

rung auch für die handlungsorientierte und reflexive Diskursart gilt (vgl. krit. d. Wimmer 2014e, 421).

Diese Theorieentscheidungen, die eine bestimmte Forschung und Theorie und ein bestimmtes Verhältnis zwischen Theorie und Empirie erzeugen, lassen sich jedoch gerade mit Blick auf die Figur des Widerstreits problematisieren und fortschreiben. Inwiefern passen eine konstitutionistische Sprachauffassung und ein Sprach-Apriori, nach dem selbst die (Forschungs-)Subjekte von der Sprache ›beherrscht‹ werden mit einem Repräsentationsmodell zusammen, dem zufolge der Gegenstand Bildung (partiell) von Forschungssubjekten identifiziert werden kann?

Die eigentlich aus diesem Widerspruch entstehende Frage: Warum wird die Figur radikaler Heterogenität nicht auch auf die wissenschaftstheoretische *Grundlegung* und die Repräsentationsmodelle bezogen? Bei den bestehenden Theorieentscheidungen entsteht der Eindruck, als ob Koller allen Diskursarten die gleiche Wissenschaftstheorie (d.h. einen Meta-Diskurs) zu Grunde legt, was einer radikalen Differenz der Diskursarten (beispielsweise zwischen Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung) widerspräche.

4.4 Ein hegemonialer Kampf um Bildung

Zwar finden sich bei Koller kritische und machttheoretische Reflexionen, auch lässt sich Kollers Bildungsdenken als eine strategische Intervention gegen vereinheitlichende und totalisierende Diskurse rekonstruieren, doch in Bezug auf die wissenschaftstheoretischen *Grundlegungen* und Meta-Diskurse des Kapitals oder der Nation werden bei Koller die Machtverhältnisse nicht erörtert, was bereits auch teilweise von Olaf Sanders (2013) und in Kapitel 2.9 im Kontext der Verschränkung zwischen Bildung und Nation problematisiert wurde. Sanders kritisiert die auf eine Diagnose einer pluralen Postmoderne und Fokussierung der Widerstreitkonzeption verknüpften Lyotardrezeption bei Koller und rückt unter anderem die Ökonomisierungsdiskurse und den Kapitalismus in den Fokus, die schon bei Lyotard als ein vereinheitlichender Metadiskurs des Kapitals dem angeblichen Pluralismus der Postmoderne und dem Widerstreit der Diskursarten entgegenstehen. Eine deutlichere Thematisierung der Machtproblematik in Bezug auf die wissenschaftstheoretischen *Grundlegungen*, eine Stärkung des Bildungsdenkens »in ihrem strategischen Differenzpotential zum Markt« (Schäfer 2016, 25) und eine stärkere Berücksichtigung von »performativen, strategischen oder rhetorischen« Momenten der ›Wirklichkeit‹ findet sich oder lässt sich hingegen mit der Perspektive Alfred Schäfers anführen (IE, 14).

Um das mit Schäfers Ansatz verbundene Repräsentationsmodell zu systematisieren, lassen sich ähnlich wie im Kapitel 3.4 (Das ortlose und zerrissene Subjekt)

zunächst drei zentrale Differenzen in Bezug auf die Theoriearchitektur Schäfers erläutern. Die für die folgende Rekonstruktion verwendeten Differenzen entsprechen den drei Lacan'schen Registern des Symbolischen, Imaginären und Realen (vgl. Schäfer 2006, 89; IF) und auch den damit verbundenen Differenzmodi: Das Symbolische verweist auf den Modus der Andersheit und des Unterschieds, das Imaginäre markiert den Modus der Ähnlichkeit, Gleichheit, Wahrheit (und Rivalität) und das Reale verweist auf Mangel und Unzugänglichkeit (vgl. zur Einführung in die Lacan'sche Perspektive Bialluch 2011, 44, 226). Als Erstes wird (zur Veranschaulichung sehr idealtypisch) auf die radikale Differenz zwischen Realem und Symbolischem, als Zweites auf die Aufspaltung der diskursiven und ›soziosymbolischen Ordnung‹ und als drittes auf die Differenz oder unmögliche Schließung und Versöhnung der ersten beiden Differenzen im Imaginären eingegangen.

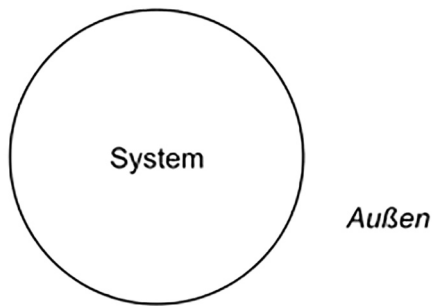
Die erste Differenz ist eine radikale Differenz zwischen »Wort und Gegenstand« (VdB, 96) und erinnert zunächst an die erste Differenz Kollers zwischen dem zu erkennenden Gegenstand auf der einen Seite und begrifflichem Denken und empirischer Wissenschaft auf der anderen. Im Unterschied zu Koller verweist der Gegenstand jedoch auf ein **reales Außen**, worüber sich nicht viel sagen lässt und auch jeder Bedeutungsgehalt des Wortes »Gegenstand« stellt folglich nur eine behelfsmäßige Konstruktion dar oder erhält in der hegemonietheoretischen Perspektive vielmehr einen anderen Status. Der Begriff Gegenstand besteht »nur in den formierten diskursiven Artikulationen, nicht aber als objektive und auch nicht als sozial eindeutige Referenz« (ebd., 97). Die Gegenständlichkeit markiert keinen (auch nicht unzugänglichen) »objektiven Grund‹ jenseits des Diskurses«, sondern die Gegenständlichkeit formiert sich in diskursiv-hegemonialen Auseinandersetzungen. Mit dieser postfundamentalistischen Umschreibung des Gegenständlichen wird in der hegemonietheoretischen Perspektive im Anschluss an Laclau und Mouffe von einer Differenz zwischen dem diskursiv-hegemonialen System und dem realen Sein ausgegangen (vgl. Gelhard 2018b, 94), und das reale *Außen* oder mit Lacan das Reale als Riss⁴ im Symbolischen ist unzugänglich (vgl. Schäfer 2019, 122). Es kann somit auch kein Blick von außen auf das System erzeugt werden und dieses System kann mithilfe von Worten oder Zahlen nicht in einem authentischen Sinne repräsentiert werden.

