

5. Die Grenzen des pluralen Stils

Nach der Erzeugung, Problematisierung, Heterogenisierung und Partikularisierung einer radikal bedingten Bildung (Kapitel 2), Iteration sowie Fokussierung der Dezentrierungspunkte einer dezentrierten Selbst-Bildung (Kapitel 3) hat sich nach den wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen im letzten Kapitel die Frage nach dem Was der Bildung deutlich verkompliziert. Die Dekonstruktion kippte am Ende des zweiten Kapitels (ausgehend von einer kritischen Perspektive) eher in eine kritische Destruktion (Bildung und Nation) und im dritten Kapitel entstand am Ende eine affirmativere Konstruktion (Schulkonzeption). Im dritten und letzten Kapitel scheinen nun die von *innen* erzeugten Widersprüche, die durch-einander erfolgten Verschränkungen wie Abgrenzungen und die Erzeugung eines mehrstimmigen Plädoyers für differente Differenzen und Verschränkungen das Sowohl-als-auch konstruktiver, wie destruktiver, dekonstruktiver und diffraktiver Elemente stärker hervorzuheben.

Die Fortführung des pluralen Stils: Das Ziel war, die unterschiedlichen Plädoyers für Differenz und die heterogenisierenden Stilmomente poststrukturalistischer Bildungsphilosophie zu iterieren, zu radikalisieren, fortzuschreiben und zu erweitern. Die gesamte Arbeit ist rückblickend von partikularisierenden, verschränken-den und pluralisierenden Bewegungen durchzogen. Damit findet sich auch am Ende dieser Arbeit kein klarer Strang, kein einstimmiger Faden und kein stabiler Gang im Labyrinth der Wissenschaft; es entsteht keine einheitliche (bildungs-)philosophische Perspektive, die einer Systematik folgt oder die den Bildungsbegriff im Zentrum hält. Wie bereits am Anfang der Arbeit geschrieben: Mit der Zeit drängten sich mir der historische und auch der gegenwärtige Ballast der Bildungssemantik, die wissenschaftspolitischen Widerstände wie immanenten Ambivalenzen und Widersprüche der bildungstheoretischen Plädoyers für Differenz immer mehr auf.

Wichtige Einwände gegen das bildungsphilosophisch-poststrukturalistische Erbe waren erstens der eingeschränkte Fokus auf die monolinguale und innere Mehrstimmigkeit innerhalb der bildungsphilosophischen Koordinaten; zweitens das instrumentale Verhältnis zum Poststrukturalismus und drittens das Fehlen eines historisierenden und sozialwissenschaftlichen Blicks auf die eigene Theoriearbeit.

Die Bildungsphilosophie scheint mir an eine Grenze vorgestoßen zu sein und diese Grenze besteht auch in und mit dieser Arbeit. Die Produktion der inneren Mehrstimmigkeit ist zwar nicht erschöpft (vgl. Kapitel 2.8), diese wurde jedoch bereits stark entfaltet. Die anderen, wohl auch dekolonialen Mehrstimmigkeiten stellen hingegen eine Leerstelle in der Bildungswissenschaft dar und es war mir ein Anliegen, den deutschsprachigen und bildungsphilosophischen Diskurs zu öffnen, um damit einer anderen oder vieler Mehrstimmigkeiten mehr Raum zu geben. Auf theoretischer Ebene ließ sich dies nur teils einlösen, gerade weil die Arbeit von Beginn an dem poststrukturalistischen Plädoyer für Differenz folgt und dieses Plädoyer nicht in eine Mehrstimmigkeit oder Konfrontation mit anderen »Denkkollektiven« (Fleck) bringt.

Ein zentraler Ausgangspunkt dieser Arbeit war das Unbehagen und der damit verbundene Verdacht, dass das Plädoyer für Differenz wie der Poststrukturalismus oft auf ein bloßes Mittel für eine kritischere Bildungsphilosophie und ein kritisches Bildungsverständnis reduziert und das Plädoyer gegenüber den spezifischen und traditionsreichen bildungstheoretischen, institutionellen wie bildungspolitischen Diskursen sekundarisiert wurde. Gegen diese Sekundarisierung wurde das Plädoyer für Differenz auf die Bildungsphilosophie selbst angewandt (beispielsweise mithilfe der Dekonstruktion der verschiedenen Bildungsweisen). Letztendlich wurde durch diese Rückkopplung und durch die Radikalisierung, Fortschreibung wie Erweiterung des bildungsphilosophischen Plädoyers der Ort, von dem aus ich mich losbewegt hatte und den ich wohl auch nie verlassen habe die Bildungsphilosophie –, zu einem der zentralen Probleme und der Schluss dieser Arbeit fordert (wie in der Einleitung geschrieben) einen oder vielmehr viele andere Begriffe und einen oder viele andere (und immer schon miteinander verschränkte) Orte, Diskurse, Dispositive und Sprachen ein, die den Bildungsbegriff aus dem Zentrum an den Rand zwingen. Die benannte Rückkopplung und die daran anschließenden Radikalisierungen und Erweiterungen erzeugten unter anderem destruktive Bewegungen, die sich letztendlich nicht nur gegen die Bildungsphilosophie, sondern auch gegen die hier vorliegende weiterhin bildungsphilosophische Iteration richten. Diese Arbeit ließe sich somit auch in einer ironischen Weise lesen, die etwas vollzieht, was sie selbst schon nicht mehr vertritt.

Eine postkoloniale Einfaltung: Abschließend möchte ich einen anfänglichen Anstoß (Kapitel 1.1) und einen zwischendurch aufgenommenen Theoriestrang (Kapitel 2.9 und 3.8) mithilfe des postkolonialen Projekts der »Demontage« und »Provinzialisierung« Europas von Chakrabarty (2010, 61, 63)¹ und des feministisch-postkolonialen Projekts Spivaks wieder aufnehmen. Mithilfe einer postkolonialen (ambivalenten) Einfaltung des Bisherigen sollen nun am Ende die Konsequenzen dieser Arbeit nochmal deutlich hervortreten und zugespißt werden. In einem

1 Vgl. Jašová & Wartmann 2020, Wartmann 2021.

ersten Schritt knüpfte ich dafür an die Provinzialisierungsfigur Chakrabartys an, um eine erste postkoloniale Lesart dieser Arbeit zu erzeugen und um den damit verbundenen kritisch-destruktiven Tendenzen zu folgen. In einem zweiten Schritt gehe ich auf Spivaks Dekonstruktionsdenken ein und verwende ihr Instrumentarium, um einige Grenzen und Konsequenzen der hier verwendeten Theoriestrategien herauszuarbeiten.

Was bedeutet es, Bildung zu provinzialisieren? In *Europa als Provinz* (2010) geht es Chakrabarty darum, *Europa* zu »demonstrieren« und zu »provinzialisieren« (Chakrabarty 2010, 63) und im Anschluss an diese Arbeit gehört nach Edgar Forster die Dekonstruktion zu den radikalsten Versuchen, die »Souveränität« und Selbstreferenzialität europäischen Denkens zu brechen (Forster 2017, 187). Es geht mir im Anschluss an Chakrabarty und Forster jedoch nicht um eine postkoloniale Bildungskritik und eine anschließende postkoloniale Umwendung der Bildung (das haben andere bereits getan), sondern in dem hier erzeugten Zugriff geht es um das Eindämmen und Provinzialisieren europäischen und auch nationalen Denkens, in diesem Fall von kritischen Bildungsweisen sowie der Demontage der damit verbundenen kritischen Versprechen. Dass Bildung etwas mit der modernen Barbarei zu tun hat (Wimmer 1988), dass »Bildung nie harmlos ist« (Castro Varela 2016, 50), dass wir Bildung (vielleicht) abschaffen sollten (vgl. Ricken und Masschelein 2003; Ricken 2006; Wimmer 2014a, 248), Bildung als vereinheitlichendes semantisch-institutionelles Dach durchkreuzt werden müsste (Lyotard 1986) oder dass wir einen anderen Umgang mit den Bildungsruinen benötigen (Wimmer 2002), diese Aussagen haben keinen Neuigkeitswert. Hier geschieht in einem bildungskritischen Sinne nichts Neues. Ich habe die kritischen Bewegungen nur auf mehreren Ebenen und mithilfe verschiedener Apparaturen gleichzeitig kritisch, dekonstruktiv und diffraktiv iteriert, gleichzeitig fortgeschrieben und radikalisiert; bis zu dem Punkt, an dem sich die entstandenen Fortschritten kritisch gegen den Ort wendeten, von dem ich mich losbewegt habe.

