

Die vielen Tode, Kritiken und Dekonstruktionen des Subjekts haben nicht viel übrig gelassen, außer dem Umstand, dass es das Subjekt »nie für irgendjemanden gegeben hat«. Es war immer schon »ein Märchen« (Derrida; zit.n. Wimmer 2014a, 258). Dieses Märchen hat sich hegemonial durchgesetzt, sich »global bis in die letzte Hütte ausgebreitet«, die Selbstproduktion hat sich industrialisiert (ebd., 312) und pluralisiert – beispielsweise virtualisiert, kybernetisiert oder neoliberalisiert – (vgl. ebd., 295f.), ohne dass aber die jeweiligen Selbstvorstellungen und Subjektivierungszumutungen die Leute wirklich repräsentieren würden. Diese Nichtrepräsentation bedeutet jedoch nicht, dass die Märchen unwirksam sind, ganz im Gegenteil: Die Leute sind die Gespenster, Wiedergänger und Phantome dieses Märchens.

Hat jedoch die »radikale Rede vom Tod des Subjekts, vom Verschwinden des Menschen, vom Ende der Geschichte und dem Verlust der Autonomie« ihr Irritationspotential bereits verloren oder haben verschiedenste Akteur:innen auch in den Bildungswissenschaften diese Irritationen schon teilweise sogar als überwunden ausgewiesen (Wimmer 2016, 357), so scheint Wimmer mit der »Geisterbahnfahrt« (2013, 298) durch viele in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft nicht oder kaum behandelten Perspektiven und mithilfe einer erneuten oder verschobenen Selbstdezentrierung in Bezug auf die Metapher des Phantoms das Irritationspotential der poststrukturalistischen Einschnitte wieder in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs einführen zu wollen.

Wimmer ist mit einer Disziplin konfrontiert, die, wie bereits beschrieben, »wie kaum eine andere Disziplin [...] dem Projekt der Moderne und seinem Glauben an das starke autonome Subjekt aufs engste verhaftet [ist]« (Ricken 2007, 158) und diese Verhaftung wirft Wimmer selbst den poststrukturalisch-bildungstheoretischen und auch eigenen Einsätzen vor (2009, 2013, 2014a, 2019c). Wimmers Texte scheinen zwischen dekonstruktiver Bewegung, Darstellung von Dekonstruktionen und klassischer Kritik sowie Gesellschaftsdiagnose, Repräsentationskritik und strategisch-politischer Intervention hin und her zu pendeln. Trotz des Fokus auf die nicht still zu stellende Dekonstruktion und den Versuchen, jede positive Selbstkonstruktion wieder zu durchkreuzen, lässt sich bei Wimmer durchgehend *eine* Selbstkonzeption fixieren, die vorrangig mit der ursprünglichen Entfremdung Kierkegaards und den drei Registern Lacans sowie den medientheoretischen Einsätzen Derridas gerahmt werden kann.

3.6 Zwischenfazit I: Der Streit ums Subjekt

Der poststrukturalistische Turn in Teilen der Bildungstheorie hat vom Selbst der Selbst-Bildung nicht viel übrig gelassen. Bildung wurde als liberale Anthropo- und Selbsttechnologie entlarvt (Ricken 2006) oder konzeptionell so gewendet, dass auf

dem Bildungsweg vom Vorher zum Nachher, d.h. an dem Veränderungspunkt des Bildungsprozesses, kein Subjekt mehr thront, sondern nur eine Leerstelle und Lücke klafft (Schäfer 2011b). Bei Koller beherrscht die Sprache das Subjekt und Bildung als Transformation markiert keine bewusst erzeugte oder intentionale Veränderung des Selbst, sondern Koller versteht Bildung als eine nachträgliche Antwort oder Reaktion auf Krisen und nicht zu bewältigende Probleme (Koller 1999, 2001). Und bei Wimmer scheint dem Subjekt jegliche Eigenheit und Realität abhanden zu kommen und er bestimmt das Selbst als eine Art Widergänger, Gespenst oder Phantom (Wimmer 2009, 2013).

