

Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung - Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen

Geimer, Alexander

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Geimer, A. (2020). Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung - Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 255-278). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
<https://doi.org/10.21241/ssoar.70911>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung – Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen

1 Einleitung

Wenn man von einer klassischen Form der Dokumentarischen Methode (DM) sprechen möchte, so fände sie wohl in folgender Akzentuierung nach Bohnsack (2012, S. 147) ihren besonders prägnanten Ausdruck: „Schwerpunkt und besondere Leistungsfähigkeit der Dokumentarischen Methode liegen [...] im Bereich der Interpretation vorreflexiver oder genauer: atheoretischer Wissensbestände, denen handlungsleitende Qualität zukommt“ – dem *konjunktiven* Wissen wird also demzufolge handlungstheoretisch eine besondere Kraft zugesprochen. Vor diesem Hintergrund hat das Konzept des *kommunikativ-generalisierten* Wissens jüngst im Rahmen der DM bzw. praxeologischen Wissenssoziologie eine erstaunliche Karriere hinter sich. In Polykontexturanalysen (Jansen et al. 2015; Jansen und Vogd 2013), einer Dokumentarischen Diskursanalyse (Nohl 2016) sowie in der erweiterten Fassung des Orientierungsrahmens (Bohnsack 2017) und der dokumentarischen Subjektivierungsforschung (Geimer und Amling 2019a, 2016; Geimer 2014a, 2012a) werden nicht nur Habitus/konjunktives Wissen rekonstruiert als vielmehr Relationen zwischen letzteren und kommunikativ-generalisiertem Wissen (vgl. auch Mensching i. d. B. (Heft 3 des JDM) und Sotzek i. d. B. (Heft 2)). Während die DM in ihrer klassischen Variante an die *Bildungstheorie* und *empirische Bildungsforschung* insbesondere hinsichtlich der Analyse der Rekonstruktion von Phasen unterschiedlicher Bildungsprozesse (Nohl 2006) oder auch Transformation/Wandlung eines Habitus (von Rosenberg 2011) anschlussfähig ist, so stellt sich die Frage nach einem entsprechenden, bildungsbezogenen Ertrag durch jene verstärkte Berücksichtigung des kommunikativ-generalisierten Wissens. Ich gehe dieser Frage am Beispiel der dokumentarischen Subjektivierungsforschung (Geimer 2019, 2017, 2014a, 2012a; Geimer und Amling

2019a, 2017, 2016) nach – und kann an dieser Stelle den theoretischen Hintergrund dieser Modifikation der DM nur skizzieren. Erstens wäre die methodologische Relevanz von Diskursanalysen¹ zu nennen, zweitens die theoretische Diskussion um gouvernementale Reg(ul)ierungspraktiken. Beide Perspektiven entfalten eine besondere Relevanz vor dem Hintergrund beschleunigter, materiell-technologischer wie symbolisch-diskursiver, gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, welche die Subjektivität von Akteur_innen herausfordern und zu Transformationen anreizen (können). In diesem Kontext – wie generell im Bereich methodologisch-theoretischer Debatten können zudem drittens Vorschläge zur Triangulation von Diskurs und Praxis (wie sie z.B. in den Cultural Studies ausgearbeitet wurden) ein Innovationspotenzial hinsichtlich der Verbindung normtheoretischer und rekonstruktiv-qualitativer Perspektiven anregen (vgl. Geimer 2017; Geimer und Amling 2019a).

Im Folgenden werde ich, um die Bildungspotenziale kommunikativ- bzw. diskursiv²-generalisierter Subjektnormen zu fassen, zunächst einige, grundlegende Konzepte – v.a. Bildung und (Ent-)Subjektivierung (Absatz 2) – erläutern und dabei die Differenz zwischen *stark* und *schwach* erfahrenen Subjektnormen in den Blick nehmen. Während erstere typischerweise eher zu Disziplinierungsprozessen anregen, denen sich allerdings in Bildungsprozessen (etwa durch Irritationen, Krisen- und Fremdheitserfahrungen) widersetzt werden kann, so können letztere auch durch Praktiken einer affirmativen Aneignung und Aushandlung zur Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen führen.³ Ich illustriere daraufhin (in Absatz 3) anhand eines empirischen Beispiels das *Sich-Entziehen* des Zugriffs kommunikativ/diskursiv-generalisierter Subjektnormen (in Bezug auf Disability) und verstehe damit Entsubjektivierung als zentralen Aspekt eines Bildungsprozesses (am Beispiel der auf YouTube in einem Vortrag repräsentierten Biografie von Molly Burke). Danach werden (Absatz 4) weitere Relationen zwischen kommunikativ/diskursiv-generalisierten Subjektnormen und Habitus, die in sich subjektivierungsanalytischen Studien des Verfassers bestimmen ließen, hinsichtlich ihrer bildungstheoretischen

-
- 1 Von Rosenberg (2011, 2010) hat in ähnlicher Weise eine Weltvergessenheit der Bildungstheorie betont. In unseren Studien geht es um eine „Normvergessenheit“ qualitativer Forschung (Geimer 2017), welche im Rahmen der (dokumentarischen) Subjektivierungsforschung bearbeitet wurde, um dann auf die Bildungstheorie bezogen zu werden.
 - 2 Ich spreche systematisch von diskursiver Generalisierung, da Subjektnormen als *materiell-symbolische Repräsentationen in Medien* breit geteilt werden bzw. in speziellen Medien(genres) für spezifische, soziale Einheiten kulturbedeutsam werden. Man kann wohl verallgemeinern, dass der vorherrschende Modus der Generalisierung von Subjektnormen ihre mediale Diskursivierung ist.
 - 3 Die (erfahrene) *Stärke* oder *Schwäche* von Subjektnormen ist nicht mit ihrer mehr oder weniger gegebenen *Hegemonialität* in einem Handlungsbereich, Feld, Subkultur oder gesellschaftlichen Teilsystem zu verwechseln (s. unten zur Stärke schwach erfahrener Subjektnormen und Schwäche stark erfahrener Subjektnormen).

Erträge diskutiert. Abschließend (Absatz 5) votiere ich in einem Fazit angesichts der dargestellten Differenzierungen dafür, die Relationen zwischen kommunikativ/diskursiv-generalisiertem Wissen und konjunktivem Wissen methodologisch offen(er) zu halten. In bildungstheoretischer Hinsicht sind damit vielfältige Möglichkeiten verknüpft, nicht nur Transformations- und Wandlungsprozesse empirisch auch als affirmative Bezugnahme auf Subjektnormen identifizieren zu können, sondern ebenso ambivalenten und widersprüchlichen Formen der soziokulturellen Prägung von Bildung (sowie der Unwahrscheinlichkeit von Bildung) Rechnung tragen zu können.

2 Theoretische Bestimmungen. Bildung als Transformationsgeschehen und stark bzw. schwach erfahrene Subjektnormen

Da dieser Beitrag *Bildungspotenziale* kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen und damit auch einen Bezugs- und Anwendungskontext der DM ausgehend von einer dokumentarischen Subjektivierungsforschung in den Blick nimmt, werden methodologisch-theoretische Unterschiede der Fassung des kommunikativ/diskursiv-generalisierten Wissens innerhalb der DM hier nicht ausführlich besprochen. Im Weiteren interessieren solche kollektiven, über konjunktive Erfahrungsräume hinweg (kommunikativ) generalisierten Wissensstrukturen, denen ein normativer Appellcharakter eigen ist. Diese Subjektnormen (oder Identitätsnormen⁴, vgl. Bohnsack 2017, Kap. 5) sind in ihrer Relation zu konjunktivem Wissen bzw. einem Habitus in den Blick zu nehmen, so dass *Subjektivierung* also die (nicht unbedingt affirmative) Ausrichtung eines Habitus an kommunikativ/diskursiv-generalisierten Subjektnormen bezeichnet. Es handelt sich um einen Transformationsprozess, in welchem (etwa nach Foucault oder Butler) sich Akteur_innen normativen Adressierungen unterordnen (oder partiell auch entziehen⁵) und damit Handlungsräume strukturieren, sich ggf. neue Handlungsspielräume erschließen. Wenngleich Bildung und Subjektivierung jüngst vermehrt in ihrer wechselseitigen Bezogenheit gerade hinsichtlich des Doppelcharakters der ‚ermächtigenden Unterwerfung‘ diskutiert werden (vgl. z.B.: Ricken et al. 2019), so bestehen bislang eher wenig Anschlüsse der (nicht nur dokumentarischen) empirischen Subjektivierungsforschung an die Bildungstheorie.

4 Im Weiteren nutze ich nicht den auf Goffman zurückgehenden Begriff der Identitäts- sondern Subjektnorm, um den normativen Appellcharakter derselben in Anschluss an subjekttheoretische Diskurse zu betonen.

5 Ein Aussteigen aus normativen Ordnungen eines (il)legitimen Subjekt-Seins ist ebenso wenig möglich wie einen ‚diskursfreien Raum‘ zu finden oder ‚Ort jenseits von Ideologien‘ zu besetzen.