Trotz der entstandenen Wege zu anderen Orten, muss zunächst festgehalten werden, dass die Provinzialisierung der Bildung bereits unzählige Male stattgefunden hat. Die ganzen kritischen und poststrukturalistischen Zugriffe und Umschreibungen der Bildung haben bereits, wie an einigen Beispielen in dieser Arbeit ausführlich dargestellt, unzählige Verschränkungen und ein sehr komplexes wie kontingentes Geflecht rund um das epistemische Ding namens Bildung erzeugt. Es lassen sich viele bildungskritische und dekonstruktive Interventionen gegen die bürgerlich-moderne Bildung und dessen spätmoderne Abwandlungen auflisten, welche die Verwicklungen des Bildungsbegriffs mit den großen Erzählungen der Moderne (Lyotard 1986; Ricken 2006), mit Liberalismus (Ricken 2006), mit Kapital (Pongratz 2002; Wimmer 2014, 136–140), Staat (Ricken 2006), Nation (Bollenbeck 1994; Jašová 2021), Imperialismus (Castro Varela 2016, 50), Kolonialismus (ebd.; Knobloch 2019) oder Individualismus (Ricken 2006; Wimmer 2009)

aufzeigen. Es entstand in den letzten Jahrzehnten, mit Messerschmidt gesprochen, eine radikal bedingte und damit partikulare Bildung (Messerschmidt 2020, 159). Diese Interventionen lassen sich bereits als wichtige provinzialisierende Einsätze verstehen, die den bildungskritischen Diskurs mit »seinen eigenen Mitteln [...] ›provinzialisiert« haben, was nach Forster bedeutet, »seinen Horizont, seinen Wirkungskreis und seine Grenzen zu bestimmen« (Forster 2017, 187).² Es ist schon seit einigen Jahrzehnten nicht mehr möglich, zumindest ohne die Leistungen vieler akademischer Kolleg:innen abzublenden, klassisch kritisch Bildungsverständnisse zu erzeugen oder identitätslogisch einstimmige Bedeutungen (Signifikat) mit dem Bildungsbegriff (Signifikant) zu koppeln und darüber entsprechende kritische Imaginationen und Versprechen zu reproduzieren wie hervorzubringen.

An diese bildungstheoretisch-poststrukturalistische Leistung, d.h. die Irritation, Demontage und Zersetzung klassisch-kritischer Bildungsweisen, habe ich angeknüpft. Die bereits erfolgte Demontage der Ordnung der Bildung sollte über die geleisteten Iterationen in Bezug auf die medien-, macht-, alteritäts-, hegemonie-, differenztheoretischen und nationalismuskritischen Momente im kritischen Bildungsdenken deutlich geworden sein. In diese demontierende Diskurslinie der poststrukturalistischen Bildungsphilosophie habe ich mich eingereiht und diese Demontage wurde über drei Interventionspunkte (Nationalismuskritik, Subjektdezentrierung, Repräsentationskrise) iteriert und fortgeschrieben.

Zurück zu Chakrabarty: Wichtig scheint mir an Chakrabartys Perspektive, dass diese vorliegende Arbeit selbst Teil des Problems ist. Mit ihm lässt sich eine sehr enge Verwicklung des epistemischen Dings der Bildung mit (post-)kolonialen Machenschaften plausibilisieren. Denn die Verwicklung betrifft zum einen die Universitäten als zentrale Institutionen der »Nationalstaaten«, die bestimmte »Wahrheitsspiele« durchsetzen. Auch betrifft es zum anderen das wissenschaftliche Arbeiten an sich, welches »ungeachtet [der teils] kritischen Distanz« mit dieser Institution verstrickt bleibt (Chakrabarty 2010, 60). Chakrabarty verneint die Möglichkeit³, aus der Universität heraus »Europa provinzialisieren« zu können (ebd.). Ich kann folglich mithilfe der »an den Universitäten institutionalisierten«, aber gleichzeitig »unverzichtbaren« Diskurse nur diesseits der hegemonialen Diskurse forschen, kritisieren, experimentieren oder dekonstruieren. Die pessimistische These lautet folglich, dass die »koloniale Differenz« (Quijano 2007; Lugones 2010) derart von der Universität repräsentiert, reproduziert und sich in sie eingeschrieben hat, dass jede kriti-

2 Die Aufzählung und Beschreibung der Provinzialisierung wurde aus dem Text *Bildung provinzialisieren* (Jašová & Wartmann 2020, 38f.) in leicht veränderter Weise übernommen.

3 Diese Unmöglichkeit führt bei Chakrabarty jedoch nicht in die Handlungsunfähigkeit, sondern zu einer »Politik der Verzweiflung«, die eine radikal heterogene Welt anvisiert (Chakrabarty 2010, 65) und die in den Provinzialisierungsversuchen »verkörpert« werden müsse (ebd.).

sche Intention und Intervention selbst an Universitäten im globalen Süden auf der kolonial-hegemonialen Seite der kolonialen Differenz verbleibt.

Neben Institutionen wie der Universität stellt zudem die Pädagogik und in Bezug auf Deutschland die *Ordnung der Bildung* einen weiteren wichtigen Angelpunkt dar (vgl. Chakrabarty 2010, 60; Jašová und Wartmann 2020), der durch den »Aufstieg (und der damit verbundenen Universalisierung) der bürgerlichen Ordnung« entstanden ist (ebd., 60f.). Das hier angelegte Experimentalsystem droht somit ein *Europa* zu stützen, allein weil es an der Universität und dann noch an einer Universität im globalen Norden stattfindet. Es droht aber auch *Europa* zu stützen, weil ein bereits eurozentrisches und vielfach exportiertes Experiment namens Bildung im Zentrum der Auseinandersetzung steht, welches, wie gezeigt, dazu zu neigen scheint, jegliche Heterogenese zu sekundarisieren.

Trotz der pessimistischen Sichtweise Chakrabartys lässt sich mit ihm trotzdem in Komplizenschaft mit Subalternen und subalternen Vergangenheiten treten, indem »Europa« und ihre Akteur:innen, welche den modernen »Imperialismus und [...] Nationalismus (in der Dritten Welt) durch ihr gemeinschaftliches Unternehmen und ihre gemeinschaftliche Gewalt universalisiert haben«, radikal kritisiert und demontiert werden (Chakrabarty 2010, 61). Wichtige Anknüpfungspunkte für diese Demontage *Europas* und für die damit verbundene Öffnung für radikale Heterogenität sind mit Bezug zu Chakrabarty der universalisierte und oft sehr gewaltsam durchgesetzte Nationalismus, der bürgerliche Individualismus und das Universalismuskonzept selbst. In diesem Sinne ließen sich die drei Irritationsmomente meiner Arbeit (Nationalismus, Subjektdezentrierung und Repräsentationskrise) auch als wichtige provinzialisierende Angelpunkte positionieren.