Diese Unzugänglichkeit des *Außen* und der absolute Mangel an etwas wirklich Gegenständlichen hat jedoch nicht zur »Folge, dass das Ganze eines Systems in einem absoluten Sinn ›unsagbar‹ wäre« (ebd.) oder dass sich nichts über die einzelnen Elemente des Systems sagen ließe. Die einzelnen »Elemente des Systems [können]

4 In den bildungstheoretischen Überlegungen Schäfers »qualifiziert« der »Riss« im Sozialen den Bildungsprozess in strukturell ähnlicher Weise, wie bei Lacan das Begehren durch das Reale angetrieben wird (Schäfer 2019, 133f.).

die Repräsentation des Ganzen übernehmen« (ebd.), wobei der Begriff der Repräsentation hier in die Irre führt, da die Repräsentation hier nicht einfach das reale Sein oder reale Sozialsystem abbildet. Diese einzelnen Elemente legitimieren und qualifizieren sich nicht über ihren Wahrheitsgehalt oder durch eine wahre Abbildung der realen Wirklichkeit, sondern einzelne Elemente oder »einzelne Repräsentationen« sind in der Lage, »als hegemoniale Operation [...] den diskursiven und praktischen Raum zu re-strukturieren« (Schäfer 2014, 15).

(Abb. 20:)

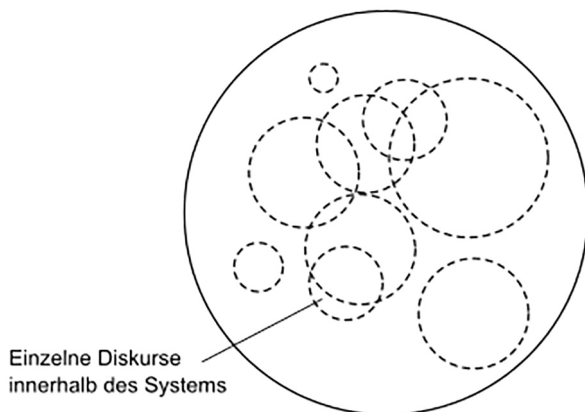


Mit Schäfer gibt es keine wahre Repräsentation einer authentischen Wirklichkeit oder wahren Bildung, die sich empirisch identifizieren oder theoretisch reflektieren ließe (vgl. Schäfer 2006, 89f.), sondern es geht selbst bei den akademischen Auseinandersetzungen immer um die Re-strukturierung des ganzen Systems, jeweils aus einer partikularen Position heraus. Es gibt nur miteinander in Konflikt stehende diskursiv-hegemoniale Einsätze, die je nach Durchsetzungskraft den diskursiv-hegemonialen Raum (mit)strukturieren und (mit)bestimmen, was als *Wirklichkeit* oder *Bildung* sagbar ist. In diesem »Konfliktraum« geht »es immer auch um die Durchsetzung, Bewährung oder Figuration signifikanter Bestimmungen [von beispielsweise Bildung] [...], die nicht einfach in einem ›realen Sein‹ dieses Sozialen gegründet sind oder auf dieses gegründet werden können« (Schäfer 2011b, 15). Der Konflikt zwischen den verschiedenen Elementen oder Diskursen wird somit auch »nicht von bestimmten (formierten) Fronten aus geführt« – beispielsweise Bildungstheorie vs. empirische Bildungsforschung –, sondern die mit den verschiedenen Einsätzen verbundenen Grundlegungen, Gegenstände, Erkenntnisweisen und Subjektpositionen konstituieren, verschieben und verändern sich im Vollzug der Auseinandersetzung (IF, 97). Es handelt sich also bei den Diskursen nicht um geschlossene und unveränderliche Diskurse, sondern sie sind »immer uneindeutige [...] und umstrittene [...] Hervorbringungen« (Schäfer 2006, 15). Wissenschaft bildet dabei keinen »machtfreien Raum« und »wissenschaftliche Methoden [sind] [...]

ein Moment im Rahmen von Wahrheitspolitiken und Machtspielen« (IF, 113). Jeder wissenschaftliche Beitrag, jedes Seminar, jede Vorlesung und auch diese vorliegende Iteration werden zu politischen Kampfplätzen in einer diskursiv-hegemonialen *Arena*.

Die zweite zentrale Differenz bei Schäfer bezieht sich somit auf die Differenz zwischen den einzelnen Elementen des Systems. Diese Differenzen beschreibt Schäfer als eine »Aufspaltung des Sozialen« (ebd., 96) und die verschiedenen in Konflikt stehenden Elemente und Diskurse sind alle gleich vom »realen Sein« geschieden (IF, 98; vgl. 2014, 14)⁵ und dieser gespaltene »Konflikttraum« des Sozialen »organisiert« und »verständigt« sich über »symbolische Konzepte« (Schäfer 2006, 14f.).

