

Robert Wartmann

BILDUNG DEKONSTRUIEREN

Grenzgänge im Anschluss
an die poststrukturalistische
Bildungsphilosophie

[transcript] Pädagogik

Aus:

Robert Wartmann

Bildung dekonstruieren

Grenzgänge im Anschluss

an die poststrukturalistische Bildungsphilosophie

Februar 2024, 328 S., kart., 3 Farbabb., 20 SW-Abb.

57,00 € (DE), 978-3-8376-7124-7

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-7124-1

Wie soll mit dem historischen Ballast der Bildungsphilosophie und ihren Wiederholungszwängen umgegangen werden? Robert Wartmann leistet eine Dekonstruktion kritischen Bildungsdenkens und bringt verschiedene Ansätze im Anschluss an den Poststrukturalismus miteinander in den Dialog. Mit Bezug auf Nationalismuskritik, Subjektdezentrierung und Repräsentationskrise nimmt er drei Irritationsmomente der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als Ausgangspunkt, um bestehende bildungstheoretische Einsätze fortzuschreiben – und sorgt so für eine Verschiebung des kritischen Bildungsdenkens.

Robert Wartmann, geb. 1988, arbeitet als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut (i.A.) im Katholischen Kinderkrankenhaus Wilhelmstift in Hamburg. Seine Forschungsprojekte lassen sich der Bildungsphilosophie, Demokratiebildung, Wissenschaftstheorie und psychoanalytischen Theorie zuordnen.

Weitere Informationen und Bestellung unter:
www.transcript-verlag.de/978-3-8376-7124-7

Inhalt

1. Labyrinthische Bildungswege	7
1.1 Der Anstoß	7
1.2 Fragen	18
1.3 Kritik, Dekonstruktion und Konstruktion	20
1.4 Auswahl des Forschungsgegenstands	31
1.5 Überblick	33
2. Bildungsdenken im Anschluss an Humboldt	35
2.1 Einleitung	35
2.2 Bildung diesseits der Macht	35
2.3 Ein an radikaler Heterogenität orientierter Bildungsprozess	47
2.4 Eine (immer schon) ruinierte Bildung	55
2.5 Die Wiedereröffnung des Kraftfelds der Bildung	72
2.6 Zwischenfazit I: Zwischen Kritik und Dekonstruktion	80
2.7 Zwischenfazit II: (Post), Post und Anti	83
2.8 Das Kreisen um Humboldt	85
2.9 Vergessen wir nicht – die Nation!	89
2.9.1 Eine weitere Bildungskritik	89
2.9.2 Ein Humboldtcommentar	92
2.9.3 Historische (Dis-)Kontinuitäten	106
2.9.4 Kontinuitäten im kritisch-poststrukturalistischen Bildungsdenken	120
2.9.5 Der nationalistische Ballast der Bildung	140
2.10 Zwischenfazit III: Das Kippen in den kritischen Modus	144
3. Das dezentrierte Subjekt	147
3.1 Einleitung	147
3.2 »Anderswerden statt Selbstwerden«	149
3.3 Linguistic Turn, Widerstreit und Anderswerden	154
3.4 Das ortlose und zerrissene Subjekt	164
3.5 Mediatisierte Singularität und das Problem von Positivierungen	169
3.6 Zwischenfazit I: Der Streit ums Subjekt	179

3.7	(Selbst-)Bildung in einer differenzfreundlichen und diskriminierungskritischen Schule	186
3.8	Eine Schule der radikalen Demokratie und unreinen Vielfalt	193
3.9	Zwischenfazit II: Ein Streit um die Dezentrierungspunkte	216
4.	Die Repräsentationskrise	219
4.1	Einleitung	219
4.2	Kritik vs. Genealogie	222
4.3	Widerstreit und Nicht-Identität	232
4.4	Ein hegemonialer Kampf um Bildung	236
4.5	Eine Wissenschaft des Unmöglichen	248
4.6	Zwischenfazit I: Repräsentationsweisen und -problematisierungen	258
4.7	Ein mehrstimmiges Plädoyer für heterogene Differenzen und Verschränkungen	260
4.8	Ein experimentelles Forschungsdesign	264
4.9	Zwischenfazit II: Wissenschaftstheoretische Heterogenisierung	278
4.10	Zwischenfazit III: Zur Eingrenzung der wuchernden Heterogenität	280
5.	Die Grenzen des pluralen Stils	283
Literatur	303

1. Labyrinthische Bildungswege

1.1 Der Anstoß

In den letzten Jahren durchquerte ich eine Vielzahl an Bildungskritiken, die sich allesamt unter dem ›einigenden‹, semantischen und institutionellen ›Dach‹ der Bildungsphilosophie befinden. Dabei drängten sich mir mit den Jahren, von Kapitel zu Kapitel und von einer Überarbeitung zur nächsten der historische und damit auch gegenwärtige Ballast der Bildungssemantik, die wissenschaftspolitischen Widerstände wie immanenten Ambivalenzen und Widersprüche des kritischen Bildungsdenkens immer mehr auf. Letztendlich wurde der Ort, von dem aus ich mich losbewegt hatte – die Bildungsphilosophie –, selbst zum Problem und der Schluss dieser Arbeit fordert einen oder vielmehr viele andere Begriffe und wohl viele andere Orte, Diskurse, Dispositive und Sprachen ein, die den Bildungsbegriff aus dem Zentrum an den Rand zwingen.

Diese Dezentrierung oder dieser rote Faden folgt einem noch zu problematisierenden und in der Bildungsphilosophie vorherrschenden kritischen Modus: Es traten mit den poststrukturalistischen Importen in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft an die Stellen des westlichen Universalismus, der Selbstbestimmung und des Identitätsdenkens das »Plädoyer für die Differenz«¹ und die »Lehre vom Anderen« (Münker und Rössler 2012, IX-X). Zentrale kritische Unterscheidungen können

1 Die Begriffe der Differenz und des Anderen verweisen in den poststrukturalistischen Varianten unter anderem auf die medien-, macht-, alteritäts- und differenztheoretischen Auseinandersetzungen der als poststrukturalistisch gelabelten Denker:innen. Das Andere und die damit verbundenen Differenzen, oder explizit der Wahnsinn und das Diskursive (Foucault), das symbolische, reale und imaginäre a/Andere (Lacan), das radikal Andere (Levinas), die Spuren oder die unreine Differenz der *différance* (Derrida), der Widerstreit verschiedener Diskursarten (Lyotard), die ›negotiations‹ zwischen verschiedenen politischen Kämpfen und die Figur des Subalternen (Spivak) oder die/das Andere(n) einer heteronormativen Ordnung (Butler) verweisen dabei meist auf spezifische Ausschlüsse hegemonialer Ordnungen und auf theoretische Differenzsysteme, mit denen diese in den Fokus gerückt und ein anderer Umgang mit diesen etabliert werden soll.

mit Identität und Differenz oder Selbstzentrierung und Selbstdezentrierung fixiert werden.

Es lässt sich im bildungstheoretisch-poststrukturalistischen Denken seit den 1980er Jahren ein grundlegender Kritikmodus als Teilungs- und Hierarchisierungspraktik kenntlich machen, dem auch hier (teilweise) gefolgt wird. Zu den kritisierten Punkten zählen zum Beispiel die Bildungstheorie als Teil einer großen Erzählung (Lyotard 1986; n. Koller 1997, 47), die totalisierenden und versöhnenden Tendenzen bei Humboldt (ebd.; Wimmer 2009, 2014a) oder die Verschränkung von Bildung mit einer spezifisch modernen und auf Selbstbezüglichkeit ausgerichteten Subjektivität (Ricken 2006). Dieser Kritikmodus bedarf meist eines stabilen Theoriegebäudes mit einem klaren Referenzsystem, einer stabilen Zeit- und Gesellschaftsdiagnose (Plurale Postmoderne, Ökonomisierung der Bildung etc.) und die Kritiker:innen benötigen einen Repräsentationsmodus, indem sie z.B. Gesellschaft, Bildungsinstitutionen oder Bildungsdiskurse abbilden und kritisieren können. Ausgehend von den bildungstheoretischen Kritiken finden sich jedoch unterschiedliche Umgangsweisen mit den jeweils kritisierten Bildungsdiskursen, die zwischen Verabschiedung und kritischen oder dekonstruktiven Fortschreibungen und Re- oder Neuformulierungen verlaufen.² Es geht im Kritikmodus um eine andere oder etwas anderes als *Bildung*³. Darüber hinaus visieren die Bildungdenker:innen in Abgrenzung zum Kritisierten auf unterschiedlichsten Ebenen, mit verschiedenen Differenzfiguren, in verschiedenen Intensitätsgraden und mit unterschiedlichen *selbstkritischen* Vorsichtsmaßnahmen eine andere Forschung wie eine andere Verschränkung von Theorie und Empirie, andere Kritikweisen, andere Subjektivitäten und Sozialitäten oder Episteme an.

Spätestens seit den 1980er Jahren nistete sich dieses Plädoyer für Differenz und der »Begriff der Differenz disziplin- und diskursübergreifend im Wissenschafts-sprachgebrauch ein und fungiert seitdem als eine Art ›Losung‹ theoretisch aufgeklärter Zeitgenossen und als ›Signalwort‹ eines veränderten‹ auf Differenz umgestellten [...] Denkens« (Reh und Ricken 2014, 25). Auch wenn Differenztheorie kein Alleinstellungsmerkmal des Poststrukturalismus⁴ ist, wurde gerade mithilfe die-

2 Für eine grobe Übersicht siehe Wimmer 2014a, 242f.

3 Kursivsetzungen verweisen neben Titelbezeichnungen darauf, dass der Begriff entweder nicht näher bestimmt ist und als eine Art leerer Signifikant funktioniert und/oder darauf, dass die Verwendung des Begriffs problematisch ist. Begriffe in einfachen Anführungszeichen markieren Begriffe, die der angezeigten Literatur entnommen, aber nicht in der originalen Form zitiert wurden. Hervorhebungen sind fett dargestellt. Krit. d. steht für »kritisch dazu«.

4 Die Rede vom »Poststrukturalismus«, wie auch die Rede von einer »poststrukturalistischen Bildungsphilosophie« und ähnliche Benennungen sind nicht ganz unproblematisch; Derrida hat unter anderem dazu einen sehr interessanten Vortrag *Einige Statements und Binsenweisheiten über Neologismen, New-Ismen, Post-Ismen, Parasitismen und andere kleine Seismen* gehalten.

ses Denkens der »Differenzbegriff« von »einem bloß untergeordneten Theorem zu einem theoretischen Grundbegriff« (Reh und Ricken 2014, 26) und Heterogenität als Losung scheint zunehmend zentraler Ausgangs- wie Endpunkt kritischer Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu sein. So wird beispielsweise gegenwärtig weiterhin das Ende der großen Erzählungen (vgl. z.B. Koller 1997, Burghardt 2021) und eine plurale Gesellschaft (vgl. z.B. Wimmer 2014d, 435f.; Dirim und Mecheril 2018a) diagnostiziert und gleichzeitig zum Beispiel Bildungsphilosophie als pluralisierender und öffnender Einsatz positioniert (vgl. z.B. Thompson 2021, 17; Schäfer 2016, 15).

