

In einem ersten iterierenden Schritt werden die den bildungstheoretischen Theoriearchitekturen und Vorgehensweisen zugrundeliegenden Repräsentationsmodi, die Kritiken an identitätslogischen Repräsentationsformen und die damit verbundenen Differenzkonstrukte iteriert (Kapitel 4.2-4.6). In einem zweiten und explizit fortschreibenden Schritt werden von *innen* und *durch-einander* die dann vorrangig einstimmig positionierten Differenzkonstrukte, Gegenständlichkeiten und Wissenschaftsapparaturen in ein mehrstimmiges Plädoyer für differente Differenzen (Kapitel 4.7) und in ein experimentelles Forschungsdesign eingeschrieben (Kapitel 4.8).

4.2 Kritik vs. Genealogie

Ricken bereitet in die *Die Ordnung der Bildung* eine »Genealogie der Bildung« vor, welcher er mit »systematisch-explorativen Beiträgen« (OdB, 28, 168) – einer methodologischen Auseinandersetzung (ebd., 163-210), einer subjektivierungstheoretischen wie »anthropolitischen« Interpretation von Bildung (ebd., 211-336) und einer alteritätstheoretischen »Neujustierung von Kritik« (ebd., 37, 337-348) – »zuarbeitet« (ebd., 28). *Die Ordnung der Bildung* stellt somit selbst keine Genealogie der Bildung dar, sondern sie visiert eine Genealogie an und arbeitet ihr zu.

In einer Genealogie der Bildung würde es nach Ricken darum gehen, der Frage nachzugehen, »wie in und durch ›Bildung‹ als einem theoretisch formulierten und praktisch bedeutsamen gesellschaftlichen Programm ›Menschen in Subjekte‹ [...] verwandelt werden« (ebd. 193). Dieses »Programm« der Ordnung der Bildung bewegt sich auf mehreren Ebenen und ist äußerst »verzweigt« und »komplex« (ebd.). Es verweist auf »theoretische Diskurse«, »soziale wie institutionalisierte Machtpraktiken«, »auf spezifische Selbsttechnologien«, aber auch auf »architekturale Einrichtungen« (Foucault 1978, 119f.; zit.n. OdB, 71). Und die Frage, wie Menschen durch Bildung in Subjekte verwandelt werden, lässt sich nur mithilfe von verschiedensten und anhand einer Vielzahl von empirischem Material wie Gesetzestexten, Tagebüchern oder Schüleraufsätzen beantworten (OdB, 205f., 273).

Nach Rickens »Lesart« (ebd., 33) geht es der Genealogie nicht um das Was der Macht oder das Was der Bildung, wobei »die Frage nach dem Was und Warum [nicht] aus[ge]schalte[t]« werden soll (Foucault 1994, 251; zit.n. OdB, 33). Genealogie fokussiert die als »Spähtrupp vorgeschickte Frage: Wie spielt sich das ab« (Foucault 1994, 251; zit.n. OdB, 69)? Wie werden mit und durch *Bildung* Menschen zu Subjekten? Wie wird im Rahmen der Ordnung der Bildung subjektiviert, objektiviert und Wahrheit gesprochen (OdB, 190f.; vgl. Ricken 2019, 846)?

Der Begriff Bildung repräsentiert somit nicht einfach eine »vermeintlich objektiv gegebene [...] Realität«, noch ist Bildung »als bloß determinierter Effekt der Regelstrukturen von Diskursen« zu verstehen (Ricken 2011, 15). Bildungsphilosophie

wie empirische Bildungsforschung können in dieser Perspektive keine objektiv gegebene Bildungsrealität finden; sondern sie subjektivieren, objektivieren und sprechen selbst Wahrheit. Sie sind selbst »in Praktiken eingebunden [...]« und stellen »in sich selbst bereits machthaltige [...] Zugriff[e] auf Welt« dar. Es wird kein »vorgängiges Erkenntnissubjekt (und auch kein Erkenntnisobjekt)« vorausgesetzt, »das gegenüber dem Machtssystem frei oder unfrei« wäre (ebd.). Der Gegenstand Bildung wird »allererst durch das Erkennen produziert« (Ricken 2011, 15). Ricken erzeugt damit im Anschluss an Foucault eine Wirklichkeitskonzeption, in der »das erkennende Subjekt, das zu erkennende Objekt und die Erkenntnisweisen jeweils Effekte jener fundamentalen Macht-/Wissen-Komplexe und ihrer historischen Transformationen bilden« (Foucault 1977, 39; zit.n. Ricken 2011, 15).