Um diese Anschlüsse im Folgenden auszuloten, verstehe ich Bildung in Bezug auf aktuelle Debatten im Kontext der bildungstheoretisch orientierten Biografieanalyse bzw. transformatorischen Bildungstheorie (dazu auch: Geimer und von Rosenberg 2013; Amling und Geimer 2019) als umfassende Änderung grundlegender Lebensorientierungen (Nohl 2006) bzw. eines Habitus (von Rosenberg 2011), wobei ich den Effekt des Bildungsprozesses offenhalten möchte: das kann etwa Erweiterung von Handlungsspielräumen (Nohl 2006), Offen- und Aushalten von Kontingenzen bzw. das Finden neuer Diskursarten (Koller 1999) oder gesteigerte Reflexion von Selbst- und Weltverhältnissen (Marotzki 1990) oder auch die Ausbildung von Agency und Empowerment bzw. „Handlungsmachtsteigerung“ (Färber 2019, S. 87) bedeuten. Wenngleich das Transformationsgeschehen im Vordergrund steht, so ist eine solche – allerdings möglichst voraussetzungsfreie (um Bildung nicht vorab auf theoretische Definitionen und spezifische Werte zu reduzieren) – normative Rahmung notwendig, schon um einen Unterschied etwa zu einer Psychologie der kritischen Lebensereignisse zu markieren.

Während der *Lernbegriff* nicht die ‚Reichweite‘, ‚Höherstufigkeit‘ oder ‚Tiefe‘ des Transformationsgeschehens (umfassende Veränderung eines Habitus) zu fassen vermag, da er auf spezifische Fertigkeiten und Kompetenzen (im Sinne eines Anwendungs- oder Verfügungswissens) abstellt, markiert der umfassende *Sozialisationsbegriff* nicht den (quasi)krisenhaften Charakter des Bildungsgeschehens und kennt die biografisch einschneidende Änderung von Selbst- und Weltverhältnissen nur ansatzweise bzw. behandelt diese eher beiläufig. Das bedeutet, dass Sozialisations- und Bildungsprozesse stets auch im Hinblick auf Aspekte der Subjektivierung untersucht werden können, aber nicht immer ist eine norm- und ggf. machttheoretisch ausgerichtete Perspektive einem entsprechenden sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsanliegen dienlich. Schließlich lassen sich etwa auch (vergleichsweise häufig) Bildungsprozesse identifizieren, ohne auf Fragen der Reproduktion (oder Innovation) von kommunikativ/diskursiv generalisierten Subjektnormen Bezug zu nehmen. Insofern konkurrieren Perspektiven auf Bildung, Sozialisation und Subjektivierung nicht miteinander, sondern ergänzen sich wechselseitig je nach Interessen und Ausgangslagen der Forschung.

Wenn Bildung also die grundlegende Transformation von Formen der Weltaufordnung und Selbstausslegung bezeichnet, so ist eine entsprechend gründliche Änderung des Habitus zunächst eher unwahrscheinlich (Geimer 2014b), da im Alltag auftretende Probleme zumeist auf unproblematische Weise gelöst werden. Bildung ist so gesehen eher unpraktisch, weil die habituelle Logik des Alltags nach dem Prinzip der Komplexitätsreduktion (und also eher selten: -steigerung) funktioniert: Vor dem Hintergrund der Gewohnheiten eines Habitus wird das Leben so führbar, dass es nicht kognitiv und emotional durch Dissonanzen überfordert bzw. in einem bearbeitbarem Rahmen herausfordert – beständige Transformationen der Grundlagen der Lebensführung sind

typischerweise schwer zu ertragen. Insofern stellt sich die Frage, welche Kontexte (und ggf. Medien⁶, s.u.) Bildungsprozesse katalysieren oder inhibieren.

Wenn weiter Subjektivierung die Transformation eines Habitus entlang kommunikativ/diskursiv-generalisierter Subjektnormen bezeichnet, so ist damit auch gesagt, dass einige Formen der Entwicklung von Lebensorientierungen kaum als Bildungsprozesse gefasst werden können, sondern eher Lern- und Sozialisationsprozesse darstellen. Das betrifft etwa Prozesse der Subjektivierung durch *Disziplinierung* (Geimer und Burghardt 2017, 2019), in denen sich bspw. Akteur_innen hegemonial-stereotype Normen i.S.v. Idealen aneignen. Eine solche Aneignung kann zwar einen sehr umfassenden Transformationsprozess bedeuten, der in hohem Maße mit normativen Verhaltensregularien verknüpft, jedoch kaum als ein Bildungsprozess fassbar ist, welchem die Steigerung von Reflexionsmöglichkeiten, Handlungspotenzialen, Spielräumen der anerkennenden Erfahrung des Anderen, Entwicklung von Agency und Empowerment etc. zukommt. Umgekehrt kann es jedoch durchaus als ein Bildungsprozess zu verstehen sein, wenn sich Akteur_innen von Normen eines (il)legimen Subjekt-Seins emanzipieren und stereotyp zugeschriebene Handlungs(un)fähigkeiten ablehnen, was man in Anschluss an Foucault (1996, S. 27) als „*Ent-Subjektivierung*“ verstehen kann. Ein transformativer Bildungsprozess kann dann besonders durch die Entwicklung einer kritischen Einsicht in die Bedingungen des eigenen Geworden-Seins angeregt werden (ggf. die Erfahrung einer Fremdheit gegenüber sich selbst).

Diese Überlegungen lassen sich mit einer *empirischen* (Ver)Wendung von Färbers (2019) Unterscheidung zwischen „schwachen und starken Subjektivierungsbegriffen“ (ebd.: 82) aufschlussreich erweitern. Schwache Konzepte der Subjektivierung verstehen den „Subjektwerdungsprozess als Effekt sozialer Praktiken“ (ebd.), die „zumindest (bis zu einem gewissen Grad) frei wählbar sind“ (ebd.: 83). Gemeint sind etwa „Berufsrollen“ oder „soziale Rollen wie Boxerin, ehrenamtlicher Mitarbeiter“. Demgegenüber stehen starke Subjektivierungskonzepte, die solche Prozesse der Subjektwerdung markieren, in denen „die Einnahme einer Subjektposition konstitutiv für den Eintritt in die Gesellschaft, d.h. wenn Subjektwerdung nicht frei wählbar ist“ (ebd.: 83) bzw. „wenn eine gesellschaftlich wirksame Normierung oder Normalisierung erfolgt“ (ebd.) – Beispiele wären etwa: „Geschlecht, Ethnie, Klasse oder Kategorien von physischer und psychischer Gesundheit“. Der zentrale Unterschied

6 ‚Medien‘ auch im engeren Sinne wie etwa: Film- und Seriengenres oder Clip-Kulturen, etc. (Geimer 2010a, 2020). In dieser Hinsicht stellen auch Pilipets et al. (2017, S. 158) heraus, dass die „fortlaufenden Reartikulationsdynamiken populärer Medienkulturen [...] unterschiedlichste Transformationen in Bewegung [setzen]“, ohne allerdings einen Bildungsbegriff zu nutzen, der jene Transformationsprozesse systematisieren und unterscheiden ließe.

zwischen diesen Begriffen liegt in der Zustimmungspflichtigkeit zu spezifischen Subjektnormen. Allerdings muss aus einer *empirischen* Perspektive *offenbleiben* welche Formen der Subjektivierung sich durch mehr oder weniger gegebene Freiheitsgrade der Aushandlung und Aneignung auszeichnen; Färber scheint hier ähnlich zu argumentieren wie West und Zimmerman bezüglich *Geschlecht*, wenn sie (auch in Bezug auf *Rollen*) feststellen: “Roles are situated identities – assumed and relinquished as the situation demands – rather than master identities [...], such as sex category, that cut across situations” (West und Zimmerman 1987, S. 128). Das (Er)Finden solcher „Masterkategorien“ (Maleyka 2019, S. 191⁷) ist eine theoretische Praxis, die „soziale Tatsachen [...] exklusiv zuordnen und andere Unterscheidungen nachrangig werden“ lässt. Es ist aber keineswegs im Vorhinein festzulegen (zu einer Kritik in Bezug auf Geschlecht siehe: Hirschauer 1996, 2001), welchen Kategorien und Adressierungen (etwa habitus-, milieu-/subkultur-, kontextübergreifend) für Akteur_innen grundlegend vor- oder nachrangig sind bzw. welchen eine besondere Stärke zukommt⁸ (so dass sie etwa zu Disziplinierungs- statt Bildungsprozessen anreizen). Ebenso wenig scheint mir aber schlüssig von kaum einer Relevanz starker bzw. als stark erfahrener Subjektnormen (mehr) auszugehen und etwa mit Rosa (2012) „situative Identitäten gleichsam als logischer Fluchtpunkt gesteigerter Individualisierung und Beschleunigung“ (ebd. S. 239) zu setzen. Vielmehr lässt sich ausgehend einerseits in Anlehnung an Färbers Unterscheidung und andererseits diese relativierend von variablen Subjektivierungsprofilen sprechen, in denen Normen eines (il)legitimen Subjekt-Seins mit *verschiedenen Freiheitsgraden* transportiert bzw. wahrgenommen werden und deren bildungstheoretische Relevanz es auszuloten gilt.

