

1.3 Kritik, Dekonstruktion und Konstruktion

Diese Fragen werden vorrangig exemplarisch mit und ausgehend von vier bildungstheoretischen ›Iterationen¹⁶ beantwortet (vgl. Kapitel 1.4). Den Fragen und der am Anfang nachgezeichneten wissenschaftlichen Umstellungsbewegung auf Differenz wie den pluralisierenden und öffnenden Bewegungen innerhalb der Bildungsphilosophie versuche ich mithilfe von mehreren *Kritikformen* gerecht zu werden, die ich allesamt dem hier im Fokus stehenden kritischen Bildungsdenken entnehme. Ich wende somit nichts Neues und Externes auf gegenwärtige Bildungskritiken an, sondern gehe iterativ und rekursiv vor (vgl. Kapitel 4.8).

Meine Forschung stand vor der Herausforderung, auch auf wissenschaftstheoretischer und methodologischer Ebene das poststrukturalistisch-bildungsphilosophische Erbe zu berücksichtigen. Es musste ein Umgang mit den bereits mittransportierten wissenschaftstheoretischen Problemlagen gefunden werden. Die Gegenständlichkeit des Forschungsgegenstandes und das Forschen selbst wurden zusätzlich zum Quasi-Gegenstand meiner Forschung. Mit Donna Haraway gesprochen: Ich wurde bereits von meinen Quasi-Forschungsgegenständen gezwungen ›mitten drin zu forschen. Einige zentrale Stichworte, welche die wissenschaftstheoretische Ebene und damit mein Forschungsdesign berühren, lauten: Repräsentationskrise, Diskursanalyse, Dekonstruktion, Postfundamentalismus, Nicht-Identität und Widerstreit.

Im Sinne der Diskursanalyse geht es in dieser Arbeit um eine Historisierung bestimmter bildungstheoretischer Texte, im Sinne der Dekonstruktion geht es um eine verschiebende Wiederholung des bildungswissenschaftlichen Erbes, welches bereits alles bereithält, womit die Verschiebung geleistet wird, im Sinne der Kritik geht es um eine meist, zumindest teilweise selbstherrliche und polemisch wirkende Abgrenzungsbewegung. Und mit Blick auf den Widerstreit geht es nicht darum, eine harmonische Synthese bildungswissenschaftlicher Einsätze oder einen widerstreitlosen roten Faden zu erzeugen.

Was verbindet nun diese verschiedenen Fäden miteinander? In dem Vorwort der englischen Übersetzung der »Grammatologie« stellt Spivak unter anderem einen Kern dekonstruktiven Vorgehens deutlich heraus, der zumindest in meiner Lesart auch meine Arbeit trägt. Die Dekonstruktion (in meinem Fall der Bildungsphilosophie) wird zu einem strategisch-kritischen Diskurs, der sich von dem bildungswissenschaftlich-poststrukturalistischen Erbe die notwendigen Ressourcen für die Dekonstruktion dieses Erbes selbst leihst, was auch bedeutet, dass die bildungsphilosophische Sprache die Kritik desselben bereits transportiert (vgl. Spivak 1997, XVIII).

¹⁶ Der Begriff der Iteration wird in Kapitel 4.8 ausführlicher bearbeitet und kann hier grob als eine verschiebende Wiederholung verstanden werden.

Das bildungswissenschaftliche Erbe stellt alles für die geleistete Dekonstruktion bereit, 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.