Bildung zu provinzialisieren hieße mit Chakrabarty, sie erstens in ihrer Gewalttätigkeit, Ambivalenz, Tragik sowie Verschränkung auch mit dem Kolonialismus zu demontieren und die Erzeugung von (selbst-)kritischen Bildungen als Teil dieser ambivalenten, gewalttätigen und europäischen Geschichte offen zu legen (vgl. Kapitel 2.9). Des Weiteren hieße eine Provinzialisierung der Bildung, über die Verschränkung mit dem Kolonialismus hinaus den bildungstheoretischen Diskurs »mit seinen eigenen Mitteln zu »provinzialisieren«, das heißt, wie gesagt, seinen Horizont, seinen Wirkungskreis und seine Grenzen zu bestimmen« (Forster, 2017, 187). Als Drittes verweist Provinzialisierung auf eine Dezentrierungsbewegung, durch die *Bildung* als Teil der Pluralität oder vielleicht auch erstmal beendet (vgl. Wartmann 2021) und daher eingegrenzt wie eingedämmt werden muss (wie z.B. in Kapitel 3.7-3.8). Die anvisierte dekonstruktive, diffraktive, kritische und nun auch provinzialisierende Zersetzung des *Innen* und die Streichung des einigenden Dachs der Bildung soll, wie bereits in der Einleitung angekündigt, Raum schaffen, um einer Heterogenisierung des Sag-, Denk-, [...], Subjektivier- und Institutionalisierbaren von Aufwachsens-, [...] und Veränderungsprozessen zuzuarbeiten. In einem postkolonialen Zugriff bedingt und ermöglicht die Provinzialisierung der Bildung im Sin-

ne einer Demontage, Eingrenzung und Eindämmung überhaupt erst das Plädoyer für Differenz.

Das kritische Bildungsdenken und die *eigene* Disziplin wurde mir im Laufe der Iterationen und Übersetzungen so *fremd*, dass eine kritische Wendung des Bildungsbegriffs nun nicht nur bezweifelt wird (wie bei Ricken 2006), sondern die Iteration sich, zumindest im kritischen Modus, gegen die Zentrierung des Bildungsbegriffs wendet. Über Rickens Zweifel hinaus stehen die Vereinheitlichungen von Bildungsgeschichten, die Versöhnung oder der Kurzschluss zwischen Kritischer Theorie, Poststrukturalismus und Neuhumanismus, die einstimmigen Bildungssemantiken und -fundamente wie die tradierten Zentrierungen des Bildungsbegriffs zur Disposition. Mehrstimmigkeiten, Dekonstruktionen, Heterogenesen, Diffraktionen und Dezentrierungen, die den Begriff und die Diskurse der Bildung partikularisieren und an den Rand zwingen, lassen sich kritisch gegen bildungsphilosophische Tendenzen der Einstimmigkeit oder inneren Mehrstimmigkeit, der Affirmation gegenüber vorherrschenden disziplinpolitischen Diskursen und der Zentrierung des Bildungsbegriffs wenden.

Ich hatte bereits an verschiedenen Stellen beschrieben, dass die begleitende Auseinandersetzung mit postkolonialen (wie auch gender-, neu-materialistischen und medientheoretischen) Texten die vorliegende Arbeit entscheidend geprägt hat, gerade weil postkoloniale Denker:innen das poststrukturalistische Plädoyer für Differenz in einer Weise verschoben haben, sodass Fragen nach Nationalismus, Ungleichheit, Mehrstimmigkeit und Andersheit nochmal anders akzentuiert und problematisiert werden können. So war zum Beispiel in Bezug auf das zweite Kapitel *Bildungsdenken im Anschluss an Humboldt* eine der ersten zentralen Forderungen nach einer Dekonstruktion des Kulturnationalismus des Bildungsbürgertums der Arbeit von Kien Nghi Ha *Imperfect Steal: Humboldts Erben in postkolonialer Liquidationskrise?* entnommen, die im Zusammenhang mit dem Streit um das Humboldtforum erschienen ist (2014).

»Die Humboldts sind eine kollektive Projektionsfläche und kulturpolitische Erfindung für das, was Deutschland in seiner Geschichte eigentlich noch nie war. Durch die Humboldt'sche Omnipräsenz erschafft die Kulturnation ein phantastisches Bild von sich, das im Grunde genommen kaum mit seiner Geschichte vereinbar ist. Daher ist das nationale Label ›Humboldt‹ allgegenwärtig: Wo Humboldt darauf steht, ist auch das Versprechen auf ein gutes Deutschland drin. In diesem Sinne ist der Humboldt-Diskurs nicht nur selbstverliebt, sondern engt auch die Räume für kritische Diskurse ein, die die deutsche Gesellschaft, ihre politische Kultur und Geschichte nicht durch die rosarote Humboldt-Brille sehen. Der Humboldt-Kult ist also im Sinne einer nationalen Inszenierung zu lesen und zu dekonstruieren.« (Ha 2014)

Und dieser Text steht einem der identitätsstiftendsten Texte der kritischen Bildungsdenker:innen deutlich entgegen und zwar der *Theorie der Halbbildung* Adornos (1972) und der darin enthaltenden und gegenwärtig weiterhin disziplinpolitisch-hegemonialen Figur des Festhaltens am kritisierten Bildungsbegriff und dem Beharren eines deutschen Referenzrahmens (hier Friedrich Schiller). Wie Adorno scheinen viele kritische und auch post- oder dekoloniale Bildungsdenker:innen weiterhin die Festung *Bildung* aufrecht zu erhalten. Hier lässt sich mit Blick auf die Dialektik der Aufklärung jedoch schon die Frage stellen, was schlimmer ist als der Faschismus und die ›Barbarei der Moderne‹. Das bereits erfolgte Scheitern und der versäumte Widerstand des Bildungsbürgertums gegen den Faschismus, die Mittäterschaft des klassischen Bildungsbürgertums und die unzähligen ausbuchstabierte Verschränkungen mit Macht, Kapital, Kolonialismus etc., d.h. die radikale Bedingtheit (Messerschmidt 2020, 159), und der damit verbundene immense historische Ballast der Bildung sollten zumindest aus moralisch-politischen Gründen mehr als nur ein kritisches Fragezeichen hinter dem Bildungsbegriff (vgl. Thompson 2021, 21) und mehr als eine auf Bildung zentrierte poststrukturalistische Bildungsphilosophie erzeugen, welche dann meist nach getaner Selbstkritik nur zu einem ›Und doch‹ und **einer** Bildungsweise führt.

Die durch das Bildungsbürgertum mitzuverantwortende Katastrophe – Faschismus und Holocaust – wurde schon nach den beiden Weltkriegen abgeblendet und die kritische Wiederanknüpfung an ein bereits gescheitertes Experiment wirkte schon nach dem Ausspruch Adornos von 1951, dass nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben barbarisch sei, bei ihm selbst in der *Theorie der Halbbildung* wie eine unbefriedigende Notlösung (vgl. Lepenies 2003; Kapitel 2.9). Aber gerade nach den unzählbaren bildungstheoretischen Kritiken und Dekonstruktionen der Bildung sowie in Zeiten erstarkender post- und dekolonialer Diskurse wirkt das Festhalten und die Fixierung auf *einen* Begriff in *einer* nationalisierten Sprache samt der weiterhin wichtigen deutsch-nationalisierten Referenzen nun anachronistisch und alles andere als kritisch.

Damit pfpöpfe ich den bisherigen Bewegungen eine oder mehrere postkoloniale Praktiken und Diskurse auf oder vielmehr falte ich das Bisherige in eine postkoloniale Geschichte ein, um damit die Hoffnung zu nähren, dass gerade das postkoloniale Denken und Engagement das bildungstheoretische *Kritik*-Fass zum Überlaufen bringen kann. Es haben sich in den letzten Jahrzehnten unzählige Kritiken, Dezentrierungen und Dekonstruktionen, darunter auch post- und dekoloniale Varianten, unter dem Dach der *Bildungstheorie* und im Namen der *Bildung* gehäuft. Es könnte nun ein kleiner Schubs reichen, um die vielen theoretischen Eigentümlichkeiten am Rande gegen das vorherrschende Regime des individuellen Allgemeinen des kritischen Bildungsdenkens zu wenden.

Die dreifache Verschiebung der Dekonstruktion: Ein weiterer zentraler Einsatz für dieses Anliegen stellt neben Chakrabartys und Has Arbeiten das Denken Spivaks dar.

