

1 Einleitung

1.1 Ist die Welt aus den Fugen geraten? – Kontext und Erkenntnisinteresse

1.1.1 Unfuge Fugen

Im Juni 2015 hielt der damalige Außenminister und spätere Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland Frank-Walter Steinmeier eine Rede beim Deutschen Evangelischen Kirchentag. Zu diesem war auch der damalige UN-Generalsekretär Kofi Annan zu Gast. In seiner Rede rekapitulierte Steinmeier (2015, o. S.), dass er sich, »an keine Zeit erinner[e], in der internationale Krisen in so großer Zahl an so vielen Orten gleichzeitig auf uns eingestürmt wären wie heute.« Nicht, dass Steinmeier die früheren Zeiten als friedlich und frei von internationalen Krisen verklärt. Aber es suche ihn das Gefühl heim, in »einer streitbefangenen Welt voller Krisen und Konflikte, voller Missgunst und Hass« (ebd.) gelandet zu sein. In seiner Analyse der Lage der Welt führt er dies auf ein Fehlen einer klaren Weltordnung zurück.¹ Dieses Fehlen steht, so seine Einschätzung, mit dem Zusammenbrechen der ehemaligen Ost-West-Blockkonfrontation in Verbindung und all den »zynischen Gewissheiten einer bipolaren Welt, in der man entweder auf der einen oder auf der anderen Seite war« (ebd.). Die Welt ist aus den Fugen geraten, so seine Einschätzung, denn: »Eine alte Ordnung ist weggefallen, aber eine neue ist nicht an ihre Stelle getreten« (ebd.).

Steinmeier macht allerdings auch unmissverständlich deutlich, dass er keine Rückkehr zur alten Ost-West-Weltordnung anstrebt. Die Ordnung, die ihm vorschwebt, ist vielmehr eine internationale Ordnung, »wie die Vereinten Nationen sie verkörpern« (ebd.). Der starke Kontrast zwischen dem Bestehen einer vermeintlich stabilen Ordnung damals und dem Ausbleiben einer neuen Ordnung in der Gegenwart scheint trotz allem differenzierungsbedürftig zu sein. Denn vergegenwärtigt man sich etwa, dass »[m]ehr als 150 größere bewaffnete Konflikte [...] für die viereinhalb Jahrzehnte nach 1945 gezählt worden [sind]« (Greiner et al., 2011, S. 8), dann ist die Bezeichnung der Ära von 1945

1 Dem Ordnungsbegriff kommt im Rahmen gesellschaftstheoretischer Debatten sowie auch in der vorliegenden Arbeit eine zentrale Rolle zu. Zur allgemeinen Bedeutung des Ordnungsbegriffs im Rahmen dieser Auseinandersetzungen siehe den Exkurs in Kapitel 3.3.1.

bis 1989 als »Kalter Krieg« wohl mehr als missverständlich. Berücksichtigt man zudem, dass die Zeit der sogenannten Blockkonfrontation eine Phase intensivster weltweiter atomarer, militärischer und auch ideologischer Hochrüstung war, in der sowohl »die Großmächte, aber eben auch die mindermächtigen Länder beider Blöcke, Streitkräfte [unterhielten], die nach Umfang und Mobilisierungsgrad zumindest dem Anspruch nach permanent kriegsbereit waren« (ebd.), gerät Steinmeiers Einschätzung und Analyse einer stabilen Ordnung wohl selbst aus ihren Fugen. Zumindest trifft die Feststellung, dass die Welt aus den Fugen geraten ist, dann wohl höchstens aus einer europäisch-westlichen Perspektive zu. Denn aus diesem Blickwinkel wird die Ära des Kalten Krieges – trotz der hohen Anzahl registrierter bewaffneter Konflikte und der permanenten Hochrüstung – in der Geschichte der globalen Großmächte tatsächlich vornehmlich als eine betrachtet, »die [...] für vergleichbar lange Phasen ohne tatsächliche militärische Konfliktaustragung ihresgleichen sucht« (ebd., S. 7). In dieser Phase führte, so die dominante Perspektive des wissenschaftlichen Diskurses, auch »der allergrößte Teil der Bevölkerungen der nördlichen Hemisphäre unter diesen ungewöhnlichen und welthistorisch einmaligen Begleitumständen ein im Wesentlichen friedliches Leben« (ebd., S. 8). In dieser Betrachtungsweise ist es aber nicht *die* Welt, die seither aus den Fugen geraten ist. Sondern es ist lediglich die dominierende europäische (Vorstellungs-)Welt jener Zeit, die zunehmend ins Wanken geraten ist. Dies hängt womöglich mit einer gewissen Selbsttäuschung des »Westens« nach dem Zusammenbruch des sogenannten Ostblocks zusammen. So entstand Jürgen Scheffran (2021, S. 1) zufolge nach dem Fall der Berliner Mauer, »[n]achdem die Supermacht USA und der Westen als Ordnungsmacht im ›unipolaren Moment‹ der Geschichte übrigblieben, [...] die Vorstellung, die liberale und demokratische Weltordnung habe sich durchgesetzt, gar das ›Ende der Geschichte‹ erreicht.« In diesem Lichte betrachtet, erscheint die vermeintliche Abwesenheit einer Ordnung vielmehr als Ent-Täuschung einer unbestrittenen westlichen Vorherrschaft denn als tatsächliches Aus-den-Fugen-Treten der Welt.

Doch soll es hier gar nicht um die Frage danach gehen, ob die postsozialistische Welt spätestens mit den Terroranschlägen auf die *Twin Towers* des *World Trade Centers* in New York City sowie das Pentagon in Washington D.C. am 11. September 2001 in eine »Zeitenwende« eingetreten ist (Karmann et al., 2016), oder ob damit lediglich die verspätete Bewusstwerdung des Westens über die Selbsttäuschung des Triumphs einer westlich-dominierten Weltordnung eingeläutet wurde (Scheffran, 2021). Denn wie insbesondere »post-«Ansätze (etwa: postkolonial, postmodern oder postsozialistisch) hervorheben, ist die Unterscheidung einer Welt damals und einer Welt heute in klar abgetrennte Phasen nicht wirklich überzeugend. Doch obwohl das Vergangene das Gegenwärtige weiterhin prägt und obwohl Steinmeiers Einschätzung und Analyse sicherlich eurozentristisch kontextualisiert werden müssen, kann für den globalen Norden in den vergangenen Jahren ohne Zweifel die ansteigende Verbreitung eines Gefühls diagnostiziert werden, die Welt gerate zunehmend aus den Fugen (Bayer, 2017; Beck, 2017; Engelhardt et al., 2018; Lobo, 2019; Scholl-Latour, 2012). Und tatsächlich gibt es auch wenig Zweifel an der fortschreitenden Zuspitzung globaler Krisen. Dissonanzen bestehen eher darin, ob diese als Produkt einer vorläufigen Abwesenheit von Ordnung oder aber als dis-/kontinuierliche Entwicklungen einer länger anhaltenden Epoche und ihrer Ordnungen betrachtet werden können. Die Einschätzung Steinmeiers kann folglich zumindest mit bestimm-

ten Einschränkungen geteilt werden. Und das, obwohl Steinmeier seine Einschätzung noch kurz vor dem Auftreten einer Menge sich überschlagender Ereignisse der vergangenen Jahre äußerte, die großteils in dieser Weise und in dieser Intensität nicht vorhergesehen wurden: dem Eintreten des sogenannten »langen Sommers der Migration 2015« etwa (Hess et al., 2017a; Kasperek & Speer 2015), gefolgt von einem hochkonjunkturellen Erstarken antimigrantischer und rassistischer Politiken in Europa (Schwartz & Ratfisch, 2016), dem unerwarteten Auftreten der Coronapandemie im Jahr 2020, »der dramatischen Machtübernahme der Taliban nach der abrupten Beendigung des 20-jährigen Nato-Einsatzes« in Afghanistan (Heinrich Böll Stiftung, 2022, o. S.), dem Krieg in der Ukraine, dem Angriff der Hamas auf Zivilist*innen in Israel und der israelischen Gegenoffensive u.v.m. »Klimakrise«, »Flüchtlingskrise«, »Finanzkrise«, »Fundamentalismus«, »Rechtsruck«, »Pflegenotstand«, »Gesundheitskrise« und neuerdings auch wieder der »Krieg in Europa« oder der »Nahostkonflikt« sind nur einige derjenigen Schlagwörter, die in öffentlichen Diskursen der Bundesrepublik Deutschland beinahe ausnahmslos das Bild einer multiplen Krise aufrufen. Dafür werden bestimmte Ereignisse und Sichtweisen immer wieder eingeblendet, während eine Reihe weiterer sozialer, humanitärer und ökologischer Krisen weltweit tendenziell ab- oder ausgeblendet bleibt.²

Es ist folglich größtenteils unbestritten, dass sich die Welt in einer sich zuspitzenden und multiplen Krise befindet. Bestritten ist vielmehr, wie diese Krisen bezeichnet werden sollen, worin sie genau bestehen, worauf sie zurückgeführt werden können sowie von wem diesen Krisen wie begegnet werden soll. Mit Bezug auf den Topos Migration, der in vielen Krisendiagnosen explizit vorkommt oder der – wie im Fall der Klimakrise etwa – als eine Art Kollateralkrise mitgeführt wird, wird von der kritischen Migrations- und Grenzforschung seit Jahren darauf hingewiesen, dass es sich, anders als in den dominierenden Krisensemantiken suggeriert, *nicht* um eine Migrations- oder Flüchtlingskrise handelt (Buckel et al., 2018; Tsianos & Kasperek, 2015). Vielmehr »haben wir es [...] gegenwärtig«, so etwa Paul Mecheril (2020, S. 102), »mit der Krise der Legitimität und Funktionalität der nationalstaatlichen Ordnung« zu tun, »eine Krise, die nicht allein, aber auch durch transnationale Migrationen intensiviert wird.« Oder, wie Sabine Hess et al. (2017a; Herv. i. Orig.) hervorheben, war und ist das, »[w]as wir im langen Sommer der Migration 2015 miterleben konnten, [...] keine Flüchtlingskrise, sondern eine historische und strukturelle Niederlage des europäischen Grenzregimes«. In diesen Positionierungen wird eine Perspektivumkehr vorgenommen, die den Blick nicht auf die vermeintliche Abwesenheit einer funktionierenden regulativen Ordnung richtet, sondern die bestehende Ordnung selbst einblendet und kritisch ins Visier nimmt. Das »gesellschaftstheoretische Wesen der Migration« (Mecheril, 2018, S. 321) ist in dieser Sichtweise etwa nicht darin zu finden, dass Migrationsbewegungen »unsere« Gesellschaft oder »unseren« Wohlstand bedrohen, sondern »dass Migration mit der Beunruhigung gesellschaftlicher Verhältnisse und Regelungen verbunden ist und damit Kontingenz wie Brüchigkeit dieser Verhältnisse und Regelungen anzeigt« (ebd.). Auf die Frage danach, ob die

2 Exemplarisch lässt sich auf die Situation der Uiguren in China (Zeit.de, 2022a), der Rohingya in Myanmar (Zeit.de, 2022b), die kämpferischen Auseinandersetzungen im Sudan (zeit.de, 2023) oder das weltweite Ansteigen von Hungersnöten aufgrund der Coronapandemie, des Krieges in der Ukraine und des Klimawandels (WFP, 2022) hinweisen.

Welt aus den Fugen geraten ist, kann mit Bezug auf Migrationsphänomene dann wohl eher behauptet werden, dass Migration nicht die Welt aus den Fugen treten lässt, sondern dass es die »unfugen« Fugen der nationalstaatlichen Weltordnung sind, deren vermeintlich legitime und funktionale Notwendigkeit durch Migration in eine Krise – also aus den Fugen – geraten.

Unfug sind die Fugen aber nicht, weil diese *per se* unsinnig und ungehörig sind.³ Das in der Tat »unfuge« Wortspiel hebt vielmehr auf die grundlegende Unverfügtheit, also die Nicht-Notwendigkeit derjenigen Fugen ab, in denen sich die Welt begründet. »Die Welt« als Chiffre für soziale Wirklichkeit hat keine ihr wesenhaft zugrunde liegende Ordnung, aus deren Fugen sie treten kann. Wenn Jacques Derrida (2016 [1993])⁴ etwa in seinem Werk *Marx' Gespenster* davon spricht, dass »die Zeit« – auch als Chiffre für soziale Wirklichkeit zu verstehen – aus den Fugen sei, dann nicht, um zu behaupten, dass die Zeit, die Geschichte, die Welt aus ihrem *eigentlichen* Takt geraten wären. Es ist vielmehr das *Eigentliche* einer Zeit – chronologisch, zentriert, harmonisch mit sich selbst –, das Derrida radikal infrage stellt. Die Formulierung »Die Zeit ist aus den Fugen« verweist auf einen generellen Seins-Zustand. Die Zeit ist grundlegend aus den Fugen. Und doch behauptet Derrida mit dieser grundlegenden Grundlosigkeit gerade nicht, dass die Zeit gänzlich unverfügt wäre. Im Gegenteil: Das konstitutive Aus-den-Fugen-Sein erfordert *notwendigerweise* die machtvolle Verfügtung der Welt. Allerdings nicht als wesenhafte Erscheinung ihrer selbst, sondern vielmehr lediglich als spektrales, gespenstisches Phänomen, gewissermaßen als Spuk ihrer selbst. Denn wenn die Welt nicht innerhalb *wesenhafter*, sie *zentrierender* Fugen gründet, sondern wesenhaft *dezentriert, unbestimmt* ist, dann ist sie lediglich gespenstisch gründbar – im Sinne eines Als-ob, das die Anwesenheit eines eigentlichen Seins fingiert: »Das Gespenst ist nicht nur die leibliche Erscheinung des Geistes, sein phänomenaler Leib, sein gescheitertes und schuldiges Leben, sondern auch das ungeduldige und sehnsüchtige Warten auf eine Erlösung, das heißt noch einmal, auf einen Geist« (ebd., S. 186). Doch so wenig das Gespenst den Geist, die Seele, das Wesen an sich repräsentieren kann, so wenig ist es Leib, Körper oder Fleisch, »denn in diesem Fall gäbe es gar keine Spektralität« (Laclau, 2002, S. 106). Das Gespenst ist dementsprechend die unmögliche Verleiblichung des abwesend-anwesend spukenden Geists.