In der vorliegenden Arbeit geht es um einen bildungstheoretisch-poststrukturalistischen Ausschnitt dieser Umstellung auf Differenz und eine dezentrierende Fortschreibung dieser Umstellung. Der hier ausgewählte bildungstheoretische Ausschnitt lässt sich zeitlich um die Jahrtausendwende ungefähr zwischen 1980 und 2021 eingrenzen und war anfangs noch deutlicher davon geprägt, dass die poststrukturalistischen Irritationen importiert und auf diese Irritationen mit eigenen Kritiken, Dekonstruktionen, Theoriebildungen und auch empirischen Forschungsprojekten reagiert wurde (vgl. z.B. Schäfer 2011b, Koller 1999). Dieses bildungstheoretisch-poststrukturalistische Neudenken trug maßgeblich dazu bei, dass neue theoretische Stile (vgl. beispielsweise Wimmer 2016), neue Kritik- (vgl. z.B. Ricken 2006) und Analyseformen (vgl. z.B. Schäfer 2011b, Koller 2012), neue Referenzsysteme und neue semantische Zentren in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft entstanden oder Fuß fassten. Und es gerieten dank der Importe und Fortschreibungen nicht nur erneut die vielen »gesellschaftlichen Bedingungen und Funktionalisierungen und ungleichen Voraussetzungen von Bildung« in den Blick (Bünger und Lütke-Harmann 2020, Klappentext)⁵, ähnlich wie schon durch

ten (1997b). Vorrangig sei hier darauf verwiesen, dass es sich trotz dieses Labels um keinen vereinheitlichbaren, gemeinsamen oder identifizierbaren Diskurs handelt (ebd., 7) und auch um keine Selbstbezeichnungen (ebd., 24). Die einzelnen Arbeiten sind heterogen und nicht Teil eines Ganzen (ebd., 9), falten das Ganze und andere Arbeiten vielmehr jeweils in sich ein (ebd., 12) und lassen sich auch nicht, wie durch den Begriff suggeriert, von nicht-poststrukturalistischen Arbeiten einfach abgrenzen (ebd., 10). Zudem verweist schon der Begriff Theorie von Universität zu Universität, von Fach zu Fach oder Kontinent zu Kontinent auf andere Bedeutungen und Referenzsysteme und lässt sich nicht universalisieren und still stellen (ebd., 19). Außerdem verweist das Label »Poststrukturalismus« auch auf PR-Strategien, Konkurrenzkämpfe (ebd., 13, 20) und Normalisierungsbewegungen (ebd., 27f., 51). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff als Sammelbezeichnung unter anderem für die sehr unterschiedlichen Arbeiten der Autor:innen Michel Foucault, Jacques Derrida, Jacques Lacan, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard, Judith Butler, Gayatri Chakravorty Spivak, Friedrich Kittler, Hans-Jörg Rheinberger, Bruno Latour oder Donna Haraway verwendet, die sich teils sehr direkt gegenseitig oder auch nur einseitig angesteckt und einverleibt haben oder aufeinander aufgepfropft wurden (vgl. ebd., 10).

5 Vgl. für einen wissenschaftspolitischen Überblick bei Rieger-Ladich 2014.

die erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Rezeptionsphasen der Kritischen Theorie. Darüber hinaus kamen durch die poststrukturalistischen Perspektiven die vielen teils sehr engen Verschränkungen der *Bildung* mit Macht, Liberalismus, Individualismus, Kapital, den großen Erzählungen der Moderne oder jüngst mit Imperialismus und Kolonialismus in den Blick. *Bildung* und das akademische Bildungsdenken konnten zunehmend nicht mehr einfach oder zumindest alleinig an eine universale und ahistorische Theorie gebunden werden. Vielmehr traten Bildung (beispielsweise als Selbsttechnologie oder als Dispositiv) und in Teilen auch das Theoretisieren selbst zunehmend als historische, kontingente, machtvolle und kontextgebundene Kategorien auf.

Warum ist nun eine weitere bildungstheoretische Auseinandersetzung mit *Bildung* notwendig oder relevant? Ohne hier zu viel vorweg nehmen zu wollen, möchte ich auf fünf exemplarische und miteinander zusammenhängende Probleme kurz eingehen, welche erstens meinen Forschungsprozess angestoßen, am Laufen gehalten haben und weiterhin halten.

Bildung als Lösung für alle(s): Unzählige bildungsbürgerlich und akademisch Gebildete kritisierten bereits ausgiebig die moderne *Bildung* und die anscheinend immer problematischen *Bildungswirklichkeiten*. Die Kritiken an *Bildung* und das meist immer folgende Losungswort »Bildung« begleiten das Bildungsdenken von Beginn an, oder spätestens seit der modernen Umwendung der *Bildung* durch den Neuhumanismus um 1800. Dieses Muster einer alles sich einverleibenden *Bildung* wurde schon mehrfach problematisiert (vgl. Ricken 2006, 16; Schäfer 2011a, 9f.). Gerade die klassischen bildungsphilosophischen und -bürgerlichen Feindbilder der Ökonomisierung, Funktionalisierung und Messbarmachung der Bildung stehen in den Bildungskritiken und -losungen durchgehend hoch im Kurs⁶. Die Liste der zu kritisierenden Bildungsdiskurse oder mit *Bildung* zu lösenden Probleme lässt sich abseits dieser tradierten Standards beinahe unendlich fortschreiben. Egal, ob Neue Rechte (Rödel 2021), Kolonialismus (Castro Varela 2016), künstliche Intelligenz (Sanders 2021); Anthropozän (ebd.) oder der »Bildungshunger« auch im globalen Süden (Krappmann 2013); egal, ob individuelle, gesellschaftliche oder globale Probleme; egal, ob politische, ökonomische oder soziale Krisen: Bildung scheint durchgehend zu taugen, um jegliche Probleme oder Krisen zu lösen. Und auch wenn Bildung oder die Zentrierung der Bildung selbst als Problem ins Visier gerät, dann beharrt die Bildung als Lösung meist trotzdem. Bildungswissenschaftler:innen, welche die Bildungssemantik verabschiedet haben, sind kaum aufzufinden und Versuche in diese Richtung sind rar (vgl. z.B. Masschelein und Ricken 2003). Vielmehr scheint auf den ersten Blick jedem Tod der Bildung eine Vielzahl an kritischen Reformulierungen, Aktualisierungen oder Fortschreibungen zu folgen. Und selbst wenn beispielsweise

6 Siehe beispielsweise Euler 2014; Thompson 2021; Wimmer 2019; Schäfer 2016; Lenzen 2014. Längere Verweisangaben werden für eine bessere Lesbarkeit in die Fußnoten verschoben.

Christoph Koller das totalisierende Bildungsdenken Humboldts unter anderem mit Jean-François Lyotard und Theodor W. Adorno problematisiert (Koller 1997;1999), dann führen weder die mit Lyotard angeführte Kritik an dem »einigenden Dach des Bildungsbegriffs« (Koller 1997, 47) noch die mit Adorno ins Feld geführte Dialektik der Bildung in Bezug auf die »Konstituierung neuzeitlicher Subjektivität« zu einem Bruch mit dem »semantischen Gefängnis« der Bildung (Bollenbeck 1994, 27, 195). Vielmehr, wie gesagt, folgen auf die Kritiken meist Aktualisierungen, Reformulierungen, Ausdifferenzierungen⁷ und neue Zentrierungsweisen des Bildungsbegriffs und des Humboldt'schen Bildungsdenkens. Immer wieder, selbst in der dekonstruktiven Variante, die jeden Zentrismus zu vermeiden versucht (vgl. Spivak 1992, 185), scheint eine Formel die kritische Bildungsphilosophie⁸ und ihre Unternehmungen zu bestimmen: »Bildung – was sonst?« (Wimmer 2014a, 259)

Der Kampf um Gaia: Ein aktuelles und eindrückliches Beispiel dieser Zentrierung des Bildungsbegriffs und der Bildungssemantik findet sich in dem DG-FE-Tagungsband *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie* (Thompson, Brinkmann et al. 2021) und dem darin enthaltendem Text *Eine bildungsphilosophische Flaschenpost in Zeiten steigender Meeresspiegel und sich abzeichnender Superintelligenzen* von Olaf Sanders. In diesem Text positioniert Sanders den Bildungsbegriff als Start-, Durchgangs-, wie Endpunkt seines theoretischen Zugriffs. Die epochalen Schlüsselprobleme, wie der Klimawandel, das Anthropozän oder Big Data, stellen nach Sanders Bildungsherausforderungen dar und »die für den Kampf um Gaia erforderlichen Bildungsprozesse [verliefen] in den vergangenen fünf Jahrzehnten nicht sonderlich erfolgreich« (Sanders 2021, 49). Sanders' doppelt justierte Problematik oder seine Startpunkte sind die »Unbildung 2.0« einerseits und die epochalen Bildungsherausforderungen andererseits. Der Durchgangspunkt ist die richtige Bildung, welcher mithilfe der Bildungsphilosophie »auf die Sprünge« geholfen werden muss (ebd.). Der Endpunkt dieser Bildungsgeschichte wären die richtig Gebildeten, welche in der Lage sind, die ungebildete Welt zu retten. Das Versprechen Sanders ließe sich wie folgt formulieren: Mit der richtigen Bildungstheorie könne mensch sich in einer Weise bilden, sodass mensch die Bildungsherausforderungen annehmen und den Kampf um Gaia antreten könne.

Sanders »erschafft lieber bildungsphilosophisch« eine Bildung wie einen »Meteoriten [...] als zu warten, bis ein Meteorit [...] [wie] in Lars von Triers filmbildungsrelevantem Film »Melancholia« (2011) [...] die Erde zerstört« (Sanders 2021,

7 Die Ausdifferenzierung bezieht sich hier exemplarisch auf das entstandene Referenz- und Denksystem rund um die Theorie der transformativen Bildung, innerhalb dessen eine Vielzahl an Fortschreibungen, Weiterentwicklungen und Kritiken entstanden sind.

8 »Kritische Bildungsphilosophie« wird hier relativ breit verstanden, sei es beispielsweise im Anschluss an die kritische Theorie, die Systemtheorie, die Phänomenologie, die Psychoanalyse, den Poststrukturalismus oder den Postkolonialismus.

41); und womöglich erschafft Sanders auch lieber eine Bildung wie einen Meteoriten als wie in *Don't Look Up* von Adam McKay (2021) zu hoffen, dass sich die (nicht ausreichend oder nicht richtig) *gebildeten* Leute gegen die *ungebildeten* Trumpist:innen bei der Weltrettung durchsetzen werden⁹.

»Und doch«: Seit dem Ende der Deutungshoheit des Bildungsbürgertums im 19. Jahrhundert (vgl. Baumgart 2001, 125; vgl. Bollenbeck 1994) verweist das bildungsphilosophische Beharren auf Bildung auf eine asymmetrische Konstellation oder »Ohnmacht« gegenüber den hegemonialen Verhältnissen (Bünger 2021, 69). Die in der kritischen Bildungsphilosophie erhoffte und mit Bildung anvisierte Überschreitung der vielfach und sehr unterschiedlich kritisierten *Gegebenheiten* lässt auf sich warten und die ›Ordnung der Bildung‹ scheint sich von den vielen Kritiken oder auch Dekonstruktionen nicht beeindrucken zu lassen. Es scheint der kritischen Bildungstheorie mit Bildung vielmehr so zu gehen, wie Dipesh Chakrabarty dies in Bezug auf das Imaginäre Europas beschreibt. Die Demontage des Imaginären Europas oder ein kritischer »Nachweis als solcher [verringert nicht die] Anziehungskraft oder Macht« des Imaginären oder in diesem Fall des Versprechens der Bildung (Chakrabarty 2010, 62; vgl. Schäfer 2011a). Trotz der vielen kritischen Absagen an die hegemonialen Begriffsverwendungen von Bildung¹⁰ stehen die vielen papierreichen bildungstheoretischen Kritiken, Problematisierungen und Wendungen in einem massiven Missverhältnis zur ›Macht der Bildung‹ (vgl. Ricken 2006, 161,199,265f.). Diese Macht äußert sich beispielsweise in der »Allgegenwart dieses Wortes in öffentlichen Debatten« (Schäfer 2011a, 8), in ihrem kategorialen Erfolg (vgl. Ricken 2006), der alltäglichen Verwendung von *Bildung* als soziales Deutungs- und Organisationsmuster von individuell gemachten Erfahrungen (Schäfer 2011a, 17; vgl. 2011b) und über die sehr verbreitete, nicht nur akademische Verknappung der inhaltlichen »Ausfaltung« und Einschränkung des Sag- und Denkbaren über das Aufwachsen und über Veränderungsprozesse (Ricken 2006, 255f.).

Ausgehend von dieser Asymmetrie hat sich ein wichtiger Konsens in der kritischen Bildungsphilosophie herausgebildet: Die bildungstheoretischen Einsätze sind »zugleich mit einer *konstitutiven Ohnmacht* wie auch mit einer *Verwicklung in Macht* konfrontiert« (Bünger 2021, 69) und das intendierte kritische wie antihegemoniale Vorhaben läuft immer Gefahr, letztendlich doch hegemoniale Diskurse zu stützen (vgl. Kapitel 2.2. und 4.4). Es hat eine Zersetzung jeder kritischen Sicherheit und jedes Dogmatismus einer angeblich kritischen Bildung durch die Anerkennung

9 Der Film *Don't look up* lässt sich auch in der Form schauen, dass er die jetzige Hilflosigkeit der Klimaforscher:innen gegenüber den politischen Institutionen, Diskursen und Akteur:innen problematisiert.