Der durch den Poststrukturalismus erzeugte Streit ums Subjekt spiegelt sich in den hier erzeugten Iterationen und bereits skizzierten bildungstheoretischen Konflikten wider. In diesem Sinne verstehe ich Ricken's subjektivierungstheoretischen Anschluss an Foucault, Kollers sprach- und differenztheoretische Anleihen bei Lyotard, Schäfers zerrissenes Subjekt im Nachgang von unter anderem Laclau und Mouffe, und Wimmers Durchstreichung des Eigenen (und Anderen) mit Derrida als verschiedene und wichtige selbst-dezentrierende Einsätze in diesem Streit ums Subjekt.

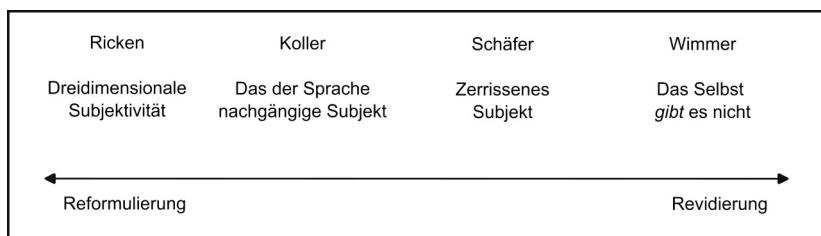
(Abb. 14:)



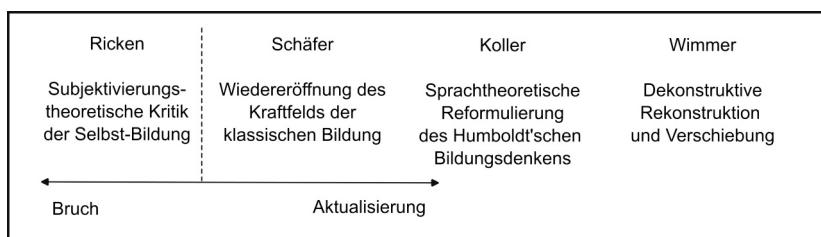
Die auffälligsten und bereits durchquerten Konflikte bestehen zwischen Christoph Koller und Norbert Ricken sowie zwischen Ricken und Alfred Schäfer. Diese beiden Konflikte verliefen vorrangig zwischen den Fassungen der Bildung als Subjektivierung und Entsubjektivierung. Dieser Konflikt oder diese beiden Bildungen durchziehen die Arbeiten auch teils selbst und das oben verknüpft dargestellte Spannungsfeld verweist nur auf Momente aus den vollzogenen Iterationen. Es lässt sich auf der einen Seite eine Bildung als spezifisch moderne Form der Subjektivation positionieren (Ricken 2006); Schäfers veralltäglicher Bildungsprozess kennzeichnet hingegen den äußeren Pol auf der anderen Seite. Denn nach Schäfers Zugriff auf Bildung ist das Subjekt während der Transformation einerseits nicht anwesend (2011b, 11) und andererseits qualifiziert Schäfer Bildung über entsubjektivierende und veralltäglichte Lücken, Risse und Unterbrechungen.

Ein zweites Spannungsfeld verläuft zwischen der dezentrierenden und verschiebenden Wiederaneignung bzw. Reformulierung auf der einen Seite und der Revision des (modernen) Subjekts auf der anderen (vgl. Rieger-Ladich 2004). In allen Rekonstruktionen reformulieren die hier behandelten Bildungsdenker:innen ein bestimmtes Subjekt- oder Subjektivitätsdenken ausgehend von unter anderem Friedrich Schiller, Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher oder Søren Kierkegaard in Verbindung mit (unter anderem) poststrukturalistischen Autor:innen. In diesem Zugriff lassen sich alle Auseinandersetzungen als Reformulierungen verstehen. Bei Schäfer verweilt das Subjekt jedoch nicht im *Realen* wie bei Koller oder Ricken und bei Wimmer kann im Vergleich zu den anderen die rein partikulare und strategische Dimension seiner mediatisierten Singularität und seines Selbst als Phantom hervorgehoben werden.