In einer solchen Wendung von Färbers Unterscheidung wird die Annahme, es wäre theoretisch festzulegen, mit welchen Normen und Positionen bestimmte oder eben „keine gesellschaftlich notwendigen (Anerkennungs-)Ressourcen verbunden sind“ (Färber 2019, S. 84), aufgegeben. Allerdings ist vor diesem Hintergrund festzuhalten, dass Bildungsprozesse als Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen wohl insbesondere durch als schwach erfahrene Subjektivierungsnormen angestoßen werden können, da als dominant erlebte Normen (*jenseits von Prozessen der Entsubjektivierung*) eher über Formen der (Selbst- und Fremd)Disziplinierung enacted werden, deren Vollzug als besonders leistungsfähiges Subjekt – im Sinne einer spezifischen, sozialen Zugehörigkeit – kaum Kriterien der Bildung genügen (wenngleich wohl ggf. in Einzel- und Sonderfällen auch können). Mit anderen Worten: Je schwächer eine Subjektnorm erfahren wird und je weniger disziplinierend-stereotyp der

7 Malayka bezieht sich hier auf die Unterscheidung zwischen Privatheit und Öffentlichkeit.

8 Eine Subjektnorm kann vor diesem Hintergrund von unterschiedlichen (Gruppen von) Akteur_innen sowohl als stark oder schwach erfahren werden.

Imperativ zur Selbstregulierung, desto mehr Möglichkeiten sollten *typischerweise* bestehen, in Bildungsprozessen affirmativ (also abseits von radikalen Distanzierungs- und Fremderfahrungen) an Subjektnormen anzuschließen. Und umgekehrt: Je stärker und dominanter eine Adressierung erfahren wird (und zumeist: je stereotyper ihr Appellcharakter), desto weniger Raum für Bildungsprozesse, die sich dann also vor allem in Absatzbewegungen (Fremdheitserfahrungen, Distanzierungen, konkurrierende Positionierungen) finden lassen: ‚Anders-Werden‘ heißt dann auch und vor allem ‚Anders-Sein‘. In dieser Hinsicht wären es insbesondere Prozesse der *Entsubjektivierung* und des Sich-Entziehens aus einer normativen Ordnung, die als (kritisch-emanzipativer) Bildungsprozess diskutiert werden können. Im Folgenden sollen sowohl stark als auch schwach erfahrene Subjektnormen hinsichtlich ihrer bildungstheoretischen Relevanz an empirischen Beispielen (teils die Interpretationen aus Platzgründen nur zusammenfassend) diskutiert werden – es werden also verschiedene Relationen zwischen Habitus und Subjektnormen (deren Rekonstruktion das Anliegen der *dokumentarischen Subjektivierungsforschung* ist, vgl. z.B. Geimer und Amling 2019a) in den Blick genommen. Ich gehe zunächst auf besonders stark erfahrene Subjektnormen – und den Widerstand diesen gegenüber in einem Prozess der Entsubjektivierung – ein.

3 Kritisch-emanzipative Bildung als Entsubjektivierung

Das im Weiteren besprochene YouTube-Video wurde anlässlich einer Alumni-Veranstaltung der *University of Western Ontario*⁹ aufgezeichnet; Molly Burke (MB) spricht (wie anlässlich anderer Auftritte als „motivational speaker“¹⁰) über ihr Leben mit der seltenen, genetisch bedingten Erkrankung der Netzhaut *Retinitis pigmentosa*, die zu ihrer Erblindung führte. MB erzählt den Umgang mit ihrer Krankheitsgeschichte und Behinderung (durchaus routiniert und dramaturgisch inszeniert) als eine Bildungsgeschichte, an deren ‚Höhepunkt‘ die Ausbildung einer Orientierung steht: *“I am not broken and I don't need to be fixed, society does“*. Dieser grundlegenden Einsicht geht voraus, dass MB sich stets ausgeschlossen, weil be- und abgesondert behandelt, empfunden hat; ‚behandelt‘ auch im wörtlichen Sinne als Patientin. Ihr wurden alle möglichen Heilungs- wie Hilfsmittel und Operationen verordnet, die jedoch an ihrer

9 <https://www.youtube.com/watch?v=ZPeH43XI4vA> (Der kanadische Kanal *The Walrus* sammelt Vorträge, die im Kontext der so genannten *Walrus Talks* entstanden sind und „is invested in the idea that a healthy society relies on informed citizens“).

10 In mehreren Videos (wie „Top 5 Reasons Why People On YouTube Think I'm Not Blind“, <https://www.youtube.com/watch?v=72HFPTaQ4os>): verdeutlicht sie den erzieherisch-aufklärerischen Anspruch ihrer Videos: *“I'm here to educate that's why I make videos that's why I'm a motivational speaker I want to help people learn about the world of the blind and visually impaired”* (ebd.).

Krankheit (und das bedeutet an ihrem geringen Sehvermögen) kaum etwas ändern konnten: „*and nothing worked, they tried everything they could because society is told to view disability as something we need to fix*“. Für MB mündet also die beständig vorgenommene Einpassung und geforderte Anpassung – und die vielfältigen Formen des Scheiterns – in folgende existenzielle Erfahrung mit transformatorischer Kraft: „*I live in a world that wasn't built for me*“. Diese Form der radikalen Bezugnahme auf die Welt als die Welt der Anderen geht mit einer reflexiven Selbstbeziehung einher, die sich Zumutungen und Fähigkeitsnormen der Welt widersetzt – im Vortrag auch illustriert anhand der wissenschaftlichen Unterscheidung zwischen dem „*medical model of disability*“ und „*social model of disability*“ (vgl. dazu Waldschmidt 2005¹¹). MB entzieht sich so den Forderungen und Zuschreibungen gemäß ihrer Zugehörigkeit zur Kategorie behinderter Menschen (hier: mit Sehbeeinträchtigung), lehnt die totalisierende Individualisierung ihrer Person wie Personalisierung ihrer Behinderung als tragisches Schicksal ab und nimmt (und fordert in dem Vortrag) vielmehr eine Reflexion jener normativen Ordnung ein, welche sie auf Unfähigkeiten festlegt und ihre fehlende Handlungsfähigkeit zu heilen versucht.

Eben jener Wandlungsprozess, der hier in der Einsicht in behindernde Verhältnisse kulminiert, ist als ein solcher der *Entsubjektivierung* zu verstehen, indem MB eine existenzielle, emanzipative Kritik ausübt – und zwar in Form der „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12), hier: nicht regiert zu werden von den Fähigkeitsnormen der Mehrheitsgesellschaft und ihren Stereotypen der unbeholfenen Blinden (vgl. dazu: Garland-Thomson 2001). Im Sinne von Thompson (2009) – in Anschluss an Foucault (1996; dazu auch Lüders 2007, S. 125ff.) – ist dieser *Entsubjektivierung* als einer „*Ent-Unterwerfung*“ (ebd. S. 196, 200) ein imaginärer Charakter eigen, der sich in dem Vortrag/Clip in der Vorstellung einer Gesellschaft manifestiert, in der MB gar nicht sehen muss, um dazuzugehören („*That world isn't one where I can see. It's one where I don't have to*“). Thompson arbeitet entsprechend heraus, dass *Entsubjektivierung* mit „*Erfahrung als Fiktion*“ (ebd.: 196) bzw. einer „*Irrealisierung von Identität*“ (ebd. S. 201) einhergehe, welche „die Grenzen der Identifikation bezogen auf die Frage, wer wir sind“ (ebd.) betreffe.¹² In eben diesem Sinne entzieht sich MB der (Selbst- wie Fremd)Identifizierung als

11 „Behinderung ist kein Ergebnis medizinischer Pathologie, sondern das Produkt sozialer Organisation“ (Waldschmidt 2005: 18). Molly Burke macht sich also eine sozialwissenschaftliche Perspektive eigen, die wiederum „ursprünglich aus der politischen Interessenvertretung“ (ebd.: 20) von Menschen mit Behinderungen stammt und sich mit ihren biografischen Erfahrungen überschneidet bzw. diese repräsentieren lässt.

12 Thompson merkt auch an, dass sich solche Prozesse kaum *empirisch* untersuchen lassen; der Argumentation kann ich nicht folgen.

Behinderte und eröffnet sich so gesteigerte Reflexions- und Handlungsspielräume. Die biografisch gewachsene, emanzipative Orientierung von MB impliziert mithin nicht nur eine Unabhängigkeit (die sich auch in ihrem eigenen YouTube-Kanal dokumentiert¹³) von als besonders stark (hier: einschränkend, einengend) erfahrenen Subjektnormen sondern eine gesteigerte Reflexion der eigenen Lebensverhältnisse im Kontext einer Mehrheitsgesellschaft, was sie wiederum in ihren Tätigkeiten als „motivational speaker“ weitergibt. Dass sie in ihren Vorträgen gleichfalls zu Bildungsprozessen zumindest *anregen* kann (wenngleich über deren Vollzug und Gestalt hier keine Aussagen getroffen werden können), zeigt sich in Kommentaren von Rezipierenden ihrer Videos – so etwa in Bezug auf den oben genannten Mitschnitt: “*Thank you so much 1000 times over! This video literally brought me to tears I too am a Overcome of retinitis pigmentosa. I don't think I realise just how much peoples words hurt me until I heard this video it was truly healing. [...]*”¹⁴).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage wie – jenseits einer kritisch-emanzipativen Bildung durch Praktiken der *Entsubjektivierung* – empirisch zu rekonstruierende *Subjektivierungsprozesse* als Ausgangspunkt von *Bildungsprozessen* zu verstehen sind, wobei ich mich im Folgenden auf normative Adressierungen beziehe, die sowohl eher *stark als auch schwach erfahren* werden und dafür auf Ergebnisse weiterer, theoretischer und empirischer Studien im Rahmen der dokumentarischen Subjektivierungsforschung zurückgreife.