Die erziehungswissenschaftlichen Gegenstände und Gegenstandsbereiche sind in dieser Perspektive »nicht einfach gegenständlich gegeben (und eingrenzbar)«, sondern werden ähnlich wie in der postfundamentalistischen Perspektive Schäfers erst durch »differente und (konkurrierende)« Zugriffe erzeugt (Ricken 2011, 20). Ricken spricht von »Konstruktionsweisen pädagogischer Wirklichkeiten«, die jeweils andere Subjektivierungsweisen, Wahrheitsregime sowie damit verbundene »gesellschaftliche [...], bildungspolitische [...] und wissenschaftspolitische [...] Weichenstellungen« bedingen (ebd., 20; vgl. OdB, 187).

Die konstruierten pädagogischen Wirklichkeiten, Wahrheitsregime oder Ordnungen beziehen sich bei Ricken nicht auf eine objektive »Eigen-Welt oder Außen-Welt« oder einen intersubjektiv hervorgebrachten Wirklichkeitskonsens (SuK, 293). Dieses Objektive oder konsensuelle Quasi-Objektive wäre nur möglich, wenn das hinter dem Konstruktionsbegriff laufende Kontingenzenken »wiederum ›in eine Grundlage neuer Gewissheiten‹ verwandelt werden« würde (Ricken 2004, 43; vgl. Veyne 1991, 213), was mit Ricken eine konsequent gedachte Kontingenz jedoch unterläuft. Das Kontingenzenken bedingt nicht nur das Gewordensein und den Möglichkeitscharakter (Ricken 2004, 34ff.) von den konstruierten pädagogischen Wirklichkeiten, sondern es bedingt auch eine Selbstreferentialität, was heißt, dass nur »selbstbezogene Bezugnahmen« und eine immer partielle »Beteiligtenperspektive« möglich sind (SuK, 284; vgl. Ricken 2020, 843). Ein Kontingenzenken kann keinen gemeinsamen Nenner (SuK, 293) oder ein objektives Außen angeben, da immer nur aus einer bestimmten kontingenten Perspektive und im Rahmen eines bestimmten Wahrheitsregime beobachtet, geforscht, gedacht und gesprochen werden kann, wobei die Figur der Kontingenz, die Foucault'sche Wirklichkeitskonzeption oder das Foucault'sche Instrumentarium selbst betroffen sind (vgl. Kammler u.a. 2007, 255).

Die Genealogie der Bildung, d.h. die Klärung der ›Wie spielt sich das ab?<-Frage, welche nach Ricken anhand einer sehr breiten und heterogenen Materialsammlung beantwortet werden muss, ist die Zielperspektive Rickens, der er mit seinen Beiträgen zuarbeitet (vgl. OdB, 28) und steht nicht am Anfang seiner Arbeit. Trotzdem ist

die Genealogie paradoxerweise in der Einleitung bereits vor ihrer Durchführung in einen klassischen Kritikmodus eingeschrieben (ebd., 25, 28), wofür die Was-Fragen bereits vor der Arbeit beantwortet worden zu sein scheinen. Wie schon in *Subjektivität und Kontingenz* (SuK) mit der zentralen Gegenüberstellung von ›Selbstwerden‹ und ›Anderswerden‹ ist auch in *Die Ordnung der Bildung* die Theoriearchitektur von einer dualistisch-kritischen Teilungspraktik geprägt, welche unter anderem die

- Theoriebezüge (Identitäts- vs. Differenztheorie),
- die Fragestellung (Was- vs. Wie-Frage),
- die kritische Zielperspektive (Subjektivierung/Selbstwerden vs. Entsubjektivierung/Anderswerden),
- die Bildungswirklichkeit (Selbst-Bildungs-Täuschung (vgl. OdB, 215) vs. eine empirisch bestimmbare Ordnung der Bildung (ebd., 337)),
- die Reformulierung der Kritikkriterien (Selbstzentrierung vs. Selbstdezentrierung),
- sowie die Abgrenzung zu Kolleg:innen (OdB, 24f.) umfasst.