(Abb. 21:)



Bei Koller werden die klassischen bildungstheoretischen Unterscheidungselemente Wirklichkeit und Möglichkeit verschiedenen Diskursarten – der reflexiven Diskursart die Möglichkeit und der empirischen Diskursart die Wirklichkeit – zugewiesen, die jeweils unterschiedlich auf den Gegenstand Bildung (partiell) zugreifen

5 Neben dem für Schäfer sehr zentralen Instrumentarium der drei Register Lacans (vgl. Schäfer 2006) findet sich über den Umweg einer Laclau- und Mouffe-Rezeption eine Verbindung zwischen dem Symbolischen und Realem, die an die Subjektgenese bei Lacan erinnert. Bei Lacan (und in ähnlicher Weise auch bei Derrida) erzeugt erst die Unterwerfung des Subjekts unter das Symbolische das unzugängliche Reale als Effekt, welches wiederum entsprechend der Lacan'schen Mangeltheorie der Motor des Begehrens und auch der Grund der Unendlichkeit der Differenzen des Symbolischen darstellt. Die (Un-)Zugänglichkeit des *Außen* setzt das Spiel und die Unendlichkeit der symbolischen Repräsentationen in Gang (vgl. VdB, 96; Kapitel 3.5).

(vgl. Kapitel 4.3). Bei Schäfer werden bildungstheoretische Möglichkeiten und empirische ›Wirklichkeiten‹ beide im Modus des Möglichen verortet. Es gibt keine notwendigen, es gibt nur noch mögliche ›Wirklichkeiten‹ (vgl. Schäfer 2020, 69f.). Im Anschluss an Lacan ist Wirklichkeit wie Möglichkeit ein Spielball der imaginär-symbolischen (vgl. Schäfer 2006) und mit Foucault und Laclau/Mouffe der diskursiv-hegemonialen Einsätze, die das Reale nicht repräsentieren, sondern die (alteritäts-theoretisch) radikal vom Realen geschieden sind.⁶ Nach Schäfer wird damit dem Sozialen, dem Subjekt und der Bildung der Wirklichkeitscharakter im klassischen Sinne genommen (sofern mensch das Reale oder Unzugängliche als die Wirklichkeit (miss-/versteht). Der klassische Unterschied zwischen den Kategorien ›Wirklichkeit‹ (Empirie) und ›Möglichkeit‹ (Theorie) wird bei Schäfer eingeebnet. Wenn, dann gibt es bei Lacan immer nur eine symbolisch-imaginär-reale Wirklichkeit. Bei der Erforschung der Bildung geht es folglich nicht darum, dass Bildung im Wirklichen identifiziert (Empirie) oder das Wirkliche durch einen (Be-)Zug zum Möglichen überschritten wird (Theorie), sondern das Wirkliche wird selbst im Modus des Möglichen und damit auch des Politischen konzipiert. Die theoretisch-möglichen (Be-)Zugspunkte und die scheinbar gegebene (soziale) *Wirklichkeit* bewegen sich in demselben System, das radikal vom *realen* Sein geschieden ist und beides ist in unzählige diskursiv-hegemoniale Auseinandersetzungen und Kämpfe eingebunden.

Der Konflikt zwischen Theorie und Empirie wird mit diesem Wirklichkeitsverständnis sekundär, da erstens die Differenz zwischen der symbolisch-imaginären und der realen Ebene als eine radikale Differenz gedacht wird, sodass keine wissenschaftliche Praktik näher an das Reale herankommt als eine andere. Als Zweites entspricht die Frontstellung zwischen Theorie und Empirie nicht der Differenz zwischen verschiedenen hegemonialen Diskursen, die das Sagbare über Bildung bestimmen. Die eigentlichen Konfliktlinien liegen quer zur Theorie und Empirie und verlaufen nicht zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung (vgl. Schäfer 2006), eher (nach Schäfer) zwischen ›naiven‹ und komplexen Realitätsimplikationen.

Neben der Differenz zwischen System und *Außen* und der Differenz zwischen den einzelnen Elementen des Systems gibt es in Schäfers Theoriearchitektur eine dritte Differenz. Trotz aller Heterogenität innerhalb des Systems und auch trotz der Heterogenität innerhalb der Elemente einzelner Diskurse, einzelner diskursiv-hegemonialer Einsätze oder Wahrheitsregime stabilisieren sich einzelne hegemoniale Einsätze; geraten mit anderen Elementen des Systems in Konflikt und können sich gegenüber diesen durchsetzen (vgl. IF, 98). Und die einzelnen Elemente setzen sich

6 »Wenn aber der mögliche Unterschied ein möglicher bleiben soll, dann kann die Unterscheidung selbst nur eine sein, deren Referenz unentschieden bleibt, die also keinen Anspruch auf eine empirische Identifizierbarkeit, auf die Repräsentation und eine darüber vermittelte Qualifizierbarkeit eines Referenten erhebt.« (IF, 245)

gegenüber anderen Elementen des Systems umso mehr durch, je mehr sie erstens in der Lage sind, partikuläre Interessen und Gruppen unter sich zu vereinen, je produktiver der mit dem Element verbundene Problemgehalt ist (IF, 14), je mehr Lösungsversprechen von unterschiedlichsten Problemen mit dem einzelnen Element verschränkt werden und je mehr in der hegemonialen Operation die eigene Partikularität als Universalität ausgegeben wird (vgl. IF, 14f., 241f.).