Eher zufällig geriet die frisch promovierte Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak an das 1967 erschienene Buch des damals in den USA noch unbekannten Jaques Derridas *De la grammatologie*. Sie bestellte und liest es wie andere für sie ungewöhnlich und interessant wirkende Bücher, die sie sich über Verlagskataloge heraussuchte. Sie war von diesem Buch begeistert, sie kannte Derrida nicht, sie hatte erst 1961 Indien verlassen, weder Englisch noch Französisch sind ihre Muttersprache und kein Verlag hätte ihr, einer unbekannten Autorin, einen Vertrag für ein Buch über einen unbekannten Autor gegeben. Sie schrieb mit 25 Jahren einen, in ihren Worten, unschuldigen und aus heutiger Sicht peinlichen Brief an einen Verlag, und fragte an, ob sie das Buch Derridas übersetzen dürfte.

Zehn Jahre später wird die von ihr ins Englische übersetzte Ausgabe *Of Grammatology* mit einem bis heute wichtigen 80-seitigen Vorwort oder eher einer Einführung oder einem Kommentar zur Dekonstruktion veröffentlicht.⁴ Diese Auswahl Spivaks oder dieses Ereignis ist natürlich kein bloßer Zufall. Der unvergleichbare »Theoriehunger« (Felsch 2012, 37) und das bereits begonnene große theoretische »Gemetzel« der Zeit (ebd., 35) dürften die Verlage damals notgedrungen wohl etwas risikofreudiger gemacht haben. Auch Derridas eigene biografischen Bezüge zum Kolonialismus dürften eine Rolle spielen.

In dem Vorwort webt Spivak die Dekonstruktion in verschiedenste philosophische Diskurse ein, historisiert sie und stellt unter anderem einen Kern dekonstruktiven Vorgehens deutlich heraus, der auch meine Iteration trägt. Wie in der Einleitung beschrieben, lässt sich die Dekonstruktion als ein strategisch-kritischer Diskurs verstehen, der sich von dem bildungsphilosophisch-poststrukturalistischen Erbe die notwendigen Ressourcen für die Dekonstruktion dieses Erbes selbst leiht, was auch bedeutet, dass die bildungsphilosophische Sprache die Kritik desselben bereits transportiert (vgl. Spivak 1997, XVIII). Es geht folglich in Abgrenzung zur kritischen Erziehungswissenschaft in meiner dekonstruktiven Kritik darum, von innen heraus und mit einer kritischen Intimität, keiner kritischen Distanz, dem Erbe zu begegnen. Die Dekonstruktion findet in dem bildungswissenschaftlichen Erbe alles, was sie benötigt: die Verdachtsmomente, welche den Forschungsprozess angestoßen haben, das Referenzsystem, in dem ich mich bewegt habe, die Problemhorizonte sowie die Mittel, mit denen ich dem Erbe begegnet bin. Ich wollte dem Erbe nicht einen Euro- oder Phallozentrismus unterstellen und dieses Erbe zerstören, es destruieren oder dem bildungswissenschaftlichen Erbe eine scheinbar neue,

4 <https://conversations.e-flux.com/t/gayatri-spivak-on-derrida-the-subaltern-and-her-life-and-work/4198>

nicht-eurozentrische Konstruktion gegenüberstellen, sondern es geht darum, das Erbe zu dekonstruieren.

Der Start- und Durchgangspunkt ist hier, wie gesagt, die Dekonstruktion als einer der radikalsten Versuche, die ›Souveränität‹ und Selbstreferenzialität europäischen Denkens zu brechen (Forster 2017, 187). Aber was macht diese Radikalität aus? Worauf verweist der nun schon sehr strapazierte Begriff Dekonstruktion?

Sieben Jahre nach der Veröffentlichung der englischen Ausgabe der Grammatologie publiziert Spivak 1983 den Aufsatz *Displacement and The Discourse of Woman*⁵, in dem sie die Dekonstruktion Derridas selbst an ihre Grenzen treibt. Mit Gayatri C. Spivak lässt sich ausgehend von diesem Text eine Antwort formulieren und im Speziellen die »Parabel« einer feministischen Dekonstruktivistin anführen (ebd., 204), die hier mit weiteren Referenzen gelesen und etwas ausgedehnt wird. In dieser Parabel ist die Protagonistin eine »aufrechte [...] Dekonstruktivistin«, die in den »traditionell männlichen Diskurs« intervenieren möchte (ebd.). Um diese Intervention zu leisten, bringt sie sich oder wird in einem ersten Schritt in eine Position gebracht, welche »dieselbe« ist, wie die des männlichen Dekonstruktivisten« (ebd.). Diese Positionierung bedarf und bedingt eine (zweite) Verschiebung der klassischen genderspezifischen Zuschreibung sowie Subjektivierungszumutung.

Die klassisch-hegemoniale Subjektivierung verweist auf eine tiefe Feindschaft *des Mannes gegen die Frau* (ebd., 212; vgl. Kittler 2010), auf eine **erste** und »ursprüngliche Verschiebung« (Spivak 1992, 212), in der *die Frau* von der Möglichkeit der Erzeugung und Distribution von Diskursen ausgeschlossen wurde (vgl. Kittler 2003; Wartmann 2020). *Die Frau* wurde mit dieser Positionierung einerseits als für die Nachkommenschaft zuständig und andererseits als negatives Gegenstück zum Männlichen als Nichts wie gleichzeitiges Ziel des männlichen Begehrens (Wahrheit und Natur) in den geschlossenen ›sexuellen Regelkreis‹ des ›Goethe-Zeitalters‹ und damit in einen modernen wie bürgerlich-männlichen Diskurs über *die Frau* eingeschoben oder verschoben (ebd.). In Bezug auf den Bildungsdiskurs verweist die **erste Verschiebung** auf die Verschiebung der Anderen, Sekundarisierten und Ausgeschlossen durch den weißen, männlichen und souveränen Gebildeten. Dieses erste Bildungssubjekt wäre nachträglich konstruiert beispielsweise Platon, der alles dem geistigen und männlich-konnotierten Einen unterwirft (vgl. krit. d. Kittler 2010) oder dann im 18. und 19. Jahrhundert Johann Wolfgang von Goethe, der eigentlich in seinem ganzen Schaffen nur über *die* und für *die Frau* (vgl. Kittler 1986) und auf seiner Bildungsreise über die wilden und dienenden Naturwesen in Italien schrieb (vgl. krit. d. Richter 1996, 81; Kittler 2003). Aber in bildungstheoretischer Tradition bietet sich natürlich Humboldts Denken als Beispiel an.

5 Den Texthinweis und eine erste Auseinandersetzung mit dem Text verdanke ich Michaela Jašová.

»Die zeugende Kraft ist mehr zur Einwirkung, die empfangende mehr zur Rückwirkung gestimmt. Was von der ersteren belebt wird, nennen wir männlich, was die letztere beseelt weiblich. Alles Männliche zeigt mehr Selbstthätigkeit, alles Weibliche mehr leidende Empfänglichkeit. [...] Indem nun alles Männliche angestregte Energie, alles Weibliche beharrliches Ausdauern besitzt, bildet die unaufhörliche Wechselwirkung von beiden die unbeschränkte Kraft der Natur, deren Anstrengung nie ermattet, und deren Ruhe nie in Unthätigkeit ausartet.« (Humboldt 1795b, 334f.)

Zweite Verschiebung: Die Dekonstruktivistin nutzt »den Diskurs des Phallus als Zeichen« ihrer »Macht« (ebd., 204), sie wird zur desexualisierten »Furie« (ebd., 212) und bewegt sich weg von dem ihr klassisch zugewiesenen Platz, welcher *der* Frau lange und weiterhin zugewiesen wird. Sie versucht, für sich »selbst einen Platz zu (re-)präsentieren« (Spivak 1992, 204), um nicht mehr Objekt der (Re-)Präsentation, sondern ein Subjekt zu sein, dass sich und andere(s) (re-)präsentieren kann. Die Dekonstruktivistin wäre mit Derrida eine Feministin in dem Sinne, dass *die* Frau die hegemoniale Position *des* Mannes einfordert und übernimmt; sie will nicht nur Reproduktionsstätte und das reale Ziel des männlichen Begehrens sein, sondern selbst das »Ding« des Realen begehren (vgl. Spivak 1992, 198f., 203). Aus psychoanalytischer Sicht findet hier eine Desexualisierung statt (vgl. Kittler 1986) und die (dekonstruktive) Feministin will mit dieser zweiten Verschiebung »dem Mann, dem dogmatischen Philosophen ähneln [...], indem sie die Wahrheit, die Wissenschaft, die Objektivität fordert, das heißt zusammen mit der gesamten männlichen Illusion, auch den Kastrationseffekt, der ihr anhaftet« (Derrida 1986, 140; zit.n. Spivak 1992, 201).