In diesem Sinne geht es bei der Dekonstruktion nicht um eine Destruktion oder Zerstörung der bildungsphilosophischen Einsätze und es geht auch nicht um eine einfache Wiederholung dieser. In der Dekonstruktion geht es um eine verschiebende Wiederholung, die sich zu den Grenzen und Ausschlüssen des bearbeiteten Erbes bewegt. Das Bildungsdenken wiederholt und verschiebt sich dabei nicht nur in Bezug auf den Inhalt, d.h. in Bezug auf ein bestimmtes Bildungsverständnis, sondern der gesamte Forschungsrahmen und der wissenschaftliche Zugriff verschiebt sich, wodurch ich mich nicht mehr auf derselben Ebene bewege, wie die untersuchten Quasi-Gegenstände. Es geht also nicht darum, den macht-, medien-, sprach-, alteritätstheoretischen Verständnissen zum Beispiel ein nationalismuskritisches Bildungsverständnis hinzuzufügen; vielmehr geht es mir um die Hervorbringungsweisen dieser Bildungsverständnisse und der Frage, wie mit diesen adäquat beispielsweise nach der Repräsentationskrise umgegangen werden kann.

Im dekonstruktiven Sinne wende ich bildungsphilosophische Praktiken und Instrumente auf die Bildungsphilosophie selbst an; es findet eine Art Rückkopplung statt. Zu den der Bildungsphilosophie entnommenen kritischen Praktiken zählen erstens die skeptisch-destruktive Kritik, zweitens die dekonstruktive Kritik und drittens die konstruktive Kritik.

Skeptische Kritik: Die skeptische Kritik hat in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft bereits eine längere Tradition, hier sei exemplarisch auf Wolfgang Fischer (1989), Theodor Ballauff (1970 und 1986; vgl. Thompson 2003), Jörg Ruhloff (1998) und Andreas Gelhard (2018a) verwiesen.

(Abb. 1:)

Macht, Subjektivität und Anderswerden (N. Ricken)	Widerstreit, Krise, Nicht-Identisches und Transformation (H.-C. Koller)	Ruinen, Paradoxien und unreine Differenzen (M. Wimmer)	Alterität und Hegemoniekampf (A. Schäfer)
--	--	---	--

Eigene Darstellung (so auch im Folgenden)

Diesen Spuren folgt der hier umgesetzte ›plurale Stil‹ (vgl. Kapitel 5) und die ›Heterogenese‹ (vgl. Kapitel 4.8) kritisch-poststrukturalistischen Bildungsdenkens. Ich habe in dieser Arbeit vier bildungstheoretische Einsätze horizontal positioniert und diese werden immer wieder der kritischen Hierarchisierung oder der Synthese un-

ter einer neuen Semantik oder Systematik entzogen. Das die jeweilige Systematik Öffnende steht also im Fokus.

Es werden vier horizontal angeordnete poststrukturalistisch-bildungstheoretische Plädoyers für Differenz untersucht, stabilisiert, iteriert, kritisiert, dekonstruiert, in einen Widerstreit eingeschrieben und fortgeschrieben. Die bildungstheoretischen Einsätze sollen nebeneinander stehen und sich zu- wie durcheinander zur Öffnung (der jeweiligen Stabilisierung und Systematisierung) zwingen, ohne dass ein Einsatz ausdrücklich favorisiert wird. In dieser skeptischen und öffnenden Spur gilt es, »sich *jedem System* zu verweigern« (Thompson 2021, 19; vgl. Wimmer 2014f., 384), auch einer medien-, differenz-, alteritäts- oder machttheoretischen Systematik. Folglich werden beispielsweise trotz aller Vorlieben für die Dekonstruktion die Arbeiten von Derrida nicht für ein System oder Theoriegebäude namens Dekonstruktivismus systematisiert, um dekonstruktiv Bildungsphilosophie oder bildungsphilosophisches Kritisieren und Systematisieren zu betreiben (vgl. Derrida 1997b, 27f., 49f.). Derridas Arbeiten werden als eine »Infragestellung dieser Möglichkeit« gelesen. Ich wähle weniger ein für das folgende Forschungsdesign entscheidendes System aus (vgl. Kapitel 4.8), als vielmehr einen »Duktus«, der das System und eine bestimmte Art des Theoretisierens unterläuft (Rheinberger und Zischler 2016, 1:17:00-1:18:10). Dieser Duktus kann am besten mit dem »In-der-Schwebe-halten« bezeichnet werden (ebd.; vgl. Wimmer 2016, 331), wobei nicht verhindert werden kann und auch nicht verhindert werden soll, dass sich immer wieder bestimmte Theoreme stabilisieren.