Ein Bildungsbegriff oder ein Bildungsdiskurs setzt sich stärker durch, wenn er partikuläre Interessen beispielsweise von rechts bis links bedient, wenn er an unlösbare oder paradoxe und damit produktive Probleme gebunden ist (beispielsweise wie bei Wimmer 2016), wenn er verspricht, individuelle, soziale und ökonomische Probleme zu lösen und wenn beispielsweise wie bei Humboldt eine spezifische Menschenfassung als die eine Menschenfassung schlechthin ausgegeben wird.

Die Stabilisierung, Schließung oder Vereinheitlichung der inneren Heterogenität eines Diskurses (vgl. IF, 250) samt den damit hervorgebrachten Grundlegungen und Subjektpositionen sowie all die für die hegemoniale Durchsetzung wichtigen Operationen bewegen sich vorrangig im Modus des Imaginären, der Homogenisierung, Vereinnahmung, Identität, Ein- und Ausschließung. Würde sich ein Element tatsächlich durchsetzen, dann könnte es das gesamte diskursiv-hegemoniale System repräsentieren, wodurch die zweite Differenz still gestellt und auch der Kampf um die wahre Repräsentation des realen Seins oder der realen Bildung beendet werden würde, wobei das Wahre in dieser Perspektive mit dem Imaginären verschränkt bleibt.

So macht es nun Sinn, wenn der Bezugspunkt einer empirischen (aber auch theoretischen) Bildungswissenschaft – »die realen Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse« (Schäfer 2006, 86) – bei Schäfer zum imaginären Gebilde und der Glaube an einen (in)direkten Zugang zu dieser Wirklichkeit mehrfach als »naiv« ausgewiesen wird (vgl. Schäfer 2006; mit Thompson 2014a). Es ließe sich auch hinzufügen, dass mit dieser Perspektive totalisierende Bewegungen, die beispielsweise mit dem Schlagwort der Empirisierung markiert werden können, nicht nur naiv, sondern auch politisch gefährlich sind.

Eine absolute Schließung einzelner Diskurse oder des gesamten diskursiv-hegemonialen Raums im Imaginären sind in dieser hegemonietheoretischen Perspektive jedoch nur ein Gedankenspiel. Denn die einzelnen Diskurse sind als einzelne Entitäten und auch der diskursiv-hegemoniale Raum als Ganzes ist nicht schließbar. Betrachten wir beispielsweise Schäfers Humboldt-rezeption, dann erkennen wir, dass Humboldts Bildungsdenken auf unmöglichen Differenzfiguren und grundlosen Bezugspunkten basiert. So verweist beispielsweise die Differenz zwischen unbedingter und bedingter Freiheit auf Unmöglichkeiten und Paradoxien, durch die der Bildung kein Ort im realen Sein, keine Grundlegung und keine Bestimmtheit mehr zugewiesen werden kann (erste Differenz). Nicht nur die Positionierung der Bildung gegen »staatliche oder religiöse Bevormundung, gegen

die Unterwerfung der Bildung unter sozio-ökonomische Imperative« spielt bei Humboldt eine Rolle, sondern Bildung wird »auch gegen die Vorstellung gewandt, es gäbe ein positiv formulierbares und allgemein gültiges, also vernünftiges Gebot, dem die individuelle Bildung zu gehorchen hätte« (2016, 20; vgl. VdB). Die Unterwerfung, Vereinnahmung, jedoch auch jede positive Be-Gründung der Bildung erhält (beispielsweise) durch den Bezugspunkt einer unbedingten Freiheit nur eine strategische Rolle (vgl. 2016, 14; VdB). Diese damit einhergehende Unbegründbarkeit und der Mangel an realem Sein ermöglicht und erzeugt »eine endlose Kette von Möglichkeiten«, Bildung strategisch zu verankern und zu gründen – zweite Differenz. Die »generative Kraft« (Schäfer 2016, 12) der Unbegründbarkeit zeigt sich beispielsweise in dem »Streit um Bildung«, der seit Humboldt »überwiegend nicht in der Kontrastierung von ›Bildung‹ mit etwas anderem ausgetragen, sondern zunehmend als Streit um ›echte und wahre Bildung‹ vs. ›falsche Bildung‹ geführt« wird (Ricken 2006, 282).

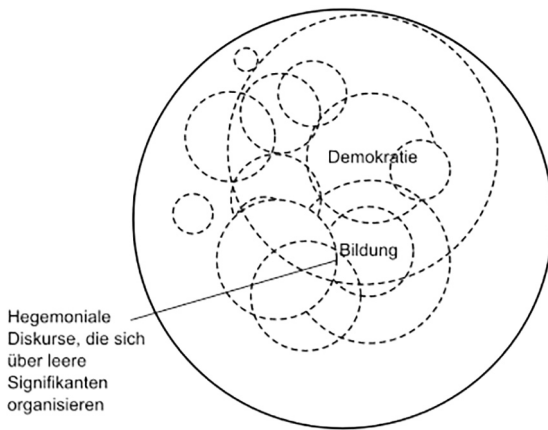
Um diesen Streit und »diesen politischen und agonalen Raum aufzuspannen, muss der Signifikant der [Bildung] [...] eine hegemoniale Position einnehmen« (Schäfer 2016, 15)⁷. Der Signifikant der Bildung selbst darf dabei nicht mehr zur Disposition stehen (vgl. ebd.) und der hegemoniale Raum des Sagbaren über das Aufwachsen und Veränderungsprozesse muss sich völlig auf den Bildungsbegriff ausrichten. Der Bildungsbegriff muss die Aufwachsens- und Veränderungsprozesse repräsentieren und in beispielsweise individuellen Selbstbeschreibungen mit dem realen Sein identifiziert werden – dritte Differenz. Doch die verschiedenen (un)bedingten Bezugspunkte und die Verschränkung der Bildung mit verschiedensten strategischen Einsätzen und partikularen Interessen sowie die Verschränkung mit anderen hegemonialen (leeren) Signifikanten wie Selbst-Bestimmung (Selbstbildung), Humankapital (Bildung als Ressource), Kritik oder Freiheit verunmöglicht eine imaginäre Schließung des Bildungsdiskurses (vgl. Schäfer 2020, 73; 2016, 15).