(Abb. 15:)



(Abb. 16:)



Dieses Spannungsfeld (Reformulierung bzw. Revision) lässt sich auch umkehren, wenn wir einem jüngeren Text Rickens folgen und darüber die Arbeit *Die Ordnung der Bildung* anders einordnen. In dem Text *Bildung und Subjektivierung* von 2019 ruft Ricken ziemlich selbstbewusst das (zumindest nahende) Ende des Streits ums Subjekt aus. Er schreibt, dass »sich das Konzept der ›Subjektivierung‹ in besonderer Weise [eignet], aus dem modern-postmodernen festgefahrenen ›Streit ums Subjekt‹

[...] auszusteigen und die ›Frage nach dem Subjekt‹ [...] analytisch zu bearbeiten, indem nun historisch und kulturell bedingte Formen der menschlichen (Selbst-)Auslegung und Gestaltung unterschieden und rekonstruiert werden« (Ricken 2019, 98). Mit Rickens scheint ein Bruch mit der abendländischen und dualistischen Semantik subjektivierungstheoretisch vollziehbar zu sein (vgl. dazu auch Balzer 2004; Rieger-Ladich 2004, 236). Die anderen bildungstheoretischen Strategien und Rekonstruktionen im Anschluss an den Poststrukturalismus aktualisieren in dieser Perspektive Rickens hingegen nur das klassische Bildungsdenken (Ricken 2006, 24f.; vgl. Rieger-Ladich 2004, 207–210).

Mit Blick auf das Nachwort Wimmers in *Dekonstruktion und Erziehung* (2016) ließe sich wiederum erwidern, dass sich gerade in subjektivierungstheoretischen und praxeologischen Arbeiten im Anschluss an Foucault und Butler eine »Rückwende« auf das Subjekt ausmachen lässt (ebd., 364–371; vgl. Wartmann 2017). Und diese Rückwende ließe sich auch teils auf die hier behandelten Autor:innen beziehen (vgl. beispielsweise Koller 2016a). Der Vorwurf lautet: Das Subjekt als dezentriertes Subjekt scheint (beispielsweise) durch subjektivierungstheoretische Ansätze »wieder zum Zentrum pädagogischer Theoriebildung, zum Ankerpunkt der Legitimation, des Handelns, der Professionalität und der Bildungstheorie« zu werden (Wimmer 2016, 358; vgl. 2014d, 432). Und so arbeiten Bildungstheoretiker:innen an einer »pädagogische[n] Variante der ›großen‹ Legitimationserzählungen« (Koller 1997, 47; in Bezug zu Lyotard), in der ganz klassisch die (kritische) Handlungsfähigkeit und die kritischen Orientierungs- wie Legitimationsanker im Zentrum der Auseinandersetzungen stehen.