Wie schon in Kapitel 3.7 und 3.8 in Bezug auf Judith Butler und ihrer Auseinandersetzung mit Spivak angeführt, benötigt die Möglichkeit der Handlungsfähigkeit wie auch der kritischen Ent-Unterwerfung die Unterwerfung unter die hegemonialen Diskurse. Sie führt, wie bereits geschrieben, für dieses Double-Bind unter anderem das Beispiel der Alphabetisierung von Frauen im globalen Süden an. Die damit verbundene Unterwerfung unter die Schrift und unter die damit verbundenen hegemonialen Diskurse werden von Butler als notwendig positioniert, um überhaupt eine Stimme in die diskursiv-hegemoniale *Arena* einbringen zu können. In der zweiten Verschiebungsphase *ähnelt die* begehrende und widerständige Frau *dem* begehrenden und widerständigen Mann.

Die zweite (kritische) Verschiebung verweist auf eine kritische Bildungswissenschaft, mithilfe der die durch die erste Verschiebung ausgeschlossenen Leute (beispielsweise Kolonisierte, Frauen und andere Gender, Rassifizierte) wie ausgeschlossene oder sekundarisierte Differenzelemente (Medialität, Alterität, Nicht-Identität, Diskursivität) an die Position des vorher Eingeschlossenen oder Privilegierten gesetzt oder zumindest integriert werden. Personell ließe sich hier exemplarisch die erste Professorin für Erziehungswissenschaft positionieren, die

weiterhin von der ersten Verschiebung bis heute stark betroffen war und ist, sich aber praktisch und diskursiv als eigenständige weibliche Wissenschaftlerin zu positionieren versuchte, welche den Ausschluss und die Abwertung weiblicher Intellektueller kritisiert.

»Die Frau, die hervorragende Leistungen vollbringt, wird entweder als Ausnahme von ihrem Geschlecht, noch lieber aber als männlich bezeichnet.« (Vaerting 1928, 218)

Dritte Verschiebung: Mit einer dritten Verschiebung geht es der Dekonstruktivistin dann darum, sich nicht dem Männlichen anzuhäneln oder irgendwie ein eigenes weibliches Selbst-Sein zu führen. Mit der dekonstruktiven Perspektive verkompliziert sich die feministische Perspektive, denn die »Kritik des Phallozentrismus« führte zu einer »Entlarvung der Ideologie des Selbstbesitzes« und einer Demontage objektivierender wie naturalisierender Ding- und Identitätslogiken (Spivak 1992, 204). Ein bewusstes Selbstsein scheint spätestens mit dem Poststrukturalismus wieder zu dem Platz zu führen, von dem sie sich eigentlich abgegrenzt hatte. Die Dekonstruktivistin nutzt die poststrukturalistische Kritik und macht »von der eigenen Selbstkritik ›des Patriarchats‹ Gebrauch [...] und [wendet ihm die] [...] Aufmerksamkeit [zu] [...], auch wenn« sie weiß, dass diese Aufmerksamkeit und Kritik an diesem patriarchalen System hängen bleibt, es stützt und diese aufgewendete Aufmerksamkeit »irreduzibel dazu bestimmt ist[,] [sie] [...] ohnmächtig zu machen« (ebd., 212). Doch diese Aufmerksamkeit scheint für die Dekonstruktivistin notwendig zu sein, um zu vermeiden, dass gegen den Phallozentrismus ein bloßer »Hysterazentrismus« gewendet wird, bei dem die Begriffe Phallus und Klitoris letztendlich nur ausgetauscht werden und hinter der symbolischen Fassade die gleichen männlichen Subjektivierungsformen, Praktiken und Ordnungen genutzt und gestützt werden (ebd., 202, 204).

Die Dekonstruktivistin könnte sich in dieser Spur (nach Spivak) die Frage stellen, ob »also nicht eine zu der Einstellung des dekonstruktiven Philosophen zum Diskurs des Phallus parallele Einstellung hin zu irgendeinem Diskurs der Gebärmutter« oder auch »Klitoris« erzeugt werden könnte oder müsste (ebd.), welcher die bereits dekonstruierten Phalluselemente, d.h. unter anderem die in dieser Arbeit angeführte Subjektdezentrierung, sowie den damit verbundenen Schein der Möglichkeit einer bewussten und souveränen Erzeugung eines Diskurses *der* Frau bedenkt (ebd.)? Aber wie soll ein Diskurs *der* Frau entstehen, der sich zum gleichwertigen »Diskurs des Mannes« entwickelt, gerade wenn »dessen Stärke darin besteht, daß er oft willkürlich und unmotiviert ist« (ebd.)? Eine Vertreterin dieser dritten Verschiebung im Rahmen der pädagogischen Theorie, die aber der zweiten verpflichtet bleibt, ist Gayatri Chakravorty Spivak.

»Zumindest werden in diesem Rahmen die Feministinnen lächerlich gemacht (dended) als Frauen, die Männern ähneln wollen. Es ist zumindest möglich, dies als Klage darüber zu lesen, daß anstelle des Phallozentrismus ein reiner Hysterazentrismus aufgerichtet werden soll.« (Spivak 1992, 202)

Ausgehend von der dritten (dekonstruktiven) Verschiebung entstehen einige Bedenken gegenüber der zweiten Verschiebung, die mit dem Stichwort ›Anverwandlung‹ oder mit Vaerting »Nachahmung« (1928, 221) überschrieben werden können. Es finde durch die Aneignung wie Zuweisung der männlichen Diskurse, Praktiken und Subjektpositionen laut Spivak und Derrida eine Ausschließung des Weiblichen auf einer Art höheren Ebene statt. Das Dekonstruktive versucht, einerseits dieser Anverwandlung und damit der erneuten Negation des vorher Ausgeschlossenen zu begegnen und andererseits die poststrukturalistische Problematisierung der identitätslogischen Repräsentation wie die Kritik des starken Subjekts zu berücksichtigen.⁶

Die Grenzen der Dekonstruktion: Mit der Brille Spivaks folge ich in dieser Arbeit dem ›pluralen Stilk, radikalisiere diesen und versuche, bestehende Zentren zu dezentrieren. Doch aus der Perspektive Spivaks bin ich erstens ein ›woman's man‹, d.h., ich feminisiere mithilfe der Dekonstruktion die Bildungsphilosophie von der anderen Seite der sexuellen Differenz her, und es bleibt zweitens eine grundlegende Grenze für mich und auch für eine Dekonstruktivistin bestehen, da die Dekonstruktion selbst die männliche Seite der sexuellen Differenz nicht verlassen könne (Spivak 1981, 178). In Bezug auf Spivaks Parabel einer feministischen Dekonstruktivistin sei die Dekonstruktion zwar »erhellend als eine Kritik des Phallozentrismus«, auch sei sie »überzeugend als Argument gegen die Begründung eines hysterazentrischen Diskurses, mit dem ein phallozentrischer Diskurs gekontert werden soll« (ebd.). Doch die Dekonstruktion bleibt nach Spivak auch »als eine ›feministische‹ Praxis selbst [...] auf der anderen Seite der sexuellen Differenz gefangen« (ebd., 204). Spivaks Beitrag *Verschiebung und der Diskurs der Frau* visiert letztendlich keine einfache Affirmation gegenüber der Dekonstruktion an, sondern eine weitere Verschiebung, eine Problematisierung der Grenzen der Dekonstruktion, und sie plausibilisiert diese Grenze in einer ausführlichen Lektüre und Auseinandersetzung mit und gegen Nietzsche, Freud und Derrida.