Bildung hat in dieser Perspektive keinen gründenden Angelpunkt in einem realen *Außen* oder »realem Sein« des Sozialen« (IF, 15). Bildung ist damit im »realen Sein« nicht identifizierbar (erste Differenz) und auch die hegemoniale Durchsetzung einer Position und Bestimmung von Bildung ist unmöglich (dritte Differenz). Im Vergleich zu Koller ist das Nicht-Erkennen des Gegenstands Bildung in der realen oder sozialen ›Wirklichkeit‹ kein partielles; es lässt sich nicht einfach etwa durch andere Lyotard'sche Diskursarten (partiell) korrigieren, weil das Nicht-Erkennen nach Schäfer eine Grundkonstante ist, die sich methodisch nicht rausrechnen oder reflexiv einholen lässt. Die objektiven Gegenstände im realen Sein gibt es nicht, lassen sich somit auch nicht partiell identifizieren. Jedoch kann nach Schäfer die »Materialität des Gesagten« erfasst werden (IF, 12). Über diese symbolische Materialität lassen sich die Hervorbringungen, Schließungs- oder Bestimmungsversuche einer

7 Das Zitat bezieht sich eigentlich auf den Begriff der Selbst-Bestimmung.

angeblich realen Bildung beforschen und beispielsweise lassen sich die Fragen beantworten, »wie und ob sich der Signifikant ›bildender Erfahrung‹/dezentrierender Fremdheit in der Performanz der individuellen Diskurse zeigt.« (IF, 14)

(Abb. 22:)



Nach Schäfer sind die »reflexiven Ordnungen und Selbstverständnisse in modernen Gesellschaften durch Prozesse der Selbst-Dekonstruktion gekennzeichnet« (Schäfer 2020, 78), die auf eine grundlegende Grundlosigkeit, Immanenz und »An-archie« der sozialen Ordnung verweisen (Schäfer 2014a, 8). Es lassen sich keine wahren oder »übergreifenden (subjektiven oder welthaften) [Ordnungs-]« und Begründungszusammenhänge angeben, die nicht selbst in den Kampf verschiedener Wahrheitsregime eingebunden sind. Kritik kann mit dieser paradoxen *Grundlegung*, die jeglichen Grund und jede Wahrheit suspendiert, immer nur auf partikuläre *Begründungszusammenhänge* und nur auf imaginäre Bezugspunkte zurückgreifen, um bestimmte hervorgebrachte imaginär-symbolische Grundlegungen (mit realen Effekten) zu kritisieren. Eine Kritik »oszilliert« in dieser Perspektive immer zwischen »den Versuchen einer kritischen Begründung«, und einer dafür notwendigen auf Quasi-Gründen beruhenden Rationalisierung (Schäfer 2014a, 15) auf der einen Seite und einer Kritik der (grundlosen) Grundlegungen beispielsweise des liberalen Marktmodells auf der anderen Seite (vgl. beispielsweise Schäfer 2016). Jede Kritik stellt dabei selbst eine politische »Artikulation« (Schäfer 2014a, 15) und hegemoniale Operation dar, mit dem Ziel »den diskursiven und praktischen Raum zu re-strukturieren« (ebd.) und bedarf damit einer imaginären Schließungsbewegung mit Universalisierungsanspruch und imaginä-

ren Bezugspunkten wie leeren Signifikanten. Kritik bewegt sich immer zwischen »Grundlegung und An-archie« (ebd., 8).

Schäfers Kritik basiert somit selbst auf einem postfundamentalistischen Quasi-Ordnungs- und -Begründungszusammenhang, mithilfe dessen beispielsweise einerseits Humboldts Bildungsdenken als »erfrischend« reflektiert für eine öffnende »Gegenwehr« positioniert werden kann (2016, 24; vgl. VdB, 56-65; 2020, 76f.) und andererseits die »Verschränkung des Humankapitalkonzepts mit der Selbstbildung« sich als entpolitisierend und schließend kritisieren lässt (2016, 24).

Bildung wird bei Schäfer mithilfe von Humboldts Bildungsdenken als kritische Bildung gefasst (beispielsweise 2020, 76f.), die durch unbedingte Bezugspunkte den Raum des Politischen immer wieder öffnet, da jede (positiv gefasste) Bildung bedingt bleibt und die Differenz zwischen Bedingt- und Unbedingtheit nicht geschlossen werden kann. Bildung wird als solch ein öffnendes Differenzkonstrukt abseits oder zumindest an der Grenze des »[Raums] politisch-hegemonialer Auseinandersetzungen« verortet (2016, 23). Mit vorrangig Adorno, Lacan, Laclau und Mouffe sowie Foucault wird dann sogar jede Subjektstruktur als Differenzfeld und Kraftfeld der Bildung imaginiert, da das Subjekt von unzähligen Differenzen durchzogen sei, welche die Möglichkeit von Bildung quasi immer wieder eröffnen – die Überschreitung der Wirklichkeit als ein stabiles, differenzloses, totalitäres oder geschlossenes System.

