln, die selbst wiederum nicht jenseits, sondern in der Forschung selbst, d. h. methodisch kontrolliert entwickelt worden sind und werden. Diese Regeln sind eine Komponente des Arsenal an theoretischen Voraussetzungen, mit denen wissenschaftliche Beobachter die Beschreibungen anderer Beobachter problematisieren und mit Alternativen konfrontieren.

3. ‚Bildung‘ und ‚Subjektivierung‘

3.1 Subjektivierung als Einheit von Unterwerfung und Überschreitung

Während der Bildungsbegriff in der Erziehungswissenschaft bereits eine lange Tradition besitzt, spielt der Subjektivierungsbegriff in dieser erst seit neuerer Zeit eine Rolle. Maßgeblich beigetragen hat hierzu insbesondere die erziehungswissenschaftliche Rezeption der Subjektivierungstheorie Judith Butlers, in der die Autorin u. a. an Arbeiten Michel Foucaults anschließt.

Der *Grundgedanke* von Butlers Theorie der Subjektivierung besteht darin, Subjektivierung als einen irreduziblen Zusammenhang von Unterordnung und Überschreitung zu bestimmen: „Subjektivierung“ bezeichnet den Prozess des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozess der Subjektwerdung“ (Butler, 1997/2001, S. 8). Dieses als ‚Subjektivierung‘ bezeichnete Ineinander von Unterwerfung einerseits und der Entstehung von Handlungsfähigkeit andererseits wird von Butler im *Sozialverhältnis* eines Menschen verortet. Im Medium der sozialen Bezugnahme werden Menschen *Subjektpositionen* zugeordnet, die mit bestimmten *Normen* korrelieren und deren Einnahme allererst die Möglichkeit eröffnet, sich zu den jeweiligen Bezugnahmen und den mit diesen verknüpften Normen zu verhalten. In diesem Sinne ist für Butler die Entstehung von Handlungsfähigkeit ohne vorangegangene Unterwerfung unter Normen nicht zu haben. Aber auch die Fortdauer der eigenen Existenz und Handlungsfähigkeit führt nach Butler nur über kontinuierliche Unterordnung unter Normen, die die soziale Welt bereithält. Aus diesem Grund wird die Wiederholung von Normen von Butler als ein zweiseitiges Schwert markiert. Auf der einen Seite ist die *Reiteration* das Medium, in dem Normen zukünftig anders zitiert werden (können), als dies bislang der Fall gewesen ist. Solche Variationen in der Zitation von Normen bezeichnet Butler als *Resignifizierung*. Auf der anderen Seite gilt: Die „Wiederholung bringt Risiken mit sich, denn wenn es einem nicht gelingt, die Norm ‚richtig‘ wiederherzustellen, wird man weiteren Sanktionen unterworfen und findet die vorherrschenden Existenzbedingungen bedroht“ (Butler, 1997/2001, S. 32).

3.2 Bildung als Form der Subjektivierung – Bildung als Form der Ent-Subjektivierung

Beschreibungen des Verhältnisses von ‚Bildung‘ und ‚Subjektivierung‘ können danach unterschieden werden, ob in ihnen entweder Bildung als Form von Subjektivierung oder Bildung als Form von Ent-Subjektivierung bestimmt wird. Die erste Position wird u. a. von Norbert Ricken, die zweite Position u. a. von Hans-Christoph Koller vertreten. Beide Autoren nehmen damit eine unterschiedliche Justierung des Verhältnisses von ‚Bildung‘ und ‚Subjektivierung‘ vor, obgleich sie mit der Subjektivierungstheorie Butlers einen gemeinsamen Bezugspunkt besitzen.