Die alteritäts- und subjektivierungstheoretische Abgrenzung von einer identitäts-theoretischen »Reflexion und Bestimmung des Menschen« (SuK, 271), von einem »individualtheoretischen Zuschnitt«, von Selbstzentrierung (OdB, 341), von klassischen Selbst-Bildungsverständnissen und Bildungssubjektivitäten und ihren späteren Abwandlungen (ebd., 22ff.) betrifft Einleitung, Rahmung wie Zentrum der Untersuchung. Ganz entgegen beispielsweise der Rezeption Balzers (2004, 31) verbleibt Ricks Bildung (mit seinem Fokus auf seinen kritischen Modus) diesseits einer Theoriearchitektur, die von einer grundlegenden ›oppositionalen Bestimmung‹ durchzogen ist: Differenz vs. Identität oder Anderswerden vs. Selbstwerden.

Dies gilt auch für den Umgang mit dem Kritikbegriff. In *Die Ordnung der Bildung* geht es Ricken um eine Kritik (ebd., 343) und eine Revision (ebd., 25) der Bildung, die »gemeinhin als Aufwertung und Verteidigung von Individualität gegen soziale Unterwerfung und Vernutzung ausgelegt und bisweilen als ›Entdeckung des Ich [...] gefeiert wird« (OdB, 312). Ricken rekonstruiert entgegen dieser Selbst-Bildung die Bildungsgeschichte in Bezug auf die »blinden Flecken«, das ›Vergessene‹ und ›Verdrängte‹ der »Begriffs durchsetzung« (2020, 246) und des kategorialen Erfolgs der Bildung. Vergessen wurde nämlich das ›Diesseits der Macht‹ der Bildung, ihre soziale und anthropologische Dimension. Bildung impliziert eine spezifische ›Menschenfassung‹, die Ricken mit Jessica Benjamin sogar als »die moderne Form der Versklavung« markiert (Benjamin 1993, 83; zit.n. OdB, 341). Bildung markiere nichts, was mensch gegen die Macht, gegen »soziale Unterwerfung« und Herrschaftsverhältnisse wenden könnte. Bildung bezeichnet und zielt nicht auf eine »Deformation oder gar Verhinderung von [hegemonialer] Subjektivität, sondern [im Gegenteil,

sie ist eine ›anthropolitische Technologie‹, welche eine spezifische] Figuration und Steigerung derselben« Macht oder Herrschaftsformation markiert (OdB, 19). Oder zumindest »taugt [der Bildungsbegriff] kaum noch« (ebd., 13) dazu oder es ist »fraglich, ob ›Bildung‹ auch heute noch taugt, [...] eine kritische Perspektive zu eröffnen« (ebd., 23; vgl. Balzer 2004, 29).

Wie bereits beschrieben, zielt Rickens »Kritik der Macht der ›Bildung‹« darauf ab, »neue Formen der Subjektivität« und auch damit verschränkte »Formen der Sozialität« zu erfinden (OdB, 347; vgl. Foucault 1994, 250), womit sich die Arbeit in die schon früher erwähnte zentrale Differenz von kritisierterem Selbstwerden und anvisiertem Anderswerden (Ricken 1999) einschreiben lässt. Die hegemoniale Ordnung der Bildung stützt in dieser Lesart das Selbstwerden und Ricken bezweifelt, dass der Bildungsbegriff differenz- oder alteritätstheoretisch gewendet werden und dem Anderswerden dienen kann (OdB, 347). So verwundert es auch nicht, wenn er die differenztheoretischen Reaktivierungen und Anschlüsse an die neuhumanistische Bildung, damit auch implizit Schäfers und explizit Kollers sowie Wimmers bildungstheoretische Arbeiten diesseits der problematischen Subjektivationsform – Selbstwerden – positioniert (ebd., 24f.; 2019).

Was ist Kritik bei Ricken? Schließt Ricken an Eylerts Gegendiskurs an, nachdem das »[Bildungs-]Übel [...] gründlich geheilt werden [...] in seiner Quelle versiegen, und [man] auf demselben Wege, wo es entstand und einwurzelte[,] [...] ihm begegnen« sollte (Eylert 1819, 381; zit.n. OdB, 278)? Und ist dieses ›Bildungsübel‹ dessen individualtheoretischer und selbstbezüglicher Zuschnitt? Muss mensch dem entgegen die ›Bildung‹ dem Schleiermacher'schen Anderen oder der Butler'schen Erkennungstheorie unterordnen (wie in OdB, 346; vgl. Ricken 2012)? Differenztheoretisches Anderswerden statt identitätslogisches Selbstwerden?