10 Beispielsweise Ökonomisierung, Messbarmachung oder Praxisorientierung (vgl. Wimmer 2019b).

der eigenen »partikularen Situierung und der performativen Verwicklung in hegemonale Schließungen« stattgefunden (ebd., 69). Die Zeiten von »universalistischen Wahrheitsorientierung[en]« sind vorbei (ebd., 62) und auch die Kritik hat keinen festen Boden mehr.

Diesem *selbstkritischen* Konsens wird in dieser Arbeit gefolgt, ich möchte jedoch einen anderen eher impliziten und bereits ins Zentrum gerückten Konsens als einen zentralen Anstoß für diese Arbeit problematisieren. Der meist integrierten Kritik an Bildung und der Kritik am eigenen Geltungsanspruch folgt häufig ein »Und doch« (Bünger 2021, 69). Die kritischen Eingrenzungen und Problematisierungen der *eigenen* Diskurse und des *eigenen* Geltungsanspruchs führen irgendwie in einem ersten Schritt nur zu einem »Fragezeichen« hinter der Bildung (Thompson 2021, 21). Und von diesen Fragezeichen gibt es viele. Die vielen bildungstheoretisch-kritischen Projekte der letzten Jahrzehnte – die aufgezeigten Verschränkungen der Bildung unter anderem mit Macht, Liberalismus, Individualismus oder Kolonialismus – erzeugten unzählige Fragezeichen hinter dem eigenen Zugriff auf Bildung. »Und doch«: Wenn die rahmende kritische oder poststrukturalistische Selbstkritik abgeblendet (vgl. Sanders 2021, 36) oder in den jeweiligen Beiträgen installiert wurde (vgl. z. B. Bünger 2021; Euler 2014, 28, 37, 41; Castro Varela 2016), dann scheint in einem zweiten Schritt das kritische Projekt namens Bildung (trotzdem) reproduziert und fortgeschrieben werden zu können. Die Positionierung der Bildung als Lösung für alles und alle oder Bildungsphilosophie als eine pluralisierende und öffnende Wissenschaft (vgl. z. B. Thompson 2021, 17) scheint mir dann sogar noch glaubwürdiger zu wirken, wenn die Selbstkritik integriert und die Verwicklung mit der Macht mindestens angesprochen wird (vgl. dazu Kapitel 4.4).

In dieser Spur wird zum Beispiel in dem Sammelband *unbedingte bildung* (Bünger und Lüdtk-Harmann 2020) der Bildungsbegriff sehr klassisch für die Überschreitung der »jeweiligen sozialen Bedingungen« positioniert und auch über französische Theoretiker:innen (hier das Unbedingte von Jacques Derrida) und trotz einer im Sammelband integrierten Selbstkritik (Messerschmidt 2020) an der traditionsreichen Rhetorik einer unbedingten Bildung Humboldts angeschlossen¹¹. Wie

11 Bünger & Lüdtk-Harmann 2020, Klappentext 9f.; vgl. hingegen Messerschmidt in demselben Band. Die differenztheoretischen »auf Kritik abzielenden Kategorien« wie beispielsweise hier das Unbedingte oder (mit Blick auf Christiane Thompsons Einleitung *Praktiken und Formen der Theorie* in dem angesprochenen DGF-Band) der Widerstreit, werden »als für pädagogische Wissensbildung relevant ausgewiesen« (Thompson 2021, 21). Und »bei aller« dadurch entstehenden »Pluralisierung und Vervielfältigung« wird »ein systematischer Anspruch des Theoretischen aufrechterhalten«, was nach Christiane Thompson bedeutet, dass beispielsweise Norbert Ricken den traditionsreichen Begriff der Bildsamkeit mit Judith Butler fort schreibt (ebd.; vgl. Ricken 2012), oder dass, wie noch in Bezug auf Kollers Arbeiten gezeigt wird, der schon bei Humboldt vorkommende Begriff des Widerstreits mit Lyotard ins Zentrum des Bildungdenkens rückt. Diese versöhnliche Figur zwischen traditionsreichen deut-

gesagt: »Und doch«, es geht (hier exemplarisch bei Carsten Büniger) in einer deutlichen und noch zu untersuchenden Spur der Arbeiten Alfred Schäfers um eine kritische Bildung. Und diese Bildung ist wie schon bei Humboldt mit den problematischen und bedingten Verhältnissen verschränkt (vgl. Schäfer 2011a, 55-65); Bildung steht in einer Komplizenschaft mit der Macht und wird gleichzeitig beispielsweise als Grenzkonstrukt zwischen Bedingtem und Unbedingtem (wie auch bei Humboldt) ins Feld gegen die bereits tradierten Feindbilder – Ökonomisierung, Empirismus etc. – geführt.

Bildungstheorie hat nach Büniger heute neben der »Entwicklung von Mitteln und Strategien zur Lösung vorab definierter Probleme« wie schon im 18. Jahrhundert eine kritische und »kulturelle Funktion«: Es gehe darum, bildungstheoretisch »neue Problemdefinitionen und neue Sichtweisen der sozialen Realität« zu entwickeln (Bellmann 2011, 205; zit.n. Büniger 2021, 55.). Und dies erinnert, wie Büniger selbst konstatiert, an Georg Bollenbecks »Auffassung von Bildung als einem ›Deutungsmuster‹«, welches im 18. und 19. Jahrhundert vom Bildungsbürgertum gestaltet und nach Büniger heute von Seiten der Bildungsphilosophie (mit)geformt werden soll (ebd.). Die Bildungsphilosophie scheint in dieser Perspektive ein bildungsbürgerliches Erbe anzutreten. Die (Deutungs-)Muster, mit denen vor allem die Leute sich selbst, andere und die Gesellschaft beschreiben oder mit denen Politik betrieben wird, sollen (unter anderem) von der Bildungstheorie reflektiert, angepasst, aktualisiert oder verändert werden.

Büniger übergeht in dem benannten Text mit diesem kurzen Bollenbeckbezug jedoch unter anderem die Bollenbeck'sche Markierung der Ohnmacht und Mit-Verantwortung des Bildungsbürgertums gegenüber dem Faschismus und auch den Bollenbeck'schen Verweis auf eine irrelevante Bildungsphilosophie als Bewahrungsort akademischer (und nationaler) »Pflegefälle« (Bollenbeck 1994, 307).

Büniger sucht und findet dem entgegen eine Bildungsphilosophie mit »gesellschaftliche[r] Relevanz«. Er weist den Bildungsbegriff auch für die Gegenwart als »Faktor« eines umfassenden kulturellen und gesellschaftspolitischen Wandels« aus. Der Bildungsbegriff gehöre zu den »Bewegungsbegriffen« (Koselleck 1990, 19f.; zit.n. Büniger 2021, 55f.), und diese »zielen nicht nur darauf, historische Erfahrungen zu begreifen, sondern neue Möglichkeiten zu entwerfen und vorstellbar werden zu lassen« (Büniger 2021, 56). Die »bildungstheoretische[n] Eingriffe« (ebd., 65), die eigene »widerständige Theorie« (ebd., 68) und die Erzeugung von »Gegen-Schicksalsgeschichten« (Rieger-Ladich 2016; zit.n. Büniger 2021, 67) scheinen ähnlich wie im 18. und 19. Jahrhundert die Endpunkte kritischen Bildungsdenkens zu sein.

schen Diskursen und dem Poststrukturalismus, der von Thompson ein systematischer Anspruch zugesprochen oder sogar als *das* Systematische bezeichnet wird, thematisiere und problematisiere ich in dieser Arbeit noch öfters, zum Beispiel in Kapitel 2.9 *Vergessen wir nicht – die Nation!*

»**Bildung – ein postkoloniales Manifest**«: Die aus meiner Sicht anstößige Formel »Bildung – was sonst?« und das kritische »Und doch« geraten gerade in Bezug zu Forschungszweigen in den Blick, bei denen innerhalb des jeweils verwendeten Referenzsystems beispielsweise die Stichworte Monolingualismus und Nationalismus zum selbstverständlichen Problemkanon gehören. Neben der problematisierenden Herausstellung nationaler Diskurse bei Wimmer (vgl. Ders. 1999, 2009) scheint dies (zumindest in Teilen) sehr explizit die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus wie Rechtspopulismus (vgl. z. B. Rödel 2021) oder auch die kritische Beschäftigung mit dem Kolonialismus (vgl. z. B. Castro Varela 2016, Knobloch 2019) und die damit meist verbundene kritische Wendung der Bildung gegen rechts oder die Produktion einer de- wie postkolonialen Bildung zu betreffen.

Am Markantesten stießen mir die Übersetzungen postkolonialer Texte ins Deutsche und der bildungs- und erziehungswissenschaftliche Umgang mit den Texten Gayatri C. Spivaks ins Auge, wobei die hier nur anzureißende und später noch näher zu erläuternde Übersetzungsproblematik und die oft unkommentierte Eindeutigung und damit verbundene *Ver-Bildung* der Texte auch auf andere Übersetzungen von Texten der Autor:innen wie Walter D. Mignolio oder Dipesh Chakrabarty zuzutreffen scheint. Gerade Spivak hat sich ausgiebig beispielsweise in *politics of translation* (1993) mit den Übersetzungen anderssprachiger Texte beschäftigt. Es entsteht ausgehend von Spivaks Übersetzungsgedanken der Verdacht, dass die gängige Übersetzung von »aesthetic education« in »Bildung« (vgl. bspw. Castro-Varela 2016; Mohamed 2020) oder die »Rückkehr« wie postkoloniale Wiedergeburt Friedrich Schillers – »back to Schiller« – mithilfe Spivaks (Mohamed 2020) dem widerständigen Potential von Spivaks Texten nicht gerecht wird. In den Worten Spivaks: Jegliche »Liebe zwischen dem Original und dessen Schatten« droht in den benannten Übersetzungen und Anwendungen negiert zu werden (1993, 181; eig. Übers.) und es scheint eine ähnliche Politik oder ein ähnliches Muster wie in der kritischen Bildungsphilosophie bedient zu werden: Bildung, was sonst? Bildung wird letztendlich als »Bastion der Dekolonialisierung und Postkolonialität« positioniert (ebd., 24).

Der jeweilige sprachliche und diskursive Kontext, beispielsweise der historische Ballast und die nationalistischen Diskurslinien der Ordnung der Bildung (vgl. Kap. 2.9), scheinen beispielsweise bei Sabine Mohamed irrelevant; Spivaks »affirmative Sabotage« Schillers (vgl. Kap. 5) scheint zumindest in meinem Zugriff auf Mohameds Text universalisiert zu werden und es entsteht der Eindruck, als wenn die Sabotage eins zu eins in Schillers *Heimatland* funktionieren soll. Damit scheint Spivaks Perspektive, ihre Kritik am Nationalismus und ihre These übergangen zu werden, nach der die durch die Übersetzung oder durch die affirmative Sabotage konstruierten epistemischen Dinge keine nationalen Namen tragen sollten (vgl. Spivak 1993, 188f.). Kurz: Was in der einen hier nicht deutschen Sprache widerständig erscheint, kann in der deutschen reaktionär sein (vgl. ebd. 188).

Bildung wird zwar in post- und dekolonialen Diskursen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft beispielsweise bei Maria do Castro-Varela oder bei Phillip Knobloch sehr deutlich als Problem markiert; sie wird mit der kolonialen Moderne aufs Engste verschränkt, dann aber doch gleichzeitig jeweils als kritische Lösung positioniert (vgl. bspw. Castro-Varela 2016; Knobloch 2019; vgl. krit. d. Kap. 2.9/5).

Dies ist zunächst nur ein anstoßender und skandalisierender Verdacht, welcher darin besteht, dass allein die affirmativ-kritische Verwendung des Begriffs der Bildung für eine Übersetzung von »aesthetic education« die Stimme Spivaks unterdrückt und genau das vollzieht, was sie an vielen Beispielen verdeutlicht: die nationalistische Einfärbung von Übersetzungen (vgl. 1993, 184f.).