13 Dieser Kanal greift allerdings deutlich weniger den erzieherisch-aufklärerischen Charakter ihrer Auftritte als motivational speaker auf, sondern ist eher im Kontext der Selbst-Inszenierung und -Vermarktung (auch eines eigenen Modelabels) zu sehen, wobei Aspekte der *Subjektivierung* (entlang von Gender-Normen) im Zusammenspiel mit Prozessen der *Entsubjektivierung* (in Bezug auf Disability) zu beobachten sind – zusammen mit Capovilla spreche ich deswegen von einem *Undoing Disability by Doing Gender* (vgl. Geimer und Capovilla, in Vorb.). Auf dieses komplexe *Zusammenspiel von Entsubjektivierung und Subjektivierung* kann ich hier nicht weiter eingehen.

14 Auch an anderer Stelle und in YouTube-Videos aus ihrem Kanal sind (allerdings eher selten) ähnliche Kommentare zu finden: “*You came in and spoke at my school! Your speech made me cry! I am a part of Me to We and I started doing motivational speeches last year! I was bullied for more than 3 1/2 years. You truly are someone I look up to! You are my role model and I think you are a huge inspiration.*“ (vgl: <https://www.youtube.com/watch?v=M-XSbyDIIWo>)

4 Bildungstheoretische Relevanz von Prozessen der Subjektivierung

4.1 Disziplinierungen: Übernahme von kommunikativ- bzw. diskursiv-generalisierten Subjektnormen durch Formen der Nachahmung

Im Kontext von Analysen zu YouTube als eine Plattform der *Producersage* (Bruns 2008) zusammen mit Burghardt (Geimer und Burghardt 2017, 2019), in denen wir nicht nur Kaskaden der Rezeption (dazu: Krotz 2007, S. 228ff.) sondern auch der Produktion in Form von Amateur-Videos zu Profi-Videos aus dem Lifestyle-Genre untersuchten, konnten wir zeigen, dass sich in medialen Vorbild-Videos von Influencern wie Fan-Videos *Normen einer* (harschen) *Disziplinierung des Selbst* dokumentieren, die von den Rezipierenden also nicht nur befolgt werden, sondern in der Öffentlichkeit von YouTube auch in ihren Eigenproduktionen weitergegeben werden. Dass andere den ‚eigenen‘ Tipps und Hacks dann folgen (sollen), so wie man sie selbst befolgt, ermöglicht eine Form der Validierung: Wer die Norm der Disziplinierung weitergeben kann, kann sich selbst als besonders ‚authentisch‘ – und echt motiviert – verstehen; entsprechend hält Stalder (2018) für die Mitgliedschaft in soziomedialen „communal formations“ (ebd. S. 88) fest: „to participate [...] is no longer to be self-aware but rather to be self-motivated“ (ebd.). Die Produzierenden propagieren vor diesem Hintergrund eine Verheißung der umfassenden Selbstkontrolle, welche die Akteure_innen einerseits tendenziell überfordern kann, indem sie jene in die Pflicht nehmen, ihre Lebensführung als frei designbar und völlig gestaltbar zu verstehen. Andererseits geht mit der strikten Regelung des Alltags auch eine Verengung von Handlungsspielräumen einher: Was nicht der unmittelbaren Optimierung (der Ernährung, Fitness, Attraktivität) dient, wird eher zu einem Hindernis und Problem. Alternative Denkweisen und Seinsformen erscheinen vor allem defizitär gegenüber dem Ideal der zu maximierenden Disziplinierung und Selbst-Optimierung.

Wenngleich es im Lifestyle-Genre – und insbesondere in „Transformationsvideos“ (Geimer und Burghardt 2017) bzw. „Transformationsbildern“ (Maleyka 2019, S. 203) – um eine grundlegende Veränderung des eigenen Körpers und Arbeit an der Identität geht, so sind mit der fetischhaften Fokussierung auf die vorbildliche Generierung von Veränderung Bildungsprozesse als Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen eher unwahrscheinlich. Anders-Werden als Arbeit an sich selbst scheint vielmehr als Projekt eines „liberalistischen Selbstoptimierungsrausch[s]“ (Breckner 2019, S. 70), das in hohem Maße ego-logisch stattfindet, über strikte Disziplinierung eine Anpassung an Leistungsnormen und Fähigkeitsstandards verspricht und andere eher

zur Ressource der Optimierung macht, denn als potenziell irritierende Gegenüber verstehen lässt, die zu neuen Perspektiven anregen könnten. Insofern ist mit Koller (2016) festzustellen, dass erstens nicht jeder Transformationsprozess als Bildungsprozess zu verstehen sein kann. Zweitens gibt es Prozesse (etwa der sich disziplinierenden und optimierenden) ‚Dauer-Transformation‘, die Bildungspotenziale eher einhegen, denn fördern. Dies gilt zumindest für die biografischen Lebenslagen und Phasen, in denen diese Prozesse von uns beobachtet wurden (und nicht als eine Interpolation in die Zukunft der Beforschten). Vor diesem Hintergrund sind subkulturelle Adressierungen – der YouTube-Lifestyle-Szene – hier und in Videos von Amateur_innen zu Profi-Videos (also nicht umfassend generalisierbar) als starke bzw. stark erfahrene Subjektnormen zu verstehen welche zur Einschränkung und Verregelung von Reflexions- und Handlungsspielräumen anreizen können, was Bildungsprozesse (jenseits von Distanzierungen und Fremdheitserfahrungen, vgl. auch zu subversiven Nachahmungen professioneller Videos in Amateur-Videos: Geimer 2020) eher unwahrscheinlich macht.

4.2 *Dissoziative Aneignung I: Identitätsbezogene Relevanz kommunikativ/diskursiv-generalisierter Subjektnormen bei habitueller Irrelevanz derselben*

Ein weiteres Beispiel für die Unwahrscheinlichkeit von Bildung – nun durch ihre Unterdrückung oder Vermeidung – stammt aus einem Lehrforschungsprojekt mit Studierenden der FU Berlin mit der Ausgangsfrage nach Formen der Rezeption von gewalthaltigen Medienangeboten durch Jugendliche aus gewaltnahen Milieus. Besonders intensiv habe ich eine Gruppendiskussion mit drei Berliner Jugendlichen zu dem von ihnen ausgewählten (und zusammen rezipierten und danach besprochenen) Film *FIGHT CLUB* behandelt (Geimer 2014b, 2016). Es ließ sich eine Übernahme der Kapitalismus- und Konsumkritik des Films herausarbeiten, die jedoch ausschließlich auf Ebene der identitätsbezogenen Distinktion operierte. Die Einnahme einer kapitalismus-/konsumkritischen Subjektfigur wird damit als Bescheid-Wissen um Missstände (etwa hinsichtlich der Produktion von Kleidung) zu einem Selbstzweck und Distinktionsmerkmal (zur Abgrenzung von Ahnungslosen), das weitgehend unabhängig von der eigenen Alltagspraxis besteht. Wurde die selbst geäußerte Kritik auf die eigene Praxis der Jugendlichen gewendet, so ergab sich die Paradoxie, dass die Jugendlichen behaupten, sich informiert für einen, ihren Lebensstil entscheiden zu können, gegen den sie sich aber nicht entscheiden können („*am Ende gewinnt dann quasi wieder der die der der der Konsum*“, wie ein Teilnehmer formulierte). Insofern lässt sich von einer dissoziativen Aneignung von Normen der (Kapitalismus-, Konsum-)Kritik sprechen (die in *FIGHT CLUB* repräsentiert sind); sie werden anerkannt und in hohem Maße für relevant befunden, aber vor allem um sich von anderen zu distanzieren und bleiben

in ihrem Bezug auf die eigene Alltagspraxis nicht nur unscharf, sondern sind für die Alltagspraxis orientierende Habitus völlig irrelevant. Das Bescheid-Wissen und eine damit einhergehende, imaginierte Entscheidungsmöglichkeit dienen vielmehr der Vermeidung von Bildungsprozessen und der Reduktion eines Irritationspotenzials (das in diesem Beispiel der Film bereitstellte) – insofern handelt es sich um eine besonders schwach erfahrene Subjektnorm.