Auch wenn sich die Quasi-Dichotomie zwischen Öffnung und Schließung und deren jeweilige Verortung innerhalb des Kritischen oder Kritisierbaren bei Schäfer nachzeichnen lässt, so verortet er auch eine kritische und öffnende Bildung nicht einfach »jenseits von Gouvernamentalität und Markt«, sondern zeigt einerseits problematische Verschränkungen auf (ebd., 23f.) und er lotet »[politisierbare] Spannungsverhältnisse« innerhalb der »liberalen Regierungsform« aus. (ebd., 23). Zumal: Es macht aus hegemonietheoretischer Sicht politisch-strategisch Sinn, bestehende leere Signifikanten (Selbstbestimmung, Individualität und Bildung) zu radikalisisieren (2014a, 17; 2019) und große Imaginäre wie Humboldt, Schiller und Adorno zu nutzen und beispielsweise eine wahre Lesart Humboldts (vgl. VdB) und den eigentlichen Kern der Bildungsidee als öffnende Operation gegen eine schließende Marktlogik zu wenden, wenn Schäfer die selbst aufgestellten Kriterien für politische Wirksamkeit erfüllen will. Er braucht leere Signifikanten, eine Großerzählung unter dem Signifikanten der Differenz; eine Großerzählung, die möglichst viele partikulare Positionen und Diskurse unter sich versammeln kann und ihre eigene Grundlosigkeit verschleiert, imaginäre Bezugspunkte und das große Versprechen einer öffnenden Bildung, die sogar über dem politisch-hegemonialen Raum steht und in einer »Zwischenwelt« zu dem Realen oder radikal Anderen (ehemals Gott) residiert (Schäfer 2019, 122).

Um eine antihegemoniale Re-strukturierung zu erreichen, macht es aus einer partikularen hegemonietheoretischen Sicht, trotz des Wissens um die eigene

Partikularität und Nichtigkeit, politisch-strategisch Sinn,„ erstens, wie bei Schäfer bestehende machtvolle leere Signifikanten, große Imaginäre wie Platon, Humboldt, Schiller, Adorno und Foucault und auch mächtige Ordnungen, z.B. bildungsbürgerliche und liberale Grundkoordinaten, zu nutzen (vgl. dazu Spivaks Praktiken des Missbrauchs und der Fehllektüre; siehe Kapitel 5). Als Zweites macht es politisch-strategisch Sinn, mit diesen Herrensinnifikanten wahre Lesarten und eine große und universalistische Gegenerzählung zu erzeugen, was sich bei Schäfer auch nachzeichnen ließe (vgl. dazu Spivaks strategischer Essentialismus und Universalismus, siehe Kapitel 5). Diese Gegen- und Großerzählung sollte, drittens, möglichst viele partikuläre Positionen und Diskurse in sich versammeln. Am besten werden selbst die Poststrukturalisten und Poststrukturalistinnen »verführt«, wie auch eine Dekonstruktion des eigenen Quasi-Universalismus oder Quasi-Fundamentalismus integriert, welche aber nicht zu offensichtlich die eigene Intervention durchkreuzt (hingegen vgl. Spivaks Gleichzeitigkeits- und Aushandlungsmodus, siehe Kapitel 5).

Diese Großerzählung müsste, viertens, ein großes Versprechen implizieren, möglichst viele oder am besten alle Probleme zugleich zu lösen. Und, fünftens, scheint es strategisch sinnvoll zu sein, z.B. die Bildung nicht nur (quasi-)universal zu denken, mit Wahrheit und großen Versprechungen wie Selbstkritiken zu koppeln und natürlich an weiße Herren zu knüpfen, sondern es macht Sinn, Bildung politisch unangreifbar zu machen, indem mensch sie irgendwie dem Politischen entzogen konzipiert: Bildung könnte sakralisiert, gleichzeitig veralltäglicht oder naturalisiert werden, sie könnte mindestens an der Grenze des politischen Zugriffs und der diskursiv-hegemonialen Kampfarena positioniert, z.B. an der Grenze zum Unbedingten, dem ganz anderen, ehemals Gott, fixiert werden.

Diese »Sakralisierung« der Bildung als »anti-hegemoniale Strategie« gegen die schließenden Bewegungen der Hegemonie des Neoliberalismus und der liberalen Regierungsform läuft jedoch (schon mit Schäfer) Gefahr, eine »hegemoniale Strategie« zu sein, da sie auf Signifikanten zurückgreifen muss, die im Raum des politischen anders begründet und besetzt sind (ebd.) und weil sich Schäfers Einsatz »immer schon in einen modernen politischen Diskurs [einschreibt]«, dem zufolge »die Signifikanten der Selbstbestimmung und Individualität eine bedeutsame Rolle dabei spielen, das »Rationale« oder »Vernünftige« festzulegen« (Schäfer 2014a, 18).

Hier sei auch nochmal mit Blick auf das Kapitel 2.9 *Vergessen wir nicht – die Nation!* auf den bei Schäfer völlig aus dem Blick geratenen Signifikanten der Nation verwiesen, mithilfe dessen Schäfers Einsatz nicht nur hegemoniale Diskurse bedient, sondern alte nationale Diskurse unterstützen dürfte, beispielsweise die Überhöhung der Kulturen und der Bildung gegenüber dem Politischen.