Das Ende der Desillusionierung: Das in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft spätestens seit dem Faschismus mitlaufende akademische Unbehagen in Bezug auf den Bildungsbegriff fand immer wieder Ausbruchspunkte und prägt die Erziehungs- und Bildungswissenschaft bis heute (vgl. Rieger-Ladich 2014; Ricken 2006, 20). Der letzte größere Ausbruch stellt die in den 1980er Jahren eingesetzte »(Selbst-)Desillusionierung« in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft dar. Damit waren verschiedenste »Problematierungen erziehungswissenschaftlicher Voraussetzungen, Begriffe und Theorien [...] durch die poststrukturalistischen Einschnitte« verbunden (Wimmer 2016, 357).

Diese Desillusionierung wich jedoch nach und nach der konstruktiven Aufnahme der Irritationen und Problematierungen für die jeweils eigenen Theorie- und Methodenbildungen (ebd.). Es gab natürlich auch Versuche, der Irritation und Destruktion klassischer bildungstheoretischer Diskurse zumindest Raum zu geben oder die bestimmenden Diskurse innerhalb der Bildungstheorie deutlicher in Zweifel zu ziehen (vgl. beispielsweise Koller 1997; Masschelein und Ricken 2003; Ricken 2006; Messerschmidt 2020). »Und doch« wurde in großen Teilen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft erneut und diesmal mit dem Poststrukturalismus der Bildungsbegriff im Zentrum der akademischen Auseinandersetzung gehalten.

Die zentrale These lautet mit und teils gegen die Worte Hans-Christoph Kollers, Michael Wimmers und Jacques Derridas: Es ist mithilfe des Poststrukturalismus ein bildungstheoretisches »Neudenken« (Wimmer 2016, 357) »unter dem einigenden Dach des Bildungsbegriffs« entstanden (Koller 1997, 47)¹², welches die poststrukturalistische

12 Dies ist ein Beispiel für eine in dieser Arbeit vielfach vollzogene unorthodoxe und eher essayistische Zitierweise, da ich mich hier zwar der Sprache Kollers und Wimmers bediene, diese aber auf Koller und Wimmer selbst bezogen und (teils) gegen diese gerichtet werden. Dieses Zitat von Koller verweist nicht auf Kollers Position, sondern Kollers Anführung von Lyotards Bildungskritik, ohne dass diese selbst von Koller fortgeführt wird. Mit dieser Zitationsform geht es nicht um eine Replikation und Repräsentation des Gesagten, sondern eher um die Hervorhebung eines wichtigen, aber in späteren Arbeiten kaum noch bearbeiteten Problems und Lyotard'schen Diskurses bei Koller, um ein Einnisten in die Sprache des Anderen, um es-

realistischen Irritationen, ›Monstren‹ und Probleme, beispielsweise die »der Medialität, Performativität und Alterität, in sich aufnimmt« (Wimmer 2016, 357) und sie normalisiert (vgl. Derrida 1997b, 35).

Es kam unter dem semantischen Dach der Bildung und dem institutionellen Dach der DGfE und ihrer Sektion Erziehungs- und Bildungsphilosophie seit den 1980er Jahren (unter anderem) zu einer grundlagentheoretischen Umwendung zentraler pädagogischer Theorietraditionen. Dies betraf jedoch nicht nur die kritische Bildungsphilosophie. Die poststrukturalistischen Irritationen der 1980er Jahre, wo die ganze Pädagogik zur ›pädagogischen Maschine‹ (Dreßen 1982) und die Erziehungswissenschaft zur Komplizin der von Foucault angegriffenen Humanwissenschaften, des ›Phallogozentrismus‹ (Derrida) oder des ›Aufschreibesystems 1800‹ (Kittler 2003; vgl. Wimmer 2014a; Wartmann 2020) zu werden schien, dienten nach und nach als funktionale und konstruktive Instrumente der kritischen Erziehungs- und Bildungswissenschaft selbst.

Ein auffälliges Muster dieser ›Anverwandlung‹ (vgl. Rieger-Ladich 2014, 67) schien mir, wie bereits angerissen, bis zuletzt die Omnipotenz des kritischen Bildungsdiskurses zu sein. Bildung schien sich seit den 60er Jahren oder eigentlich schon seit dem 18. Jh. trotz aller Bedenken und Kritik gegen und für alles verwenden zu lassen. Dieses Muster, Bildung kritisch gegen alles wenden zu können, scheint mir eine Sonderbarkeit zu sein, die zwar vielfach bereits benannt und jeweils für sich verstanden wurde. Diese Sonderbarkeit wurde bisher jedoch, abseits von sehr wenigen Ausnahmen (z. B. Bollenbeck 1994), nicht historisiert.

Mir schien am Anfang meiner Forschung, dass unter anderem dieses Muster auf einen historischen Ballast und einen Wiederholungszwang verweist. Meine ganze Arbeit könnte sogar als Suche nach einem Umgang mit Wiederholungszwängen verstanden werden, welche auch die poststrukturalistisch-bildungsphilosophischen Arbeiten durchziehen.

›Bildung – was sonst?‹ (Wimmer 2014a), der Bildungskampf um Gaia (Sanders 2021), das bildungskritische ›Und doch‹ (Büniger 2021; vgl. Schäfer 2011a), die janusköpfige und ›postkoloniale Bildung‹ (Castro Varela 2015; Mohamed 2020) und abschließend Wimmers These einer bildungstheoretischen Aneignungsbewegung der poststrukturalistischen Einsätze – diese exemplarischen Verdachtsmomente scheinen eine Sekundarisierung oder Instrumentalisierung des poststrukturalistischen Plädoyers für Differenz im kritisch-poststrukturalistischen Bildungsdenken anzuzeigen. Diese Sekundarisierung irritiert das anfangs markierte (und von den Bildungstheorien selbst transportierte) Plädoyer für Differenz und die Umstellung der

sayistische Montagen sowie das Hybridisieren und das Beziehen auf andere Diskurse (Rheinberger 2021, 94–113; vgl. Kapitel 4.8) und den sabotierenden ›Missbrauch‹ hegemonialer oder disziplin-bestimmender Diskurse (Spivak 2012a; vgl. Kapitel 5). Der Sinn dieser Sätze hat sich durch die sabotierende Intention, den neuen Kontext und die Iteration deutlich verschoben.

Bildungswissenschaft auf Differenz. Und diese Irritation stellt für die vorliegende Arbeit den zentralen Anstoß dar.

1.2 Fragen

Die Arbeit war von verschiedenen Fragen, welche unterschiedlichen Forschungsphasen zugeordnet werden können, getragen. In der ersten Forschungsphase wurden die verschiedenen Bildungsweisen¹³ oder Auseinandersetzungen mit dem Bildungsbegriff erarbeitet. Es ging darum zu fragen, was für ein Verhältnis ich zu den verschiedenen bildungstheoretisch-poststrukturalistischen Bildungsweisen einnehmen soll und kann. Wie können diese mit Blick auf die jeweiligen Auseinandersetzungen mit wissenschaftstheoretischen Fragen und bereits durch die Bildungstheorie transportierten Repräsentationsproblemen dargestellt und bearbeitet werden?

13 Dieser Begriff lässt sich zunächst als ein einfacher Verweis auf verschiedene in sich mehr oder weniger kohärente Bildungsverständnisse verstehen, die den verschiedenen alteritätstheoretischen, postfundamentalen oder machttheoretischen Zugriffen zugeordnet werden können. Als Zweites zeigt der Begriff eine wissenschaftstheoretische und -praktische Ebene an. Der Begriff verweist auf der synchronen Ebene einerseits auf verschiedene Umgangsweisen mit dem Bildungsbegriff und den Bildungsdiskursen und andererseits auf verschiedene Hervorbringungsweisen differenter Bildungen oder Bildungsdiskurse. Bildung als leerer Signifikant, Bildung als Knotenpunkt der Diskurse, Bildung als Ruine, Bildung als Transformationsprozess sind hier einige Bedeutungszuschreibungen – aus postfundamentalistischer Perspektive wird jeweils anders versucht, das scheinbar Reale der Bildung mitzubestimmen. Auf der diachronen Ebene verweist der Begriff stärker auf das Gewordensein der Zentrierung des Bildungsbegriffs, also der Bildung als Einzahl. Er verweist auf unzählige Iterationen, diskursiv-materielle Umkreisungen des Bildungsbegriffs, wie Kontinuitätslinien, die sich immer wieder in dem Begriff der Bildung verknoten und welche Bildung performativ im Zentrum halten. Der Begriff Bildung verkörpert dabei die vergangenen und gegenwärtigen Verschränkungen mit diesem Begriff, er verweist mit Norbert Ricken gesprochen, auf das gesamte Dispositiv. Die verschiedenen bildungswissenschaftlichen Zugriffe auf Bildung stützen oder bringen gleichzeitig jeweils spezifische Bildungsverständnisse, -diskurse, -einsätze sowie spezifische Forschungsgegenstände und Verständnisse von Gegenständlichkeit, Forschung und Wissenschaft hervor. Konkret wird zum Beispiel bei Norbert Ricken eine andere Bildung als bei Alfred Schäfer und jeweils in verschiedener Weise, also mithilfe unterschiedlicher Praktiken, theoretischer Horizonte, Theoriearchitekturen etc. erzeugt. Der Begriff spiegelt damit das Heterogenitäts-Apriori des poststrukturalistischen Plädoyers für Differenz wider und ist auch ein Teil der Antwort auf die von mir plausibilisierte Anverwandlung und Sekundarisierung des poststrukturalistischen Plädoyers für Differenz gegenüber bildungsphilosophischen Grundkoordinaten. Und drittens dient der Begriff auch dazu, die kritischen Spaltungstendenzen oder die Realisierung der erneut anders gedachten Bildung in meiner Arbeit zu unterlaufen. Ich partikularisiere mit dem Begriff Bildungsweisen meine oder die zumindest entstandene wie fortgeschriebene Umgangsweise oder Bildungsweise.

Mit zunehmender Erarbeitung und Stabilisierung der bildungsphilosophischen Theoriegebäude und Bildungssemantiken geriet ein neues destabilisierendes und ›epistemisches Ding¹⁴ in den Blick: Die poststrukturalistischen Plädoyers für Differenz. Inwiefern hat sich mit dem bildungstheoretischen ›Neudenken‹ seit den 1980er Jahren das poststrukturalistische ›Plädoyer für Differenz‹ in die Bildungstheorien eingeschrieben? Wie wurde jeweils mit dem Bildungsbegriff umgegangen? Was sind die Leistungen der bildungstheoretischen Plädoyers für Differenz? In der zweiten Forschungsphase wurden wissenschaftstheoretische, -historische, -politische und -strukturelle Fragen und Grenzen wichtiger. Warum wird der Bildungsbegriff so vehement zentriert und durchgehend an Wilhelm von Humboldts Bildungsdenken angeschlossen? Warum ist die (vorrangig westdeutsche) Bildungswissenschaft durch Versöhnungsbewegungen von Neuhumanismus, Kritischer Theorie und Poststrukturalismus bestimmt und wie lassen sich diese Versöhnungen wissenschaftshistorisch oder auf wissenschaftstheoretischer Ebene nachzeichnen?

Diese noch nachzuzeichnende und zu plausibilisierende Versöhnungsbewegung führte zu weiteren Fragen, die vorrangig die abschließenden Fortschreibungen und dritte Forschungsphase betreffen. Wie lassen sich die irritierenden und öffnenden Momente der Bildungsphilosophie gegen die Bewegungen der ›Aneignung‹, Versöhnung und letztendlich Sekundarisierung des Plädoyers für Differenz in Stellung bringen? Oder anders gefragt: Inwiefern unterlaufen die Aneignung und Integration des Plädoyers dieses selbst? Wie sieht diese bildungswissenschaftliche Anverwandlung konkret aus? Wie lässt sich dieses Plädoyer für Differenz deutlicher fokussieren und fortschreiben? Wie lässt sich diesem poststrukturalistischen Plädoyer methodisch und auf der wissenschaftstheoretischen Ebene gerecht werden und wie lassen sich die mit dem Plädoyer verbundenen macht-, sprach-, medien-, subjektivierungs- und differenztheoretischen Momente des bildungstheoretischen ›Neudenkens‹ zur Geltung bringen? Was bedeutet die hier angestrebte Radikalisierung des Plädoyers für die akademische Verwendung des Bildungsbegriffs und konkret für die Bildungsphilosophie als Institution¹⁵?