Die einleitend gestellte Frage, ob die Welt aus ihren Fugen ist, kann schließlich sowohl mit einem Ja als auch mit einem Nein beantwortet werden. Die Welt *ist* aus den Fugen. Sie hat kein ihr zugrunde liegendes Wesen, keine ihr wesenhaft zugrunde liegenden Fugen. Sie ist radikal *unbestimmt*, doch muss sie ausgerechnet aufgrund dieses

3 Wobei sich die Bedeutung von Unfug als »ungehöriges, andere belästigendes, störendes Benehmen, Treiben, durch das oft auch ein Schaden entsteht« (Duden.de, 2022), mit Bezug auf nationalstaatliche Grenzen durchaus als analytisch brauchbar eignet, selbst wenn es schlussendlich die Gewalt der Grenzen zu sehr verharmlost.

4 Ich habe mich im Rahmen der vorliegenden Arbeit dazu entschlossen, bei älteren Werken, die mir nur in einer aktuellen Auflage zur Verfügung stehen (etwa im Falle eines Verweises auf die in den 20er-Jahren des 20. Jahrhunderts in Kerkerhaft verfassten und erst in den 90er-Jahren auf Deutsch übersetzten *Gefängnishefte* Antonio Gramscis), das Erscheinungsjahr der Originalausgabe nicht immer extra in eckiger Klammer anzuführen. Vielmehr mache ich dies nur in den Fällen, in denen ich einen Verweis auf den historischen Erscheinungskontext im Rahmen meiner Untersuchung für relevant erachte, und wenn, dann auch nur bei der ersten Nennung.

Ausbleibens fester Fugen stets machtvoll *bestimmt* werden. Und so ist letztlich auch *die* eine spezifische Welt aus ihren Fugen. Zumindest wenn damit die nicht-notwendigen, unfugen Fugen einer *bestimmten* Weltordnung gemeint sind, die von dem Spuk ihrer eigenen Spektralität bzw. Unbestimmtheit heimgesucht wird.

1.1.2 Bildung

Im Rahmen bildungstheoretischer Auseinandersetzungen spielt die Frage nach den Fugen der Welt eine bedeutsame Rolle. So »entspricht [es] einer langen Tradition unseres Faches«, so Winfried Marotzki (1991, S. 119), »bildungstheoretische Erörterungen mit der Thematisierung zeitdiagnostischer Tendenzen einzuleiten.« Diese Tradition ist für die Erziehungswissenschaft und Pädagogik fundamental, da sie »jene Spannung systematisch zu untersuchen und zu bearbeiten haben, die sich zwischen gesellschaftlich auferlegten Problembeständen einerseits und menschlicher Entwicklung andererseits ergibt« (ebd.). Demzufolge wurde Bildung laut Alfred Schäfer (2011a, S. 9) bereits in ihren klassischen Konzeptionen »als Gegenkonzept gegen Vergesellschaftung postuliert: gegen die Orientierung auf eine gesellschaftliche Brauchbarkeit, gegen die Verpflichtung auf vorgegebene Lerninhalte, vorgesehene Lernwege – ja sogar gegen die Verpflichtung auf eine zu jener Zeit in hohem Ansehen stehende Vernunft.« Auch im Zentrum des gegenwärtig vorherrschenden bildungstheoretischen Denkens stehen im weitesten Sinne Prozesse der Transformation von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen sowie damit in Verbindung stehender Praktiken (Klafki, 2007; Koller, 2016b; Miethe & Müller, 2012; Pongratz et al., 2006; Rieger-Ladich, 2019). Im Kontext dieser Traditionen verwundert es kaum, dass auch die gegenwärtige »Allpräsenz der Rede von Bildung« (Tenorth, 2020), das sogenannte »Bildungsgerede« (Felten, 2012), mit einer Konjunktur an Krisen- und Verfallsdiagnosen einhergeht (Wimmer, 2018).

Doch trotz dieser zeitdiagnostischen Neigungen sind explizit gesellschaftstheoretisch fundierte Bildungsverständnisse noch immer selten. Noch dazu jene, die das Subjekt der Bildung (Individuum) und das Objekt der Überwindung (Gesellschaft) nicht als *wesenhaft verfügt* binär gegenüberstellen. Nach Markus Rieger-Ladich (2019, S. 186) besteht deshalb »eine der größten Herausforderungen der Bildungstheorie gegenwärtig darin, dem verführerischen Glanz binärer Unterscheidungen zu widerstehen – und mit der Gleichzeitigkeit von Phänomenen zu rechnen, die im abendländischen Denken meist einander gegenübergestellt wurden.« Ein solches Bildungsdenken, das den Betörungen des binären Unterscheidens zu widerstehen versucht, nimmt die unverfugte Verfügtheit des Sozialen zum zentralen Ausgangspunkt seines Nachdenkens. Unter den ansonsten seltenen gesellschaftstheoretisch fundierten Ansätzen in der Bildungstheorie, welche systematisch von der Un_Bestimmtheit des Sozialen ausgehen, lassen sich hierzu in der allgemeinen Bildungstheorie (Bünger, 2013a; Ricken, 2019; Schäfer, 2011a; Thompson, 2009; Wimmer, 2014), in Theorien politischer Bildung (Gloe & Oeftering, 2017; Gürses, 2010; Oeftering, 2013) sowie auch in bildungstheoretischen Arbeiten mit Bezug auf Migrationsgesellschaftlichkeit und Postkolonialität (Castro Varela, 2020; Çiçek, 2020; Linnemann, 2020; Mecheril, 2014a; Messerschmidt, 2009; Peters, 2022; Rose, 2012; Wartmann & Jašová, 2020) immerhin bereits eine Reihe grundlegender Arbeiten ausfindig machen.

Im Zentrum dieses Nachdenkens steht eine politische Perspektive auf soziale Wirklichkeit (überblicksartig: Bedorf & Röttgers, 2010; Bröckling & Feustel, 2010; Marchart, 2010, 2013), die das Soziale als *radikal kontingent* in den Blick nimmt. Kontingenz ist hierbei der Name, der in sozialtheoretischen Diskursen der paradoxen Gleichzeitigkeit von *ontologischer Unbestimmtheit* und *ontischer Bestimmtheit* der sozialen Welt gegeben wird (Marchart, 2010, S. 74–81).⁵ Bildungstheoretisches Denken, das die Kontingenz des Sozialen ins Zentrum ihres Nachdenkens stellt (überblicksartig: Gelhard, 2018), steht dabei mindestens vor vier zentralen Herausforderungen, auf die ich im Folgenden nacheinander eingehe.

(1) Bildung und Gesellschaft(-lichkeit)

Es ist eine verbreitete Perspektive, Bildung als Prozess der Autonomisierung zu denken und dabei den einzelnen Individuen selbst zuzuschreiben. Bildungsprozesse werden hierbei zu Phänomenen der Transzendierung des Sozialen, in dem sich die Individuen von den Einschränkungen der bestehenden sozialen Ordnung auf Basis mündiger Entscheidungen lösen. Entgegen dieser Betrachtung gilt es im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch, Subjektbildung und Bildung unter der Voraussetzung von Kontingenz als paradoxe Un_Bestimmtheit des Sozialen in ihrer konstitutiven und unüberwindbaren sozialen Involviertheit respektive Immanenz zu begreifen, ohne dabei Gesellschaft als wesenhaft vorliegendes Objekt vorauszusetzen (Büniger, 2013a, S. 17). Versteht man hierbei das Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft als sich wechselseitig konstituierendes (Butler, 1993; Hall, 2008d), wird es darüber hinaus notwendig, Bildung in einem sich stets selbst subvertierenden Spannungsverhältnis zwischen Individualität und Kollektivität zu theoretisieren (Rieger-Ladich, 2019, S. 184–186).

(2) Bildung und Differenz

In einer Perspektive, die das Soziale als radikal unbestimmt denkt, das aber gleichzeitig der vorläufigen Festlegung gemeinsamer Fundamente bedarf, können diese Fundamente und die auf diesen Fundamenten gründenden Subjekte und Objekte nur in negativer Abgrenzung zu etwas gegründet werden, das sie selbst nicht sind. Sie weisen keine eigene positive Identität auf. Vielmehr müssen sie als negatorisch, in Abgrenzung zu etwas Anderem Gegründete verstanden werden (Laclau & Mouffe, 2012). Die negative Begründung über Differenzierung und Ausschluss wird so zu einem grundlegenden Bestandteil eines konsequent kontingenztheoretischen Bildungsdenkens, das es systematisch auszuformulieren und zu berücksichtigen gilt.

5 Die Unterscheidung zwischen Sozialtheorie und (Sozial-)Ontologie spielt in dieser Arbeit eine bedeutsame Rolle. (Sozial-)Ontologie beschäftigt sich mit der »Seinsweise und de[m] Aufbau der sozialen Wirklichkeit sowie ihrer[r] Fundierung in basaleren Wirklichkeiten« (Scholz, 2008, S. 1229), also mit Fragen der grundlegenden Wesenhaftigkeit des Sozialen. Basierend auf den jeweiligen ontologischen Vorannahmen versucht die Sozialtheorie die auf den »wesenhaften« Gründen gründenden ontischen Phänomene theoretisch zu beschreiben. Im Rahmen einer un_bestimmtheits-theoretischen Annäherung an das Soziale ist die einzige Wesenhaftigkeit des Sozialen allerdings ihre radikale Unbestimmtheit, die zugleich mit der Notwendigkeit der Be-Gründung des Sozialen vermittelt unbestimmt bestimmter Gründe einhergeht.

(3) Bildung und Universalität/Partikularität

Da der ontologische (Nicht-)Grund der Unbestimmtheit der sozialen Wirklichkeit kein festes Fundament zur Verfügung stellt (er ist vielmehr nur als Abgrund zu denken), ist im kontingenztheoretischen Blickwinkel kein Standpunkt außerhalb des kontextspezifisch Bestimmten möglich (Marchart, 2010). Gleichzeitig bleibt das Bestimmte lediglich ein Gespenst, das den Spuk der eigenen Unmöglichkeit zu verdrängen sucht. Bildungstheorie bewegt sich deshalb stets auf einem spannungsreichen Feld, zum einen selbst immer notwendigerweise sozial immanente Theoriebildung zu sein und zum anderen einen Beitrag zur Überwindung sozialer Immanenz, auch der eigenen, zu leisten (siehe oben). Für eine kontingenztheoretische Bildungstheorie besteht somit die Herausforderung, Universalität und Partikularität nicht als sich gegenüberstehende Pole zu begreifen, sondern den wechselseitigen Spuk zwischen einer transzendentalen Universalität und einer puristischen Partikularität in eine nicht endgültig abzuschließende Sprache zu bringen.

(4) Bildung und Herrschaft(-lichkeit)

Bildung genießt gesellschaftlich hohes Ansehen. Sie scheint nicht nur begehrenswertes Gut, sondern auch Lösung für eine Menge sich zum Teil grundlegend widersprechender gesellschaftlicher Probleme zu sein (Bürger, 2013a, S. 11). Bildung kann deshalb als »leerer Signifikant« (Laclau, 2002, S. 65) verstanden werden, der im gesellschaftlichen Diskurs nicht nur vollständig unterschiedliche Bedeutungsgebungen und Verwendungsweisen erfährt, sondern auch in unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Traditionen fest verankert ist (Schäfer, 2011a, 2019; Wimmer, 2014). Bildung geht stets mit einem normativen Versprechen einher (Schäfer, 2011a) – sei es das Versprechen, sich von den gesellschaftlichen Zwängen zu emanzipieren und autonom handlungsfähig zu werden oder das Versprechen, besser in den gegebenen wirtschaftlichen Verhältnissen zu funktionieren. Doch da diese Versprechen nicht außerhalb gesellschaftlicher Kämpfe um (Vor-)Herrschaft stehen, kann sich Bildungstheorie gleichwenig den vorherrschenden Herrschaftsverhältnissen entziehen, wie sie einen universellen Begriff formulieren kann, der ein für alle Mal, für jede*in und unter allen Bedingungen sein Versprechen halten kann. Im Horizont sozialer Kontingenz stellt es deshalb eine der zentralen Herausforderungen für bildungstheoretisches Denken dar, eine Bildung *in* und *gegen* illegitime Herrschaft(-lichkeit) zu theoretisieren, die weder endgültig erreichbar noch undenkbar ist.