Schäfer scheint mit dem Fokus auf die hier angeführten Textstellen sehr reflektiert die Probleme seiner politischen Strategie indirekt zu thematisieren und ist sich der mit seiner Perspektive verbundenen »perspektivischen und [...] partikularen

Rationalitätsoptionen« bewusst (Schäfer 2014a, 15). Es entsteht bei der Lektüre der Eindruck, dass es Schäfer darum geht, die »dichtende Einbildungskraft« Humboldts mit unter anderem Lacan, Laclau und Mouffe sowie Foucault zu aktualisieren, sodass Bildung als Differenzkonstrukt zwischen bedingten schließenden (symbolisch-imaginärer) Auseinandersetzungen und unbedingten öffnenden (real-imaginären) Bezugspunkten verortet wird bzw. bleibt. Schäfer versucht, den eigentlichen und vergessenen »Kern der Bildungsidee« (Schäfer 2019, 119) als Differenzkonstrukt *Wirklichkeit* werden zu lassen. Er verhilft folglich einer (alten) Idee »Daseyn in der Wirklichkeit zu gewinnen« (Humboldt 1821, 605; zit.n. VdB, 64). Das Projekt oder die Festung Humboldt wird in dieser Lesart der Schäfer'schen Arbeiten nach den vielen Ökonomisierungen und Empirisierungen repariert oder überhaupt erst richtig in Position für eine hegemoniale Intervention oder kritische *Imaginisierung* gebracht. Es ist davon auszugehen, dass sich auch Schäfer seiner schließenden und »dichterischen Einbildungskraft« unter dem Deckmantel der Differenz und Alterität bewusst ist und dass er dieses Täuschen oder diese »Verführung« der Lesenden in Kauf nimmt (Schäfer 2014b; krit. d. Wimmer 2016, 355-371), um über eine schließende Bewegung politisch wirksam zu werden. Denn die »hegemoniale Kraft« seines Bildungsdenkens »wird davon abhängen, inwiefern sie in der Lage [...] [ist], den diskursiven und praktischen Raum zu re-strukturieren« (Schäfer 2014a, 15). In dieser diskursiven Spur ist Schäfers Bildungskonzeption ein hegemonialer Einsatz, der politisch-strategisch bewusst imaginär schließt, um in der diskursiv-hegemonialen Bildungs-Arena teilzunehmen. Mit der Positionierung der Bildung dies- und jenseits des hegemonialen Spiels wird trotz der Rhetorik von Öffnung und Differenz, eine schließende und quasi-universelle Bewegung vollzogen.

Diese Strategie bedarf notgedrungen einer *Grundlegung*, die nicht zu offensichtlich durchkreuzt oder dekonstruiert wird, da sonst der hegemoniale Ansatz seine Wirkkraft verlieren könnte (vgl. VdB, 75). Das Ziel des bildungstheoretischen Einsatzes Schäfers wäre in dieser Lesart die Re-strukturierung des diskursiven und praktischen Raums (mit allen Mitteln, auch imaginären und totalisierenden Schließungsversuchen), wodurch eine im Anschluss an Humboldt aktualisierte Fassung von Bildung durchgesetzt werden soll.

Nun schreibt Schäfer zwar, dass sein verwendeter Quasi-Ordnungszusammenhang kein »neues Fundament« darstellt (Schäfer 2014a, 8), gleichzeitig bestätigt sich die paradoxe gründende Grundlosigkeit immer wieder selbst und andere wissenschaftstheoretische Perspektiven werden bei Schäfer dieser gründenden Grundlosigkeit untergeordnet. Gerade wenn Schäfer die Ökonomisierung der Bildung (z.B. in Schäfer 2016, 21f.) oder auch die machttheoretische Lesart der Bildung (Ricken) (z.B. in ebd., 12f., 23) als Schließungsversuche kritisch markiert und er seine Bildung als Differenzkonstrukt auf der guten Seite der Öffnung positioniert (z.B. in Schäfer 2016, 22; 2019, 129), entsteht der Eindruck, als ob Schäfer eine Möglichkeit

gefunden hätte, aus einer Position jenseits des hegemonialen Spiels auf das Geschehen zu schauen und zu bestimmen, was jeweils eine öffnende und eine schließende Bildung ist.

Eine kritische These ist dann: Die klassisch-allwissende Erzähler:innenposition und einstimmige Einfaltung anderer Perspektiven scheint einem heterogenen und ambivalenten Bildungsdenken letztendlich eine Absage zu erteilen, da der Vollzug oder Stil Schäfers klassisch kritisch, neuhumanistisch und universalisierend bleibt. Die hegemonietheoretische Problematisierung und Reflexion der eigenen Perspektive scheint die einstimmige Einfaltung nur zu bestätigen.

In der hier erzeugten Lesart benötigt der verwendete Quasi-Ordnungszusammenhang eine gewisse Stabilität, um die Analyse-, Diagnose- und Kritikfolie zu bedienen, mit der die imaginär-symbolisch-reale Bildungswirklichkeit gelesen wird. Damit geht jedoch die Gefahr einher, dass ähnlich wie bei Koller trotz Widerstreitfigur oder hier trotz der dreifachen Differenz hegemonialer Kämpfe die eigene Perspektive performativ hervorgebracht bzw. reproduziert wird, gerade wenn letztendlich in Bezug auf das Repräsentationsmodell keine differenten Zugänge gelegt werden, sondern die anderen bildungstheoretischen Zugänge für Schäfer selbst nur in der diskursiv-hegemonialen *Arena* teilnehmen.