Die geschilderte *dissoziative Aneignung von Subjektnormen* (4.2) sowie *Subjektivierungen im Modus der Disziplinierung des Selbst* (4.1) verdeutlichen also die Unwahrscheinlichkeit von Bildung – demzufolge stellt sich die Frage nach ihren Ermöglichungsbedingungen. Inwiefern können also Subjektnormen auch Ressourcen für Bildungsprozesse darstellen? Wie oben bereits anhand der Lebensgeschichte von Molly Burke gezeigt, sind es insbesondere Fremdheits-erfahrungen (vgl. Koller 2010), die zur Konfiguration neuer Selbst- und Weltverhältnisse anregen. Dabei könnten Reflexionsprozesse durchaus zunächst von identitätsbezogenen Selbstentwürfen ausgehen, indem ein Widerspruch zu habituellen Praktiken und Orientierungen nicht nur realisiert, sondern auch durch Veränderungsprozesse minimiert wird – die Jugendlichen in der genannten Gruppendiskussion können ihre Irritationen (zu dem gegebenen biographischen Zeitpunkt) jedoch leichtfüßig bewältigen. Transformatorische Bildungsprozesse müssen allerdings keine (schon gar nicht explizit-eindeutige) Distanzierungs- und Reflexionsleistung voraussetzen (vgl. auch Geimer 2010a und b, 2012b); vielmehr kann sich Bildung weitgehend unbemerkt vollziehen, wie das nachstehende Beispiel einer Variante der dissoziativen Aneignung von Subjektnormen verdeutlichen soll.

4.3 *Dissoziative Aneignung II: Habituelle Relevanz kommunikativ/diskursiv-generalisierter Subjektnormen bei identitätsbezogener Abgrenzung*

Erneut entnehme ich dieses Beispiel (vgl. Geimer 2014a) einem Lehrforschungsprojekt (an der Universität Hamburg), in welchem ich mit Studierenden mittels Interviews untersuchte welche normativen Anforderungsprofile in der Popmusik vorherrschen und wie junge, professionelle Popmusiker_innen diese wahrnehmen und bewältigen. Ein zentrales Ergebnis war die Rekonstruktion der Bedeutung der *Norm eines authentischen Selbst*; es fanden sich in allen Interviews ganz unterschiedliche Bezüge auf die emotionale Echtheit der eigenen Musik bzw. des Daseins als Musiker_in, die sich folgendermaßen skizzieren lassen: Man muss echt sein, also echte Emotionen und die lebendige Erfahrung sollen kommuniziert werden; man muss etwas ganz Eigenes zu erzählen haben. Mit dieser Adressierung gingen die (über themenzentriert-narrative Interviews) befragten Popmusiker_innen allerdings sehr unterschiedlich um. Ich beziehe mich im Weiteren nur auf den Fall *Esther* (Singer-Songwriterin/Absolventin einer Musikhochschule).

Esther wehrt sich zwar vehement gegen das Ideal des authentischen Selbstausdrucks in der Musik: Die von ihr kritisch reflektierte, gängige Praxis, „*sich halt echt zu hundert Prozent da irgendwie selbst darstellen*“, erscheint ihr in hohem Maße fragwürdig. Diesem Liedermacher_innen-Klischee, gemäß dem der/die Künstler_in mittels der (Mutter)Sprache und einem Harmonieinstrument sich selbst präsentiert, begegnet sie im Interview und auch ihren Songs wiederholt mit einer kräftigen Ironie, die aber von ihr selbst insofern unterlaufen wird, als dass die von ihr erzählte Kompositionsarbeit aus individuellen Krisen schöpft. Im Produktionsprozess von Songs (nachts alleine am Klavier) überführt sie existenzielle, krisenhafte Erfahrungen sprachlich wie musikalisch in eine Form des künstlerischen Selbstausdrucks. Im Falle von Esther entsprechen habituell verankerte Orientierungen dem Imperativ eines authentischen Selbst¹⁵, allerdings findet sich zugleich eine identitätsbezogene Distanzierung von eben dieser Norm, die als Klischee der authentischen Selbstdarstellung verstanden wird (was sich wiederum in ihren Stücken niederschlägt und Zuschauer_innen irritieren kann) (vgl. Geimer 2014a). Man kann insofern von einem allenfalls partiell realisierten Bildungsprozess durch die Aneignung von Subjektnormen sprechen, in welchem sich Widersprüche zwischen identitätsbezogenen Selbstentwürfen und der habituellen Praxis des Musikschaffens offenbaren.

Theoretisch lassen sich Widersprüche in beiden Formen der dissoziativen Aneignung auch mit Rosa (bzw. Simmel; vgl. Rosa 2012, S. 251) auf eine „wachsende Dissoziation zwischen Subjekten und ihrem eigenen (möglicherweise wechselnden) Lebensstil“ beziehen, indem die Vielfalt einzunehmender Subjektpositionen in spätmodernen Gesellschaften zu Ambivalenzen in der Selbstwahrnehmung führen kann, die auch implizieren, dass sich Bildungsprozesse subjektiv wenig wahrnehmen lassen. Insofern könnte von einer besonders starken Subjektnorm (des authentischen Selbst in der Popmusik) gesprochen werden, deren transformatorische Kraft von der Akteurin kaum realisiert wird und die sich doch in ihren Arbeiten und v.a. ihrer Arbeitsweise dokumentiert.

15 Hinsichtlich ihrer Biografie scheint grundlegend ihr Bezug zur Kunst und auch die Relevanz der Subjektnorm eines authentischen Selbst(ausdrucks) über ihre Tante vermittelt, wie die Erzählung von einem besonders beeindruckenden Menschen nahelegt; in dieser Erzählung berichtet sie, dass ihre Tante sie schon als Kind beeindruckt hat, indem jene fern des Mainstreams und doch erfolgreich Musik auf selbst gebastelten Instrumenten (Abflussrohren) und in selbst erfundenen Fantasiessprachen macht.

4.4 *Affirmative Aneignung von Subjektnormen: Sozialisationserfahrungen und Bildungsprozesse*

Im Folgenden wird der Prozess des Hineinwachsens in berufskulturelle Kontexte und darin stattfindende Sozialisationserfahrungen, die sich durch eine gegebene Kontinuität (und keinen existenziell-krisehaften Bruch mit bestehenden Selbst- und Weltverhältnissen) auszeichnen (dennoch) als Bildungsprozess verstanden. Ich beziehe mich dabei auf Ergebnisse des DFG-Projekts *Aporien der Subjektivierung. Zur Aneignung und Aushandlung hegemonialer Subjektfiguren mittels einer Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode am Beispiel der beruflichen Sozialisation in der professionellen Politik und Kunst*, das an der Universität Hamburg von 2015-2017 angesiedelt war. Ein zentrales Ergebnis (im Bereich der Interviewstudien) war die Herausarbeitung einer berufsfeldspezifischen Subjektnorm in der professionellen Politik, welche von den (beforschten) Akteur_innen ausschließlich affirmativ aufgegriffen wurde und sich mit dem Imperativ „Sei authentisch!“¹⁶ zusammenfassen lässt.

Diese Norm impliziert, dass eine – für andere und sich selbst – deutlich wahrnehmbare Stabilität eigener Haltungen über unterschiedliche Kontexte hinweg zu gewährleisten ist, wobei insbesondere eine Kongruenz oder Passungsverhältnis zwischen privaten und politisch-beruflichen Orientierungen her- und darzustellen ist (vgl. Amling und Geimer 2016; Geimer und Amling 2017, 2019b). Es ließen sich kaum Spannungsverhältnisse dieser Subjektnorm eines authentischen Selbst zu den Habitus der Politiker_innen identifizieren. Vielmehr konnten wir ähnliche Techniken des Selbst im Umgang mit dieser Subjektnorm ausmachen: Idealisierungen von Aspekten des eigenen Habitus (vgl. ebd.). Damit ist gemeint, dass die Akteur_innen Komponenten ihres Habitus reflektieren und idealisierend als eine Antwort auf den im professionellen Bereich der Berufspolitik omnipräsenten Authentizitätszwang¹⁷ entwickeln. Neben solchen Aneignungen der Subjektnorm des Authentisch-Seins konnten wir Passungsverhältnisse ausmachen; also Entsprechungen habitueller Orientierungen zu jener Subjektnorm, welche kaum zu einem (erzählten) Sozialisationsprozess in der Politik führen, sondern zur (berichteten) Übertragung habitueller Orientierungen in das berufliche Feld. Im Unterschied dazu bedeutet das

16 So auch der Titel eines Social Media-Leitfadens von Peter Tauber (2013).

17 Im Unterschied zu Rosa (2012, S. 247), der „Selbstthematizierungs- und Authentizitätszwänge der (spät)modernen Gesellschaft“ jenseits von spezifischen (Sub)Kulturen als omnipräsent vermutet und (zugleich als nicht erfüllbar), verstehe ich den Zwang zum Aus- und Nachweis von Authentizität als eine Norm des Felds der professionellen Politik – vgl. zum Kontrast die (Ir)Relevanz von Authentizitätsnormen in der professionellen Kunst (Geimer 2019).