Die vorliegende Arbeit verfolgt deshalb das Interesse, den kontingenztheoretischen Herausforderungen für den Bildungsbegriff nachzugehen und daraus die Konturen eines politisch gedachten Bildungsbegriffs herauszustellen. Im Gegensatz zur Rede von politischer Bildung in schulischen und außerschulischen Lern- und Bildungsarrangements geht es dabei um einen weit gefassten, allgemeinen Bildungsbegriff, der weder auf einen institutionellen Bildungskontext (wie die Schule) reduziert wird noch sich dem Gegenstand der Politik widmet. Unter dem Begriff des Politischen wird vielmehr die nicht-notwendige und machtförmige Entschiedenheit des Sozialen in den Blick genommen (siehe Kap. 4.2.3). Der politische Bildungsbegriff, um den es in dieser Arbeit folglich gehen soll, bezieht sich vielmehr auf »angemessene« Bezugnahmen auf die bestehende Un_Bestimmtheit der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse. Diesem Interesse

vorangestellt ist die Suche nach einem angemessenen Verständnis von Kontingenz als sich wechselseitig subvertierendes und konstituierendes Spannungsverhältnis der Unbestimmtheit und Bestimmtheit des Sozialen.

1.1.3 Migration

Um den kontingenztheoretischen Herausforderungen gerecht zu werden, nehme ich in der vorliegenden Untersuchung eine Fokussierung von Bildung auf migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit vor, auch wenn einer solchen Fokussierung stets ein Hauch des Besonderen anhaftet, wie dies zumindest in der im erziehungswissenschaftlichen Feld üblichen Differenzierung zwischen einer allgemeinen und einer interkulturellen respektive migrationsgesellschaftlichen Bildungstheorie suggeriert wird. Der Fokussierung auf migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit liegt die method(olog)ische Annahme zugrunde, dass die Kontingenz des Sozialen in ihrer paradoxalen Un_Bestimmtheit angemessener mithilfe einer Eingrenzung der Perspektive auf historisch konkrete Bestimmtheiten in den Blick genommen werden kann, nimmt doch selbst der vermeintlich allgemeine Blick der allgemein ausgerichteten Bildungstheorie – bewusst oder unbewusst, explizit oder implizit – immer auch bestimmte Begrenzungen vor (für einen mehrperspektivischen Überblick über erkenntnistheoretische Positionen zu Perspektivität vgl. Asmuth & Landenne, 2018). Doch auch die historisch konkreten Bestimmtheiten können weder als *gegeben* noch als von einer wesenhaften Substanz *entfremdet*, lediglich aus den Fugen geraten, vorausgesetzt werden. Vielmehr müssen sie als per se machtvoll bestimmte bzw. politisch entschiedene Phänomene betrachtet werden (wobei politisch hier nicht im Sinne von Politik in ihrer üblichen Verwendung verstanden werden darf; siehe hierzu insbesondere Kap. 4.2.3). Auch deshalb ist für die Fokussierung auf migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit darüber hinaus die Prämisse grundlegend, dass die Frage der Fokussierung nicht beliebig ist. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass insbesondere eine differenztheoretische Fokussierung hinsichtlich gesellschaftlich dominanter Differenzordnungen (Rassismen, Heterosexismen, Klassismen, Ableismen) bzw. hinsichtlich gesellschaftlich bedeutsamer Diskurse (etwa über Migration, Geschlecht, Leistung etc.) dem herrschaftskritischen Interesse von Bildung zugutekommt (Gottuck & Mecheril, 2014).

So haben erziehungswissenschaftliche Studien, die das allgemeine soziale Geschehen mit einer Schwerpunktsetzung auf Migration in den Blick nehmen, einen bedeutsamen Beitrag zu einer differenzierten Analyse und Theoretisierung dessen geleistet, (1) inwiefern pädagogische Institutionen und Praktiken konstitutiv durch gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse begrenzt werden, die grundlegend durch asymmetrische Differenzverhältnisse strukturiert sind. Darüber hinaus haben sie grundlegend zu einem besseren Verständnis dessen beigetragen, (2) inwiefern die gesellschaftlichen Verhältnisse in und durch strukturelle, diskursive und interaktive Praktiken pädagogischer Akteur*innen, Konzepte, Organisationen und Institutionen re-/produziert werden (Flam, 2007; Gogolin, 2008; Gomolla & Radtke, 2009; Höhne et al., 2000; Markom &

Weinhäupl, 2007; Melter, 2006; Schiffauer et al., 2002; Shure, 2021; Weber, 2003).⁶ Mit Bezug auf Bildung verdeutlichen die Arbeiten, dass pädagogische Institutionen, Organisationen, Praktiken und Konzepte einen Raum konstituieren, in dem Individuen in Selbst-, Fremd- und Weltpraktiken (des Handelns, Denkens, Fühlens...) eingeführt werden, die fundamental durch folgenreiche gesellschaftliche Unterscheidungen (etwa in Nicht-Migrant*innen und Migrant*innen) vermittelt sind. Es wird dabei auch deutlich, dass der allgemeine Bildungsdiskurs – sowohl derjenige mit expliziter als auch derjenige mit lediglich impliziter gesellschaftstheoretischer Referenz – gesellschaftliche Differenzverhältnisse tendenziell aus- oder abblendet (Krüger-Potratz, 1999, S. 150f.; Tervooren, 2017). Zudem ist er häufig von einem methodologischen Nationalismus strukturiert (Amelina et al., 2012; Glick Schiller, 2010; Wimmer & Glick Schiller, 2003), der der Gesellschaft implizit in den Kategorien einer nationalstaatlichen Substanz denkt und untersucht (siehe auch Kap. 2.1). Eine differenztheoretische, auf Migrationsphänomene fokussierte Reflexion von Bildung kann hierbei einen wichtigen Beitrag zu einer gesellschaftstheoretisch fundierten Bildungstheorie jenseits nationalistischer (Voraus-)Setzungen leisten.

In diesem Zusammenhang verorte ich die vorliegende Untersuchung in dem Paradigma der Migrationspädagogik (Mecheril, 2004; Mecheril et al., 2010; siehe auch Kap. 1.3). In migrationspädagogischer Betrachtung geht die methodische Fokussierung sozialer Wirklichkeit auf Migrationsphänomene von zwei theoretischen Vorannahmen aus: Die erste besagt, dass Migration kein wesentlich vorliegendes Phänomen darstellt, sondern erst im Rahmen kontingenter, formaler wie informeller, Grenzen hervorgebracht wird (Castro Varela & Mecheril, 2010b). Migration verdeutlicht in diesem Sinne die ontologische Nicht-Notwendigkeit und Menschengemachtheit von Grenzen (Mecheril, 2018) – sowohl von geopolitischen Grenzen als auch von Sprachgrenzen oder Grenzen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit (siehe Kap. 3.3.1). Zum anderen geht eine Fokussierung sozialer Wirklichkeit mit Bezug auf Migration von der Vorannahme aus, dass gesellschaftliche Phänomene der Gegenwart *konstitutiv* durch Migrationsphänomene hervorgebracht werden. Migration ist also höchst bedeutsam für die Hervorbringung von Gesellschaft(-lichkeit), zumal wir in einem Zeitalter der Migration leben (Castles et al., 2014). Dieses Zeitalter der Migration zeichnet sich nicht nur durch eine Intensivierung weltweiter Wanderungsbewegungen aus, sondern auch durch die Intensivierung der Entstehung neuer Ethnizitäten, der Transformation nationalstaatlicher und supranationaler Institutionen sowie der Revitalisierung von Rassismen (ebd.). Die Rede von einer Migrationsgesellschaft (Mecheril, 2004, S. 8 & 2010c, S. 7–12) verdeutlicht folglich sowohl die konstitutive Bedeutung von Migrationsphänomenen für gesamtgesellschaftliche Verhältnisse der Gegenwart als auch die Kontingenz von Gesellschaft im Sinne ihrer paradoxen Un_Bestimmtheit (siehe Kap. 3). Gleichzeitig steht der Begriff für die explizite methodische Fokussierung dieser Verhältnisse mit

6 Damit stehen migrationsgesellschaftliche Arbeiten im Rahmen der differenztheoretischen Erziehungswissenschaft freilich nicht alleine dar. Vielmehr muss mindestens auch auf die auch für migrationsgesellschaftliche Auseinandersetzungen bedeutsamen Leistungen von Zugängen im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Gender (überblicksartig: Glaser et al., 2004; Schlüter, 2019) und Disability Studies (überblicksartig: Pfahl & Schönwiese, 2022) hingewiesen werden.

Bezug auf Migration und die methodologisch begründete vorläufige Ausklammerung anderer dominanter gesellschaftlicher Differenzordnungen (Mecheril, 2010c, S. 7–12).

Migrationsphänomene verweisen folglich auf die Notwendigkeit, soziale Wirklichkeit im Lichte des Spannungsverhältnisses von *allgemeiner* Unbestimmtheit und *spezifischer* Bestimmtheit von Gesellschaft(-lichkeit) zu reflektieren und zu untersuchen. Auch im kontingenztheoretischen Blickwinkel, wie er im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausgearbeitet werden wird (siehe insbes. Kap. 2 und Kap. 3.4.3), sind absolute Universalität (Allgemeinheit) und absolute Partikularität (Spezifität) grundlegend unmöglich. Denn, einerseits, wenn es so etwas wie eine transzendente Universalität gibt, dann lediglich in der Abwesenheit allgemeingültiger Gründe. Universalität erscheint vielmehr als Vorherrschen eines partikularen Elements, das zu einem historisch spezifischen Zeitpunkt das Allgemeine möglichst vieler partikularer Elemente zu repräsentieren vermag (Laclau, 2002; siehe auch Kap. 2.5). Für die Untersuchung von Bildung im Horizont von Kontingenz ist es deshalb unumgänglich, die impliziten Partikularitäten des allgemeinen Bildungsdiskurses zu reflektieren und zu dekonstruieren. Hierbei kann eine auf Differenzphänomene ausgerichtete und differenztheoretisch begründete Fokussierung eine Möglichkeit (nicht jedoch eine zwangsläufige Bedingung) darstellen, mit der verhindert werden soll, die vorherrschenden partikularen (etwa: bildungsbürgerlichen oder nationalstaatlichen) Normen in allgemeinen bildungstheoretischen Reflexionen stillschweigend zu reproduzieren, indem vermittelt der Fokussierung eine beabsichtigte Dezentrierung (im Sinne einer Erweiterung) des vorherrschenden Bildungsdenkens, in das man sich notwendigerweise einschreibt, vorgenommen wird.

Selbstverständlich ist jedoch, andererseits, auch eine solche Fokussierung auf das Spezifische notwendigerweise begrenzt und bei weitem nicht universell und total. Denn genauso wie der vermeintlich allgemeine Blick auf einen Untersuchungsgegenstand immer bestimmte Einschränkungen vornimmt, vermag auch der auf das Spezifische fokussierte Blick nie alle Spezifitäten vollständig zu repräsentieren. Kontingenztheoretisch ist dies auf die Unmöglichkeit zurückzuführen, das Partikulare in einer übergeordneten Äquivalenzkette mit anderen Partikularitäten vollständig zu repräsentieren. Und schließlich ist auch das Spezifische immer lediglich das vorläufige Ergebnis einer Verallgemeinerung einer Vielzahl nicht wesenhafter Partikularitäten auf einer dem als Allgemeines Geltenden untergeordneten Betrachtungs- bzw. Spezifikationsebene (siehe Kap. 2.3.3). Trotzdem stellen die Anerkennung der eigenen Begrenztheiten sowie die explizit begründete und ausgewiesene Begrenzung der eigenen Untersuchung mit Bezug auf ein verallgemeinertes Spezifisches nicht nur eine notwendige Kontextualisierung der eigenen Erkenntnisse dar. Vielmehr ermöglichen sie auch, das Allgemeine aus einem konkret(er)en und methodisch geleitete(re)n Blickwinkel ins Visier zu nehmen (Mecheril, 2006a) sowie den Geltungsstatus der Arbeit konkret und nachvollziehbar auszuweisen, zu diskutieren und ggf. zu revidieren.⁷ Eine Fokussierung auf Migrationsgesellschaft(-lichkeit) kann dementsprechend sowohl für die Gesellschafts- und Sozialtheo-

7 Zu den hier lediglich eröffneten methodologischen Auseinandersetzungen, die auch das grundlegende Nachdenken über Un_Bestimmtheit im gesamten Verlauf der Arbeit betreffen, siehe insbesondere auch die methodologischen Zwischenreflexionen in den Kapiteln 2.4.3 und 3.3.5.

rie als auch für eine gesellschaftstheoretisch fundierte Bildungstheorie einen wichtigen Beitrag leisten.

1.1.4 Interesse

Im Kontext der bisher vorgenommenen, sich in drei Schritten konkretisierenden Rekonstruktion des Untersuchungsfeldes – von der unverfugten Verfügtheit sozialer Wirklichkeit über das herrschaftskritische Moment von Bildung hin zur Besonderheit der Fokussierung von Migration für die Betrachtung des Allgemeinen – geht diese Arbeit letztlich dem forschungsleitenden Erkenntnisinteresse nach, einen bildungstheoretischen Beitrag zu einem migrationspädagogischen Verständnis von Bildung in der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft zu leisten. Entgegen anderer als migrationspädagogisch zu kennzeichnenden empirischen und theoretischen Studien mit Bezug auf Bildung (siehe Kap. 1.4) interessiere ich mich hierbei insbesondere für eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Kontingenz (siehe Kap. 1.2) und welche Konsequenzen daraus für ein Denken von Bildung resultieren. Das Anliegen der Arbeit ist es, die Kontingenz des Sozialen insbesondere in ihrem doppelten Charakter der paradoxalen Unbestimmtheit und Bestimmtheit des Sozialen systematisch bei der analytischen Betrachtung von Bildung in der Migrationsgesellschaft zu berücksichtigen.