- Erste Forschungsphase: Erarbeitung der Bildungsweisen
- Zweite Forschungsphase: Erarbeitung der bildungstheoretischen Plädoyers für Differenz
- Dritte Forschungsphase: Radikalisierung und Fortschreibung der Plädoyers

14 Eine genauere Auseinandersetzung mit der (De-)Stabilisierungsproblematik und mit epistemischen *Dingen* findet sich in Kapitel 4.8.

15 Mit Institution ist hier ein institutionalisiertes diskursiv-materielles Geflecht gemeint, das einerseits auf die DGfE-Sektion der Erziehungs- und Bildungsphilosophie und universitäre Arbeitszusammenhänge, Tagungen, Kongresse und Zitations- wie Verweissysteme verweist.

1.3 Kritik, Dekonstruktion und Konstruktion

Diese Fragen werden vorrangig exemplarisch mit und ausgehend von vier bildungstheoretischen »Iterationen«¹⁶ beantwortet (vgl. Kapitel 1.4). Den Fragen und der am Anfang nachgezeichneten wissenschaftlichen Umstellungsbewegung auf Differenz wie den pluralisierenden und öffnenden Bewegungen innerhalb der Bildungsphilosophie versuche ich mithilfe von mehreren *Kritik*formen gerecht zu werden, die ich allesamt dem hier im Fokus stehenden kritischen Bildungsdenken entnehme. Ich wende somit nichts Neues und Externes auf gegenwärtige Bildungskritiken an, sondern gehe iterativ und rekursiv vor (vgl. Kapitel 4.8).

Meine Forschung stand vor der Herausforderung, auch auf wissenschaftstheoretischer und methodologischer Ebene das poststrukturalistisch-bildungsphilosophische Erbe zu berücksichtigen. Es musste ein Umgang mit den bereits mittransportierten wissenschaftstheoretischen Problemlagen gefunden werden. Die Gegenständlichkeit des Forschungsgegenstandes und das Forschen selbst wurden zusätzlich zum Quasi-Gegenstand meiner Forschung. Mit Donna Haraway gesprochen: Ich wurde bereits von meinen Quasi-Forschungsgegenständen gezwungen »mitten-drin« zu forschen. Einige zentrale Stichworte, welche die wissenschaftstheoretische Ebene und damit mein Forschungsdesign berühren, lauten: Repräsentationskrise, Diskursanalyse, Dekonstruktion, Postfundamentalismus, Nicht-Identität und Widerstreit.

Im Sinne der Diskursanalyse geht es in dieser Arbeit um eine Historisierung bestimmter bildungstheoretischer Texte, im Sinne der Dekonstruktion geht es um eine verschiebende Wiederholung des bildungswissenschaftlichen Erbes, welches bereits alles bereithält, womit die Verschiebung geleistet wird, im Sinne der Kritik geht es um eine meist, zumindest teilweise selbstherrliche und polemisch wirkende Abgrenzungsbewegung. Und mit Blick auf den Widerstreit geht es nicht darum, eine harmonische Synthese bildungswissenschaftlicher Einsätze oder einen widerstreitlosen roten Faden zu erzeugen.

Was verbindet nun diese verschiedenen Fäden miteinander? In dem Vorwort der englischen Übersetzung der »Grammatologie« stellt Spivak unter anderem einen Kern dekonstruktiven Vorgehens deutlich heraus, der zumindest in meiner Lesart auch meine Arbeit trägt. Die Dekonstruktion (in meinem Fall der Bildungsphilosophie) wird zu einem strategisch-kritischen Diskurs, der sich von dem bildungsphilosophisch-poststrukturalistischem Erbe die notwendigen Ressourcen für die Dekonstruktion dieses Erbes selbst leiht, was auch bedeutet, dass die bildungsphilosophische Sprache die Kritik desselben bereits transportiert (vgl. Spivak 1997, XVIII).

16 Der Begriff der Iteration wird in Kapitel 4.8 ausführlicher bearbeitet und kann hier grob als eine verschiebende Wiederholung verstanden werden.

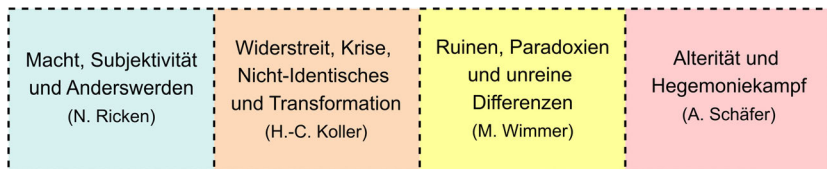
Das bildungswissenschaftliche Erbe stellt alles für die geleistete Dekonstruktion bereit, die Verdachtsmomente, welche den Forschungsprozess angestoßen haben, das Referenzsystem, in dem ich mich bewegt habe, die Problemhorizonte sowie die Mittel, mit denen ich dem Erbe begegnet bin.

In diesem Sinne geht es bei der Dekonstruktion nicht um eine Destruktion oder Zerstörung der bildungsphilosophischen Einsätze und es geht auch nicht um eine einfache Wiederholung dieser. In der Dekonstruktion geht es um eine verschiebende Wiederholung, die sich zu den Grenzen und Ausschlüssen des bearbeiteten Erbes bewegt. Das Bildungsdenken wiederholt und verschiebt sich dabei nicht nur in Bezug auf den Inhalt, d.h. in Bezug auf ein bestimmtes Bildungsverständnis, sondern der gesamte Forschungsrahmen und der wissenschaftliche Zugriff verschiebt sich, wodurch ich mich nicht mehr auf derselben Ebene bewege, wie die untersuchten Quasi-Gegenstände. Es geht also nicht darum, den macht-, medien-, sprach-, alteritätstheoretischen Verständnissen zum Beispiel ein nationalismuskritisches Bildungsverständnis hinzuzufügen; vielmehr geht es mir um die Hervorbringungsweisen dieser Bildungsverständnisse und der Frage, wie mit diesen adäquat beispielsweise nach der Repräsentationskrise umgegangen werden kann.

Im dekonstruktiven Sinne wende ich bildungsphilosophische Praktiken und Instrumente auf die Bildungsphilosophie selbst an; es findet eine Art Rückkopplung statt. Zu den der Bildungsphilosophie entnommenen kritischen Praktiken zählen erstens die skeptisch-destruktive Kritik, zweitens die dekonstruktive Kritik und drittens die konstruktive Kritik.

Skeptische Kritik: Die skeptische Kritik hat in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft bereits eine längere Tradition, hier sei exemplarisch auf Wolfgang Fischer (1989), Theodor Ballauff (1970 und 1986; vgl. Thompson 2003), Jörg Ruhloff (1998) und Andreas Gelhard (2018a) verwiesen.

(Abb. 1:)



Eigene Darstellung (so auch im Folgenden)

Diesen Spuren folgt der hier umgesetzte ›plurale Stil‹ (vgl. Kapitel 5) und die ›Heterogenese‹ (vgl. Kapitel 4.8) kritisch-poststrukturalistischen Bildungsdenkens. Ich habe in dieser Arbeit vier bildungstheoretische Einsätze horizontal positioniert und diese werden immer wieder der kritischen Hierarchisierung oder der Synthese un-

ter einer neuen Semantik oder Systematik entzogen. Das die jeweilige Systematik Öffnende steht also im Fokus.

Es werden vier horizontal angeordnete poststrukturalistisch-bildungstheoretische Plädoyers für Differenz untersucht, stabilisiert, iteriert, kritisiert, dekonstruiert, in einen Widerstreit eingeschrieben und fortgeschrieben. Die bildungstheoretischen Einsätze sollen nebeneinander stehen und sich zu- wie durcheinander zur Öffnung (der jeweiligen Stabilisierung und Systematisierung) zwingen, ohne dass ein Einsatz ausdrücklich favorisiert wird. In dieser skeptischen und öffnenden Spur gilt es, »sich ›jedem System‹ zu verweigern« (Thompson 2021, 19; vgl. Wimmer 2014f., 384), auch einer medien-, differenz-, alteritäts- oder machttheoretischen Systematik. Folglich werden beispielsweise trotz aller Vorlieben für die Dekonstruktion die Arbeiten von Derrida nicht für ein System oder Theoriegebäude namens Dekonstruktivismus systematisiert, um dekonstruktiv Bildungsphilosophie oder bildungsphilosophisches Kritisieren und Systematisieren zu betreiben (vgl. Derrida 1997b, 27f., 49f.). Derridas Arbeiten werden als eine »Infragestellung dieser Möglichkeit« gelesen. Ich wähle weniger ein für das folgende Forschungsdesign entscheidendes System aus (vgl. Kapitel 4.8), als vielmehr einen »Duktus«, der das System und eine bestimmte Art des Theoretisierens unterläuft (Rheinberger und Zischler 2016, 1:17:00-1:18:10). Dieser Duktus kann am besten mit dem »In-der-Schwebe-halten« bezeichnet werden (ebd.; vgl. Wimmer 2016, 331), wobei nicht verhindert werden kann und auch nicht verhindert werden soll, dass sich immer wieder bestimmte Theoreme stabilisieren.

(Abb. 2:)

Bildungstheoretische Einführungen	2.2 Bildung diesseits der Macht	2.3 Ein an radikale Heterogenität orientierter Bildungsprozess	2.4 Eine (immer schon) ruinierte Bildung	2.5 Die Wiedereröffnung des Kraftfelds der Bildung
Verdeutlichende Humboldt-rezeption	Macht- und differenztheoretische Rezeption	Sprach- und differenztheoretische Rezeption	Medien- und differenztheoretische Rezeption	Alteritäts- und hegemonie-theoretische Rezeption

Zur Veranschaulichung dieses In-der-Schwebe-Haltens seien die grundlegenden Bewegungen im Folgenden und zweiten Kapitel *Bildungsdenken im Anschluss an Humboldt* skizziert, mit dem ich ins bildungstheoretische Neudenken einzuführen versuche. Im Fokus stehen die bereits angeführten vier bildungs-, differenz-, sprach- und machttheoretischen Diskurse.

Für die einführende Bewegung habe ich jeweils im Anschluss an kurze Vorstellungen des jeweiligen bildungstheoretischen Denkens zentrale Momente der verschiedenen Humboldt-Rezeptionen iteriert, um einerseits über einen gemeinsamen und konkreten Bezugspunkt und andererseits mithilfe erster Differenzierungen und Abgrenzungen zwischen den verschiedenen Ansätzen das Bildungsdenken der Autoren zu veranschaulichen. Wurden die Humboldt-Rezeptionen anfänglich vorrangig zur Verdeutlichung und Veranschaulichung der angeführten Perspektiven verwendet, fiel während der Lektüre trotz aller Differenzen doch sehr schnell eine Auffälligkeit auf. Mit Norbert Ricken: Die »jeweilig eigenen bildungstheoretischen Präferenzen [waren] immer bereits schon bei Humboldt angelegt«, egal ob Humboldts Texte in affirmativer, ablehnender oder ambivalenter Weise verwendet wurden (Ricken 2006, 255f.). So rückte der Bezugspunkt Humboldt mit der Zeit aus der eher sekundären Position des veranschaulichenden Beispiels ins Zentrum meiner Auseinandersetzung mit den bildungstheoretischen Arbeiten.

Am Ende des zweiten Kapitels geht es nach einer Auseinandersetzung mit Humboldt und der Positionierung Humboldts in der Bildungsphilosophie (Kapitel 2.8) um die Plausibilisierung und Problematisierung der (in der Bildungsphilosophie deutlich vernachlässigten) Verschränkung zwischen Bildung und nationalistischen Diskursen (Kapitel 2.9). Es entstand ausgehend von den bildungstheoretischen Iterationen ein weiterer bildungstheoretischer Einsatz, der horizontal zu den anderen positioniert wird, diese skeptisch-kritisch öffnet und in die Schwebe versetzt. Der Humboldtbezug, die Humboldt-Rezeptionen sowie die in der Bildungswissenschaft übliche Zentrierung des Bildungsbegriffs wurden nach und nach zu autodekonstruktiven¹⁷ Elementen. Die hier thematisierten bildungstheoretischen Antworten (Kapitel 2.2-2.5) auf die »Frage nach der Möglichkeit von Bildung nach dem Ende der neuhumanistischen Bildungsidee« (Wimmer 2009, 57, i. Bez. zu Schäfer 1996) und die Frage selbst geraten einerseits jeweils von *innen* (Dekonstruktion) und andererseits durch einander (Kritik) in die Schwebe, und werden zudem durch einen aus den Iterationen heraus entstehenden weiteren Einsatz destabilisiert und führen am Ende des Kapitels zu einer grundlegenden Infragestellung der Institution der Erziehungs- und Bildungsphilosophie, welche auch die hier vollzogene Anführung eines weiteren bildungstheoretischen Einsatzes (Kapitel 2.9) umfasst.