Hineinwachsen in das Feld eine sukzessive Transformation von Orientierungen, die sich mit Alkemeyer und Buschmann (2016) als von den Akteur_innen wahrgenommenes „Eintauchen“ in eine neue Welt fassen lässt: „Indem Menschen immer tiefer in eine bestimmte soziale Welt eintauchen, lernen sie, die Dinge anders zu sehen und zu tun; sie stellen sich anders dar, werden von den anderen anders gesehen, sehen sich in der Folge selbst auch anders“ (ebd.: 130). Ein solches Sich-Verwickeln in die Logiken eines Feldes lässt sich bei Herrn Franke (vgl. Geimer 2017; Amling und Geimer 2016) identifizieren, der als „Spätberufener“ (und nach einer Karriere als Wissenschaftler bzw. Wissenschaftsunternehmer) feststellt, dass mit der Wahl zum MdB plötzlich seine Person im Vordergrund steht.

Herr Franke wird zu Reden eingeladen, soll aber nicht über Politisch-Fachliches sprechen, sondern: über sich selbst. Dies führt dazu, dass er sich „selbst als Produkt“ haben muss, was ihm schwerfällt bzw.: „Daran musst ich mich °auch erstmal gewöhnen;° (.) weil ein Wissenschaftler der steht für seine Theorie für sein Modell für seine: Ergebnisse, (.) und nicht äh=äh für seine Person.“ Herr Franke erlebt Authentizitätsforderungen zwar (zunächst deutlich überrascht) als exteriore Norm, aber er verinnerlicht diese sukzessive ohne tiefgreifende Irritationen, indem er auch in der Politik jene wissenschaftliche Haltung zur Geltung bringt, die seine Berufsbiografie bislang geprägt hat. Entsprechend erläutert er seine (und eine generell sinnvolle) politische Praxis mit den Worten: „Problemstellung, (.) Motivation (.) Datenerhebung (.) Modellbildung (.) Umsetzung zack=also (.) zack wie wir das gelernt haben im Studium rauf und runter.“ Allerdings impliziert dies nicht nur eine Passung zum eigenen Habitus, wie bei anderen Fällen – s. die Form einer reflektierten Anpassung (Geimer 2017) oder Varianten der Passung (Amling und Geimer 2016; 2017) – sondern mit der Sozialisation in der professionellen Politik geht auch eine Transformation und Instrumentalisierung des Habitus einher. Der wissenschaftliche Habitus wird so nicht nur in den Dienst der Politik gestellt, sondern habituelle Orientierungen werden zugunsten einer ‚authentischen Führung‘ der Menschen modifiziert, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

„Die=die Menschen ham aus meiner Sicht ein sehr fe:ines Gefühl dafür (.) ob ich ihnen einen Sprechzettel aus der Fraktion vorlese wo ich äh (.) ich sag mal: sprechfähig ge-macht worden bin, (.) oder ob ich mit Ihnen gemeinsam (5) um eine Auffassung (.) um eine Meinung (.) ringe (.) überlege (.) ob ich sie an=der Hand nehme und mit ihnen gemeinsam @(.)@ @durch den Wald der Möglichkeiten gehe@ (.) und pfeifender Wei-se aus Angst vor der @Dunkelheit@ in diesem großen Wald äh dann die Lichtung ge-meinsam finde und wir beide sagen ((Fingerschnipsen)) guck=mal so machen wir das jetzt. (.) °Wenn da

nicht authentisch bist is Quatsch des merken die Leute° (.) °des merkt jeder° (.) //Hm.// Kinder insbesondere.“

Zunächst liefert Herr Franke einen negativen Gegenhorizont, der aus seiner Perspektive eben nicht die politische Praxis prägen sollte: Die Fraktion sollte ihm nicht über einen „Sprechzettel“ diktieren was er zu sagen habe, denn: Diese Form einer Sprechfähigkeit wird von den „Menschen“ nicht goutiert. Stattdessen hebt Herr Franke hervor, dass ein „Ringe(n)“ um eine „Auffassung“ bzw. „Meinung“ stattfinden sollte (wobei unklar bleibt, ob das die Menschen fordern oder er von sich selbst oder beide Seiten als Anspruch haben sollten). Aus dem Ringen wird allerdings im unmittelbaren Fortgang ein „an der Hand nehmen“, das Franke weiter und metaphorisch als gemeinsames Gehen durch einen „Wald der Möglichkeiten“ konkretisiert. Eine Formulierung, die zunächst einen (ggf. kampffartigen) deliberativen Austausch bezeichnet, wandelt sich zu einer Beschreibung, die eine pädagogische Anleitung bedeutet. Die Kommunikation mit den Menschen wird weiter zu einem Pfeifen „aus Angst vor der Dunkelheit“, also zu einer Beruhigung, dass der richtige Weg schon eingeschlagen sein oder noch zu finden sein wird. Die zu findende „Lichtung“ als das Ende des Wegs bzw. Ziel der ‚nächtlichen Waldwanderung‘ wird dann paradox anhand der entwickelten, metaphorischen Bilder dargestellt: Er hat die Menschen zur Lichtung geführt, aber die Lichtung wurde gemeinsam gefunden. Im Weiteren wird deutlich, dass das – eher irrlichternd beschriebene – Finden des richtigen Wegs (bzw. der Lichtung) als Lösung eines Problems zu verstehen ist: „Gugg mal, so machen wir das jetzt“. Seine Leistung besteht allerdings vor allem darin, seinen eigenen Beitrag zu dieser Lösung und das entsprechende Führen der Menschen unsichtbar zu machen. Die Lösung („Lichtung“) stellt sich allen Beteiligten als die einzige und (durch geglückte Anleitung) alternativlos dar und Authentisch-Sein bedeutet hier eine Form der Führung, die ihren eigenen anleitenden Charakter verschleiert und auf das persuasive Moment der Führungspersönlichkeit setzt. Das Erfahrungswissen als Wissenschaftler – und der Habitus des durch objektive Verfahren geschulten Problemlösers – werden durch eine spezifisch politisch-pädagogische Steuerungslogik in der Politik transformiert.

Dass dies keineswegs in einem starken Bruch zu seinen Orientierungen steht, sondern eine Modifikation derselben in der professionellen Politik darstellt, zeigt sich in weiteren Erzählungen (etwa zur Kindererziehung, die mit politischer Überzeugungsarbeit parallelisiert wird (vgl. Amling und Geimer 2016). Zugleich handelt es sich jedoch um einen Prozess der Transformation von habituellem Orientierungswissen (gemäß der Authentizitätsnorm), der sich in der mehrfachen Kontrastierung seiner Tätigkeiten als Politiker mit seinen Erfahrungen als Wissenschaftler/Wissenschaftsunternehmer dokumentiert (vgl. ebd.). Der Unterschied zu Formen der *Passung* eines Habitus, der vor dem Eintritt in die Berufspolitik erworben wurde, zu den Normen des Felds, in

dem der Habitus zu bestehen hat, wird vor allem anhand weiterer Fälle deutlich, die gar keinen oder kaum einen Übergang zum Leben und Arbeiten in der Berufspolitik erleben und also vormals erworbene Orientierungen reibungslos enactieren können bzw. ihre eigentliche Bestimmung gefunden haben.¹⁸ Insofern lässt sich bei Herrn Franke von einer Aneignung der Subjektnorm des Authentisch-Seins sprechen, die zu einer erfahrenen Habitus-Veränderung führt, wobei zugleich Komponenten des Habitus ‚nur‘ neu ausgerichtet werden. Wie Herr Franke können alle (befragten) Berufspolitiker_innen (explizit oder implizit) affirmativ und zugleich höchst unterschiedlich an die Subjektnorm des Authentisch-Seins anschließen; sie lässt sich insofern als eine schwach erfahrene (und zugleich im Handlungsbereich der professionellen Politik hegemoniale) Norm bezeichnen, die sich unterschiedlich, in hohem Maße gebrochen durch Milieus und Habitus, realisieren lässt.

5 Fazit

Jüngst und derzeit etablier(t)en sich gegenüber der klassischen Variante der DM – im Sinne der Habitusrekonstruktion bzw. Rekonstruktion konjunkativen Wissens in (milieuspezifischen) Erfahrungsräumen – einige Überarbeitungen (nicht zuletzt von Bohnsack selbst) (vgl. Bohnsack 2017), die eine methodologische ‚Aufwertung‘ des kommunikativ/diskursiv generalisierten Wissens implizieren, indem sie diesem zumindest auch eine – nicht nur im Sinne der „Theorien des Common Sense mit ihren legitimatorischen Funktionen“ (Bohnsack 2012, S. 124) – handlungsleitende Bedeutung zusprechen. Die zentrale Frage dieses Beitrags war inwiefern im Rahmen der *dokumentarischen Subjektivierungsforschung* kommunikativ/diskursiv generalisierten Subjektnormen eine Relevanz in Bildungsprozessen (im Sinne einer Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen) zukommen kann. Trotz aktueller, vor allem theoretischer Debatten zum Verhältnis von Bildung und Subjektivierung, wurde diese

18 Bei diesen Fällen (vgl. z.B. *Frau Wolf* in Geimer und Amling 2017, 2019b und *Frau Azizi* in Amling und Geimer 2016) findet daher in Interviews keine Thematisierung der in einem Handlungsbereich hegemonialen Subjektnorm (im Beispiel: *des authentischen Selbst in der professionellen Politik*, vgl. ebd.) statt; der Habitus der Akteur_innen weist ein solches Entsprechungsverhältnis zur Norm auf, dass letztere in ihrem Anspruchscharakter nicht wahrgenommen wird – man kann dann die Subjektnorm als besonders hegemonial verstehen, wenn sie also gar nicht als solche erfahren wird: „MP Gabi Wolf thus does not refer at any point to an authentic self as a norm, and she quite clearly does not experience the expectation associated with this remaining true to herself as external, challenging demand; and yet she fulfills this identity norm through the correspondence of private and professional attitudes to a particularly high degree.“ (Geimer und Amling 2019b, S. 1298) Im Übergang zur beruflichen Politik finden dann entsprechend auch keine Bildungsprozesse im obigen Sinne statt.