Mit Wimmer lässt sich zwar »mit Recht behaupten«, dass der subjektivierungstheoretische Diskurs »bereits kategorial aus überkommenen Debatten — wie z.B. um den ›Tod des Subjekts‹, [...] herauszuführen in der Lage zu sein scheint« (Wimmer 2016, 367). Doch der Diagnose eines Endes des ›Streits ums Subjekt‹ entgegen sind nach Wimmer die durch den Poststrukturalismus entstandenen Fragen »nicht einmal im Ansatz beantwortet, und in der Erziehungswissenschaft sind sie z.T. noch nicht einmal so gestellt, dass ihnen allgemeines Gehör geschenkt [werden] würde« (ebd., 361). Nach Wimmer scheint der Streit um das Subjekt in der Erziehungswissenschaft noch nicht einmal richtig begonnen zu haben oder die verschiedenen poststrukturalistischen Irritationen der 1980er Jahre scheinen teilweise sogar schon wieder vergessen worden zu sein (vgl. 2014d, 432f.). Und auch wenn Rickens Kritik an seinen Kolleg:innen in einigen Punkten zuzustimmen wäre und sich, je nach partikularem Zugriff und eigener theoretischer Präferenz, sich auch die obigen Spannungsfelder weiter verschieben lassen, so kann mensch solch einen komplexen und umfassenden Streit (um das Subjekt) nur beenden, wenn mensch die Streitpartner:innen ignoriert und übergeht.

Das Plädoyer für Differenz erhält damit eine weitere Dimension, sodass von einem Plädoyer für wissenschaftlichen Streit und Dissens gesprochen werden

kann, wobei es zunächst weniger um den Widerstreit geht, als um die Praktiken der wissenschaftlichen Subjektivierung, Bezugnahme und Kommunikation. Dieser Streit wird durch die hier geleistete partielle Erzeugung und Darstellung eines bildungstheoretischen Geflechts angezeigt und durch die teilweise vorhandenen gegenseitigen Bezugnahmen sichtbar. Die Streitparteien streiten jedoch vorrangig auf dem Papier, still und autoren-zentriert⁹. Zudem habe ich die meisten Streitigkeiten nachträglich konstruiert. Eine Auffälligkeit ist: Die Kolleg:innen werten sich auf rhetorischer und struktureller Ebene untereinander teilweise deutlich ab. Neben Begriffen wie ›naiv‹ und ›lächerlich‹ stellen gerade die kommentarlose Integration oder die bisweilen einseitigen »Einfaltungen« der anderen Theorien in die eigene Theoriearchitektur (Derrida 1997b, 12) ein den anderen partikularen Zugriff abwertendes Problem dar, wenn beispielsweise der andere Zugriff den eigenen nicht zu irritieren vermag. Dies ist der Fall, wenn zum Beispiel Schäfer den Einsatz von Ricken selbst nur als hegemonialen Einsatz fixiert (Schäfer 2016, 12, 23) oder wenn bei Ricken viele andere Kolleg:innen die kritisierte Ordnung der Bildung stützen und nach Ricken der Streit ums Subjekt ausgehend von einer Streitposition beendet werden kann. Auch die deutlichen Verknappungen für Kritik (wie bei Ricken 2019 und Koller 2016a)¹⁰ verweisen auf diskutabile Kommunikationsformen,

9 Bei aller Dezentrierung des Subjekts scheint in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft und gerade in der Bildungsphilosophie die Bindung eines Autor:innensubjekt an einen Text oder an mehrere Texte weiterhin erzeugt und gestützt zu werden. Dies bleibt zu untersuchen, aber mit Blick auf Abschluss- und Qualifikationsarbeiten und sonstigen Publikationen hat die Dezentrierung sich bisher kaum auf der institutionellen Ebene und in die Art zu schreiben und Texte zu produzieren eingeschrieben. Es entsteht hier die Frage, inwiefern sich die Subjektdezentrierung auf dem Papier und die ›überkommene Debatte‹ (Wimmer 2016) um den Tod des Autors und die Geburt des Lesers wie Sammlers (vgl. Felsch 2012, 35–37) in die Art und Weise des Vorgehens und die Umgangsweisen mit Autor:innenschaft eingeschrieben haben? Die Autor:innenzentrierung wird auch in dieser Arbeit (mit)erzeugt und zwar gerade, wenn die bildungstheoretischen Arbeiten an bestimmte männlich gelesene Personen und jeweils *eigene* Systematiken geknüpft werden und nicht z.B. an Diskurse und Praktiken, die unter anderem mehrere Leute durchdringen oder wenn Diskurse nicht in einer Art und Weise hervorgebracht werden, sodass diese durch vorrangig Lesende, Rezipierende, Sammelnde, Montierende und Kommentierende (als Gegenfiguren zum bzw. zur *selbst-schöpferischen* Autor(in)) fortgeschrieben werden.