Norbert Ricken knüpft explizit an Butlers Begriff von Subjektivierung an, wenn er konstatiert, dass Menschen im Umgang miteinander stets im Lichte spezifischer Normen adressiert und eben darin Normen unterworfen werden (vgl. Ricken, 2013). Was hierdurch entsteht, ist eine spezifische Ordnung von „Subjektivität“ (Ricken, 1999). Der Begriff der *Subjektivität* erlaubt es Ricken, Subjektpositionen sensu Butler als in spezifischer Art und Weise strukturierte Selbst- und Weltverhältnisse in den Blick zu nehmen. Das Selbst- und das Weltverhältnis (das selbst wiederum in ein Sach- und in ein Sozialverhältnis differenziert werden kann) werden von Ricken als die beiden nicht voneinander loszulösenden, allenfalls abstrahierend voneinander differenzierbaren Momente von Subjektivität bestimmt. In diesem Sinne wäre der einzelne Mensch mit Ricken entweder als ein Selbstverhältnis zu beschreiben, das sich zur Welt (zu Sachverhalten und Mitmenschen) verhält, oder als ein Weltverhältnis (Sach- und Sozialverhältnis) zu begreifen, das ein Selbstverhältnis impliziert. Im Lichte eines solchen Begriffes von Subjektivität ist jedem Weltbezug immer schon ein Sich-Verhalten eingeschrieben. Es ist diese Annahme eines nicht hintergehbaren Sich-Verhaltens, die es Ricken im Rekurs auf Butler erlaubt zu sagen, dass die „Unterwerfung eine Bewegung [eröffnet], die den Rahmen der (...) Normen des Anerkennbaren durchbricht, weil ich mich – ob affirmativ oder nicht – zu diesen Normen verhalten muss und insofern immer schon verhalte“ (Ricken, 2009, S. 88). Aufgrund dieses Sich-Verhaltens gegenüber Normen „entsteht ein Bereich, der zwar kein Jenseits zu den vorgängigen Normen der Anerkennung ist, der uns aber (...) erlaubt, die auferlegte Beschränkung und Konformität zu durchbrechen“ (ebd.). So gesehen bedeutet Subjektivierung niemals Determination. Die Unterwerfung unter Normen ist aufgrund des Sich-Verhaltens von Menschen zu diesen Normen vielmehr immer schon gebrochen und besitzt insofern nur bedingenden Charakter. In diesem Sinne erlaubt es der Begriff der Subjektivität, Resignifizierungen im Sinne Butlers als Variationen in der Zitation gesellschaftlicher Normen zu verstehen, die in einem nicht hintergehbaren Sich-Verhalten ihren Ort haben.

Was nun das Verhältnis von ‚Bildung‘ und ‚Subjektivierung‘ betrifft, so nimmt Ricken die eigene Verhältnisbestimmung explizit vor. „‚Bildung‘ markiert eine der zentralen gesellschaftlichen Praktiken moderner Subjektivierung“ (Ricken, 2006, S. 337). Der Subjektivierungs- bzw. Subjektivierungsbegriff² wird von Ricken demnach benutzt, um Bildung als eine Form von Subjektivierung in den Blick zu rücken und zu zeigen, dass und wie Bildung die „Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Handlungsweisen der Menschen interpretativ bestimmt und so figuriert“ (S. 212), indem sich ihr „spezifischer kategorialer Aufriss“ in deren Selbstverhältnis, d. h. „in die nicht vermeidbare differentielle Struktur menschlichen Lebens (...) einlagert und die Selbstführung schließlich ‚von innen‘ führt“ (S. 338). Hierdurch konstituiert Bildung eine spezifische Ordnung im Selbst- und Weltverhältnis eines Menschen. Mittels einer theoretischen Bestimmung

2 Während Ricken in *Die Ordnung der Bildung* (2006) die Ausdrücke ‚Subjektivierung‘ und ‚Subjektivierung‘ noch synonym gebraucht, unterscheidet er in neueren Publikationen streng zwischen beiden Ausdrücken (vgl. Ricken, 2013, S. 71).

dieser „Ordnung der Bildung“ (Ricken, 2006) unternimmt Ricken den Versuch, Bildung als eine spezifische Strukturierung von Subjektivität in den Blick zu nehmen und deutlich zu machen, was es bedeutet, „unter dem Anspruch von ‚Bildung‘ das eigene und gemeinsame Leben leben zu müssen“ (S. 23).