Frage bislang kaum adressiert bzw. auch die Neubestimmungen in der DM haben bislang Bildungsprozesse nicht als Bezugspunkt aufgegriffen.¹⁹ Im Gang durch verschiedene Studien des Verfassers wurden nach der Definition zentraler Begrifflichkeiten unterschiedliche Relationen zwischen Subjektnormen und Habitus herausgearbeitet und einander gegenübergestellt. Ich möchte im Folgenden diese Relationen nochmals kurz zusammenfassen, um ihren bildungstheoretischen Ertrag zu bekräftigen (a) und abschließend auf ihr Gewicht im Kontext laufender Differenzierungen der DM einzugehen (b).

a) Eine zentrale Differenz in Bezug auf Formen der bildungsbezogenen Subjektivierung lehnte ich an eine (empirisch gewendete) Differenzierung von Färber (2019) an; diese besteht in der Unterscheidung zwischen stark und schwach erfahrenen Subjektnormen: Stark wahrgenommene Subjektnormen sind mit eher disziplinierend-stereotypen Adressierungen verbunden, die (typischerweise) kaum in der Lage sind, zumindest durch affirmative Aneignungen Bildungsprozesse anzustoßen, welche von möglichst normativ voraussetzungslosen, wünschenswerten Effekten von Transformationen ausgehen; wie: Steigerung von Reflexionsräumen, Erweiterung von Handlungsspielräumen, Zulassen von Kontingenzen und Widersprüchen, Entwicklung von Empowerment und Agency. Anhand eines empirischen Beispiels (Absatz 3) wurde verdeutlicht, dass in Distanzierungen von stark erfahrenen Subjektnormen (in Bezug auf Disability) und damit einhergehenden Fremdheitserfahrungen Bildungspotenziale vorhanden sind, die auf Prozessen der Entsubjektivierung beruhen. Im Fortgang des Artikels beschäftigte ich mich mit der Bildungsrelevanz von Subjektivierungsprozessen: An einem weiteren Beispiel (4.1) konnte gezeigt werden, wie (andere) stark erfahrene Normen (Adressierungen in YouTube-Lifestyle-Videos) in Subjektivierungsprozessen zur Anpassung an soziale Leistungsstandards und Fähigkeitsnormen anregen, die Bildungsmöglichkeiten verschatten, weil es den Akteur_innen vor allem um ein imaginäres Ziel der maximalen Optimierung geht. Die beständigen Arbeiter_innen an sich selbst sind zudem vor allem an der Demonstration und Inszenierung ihres Erfolgs orientiert.

Mittels der beiden, folgenden Beispiele zur dissoziativen Aneignung von Subjektnormen, wurde einerseits (4.2) illustriert, wie Bildungsprozesse durch eine ausschließlich identitätsbezogene Referenz unwahrscheinlich bzw. unterdrückt werden (Hysteresis des Habitus angesichts der schwachen Prägekraft von medial repräsentierten Normen der Konsum-, Kapitalismuskritik). Andererseits (4.3) wurde eine Form der dissoziativen Aneignung einer (stark ambivalent erfahrenen) Subjektnorm eines authentischen Selbst (in der professio-

19 Vgl. allerdings die Studien von Florian von Rosenberg zur „Weltvergessenheit“ (2010) der Bildungstheorie, welche mittels Feld- und Diskursanalysen behoben werden soll und ebenfalls mit der DM arbeiten.

nellen Popmusik) rekonstruiert, in welcher zwar Bildungserfahrungen stattfinden, aber nur partiell und widersprüchlich subjektiv realisiert werden. Schließlich konnte ich zeigen, dass Bildungsprozesse sich auch mit Sozialisationsprozessen verschränken können, etwa durch das Hineinwachsen in ein beruflich-professionelles Umfeld der Politik (4.4), in welchem habituelle Orientierungen überformt und ohne krisenhafte Irritationen oder Ent-Täuschungen (sondern lediglich initiale Verwunderungen und Überraschungen) transformiert werden durch die Begegnung mit – schwach erfahrenen – Subjektnormen, die im Feld der professionellen Politik zwar umfassend gekannt und für Idealisierungen des Selbst ähnlich relevant sind, aber höchst verschieden in die Praxis übersetzt werden. Man könnte diesbezüglich von einer *Stärke schwach erfahrener Subjektnormen* sprechen, die in einem breiten Aushandlungs- und Passungsspielraum begründet ist, welcher affirmativ anschließende Bildungsprozesse eher ermöglicht als im Falle stark erfahrener Subjektnormen, die Bildung vor allem durch subversive Gegenbewegungen und Counter-Cultures auf den Plan rufen. Insofern lässt sich umgekehrt auch eine *Schwäche stark erfahrener Subjektnormen* ausmachen, welche schon darin begründet ist, dass sie – durch stereotyp-disziplinierenden Adressierungen – „so sehr von Ambivalenzen und Unmöglichkeiten geprägt sind, dass ihre Verwirklichung quasi scheitern muss“, so Villa (2004, S. 148) in Bezug auf Geschlechternormen. Damit ist – aus Perspektive der dokumentarischen Subjektivierungsforschung – eine Pluralität von Bildungswegen als Transformationen durch Formen der Aneignung/Disanzierung von als stark bzw. schwach erfahrenen Subjektnormen und entsprechenden Prozessen der (Ent)Subjektivierung beschrieben – und also nicht nur eine *Handlungsrelevanz* sondern (unterschiedliche) *Bildungsrelevanz* von kommunikativ/diskursiv-generalisierten Wissensstrukturen herausgearbeitet.

b) Hinsichtlich der Bedeutung dieser Überlegungen und Analysen für die Methodologie und Theorie der DM lässt sich vor allem feststellen, dass eine der zentralen Leistungen der DM, nämlich ihre Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Gegenstände (und die Differenzierung ihrer Vorgehensweisen), sich noch weiter ausbauen lässt, indem die Bezüge zwischen den methodologischen Kategorien des kommunikativ-generalisierten und konjunktiven Wissens (noch) stärker offen gelassen und hinsichtlich der *Handlungs-* wie eben auch *Bildungsrelevanz* des kommunikativ-generalisierten Wissens unbestimmt(er) bleiben. Eine methodologische Vorsicht hinsichtlich der Vorläufigkeit der theoretischen Setzungen muss keineswegs bedeuten, dass Kategorien verwässern und sich gemeinsame Bezugspunkte in der DM verflüssigen, sondern dass Gegenstände und alltägliche Kontexte der Forschung möglicherweise schlicht weiter in die Methodologie hineinragen können als vielfach angenommen (zumeist wird generell von Vertreter_innen der qualitativen Forschung eine *Gegenstandsadäquatheit* nur der *Methoden* gefordert). Den Beitrag schließend ist allerdings anzumerken, dass einige der vorgebrachten Differenzierungen auch kritisch hinterfragt werden können – schließlich bin ich

etwa auf intersektionale Verbindungen und konkurrierende Subjektnormen bzw. die Mehrdimensionalität von Erfahrungsräumen und entsprechende Varianten der Überlagerung, Brechung und Aneignung von Subjektnormen nicht eingegangen. Diese Komplexitäten, welche auch den Raum zwischen wahrgenommener ‚Stärke‘ und ‚Schwäche‘ von Subjektnormen sowie zwischen ihrer kontextbezogenen Hegemonialität oder Irrelevanz weiter präzisieren lassen, sind hinsichtlich einer Analyse der Varianten der Handlungsrelevanz von kommunikativ/diskursiv-generalisierten Wissensstrukturen ohne Frage lohnenswert weitergehend in den Blick zu nehmen. Erstens ist dies allerdings auch eine Frage des empirischen Zuschnitts von Studien; ebenso wenig wie *der* Habitus von Akteur_innen in seiner Totalität und ‚Eigentlichkeit‘ rekonstruierbar ist, können auch nicht *alle* normativen Adressierungen in eine Relation zu ersterem gerückt werden. Zweitens versteht sich dieser Artikel nicht als Beitrag zu einem spezifischen Forschungsfeld, sondern als theoretisch-methodologische Ausschärfung grundlegender Fragen zur Bildungsrelevanz von Subjektnormen (in der DM). Im Rahmen der vorliegenden Diskussion können daher weitere Differenzierungen, die an spezifische Gegenstände und Fragestellungen geknüpft sind, zunächst zurückgestellt werden, um in dieser Hinsicht den bildungstheoretischen Ertrag der Forschungsperspektive einer dokumentarischen Subjektivierungsforschung an unterschiedlichen Beispielen vorzustellen.