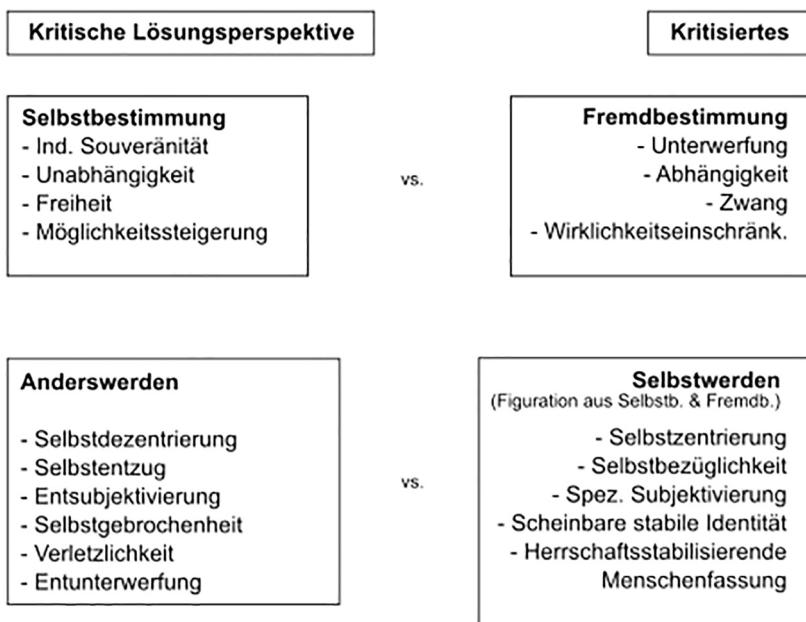
Ricken hat deutliche Zweifel an einer alteritäts- und differenztheoretischen sowie kritischen Wendung des Bildungsbegriff², dies wurde auch schon mit Masschelein in dem Text *Do we still need the concept of Bildung?* Von 2003 deutlich. In der Lösungsperspektive Rickens spielt deshalb auch nicht der Bildungsbegriff, sondern die differenz- und alteritätstheoretische Reformulierung des Kritikbegriffs eine zentrale Rolle (vgl. OdB, 343f.).

Ricken scheint für diese Reformulierung die Kritikterme ›Selbstbestimmung‹ und ›Fremdbestimmung‹ in ihrer **Verschränkung** oder als eine **Figuration** an die klassische Stelle (siehe Abb. 17), an der die Fremdbestimmung positioniert war, zu

² Interessanterweise lässt sich nach Ricken jedoch der Bildsamkeitsbegriff seinem historischen Kontext entziehen und anerkennungstheoretisch reformulieren (Ricken 2012). Also trotz des zumindest semantischen Bruchs gegenüber *deutschen* Referenzsystemen mithilfe subjektivierungstheoretischer Perspektiven wird hier an anderer Stelle und in deutlicher Nähe zum Bildungsbegriff der Anschluss an *deutsch-pädagogische Traditionen* gesucht (vgl. Thompson 2021, 21).

setzen. Die (fremdbestimmende) »Selbstzentrierung« wird zur »Einschließung in sich selbst« (OdB, 341) und »Souveränität und Unabhängigkeit [...] markiere keine Perspektive, [...] Kritik neu und anders zu denken«, sondern »Verletzbarkeit und (Selbst-)Gebrochenheit« (ebd., 344). Es geht nach Ricken darum, »das Moment der Dezentrierung so [in die Kritik] einzutragen, dass es nicht bloß als aufzuhebender und aufzulösender Mangel verstanden, sondern als das, ›was an uns menschlich ist‹ [...], angenommen werden kann« (OdB, 345; vgl. Butler 2003, 11). Die alteritätstheoretisch gefasste Selbstdezentrierung soll die identitätslogische Selbstzentrierung ablösen und so die Kritik wieder kritiktauglich machen.

(Abb. 17:)



Mit Bezug zu Humboldt tritt folglich bei Ricken an die Stelle des von Humboldt kritisierten Absolutismus (vgl. ebd., 313ff.) die »moderne Form der Versklavung«, von der sich Ricken abgrenzt. Der kritische Dualismus Selbstbestimmung vs. Fremdbestimmung wird zu Anderswerden vs. Selbstwerden.