10 Die Verknappungen bestehen darin, dass Ricken Kollers Bildung als (Selbst-)Bildung liest (vgl. Ricken 2019) und bei Koller der Text *Do We (Still) Need the Concept of Bildung?* (Masschelein & Ricken 2003) zu sehr fokussiert wird, wodurch die Einschätzung entsteht, dass bei Ricken der Bildungsbegriff verabschiedet wird (vgl. Koller 2016a). Letzteres trifft schon nicht für *Die Ordnung der Bildung* (Ricken 2006) zu, da dort nur bezweifelt wird, dass der Bildungsbegriff noch kritisch verwendet werden kann. Die jeweiligen Argumentationen für ein Festhalten am Bildungsbegriff aus systematischen und wissenschaftspolitischen Gründen (Koller 2016a; Ricken 2019) ähneln sich zudem eher.

die einer in dieser Arbeit fokussierten Heterogenese, der Partikularisierung des einzelnen Einsatzes oder einem Plädoyer für Differenz entgegenzustehen scheinen.

Der Streit um das Subjekt ließe sich hier noch weiter auffächern und entfalten und den hier vorgestellten Dezentrierungen des Selbst der Selbst-Bildung ließen sich weitere hinzufügen. Beispielsweise sei Sönke Ahrens Dezentrierung des Orts der Bildung und der Einbezug oder die Ausweitung des Transformationsgeschehens auf externe Techniken, Apparaturen und Maschinen erwähnt (Ahrens 2017). Auch kündigt sich über den von Michael Wimmer verwendeten Referenzpunkt der Medientheorie Friedrich Kittlers eine bisher noch nicht ausbuchstabierte medien-technische Dezentrierungsmöglichkeit an, mit der sich Bildung als Brief- und Posttechnik rekonstruieren ließe (vgl. Sloterdijk 1999; Siegert 1993; Kapitel 4.8), was (natürlich) auch wieder anhand der Korrespondenz Humboldts, Schillers oder auch Goethes exemplarisch verdeutlicht werden könnte.

Der Mehrwert einer weiteren Durchstreichung des Selbst und der Selbst-Bildung steht hier jedoch infrage. Denn einerseits existieren zumindest im Vergleich zur Vernachlässigung der Verschränkung zwischen Bildung und Nation zahlreiche und umfangreiche Selbst-Bildungs-Dezentrierungen und der Mehrwert einer additiven Erweiterung des bildungstheoretischen Streits ums Subjekt erscheint folglich gering zu sein. Und andererseits möchte ich auf ein bereits markiertes Problem, also die von Wimmer unterstellte Rückwende auf die subjektive Handlungsfähigkeit, verweisen. Bei dieser Rückwende integrieren die jeweiligen Forschungssubjekte die Dezentrierung der Selbst-Bildung in die eigene Theoriebildung und wenden die Dezentrierung in einer Weise, sodass es letztendlich doch wieder um ein starkes und handlungsfähiges wie intentional agierendes Subjekt geht.

Ich problematisiere hier nicht die Dezentrierungsbewegungen, sondern das bereits problematisierte ›Und doch‹. Die zentrale Frage dieses ›Und doch‹ lautet hier: Wie lässt sich das Subjekt, das nicht ist (Wimmer 2014a, 243) und erschöpft, verletzlich, fragil, endlich (Ricken) oder mehrfach zerrissen ist (Schäfer), trotzdem in den oder einen zentralen Diskurs der kritischen Erziehungswissenschaft – die Arbeit an und Suche nach der widerständigen Handlungsmacht des Subjekts – halten oder wieder einschreiben? Dieser Diskurs des ›Und doch‹ insistiert in allen hier erzeugten Iterationen und kann in den bearbeiteten Texten nachgezeichnet werden¹¹. Ob die jeweiligen Forschenden dem Bildungsbegriff dabei affirmativ-kritisch oder ablehnend-kritisch begegnen, scheint an dieser Stelle irrelevant zu sein.