Um die Kontingenz des Sozialen in ihrer konstitutiven Spannung zwischen Unbestimmtheit und Bestimmtheit in herrschaftstheoretischer Perspektive zu betrachten, stellt der Horizont der Hegemonietheorie einen vielversprechenden theoretischen Rahmen zur Verfügung (siehe Kap. 1.2). Um dem allgemeinen Interesse dieser Arbeit konkret(er) nachgehen zu können, untersuche ich folglich hegemonietheoretische Ansätze bezüglich ihres explizit kontingenz- respektive unbestimmtheitstheoretischen Blicks für ein Denken einer migrationspädagogischen Bildung. Im Rahmen dieser Untersuchung setze ich mich mit Bildung weder im Sinne pädagogischer Bildungs- respektive Vermittlungsarbeit noch im Sinne formaler (Bildungs-)Abschlüsse und Zertifikate auseinander. Auch wird der tendenziell »leere« Begriff der Bildung nicht in seinen gesellschaftspolitischen Instrumentalisierungen betrachtet. Das Interesse gilt vielmehr der Untersuchung eines kontingenztheoretischen Verständnisses von Bildung im Sinne von Bildungsprozessen einzelner Individuen als (migrations-)gesellschaftliche Subjekte. Bildungsprozesse, so eine breit geteilte bildungstheoretische Vorannahme, beziehen sich grundlegend auf die Kategorie des Subjekts und zeichnen sich durch ein Moment der Überschreitung, ein Moment des Unverfügbaren sowie ein Moment der (Eigen-)Aktivität bzw. (Selbst-)Tätigkeit aus (Rose, 2012, S. 71). Betrachtet werden dabei die Möglichkeit der Veränderung von Subjektivität, ein spezifisches Mensch-Welt-Verhältnis sowie eine normative Orientierung an einer »besseren« sozialen Ordnung (Tenorth, 2020). In meiner Untersuchung reduziere ich dafür Bildungsprozesse jedoch nicht auf ein spezifisches pädagogisches Handlungsfeld (etwa auf schulische oder außerschulische Bildung), sondern nehme sie in allgemeiner Perspektive in den Blick. Die breite Ausrichtung auf Bildungsprozesse in einem weiten Sinne hat auch damit zu tun, dass ein allgemeiner »Bildungsbegriff [...] für die Erziehungswissenschaft insofern unverzichtbar [ist], als er (oder vielleicht genauer: die Bildungstheorie als Teildisziplin) jenen Ort darstellt, an dem über Legitimation, Zielsetzung und Kritik

pädagogischen Handelns methodisch reflektiert gestritten werden kann und soll« (Koller, 2012, S. 10). Genau hierzu soll die vorliegende Arbeit einen kontingenz- respektive un_bestimmtheitstheoretischen Beitrag leisten.

1.2 Kontingenz, Macht, Hegemonie – Gegenstand und Material der Arbeit

In der Sozialtheorie steht der Begriff der Kontingenz für die Thematisierung und Reflexion der Unbestimmtheit des Sozialen. Den erkenntnistheoretischen Aspekt des Kontingenzbegriffs beschreibt Michael Makropoulos (1997) anhand der Seefahrt als einer Art Daseinsmetapher des Menschen, indem er zwischen Land- und Wassergrenzen unterscheidet. Während geopolitische Grenzen an Land laut Makropoulos (ebd., S. 7) nichts sind, »was die Geographie den Menschen aufgezwungen hätte«, »verhält es sich mit der Grenze zwischen Land und Meer« auf den ersten Blick anders. Jedoch wird »mit der Erfindung und Entwicklung nautischer Technologie, die diese Grenze überschreitbar macht« (ebd.), selbst die Annahme, der ontologische Ort der Menschen sei auf dem Land, in Zweifel gezogen. Aber nicht nur der ontologische Ort des Menschen, sondern auch sein sozialer Ort bzw. sein ontologisches Wesen wird in der nautischen Metaphorik ins Wanken gebracht, denn der Mensch wird darin »als disponibles Wesen anerkannt, das weder auf einen einzigen Ort, noch auf eine einzige Lebensform festgelegt ist« (ebd., S. 8). Der Mensch und die soziale Wirklichkeit, die ihn umgibt und die er mitproduziert, sind Makropoulos zufolge vielmehr kontingent, das heißt, dass es immer mehr »als einen solchen Ort, und mehr als eine solche Lebensform geben könnte. Oder wenigstens doch keine definitiven« (ebd.). Der Begriff der Kontingenz bezieht sich in diesem Verständnis auf all jenes, »was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist« (Luhmann, 1984, S. 152).

Diese Kennzeichnung trifft nun auch auf den Kontingenzbegriff selbst zu. So ist es, wie bei fast allen »historischen Sachverhalte[n], die sich im Laufe der Zeit entwickeln und transformieren« (Holzinger, 2007, S. 25), auch beim Kontingenzbegriff so, dass sich dieser »einer bündigen und verallgemeinerbaren Bedeutung« (ebd.) entzieht. Und so kommen dem Kontingenzbegriff zu unterschiedlichen historischen Zeiten, in unterschiedlichen Kontexten und in unterschiedlichen Denkhorizonten mal mehr und mal weniger variierende Bedeutungen zu: mal Zufall und Arbitrarität, mal Nicht-Notwendigkeit, Unbestimmtheit und Unbedingtheit, mal Freiheit und Chance, mal Ungewissheit, Widerfahrnis und Relativität (ebd., S. 25–43).

Innerhalb dieser Bedeutungsvielfalt macht Oliver Marchart (2010, S. 74–81) in den bestehenden Begriffsverwendungen formal einen schwachen und einen starken Begriff von Kontingenz aus.⁸

8 Die Unterscheidung in einen schwachen und einen starken Kontingenzbegriff ist freilich nicht die einzige und für jeden Zweck zufriedenstellendste Systematisierung der darunter subsumierten Begriffsverständnisse. Für den Zweck der hier vorgenommenen Hinführung erscheint sie aber durchaus funktional und zielführend. Als systematischere Alternative könnte hingegen die Unterteilung in einen phänomenalen/empirischen, einen nominalistischen und einen ontologischen Begriff von Kontingenz angedacht werden.

Der *schwache Kontingenzbegriff* findet sich in Perspektiven, die Kontingenz empirisch oder historisch an spezifische Momente und Konstellationen koppeln (Luhmann, 1984, 1992; Makropoulos, 1997; Waldenfels, 1990). Kontingenz als Möglichkeit, dass etwas auch anders sein kann, wird darin gewissermaßen an kontextspezifische Bedingungen geknüpft, die Alternativen erst möglich, erfahrbar und wahrnehmbar machen. Kontingenz bedarf dann entweder des Zufalls, bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse oder spezifischer Bewusstseinsformen, die einen Raum alternativer Möglichkeiten der Existenz eröffnen. Sie wird darin »soziologisch« (Makropoulos, 1997, S. 23) als Nicht-Notwendigkeit, Unbestimmtheit oder Unbedingtheit bestimmt, die »erst im Sozialen als je spezifische und damit für eine Gesellschaft charakteristische Spannung von Wirklichkeitsbereich und Möglichkeitshorizont erschlossen, wenn nicht überhaupt dort produziert wird und infolgedessen historisch variabel ist« (ebd.). Kontingenz stellt in diesem Verständnis etwa einen »Eigenwert der modernen Gesellschaft« (Luhmann, 1992, S. 93), ein konstitutives Moment moderner Ordnung (Waldenfels, 1990) bzw. ein spezifisches Epochenbewusstsein der Neuzeit dar (Makropoulos, 1997). In Letzterem zeigt sich, so Jörg Zirfas (2010, S. 11),

»ein geringeres Maß an Kontingenz in historischen Situationen, in denen die politischen, sozialen, kulturellen und religiösen Rahmenbedingungen für die Menschen nur ein begrenztes Maß an stabilen Handlungsmöglichkeiten bereitgestellt haben, weil die bedeutsamen metaphysischen Sachverhalte als konstant betrachtet wurden.«

Im Rahmen des schwachen Kontingenzbegriffs sind notwendige Gründe, auf denen sich soziale Wirklichkeit konstituiert, weiterhin möglich. Und ein sozialer Tatbestand ist letztendlich erst dann kontingent, wenn er aufgrund unterschiedlicher historisch-spezifischer Konstellationen als veränderbar in Erscheinung tritt.

Der *starke Kontingenzbegriff* ist demgegenüber überhistorisch angelegt. Hier gibt es keine notwendigen Gründe, auf denen sich das Soziale konstituieren könnte.⁹ Die einzige Notwendigkeit auf dem Terrain des Sozialen ist vielmehr, dass alles kontingent ist (Marchart, 2010, S. 78). Wenn Zirfas (2010, S. 11) in dem oben angeführten Zitat etwa andeutet, dass metaphysisches Denken Kontingenz beseitige, während postmetaphysisches Denken Kontingenz erzeuge, ist im Horizont des starken Kontingenzbegriffs auch metaphysisches Denken nicht nicht-kontingent, nur weil es Kontingenz aus seinem Denken ausblendet. Denn auch metaphysisches Denken stellt letztlich nur eine nicht-notwendige Möglichkeit unter vielen dar, soziale Wirklichkeit zu denken. »Ein sozialer Tatbestand ist somit«, so Marchart (2013, S. 32; Herv. i. Orig.), »nicht kontingent, weil er arbiträre Gründe hätte, sondern weil er *keine notwendigen Gründe* hat.« Vorausgesetzt wird im starken Kontingenzbegriff also, dass das Soziale überhaupt keinen ultimativen Grund besitzt, auf dem es sich konstituiert: keinen Gott, keine Nation, keine Vernunft, keine ökonomischen Bewegungsgesetze, keine irgendwie andere

9 Abgesehen von der ontologischen Vorannahme, dass es keine ultimativen Gründe des Sozialen gibt, wird im Rahmen des »starken« Kontingenzdenkens nicht davon ausgegangen, dass die Einnahme einer überhistorischen Perspektive möglich ist. Dabei ist es ausgerechnet die überhistorische Annahme absoluter Kontingenz, die eine transzendente Erkenntnisposition verunmöglicht.

Wesenhaftigkeit. Doch ausgerechnet diese »Abwesenheit eines ultimativen Grundes« (Marchart, 2010, S. 62; Herv. i. Orig.) macht »Gründe im Plural möglich« (ebd.) sowie die Gründung »kontingenter Fundamente« *notwendig* (Butler, 1992, 1993). Das Paradoxe am starken Kontingenzbegriff ist dementsprechend letztlich, dass Unbestimmtheit radikal vorausgesetzt und gleichzeitig die radikale Notwendigkeit nicht-notwendiger Bestimmtheit behauptet wird.

Um diese Paradoxie im Theoriegebäude des starken Kontingenzbegriffs zu ermöglichen, wird mit der terminologischen »Differenzierung zwischen dem Ontischen und dem Ontologischen« (Marchart, 2010, S. 64) gearbeitet. In dieser Unterscheidung wird die »Pluralität kontingenter Gründe, die »empirisch« – wenn auch immer nur temporär – das Soziale gründen« (ebd.), auf der Dimension des Ontischen verortet, während die »Unmöglichkeit einer letzten Gründung des Sozialen [...] nicht von derselben Ordnung sein kann wie die empirischen Gründe in ihrer Pluralität« (ebd.). Deshalb wird die Unbestimmtheit auf der Dimension des Ontologischen, der Dimension der Wesenhaftigkeit angesiedelt.

Der starke Kontingenzbegriff entstammt einem erkenntnistheoretischen bzw. sozialphilosophischen Theoriehorizont, der gegenwärtig vermehrt mit dem Begriff Postfundamentalismus bezeichnet wird. Diese Bezeichnung hat jedoch nur im weitesten Sinne etwas mit dem alltagsweltlich oder wissenschaftlich vorherrschenden Verständnis von (religiösen) Fundamentalismen zu tun (Sanders et al., 2014; Wippermann, 2013). Sie reiht sich vielmehr in die sozialphilosophische Dichotomie zwischen Fundamentalismus (auch Metaphysik oder Transzendentalontologie) und Antifundamentalismus (auch Nihilismus) ein, die, wie die Begriffskonstruktion bereits anzeigt, vor allem auf die An- oder Abwesenheit wesenhafter und unüberwindbarer Fundamente des Sozialen fokussiert (Marchart, 2010, S. 59–61). Während mit Fundamentalismus allgemein ein Denkhorizont bezeichnet wird, in dem ein ultimatives Fundament der sozialen Ordnung vorausgesetzt wird (etwa Nation als verbindendes Element), werden unter Antifundamentalismus zumeist Ansätze eines paradigmatischen »*anything goes*« (Marchart, 2013, S. 35) subsumiert (Baudrillard, 2010; Feyerabend, 1976), die jegliche Fundierung des Sozialen in allgemein und fest vorliegenden Gesetzen und Regelmäßigkeiten negieren (Marchart, 2013, S. 31–36). Letztere Schlussfolgerung ziehen postfundamentalistische Perspektiven nicht. Denn, wie bereits eingeführt, wird gerade aus der zugrunde liegenden Abwesenheit feststehender Fundamente die Notwendigkeit der permanenten Gründung nicht-notwendiger Gründe auf Basis bereits bestehender Gründungen abgeleitet (Marchart, 2010, S. 61–67). Diese *nicht-notwendige Notwendigkeit* des Sozialen verbindet den postfundamentalistischen Denkhorizont konstitutiv mit einem Denken von Macht und Herrschaft, ist doch die Frage nach der angemessenen Be-Gründung einer sozialen Ordnung aufgrund des Fehlens ultimativer Gründe nie außerhalb bestehender sozialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu beantworten (Laclau, 1990c, S. 60). In postfundamentalistischen Ansätzen geht es folglich *nicht* darum, »to do away with foundations, or even to champion a position that goes under the name of antifoundationalism« (Butler, 1992, S. 7). Vielmehr erscheint es bedeutsam, »to interrogate what the theoretical move that establishes foundations *authorizes*, and what precisely it excludes or forecloses« (ebd.; Herv. i. Orig.).