»[O]b also ›Bildung‹ tatsächlich als Kritik neuerlich zur Geltung gebracht werden kann, – das muss in der Tat in Zweifel gezogen werden. Sicher ist: Kritik wird im ›Gemurmel der Menschen‹ (Foucault) immer ihren Ausdruck finden; vieles aber hängt davon ab, ob es – auch pädagogisch – gelingt, sie nicht nur an der Stärkung

von Selbstbezüglichkeit auszurichten, sondern auch als Bewegung einer Dezentrierung praktizieren zu lernen, liegt doch allein ›in unserer Bereitschaft, anders zu werden, als dieses Subjekt zugrunde zu gehen, unsere Chance [...], menschlich zu werden‹ (OdB., 347f.; vgl. Butler 2003, 144), jedoch abseits einer ›Bildung als ›Machtschema des Menschlichen‹ (OdB., 26).

Zunächst scheint Ricken ähnlich wie bei seiner subjektivierungstheoretischen Interpretation von Bildung die Kritik aus der oppositionslogischen Repressionshypothese herauszunehmen (Selbstbestimmung vs. Fremdbestimmung) und mit der Produktivität der Macht zu verschränken (vgl. Balzer 2004, 29). Ricken kritisiert »traditionelle Konzepte der Kritik, wie sie insbesondere in der kritischen Theorie ausgearbeitet worden« sind, wenn er deren ›Entleerung‹, abgelaufenes Haltbarkeitsdatum, ›Scheitern‹ und deren ›Ohnmächtigkeit‹ anführt (OdB., 20). Es handele sich nicht um ein Scheitern oder einen Missbrauch bestimmter Konzepte etwa aufgrund kapitalistischer Vereinnahmungen. Auch verweise der eigentliche Gehalt der Praktiken – Kritik wie Bildung – auf keine ›innere Guttheit‹. Im Gegenteil: Diese »gesellschaftlichen Praktiken moderner Subjektivierung« (ebd., 337) stabilisieren, reparieren und (re-)produzieren das System (im Sinne einer spezifischen Herrschaftsform). Sich bildende »kritische und freie Subjekte« werden als Effekt und Bedingung des Systems zugleich gedacht (Masschelein 2003, 131; zit.n. OdB., 344). Ricken verschränkt Macht, Kritik und Subjektivität miteinander und diagnostiziert der Kritik aufgrund des individualtheoretischen Zuschnitts ein Negationsproblem: »Selbstbestimmung und Möglichkeitssteigerung [könnten] nicht mehr ›per se‹ [als] zwei kritische Prinzipien der Negation von Fremdbestimmung und Wirklichkeitseinschränkung bezeichnet« werden (OdB., 344).

In Bezug auf meinen Zugriff auf Rickens Arbeiten scheint mir, dass die Kritikstruktur trotz der Reformulierung strukturell unangetastet bleibt (vgl. ebd., 22), nur deren in Opposition gesetzten Terme werden verschoben und erneuert. Warum diese alteritäts- und differenztheoretische Erneuerung für Kritik, aber nicht für Bildung taugt, wird bei Ricken nicht diskutiert. Warum lässt sich die Praktik der Kritik aus dem modernen Subjektivierungsregime lösen und alteritätstheoretisch erneuern, aber nicht *Bildung*? Es lässt sich hier nur deutlich machen, dass der Kritikmodus den Rahmen der ganzen Ricken'schen Theoriearchitektur ausmacht. Wenn Kritik strukturell in ähnlicher Weise wie Bildung problematisiert werden würde, bräche der strukturelle Rahmen der Arbeit weg. Würde Ricken die dualistisch operierende Kritik wirklich verabschieden, dann würde seine Revision der Bildung und die ganze Dramaturgie zwischen Selbst- und Anderswerden in dieser Form nicht funktionieren.

Ohne direkten Bezug und trotz der Kritik Rickens an Heydorn und der kritischen Erziehungswissenschaft (vgl. OdB., 17, 20) lässt sich Rickens Kritik an »der Macht der ›Bildung‹ in eine diskursive Linie mit der Kritischen Theorie bringen.

Ricken entlarvt den falschen aber wirksamen Schein der Selbst-Bildung. Die problematisierte und auch empirisch nachzuweisende (OdB, 337; vgl. Ricken 2019, 108) Ordnung der Bildung und der kategoriale Erfolg des Bildungsbegriffs basiert auf einer Art falschen aber real wirksamen Schein der Bildung. Der Begriff Bildung repräsentiert für Ricken nicht diesen Schein, der die Machfragen ausklammert, sondern eine zwar zu kritisierende, aber empirisch nachweisbare Verschränkung zwischen Bildung und Macht. Die repräsentationslogische Differenz zwischen Begriff (Bildung) und Gegenstand (eine empirisch zu erfassende Ordnung) bleibt in dieser Konzeption erhalten, wobei die allgemeine und eigene Gegenstandserzeugung immer wieder thematisiert wird.

