

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 aufgedrängten 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 tiefergehende 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).