(Abb. 2:)

Bildungs-theoretische Einführungen	2.2 Bildung diesseits der Macht	2.3 Ein an radikale Heterogenität orientierter Bildungsprozess	2.4 Eine (immer schon) ruinierte Bildung	2.5 Die Wieder-eröffnung des Kraftfelds der Bildung
Verdeutlichende Humboldt-rezeption	Macht- und differenz-theoretische Rezeption	Sprach- und differenz-theoretische Rezeption	Medien- und differenz-theoretische Rezeption	Alteritäts- und hegemonie-theoretische Rezeption

Zur Veranschaulichung dieses In-der-Schwebe-Haltens seien die grundlegenden Bewegungen im Folgenden und zweiten Kapitel *Bildungsdenken im Anschluss an Humboldt* skizziert, mit dem ich ins bildungstheoretische Neudenken einzuführen versuche. Im Fokus stehen die bereits angeführten vier bildungs-, differenz-, sprach- und machttheoretischen Diskurse.

Für die einführende Bewegung habe ich jeweils im Anschluss an kurze Vorstellungen des jeweiligen bildungstheoretischen Denkens zentrale Momente der verschiedenen Humboldtrezeptionen iteriert, um einerseits über einen gemeinsamen und konkreten Bezugspunkt und andererseits mithilfe erster Differenzierungen und Abgrenzungen zwischen den verschiedenen Ansätzen das Bildungsdenken der Autoren zu veranschaulichen. Wurden die Humboldtrezeptionen anfänglich vorrangig zur Verdeutlichung und Veranschaulichung der angeführten Perspektiven verwendet, fiel während der Lektüre trotz aller Differenzen doch sehr schnell eine Auffälligkeit auf. Mit Norbert Ricken: Die »jeweilig eigenen bildungstheoretischen Präferenzen [waren] immer bereits schon bei Humboldt angelegt«, egal ob Humboldts Texte in affirmativer, ablehnender oder ambivalenter Weise verwendet wurden (Ricken 2006, 255f.). So rückte der Bezugspunkt Humboldt mit der Zeit aus der eher sekundären Position des veranschaulichenden Beispiels ins Zentrum meiner Auseinandersetzung mit den bildungstheoretischen Arbeiten.

Am Ende des zweiten Kapitels geht es nach einer Auseinandersetzung mit Humboldt und der Positionierung Humboldts in der Bildungsphilosophie (Kapitel 2.8) um die Plausibilisierung und Problematisierung der (in der Bildungsphilosophie deutlich vernachlässigten) Verschränkung zwischen Bildung und nationalistischen Diskursen (Kapitel 2.9). Es entstand ausgehend von den bildungstheoretischen Iterationen ein weiterer bildungstheoretischer Einsatz, der horizontal zu den anderen positioniert wird, diese skeptisch-kritisch öffnet und in die Schwebe versetzt. Der Humboldtbezug, die Humboldtrezeptionen sowie die in der Bildungswissenschaft übliche Zentrierung des Bildungsbegriffs wurden nach und nach zu autodekonstruktiven¹⁷ Elementen. Die hier thematisierten bildungstheoretischen Antworten (Kapitel 2.2-2.5) auf die »Frage nach der Möglichkeit von Bildung nach dem Ende der neuhumanistischen Bildungsidee« (Wimmer 2009, 57, i. Bez. zu Schäfer 1996) und die Frage selbst geraten einerseits jeweils von *innen* (Dekonstruktion) und andererseits durch einander (Kritik) in die Schwebe, und werden zudem durch einen aus den Iterationen heraus entstehenden weiteren Einsatz destabilisiert und führen am Ende des Kapitels zu einer grundlegenden Infragestellung der Institution der Erziehungs- und Bildungsphilosophie, welche auch die hier vollzogene Anführung eines weiteren bildungstheoretischen Einsatzes (Kapitel 2.9) umfasst.