Die Fokussierung der Untersuchung auf (migrations-)gesellschaftliche Differenz verdeutlicht das Erfordernis differenzierter theoretischer Perspektiven, die Ausschluss, Macht und Herrschaft systematisch berücksichtigen. Innerhalb des theoretischen Horizonts des Postfundamentalismus stellt hierfür vor allem die Hegemonietheorie ein vielversprechendes Spektrum an differenzierten theoretischen Positionen zur Verfügung, die es erlauben, die Kontingenz des Sozialen systematisch mit macht- und differenztheoretischem Fokus in den Blick zu nehmen. Denn die Hegemonietheorie liefert, so Martin Nonhoff (2019b, S. 542), »eine Erklärung dafür, weshalb und auf welche Weise sich trotz der Offenheit des Sozialen immer wieder relativ stabile Formationen der Vorherrschaft einstellen, und zwar der Vorherrschaft sowohl von bestimmten Sinn- als auch von Akteurskonstellationen.«

Aus diesem Grund fokussiert die vorliegende Arbeit auf die Untersuchung theoretischer Beiträge aus dem Horizont der Hegemonietheorie mit Bezug auf die Frage der Theoretisierung des Verhältnisses von Kontingenz und Bildung in der Migrationsgesellschaft, wobei ich den Kontingenzbegriff insbesondere mit Bezug auf seine Bedeutungsfacetten der unbestimmten Bestimmtheit respektive der bestimmten Unbestimmtheit des Sozialen in den Blick nehme. Diese gewissermaßen unbestimmtheitstheoretische Perspektivierung des Kontingenzbegriffs hat zum einen damit zu tun, dass mich, das sollte bereits deutlich geworden sein, im Rahmen der Beschäftigung mit migrationsgesellschaftlicher Wirklichkeit insbesondere die Gleichzeitigkeit von Unbestimmtheit und Bestimmtheit des Sozialen interessiert. Die in demselben Bedeutungsspektrum anzusiedelnden Begriffspaare einer nicht-notwendigen Notwendigkeit oder einer unbedingten Bedingtheit sind dabei nicht unbedeutend, für das hier formulierte Interesse. Sie sind aber schließlich nur sekundär. Zum anderen hat die Fokussierung des Kontingenzbegriffs anhand der Begriffskonstruktion der Unbestimmtheit auch einen theoriestrategischen Zweck, wird doch selbst in herrschaftstheoretischen Betrachtungen des Kontingenzbegriffs die Bedeutung der machtvollen Bestimmtheit des Sozialen aufgrund der grundlegenden Unbestimmtheit häufig ausgeblendet und Kontingenz als Unbestimmtheit zum Teil vorschnell auf Zufälligkeit oder Beliebigkeit reduziert. Während ich in der Untersuchung also auf ein Denken des Verhältnisses von Unbestimmtheit und Bestimmtheit des Sozialen fokussiere, verwende ich aus eben genannten Gründen Kontingenz und Unbestimmtheit in der vorliegenden Arbeit synonym.

Um diesem unbestimmtheitstheoretischen Verständnis von Kontingenz nachzugehen, untersuche ich den Horizont der Hegemonietheorie. Da mit dem Etikett Hegemonietheorie ein weiter und unübersichtlicher theoretischer Horizont bezeichnet wird, der eine Vielfalt an theoretischen Perspektiven umfasst, ist dabei eine Begrenzung der Auswahl an untersuchten Betrachtungsweisen unumgänglich. Wie ich in Kapitel 2 noch näher ausführe, fokussiere ich meine allgemeinen gesellschaftstheoretischen Auseinandersetzungen deshalb in erster Linie auf die drei theoretischen Perspektiven, die mit den Namen Antonio Gramsci, Louis Althusser sowie Ernesto Laclau und Chantal Mouffe verbunden sind. Diese Auswahl stellt eine forschungspragmatische Eingrenzung dar, die den zentralen theoretischen Bezugspunkt der Untersuchung konstruiert, von dem eine systematische Ausweitung der zugrunde liegenden Bezugstheorien möglich wird und zu dem gleichzeitig als allgemeiner Anhaltspunkt immer wieder zurückgekehrt werden kann. Der derart konstruierte Horizont der Hegemonietheorie stellt also letztlich das

»Datenmaterial« für die vorliegende Untersuchung zur Verfügung, anhand dessen die Kontingenz des Sozialen und ihre Konsequenzen für Bildung in der Migrationsgesellschaft näher in den Blick genommen werden.

1.3 Das Anliegen der Migrationspädagogik – Ziel und Fragestellung der Untersuchung

Im Rahmen der Untersuchung verorte ich meine eigene erkenntnisproduktive Perspektive, wie oben bereits erwähnt, im Paradigma der Migrationspädagogik (Mecheril, 2004, 2016a; Mecheril et al., 2010). Migrationspädagogik dient der vorliegenden Arbeit als allgemeiner Standort, von dem der Horizont der Hegemonietheorie nach bildungstheoretischen Beiträgen befragt und diese untersucht werden sollen. Im Folgenden skizziere ich daher kurz die allgemeinen Konturen des Paradigmas Migrationspädagogik und beschäftige mich mit seinem allgemeinen normativen Anliegen. Letzteres dient der Untersuchung als Orientierung, indem es wesentliche Charakteristika einer gelingende(re)n Bildung in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen aufzeigt. Und es ermöglicht so schlussendlich, das Ziel und die Fragestellung der Arbeit zu präzisieren.

Migrationspädagogik hat sich im erziehungswissenschaftlichen Feld der Bildung in der Migrationsgesellschaft als differenzierter, dezidiert macht- und herrschaftskritischer Ansatz etabliert. In einer sehr verallgemeinerten und idealtypisierten Betrachtung des Feldes der erziehungswissenschaftlichen Thematisierung und Untersuchung von Migrationsgesellschaft und Bildung kann Migrationspädagogik in Bezug auf ihre (sozial-)theoretischen Vorannahmen sowie ihre erkenntnispolitischen und pädagogischen Anliegen und Ziele von den Paradigmen der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik abgegrenzt werden (Auernheimer, 2012; Diehm & Radtke, 1999; Krüger-Potratz, 2005; Mecheril, 2004, 2010b; Nohl, 2014).

Idealtypisch betrachtet gehen *ausländerpädagogische Praktiken* (die Ausländerpädagogik wurde nie explizit als Programmatik formuliert) mit einer defizitären und assimilationistischen Perspektive auf migrationsgesellschaftlich Andere einher. Dominante gesellschaftliche Unterscheidungen (etwa die Unterscheidung in Einheimische und Ausländer*innen anhand von Staatsangehörigkeit) sowie Normen (etwa Monolingualität) werden darin als unhinterfragte Gegebenheiten vorausgesetzt. Aus diesem Grund konstituieren sich ausländerpädagogische Praktiken als Zielgruppenansätze, die die Ein- und Anpassung migrationsgesellschaftlicher Anderer unter die vorherrschenden gesellschaftlichen Normen und Konventionen zum Ziel haben. *Interkulturelle Pädagogik*, die mittlerweile ein breites Spektrum an differenzierten Ansätzen umfasst (Auernheimer, 2012; Gogolin et al., 2018; Nohl, 2014), setzt sich hingegen insbesondere von der defizitären und assimilationistischen Zielgruppenorientierung der Ausländerpädagogik ab. Interkulturelle Ansätze stellen allgemeinpädagogische Ansätze dar, die pädagogisches Geschehen mit einer Fokussierung auf kulturelle Differenz in den Blick nehmen. Im Gegensatz zu einer Defizitperspektive kann in interkulturellen Ansätzen häufig eine Ressourcenperspektive aufgezeigt werden, die Migration bzw. Interkulturalität als Bereicherung voraussetzt. Das Paradigma der *Migrationspädagogik* dagegen weist die Reduktion migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse auf die Dimension kultureller

Differenz sowie die Bewertung von Migrationsphänomenen als entweder negativ oder positiv als Bestandteil der Produktion migrationsgesellschaftlicher Ungleichheit zurück (Mecheril, 2004). Bedeutsam im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist auch, dass die unterschiedenen Paradigmen implizit auf unterschiedlichen Gesellschaftsvorstellungen basieren. Während sowohl in ausländerpädagogischen als auch in interkulturellen Ansätzen häufig fundamentalistisch-wesenhafte Gesellschaftsmodelle durchscheinen, entspricht der Migrationsgesellschaftsbegriff der Migrationspädagogik dezidiert post-fundamentalistischen Vorannahmen der Un_Bestimmtheit von Gesellschaft(-lichkeit) (siehe Kap. 3.1).

Trotz dieser Einordnungs- und Typisierungsmöglichkeit »stellt die Migrationspädagogik aus systematischen wie empirischen Gründen ein konstitutiv unabgeschlossenes, sich revidierendes und differenzierendes, sich fortsetzend präzisierendes Projekt dar« (Mecheril, 2016b, S. 8). Allgemein interessiert sich Migrationspädagogik für migrationsgesellschaftliche Differenzordnungen¹⁰ und für die Fragen, wie sich diese in pädagogischen – aber auch in anderen gesellschaftlichen – Verhältnissen und Praktiken manifestieren und auswirken und wie diese in angemessener Weise verändert werden können. In diesem Interesse artikuliert sich eine kontextualisierende Perspektive, die von der überzeugten Annahme getragen wird, dass erziehungswissenschaftlich relevante Phänomene (wie etwa Handlungsfähigkeit, Autonomie, widerständiges Verhalten, Bildung etc.) wie auch soziale Phänomene im Allgemeinen immer im Verhältnis von Individuen und Kollektiven zu kontextuellen Differenzordnungen zu betrachten sind. Sozialtheoretisch kann das Differenz- und Ordnungsverständnis migrationspädagogischer Ansätze dabei im Anschluss an sozialkonstruktivistische und dekonstruktive Ansätze eingeordnet werden (Mecheril & Plößer, 2009). Diese verstehen Differenz zum einen als konstruiertes Produkt sozialer (Unterscheidungs-)Praxis. Zum anderen ist dieses Produkt nicht beliebig konstruierbar, sondern immer in temporär verfestigte, eine gewisse Dauerhaftigkeit aufweisende, asymmetrische Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingelassen, die einen sowohl beschränkenden als auch ermöglichenden Rahmen für das subjektive wie kollektive In-der-Welt-Sein, Handeln und Wahrnehmen formen (Mecheril et al., 2013, S. 47f.). Differenz kann in diesem Sinne als nicht-notwendiges soziales Konstrukt der Unterscheidung betrachtet werden, das folgenreiche Unterschiede produziert und somit eine tiefgreifende reale Wirksamkeit aufweist.

Entgegen anderer – im Feld der (Erziehungs-)Wissenschaft anzutreffender – Positionen, die Migrationspädagogik entweder als Ansatz im »weite[n] Feld der Integrationshilfen für Migrant/inn/en« (Auernheimer, 2012, S. 154) *umdeuten*¹¹ oder auf einen pa-

10 Diese werden heuristisch als »natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen« gefasst (Mecheril, 2003, S. 118–251; ausführlicher hierzu siehe Kap. 3.3.1). »Der Ausdruck natio-ethno-kulturell verweist hierbei zum einen darauf, dass die Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität (und Rassekonstruktionen) sowie Kultur (und Religion) in Wissenschaft und Alltagsverständnissen oftmals diffus und zum Teil in unklarer Abgrenzung voneinander Gebrauch finden. Zum anderen verweist der Ausdruck darauf, dass Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität und Kultur sowohl formal durch Gesetze und Erlasse, materiell durch Grenzanlagen und Ausweise als auch sozial durch symbolische Praktiken in durchaus verschwommener Bedeutung und Konsequenz hergestellt werden und politisch Verwendung finden.« (Mecheril, 2016b, S. 15)

11 Zur Kritik an dieser Umdeutung siehe Çiçek und Shure (2015), Peters (2015) und Schmitt (2015).

ternalistisch-dekonstruktiven Einsatz *reduzieren*, der »anti-essenzialistisch und hyperkulturell« (Knobloch, 2020, S. 244; Herv. i. Orig.) ausgerichtet sei, verfolgt Migrationspädagogik das Anliegen einer Kritik migrationsgesellschaftlicher Ordnungen und Herrschaftsverhältnisse, die die Handlungsfähigkeit und Würde Anderer einschränken (Mecheril et al., 2013). Migrationspädagogik geht es also weniger – zumindest nicht direkt – um die Subjekte und eine wie auch immer ausgerichtete – etwa integrative (Auernheimer, 2012) oder hyperkulturelle (Knobloch, 2020) – Einpassung, als vielmehr um die (migrations-)gesellschaftlichen Ordnungen und darum, wie diese Ordnungen Andere in ungleicher, illegitimer Weise einschränken. Schließlich geht es dabei um die Frage, wie diese Ordnungen verändert werden können, sodass gerechtere soziale wie pädagogische Verhältnisse für alle möglich werden.