Diese durch die Iteration und Stabilisierung des bildungstheoretischen Neudenkens entstandene und wiederum destabilisierende Auffälligkeit (Bildungs- und

17 Zur textimmanenten Autodekonstruktion vgl. Gasché 1994, 211f.

Humboldtzentrierung) kann als ein erstes produktives Ergebnis meiner Forschung behandelt werden. Skeptisch ist das Vorgehen in dem Sinne, dass es mir darum geht, spezifische wissenschaftspolitische Diskurse und Praktiken in der Bildungswissenschaft zu hinterfragen und das ›Kommentarsystem‹ der Bildungsphilosophie (Kapitel 2.8) durch einen weiteren affirmativen¹⁸ und kritischen Kommentar in die Schwebelage zu versetzen (Kapitel 2.9). Die dann als nationalistisch bezeichneten wissenschaftlichen Diskurse und Praktiken werden in Bezug zu den durchquerten Bildungsphilosophien plausibilisiert und kritisiert, ohne jedoch aus dem System Humboldt auszusteigen und von außen die Bildungsphilosophie zu kritisieren *und* sie dann *doch* wieder bloß kritisch-hierarchisierend abzuschreiben oder fortzuschreiben. Die kritische Bewegung endet somit in diesem Kapitel vorerst nicht in der nun richtigen und hierarchisierenden Kritik an dem Kommentarsystem mit einer anschließend formulierten Alternative, sondern in einem weiteren, die Bildungsphilosophie destrukturierenden, gleichzeitig stützenden¹⁹ aber auch öffnenden Kommentar zu Humboldt. Die Plausibilisierung eines bildungsphilosophischen Ausschlusses, die Irritation, die Öffnung, das Destruktive und das In-die-Schwebelage-Setzen sollen in diesem Kapitel einerseits durch den letzten Kommentar (Kapitel 2.9), andererseits aber auch durch fünf horizontal angeordnete bildungstheoretische Kommentare (Abb. 3) erfolgen.

(Abb. 3:)



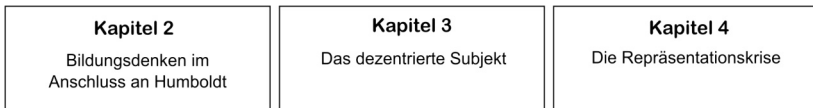
Weitere zentrale und mit dem Plädoyer für Differenz gekoppelte Irritations- und Öffnungsmomente sind neben der Nationalismuskritik die Selbstdezen-

18 Affirmativ in dem Sinne, dass das bildungsphilosophische Kommentarsystem gestützt wird, selbst wenn der Kommentar andere Kommentare oder das Kommentarsystem kritisiert.

19 Denn trotz aller Kritik und Dekonstruktion betreibe ich mit dieser Arbeit (auch) Bildungsphilosophie.

trierung und die Repräsentationskrise. Die Kapitelstruktur der Arbeit folgt diesen Irritationsmomenten, die mit dem bildungstheoretisch-poststrukturalistischen Neudenken (teils erneut) reagieren sollen.

(Abb. 4:)



Diese schon älteren Irritationsmomente (Bollenbeck 1994; Meyer-Drawe und Fischer 1990; Wimmer 1999) sollen das jeweils entstandene poststrukturalistische Neudenken der Bildung und die damit verbundene angebliche Umstellung auf Differenz in die Schwebelage und in Bewegung versetzen. Es wird im Laufe der Arbeit deutlich werden, dass die poststrukturalistische Bildungstheorie seit den 1980er Jahren ein umfangreiches Instrumentarium und verschiedenste Semantiken vorbereitet hat. Diese ermöglichen es, einige zentrale Subvertierungen durch das *eigene* Vorgehen und durch die *eigenen* Kritikformen zu vermeiden, um den Raum für eine mehrstimmige Heterogenität der verwendeten Begrifflichkeiten, Diskurse, Sprachen, wissenschaftstheoretischen Zugriffe, Widerstandsformen etc. (weiter) zu öffnen und so einen neuen oder weiteren Irritations- und Startpunkt für die ›Umstellung‹ der Erziehungs- und Bildungswissenschaft auf Differenz zu setzen. Zu diesen Subvertierungspunkten gehören die Rückwende auf die gute deutsche Bildung (Kapitel 2), das Zentrieren handlungsfähiger, widerständiger und starker Subjekte (Kapitel 3) und die Erzeugung einstimmiger Theoriearchitekturen (Kapitel 4). Die Auswahl der beiden letzten Irritationsmomente (Kapitel 3 und 4) beruhen auf der Annahme und dem Verdacht Michael Wimmers, nach dem diese Irritationen durch das seit den 1980er Jahre entstandene poststrukturalistische Neudenken der Bildung nicht ernst genug genommen oder bereits als überwundene Irritationen ausgewiesen wurden (vgl. Wimmer 2014c; 2016, 355-365). Das erste Irritationsmoment (Kapitel 2) ist, wie gesagt, durch die Iteration selbst in den Mittelpunkt getreten, jedoch vorrangig durch die Auseinandersetzung mit Michaela Jašová's Bildungskritik (2021) für mich sichtbar geworden.

Zusammenfassend: Es gibt drei Wiederholungen bzw. Variationen (Abb. 4) des hier fokussierten bildungstheoretischen Neudenkens (Abb. 1) mit je unterschiedlichem Fokus bzw. Irritationsmoment und verschiedenem Ein-, Durch- und Ausgang.

Dekonstruktive Kritik: Die skeptisch-destruktive Kritik kippt an einigen Stellen in die Dekonstruktion des bildungstheoretischen Kritisierens und Systematisierens, gerade wenn Kritik auf dualistischen Teilungs- und Hierarchisierungspraktiken

tiken beruht (siehe beispielsweise 3.2 *Anderswerden statt Selbstwerden*) und wenn die bildungstheoretischen Theoriegebäude soweit stabilisiert scheinen, dass eine *eigene* Bildungssemantik wie -systematik, ein *eigenes* Referenzsystem und ein spezifisches Vorgehen entstehen. Die Dekonstruktion übersteigt die skeptische Kritik in der Form, dass sie nicht nur die Öffnung von institutionellen, theoretischen und epistemischen Systemen und das In-die-Schwebe-Setzen dieser anvisiert (zumal nach der Skepsis wie auch der Selbstkritik meist wieder klassisch-kritisch mögliche Alternativen gegenüber der kritisierten Bildungswirklichkeit formuliert werden (auch hier, vgl. Kapitel 5)). Mit der Dekonstruktion wird das Dualistische der kritischen Ordnung (Möglichkeit – Wirklichkeit) und die auch für mich zentralen kritischen Differenzen zwischen zwei reinen Entitäten (vgl. Gasché 1994, 214), zwischen Identität und Differenz, wie auch zwischen Konstruktion und Destruktion, Schließung und Öffnung oder Zentrierung und Dezentrierung unterlaufen oder zumindest immer wieder irritiert und unterbrochen. Die Dekonstruktion visiert zwar auch eine »Abgrenzung« wie die Kritik an, die aber ohne kritische Dualismen und einer damit verbundenen »Kriteriologie« und ohne die für Kritik notwendigen (dem Kritisierten übergestülpten) Kritikkriterien auskommt (Gasché 1994, 196, 214f.; vgl. Wimmer 2015, 90). Das dekonstruktive Plädoyer für Differenz subvertiert damit das Plädoyer selbst, indem es die mit dem Plädoyer verbundene kritische Differenz – Identität vs. Differenz – subvertiert, ohne sich aber von dem Plädoyer oder der Kritik völlig abzulösen (vgl. Gasché 1994, 197; vgl. Wimmer 2015, 90).

Jedoch führt dabei nicht allein die kritische Gegenüberstellung (und Hierarchisierung) – Differenz vs. Identität – über sie selbst hinaus, sondern die Verunreinigung dieser Gegenüberstellung. Das Hybride und die Widersprüche führen den kritischen Dualismus an seine Grenzen (vgl. Kapitel 4.8), wobei jederzeit dieses Hybride selbst wieder Teil einer klassisch-kritischen und alternativ-logischen Systematik werden kann: Hybride vs. (Differenz vs. Identität).

Dekonstruktiv ist das vorliegende Vorgehen trotz des immer wieder stattfindenden Kippens in den kritisch-konstruktiven Modus, da ich keine bildungstheoretischen Alternativen, Neubauten oder Renovierungsarbeiten anstrebe (vgl. Kap. 2.4) oder leiste, sondern mich in die bestehenden bildungstheoretischen Diskurse sowohl einniste als diesen auch deren Ausschlüsse aufpfropfe, performativ deren Identität hervorbringe, sie gleichzeitig (doppelt) heterogenisiere, fortschreibe wie verabschiede (vgl. Kapitel 4.8).

Aber was soll diese Gleichzeitigkeit bedeuten? Ohne hier schon im Detail in eine wissenschaftstheoretische Darstellung des Forschungsprozesses einzusteigen (vgl. Kapitel 4.8), lässt sich mit Rheinberger das hier zentrale dekonstruktive Vorgehen mit der Metapher eines »im Bau befindlichen Labyrinth[s]« beschreiben (Rheinberger 2005, 57). Die bereits »existierenden« bildungswissenschaftlichen Gänge und »Wände [beschränken und richten] die Anordnung der neuen zugleich« aus, wodurch den Forschenden »die Sicht [verstellt]« wird, da sie sich auf einen oder wenige

Gänge beschränken müssen. Gleichzeitig werden sie und ihr Forschungsprozess durch die bestehenden Gänge ›geleitet‹ (ebd.). Das im Studium und im Forschungsprozess stattfindende Geworfenwerden und Einnisten der (Forschungs-)Subjekte in bestehende labyrinthische (Bildungs-)Gänge und deren Weiterbau basieren auf unterschiedlichsten Praktiken und Diskursen.

Dieses Labyrinth ist jedoch entgegen der griechischen Variante eines Einweg-Labyrinths mit seinem Außen, dem Eingang und seinem Zentrum in alle Richtungen unendlich ausgedehnt und ausweglos. Der Weg führt nicht automatisch ins Zentrum zum wartenden, alles sich einverleibenden gefrässigen westlichen Universalismus oder der griechisch-antiken Ursprungsversicherung: dem Minotaurus, der alles ihm ›Begegnende wissen (essen)‹ kann (Röttgers 2008, 16)²⁰. Die Versuche der letzten hundert Jahre, einen Ausweg aus dem Labyrinth oder dessen Ursprung zu finden oder die Versuche, das zweidimensionale Labyrinth durch den distanzierenden (oder objektivierenden) Blick der Vogelperspektive verlassen zu können (ebd., 19), scheinen das Labyrinth nur noch komplexer, ›fraktaler‹, mehr-dimensional und verfahrenreicher gemacht zu haben (ebd.). Die verschiedenen Wissenschaftstheorien, oder metaphorischer: die in dem Labyrinth ausgelegten (Ariadne-)Fäden und die Umgangsweisen mit diesen Fäden haben sich heterogenisiert (Barad) und die Fadenspiele wurden pluralisiert (Haraway), die Fäden sind teils gerissen und scheinen nicht aus dem Labyrinth zu führen. Das Labyrinth scheint sich vielmehr in alle Richtungen auszudehnen und unentrinnbar zu sein. Auch wirken mindestens einige Teile des Labyrinths bereits ziemlich einsturzgefährdet, einige wohnlich eingerichteten Wahrheitssackgassen sind bereits eingestürzt und an theoretische Erdbeben hat sich das akademische *Subjekt* bereits gewöhnt (vgl. Röttgers 2008, 10, 23; Derrida 1997b, 13).