Bedient mensch sich der doch sehr überheblichen Rhetorik Schäfers, dann hätten wir es bei dieser Lesart der Ricken'schen Arbeit mit »einem naiven Wirklichkeitskonzept« zu tun, wobei sich der bildungstheoretische Teil der Ricken'schen Arbeit »ablehnend« auf die vorherrschende wirkliche Ordnung der Bildung bezieht und der von Ricken geäußerte empirische Anspruch »affirmativ« die bestehende wirkliche, aber konstruierte wie kontingente Ordnung der Bildung gleichzeitig bestätigt (Schäfer 2006, 89).

Es entsteht in diesem Zugriff auf *Die Ordnung der Bildung* eine nicht aufzuhebende Spannung zwischen der Wie-Frage der Genealogie und den Was-Antworten der Kritik. In Bezug auf den Kritikmodus ist die kritisierte Selbst-Bildung eine Täuschung und die empirisch nachweisbare »Eigenheit«, also das Was der Bildung, findet sich in einer spezifischen Kombination von »Wissensformen (Weltverhältnis), Machtpraktiken (Anderenverhältnis) wie Selbsttechnologien (Selbstverhältnis)«, die sich »miteinander in einem ›Dispositiv‹ (Ordnung) verknüpfen lassen (OdB, 205, 337).

Doch die »Was- oder ›Wer-‹Befragung« ›verschließt sich schlicht‹ der »Dimension der Differentialität und Relationalität« (SuK, 248). Es geht nach Ricken eigentlich darum zu fragen, nicht was oder »›wer‹ man ist, [...] [sondern] ›wie‹ man aber ist«: Wie werden beispielsweise Leute durch Bildung zu Subjekten? Differenztheorie ist bei Ricken an die Wie-Frage gekoppelt, Identitätstheorie an die Was- und Wer-Frage. Doch die Gegenüberstellung von Identitäts- und Differenztheorie und den damit verbundenen Frage- wie Vorgehensweisen verdeckt, dass die Wie-Frage mit der Was-Frage gekoppelt ist. Denn es geht in der hier erzeugten Lesart in den Untersuchungen Rickens vorrangig um die Frage danach, was für ein Verständnis und eine »Interpretation« die differenz- und machttheoretische Perspektive für Subjekt, Kritik und Bildung zulässt. Die Wie-Frage wird hingegen nur mit einer noch zu leistenden Genealogie anvisiert und wird somit nicht wie bei Foucault als »Spähtrupp« verwendet, um eine kritische Untersuchung anzugehen.

Es fällt in *Die Ordnung der Bildung* auf, dass im Rahmen der subjektivierungs- und machttheoretischen Interpretation von Bildung immer wieder eher das Was »skizziert« oder »nachgezeichnet« wird und diese Skizze durch Verweise plausibilisiert

wird: Es wird auf eine Vielzahl von Referenzen ›zurückgegriffen‹ (Ricken 2007, 169) und eine Vielzahl von Aussagen unterschiedlicher Autor:innen miteinander ›verknüpft‹ (ebd., 170). Es entsteht bei der Lektüre der Eindruck, als wenn die Wie-Frage oder die ›Spähtrupp‹-Arbeit bei Foucault bereits beantwortet wurde, und die Antwort verwendet Ricken, um Bildung macht- und subjektivierungstheoretisch zu interpretieren. Die Was-Frage ist somit immer schon beantwortet und diese Antwort ermöglicht es zu *reflektieren*, wie genau in der Wirklichkeit Menschen zu Subjekten werden. Subjekt, Bildung und Kritik werden mit einem vorrangig Foucault'schen Instrumentarium interpretiert. In dieser Weise lässt sich das aufgemachte Spannungsfeld zwischen Genealogie und Kritik zugunsten der Was-Frage verschieben. Dies wird besonders am Ende der Untersuchung deutlich, wenn vor der noch ausstehenden Beantwortung der Wie-Frage mithilfe einer Genealogie der Bildung das von Ricken skizzierte Was, d.h. die »Eigenheit« von Bildung, bereits als empirisch konkretisierbar markiert wird (OdB, 337).