»Mit der Entscheidung, das Verhältnis Migration und Bildung unter der Perspektive Migrationspädagogik zu thematisieren und nicht etwa unter der Frage, wie die Integration von Migrant/innen optimierbar sei, richtet sich der Blick auf Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, auf die Macht der Unterscheidung, die von ihnen ausgeht sowie die damit ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse und zwar *aller*, wie auch immer ihre migrationsgesellschaftliche Position und [ihr] Status sein mögen.« (Mecheril, 2016b, S. 19; Herv. i. Orig.)

Programmatisch geht es der Migrationspädagogik also weniger um die Frage, wie das Subjekt selbst »die Kunst« erlernen kann, »nicht dermaßen regiert zu werden« (Foucault, 1992, S. 12), als vielmehr um die »sozialen und politischen Ermöglichungsbedingungen« (Mecheril, 2010c, S. 20) für kritisches, mündiges, würdevolles Handeln unter den gegebenen Bedingungen sowie um »die Rolle [...], die der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Praxis (Denken, Sprechen/Schreiben und Handeln) hierbei zukommt« (ebd.). Migrationspädagogik verfolgt dabei zum einen das Anliegen, so Mecheril (2015, S. 47), zu einer Analyse derjenigen Bedingungen beizutragen, »die Menschen im Hinblick auf die Möglichkeit einer freieren Existenz behindern, ihre Würde einschränken und sie entmündigen.« Zum anderen sucht sie darauf aufbauend in postnormativer Einstellung nach Möglichkeiten einer freieren und würdevolleren Existenz *aller* unter den vorherrschenden Bedingungen, ohne – deshalb postnormativ – das, was als frei oder würdevoll gilt (sprich: das Maß der Kritik), von vornherein starr festzulegen (vgl. ebd., S. 47f.). Schließlich ist Migrationspädagogik an »der Untersuchung [von] Räume[n] und Optionen der Kontingenz [...] in besonderer Weise interessiert, kommen doch hier Alternativen in den Blick, die der Komparativform des ›Freieren‹, des ›Würdigeren‹ nahekommen« (ebd., S. 48).

Migrationspädagogik kann schließlich als eine offene und gleichsam entschiedene, kontextualisierende Perspektive der Suche nach einem »besseren Ort« (Grossberg, 1999, S. 58) skizziert werden, der es ganz im Sinne der Cultural Studies immer auch darum geht, »nachzuspüren, wie Macht in die Möglichkeiten der Menschen, ihr Leben auf würdige und sichere Art zu verbringen, eindringt, sie beschneidet und sich ihrer bemächtigt« (ebd., S. 62). Nach Grossberg sind radikale Offenheit und Kontextualität deshalb von hoher Bedeutung, »[d]enn wenn man Machtbeziehungen ändern will, wenn man die Menschen auch nur ein ganz klein wenig bewegen will, muß man dort ansetzen, wo sie

sind, wo und wie sie ihr Leben wirklich leben« (ebd.). Dies sollte jedoch nicht paternalistisch missverstanden werden, etwa im Sinne eines »Die Leute abholen, wo sie stehen«. Es geht vielmehr um eine Perspektive, die sensibel für die historischen und kontextspezifischen sowie (subjekt-)positionsabhängigen Bedingungen ist und die an diesen Bedingungen ansetzt.

Auf der Basis dieser zentralen Merkmale der Migrationspädagogik lässt sich das Ziel der vorliegenden Arbeit präzisieren: Im Horizont der Migrationspädagogik geht es *nicht* um einen Beitrag zur genaueren Bestimmung dessen, wie *alle* Subjekte zu gebildeteren Subjekten nach den gesellschaftlich dominierenden Normen und Konventionen werden können. Ziel ist es vielmehr, mit Bezug auf den Horizont der Hegemonietheorie und der Fokussierung auf Migrationsgesellschaft(-lichkeit) nach grundlegenden Bedingungen – ich nenne diese später »Elemente« – unbestimmter Bildungsprozesse zu fragen, die die Suche nach dem besseren Ort für alle mit größerer Wahrscheinlichkeit als unter den gegebenen Bedingungen vorherrschender Bildungsverständnisse (etwa der starke Selbstbezug) anleiten können. Schließlich ist das Ziel dieser Untersuchung weniger eine neue Grundlegung einer (migrationspädagogischen) Bildungstheorie in der Migrationsgesellschaft als vielmehr eine Verfeinerung und teilweise Ergänzung bereits vorliegender migrations- und allgemeinpädagogischer Bildungstheorien anhand der vertieften Auseinandersetzung mit hegemonietheoretischen Perspektiven und der zentralen Prämisse der Unbestimmtheit des Sozialen (siehe auch Kap. 1.4 zur Nähe von Hegemonietheorie und Migrationspädagogik).

In diesem Kontext geht es in der vorliegenden Arbeit um die Untersuchung der Fragestellung, *wie ein migrationspädagogisches Bildungsverständnis aus dem Horizont der Hegemonietheorie gedacht und präzisiert werden kann*. Grundlegend für ein solches Bildungsverständnis ist ein gesellschaftstheoretisches Nachdenken über subjektive Bildungsprozesse, in dem die Kontingenz des Sozialen in ihrer Spannung zwischen Unbestimmtheit und Bestimmtheit systematisch reflektiert wird. Daraus ergeben sich folgende weitere Unterfragen für die vorliegende Untersuchung:

- Wie wird die Kontingenz respektive die Unbestimmtheit des Sozialen hegemonietheoretisch gedacht?
- Was bedeutet dies für ein Denken von Gesellschaft(-lichkeit) und Subjekt(-ivität)?
- Welche Konsequenzen hat das für ein gesellschaftstheoretisches Bildungsdenken?
- Wie kann Migrationsgesellschaft im Sinne der Hegemonietheorie sowohl analytisch als auch theoretisch ausdifferenziert werden?
- Und inwiefern trägt die Perspektive Migrationsgesellschaft zu einer Ausdifferenzierung des hegemonietheoretischen Kontingenz-, Gesellschafts- und Subjektbegriffs bei?
- Welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus für einen migrationspädagogisch ausgerichteten, allgemeinen, gesellschaftstheoretischen Bildungsbegriff ziehen?

Die Untersuchung verfolgt hierbei das allgemeine Ziel, einen Beitrag zur Erweiterung, Modifikation und Revision des migrationspädagogischen Bildungsdenkens zu leisten, der es zum einen ermöglicht, Bildung in einer kontextualisierten Fokussierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen zu begreifen. Zum anderen soll ein Beitrag dazu ge-

leistet werden, weder die Nicht-Notwendigkeit noch die Macht- und Gewaltförmigkeit migrationsgesellschaftlicher Ordnungen aus dem Bildungsdenken auszublenden. Letztlich sollen die theoretischen Möglichkeiten eruiert werden, unter denen »gelingendere« Bildungsprozesse aller mit höherer Wahrscheinlichkeit zu erwarten sind.

1.4 Migrationspädagogische Bildungstheorie – Ein erster Überblick

Weder das Feld der allgemeinen noch das Feld der migrationspädagogischen Bildungstheorie soll und muss im Rahmen dieser Arbeit neu erfunden werden. Während ausführlichere Bezüge zum Feld der allgemeinen Bildungstheorie in der gesamten Arbeit sowie insbesondere in Kapitel 4 vorgenommen und hegemonietheoretisch diskutiert werden, führe ich hier in der gebotenen Kürze eine knappe Übersicht über bildungstheoretische Untersuchungen an, die dem Horizont der Migrationspädagogik zugerechnet werden können.

Trotz des im wissenschaftlichen Feld vergleichsweise jungen »Bestehens« des Paradigmas der Migrationspädagogik sind in den vergangenen Jahren vermehrt empirische und theoretische Studien mit dem Schwerpunkt Bildung(-sprozesse) entstanden, die eine wichtige Grundlage für die kontingenztheoretische Auseinandersetzung in der vorliegenden Arbeit bilden. Da aus der starken Eingrenzung auf bildungstheoretische Untersuchungen mit migrationspädagogischer Ausrichtung ein gut überschaubares Feld resultiert, stelle ich die Arbeiten im Folgenden einzeln und nacheinander dar. Die Darstellungen beschränken sich dabei auf die Skizzierung ihrer bildungs- und kontingenztheoretischen Implikationen, da die herausgestellten Arbeiten an anderen Stellen dieser Arbeit erneut angeführt und mit anderen Fokussen beleuchtet werden.

Eine der zentralen Grundlagen migrationspädagogischer Beschäftigungen mit dem Bildungsbegriff legte *Astrid Messerschmidt* (2009) mit ihrer Habilitation *Weltbilder und Selbstbilder* vor. Darin fokussiert sie anhand der Auseinandersetzung mit institutionalisierter Bildung in den Feldern »globales Lernen«, »interkulturelles Lernen« und »Lernen aus der Geschichte« Bildungsprozesse in Bezug auf die Topoi Globalisierung, Migration und die zeitgeschichtlichen Nachwirkungen von Nationalsozialismus und Kolonialismus. In Anlehnung an die kritische Bildungstheorie (insbesondere nach Konrath, 2006) versteht sie Bildungsprozesse als widersprüchliche Prozesse der Kritik an Herrschaftsverhältnissen bei gleichzeitiger Anerkennung der eigenen und konstitutiven Involviertheit in diese Verhältnisse. »Die Mittäterschaft an Herrschaft bei gleichzeitiger Kritik an herrschaftlich strukturierter Bildung macht«, so Messerschmidt (2009, S. 9), »die innere Zwiespältigkeit von Bildungsprozessen aus, die sich mit den gesellschaftlichen Verhältnissen in einer globalisierten Einwanderungsgesellschaft auseinander setzen [sic!] und von diesen Verhältnissen bedingt sind.« Sie hebt dabei insbesondere hervor, dass Bildungsprozesse ihren Ausgangspunkt in der Involviertheit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse nehmen, es dabei immer um die Reflexion von Selbst- und Weltbildern geht und diese zugleich nie an ein Ende kommen, also konstitutiv unabgeschlossen bleiben.

Neben der Arbeit von Astrid Messerschmidt stellt die qualitative Studie *Migration als Bildungsherausforderung* von *Nadine Rose* (2012) eine der grundlegenden Arbeiten im Feld

der migrationspädagogischen Bildungstheorie dar. In der Untersuchung vollzieht sie eine subjektivierungstheoretische Wende, was das Spannungsverhältnis der Involviertheit und Befähigung in und durch gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse anbelangt. Ihr Untersuchungsmaterial bilden biografische Erzählungen »von jungen Männern aus eingewanderten Familien zwischen 20 und 25 Jahren, die bereits in Deutschland geboren wurden oder im Kindesalter eingewandert sind« (ebd., S. 14). Der Hauptfokus der Analyse liegt dabei aus subjektivierungstheoretischer Sicht auf den diskriminierenden »Anrufungen« der Interviewpartner als migrationsgesellschaftlich Andere und deren bildungsrelevanten Positionierungen zu diesen. Bildung begreift Rose vor dem Hintergrund der Subjektivierungstheorie »als Infragestellung und Verschiebung der Bedingungen des kollektiven Seins [...], die sich aus der Macht von Subjektivierungsvorgängen speist, also als Infragestellung oder Verschiebung der Kategorien, in denen soziales Subjekt-Sein überhaupt denkbar ist« (ebd., S. 16). Mittels des auf der subjektivierungstheoretischen Paradoxität von Unterwerfung (etwa in Form von Diskriminierung) und Ermöglichung (etwa in Form von Bildung) gründenden Bildungsverständnisses kehrt Rose die – insbesondere in Diskursen über formelle Bildung vorherrschende – Defizitperspektive um, dass Migration eine Bildungsherausforderung für Migrant*innen darstelle. Sie verdeutlicht vielmehr, dass Migrationsphänomene eine Herausforderung für die vorherrschenden Normalitätsordnungen, Praktiken und Routinen sind und hebt auf einen Bildungsbegriff ab, der zentral um die Frage nach den Möglichkeiten und Bedingungen der Resignifikation diskriminierender migrationsgesellschaftlicher Anrufungen und Ordnungen kreist.

In jüngerer Zeit entstanden mit den Arbeiten von Arzu Çiçek (2020), Tobias Linnemann (2023) und Manuel Peters (2022) drei weitere bedeutsame bildungstheoretische Untersuchungen migrationspädagogischer Ausrichtung, die allesamt grundlegend an den herrschafts- und subjektivierungstheoretischen Arbeiten von Messerschmidt und Rose anschließen. Während Çiçek (2020) in ihrer Untersuchung – ähnlich wie Rose (2012) – Bildungsprozesse insbesondere im Spiegel von Erfahrungen und Diskursen über Deprivilegiertheit in den Blick nimmt, betrachten Linnemann (2020) und Peters (2022) Bildung vielmehr mit einer Fokussierung auf Erfahrungen der Privilegiertheit im Rahmen migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse.