Im Lichte dieser Problemstellung ist nach Ricken – *erstens* – festzuhalten, dass Bildung nicht mit „menschlicher Subjektivität“ (Ricken, 2006, S. 337) generell identifizierbar ist, sondern eine spezifische Strukturierung des Selbst- und Weltverhältnisses und insofern eine Auswahl aus einer Vielzahl von Möglichkeiten der Lebensführung bedeutet. Dies versucht Ricken insbesondere anhand der Autoren Johann Gottfried Herder, Wilhelm von Humboldt sowie Johann Gottlieb Fichte deutlich zu machen. Wie Ricken anhand von Humboldts Bildungstheorie exemplarisch zu zeigen versucht, wird das Leben des Einzelnen qua Bildung als ein prinzipiell unabschließbarer, weil „keine Grenze der Vervollkommnung“ (Humboldt, 1797/1969, S. 512) kennender Prozess strukturiert, in dem der einzelne Mensch „die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt, 1792/1969, S. 64) betreibt. „Es ist dieser Gedanke einer ‚gesteigerten‘ und unendlich ‚steigerbaren‘ Existenz, der mit der Idee der Bildung bis heute verbunden ist“ (Ricken, 2006, S. 269). Als eine spezifische Ordnung der Lebensführung aber ist Bildung nach Ricken – *zweitens* – weder als Mittel zum Erwerb noch als Mittel zur Liquidation von Macht adäquat beschreibbar. Da Bildung die Lebensführung in spezifischer Art und Weise strukturiert, müsse Bildung vielmehr als ein „Führen der Führungen“ (Foucault, 1982/1987, S. 255) und insofern selbst als Macht markiert werden. Doch nicht diese Einsicht in die „Macht der Bildung“ (Ricken, 2006, S. 151) als solche und die damit verbundene Verabschiedung der Vorstellung einer (vermeintlichen) „Unvereinbarkeit von Bildung und Macht“ (S. 153) ist für Ricken der ausschlaggebende Grund dafür, den Begriff der Bildung zu problematisieren. Es ist vielmehr – *drittens* – der Umstand, dass Bildung eine Form von Subjektivation bedeutet, die ‚Schattenseiten‘ besitzt, die Ricken zufolge von Bildungstheoretikern nicht erkannt und bisweilen sogar verschleiert werden, indem das Streben des einzelnen Menschen nach Vervollkommnung als die ‚wahre‘ Bestimmung des Menschen angesetzt wird. Der Umstand, dass der einzelne Mensch durch Bildung in einen letztlich unabschließbaren Prozess der Vervollkommnung hineingestellt wird, hat nach Ricken unter anderem zur Konsequenz, dass jener mit „dauernder Selbstabwertung“ konfrontiert wird, die wiederum, um der eigenen „Selbstaufwertung“ willen, „Anderenabwertung“ zur Folge hat, mindestens haben könnte (S. 341). Welche Antworten halten Bildungstheoretiker auf diese Problematisierungen bereit?

Meines Wissens finden sich keine expliziten Stellungnahmen von Bildungstheoretikern zu Rickens Problematisierungen. Stattdessen wird in bildungstheoretischen Forschungszusammenhängen der Subjektivationsbegriff herangezogen, um Bildung als eine Form der Ent-Subjektivierung zu markieren. Eine solche Verhältnisbestimmung wird u. a. von Hans-Christoph Koller vorgenommen, der hierzu auf die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zurückgreift. Im Rahmen dieses nicht zuletzt von Koller (2011) selbst maßgeblich entwickelten bildungstheoretischen Ansatzes bezeichnet der *Begriff der Bildung* eine Transformation von Ordnungen des Selbst- und Weltverhält-

nisses, die mit einer Erfahrung einsetzt, die die bislang für einen Menschen maßgeblichen Ordnungen als problematisch ausweist.

Folgt man diesem Begriff von Bildung, so ist es nach Koller möglich, die sich in Subjektivationsprozessen im Zuge der Reiteration gesellschaftlicher Normen einstellenden Resignifizierungen sensu Butler als eine spezifische Form transformatorischer Bildungsprozesse zu bestimmen (Koller, 2011, S. 55–68). Diese Position wird von Koller in einem zusammen mit Bettina Kleiner verfassten Beitrag auf den Punkt gebracht: Ohne streng zwischen Handlungsfähigkeit und Widerstand zu differenzieren, sehen Kleiner und Koller (2013) in der „*Resignifizierung*, d.h. der veränderten Wiederholung einer Anrufung durch die Macht“ (S. 19), eine Form von Bildung, genauer: „eine Form transformatorischer Bildungsprozesse“ (S. 20). Die *Möglichkeit*, Normen zu verschieben, sieht Koller dabei in der iterativen Struktur von Subjektivation begründet. Hierin steckt nach Koller das Potenzial, eine Norm zukünftig nicht zu zitieren, sondern diese zu verschieben (vgl. Koller, 2011, S. 67; analog Rose, 2012, S. 142–159).

3.3 *Problematisierungen und die Suche nach Alternativen*

Nicht eine bildungstheoretische Replik auf subjektivationstheoretische Problematisierungen ist im Folgenden intendiert. Vielmehr geht es darum, in komplexitätstheoretischer Perspektive darauf aufmerksam zu machen, dass von einem Zirkel der Problemgenerierung und damit von methodisch kontrolliertem Erkenntnisfortschritt in dem hier beschriebenen, an der Schnittlinie von Bildungs- und Subjektivationstheorie situierten Forschungszusammenhang nur bedingt gesprochen werden kann. Indem die Komplexitätstheorie die wechselseitige Problematisierung theoretischer Positionen als das Medium methodisch kontrollierten Erkenntnisfortschritts beschreibt, liefert sie Argumente dafür, den besagten Umstand selbst als problematisch zu markieren. Aus diesem Grund werden im Folgenden bildungstheoretische Einsätze in den Blick gerückt, die die Möglichkeit eröffnen könnten, innerhalb des besagten Feldes eine – komplexitätstheoretisch als notwendig erachtete – wechselseitige Problematisierung theoretischer Standpunkte zu etablieren.