Der Streit um das Subjekt ließe sich weiter verkomplizieren und das Plädoyer für Streit könnte weiter entfaltet werden. Es soll hier jedoch nicht der Streit innerhalb des skizzierten und erzeugten bildungstheoretischen Geflechts weiter zur Geltung gebracht werden. Auch soll die Disziplin als Ort des Streits beispielsweise in Bezug

¹¹ Beispielsweise Schäfer 2011a, 138; Koller 2012, 55–68; 2016b; Wimmer 2014a, 216 f; Ricken 2019, 110; vgl. Rieger-Ladich 2004, 212.

auf die Insistenz eines subjektzentrierten Fokus auf Widerstand oder mit Blick auf den geäußerten Verdacht des Beharrens einer klassischen Autorfunktion nicht (weiter) plausibilisiert, kritisiert oder problematisiert werden. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels soll die bisherige teils destruktive und eingrenzende Bewegung zwar erhalten bleiben (Kapitel 2.9); ich füge der im zweiten Kapitel erzeugten *Kritik* keine weitere, diesmal unter der Überschrift der Subjektdezentrierung, hinzu. Vielmehr möchte ich nun eine konstruktive Fortschreibung der bisherigen Iterationen angehen, welche die Dezentrierungen des Subjekts deutlicher ins differenz-, medien- und machttheoretische Vorgehen einschreibt und die verschiedenen bildungstheoretischen Plädoyers für Differenz forschreibt.

»Womit man [...] auf jeden Fall beginnen müsste, wäre in der Tat der Kampf um die Lebensbedingungen« und die »Demokratie« (Wimmer 2014a, 261).

Interessanterweise findet sich in der poststrukturalistischen Bildungstheorie bereits ein möglicher Umgang mit der Subjekt- und Bildungszentrierung insbesondere in dem Text *Vergessen wir nicht – den Anderen!* (2014d) und am Ende von *Antihumanismus, Transhumanismus, Posthumanismus: Bildung nach ihrem Ende* (2014a). Mit diesem zunächst eher polemisch wirkenden Blickwechsel geht es im Folgenden nicht um die Schaffung einer widerständigen Bildung gegen Ökonomie (Schäfer), (Trans-)Humanismus (Wimmer), Totalitarismus (Koller), gegen Kolonialismus (Castro Varela) oder gegen erfolgreiche Versuche der Diskursverschiebung von rechts (Rödel 2021). Vielmehr wären im Falle der Pädagogik wie Erziehungs- und Bildungswissenschaft neben dem Subjekt und der Bildung weitere entscheidende und unentschiedene Streit- und Kampfplätze die jeweiligen Dezentrierungspunkte, d.h. die Sprachen und Medien (Koller, Wimmer), Diskursarten (Koller), Zeichentechnologien und Lebensformen (Wimmer), die Menschenfassungen und Sozialitäten (Ricken), der diskursiv-hegemoniale Raum und das Sagbare über Veränderungs- und Aufwachsensprozesse (Schäfer). Denn die Sprache beherrscht das Subjekt (Koller), verschiedenste Diskurse und hegemoniale Wahrheitsregime bestimmen (Ricken) und zerreißen es (Schäfer). Es ist mit aggressiven Subjektivierungszumutungen und medial bedingten Menschenfassungen konfrontiert (Ricken, Schäfer, Wimmer) und die geführten Selbstführungen werden weiterhin geführt (Wimmer 2013). Ähnlich wie Wimmer dies schon in Bezug auf fehlende Machtanalysen konstatierte (2016), vertrete ich hier die These, dass eine subjektzentrierte Dezentrierung der Selbst-Bildung nicht ausreicht und vom Streit um die Dezentrierungspunkte ablenkt. Mit diesem Fokuswechsel auf diese Streitpunkte weite ich die Dezentrierung und auch die damit verbundene Eingrenzung der Selbst-Bildung aus und löse diese auf der Ebene des Vorgehens ein.