6 Diese dritte Verschiebung findet sich in je unterschiedlicher Intensität und in unterschiedlichem Umfang in den meisten hier iterierten Bildungstheorien, wobei ich Wimmers dekonstruktives Projekt einer immer schon ruinierten, immer im Kommen bleibenden wie posthumanistischen Bildung herausstellen würde, der, wie bereits problematisiert, trotz seines dekonstruktiven und damit ›pluralen Stils‹ den Bildungsbegriff zentriert und damit (aus der Perspektive Spivaks) die von der Dekonstruktion problematisierte Privilegierung eines Zentrums reproduziert (vgl. Spivak zum Zentrismus 1985, 185).

Diese Bewegung Spivaks bewegt sich in der Nähe der bereits angeführten Kritik Mecherils an der dekonstruktiven Privilegierung der vorgegebenen und vorherrschenden Ordnung (Mecheril 2009) und dem von mir problematisierten und diskutierten Verhaftetsein der Bildungsphilosophie am Bildungsbegriff und an tradierten disziplinpolitischen Diskursen wie Referenzsystemen.

Mit Spivak entspricht die erste Verschiebung der Negation *der* Frau und der phallischen Auslöschung eines Diskurses *der* Klitoris: Die »Negation ist ein Merkmal für das Begehren des [männlichen] Ich, die Heterogenität oder Diskontinuität zu verleugnen« (Spivak 1992, 200; vgl. ebd., 212). Die zweite Verschiebung wendet sich gegen diese Negation durch die Einnahme der Position *des* Mannes; sie lässt sich aus dekonstruktiver Perspektive jedoch als eine Negation *der* Frau auf einer höheren Ebene verstehen. Die dritte und dekonstruktive Verschiebung bei Derrida bejaht das durch die erste und zweite Verschiebung Ausgeschlossene, bejaht das Jenseits dieser beiden Negationen; ohne dabei den Phallozentrismus zu kopieren. In aller Kürze: Derrida zersetzt erstens den Phallozentrismus und die angebliche Souveränität und Identität des Männlichen, dezentriert zweitens das Phallische, »vermischt« die Geschlechter in einer unreinen Differenz (Spivak 1992, 189, 208) – auch der Phallus verweise nur auf Spuren und Verschiebungen – und drittens positiviert und bejaht er den Ausschluss der ersten Verschiebung.

Spivak setzt nun an ein Bedenken Derridas an: Läuft seine feministische Dekonstruktion nicht doch »auf's Selbe (revient au meme) hinaus [...]« und nicht »auf's andere«, wenn er *die* Frau als sein Subjekt seiner Philosophie positioniert und der ursprünglich ausgeschlossenen Stimme *der* Frau folgt (Derrida 1986, 131; zit.n. Spivak 1992, 185)? *Die* Frau wird durch die Dekonstruktion zum radikalen Anderen, zu einer Alterität, die nicht wirklich existiert, die keine Identität hat. Dieses radikal Andere ist die Verschiebung, ein Aufschub, das immer im Kommen Bleibende und die unendliche Verweiskette der Spuren ohne Ursprung (Spivak 1992, 203).

Über die Lektüre Freuds und Nietzsches zeigt Spivak, dass diese Bejahung *der* Frau als ein Nichts auch auf frauenfeindliche Zuschreibungen bei Nietzsche und Freud verweist, welche *der* Frau die Fähigkeit zum Orgasmus absprechen (Auslöschung des Klitoris-Diskurses); sie täuscht nur vor und die Täuschung ist das Kennzeichen des Weiblichen. Zwar dreht Derrida die Perspektive, erzeugt Unentscheidbarkeiten und zeigt unter anderem, dass »eher der Phallus es schafft, den Trick zu lernen, [...] fast einen Orgasmus vorzutäuschen« (Spivak 1992, 191); doch letztendlich bleibt er dem Diskurs der Täuschung und dem Ausschluss eines klitorialen Orgasmus verhaftet, denn *die* Frau kommt bei Derrida nie zu sich selbst, sie ist die Verschiebung selbst (vgl. ebd., 202).

Auch der plurale Stil Derridas in Abgrenzung zum einen oder großen Stil bleibt »in Komplizität mit seiner zum Sujet gemachten Sache« (Spivak 1992, 197); es bleibt ganz im Sinne des sexuellen Regelkreises des Goethezeitalters ein Diskurs **über** *die* Frau, wobei der von Derrida bemühte und bejahte Ausschluss *der* Frau »nicht

wirklich Frau« ist (ebd., 211). Es entsteht eine problematisierende Perspektive, in der *die* »Frauen stets als Instrument männlicher Selbst-Dekonstruktion gebraucht worden« zu sein scheinen (Spivak 1992, 201). Auch Derrida schaffe es nicht, trotz aller Leistungen, feministischen Intentionen, Bedenken und »Entschuldigungen«, sich »völlig aus der massiven Einschließung« der männlichen »Aneignung der Stimme der Frau [zu] befreien« (ebd., 211). Mit Spivak scheinen selbst die pluralen oder differenztheoretischen Stile sich nicht dem Phallogozentrismus entziehen zu können (vgl. Spivak 1992). Jeder Stil (vgl. ebd., 184f.), jeder potente Stift (Nietzsche) oder Schreibgriffel (Kittler) im Namen der oder des Anderen oder der Differenz bleibt dem Stil (Phallus) verbunden (vgl. Spivak 1992, 197ff.) und gebunden an das, wovon mensch sich versucht abzugrenzen (vgl. Kapitel 2.4).⁷

In einem kritischen Modus lässt sich die Dekonstruktion als eine problematische oder eher ambivalente Radikalisierung moderner Tendenzen fassen, mit der *die* Frau, *das/die* Andere(n) und in diesem Fall *das* Genießen der Frau noch stärker *dem* modernen und männlichen Begehren *der* philosophierenden Männer und Frauen untergeordnet werden, womit die dritte Verschiebung eine weitere Negation *der* Frau darstellt. Vielmehr scheint nach Spivak erst einmal die Frage gestellt werden zu müssen: »Was ist der Mann, daß die vorgegebene Route seines Begehrens einen derartigen Text schafft« (Spivak 1992, 206)? Wie sieht das »historische Netzwerk« oder der kontingente Kurzschluss zwischen politischer Ökonomie, Eigentumsdenken, Geschlechterverhältnissen und den Ausschlüssen aus (vgl. ebd., 205)? Die Dekonstruktion zerbricht zwar die Logik eines Eigenen und die Differenz zwischen Eigenem und Anderem oder Innen und Außen; doch es lässt sich im Anschluss an Spivak nicht leugnen, dass die Dekonstruktion letztendlich eine kritische Rückwende der Moderne auf sich selbst darstellt und ein Kind der Moderne ist. Letztendlich historisiert Spivak die Dekonstruktion; auch sie ist von der »politischen und sozialen Geschichte« bestimmt« (ebd., 205). Wie schon in Bezug auf Wimmer besprochen: Die Dekonstruktion macht nicht nur die Selben und Anderen zu Ruinen, sondern stellt selbst eine Ruine dar (vgl. ebd.), wobei mit Spivak der damit verbundene Problemgehalt und die Grenze der auch immer schon ruinierten Dekonstruktion deutlicher werden.

Noch einmal sei in Bezug auf ein dekonstruktives Bildungsdenken gesagt: Die Dekonstruktion der Bildung kann als provinzialisierend positioniert werden und eignet sich mit Forster gesprochen, um erstens den »Horizont«, den »Wirkungskreis« und die »Grenzen« der Ordnung der Bildung »zu bestimmen« (Forster 2017, 187) und diese Ordnung, wie bereits vielfach geschehen, zu zersetzen. Ausgehend von dieser ersten zersetzenden Öffnung der Ordnung der Bildung und der Bejahung der Ausschlüsse können zweitens Dekonstruktivist:innen eine Dezentralisierung,

7 Der untere Teil des Absatzes ist in Teilen und in abgewandelter Form dem Text *Das postkoloniale Ende der Bildung* entnommen (Wartmann 2021).

Heterogenisierung, Diffraction und Hybridisierung in Bezug auf die Diskurse, Ordnungen und Praktiken des Aufwachsens und über Veränderungsprozesse anstoßen, also den pluralen Stil forcieren.