Unabhängig davon, ob man Rickens Problematisierungen des Bildungsbegriffes zustimmt oder nicht, wäre zu bedenken, dass jeder Begriff und insofern auch jeder alternative Begriff von Bildung als ein ‚Führen der Führungen‘ (Foucault) beschrieben werden kann. Man muss deshalb den von Ricken im Anschluss an Foucault gebrauchten Begriff der Macht nicht im Sinne eines „undifferenzierten (und daher wissenschaftlich unbrauchbaren) ‚catch-all‘-Machtbegriffs“ problematisieren, wie Krassimir Stojanov dies tut (Stojanov, 2010/2011, S. 76). In der Tat ist jedoch die Einsicht, dass Bildung das Selbst- und Weltverhältnis eines Menschen in spezifischer Art und Weise ordnet und insofern als eine Form von Subjektivation begriffen werden kann, für sich genommen nur bedingt aufschlussreich. Erkenntnisreicher ist es hingegen, die „Form der Subjektivierung qua ‚Bildung‘“ (Ricken, 2006, S. 338) in den Blick zu nehmen und die jeweiligen Subjektivierungseffekte im Verhältnis zu den Subjektivierungseffekten alternativer

Kategorien zu beurteilen. Genau dies tut Ricken, indem er die Konsequenzen bestimmt, die seiner Auffassung nach mit einer Lebensführung unter dem Anspruch von Bildung verbunden sind. Nichtsdestotrotz wäre an dieser Stelle zu fragen, ob die von Ricken vorgebrachten Problematisierungen auch auf andere als auf die von ihm thematisierten bildungstheoretischen Positionen zutreffen.

Ehe dieser Gedanke weiter verfolgt wird, ist zunächst darauf aufmerksam zu machen, dass auch die von Koller vorgenommene Verhältnisbestimmung von ‚Bildung‘ und ‚Subjektivation‘ sich bei näherer Betrachtung als nicht unproblematisch erweist. Wie Nicole Balzer und Katharina Ludewig herausarbeiten, ist nämlich die Variation von Normen nicht etwas, das in deren Wiederholung passieren *kann*, sondern *immer schon* passiert. Die Autorinnen machen deutlich, dass die „Handlungsfähigkeit des Subjekts“ sensu Butler „nicht nur mit der *Möglichkeit* nicht-identischer Wiederholungen, sondern vielmehr mit der *Unmöglichkeit* identischer Wiederholungen einhergeht“, sodass „die variierende Wiederholung bzw. die Umdeutung von Normen keine Ausnahme, sondern die Regel darstellt“ (Balzer & Ludewig, 2012, S. 105). Ist diese Lesart richtig, so eröffnet die Reiteration nicht nur die *Möglichkeit* von Handlungsfähigkeit. Vielmehr wäre ein Normen unterworfenen Mensch aufgrund des eigenen nicht hintergehbaren Sich-Verhaltens immer schon handlungsfähig in *dem* Sinne, dass Normen niemals identisch, sondern immer schon verändert zitiert werden. Balzer und Ludewig zufolge steht für die aktiv Normen verletzende Aufrufung im butlerschen Denken nicht der Begriff der Handlungsfähigkeit, sondern der des Widerstandes. „Das widerständige Subjekt unterwandert Interpellationen und Normen nicht bloß minimal ‚nebenbei‘ und quasi ‚im Verborgenen‘, sondern es tut dies – im Vergleich zum handlungsfähigen Subjekt – maximal, zentral und offensichtlich“ (S. 111). Nimmt man im Lichte der von Balzer und Ludewig markierten Differenz die von Kleiner und Koller vorgenommene Verhältnisbestimmung von ‚Bildung‘ und ‚Subjektivation‘ in den Blick, so ist zunächst festzuhalten, dass „Subjektwerdung“ von diesen explizit „im Sinne der Entstehung von (potentiell widerständiger) Handlungsfähigkeit“ (Kleiner & Koller, 2013, S. 17) bestimmt wird. Allerdings wird die hier zumindest angedeutete Unterscheidung von Handlungsfähigkeit und Widerstand von Kleiner und Koller wieder fallen gelassen, wenn Bildung mit Resignifizierung kurzgeschlossen wird. Damit gerät die Frage aus dem Blick, ob an dieser Stelle nicht zwischen einer *Resignifizierung im Sinne von Handlungsfähigkeit* und *Resignifizierung im Sinne von Widerstand* zu unterscheiden wäre, und welche Art der Resignifizierung mit dem Begriff der Bildung bezeichnet wird. Soll Bildung als eine Umdeutung konzipiert werden, die sich in der Wiederholung von Normen immer schon ereignet, oder soll Bildung als aktiv Normen verletzende Zitation begriffen werden? Im *ersten Fall* ließe sich mit Ricken auch davon sprechen, dass Bildung ein Sich-Verhalten zu Normen bedeutet, ist es doch dieses nicht hintergehbare Selbstverhältnis, das die ‚fehlerhafte‘ Zitation in die iterative Struktur von Subjektivation einträgt. Im *zweiten Fall* würde Bildung mit Widerstand zusammenfallen. Es scheint diese Bestimmung zu sein, die im Rahmen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse intendiert ist. Für diese Deutung spricht, dass Koller im Anschluss an Butler Resignifizierungen relational zu einem spezifischen *Anlass* beschreibt, nämlich der Erfahrung fehlender Mög-