Das Spannungsfeld zwischen Genealogie und Kritik betrifft auch Rickens Interpretationsmodus (vgl. SuK, 168, 211). Die Repräsentationsprobleme werden einerseits reflektiert und es lässt sich eine Abkehr von einer klassisch hermeneutischen Suche nach einem identifizierbaren Bedeutungsgehalt hinter dem Bildungsbegriff nachzeichnen. Andererseits wird über den Modus der differenz- und machttheoretischen Interpretation von Bildung und der Ausweisung einer empirisch nachweisbaren ›Eigenheit‹ oder eines ›Inbegriffs‹ von Bildung diese Eigenheit zumindest in einem hermeneutischen Zugriff partiell oder ›behutsam‹ skizziert (OdB, 26), nachgezeichnet (ebd., 274) oder ›rekonstruiert‹ (ebd., 26). Deutlich wird diese Differenz, wenn Ricken zwar postuliert, dass beispielsweise Kontingenz nicht als neue Gewissheit gelten kann, gleichzeitig bezeichnet er »Kontingenz als Thema wie Struktur menschlicher Selbstbeschreibung« (SuK, 176).

Es wird auf die Grenzen, Macht und Gewalt der Interpretation und des Verstehens hingewiesen (Reh und Ricken 2014, 36), wie auch auf die Verschränkung zwischen dem »erkennende[n] Subjekt, [dem] [...] zu erkennende[n] Objekt und die Erkenntnisweisen« (Ricken 2011, 15). Zudem wird der eigene macht- und differenz-theoretische Zugang dahingehend problematisiert, dass der »»Gegenstand« und die ›Perspektive‹ kaum angemessen voneinander getrennt werden können« (OdB, 172) und der Gegenstand durch die eigene Erkenntnisweise hervorgebracht wird (Ricken 2011) und die eigene Konstruktivität nicht rausgerechnet werden kann (SuK, 295).

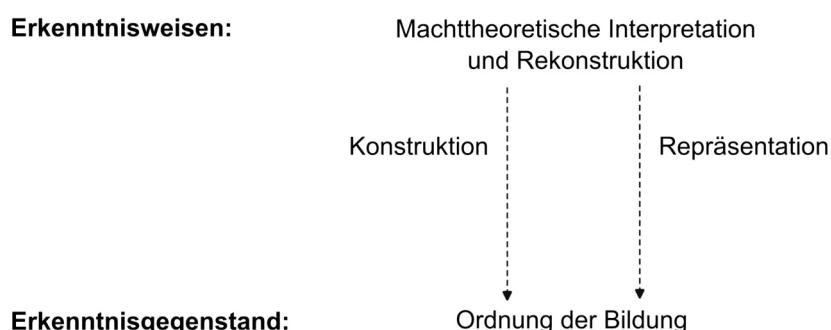
Die empirisch zu konkretisierenden Strukturen oder Ordnungen werden bei Ricken nicht als »Ausprägungen eines Allgemeinen« verstanden, sondern das Allgemeine ist an ein »Bestehen hegemonialer Strukturen« gekoppelt, in denen »als gesellschaftliche Tätigkeit« und »in diskursiven Praktiken« das (kontingente) Allgemeine (mit-)produziert wird (Reh und Ricken 2014, 32). Hier wird die Repräsentations- und Konstruktionslogik in Bezug auf den Forschungsgegenstand (Bildung) miteinander gekoppelt. Die Ordnung der Bildung ist kontingent und gesellschaft-

lich und durch diskursive Praktiken sowie durch den interpretierenden Zugriff Rickens konstruiert; gleichzeitig aber auch empirisch (jedoch nur behutsam) abbildbar, da empirische Forschung erstens nur relative Differenzen in den Blick bekommt (ebd., 32, 35) und die eigene (Mit-)Konstruktion des Gegenstandes nicht rausgerechnet werden kann.

Ricken plausibilisiert anhand vieler Referenzen und Materialien eine machttheoretische Perspektive auf Bildung und produziert über spezifische Erkenntnisweisen (Interpretation und begriffsgeschichtliche, systematisch-explorative Rekonstruktionen) den Gegenstand der Ordnung der Bildung (vgl. Ricken 2011, 15). Gleichzeitig erhält Rickens Zugriff auf Bildung über den Modus der Plausibilität, über die exemplarische Bestätigung der Perspektive durch empirisches Material, wie die staatstheoretischen Texte Humboldts (OdB, 313-326) und über die Annahme, dass diese Ordnung durch empirische Forschung auch verifiziert und konkretisiert werden kann (ebd., 337) einen repräsentativen Charakter.