Das Labyrinth übersteigt die einzelne Forschung und das forschende *Subjekt*. Es beschränkt die Planbarkeit wissenschaftlichen Arbeitens radikal. Im Gegenteil: »Es zwingt zum Umherirren« (Rheinberger 2005, 57). Mit Derrida bezeichnet Rheinberger das Experimentieren bzw. Forschen als eine »Blinde Taktik« oder »empirisches Irren« (Derrida 1972, 7; zit.n. und übers. v. Rheinberger 2005, 71) und dieses Herum-Irren ist in eine »fortlaufende und ununterbrochene Kette von Ereignissen« (ebd., 58) und in ein stetiges »[Fortschreiten] von Experimenten« und Forschungsarbeiten eingebunden (Kubler 1982, 141; zit.n. Rheinberger 2005, 70).

Doch es geht trotz des Umherirrens nicht um ein beliebiges Tun. Das forschende *Subjekt* hat die Aufgabe, sich über die Forschungspraxis ein »stummes Wissen« anzueignen und gerade über dieses möglichst gekonnt, kunstvoll und »virtuos« mit der Forschungsanordnung und den Forschungsapparaturen, dem Wiederholen und der Reproduktion der Forschungsapparaturen (hier unter anderem Diskursanalyse, Kritik, Dekonstruktion, Konstruktion) wie deren Variationen, »umzugehen«

20 Diesen Literaturhinweis verdanke ich Malte Ebner v. Eschenbach.

(Rheinberger 2005, 53, 57; vgl. Schmidgen 2017, 13f., 21f.), um so ein Teil der Forschungsanordnung zu werden, wobei *ich* als Teil des *Forschungssystems* gleichzeitig vom *System* vorangetrieben werde (vgl. ebd., 60). Die entstandene *Forschungsintrastruktur* (vgl. Kapitel 4.8) hat ein *Subjekt* nie allein zu verantworten, sofern ein forschendes *Subjekt* überhaupt etwas verantworten kann (vgl. Schmidgen 2017, 15; Kapitel 3).

Ich bin schon in meinem Studium in die Gänge des wissenschaftlichen und bildungstheoretischen Labyrinths geraten, die ich bis heute immer wieder irrend durchquert habe. Ich bin mit diesen Gängen nun schon viele Jahre verwickelt, tastete fortwährend nach Differenzen, ich habe die Wände repariert, weiter gebaut, teils eingerissen, heterogenisiert oder fraktalisiert. Die in diesem Prozess entstandenen und bearbeiteten Forschungsfragen sich dabei nicht selbst-schöpferisch und bewusst erzeugt worden und stehen auch nicht alle am Anfang des Forschungsprozesses, sondern haben sich durch die mit der Zeit entstandenen Forschungsintrastruktur nach und nach aufgezwungen, sie haben mich »heimgesucht« (Burckhardt 2018, 7; zit.n. Scherrer 2021, 12).

Die hier bemühte Metapher des Labyrinths plausibilisiert auch die hier zentrale rekursive Rückwendung bildungstheoretischer Vorgehensweisen (Kritik, Dekonstruktion, Konstruktion) auf diese selbst. Es wird von bereits bestehenden bildungstheoretischen und wissenschaftstheoretischen Gängen²¹ losgegangen und an die bestehenden Fadenspiele angeknüpft, die bereits dem poststrukturalistischen Plädoyer für Differenz verpflichtet waren. Ausgehend von diesen Gängen und Fäden wird ein Umherirren sowie ein Raub-, Ab- und Weiterbau des Labyrinths vollzogen (vgl. Kapitel 4.8, 5). So wird in einer dekonstruktiven Richtung an das bei allen noch nachzuzeichnende Vorgehen der Radikalisierung, Entfaltung und Fortschreibung der differenz-, sprach-, macht- und medientheoretischen Momente im klassischen Bildungsdenken angeknüpft. Diese Radikalisierungs- und Fortschreibungslogik wende ich jedoch nicht auf das neuhumanistische oder kritische Bildungsdenken erneut direkt, sondern auf das entstandene poststrukturalistische Bildungsdenken selbst an (zur Rekursivität vgl. Rheinberger 2005, 61). Es werden quasi in die gleiche Stoßrichtung und mithilfe des gleichen Plädoyers für Differenz die bildungstheoretischen Fort- oder auch Abschreibungen selbst iteriert, radikalisiert, konstruktiv fort- und kritisch abgeschrieben, wobei auf dem Weg dieser Radikalisierung der Bildungsbegriff in einer dekonstruktiven Spur seine zentrale Stellung einbüßen wird (vgl. Spivak 1992, 185).

21 Dazu zählt auch die bereits angesprochene Anschließung, Kreuzung, Aufpfropfung (Rheinberger 2021, 94–113) ausgeschlossener, marginalisierter oder weit entfernter Gänge (beispielsweise Nationalismuskritik, postkoloniale Theorie, Gendertheorie, historische Epistemologie oder Technofeminismus).

Es geht in dieser Arbeit in erster Linie nicht vorrangig darum, »unter dem Stichwort der ›disziplinären Grenzverschiebungen‹, ähnlich der bereits teils geleisteten umfangreicheren »Lektüren zu Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Judith Butler, Niklas Luhmann, Hannah Arendt u.a.«, die Grenze durch weitere oder beispielsweise neue poststrukturalistische oder postkoloniale Einflüsse von *außen* zu verschieben (Thompson 2021, 23). Es wird sich unter anderem im Anschluss an die Arbeiten Michael Wimmers dekonstruktiv und deutlicher von *innen* heraus zur Grenze des von der Bildungsphilosophie ›anverwandelten‹ poststrukturalistischen Plädoyers für Differenz bewegt werden. Auf dem Weg zur Grenze wird das *Innen* (das entstandene ›Neudenken‹ der Bildung), wie die Unterscheidung *Innen/Außen* zer- und in Bewegung versetzt. Dafür werden im Zentrum der Arbeit vier (exemplarische) grenz- und ausschluss-orientierte Dekonstruktionen bildungstheoretischer Arbeiten stehen (Abb. 1), die dreimal in Bezug zu verschiedenen Irritations- und Ausschlussmomenten (Nationalismuskritik, Subjektdezentrierung, Repräsentationskrise) iteriert (Abb. 4) und von den benannten Fragen getragen werden. Dabei werden die Bildungsphilosophie und das Bildungsdenken, einige historische oder eher einige historisierte »Bedingungen [...] erziehungswissenschaftlichen Sprechens über Bildung« und die »Effekte bildungstheoretischer Einsätze« selbst zu Forschungsgegenständen (Bünger 2021, 67f.; beispielsweise Kapitel 2.9) oder genauer: Sie werden Teil eines Forschungsdesigns, wobei das Problem der Gegenständlichkeit und die jeweiligen gegenstandstheoretischen Überlegungen Teil des dekonstruktiven Zugriffs sein werden (vgl. Kapitel 4). In gewisser Weise schließt diese Arbeit an die Forderung nach »Selbstkritik« der kritischen Erziehungswissenschaft (Euler 2014; Bünger 2021, 62f., 67) und ihrer »Wissensordnungen« (Thompson 2021, 22) an, nur dass diese Selbstkritik nicht mehr als Instrument dem Projekt einer kritischen Bildung untergeordnet wird. Es wird zudem davon ausgegangen, dass kein festes Fundament für Kritik und Wissenschaftlichkeit mehr existiert. In dekonstruktiver Spur gebe ich das kritische Projekt oder die ›Janusköpfigkeit‹ der Bildung auf. Bildung kann hier nicht mehr gegen oder trotz der Kritiken an Bildung gegen die Herrschaft in Stellung gebracht werden. Die bildungstheoretischen Iterationen und Dekonstruktionen werden vielmehr durch Derridas Annahme der radikalen Kontextualität (vgl. Bennington 1994, 92), durch die Hervorhebungen der radikalen Bedingtheit der Bildung (Messerschmidt 2020, 159) und das unausweichliche ›Mittendrinsein‹ (Haraway 1995; vgl. Scherrer und Wartmann 2021, 150-159) gerahmt (vgl. Kapitel 4.8), mit denen gerade die verschiedensten Verschränkungen der Bildung (mit Macht, Sprache, Nation, Kapital, Liberalismus, Kolonialismus, Bürgertum etc.) ins Zentrum der Auseinandersetzung geraten werden.

Konstruktive und schließende Kritik: Mit der Zeit rückte immer stärker das Plädoyer für Differenz in den Vordergrund und wurde zu einer Art Überschrift für die drei zentralen Irritationsmomente (Nationalismuskritik, Subjektdezentrierung und Repräsentationskrise). Das Plädoyer schrieb sich von Überarbeitung zu Über-

arbeitung immer deutlicher in die Dekonstruktionen, ins Forschungsdesign und in die Fortschreibungen ein. Dieses Plädoyer wurde zum Ein-, Durchgangs- und Endpunkt dieser Arbeit.

Dem Plädoyer für Differenz wird auf der Ebene des Vorgehens in vierfacher Weise Rechnung getragen: durch die Erzeugung einer äußeren (heterogene Bildungsgänge) wie inneren Mehrstimmigkeit (Dekonstruktion), der verschiebenden Wiederholung bzw. Erzeugung bildungstheoretischer Plädoyers für Differenz (Iterabilität) sowie durch radikalisierte, konstruktive und kritische Fortschreibungen dieser Plädoyers (vgl. Kapitel 4.8, 5). Die Arbeit ist damit wie bereits anfangs beschrieben durch eine kritische Teilungs- und Hierarchisierungspraktik geprägt, wobei die kritischen Differenzen mit der Zentrierung und Dezentrierung der Bildung, Ein- und Mehrstimmigkeit, Universalisierung und Partikularisierung, reine und unreine Differenz (vgl. Kapitel 2.4, 4.5) wie Identität und Heterogenität markiert werden können. Neben dem hier unter anderem kritisch positionierten Forschungsdesign (vgl. Kapitel 4.8) kippt die Dekonstruktion zudem gerade in den konstruktiven Fortschreibungen (vgl. Kapitel 2.8, 2.9; 3.7, 3.8; 4.7, 4.8) in den kritisch-konstruktiven Modus. Beispielsweise erzeugte die Dekonstruktion bildungstheoretischer Arbeiten einen bildungstheoretischen Ausschluss (die Verschränkung zwischen Bildung und Nationalismus), welcher dann fokussiert, plausibilisiert und kritisch gegen das poststrukturalistische und auch dekonstruktive Bildungsdenken selbst gewendet wird (Kapitel 2.9).

Ähnlich wie bei den Arbeiten Michael Wimmers kippt die Dekonstruktion damit immer wieder in die Kritik und verpflichtet sich geradezu wahnhaft²² einer Idee der Gerechtigkeit. Ich versuche in diesem kritischen Modus in Frontstellung gegen die »Ordnung des Selben« (Derrida 2011, 70ff.; zit.n. Wimmer 2014c, 23) dem Plädoyer für Differenz und dem Anspruch, der/dem *Anderen* gerecht zu werden, zu folgen, um einen anderen Umgang mit dem Bildungsbegriff nach den (poststrukturalistischen) Enden der neuhumanistischen Variante und dem dann entstandenen Neudenken auszuloten und vorzubereiten (vgl. Wimmer 2014a, 240f.).

22 »In meinen Augen ist diese ›Idee der Gerechtigkeit‹ aufgrund ihres bejahenden Wesens irreduktibel, aufgrund ihrer Forderung nach einer Gabe ohne Austausch, ohne Zirkulation, ohne Rekognition, ohne ökonomischen Kreis, ohne Kalkül und ohne Regel, ohne Vernunft oder ohne Rationalität im Sinne des ordnenden, regelnden, regulierenden Beherrschens. *Man kann darin also einen Wahn erkennen*, ja sie des Wahns anklagen. [...] Die Dekonstruktion ist verrückt nach dieser Gerechtigkeit, wegen dieser Gerechtigkeit ist sie wahnsinnig. Dieses Gerechtigkeitsverlangen macht sie verrückt.« (Derrida 1991, 51f., zit.n. Wimmer 2007, 107f., Kursiv gesetzt von M.W.)