lichkeiten der Anerkennung im Lichte gesellschaftlich vorherrschender Normen (vgl. Koller, 2011, S. 67).

Die genannten Lösungsansätze erscheinen allerdings beide als problematisch: Würde Bildung nämlich als etwas beschrieben werden, das ohnehin nicht hintergebar ist, weil es ein der Lebensführung von Menschen immer schon inhärentes Moment bildet, so wäre Bildung nur schwerlich als das rechte Maß pädagogischen Handelns begrifflich zu machen (vgl. Ballauff, 2004). Als solches kann Bildung nur beschrieben werden, wenn mit ihr mehr gemeint ist als der Umstand, dass Menschen sich zu gesellschaftlichen Normen immer schon verhalten, und insofern etwas darstellt, das eben nicht immer und überall sowieso stattfindet, sondern das auch ausbleiben und scheitern kann. Doch auch eine Identifizierung von Bildung und Widerstand überzeugt nicht, wird Bildung hier doch an ein spezifisches Telos – nämlich Widerstand – gebunden und damit die Offenheit von Bildung konterkariert. Eine Beschreibung von Bildung als Widerstand würde letztlich einer affirmativen Bildungstheorie zuarbeiten, die innerhalb des bildungstheoretischen Diskurses aus guten Gründen problematisiert worden ist und wird (vgl. Benner, 1988/1995).³

Die generierten Problemstellungen eröffnen einen Problemraum im Sinne der Komplexitätsforschung, in dem alternative Bestimmungen von Bildung und – damit verbunden – des Verhältnisses von Bildung und Subjektivierung in den Blick gerückt werden können. So werden die erläuterten Problemstellungen in Bildungstheorien vermieden, in denen Bildung nicht nur als ein über Erfahrung, sondern auch als ein über Kritik vermitteltes Zusammenspiel von Selbst-, Sach-, Sozial- und Zeitverhältnissen beschrieben und damit die Transformation, die Erfahrung initiiert, als ein infrage stellendes und prüfendes Sich-Verhalten markiert wird (vgl. Rucker, 2014). Im Lichte einer solchen Bestimmung von Bildung wären *die* Resignifizierungen, die sich in Bildungsprozessen ereignen, solche, die über Erfahrung und Kritik vermittelt sind. Damit aber wäre Bildung weder identisch mit Resignifizierung im Sinne von Handlungsfähigkeit (denn nicht jedes Sich-Verhalten ist über Erfahrung und Kritik vermittelt) noch mit Resignifizierung im Sinne von Widerstand (denn die Beantwortung der Frage, ob Widerstand zu leisten ist oder nicht, wird der Prüfung durch einen Akteur der Bildung überantwortet). Während *Erfahrungen* die Dynamik von Bildung immer wieder neu in Gang setzen, konstituiert *Kritik* Bildung als einen Prozess, der nicht auf ein bereits vorab feststehendes Telos hin finalisiert ist, sondern einer in die Zukunft hinein offenen Dynamik folgt. In diesem Sinne wäre Bildung als ein spezifisches Sich-Verhalten zu gesellschaftlichen Normen zu begreifen, das zwar wie jedes Sich-Verhalten von mit diesen Normen korrelierenden Subjektpositionen aus erfolgt, dessen Spezifikum aber darin zu sehen ist, dass mittels Erfahrung und Kritik eine Bewegung einsetzt, die relative Selbstbestimmung inmitten unterwerfender Sozialverhältnisse ermöglicht.