Die Ordnung der Bildung wäre in dieser Lesart (trotz der Erzeugung des Gegenstandes durch Ricken selbst) in der empirischen Wirklichkeit als eine konstruierte, kontingente und mit Macht verworbene Ordnung (zumindest partiell) identifizierbar.

(Abb. 18:)



Gleichzeitig lässt sich eine Lesart erzeugen, in der Ricken seinen eigenen differenz- und machtheoretischen Zugriff auf Bildung radikaler problematisiert, gerade wenn er schreibt, dass das Kontingenzenken nicht zu einer neuen Gewissheit werden darf, sein Erkennen den Gegenstand produziert und die eigene (Mit-)Konstruktion des Gegenstandes nicht rausgerechnet werden kann.

»Erkenntnisse werden dabei nicht repräsentationalistisch als ›Abbilder von Welt< verstanden, sondern als ›pragmatische Konstruktionen von Welt< zu Zwecken der ›Orientierung in Welt.« (Ricken 2020, 843)

Wenn ich solche Textstellen ins Zentrum der Iteration von *Die Ordnung der Bildung* stelle, dann liegt der Schwerpunkt eher auf einer strategisch-politischen Bewegung, mit der es nicht vorrangig darum geht, eine Ordnung der Bildung zu repräsentieren, sondern es wird ein anderes Wahrheitsregime anvisiert, welches ein anderes Sprechen über Bildung ermöglicht. Die repräsentationslogischen Instrumente in *Die Ordnung der Bildung* werden dann eher zu strategischen Mitteln, um ein festgefahrenes, vereinheitlichtes und totalisiertes Wahrsprechen in Bewegung zu versetzen, zu verschieben und zu durchbrechen.

Mit der kontingenzttheoretischen Reformulierung von Kritik »ist [...] die Einsicht in die Relativität und Partikularität auch des Universalen selbst gekennzeichnet, so dass ‚fundamentale‘ Grundlegungs- und Letztbegründungsabsichten durchkreuzt und (auch) als homogenisierende, durch Ausschluss von Heterogenität konstruierte Totalitätsentwürfe aufgebrochen werden können.« (OdB, 344)

Das poststrukturalistische Plädoyer für Differenz ist bei Ricken auf den ersten Blick sehr deutlich in einen kritischen Modus und eine Abgrenzungsbewegung zu identitätslogischen Diskursen eingebettet. Die Rekonstruktion von *Die Ordnung der Bildung* in Bezug auf die Repräsentationsproblematik ließ jedoch eine Ambivalenz deutlich werden, in der Rickens Arbeit selbst von dem Abgegrenzten (Identitätsdenken) eingeholt zu werden scheint. Gerade in Bezug auf den Kritik- und Interpretationsmodus und in der Verschränkung mit empirischer Forschung scheint die Arbeit identitäts- und repräsentationslogisches Denken zu stützen und von einer identifizierbaren Ordnung der Bildung und einer homogenen wie linearen Selbst-Bildungsgeschichte auszugehen (vgl. Kapitel 3.3).

Gleichzeitig finden sich eine Vielzahl an differenztheoretischen und repräsentationskritischen Momenten, welche diese identitätslogische Einholung durchkreuzen können und andere Lesarten ermöglichen. So lassen sich die identitätslogischen Momente auch als politisch-strategische ausweisen. Demnach wären die Foucault'sche Wirklichkeit der Diskurse, Dispositive oder Wahrheitsregime weder empirisch einfach noch als konstruierte gegeben, sondern die Foucault'sche Geschichte wird zu einer nur plausiblen Geschichte oder ›orientierungsgebenden und pragmatischen Konstruktion‹ (Ricken 2020, 843). Oder etwas selbstkritischer: sie lässt sich als eine »kleine (und widerwärtige) Maschinerie« verstehen (Foucault 1993, 38; vgl. Didi-Hubermann 2014, Min. 47-52), die als Intervention abseits der Frage nach den Realitätsimplikationen des Wahrgesprochenen in bestehende hegemoniale Wahrsprechungen interveniert (vgl. Vogl 2008, 255, 258).