Literatur

- Alkemeyer, T., & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.). *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S.115-136). Bielefeld: transcript.
- Amling, S., & Geimer, A. (2016). Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. *Forum qualitative Sozialforschung*, Volume 17(3). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/2630/4038>. Zugegriffen: 28. Februar 2018.
- Amling, S., & Geimer, A. (2019). Dokumentarische Methode und praxeologische Bildungsforschung. In D. Zifonun, L. M. Schmidt & J. M. Lorenzen (Hrsg.), *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen* (S. 67-82). Weinheim: Beltz-Juventa.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119–153). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond: From Production to Producership*. NY: Peter Lang.
- Breckner, R. (2018). Denkräume im Bildhandeln auf Facebook. Ein Fallbeispiel in biografieanalytischer Perspektive. In M. R. Müller & H. G. Soeffner (Hrsg.), *Das Bild als soziologisches Problem. Herausforderungen einer Theorie visueller Sozialkommunikation* (S. 70-94). Weinheim: Juventa.
- Färber, C. (2019). Subjektivierung in der Pädagogik. Das Subjekt zwischen Ent- und Ermächtigung. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 75-92). Weinheim: Juventa.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1996). *Der Mensch ist ein Erfahrungstier*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Garland Thomson, R. (2001). Seeing the Disabled: Visual Rhetorics of Disability in Popular Photography. In P. K. Longmore & L. Umansky (Hrsg.), *The new disability history* (S. 335-374). New York: University Press.
- Geimer, A. (2010a). Filmrezeption und Filmaneignung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen. Wiesbaden: VS.
- Geimer, A. (2010b). Praktiken der produktiven Aneignung von Medien als Ressource spontaner Bildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse im Kontext von Habitustheorie und praxeologischer Wissenssoziologie. *ZfE - Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(1), S. 149-166.
- Geimer, A. (2011). Das Konzept der Aneignung in der qualitativen Rezeptionsforschung. Eine wissenssoziologische Präzisierung im Anschluss an die und Abgrenzung von den Cultural Studies. *ZfS - Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 40, H. 4, S. 191-207.
- Geimer, A. (2012a). Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und die dissoziative Aneignung von diskursiven Subjektfiguren in posttraditionellen Gesellschaften. *ZBF - Zeitschrift für Bildungsforschung* 2(3), S. 229-242.
- Geimer, A. (2012b). Das Verhältnis von Medienaneignung und Medienkompetenz am Beispiel ‚Film‘. Eine medien- und kunstpädagogische Reflexion von Praktiken der Rezeption. *ZSE - Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 32(1), S. 4-17.
- Geimer, A. (2014a). Das authentische Selbst in der Popmusik – Zur Rekonstruktion von Subjektfiguren sowie ihrer Aneignung und Aushandlung mittels der Dokumentarischen Methode. *OEZS - Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 39(2), S. 111-130.
- Geimer, A. (2014b). Zur Unwahrscheinlichkeit von Bildung. Potenzielle Subjektivierungskrisen vor dem Hintergrund der Relation von Habitus, Identität und diskursiven Subjektfiguren. In F. von Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 195-213). Wiesbaden: VS.
- Geimer, A. (2016). Preferred readings, subject positions and dissociative appropriations – Group discussions following and challenging the tradition of cultural

- studies. In C. Reinhard & C. Olson (Hrsg.). Making Sense of Cinema. Empirical Studies into Film Spectators and Spectatorship (S.77-96). New York: Bloomsbury.
- Geimer, A. (2017). Subjektivierungsforschung und die Rekonstruktion normativer Ordnungen: Über die Aneignung von und Passung zu hegemonialen Identitätsnormen. In S. Lessenich (Hrsg.), Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016. http://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/350.
- Geimer, A., & Amling, S. (2017). Muster und Aporien der Subjektivierung in der professionellen Politik. Zur Rekonstruktion hegemonialer Subjektfiguren im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie. In T. Spies & E. Tuider (Hrsg.), Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen von Biographie- und Diskursforschung (S. 151-167). Wiesbaden: VS.
- Geimer, A. (2019). Subjektnormen in Orientierungsrahmen: Zur (Ir)Relevanz von Authentizitätsforderungen für die künstlerische Praxis. ZQF - Zeitschrift für qualitative Forschung 20(1), S. 157-174.
- Geimer, A. (2020, *in press*). Soziomediale umkämpfte Subjektivität als Herausforderung für die (kritische) Medienpädagogik: Authentische Kopien, kreative Mimesis und subversive Nachahmung in Clip-Imitationen auf YouTube. In E. Pilipets, C. Winter & M. Wieser (Hrsg.), Medien – Kultur – Gesellschaft. Köln: Halem.
- Geimer, A., & Capovilla, D. (*i.V.*). Undoing Disability by Doing Gender – Praktiken der (Ent)Subjektivierung in der Repräsentation von Sehbeeinträchtigungen auf YouTube.
- Geimer, A., & Rosenberg, F. (2013). Praxeologische Bildungsforschung. Dokumentarische Methode und die bildungstheoretisch orientierte Biograficanalyse. In A.-M. Nohl, (alle aufzählen)(Hrsg.). Dokumentarische Methode. Grundlagen, Entwicklungen, Anwendungen (S.142-154). Opladen: Barbara Budrich.
- Geimer, A., & Amling, S. (2019a). Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies: Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić (Hrsg.). Subjekt und Subjektivierung – Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse (S. 19-42). Wiesbaden: VS.
- Geimer, A., & Amling, S. (2019b). „Be authentic“: Authenticity norms in German politics and self-idealizations of members of the Bundestag. TQR – The Qualitative Report 24 (6), S. 1287-1308, <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss6/7>.
- Geimer, A., & Burghardt, D. (2017). Normen der Selbst-Disziplinierung in YouTube-Videos: Eine Analyse von Varianten der Nachahmung von professionellen

- Life Hack- und Transformation-Videos in Amateurvideos. sozialer sinn, Jg. 18, H. 1, Schwerpunkt: Visuelle Daten in der Kindheits- und Jugendforschung – Teil II, S. 27-56.
- Geimer, A., & Burghardt, D. (2019). Die Mediatisierung von Subjektivierungsprozessen: Geschlechternormen im Kontext der Subjektnorm des disziplinierten Selbst in YouTube-Videos und mimetische Praktiken der Subjektivierung. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.). *Subjekt und Subjektivierung – Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 235-257). Wiesbaden: VS.
- Hirschauer, S. (1996). Die soziale Fortpflanzung der Zwei-Geschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46(4), S. 668-692.
- Hirschauer, S. (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53(1), S. 208-235.
- Jansen, T., & Vogd, W. (2013). Polykontexturale Verhältnisse – disjunkte Rationalitäten am Beispiel von Organisationen. *Zeitschrift für theoretische Soziologie*, 2(1), S. 111-126.
- Jansen, T., von Schlippe, A., & Vogd, W. (2015). Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(1), Art. 4. <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150141>. Zugegriffen: 12. September 2016.
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Koller, H.-C. (2010). Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.) *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung* (S. 288-300). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Verständig, H. Jens, & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 149-161). Wiesbaden: VS.
- Lüders, J. (2007). *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld: transcript.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Beltz.
- Maleyka, L. (2019). „Instagram ist halt ne App für Bilder und wer findet Bilder denn nicht schön?“ Privatheit und Öffentlichkeit in bildzentrierter Kommunikation auf Social Network Sites. In P. Ettinger, M. Eisenegger, M. Prinzing & R. Blum (Hrsg.), *Intimisierung des Öffentlichen. Zur multiplen Privatisierung des Öffentlichen in der digitalen Ära* (S. 191-210). Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität – Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern*. Opladen: Barbara Budrich.

- Nohl, A.-M. (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung* 4(2), S. 116-136.
- Pilipets, E., Matthias, W., & Winter, R. (2017). About Kate – Bildungsprozesse cross-medialer Serialität. *Medien Pädagogik* 26, S. 138–164.
- Ricken, N., Casale, R., & Thompson, C. (Hrsg.) (2019). *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*: Weinheim: Juventa.
- Rosa, H. (2012). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosenberg, F. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, F. (2010). Bildung und das Problem der Weltvergessenheit. Überlegungen zu einer empirisch fundierten Bildungstheorie im Anschluss an Pierre Bourdieu. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. 86(4), S. 571-586.
- Stadler, F. (2018). *The Digital Condition*. Cambridge: Polity.
- Tauber, P. (2013). *Social Media Leitfaden 2013, Soziale Medien in der politischen Kommunikation*. Berlin: Selbstverlag. <http://www.petertauber.de/wpcontent/uploads/2013/04/SocialMedia-Leitfaden-Peter-Tauber-2013.pdf>. [nicht mehr verfügbar].
- Thompson, C. (2009). *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung?. *Psychologie und Gesellschaftskritik* 29(1), S. 9-31 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770>. Zugegriffen: 12.10.2020.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society* 1, S. 125-151.
- Villa, P.-I. (Jahr). (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In R. Becker, & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 141-152). Wiesbaden: VS Verlag.