Was passiert, wenn jedoch die Setzung des Grundes nicht nur »sich *als Setzung weiß*« (VdB, 26), sondern das Quasi deutlicher fokussiert wird? Was passiert, wenn die systematische Grundlage der Theoriearchitektur von innen heraus in die Schweben gerät und die plausible Großserzählung durch dieses In-die-Schweben setzen nicht bestätigt und verschlossen wird (vgl. Schäfer 2014, 8), sondern instabil ist und sich von *innen* heraus öffnet? Die postfundamentalistische Perspektive scheint dann selbst Teil **einer** Geschichte zu werden, die nur so tut, als würde das postfundamentalistische Differenz- und Repräsentationskonzept so stabil sein und sich über alle anderen Perspektiven legen können. Die postfundamentalistische Perspektive dient dann nicht vorrangig dazu, die problematische *Wirklichkeit* von Bildung zu kritisieren und eine andere Bildung ins Feld zu führen oder den Einsatz Rickens selbst als hegemonialen Einsatz in die eigene Perspektive zu integrieren, sondern die Unbestimmtheit, Widersprüchlichkeit, Ambivalenz und vielleicht auch politische Tragik wird in Rückgriff auf aktuelle Theoriekonzepte durch Schäfer vorgeführt, ohne eine quasi-identitätslogische Bestimmtheit einer grundlosen Grundlosigkeit und »Unbestimmbarkeit des Gegenstands [...] [als] Ausgangspunkt[e]« zu setzen (Schäfer 2006, 90).

Es lassen sich zwei Bewegungen bei Schäfer rekonstruieren, wobei die Konstruktion von Stabilität gegenüber der Dekonstruktion oder Destabilisierung dieser einen deutlichen Vorrang hat oder die dekonstruktive Bewegung scheint sogar nur dazu zu dienen, die Stabilität der eigenen Konstruktion zu bestätigen, sodass sich eigentlich nicht von einer dekonstruktiven Bewegung, die die eigene Perspektive in die Schweben versetzt und verschiebt, sprechen lässt. Dieses In-die-Schweben-Setzen

lässt sich erst erzeugen, wenn beispielsweise die schließende Bewegung Schäfers mit seiner politischen Intention, welche die öffnende Bewegung anvisiert, in Widerspruch gebracht und dieser Widerspruch entfaltet wird, d.h., wenn in der Theoriearchitektur die postulierte Grundlosigkeit gegenüber der Fundamentalisierung dieser (für Kritik) mindestens gleichwertig behandelt wird und nicht selbst der Fundamentalisierung dient.

Durch die Schäfer'sche Konstruktion einer stabilen Perspektive auf Bildung entsteht ein mächtiges Kritikinstrumentarium, welches für den allgemeinen Streit um Bildung wie auch den Streit zwischen Bildungstheorie und -forschung eine wichtige kritische und mit Blick auf die vielfach diagnostizierte Ökonomisierung und Empirisierung der *Bildungslandschaft* eine anti-hegemoniale Intervention darstellen dürfte. Abseits dieser anti-hegemonialen und neben den dekonstruktiven Tendenzen lässt sich Schäfers konstruktives Bildungsdenken aber auch als eine Aktualisierung einer modernen, nationalistischen und bürgerlichen Option lesen, welches in typisch deutscher Weise Humboldts Bildungsdenken im Kleide poststrukturalistischer Theorien rehabilitiert (vgl. Kapitel 2.9). Gerade mit dem Blick auf die Signifikanten der Nation, des Universalismus und der Bürgerlichkeit scheint Schäfers anti-hegemoniale Strategie in eine hegemoniale zu kippen.

4.5 Eine Wissenschaft des Unmöglichen

In der hier vorgenommenen Iteration scheinen bei Schäfer die dekonstruktiven Elemente und die von ihm verwendeten zentralen paradoxalen Figuren wie der grundlose Grund (vgl. Wimmer 2016, 363) letztendlich für die Aktualisierung oder eher Wiedereröffnung des bürgerlichen Kraftfelds der Bildung verwendet zu werden. Entgegen dieser Wiedereröffnung, jedoch mit einer ähnlichen Intention wie Schäfer – der Öffnung hegemonialer Diskurse – und einem ähnlichen paradoxalen Zentrum, können die Arbeiten Wimmers qualifiziert werden, wobei hier die ganze theoretische Bewegung und auch die dekonstruktiven Elemente deutlicher und häufiger gegen die eigenen konstruktiven und stabilen Bildungsgeschichten gewendet werden.

Nichtsdestotrotz und entgegen der anfänglichen Iteration (vgl. Kapitel 2.4) generiert Wimmer selbst eine *eigene* stabile und plausible Bildungs- (Wimmer 1996) wie gesamte Pädagogikgeschichte (Wimmer 2014a), die um das Zentrum seiner Theoriearchitektur kreist, d.h. um das, was er mit den Begriffen des Anderen, Paradoxen oder Unmöglichen zu bezeichnen versucht. So scheint die ganze moderne Pädagogik von »Widersprüchlichkeit, Inkohärenz und Inhomogenität« gekennzeichnet (ebd., 10) und der »pädagogische Diskurs der Moderne zentriert sich um [unlösbar] Probleme« (ebd., 9) und die moderne »Pädagogik gibt es nicht ohne ihren wesentlichen Bezug zur Fremdheit und Alterität ihrer Adressaten, zum