3 Diese These bezieht sich nicht auf die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse insgesamt, sondern nur auf den Versuch, Resignifizierung sensu Butler als eine Form von Bildung auszulegen.

Die Frage, ob subjektivations- und bildungstheoretisches Denken überhaupt miteinander kompatibel sind, lässt sich dahingehend beantworten, dass Foucault selbst Erfahrung und Kritik als die zentralen Momente einer Bewegung der „Entunterwerfung“ (Foucault, 1978/1992, S. 15) und – damit verbunden – der „Entsubjektivierung“ (Foucault, 1978/1996, S. 27) beschreibt. *Erfahrungen* führen einem Akteur gesellschaftliche Normen als problematisch vor Augen und erfüllen dadurch die Funktion, „das Subjekt von sich selbst loszureißen, derart, daß es nicht mehr es selbst ist oder daß es zu seiner Vernichtung getrieben wird“ (S. 27). Eine Erfahrung initiiert also einen Prozess der ‚Entsubjektivierung‘ in dem Sinne, als sie einen Menschen dazu veranlasst, bislang eingenommene Subjektpositionen aufzugeben und ein Anderer zu werden. Damit dieses Anders-Werden in die Zukunft hinein offen ist und bleibt, bedarf es der *Kritik*. Die „Haltung der Kritik“ wird von Foucault als „eine bestimmte Art zu denken, zu sagen, zu handeln“ (Foucault, 1978/1992, S. 8) bestimmt, die nicht vorschnell mit Widerstand gleichgesetzt werden sollte, obgleich dies die foucaultsche Bestimmung von Kritik als „Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (S. 12) zunächst durchaus nahelegt. Diese Kunst besteht allerdings nicht schon darin, Widerstand zu leisten, sondern gesellschaftliche Normen einer Prüfung zu unterziehen und „etwas nur an[z]unehmen, wenn man die Gründe es anzunehmen selber für gut befindet“ (S. 14).

Um die bisweilen frappierende Ähnlichkeit zwischen bildungstheoretischem und subjektivationsstheoretischem Denken wenigstens an einem Beispiel kurz zu illustrieren, sei hier nur Butlers Rede von der „Infragestellung der Norm“ und dem damit verknüpften „Ruf nach neuen Normen“ (Butler, 2003, S. 64) die von Jörg Ruhloff im Anschluss an Theodor Ballauff vorgeschlagene Bestimmung von Bildung als „Kritik und Skepsis“ (Ruhloff, 2006, S. 295) zur Seite gestellt. Skepsis und Kritik wiederum sind, so Ruhloff, mit einer „Erfindung oder Entdeckung neuer Regeln“ verbunden, d. h. mit einer Suche nach Orientierung, die provoziert wird „durch das Gewährwerden von Unzulänglichkeiten derjenigen Deutungen und Praktiken der Lebensführung, auf die wir uns bislang eingelassen hatten“ (S. 296).

Würde man diese hier nur angedeuteten Spuren weiter verfolgen, so ließen sich Ähnlichkeiten zwischen bildungs- und subjektivationsstheoretischen Überlegungen in den Blick nehmen, die im Rahmen subjektivationsstheoretischer Problematisierungen des Bildungsbegriffs zwar nicht geleugnet werden (vgl. Ricken, 2007, S. 23–24), dort bislang allerdings nicht zu der Frage geführt haben, ob und, falls ja, inwiefern zwischen ‚Subjektivierung‘ und ‚Bildung‘ Anschlussmöglichkeiten bestehen, die es erlauben würden, bildungs- und subjektivationsstheoretisches Denken anders als bislang miteinander zu verbinden.

Allerdings entkommt eine Beschreibung von Bildung als Erfahrung und Kritik nicht dem Einwand, dass Bildung auch hier letztlich eine Unterwerfung unter eine Norm bedeutet, nämlich das eigene Leben unter dem Anspruch von Erfahrung und Kritik führen zu müssen. Folgt man allerdings der von Ricken eigenommenen Perspektive, so entkommt ein Mensch der Macht ohnehin nicht und es stellt sich deshalb weniger die Frage, ob ein Bildungsbegriff entworfen werden könnte, der nicht eine spezifische Strukturierung von Subjektivität markiert. Entscheidend wäre vielmehr die Frage, wel-

che Gründe dafür und welche Gründe dagegen sprechen, Bildung als eine durch Erfahrung und Kritik gekennzeichnete Form von Subjektivierung zu begreifen und sich im pädagogischen Denken und Handeln an *dieser* Form zu orientieren.