Arzu Çiçek (2020) widmet ihre »postalische Diskursanalyse« (ebd., S. 11; Herv. i. Orig.) mit dem Titel *Vom Unbehagen an der Zugehörigkeit* einer differenzierten und tiefgehenden »migrationspädagogische[n] Derridalektüre« (ebd.). Im Fokus stehen in bildungstheoretischer Absicht (a) die Analyse eines Interviews mit »einer jungen Frau [...], die im Alter von acht Jahren [im Zuge des Kosovokrieges] schlagartig aus ihrem damaligen Lebenskontext gerissen wird« (ebd., S. 16), sowie (b) die dekonstruktive Lektüre eines Auszugs »aus dem *Nationalen Integrationsplan* der Bundesrepublik Deutschland« (ebd., S. 17; Herv. i. Orig.). Ziel dieses Vorgehens ist es, Erkenntnisse über die Strukturen und Bedingungen zu generieren, die Menschen in ihrer freien und würdevollen Existenz behindern, einschränken und entmündigen (ebd.). Çiçek (ebd., S. 97–187) stellt dabei insbesondere Behinderung, Degradierung und Entmutigung als Bedingungen der Einschränkung Anderer heraus. Bildungstheoretisch hebt sie auf die Einführung einer »Alteritätsorientierung« (ebd., S. 15) in die migrationspädagogische Debatte ab, die vor allem in der Herausstellung der besonderen Bedeutung von Verantwortung als unausweichliches, durch

die Alterität der Anderen erfahrendes und subjektbildendes Antwortverhältnis mündet. Diese radikale Verantwortung, die in ihrer Perspektive durch die Relationalität des Subjekts zu Anderen bedingt ist, charakterisiert sie dabei einerseits als »maßlos, denn das Subjekt ist dadurch in die Verantwortung genommen, dass es sich [...] in einem Vergleich des Unvergleichlichen entscheiden muss« (ebd., S. 91). Es gibt »[k]ein vorgeschriebenes Programm« (ebd.) der Verantwortung gegenüber Anderen. Andererseits ist Verantwortung ihr zufolge politisch im Sinne einer Ausweitung der Grenzen von Inklusion und Exklusion (ebd., S. 91f.). Auf der Dimension der Institutionalisierung von Verantwortung sei Verantwortung schließlich nicht total(itär) und universell übertragbar, sondern müsse sich vielmehr stets »im Hinblick auf das Singuläre *suspendieren* lassen« (ebd., S. 93; Herv. i. Orig.).

In seiner qualitativen Untersuchung mit dem Titel *Bildet Scham?* beschäftigt sich Tobias Linnemann (2023) mit dem »Zusammenhang von Scham und kritisch-(selbst-)reflexiven Bildungsprozessen von weiß Positionierten über ihre Involvierung in rassistische Verhältnisse« (ebd., S. 24; Herv. i. Orig.). Damit fokussiert er die »affektiv-emotionale Dimension von Bildungsprozessen« (ebd., S. 10) und fragt danach, inwiefern Scham zu Bildungsprozessen in Bezug auf Rassismus beitragen kann oder auch nicht. Das zentrale Interesse seiner Untersuchung liegt in diesem Zusammenhang jedoch nicht auf der widerwilligen Reproduktion von Rassismus (Weiß, 2013). Vielmehr fokussiert er auf die Frage, inwiefern Scham bei »weiß-mehrheitsdeutschen« bzw. migrationsgesellschaftlich privilegierten Subjekten zu einer »Transformation der Perspektive auf die eigene Involviertheit« (Linnemann, 2020, S. 11; Herv. i. Orig.) in Verhältnisse, die grundlegend durch Rassismen strukturiert sind, beitragen kann. In seiner empirisch-theoretisierenden Auseinandersetzung modelliert Linnemann Scham in erster Linie als krisenauslösendes Phänomen weißer Subjektivität, das Bildungsprozesse sowohl verhindert als auch ermöglicht. So zeigt er, dass die hegemonialen weißen Subjektverständnisse eine Bezugnahme auf Scham nahelegen, die Bildungsprozesse mittels der Abwehr des von der Beschämung vermeintlich implizierten Souveränitätsverlusts tendenziell verhindert. Demgegenüber hebt er gleichzeitig das Bildungsprozesse ermöglichende Potenzial von »ideologisch-diskursive[n] Elemente[n]« sowie von »Kontexte[n] mit alternativen Normen der Anerkennung von Reflexivität« (ebd., S. 416) hervor, die eine (Re-)Artikulation weißer Subjektvorstellungen als postsouveräne und involvierte Subjektivitäten zulassen, fördern und ermöglichen. »So kann davon ausgegangen werden«, schreibt Linnemann (ebd., S. 412), »dass Kontexte, in denen kritische und selbstreflexive Selbstverständnisse Anerkennung erfahren, eine Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen sowie der leidenschaftlichen Verhaftungen erlauben und begünstigen.« Scham kann dann sowohl als Anlass als auch Gegenstand von Transformationsprozessen erfahren und betrachtet werden.

Manuel Peters (2022) setzt sich in seiner qualitativen Untersuchung mit dem Titel *(Selbst-)Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft* »mit Subjektivierungsprozessen junger Erwachsener in Form von Zugehörigkeitserfahrungen und Bildungsprozessen innerhalb ihrer entwicklungspolitischen Mobilität« auseinander (ebd., S. 9). Anhand narrativer Interviews mit ehemaligen Teilnehmer*innen am weltweit größten globalen und entwicklungspolitischen Mobilitätsprogramm *weltwärts* beschäftigt er sich mit deren »Erfahrungen mit Zugehörigkeiten in ihrem jeweiligen Freiwilligendienst« (ebd.,

S. 153) und untersucht ihre »Aneignungsweisen postkolonial geprägter und natio-ethno-kulturell codierter Zugehörigkeitsordnungen« (ebd., S. 13). Bildungsprozesse fasst er in Anlehnung und Weiterführung subjektivierungstheoretischer Perspektiven als »Prozesse der Ordnungsbildung«, in denen es um die »Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung von Ordnungen« geht« (ebd., S. 19). Er hebt dabei – das kündigt auch der Titel seiner Arbeit an – auf das unüberwindbare Spannungsverhältnis von Selbstbildung (Subjektivierung) und Bildung ab. Mit Bezug auf einen migrationspädagogischen Bildungsbegriff verdeutlicht er (ebd., S. 285–292) insbesondere die Bedeutung von Gefühlen und Solidarität jenseits natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten für Bildungsprozesse, gerade aufgrund der dominierenden vereinseitigenden Bindung des Bildungsbegriffs an Rationalität (im Gegensatz zu Emotionalität und Affektivität) und methodologisch nationalistische Gemeinschaftsvorstellungen (im Gegensatz zu einer Solidarität jenseits des Nationalen).

Die dargestellten Arbeiten beleuchten Bildungsprozesse mit unterschiedlichen Fokussierungen und Schwerpunktsetzungen – sowohl was die theoretischen Bezugsperspektiven anbelangt als auch mit Bezug auf die spezifischen Facetten und Topoi eines migrationsgesellschaftlichen Bildungsbegriffs, die sie in den Vordergrund rücken. Gemein ist ihnen derselbe Blickwinkel, mit dem sie Bildungsprozesse (theoretisch wie empirisch) betrachten und mit dem sie die vielfältigen Klänge der eingefangenen Phänomene sprachlich abbilden. Bildungsprozesse werden in den dargelegten Arbeiten kontextrelational als (migrations-)gesellschaftlich strukturierte Subjektbildungsprozesse (im Sinne von Subjektivierung) betrachtet, die von dem Anliegen getragen werden, (Fremd-)Herrschaft zu überwinden, und die zugleich konstitutiv in Herrschaftsverhältnisse eingebettet sind. Dafür wird theoretisch das Paradox der gleichzeitigen Präsenz von Bestimmtheit (Herrschaft, Heteronomie, Determiniertheit) und Unbestimmtheit (Mündigkeit, Autonomie, Freiheit) im Feld des Sozialen großteils vorausgesetzt.

Im Anschluss an diese migrationspädagogischen Arbeiten beabsichtigt die vorliegende Untersuchung nun weder, den bereits existierenden facettenreichen Horizont migrationspädagogisch-bildungstheoretischer Forschung in einer umfassenden und stringenten migrationspädagogischen Bildungstheorie zu vereinheitlichen, noch verspricht sie, diesem Horizont einen radikal neuartigen Baustein hinzuzufügen oder zu einem paradigmatischen Wandel beizutragen. Vielmehr geht mit dem in dieser Arbeit verfolgten Interesse das Ziel einher, mit der unbestimmtheitstheoretischen Fokussierung von Kontingenz eine der zentralen theoretischen Vorannahmen migrationspädagogischer Bildungstheorie genauer in den Blick zu nehmen und mit Bezug auf Bildung auszuarbeiten. Damit soll ein Beitrag zur »Verfeinerung« der bildungstheoretischen Grundlagen sowohl des Horizonts der Migrationspädagogik als auch der allgemeinen Bildungstheorie geleistet werden.

1.5 Migrationsgesellschaftliche Modellierungen – Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Das Vorgehen dieser Untersuchung bezeichne ich als migrationsgesellschaftliches Modellieren. Diese Formulierung verdeutlicht in bildlicher Sprache, dass ich das theoreti-

sche Arbeiten nicht als eine vollständig objektive, sinnentsprechende Darstellung des theoretischen Materials betrachte. Vielmehr begreife ich es als eine Praxis, die das zugrunde liegende Material bearbeitet und dabei auch verändert und verformt. In diesem Sinne versteht auch Louis Althusser (2017, S. 205) in materialistischer Perspektive theoretische Praxis – wie jede andere Praxis auch – als »jeden Prozess der Transformation eines bestimmten gegebenen Rohstoffs in ein bestimmtes Produkt, eine Veränderung, die durch eine bestimmte menschliche Arbeit bewirkt wird, indem sie bestimmte (>Produktions<)-Mittel benutzt.«

Neben diesem transformierenden Charakter stelle ich mit dem Attribut »migrationsgesellschaftlich« den zentralen Bezugspunkt meiner Modellierungen heraus. Wie bereits in Kapitel 1.1.3 herausgestellt, nimmt der Erkenntnisprozess im Rahmen des migrationspädagogischen Paradigmas seinen Ausgangspunkt in der methodologischen Überzeugung, dass das Allgemeine zwar kategorial, aber nicht kategorisch vom Besonderen unterschieden werden kann. Eine forschungspragmatische (Komplexitäts-)Reduktion bzw. die Einnahme einer »künstlichen Einstellung« (Mecheril, 2010c, S. 15) auf das Besondere ermöglicht es jedoch, das Allgemeine »besser« – im Sinne von fokussierter und methodisch eingegrenzter – in den Blick zu nehmen (Hamburger, 2009; Mecheril, 2006a). Die im Rahmen dieser Arbeit vorgenommenen Modellierungen haben deshalb ihren zentralen Bezugspunkt letztendlich in dem – selbst auch noch zu modellieren den – Gegenstand der Migrationsgesellschaft(-lichkeit).

Den Ausdruck »Modellierung« entleihe ich von Paul Mecheril (2003), der damit eigentlich die Praxis und das Ergebnis der Modellbildung im Rahmen der empirisch-interpretativen Analyse von Interviewtexten bezeichnet (ebd., S. 40–50). Die Forschungspraxis von der Datenerhebung via Interviews über die Transkription und die Analyse zur Produktion von Ergebnissen (in seinem Fall: von Modellen) beschreibt Mecheril dabei als »einen kontingenten und vergegenständlichenden Herstellungs- oder Bildungsprozess« (ebd., S. 40) von Texten, die permanenten Transformationen und Übersetzungen unterliegen. Ohne das genaue Vorgehen weiter ausführen zu können, ist es offensichtlich, dass ich in der vorliegenden Arbeit nicht das identische Vorgehen unter der Bezeichnung »Modellierung« beschreibe. Und doch scheint es mir auch über die Brauchbarkeit des Begriffs hinaus durchaus Analogien zwischen einer Modellierung sogenannter theoretischer und sogenannter empirischer Daten zu geben, auch wenn sich ihre Entstehungsbedingungen deutlich voneinander unterscheiden mögen. Denn sowohl theoretische Texte als auch Interviewtexte können als kontingente Zwischenprodukte des Übersetzens vorgegebener Erzählmuster und -normen in einen bestimmten Kontext und mit bestimmten (imaginierten und dominierenden) Interessen etc. verstanden werden, die nie auf eine reine Ursprünglichkeit verweisen. Um bei dem oben eingeführten Beispiel zu bleiben: Wenn Theorie nach Althusser (2017, S. 206) »an einem Rohstoff (Vorstellungen, Begriffe und Tatsachen)« arbeitet, dann ist dieser Rohstoff, selbst wenn es sich um Theorien handelt, eben nicht ursprünglich und rein. Vielmehr wird der Rohstoff der theoretischen Praxis »durch andere Praktiken gegeben [...], die ›empirisch‹, ›technisch‹ oder auch ›ideologisch‹ sein können« (ebd.). Das heißt, dass auch die Rohstoffe der theoretischen Praxis sowie deren Ergebnisse immer bereits Transformationen von etwas sind, das zuvor anderen Prozessen der Transformation ausgesetzt war. Zwischen dem Material einer theoretischen Untersuchung (abstrakte Theorien) und dem abstrak-

ten Produkt der theoretischen Arbeit liegt also immer eine Differenz, die stets durch Verunreinigung, Selektivität, Begrenzung, Interpretation etc. gekennzeichnet ist (ebd., S. 233).