1.4 Auswahl des Forschungsgegenstands

Im Zentrum meines Interesses stand vorrangig das bereits in die Jahre gekommene bildungsphilosophische Neudenken, welches sich in den 80er Jahren in Deutschland nach und nach etablierte. Dieses Neudenken wurde selbst zum Quasi-Gegenstand meiner Forschung. Es ist bei meiner Suche nach einem adäquaten Umgang mit den entsprechenden Theorien eine Intervention entstanden, die sich für die gesamte Diskurssituation der kritischen Bildungswissenschaft von ca. 1980 bis 2020 interessiert.

Die Auswahl und Beschränkung auf einen bestimmten Ausschnitt des Labyrinths der Wissenschaft (Abb. 1), die Fokussierung einer spezifischen bildungstheoretischen Rezeptionsphase poststrukturalistischer Arbeiten folgt dem benannten Geworfenwerden ins Labyrinth und dem gleichzeitigen nach dem Studium fortgeführten Einnisten in diese eher einsturzgefährdeten oder teils schon eingestürzten Gänge der Bildungsphilosophie (vgl. Bollenbeck 1994; Kapitel 2.9). Dieser Ausschnitt oder diese Begrenzung des Forschungsfeldes betrifft die vier Autoren Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller, Michael Wimmer, Alfred Schäfer, denen jeweils zentrale poststrukturalistische Importe in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Michel Foucault, Jean-François Lyotard, Jacques Derrida und Ernesto Laclau wie Chantal Mouffe) und damit verbundene und hier im Fokus stehende bildungstheoretische Fortschreibungen zugewiesen werden können.

Aber warum sollten gerade diese mir im Studium mehr oder weniger aufgeprägten labyrinthischen Bildungswege oder Fadenspiele verwendet und beforscht werden? Warum gerade diese vier Bildungswege? Steckt nicht in diesem Anschluss auch ein konservatives Moment? Warum knüpfe ich nicht beispielsweise an postkoloniale und feministische Denker:innen und deren labyrinthische Wege direkt an?

Auch wenn diese Fragen eher im Ausgang der Arbeit und nachträglich entstanden sind, lässt sich trotzdem die Auswahl und Begrenzung eines bestimmten Forschungsfeldes an dieser Stelle explizit plausibilisieren. Zunächst lassen sich die an Rheinberger anknüpfenden wissenschaftstheoretischen Überlegungen anführen: Erstens das angesprochene Geworfensein ins Labyrinth, zweitens der notwendige und nicht einfach planbare Anschluss an ein wissenschaftliches Erbe und drittens der sich automatisch verschiebende Forschungsprozess, an dessen Ende die anfänglichen Gründe für die Auswahl und Begrenzung eines Forschungsfeldes oder eines bestimmten Referenzsystems nichtig erscheinen (vgl. Kapitel 4.8).

Darüber hinaus ist meine Forschung durch verschiedene noch zu verdeutlichende Probleme und Anstöße motiviert (Kapitel 1.3), welche die Beschränkung auf die poststrukturalistische Bildungsphilosophie legitimieren. Ich versuche mit der Arbeit, erstens ein Problem oder einen bestimmten Umgang mit Bildung in der Bildungswissenschaft zu erarbeiten und zu plausibilisieren, wobei ich gleichzeitig zweitens den durch die Bildungsdenker:innen transportierten wissenschaftstheo-

retischen, wissenschaftspolitischen wie ethischen Implikationen gerecht werden möchte. Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller, Michael Wimmer und Alfred Schäfer können zentrale wissenschaftliche Leistungen in Bezug auf das poststrukturalistische Plädoyer für Differenz, die wissenschaftstheoretischen Überlegungen oder neueren theoretisch-empirischen Vorgehensweisen innerhalb der Bildungswissenschaft zugewiesen werden, welche die theoretische Auseinandersetzung mit Bildung bis heute zumindest in Teilen prägen (wobei diese Prämisse über deren Wirksamkeit einer weiteren Untersuchung bedürfte). Im Konkreten habe ich mich jeweils für die genannten Autoren entschieden, da sie deutlicher poststrukturalistische Bezugspunkte setzen und poststrukturalistische Referenzsysteme besitzen. So habe ich mich für Norbert Ricken und nicht Käte-Meyer Drawe entschieden, da Ricken deutlicher Foucault als zentralen Bezugspunkt setzt und Käte-Meyer-Drawes Referenzsystem und der Umgang mit poststrukturalistischen Denker:innen sehr stark von der Phänomenologie, d.h. von Maurice Merleau-Ponty und Bernhard Waldenfelds, bestimmt wird. Ich habe mich gegen Christiane Thompson und für Alfred Schäfer und seine Referenzen Ernesto Laclau und Chantalle Mouffe entschieden, da in meiner Lesart Thompson der Kritischen Theorie und skeptischen Kritik Theodor Ballauffs näher steht. In Bezug zur transformatorischen Bildungstheorie stand neben Koller für mich noch Jenny Lüders zur Auswahl, deren Arbeit *Ambivalente Selbstpraktiken* (2015) auch geeignet gewesen wäre, wobei ich dann zweifach Foucault als zentrale Referenz gehabt hätte. Deswegen habe ich mich für Kollers Arbeiten und den damit zentralen Bezugsautor Jean-François Lyotard entschieden.²³

23 Im Laufe des Forschungsprozesses sind immer mehr postkoloniale und gendertheoretische Fragen und Referenzen (beispielsweise Butler, Barad, Haraway, Chakrabarty, Spivak, Castro-Varela), wie auch die postnationalsozialistischen Arbeiten Astrid Messerschmidts ins Zentrum des Forschungsinteresses gerückt und es hat sich auch immer deutlicher herausgestellt, dass eine tiefere Auseinandersetzung mit diesen Arbeiten hier fehlt. Drei wichtige Diskurslinien (also der postnationalsozialistisch, postkolonial und gendertheoretisch motivierte Umgang mit Bildung) wurden teils erst später und im Laufe der Zeit dieser Arbeit aufgepfropft (vgl. Kapitel 1.3., 2.9., 4.8.5.). Es gibt jeweils verschiedene Bezüge, Exkurse und ansetzende Dekonstruktionsversuche wie Kritiken zu postkolonialen und postnationalsozialistischen Umgangsweisen mit Bildung, die ich abschließend und auch parallel zu der Arbeit deutlicher durchquert habe und noch durchqueren möchte (vgl. Jašová & Wartmann 2020; Wartmann 2021; Kapitel 5). Gendertheoretische Leerstellen und Problematisierungen werden meist nur erwähnt und im Folgenden (Kapitel 3.8, 5) wie an anderer Stelle (Wartmann 2019) nur kurz angerissen. Deutlicher haben sich aber die technofeministischen Arbeiten Karen Barads, Donna Haraways ›Mittendrin‹ (vgl. Scherrer & Wartmann 2021, 150–159) wie Astrid Messerschmidts radikale Kontextualisierung der Bildung (2020) in die wissenschaftstheoretische Rahmung und in das Vorgehen eingeschrieben (vgl. Kapitel 4.8).

1.5 Überblick

Im nächsten Kapitel sollten vier bildungstheoretische Auseinandersetzungen zur Einführung in den hier gewählten bildungsphilosophischen Ausschnitt iteriert werden (Abb. 2). Diese in dieser Arbeit als erste auftretende verschiebende Wiederholung stellte jedoch im Forschungsprozess die letzte Iteration dar, weil das zunächst als Einführung gedachte Kapitel als Letztes geschrieben wurde. Wie bereits beschrieben, entstand in diesem zweiten Kapitel eine zunächst unerwartete und nach und nach fast selbstverständliche Auffälligkeit, sodass die Einführung sich im Laufe des Forschungsprozesses in eine erste umfangreichere Dekonstruktion mit einem anschließenden skeptisch-kritischen, wie kritisch-konstruktiven Kommentar in Bezug auf die Verschränkung zwischen Bildungsphilosophie und Nationalismuskritik transformierte (Kapitel 2.9).

In dem dann anschließenden dritten Kapitel werden die bildungstheoretischen Auseinandersetzungen durch einen Fokus auf das Irritationsmoment der Subjektdezentrierung iteriert. Diese Iteration wird aus verschiedenen, noch auszuführenden Gründen nicht, wie im ersten Kapitel, zu einem weiteren bildungstheoretischen Kommentar führen, mit dem sich die erfolgten bildungstheoretischen Iterationen vorrangig öffnend-skeptisch und schließend-konstruktiv zugleich kritisieren lassen (Kapitel 2.9). Es wird zwar durch die erneuten Iterationen ein Streit ums Subjekt entstehen (Kapitel 3.6), aber diesen Streit entfalte und erweitere ich nicht durch die im bildungstheoretischen Referenzsystem angelegte und noch zu explizierende Möglichkeit der Erzeugung weiterer Streitpunkte in einem additiven Sinne (vgl. 3.6-3.8). Denn das eigentliche Irritationsmoment scheint die subjektzentrierte Dezentrierung des Subjekts zu sein, welchem durch die Erzeugung eines Streits um die jeweiligen Dezentrierungspunkte begegnet wird. Die Dezentrierungspunkte (beispielsweise Sprache, Alterität, Macht) dienen dann nicht mehr dem Streit ums Subjekt, sondern die Dezentrierung des Subjekts wird auf der Ebene des Vorgehens fortgeschrieben, indem ich den Fokus vom Subjekt wegnehme. Die im ersten Kapitel forcierte Demontage der Bildung durch die ausbuchstabierte Verschränkung zwischen Bildungsphilosophie und Nationalismus und die Selbst-Dezentrierungen der Selbst-Bildung im zweiten Kapitel werden hier konstruktiv zusammengeführt und es wird ein Streit um die Dezentrierungspunkte (hier Alterität und Sprache) exemplarisch an dem Gegenstand einer Schulkonzeption erzeugt (Kapitel 3.7-3.8).

Im vierten Kapitel widme ich mich der wissenschaftstheoretischen Ebene, den Repräsentations- und Differenzformen der bildungstheoretischen Auseinandersetzungen. In diesem Kapitel geht es um das *Was* der Bildung und das *Wie* der Erzeugung dieses *Was*. Egal, ob Bildung als Transformationsprozess, Dispositiv, Selbsttechnologie, Ruine oder leerer Signifikant verstanden, konstruiert, interpretiert oder abgebildet wird: Die Frage nach der (Un-)Möglichkeit der Iden-

tifizierung oder (De-)Konstruktion von Bildungswirklichkeiten durchzieht alle hier vorliegenden Auseinandersetzungen mit Bildung. Die dritte Iteration der bildungstheoretischen Auseinandersetzungen wird (mit einem kritisch-konstruktiven Blick) einstimmige Plädoyers für Differenz hervorbringen. Diese schreibe ich von *innen* heraus und durch-einander in ein mehrstimmiges Plädoyer für differente Differenzen ein (Kapitel 4.7), von dem aus ich ein Forschungsdesign erarbeite (Kapitel 4.8), das sich wiederum bereits zumindest in Teilen in die gesamte Arbeit wieder eingeschrieben hat.²⁴

Am Ende werde ich unter anderem auf den postkolonialen Anstoß aus Kapitel 1.1 zurückkommen (Kapitel 1.1) und die gesamte Arbeit in eine postkolonial-feministische Lesart einfallen, um das hier entstandene weiterhin eurozentrische und männlich dominierte Referenzsystem zu verschieben und das Problem der Bildungszentrierung und die Forderung, die ›einigen Dächer‹ des Bildungsbegriffs und der Bildungsphilosophie auf institutioneller Ebene zu streichen, auf den Punkt zu bringen (Kapitel 5).

24 Der beispielsweise schon von Karl Marx problematisierte Widerspruch zwischen Forschungsprozess und -darstellung (Marx 1962, 27) führte durch die Positionierung des (bildungswissenschaftlichen) Forschungsprozesses als Forschungsgegenstand (Kapitel 4) dazu, dass das hier entstandene Forschungsdesign ein Resultat von Iteration, Dekonstruktion und kritischer Fortschreibung ist und nicht vor dem Forschungsprozess apriori gesetzt wurde, sodass die Forschung dann diesem nachträglich folgt und dann in der Form dieses Buchs dargestellt werden kann. Gleichzeitig schrieb sich dieses Resultat wieder in die Arbeit und den Forschungsprozess ein, sodass das Forschungsdesign auch kein einfaches Forschungsergebnis darstellt (vgl. Kapitel 4.8).