An dieser Stelle könnten Bildungstheoretiker etwa darauf rekurren, dass für die (spät-)moderne Gesellschaft eine Ausdifferenzierung der Gesellschaft in eine Vielzahl und Vielfalt von Perspektiven typisch ist. Es dürfte kaum zu bestreiten sein, dass es in einer solchen Situation schwierig, wenn nicht gar aussichtslos ist, die ‚richtigen‘ Regeln der Orientierung überzeugend zu begründen, ohne sofort Widerstand vonseiten anderer Positionen hervorzurufen und damit mit der unlösbaren Problemstellung konfrontiert zu werden, warum hier diese Regelerorientierung als ‚richtig‘ bestimmt wird und nicht eine andere. Indem nun aber Bildung als ein durch Erfahrung und Kritik vermittelter Prozess relationaler Selbstbestimmung begriffen wird, wird die Entscheidung über die für einen Menschen maßgeblichen Regeln der Orientierung als eine von diesem Menschen selbst zu bewerkstellende Aufgabe konzipiert. Bildung gerät hierdurch als ein Prozess in den Blick, in dem ein Mensch – obgleich irreduzibel in Abhängigkeiten verstrickt – mittels Erfahrung und Kritik von Regeln der Orientierung abstrahiert und damit einen Spielraum gewinnt, in dem die Möglichkeit besteht, neue Regeln für sich selbst als maßgeblich zu bestimmen. Mittels einer solchen Beschreibung von Bildung wird das unlösbare Problem umgangen, im Zeichen der Regelkenntnis die ‚richtigen‘ Regeln der Orientierung begründen und Bildung relational hierzu, nämlich als das Erlernen der jeweiligen Regelerorientierung, bestimmen zu müssen.

Ohne an dieser Stelle auf weitere Begründungsansätze einzugehen, rückt doch unmittelbar auch die ‚Schattenseite‘ einer solchen Bildung in den Blick, nämlich die stete Gefahr, dass Akteure der Bildung die eigene Subjektposition verlieren. Dies scheint der Preis zu sein, der letztlich jeden ‚Ruf nach neuen Normen‘ (Butler) begleitet.

Schluss

In der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Komplexitätsforschung, die Forschung als ein irreduzibles Wechselspiel von Perspektiven beschreibt, wird Erkenntnisfortschritt als die kontinuierliche Problematisierung theoretischer Perspektiven und – damit verbunden – als der Entwurf alternativer theoretischer Perspektiven begriffen. In den Problematisierungen von Subjektivierungstheoretikern an Bildungstheorien ist ein solcher Begriff von Forschung bereits erkennbar. Da bislang allerdings kaum Stellungnahmen in bildungstheoretischer Perspektive vorliegen, in denen subjektivierungstheoretische Problematisierungen ihrerseits problematisiert werden, sind in diesem Beitrag ausgewählte Einsatzmöglichkeiten bildungstheoretischen Denkens erarbeitet worden mit dem Ziel, eine wechselseitige Problematisierung von Subjektivierungs- und Bildungstheorien in Gang zu setzen. Komplexitätstheoretisch betrachtet ist der Widerstreit der Positionen nämlich nicht als Erkenntnishindernis, sondern vielmehr als der Raum zu begreifen, in dem erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisfortschritt seinen Ort hat.

Ob diese Beschreibung methodisch kontrollierten Erkenntnisfortschritts tragfähig ist und anderen Beschreibungen vorzuziehen ist, ist eine Frage, die selbst wiederum nicht jenseits des Zirkels der Problemgenerierung entscheidbar ist. Auch die hier erarbeitete Bestimmung hat sich vielmehr im Widerstreit der Positionen zu bewähren. Dies kann als eine Schwäche erziehungswissenschaftlicher Komplexitätsforschung ausgelegt werden, es kann aber auch als die Stärke einer Position begriffen werden, die die Situation der Perspektivität zum Ausgangs- und durchgängigen Bezugspunkt ihrer Beschreibungen und damit auch ihrer Selbstbeschreibung erklärt, mit der Folge, dass sie nicht daran vorbeikommt, auch *ihre* theoretischen Angebote dem Zirkel der Problemgenerierung auszusetzen.