In Anlehnung an Stuart Halls (2010c, 2010d) kommunikationstheoretische Skizze des »Kodieren/Dekodieren-Modells« im Kontext der Massenkommunikation kann der Prozess der Modellierung theoretischer Texte als ein Über-Setzen von Theorien von einem Bedeutungshorizont 1 in einen Bedeutungshorizont 2 betrachtet werden. Dabei werden beide Bedeutungshorizonte durch unterschiedliche historische und kontextspezifische Bedingungen geprägt, die Auswirkungen auf die kontextspezifischen Praktiken des Kodierens und Dekodierens eines Textes haben. Wenn Hall das massenkommunikationstheoretische Sender*in-Nachricht-Empfänger*in-Modell anführt, geht es ihm dementsprechend insbesondere darum, mit der Vorstellung zu brechen, Kommunikation bzw. Rezeption könne linear und störungsfrei funktionieren – also als ein transparenter Prozess, in dem die gesendete Nachricht unter Beseitigung aller möglicher Störungen unbeschadet und unverändert bei den Rezipient*innen ankommen kann. Vielmehr stellt er sich den Vorgang, vereinfacht ausgedrückt, als einen rekursiven, spiralförmigen Prozess vor, in dem eine Nachricht unter spezifischen Produktionsbedingungen (Wissensrahmen, Produktionsverhältnisse, technische Infrastruktur) in einem spezifischen Bedeutungshorizont *kodiert* und im Anschluss – vermittelt über einen allgemeinen sinntragenden Diskurs – in einem anderen Bedeutungshorizont unter anderen Produktionsbedingungen rezipiert, gelesen bzw. *dekodiert* wird. Es ergibt sich, das erscheint mir hier bedeutsam, das Bild eines Übersetzungsprozesses, der von einer unüberwindbaren Differenz zwischen dem Material und dem Produkt der Praxis der Massenkommunikation bzw. – in dem vorliegenden Fall – der theoretischen Untersuchung gekennzeichnet ist. Wobei diese Differenz nicht gekittet, sondern maximal durch Anerkennung und einen behutsamen Umgang damit »überbrückt« werden kann. Übertragen auf die Praxis einer theoretischen Untersuchung und in Anlehnung an Mecherils Modellierungsmodell (2003)¹² erscheint es mir dabei noch einleuchtender, von einem Bedeutungshorizont V zu sprechen, in dem das Untersuchungsmaterial (theoretische Texte) als bereits gefertigtes (Zwischen-)Produkt der Übersetzung verortet ist, und einem Bedeutungshorizont X, in den das Untersuchungsmaterial übersetzt wird. Die jeweiligen Übersetzungen werden dabei auf der Basis eines spezifischen Erkenntnisinteresses und unter Bezugnahme sowohl systematisch als auch eklektizistisch ausgewählter weiterer Untersuchungsperspektiven aus einer ausgewählten (Subjekt-)Position und einem durch konkrete Macht- und Herrschaftsverhältnisse geprägten gesellschaftlichen wie disziplinären Kontext vorgenommen. Die Kennzeichnung als Text und Bedeutungshorizont V oder X ist relevant, weil dadurch sowohl der Ausgangstext und sein Bedeutungshorizont *nicht* als ursprünglich gesetzt werden als auch der produktive Spalt (zeitlich, räumlich, prozessual, theoretisch...) zwischen dem Ausgangstext und dem Produkt – der Spalt, in dem die modellierende Tätigkeit stattfindet – *nicht* aus der Repräsentation des Erkenntnisprozesses getilgt wird. Dies

12 Mecheril spricht beim transkribierten Interviewtext von Text V und bei den Modellen, die am Ende der interpretativen Analyse stehen, von Text X.

schreibt keine Beliebigkeit in den Prozess der Modellierung ein, sensibilisiert jedoch für die verantwortungsvolle Tätigkeit der Übersetzung von Texten V zu Texten X und weiter.

Mein Tun im Rahmen der vorliegenden Untersuchung kann am Ende meiner sukzessiv-präzisierenden Einleitung also schließlich als eines charakterisiert werden, das ausgewählte theoretische Texte (Hegemonietheorie) im Hinblick auf einen konkreten Gegenstand (Bildung) und auf ein forschungsleitendes Erkenntnisinteresse und -ziel (unbestimmtheitstheoretische Reflexion) aus einer bestimmten erkenntnistheoretischen und -politischen Perspektive (Migrationspädagogik) sowie anhand einer eingeschränkten Fokussierung (Migrationsgesellschaft) liest und übersetzt. Dieser Vorgang wird weder als transparenter und reiner Prozess der Freilegung einer tiefenhermeneutischen Sinnstruktur des Untersuchungsmaterials betrachtet noch als einer, der in umfassender Weise dem Untersuchungsmaterial »gerecht« werden könnte. Auch wenn der Vorgang weder beliebig noch ambitionslos ist, so ist er doch als eine prozessuale Modellierung zu kennzeichnen, die notwendigerweise mit (un-)bewussten Ein-, Ab- und Ausblendungen, mit Verlusten, Wandlungen und Hinzufügungen einhergeht. Der Untersuchungsprozess kann so als ein sich in spiralförmigen Bewegungen permanent verschlingender und auch durch Brüche gekennzeichneter Prozess des Übersetzens von Texten aus einem Bedeutungshorizont in einen anderen verstanden werden. Auch wenn der Bedeutungshorizont der vorliegenden Arbeit zum Teil auf ganz anderen Interessen, Zielen, Perspektiven, sozialen Bedingungen etc. basieren mag als die Bedeutungshorizonte der untersuchten Texte, nimmt die Praxis der Modellierung nichtsdestotrotz die Tätigkeit der Übersetzung ernst.

Um dem Interesse und der Fragestellung dieser Arbeit diesen Überlegungen entsprechend nachzugehen, untersuche ich in Kapitel 2 unter dem Titel *Gesellschaft, Hegemonie, Kontingenz* den Begriff der Unbestimmtheit in hegemonietheoretischen Perspektiven auf das Soziale. Gesellschaft wird darin als Versuch der Schließung der Offenheit des Sozialen verstanden. Deshalb konstruiere ich zunächst den von mir als allgemeinen Bezugsrahmen gesetzten Horizont der Hegemonietheorie und gehe der Frage nach einem kontingenztheoretischen Gesellschaftsbegriff innerhalb dieses Rahmens nach. Dafür modelliere ich die ins Zentrum gesetzten theoretischen Spektren von Antonio Gramsci, Louis Althusser sowie Ernesto Laclau und Chantal Mouffe, um daraus ausgewählte sozialtheoretische Elemente des hegemonietheoretischen Horizonts herauszustellen. Darauf aufbauend reflektiere ich die gesellschaftstheoretischen Gehalte des von mir modellierten Horizonts mit Bezug auf seine sozialontologische, sozialtheoretische und zeitdiagnostische Bedeutung, um schließlich das Konzept der Unbestimmtheit anhand der theoretischen Werkzeuge der Hegemonietheorie zu bestimmen.

In Kapitel 3 arbeite ich unter dem Titel *Nationalstaat, Rassismus, Migrationsgesellschaft* einen hegemonietheoretischen Begriff von Migrationsgesellschaft(-lichkeit) heraus und spezifiziere zugleich auf Basis der Fokussierung auf Migrationsgesellschaft(-lichkeit) den in Kapitel 2 erarbeiteten Kontingenzbegriff. Dafür nehme ich in einem ersten Schritt eine allgemeine Übersetzung des hegemonietheoretischen Horizonts in ein Denken von Migration und der Unmöglichkeit von Gesellschaft vor, wobei ich mich anhand der in Kapitel 2 ausgearbeiteten sozialtheoretischen Elemente auf bedeutsame Signifikanten (Migrationshintergrund und illegale Migrationen) sowie Regime (Integration und europäische Grenzsicherung) der diskursiven migrationsgesellschaftlichen

Grenzproduktion beziehe. Darauf aufbauend beschäftige ich mich in einem zweiten Schritt mit dem »innersten Zement« der vorherrschenden migrationsgesellschaftlichen (Welt-)Ordnung, indem ich insbesondere auf die Elemente der Nationalstaatlichkeit und des Rassismus fokussiere. Abschließend reflektiere ich die gesellschafts- und un_bestimmtheitstheoretischen Konsequenzen meiner Beschäftigung mit Migrationsgesellschaft(-lichkeit) und Kontingenz.

In Kapitel 4 mit dem Titel *Bildung, Subjekt, Herrschaft* beschäftige ich mich schließlich mit den un_bestimmtheitstheoretischen Implikationen für den Bildungsbegriff. Dafür nehme ich in einem ersten Schritt eine subjekttheoretische Annäherung zwischen dem Bildungsdenken und der Hegemonietheorie vor, in der ich insbesondere auf die subjektivierungstheoretische Perspektive der Hegemonietheorie und ihre politischen Implikationen abhebe. Aus dieser Annäherung resultiert die Notwendigkeit der Bestimmung eines politischen Bildungsbegriffs, der zum einen die Un_Bestimmtheit des Sozialen und ihre Konsequenzen zum Ausgangspunkt von Bildungsprozessen macht und zum anderen die Politisierung der gegebenen Verhältnisse als Ziel von Bildungsprozessen ableitet. Um mich einem politischen Bildungsbegriff anzunähern, stelle ich in einer ersten Suchbewegung drei bildungstheoretische Zugänge heraus, die ich im weiten Spektrum der Hegemonietheorie ansiedle: erstens und insbesondere mit Bezug auf Gramsci eine Richtung, die Bildung vor allem als eine Praxis der intellektuellen Selbstermächtigung versteht; zweitens und mit allgemeineren hegemonietheoretischen Bezügen eine Richtung, die Bildung als sich kritisch distanzierende und problematisierende Subjektivierungsweise versteht; drittens eine Perspektive, die als alteritätstheoretisch bezeichnet werden kann und der zweiten Richtung sehr nahe steht. Bildung wird hierin vor allem in Bezug auf die subjektkonstitutive Bedeutung Anderer gedacht, die die konstitutive Andersheit einer jeden Subjektivität hervorhebt. In einer zweiten Suchbewegung leite ich aus diesen drei hegemonietheoretischen Zugängen zu einem politischen Denken von Bildung und anhand der Erweiterung um weitere bildungs- und sozialtheoretische Perspektiven formale Elemente einer un_bestimmten Bildung(-stheorie) ab, die Bildungsprozesse mit Bezug auf (a) Relationalität, Kontextualität und Ungleichheit, (b) Wissen, Macht und Herrschaft sowie (c) Reflexivität, Normativität und Kritik kennzeichnen. Abschließend formuliere ich daraus ein allgemeines Arbeitsverständnis einer programmatisch politischen Bildung in der Migrationsgesellschaft.

Kapitel 5 veranschaulicht schlussendlich die letzte Übersetzungsbewegung der vorliegenden Untersuchung. Unter dem Titel *Migrationspädagogische Bildung im Kommen* beschäftige ich mich mit den Konsequenzen der Erkenntnisse aus den ersten drei Teiluntersuchungen für einen migrationspädagogisch bestimmten politischen Bildungsbegriff. Dabei hebe ich im Anschluss an die bis dahin geführten Auseinandersetzungen auf einen Perspektivwechsel von der Unbestimmtheit des Eigenen auf die Verantwortung der Unbestimmtheit Anderer als Voraussetzung für mehr Unbestimmtheit aller ab. Um diesen Perspektivwechsel durchzuführen, arbeite ich in dem ersten größeren Untersuchungsschritt dieses Kapitels 5 einen hegemonietheoretischen Verantwortungsbegriff als allgemeinen Bezugspunkt einer Bildung unter Bedingungen einer (migrations-)gesellschaftlichen Un_Bestimmtheit heraus. Darauf aufbauend gehe ich auf die Konsequenzen für eine migrationspädagogische Verantwortung von Un_Bestimmtheit ein, indem ich erstens die spezifischen migrationsgesellschaftlichen Antwortverhältnisse ex-

emparisch herausstelle, zweitens den diskursiven Ort der Ethik der Migration auf einen angemessenen postnormativen Maßstab einer migrationsgesellschaftlichen Verantwortung befrage und drittens einen politischen Begriff menschlicher Würde als allgemeine Orientierungsperspektive einer migrationspädagogischen Bildung erarbeite. Abschließend stelle ich die drei Elemente »Provinzialisierung des Selbst«, »kollaborative Kollektivität« und »postkommunitäre Solidarität« als grundlegende Logiken einer »angemessenen« migrationspädagogischen politischen Bildung heraus. Dabei ist festzuhalten, dass diese drei Elemente nicht dazu dienen, die in Kapitel 4 ausgearbeiteten formalen Elemente einer hegemonietheoretischen Bildung zu ersetzen, sondern dazu, diese auf Basis der migrationsgesellschaftlichen Erörterungen differenz- und antagonismustheoretisch zu ergänzen und zu präzisieren.

In Kapitel 6 ziehe ich aus der vorgenommenen Untersuchung Schlussfolgerungen auf einer übergeordneten Ebene. Dafür nehme ich zunächst eine Rückschau auf das in der Einleitung formulierte Erkenntnisinteresse, die Fragestellung und die Ziele der Studie vor und fasse die diesbezüglichen Ergebnisse der Arbeit nochmals zusammen. Von dieser Rekonstruktion der Ergebnisse ausgehend blicke ich auf die Grenzen und Möglichkeiten der Arbeit, indem ich die im Laufe des Forschungsprozesses getroffenen Entscheidungen und Ausschlüsse reflektiere. Da ich die Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff – insbesondere was seine allgemeine Orientierungs- und Reflexionsfunktion betrifft – für die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und die pädagogische Praxis als wichtig erachte, hebe ich im Anschluss und abschließend auf die Bedeutung einer politischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik ab und konturiere diese in ihren allgemeinen Merkmalen.