Die Dekonstruktion lässt sich auf einer Seite der sexuellen Differenz (Spivak 1992) wie auch der kolonialen Differenz verorten (vgl. Lugones 2010, 752f.), was jedoch nicht heißt, dass sie für postkoloniales Engagement aus dem globalen Norden nicht taugt oder sie sich diesen Dualismen (Innen/Außen; Mann/Frau; Nord/Süd; Demontage/Sabotage) einfach fügen würde.

Und nun? Was kommt nach der Dekonstruktion? Spivak lobt und honoriert Derridas Einsätze (Spivak 1992, 189); es lassen sich das unter anderem feministische oder auch postkoloniale Potential hervorheben und die Verdienste gerade mit Blick auf die dekonstruktiven Fortschreibungen Spivaks oder Butlers und in Bezug auf die massiven Einschreibungen dieser Denkweisen in politische wie soziale Diskurse und Praktiken markieren. Doch nach Spivak reicht eine rein dekonstruktive Intervention nicht aus. Die Dekonstruktivist:in muss nach der Dekonstruktion »etwas anderes daraus machen« (ebd.; vgl. ebd., 211).

Die rahmende Grundfigur für dieses »andere« kann bei Spivak mit den nicht endenden »Negotiations« markiert werden (1996, 134). Sie plädiert für einen fortlaufenden Aushandlungsprozess⁸, für eine Verschränkung und einem Sowohl-als-auch

8 Dieser Aushandlungsprozess ist zugleich ein Konfliktverhältnis. Nach Spivak ist hier aber nicht die Frage entscheidend, welcher Kampf oder welche gegen die erste Verschiebung gerichtete Verschiebung und welche marginalisierte oder ausgeschlossene Gruppe die richtige oder wichtigere ist (vgl. dazu auch Spivak 1996, 88). Das Problem besteht eher in den Ver-Einzelungen und Abgrenzungen der verschiedenen Kämpfe. So drohen, in der zweiten Verschiebung beispielsweise im Kampf gegen das Patriarchat bei einer zu affirmativen identitätslogischen Reproduktion oder Naturalisierung der Dualismen oder des Ausgeschlossenen das Hybride, Nichtidentische, Unreine, Heterogene, Verschränkte und Kontingente negiert zu werden. Bei einer zu starken dekonstruktiven Negierung von Dualismen oder radikalen Differenzen, droht der Stil (Phallus) des verwendeten pluralen Stil verdeckt zu werden und mit Blick auf Schäfers hegemonietheoretische Überlegungen die politische Handlungsfähigkeit zu leiden (vgl. Kapitel 4.4). Hinzu kommt: Beispielsweise in Kombination mit Selbstbestimmungsdiskursen droht aus dekonstruktiver Sicht der eine Stil, der platonische, männliche und identitätslogische Diskurs sich einzuschreiben, wenn z.B. jede:r bewusst dem Plädoyer für Differenz und Hybridität folgt und an seiner bzw. ihrer (Nicht-)Identität basteln kann, wie er bzw. sie möchte. Natürlich lässt sich ausgehend von einer dekonstruktiven Perspektive das Hybride, Heterogene, Verschränkte sowie Unreine feiern. Haraways *Unruhig bleiben*, die Gender-Diskurse oder die queeren Kämpfe ließen sich in diese Diskurslinie einordnen. Doch diese Feier scheint ausgehend von der zweiten Verschiebung und im kritischen Modus (Queer, Hybrid etc. vs. Heteronormative Differenz) schnell dahingehend zu kippen, dass die bestehenden Dualismen und die (gewonnenen) Kämpfe gegen den platonischen Diskurs des Einen (vgl. Kittler 2010) und die Kämpfe für Gleichwertigkeit wie Gleichstellung der unterschiedenen Elemente (beispielsweise Mann/Frau) abgewertet werden (vgl. in Bezug zu Natur/Kultur die Kritik an Haraway im Kontrast zu Latour bei Nordmann 2015, 59–88).

von Feminismus, Marxismus und Dekonstruktion (ebd.; vgl. Nandi 2009) oder in Bezug auf die angeführte Parabel für eine Aushandlung zwischen der zweiten und dritten Verschiebung.

Eine zentrale Aushandlungsfigur Spivaks scheint mir der strategische Essentialismus (wie auch strategische Universalismus) zu sein (vgl. Buden 2008), wobei sie die Begrifflichkeit bereits früh aufgegeben hat, da das strategische meist überlesen wurde (Spivak in einem Interview mit Danus und Jonsson (Danius/Johnson/Spivak 1993, 35). Aber gerade das Strategische verweist auf eine dekonstruktive Aktualisierung der zweiten Verschiebung und damit auf eine Verschränkung zwischen der zweiten und dritten Verschiebung. Wenn Spivak von *der* Frau oder *den* Subalternen spricht, verweist dies auf keine konkrete Identität *der* Frau oder *der* Subalternen, sondern für den gemeinsamen und politischen Kampf wird das mit diesen Begriffen Bezeichnete strategisch und temporär⁹ essentialisiert. Es gehe beispielsweise darum, verschiedene »Agendas verschiedenster Frauengruppen zusammen zu bringen, um für eine gemeinsam Sache« einzutreten und politisch handlungsfähig zu sein (Mambrol 2016; eig. Übers.). In den Frauenkämpfen, beispielsweise im globalen Süden, bleibt die dekonstruktive Perspektive gleichzeitig wichtig, um zum Beispiel zu zeigen, dass (laut María Lugones) *die* Frau, genauer: *ein* Frauenbild, im globalen Süden über koloniale Praktiken und Diskurse erzeugt und nicht *die* Frau kolonialisiert wurde (vgl. Lugones 2010, 745f.; Spivak 1993, 188f.).

In dieser strategisch-essentialistischen Spur unterstützt Spivak zum Beispiel die Erzeugung von Handlungsfähigkeit *der* Frauen oder/und *der* Subalternen und solidarisiert sich mit ihnen; doch nach Spivak will und braucht beispielsweise *die* im Rahmen des Kolonialismus hervorgebrachte kolonialisierte Frau die endlose Pluralität der Dekonstruktivist:innen (zumindest in den gegenwärtigen Verhältnissen) nicht. Nach Spivak scheint es nicht darum zu gehen, einen Diskurs über *die* Frau zu erzeugen, sondern die Leute sprechen zu lassen, zum Sprechen zu bringen oder sie (trotz aller Repräsentationsprobleme) zu unterstützen, eine Stimme zu haben. Spivak kritisiert regelmäßig die Hybriditätsdiskurse westlich-akademischer Diskurse, die sich nicht mehr für die Subalternen, für funktionierende und aufwärtsgerichtete Mechanismen der Klassenmobilität (Spivak 2008), für die Alphabetisierung *der* Frauen des globalen Südens (vgl. Butler 2012) oder die Sprachen und Diskurse der Anderen interessieren (Spivak 1993).

Ein bildungstheoretisches Beispiel: Oft wird Mehrsprachigkeit als politische Lösung ins Feld geführt (vgl. z.B. in Kapitel 3.7, 3.8) oder wie bei Wimmer die Dekonstruktion der Einsprachigkeit und der hermeneutischen Lebensform forciert (Wimmer 2009). Spivak würde dazu jetzt vielleicht oder vermutlich sagen, dass diese Interventionen natürlich wichtig sind, aber wenn mensch die Leute im globalen Süden

9 »Er soll nur temporär und zu einem ganz bestimmten politischen Zweck angewendet werden, sonst drohen Missbrauch, Nationalismen, Totalitarismen usw.« (Buden 2008, 174)

unterstützen will (wie auch Schäfer und Wimmer (1999)), dann lernt zunächst erst einmal oder zumindest parallel deren Sprachen (Spivak 1993, 192) und kämpft für die Äquivalenz der Sprachen (Spivak 2008). Dies ist zudem nach Spivak wiederum nur über einen Kampf um die Ökonomien vor Ort und Kämpfe für mehr aufwärtsgerichtete Klassenmobilität zu haben (vgl. ebd.).