Nicht jedem Thema müssen Humboldt, Bildung und ein subjektzentrierter Blick übergestülpt werden. Interessanterweise deuten die hier rekonstruierten

bildungstheoretischen Auseinandersetzungen bereits einen anderen Weg an, auch wenn selbst ein »dekonstruktiver Perspektivwechsel« (Wimmer 2014a, 261) letztendlich in dem ›semantischen Gefängnis‹ der Bildung gefangen zu bleiben scheint. Mithilfe dieses anderen Weges oder dieser anderen Wege schärfe ich im nächsten Kapitel die erfolgten Iterationen durch einen gemeinsamen Abgrenzungspunkt und entlang eines *praktischen* Beispiels und *Gegenstands*, der Schule. Diese Scharfstellung geschieht ausgehend von einer exemplarischen Rückwende auf die subjektive Handlungsmacht und (Selbst-)Bildung in der Migrationspädagogik (Mecheril 2016; Dirim und Mecheril 2018a; Heinemann und Mecheril 2018), die erst vorgestellt und dann als Anknüpfungspunkt und Abgrenzungsfolie dient, um die verschiedenen bildungstheoretischen Plädoyers für Differenz zusammen zu bringen und fortzuschreiben.

3.7 (Selbst-)Bildung in einer differenzfreundlichen und diskriminierungskritischen Schule

In dem Sammelband *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* aus dem Jahr 2018 von Inci Dirim und Paul Mecheril findet sich eine konzeptuelle Übersetzungsarbeiten »kulturwissenschaftlich inspirierte[r] und subjektivierungs- und diskriminierungstheoretisch[er] Perspektiven« für ein ›differenzfreundliches und diskriminierungskritisches‹ Schulkonzept (2018b, 11). Im Fokus steht im Folgenden vorrangig der in dem Sammelband enthaltende Text (*Schulische*) *Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität* (2018) von Alisha Heinemann und Paul Mecheril.

Heinemann und Mecheril folgen in ihrer konzeptuellen Übersetzungarbeit ganz ähnlich wie bei den bisher fokussierten Bildungstheorien (zumindest in Teilen) dem oder einem poststrukturalistischen Plädoyer für Differenz. In der konzipierten Schule sollen reflektierte Pädagog:innen unter anderem ›gerichtete‹ (Selbst-)Bildung ›arrangieren‹ und ›ermöglichen‹ (ebd.), wobei Heinemann und Mecheril das Selbst der (Selbst-)Bildung meist einklammern und *platte* Selbstbestimmungsdiskurse und Autonomismen kritisieren.

Es stellt sich die Frage, warum reden Heinemann und Mecheril nach den vielen Selbst-Dezentrierungen der letzten Jahrzehnte und auch noch im Anschluss an Judith Butler oder bildungstheoretisch in direktem Bezug zu Christoph Koller und Alfred Schäfer affirmativ von »(Selbst-)Bildung« (ebd., 248) und »Selbst-Bildung« (ebd., 252)?

Der Ausgangspunkt Heinemanns und Mecherils besteht in einer problematischen monolingualen Schule. Diskriminierende, ›bildende‹ und ›subjektivierende‹ Differenzordnungen kennzeichnen diese (vgl. Mecheril 2018, 93f.). Bildung verstehen Heinemann und Mecheril dabei zunächst ›einerseits als Prozess der Unterordnung des Individuums unter vorgängige Symbolsysteme und praktische Routinen