Literatur

- Alisch, L.-M. (1999). Erziehung als dynamisches Phänomen. *Pädagogische Rundschau*, 53(5), 617–624.
- Anhalt, E. (2010). „Haltepunkte“. Zur Funktion der Problemgenerierung bei Whitehead, Cassirer, Piaget und in der Erziehungswissenschaft. In R. L. Fetzer, B. Seidenfuß & S. Ullrich (Hrsg.), *Whitehead, Cassirer, Piaget. Unterwegs zu einem neuen Denken* (S. 87–131). Freiburg i. Br./München: Karl Alber.
- Anhalt, E. (2012). *Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bachelard, G. (1934/1988). *Der neue wissenschaftliche Geist*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ballauff, T. (2004). *Pädagogik als Bildungslehre* (4. Aufl. aus dem Nachlass). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Balzer, N., & Ludewig, K. (2012). Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 95–124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benner, D. (1988/1995). Bildsamkeit und Bestimmung. Zu Fragestellung und Ansatz nicht-affirmativer Bildungstheorie. In D. Benner (Hrsg.), *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung* (S. 141–159). Weinheim/München: Juventa.
- Butler, J. (1997/2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2003). Noch einmal: Körper und Macht. In A. Honneth & M. Saar (Hrsg.), *Michel Foucault – Zwischenbilanz einer Rezeption* (S. 53–67). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978/1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1978/1996). *Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1982/1987). Das Subjekt und die Macht. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Hrsg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (S. 243–261). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Horn, K.-P. (1999). Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 7(4), 215–221.
- Humboldt, W. von (1792/1969). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In Ders., *Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden* (hrsg. v. A. Flitner & K. Giel, 2. Aufl., Bd. 1, S. 56–233). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Humboldt, W. von (1797/1969). Über den Geist der Menschheit. In Ders., *Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden* (hrsg. v. A. Flitner & K. Giel, 2. Aufl., Bd. 1, S. 506–518). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jörg, T., Davis, B., & Nickmans G. (2007). Towards a new, complexity science of learning and education. *Educational Research Review*, 2(2), 145–156.
- Kleiner, B., & Koller, H.-Ch. (2013). Transformatorische Bildungsprozesse und Subjektivierung. Exemplarische Analyse eines Schülerinterviews. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 15–33). Opladen: Budrich.
- Koller, H.-Ch. (2011). *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Luhmann, N. (1986). *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lyotard, J.-F. (1987). *Der Widerstreit*. München: Fink.
- Mainzer, K. (2011). Ordnung und Chaos. Die Dynamik komplexer Systeme. *Kultur & Technik*, 35(3), 24–29.
- Mason, M. (Hrsg.) (2008). *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Ricken, N. (1999). *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, N. (2007). Das Ende der Bildung als Anfang – Anmerkungen zum Streit um Bildung. In C. Palentien, M. Topor & C. Rohlf's (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung: Kinder und Jugendliche in formellen, nonformellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 5–41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, N. (2009). Über Anerkennung – oder: Spuren einer anderen Subjektivität. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen* (S. 75–92). München: Wilhelm Fink.
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, D. Freist & G. Budde (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–100). Bielefeld: transcript.
- Rose, N. (2012). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Rucker, Th. (2014). *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ruhloff, J. (2006). Bildung und Bildungsgerede. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82(3), 287–299.
- Schäfer, A. (2013). Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 536–549.
- Stojanov, K. (2010/2011). Bildungsprozesse als soziale Geschehnisse. Anerkennung als Schlüsselkategorie kritischer Bildungstheorie. In Ders. (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs* (S. 67–81). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abstract: This contribution discusses the problem of how methodologically controlled advances in knowledge may be determined theoretically in educational science. To this end, the author presents the approach taken by educational-scientific complexity research. This approach describes research as an irreducible interplay of perspectives and considers the medium of methodologically controlled advances in knowledge to be the reciprocal problematizing of theoretical positions. Based on the example of the discourse on the terms 'education' and 'subjectivation', these observations are substantiated. Attention is being drawn to the fact that a reciprocal problematizing of theoretical positions is not to be found in this context. Therefore, possible educational-theoretical fields of use are pointed out which, in turn, allow to problematize subjectivation-theoretical problematizing. Instead of hastily defining resignification as a form of education, the author argues that a concept of education needs to be developed that takes into account both subjectivation-theoretical problematizing and the already existing awareness of educational-theoretical problems.

Keywords: Advances in Knowledge, Complexity, Problematising, Education, Subjectivation

Anschrift des Autors

Dr. Thomas Rucker, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft,
Philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät, Abteilung für Allgemeine
und Historische Erziehungswissenschaft, Dozentur für Grundlagen
der Erziehungswissenschaft, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Schweiz
E-Mail: thomas.rucker@edu.unibe.ch