Mit diesem Fokus auf das politische Engagement fügt sich ein marxistischer Diskurs (wieder) ein, den zum Beispiel Foucault durch sein politisches Engagement und seine theoretischen Reaktionen auf aktuelle politische Kämpfe der Linken (Antipsychoiatrie-Bewegung, Gefängnisrevolten etc.) noch deutlich bediente. Dieses Sowohl-als-auch und die Verschränkung politischen Engagements und akademischer Tätigkeit scheint jedoch spätestens auf dem Weg nach Deutschland (womöglich) verloren gegangen zu sein, was (womöglich) durch die dort vorherrschenden starken bürgerlichen Trennungspraktiken, welche Politik auf der einen Seite und Geistigkeit, Wissenschaft und Kultur auf der anderen Seite zerteilen, erklärt werden kann (vgl. krit. d. Felsch 2012, 38, 42-45; Neuffer 2012, 60; Kapitel 2.9).

Eine weitere zentrale Aushandlungsfigur bei Spivak ist die der ›affirmativen Sabotage‹, welche die hegemonialen Erkenntnisweisen, Wahrheitsregime, Wissensproduktionsformen und damit verbundenen Begehrensordnungen zu zersetzen und zu transformieren versucht (vgl. Spivak 2012a, 2). Ein Beispiel wäre Spivaks Sabotage der *Briefe zur ästhetischen Erziehung des Menschen* Friedrich Schillers (ebd.). Sie übernimmt (in Teilen und in kritischer Distanz) Schillers feminisierte Figur der Ästhetik (ebd., 31f.) und die Figur der ästhetischen Erziehung, welche von Schiller laut Spivak gegen die ›Barbarei‹ des ›Formtriebs‹ und gegen die vom Männlichen dominierte rationale Vernunft positioniert wurde.

Spivak übernimmt jedoch nicht einfach die Figur der ästhetischen Erziehung als strategische Ressource gegen hegemoniale Erkenntnisweisen und Wissensproduktionsformen, sondern Spivaks *aesthetic education* bezieht sich auf das Sabotieren Schillers oder auch auf Schillers unbewusster Sabotage Kants selbst (2012a, 2). Es geht bei dieser Sabotage um eine ›epistemische Performance‹ (Spivak 2012b, 1:22-1:30), die (De-)Konstruktion von epistemischen Dingen (vgl. ebd., 1:30-1:40) und den Missbrauch oder die Instrumentalisierung (männlicher) Intellektueller, wofür Spivak das Erlernen wie ›Trainieren der Imagination‹ als grundlegend und notwendig positioniert. Das Ziel der *aesthetic education* besteht im epistemischen Bruch mit ›the very categories which appear to promise us life take our life away‹ (Butler 2012, 27). Die europäischen Kategorien sollen nicht nur angeeignet werden, um den Phallogozentrismus oder die Europäer:innen zu kopieren und darüber handlungsfähig zu werden (zweite Verschiebung), sondern diese Kategorien werden (zumindest in oder mit Butlers Anschluss an Spivak) umgewendet und ›missbraucht‹, um sie gegen das *double bind* (Handlungsfähigkeit/Unterwerfung) selbst zu wenden.

Die Sabotage der Bildungsphilosophie: Mit dieser Iteration des Spivak'schen Denkens visiere ich in Bezug auf einen postkolonialen und sabotierenden Umgang

mit Bildung kein ›back to Schiller‹, aber auch kein ›hacking‹ Schillers an, um eine de- oder postkoloniale Bildung im Anschluss an Spivaks *aesthetic education* in Versöhnung mit dem Neuhumanismus und der kritischen Theorie zu erzeugen (wie bei Mohamed 2020; vgl. BildungsLab 2021); sondern ich versuche, die kritische und poststrukturalistische Bildungsphilosophie selbst zu sabotieren und diese ›Bildungsbastion‹ zu ›irritieren‹ und zu ›erschüttern‹ (Boger und Castro Varela 2021, 14). Ich ›missbrauche‹ die Bildungsphilosophie und wende sie gegen sich selbst, wenn ich an die mittransportierten Plädoyers für Differenz und die kritischen Momente der Bildungsphilosophie anschließe und diese mit ihnen und (teilweise) gegen sie selbst fortschreibe. Ich iteriere die Einsätze und verflechte verschiedene Elemente nicht miteinander für eine neue Bildungsphilosophie oder ein neues, beispielsweise postkoloniales oder nationalismuskritisches, Bildungsgebäude, sondern das in dieser Arbeit mindestens dreifach iterierte, verschobene und fortgeschriebene bildungstheoretisch-poststrukturalistische Plädoyer für Differenz flieht aus dem ›semantischen Gefängnis‹ der Bildung. Die Fortschritt führt am Ende nicht einfach erneut zu einer poststrukturalistischen Bildungsphilosophie, bei der der Bildungsbegriff weiterhin als Überschrift für ein plurales oder öffnendes Vorgehen verwendet wird.

Inwiefern die verwendeten Theoriestrategien nicht nur zu einer Verabschiedung der Bildungsphilosophie führen, sondern einen anderen Umgang mit den akademischen Diskursen, Institutionen und Praktiken rund um das Aufwachsen und Veränderungsprozesse denkbar machen, bleibt hier am Ende jedoch offen. Es wurden zwar mit dieser Arbeit und mithilfe erster konkreter Fortschritten (vgl. beispielsweise Kapitel 3.8 und 4.8) mögliche Wege und Konsequenzen skizziert und erprobt, doch diese stellen nur erste Suchbewegungen dar.

Auf dem Weg zu der abschließenden und auch sehr ambivalenten Einfaltung des dekonstruktiven, kritischen, fortgeschriebenen und diffraktiven Rests dieser Arbeit in postkoloniale und feministische Diskurse wurde eine bisher vernachlässigte Verschränkung für die Demontage der Bildung hervorgehoben (Kapitel 2), eine Dezentrierungsbewegung radikalisiert (Kapitel 3) und die wissenschaftstheoretischen (Un-)Gründe der Bildungsweisen in Bezug auf ihre Bodenlosigkeit iteriert (Kapitel 4). Diese nun auf postkoloniale Bezugspunkte ausgerichtete Provinzialisierung geschah mithilfe der Dekonstruktion von *innen*, der Diffraktion *durcheinander*, der Kritik *gegeneinander* und konstruktiven Fortschritt *zueinander*. Mir ging es dabei nicht darum, dass ich die poststrukturalistischen oder postkolonialen Arbeiten besser verstehe und deren eigentliche Identität und Wahrheit gegen die Bildungsphilosophie wende. Ehrlicherweise muss ich zugeben, dass die hier erzeugte konsistente Iteration von Spivaks Texten sehr viele Fragezeichen und das sehr partikuläre Verstehen gerade in Bezug auf ihre Rezeptionen Freuds, Nietzsches oder Kants abblenden.

In einer Spur der Spivak'schen Kritik am pluralen Stil geriet dieser und die Dekonstruktion immer wieder an eine Grenze, die einerseits produktive Fortschritten ermöglicht (vgl. beispielsweise 2.9, 3.8, 4.8) und die andererseits kritisch-skeptisch gegen die Dekonstruktion selbst positioniert wurde. Auf diese Grenze wurde mit verschiedensten Aushandlungen zwischen kritisch-skeptischen, kritisch-konstruktiven, kritisch-dekonstruktiven Bewegungen, d.h. Aushandlungen zwischen der zweiten und dritten Verschiebung, reagiert. Zu den Aushandlungselementen zählen unter anderem das Kippen in (strategische,) einstimmige kritische Schließungen (der große Stil), der Duktus des In-die-Schwebe-Versetzens, die Heterogenese und das Aufbrechen von entstehenden Synthesen (pluraler Stil) und die Verschränkung mit aktuellen nationalismus-kritischen (Kapitel 2), integrations-kritischen (Kapitel 3), technofeministischen und wissenschaftstheoretischen (Kapitel 4) sowie feministischen und postkolonialen (Kapitel 5) Interventionen.