Diese durch die Iteration und Stabilisierung des bildungstheoretischen Neudenkens entstandene und wiederum destabilisierende Auffälligkeit (Bildungs- und

17 Zur textimmanenteren Autodekonstruktion vgl. Gasché 1994, 211f.

Humboldtzentrierung) kann als ein erstes produktives Ergebnis meiner Forschung behandelt werden. Skeptisch ist das Vorgehen in dem Sinne, dass es mir darum geht, spezifische wissenschaftspolitische Diskurse und Praktiken in der Bildungswissenschaft zu hinterfragen und das ›Kommentarsystem‹ der Bildungsphilosophie (Kapitel 2.8) durch einen weiteren affirmativen¹⁸ und kritischen Kommentar in die Schwebe zu versetzen (Kapitel 2.9). Die dann als nationalistisch bezeichneten wissenschaftlichen Diskurse und Praktiken werden in Bezug zu den durchquererten Bildungsphilosophien plausibilisiert und kritisiert, ohne jedoch aus dem System Humboldt auszusteigen und von außen die Bildungsphilosophie zu kritisieren *und* sie dann *doch* wieder bloß kritisch-hierarchisierend abzuschreiben oder fortzuschreiben. Die kritische Bewegung endet somit in diesem Kapitel vorerst nicht in der nun richtigen und hierarchisierenden Kritik an dem Kommentarsystem mit einer anschließend formulierten Alternative, sondern in einem weiteren, die Bildungsphilosophie destruierenden, gleichzeitig stützenden¹⁹ aber auch öffnenden Kommentar zu Humboldt. Die Plausibilisierung eines bildungsphilosophischen Ausschlusses, die Irritation, die Öffnung, das Destruktive und das In-die-Schwebe-Setzen sollen in diesem Kapitel einerseits durch den letzten Kommentar (Kapitel 2.9), andererseits aber auch durch fünf horizontal angeordnete bildungstheoretische Kommentare (Abb. 3) erfolgen.

(Abb. 3:)

Bildungstheoretische Einführungen	2.2 Bildung diesseits der Macht	2.3 Ein an radikale Heterogenität orientierter Bildungsprozess	2.4 Eine (immer schon) ruinierte Bildung	2.5 Die Wiedereröffnung des Kraftfelds der Bildung	2.9 Vergessen wir nicht - die Nation!
Verdeutlichende Humboldt-rezeption	Macht- und differenz-theoretische Rezeption	Sprach- und differenz-theoretische Rezeption	Medien- und differenz-theoretische Rezeption	Alteritäts- und hegemonie-theoretische Rezeption	Nationalismus-kritische Rezeption

Weitere zentrale und mit dem Plädoyer für Differenz gekoppelte Irritations- und Öffnungsmomente sind neben der Nationalismuskritik die Selbstdezen-

¹⁸ Affirmativ in dem Sinne, dass das bildungsphilosophische Kommentarsystem gestützt wird, selbst wenn der Kommentar andere Kommentare oder das Kommentarsystem kritisiert.

¹⁹ Denn trotz aller Kritik und Dekonstruktion betreibe ich mit dieser Arbeit (auch) Bildungsphilosophie.

trierung und die Repräsentationskrise. Die Kapitelstruktur der Arbeit folgt diesen Irritationsmomenten, die mit dem bildungstheoretisch-poststrukturalistischen Neudenken (teils erneut) reagieren sollen.

(Abb. 4:)

Kapitel 2	Kapitel 3	Kapitel 4
Bildungsdenken im Anschluss an Humboldt	Das dezentrierte Subjekt	Die Repräsentationskrise

Diese schon älteren Irritationsmomente (Bollenbeck 1994; Meyer-Drawe und Fischer 1990; Wimmer 1999) sollen das jeweils entstandene poststrukturalistische Neudenken der Bildung und die damit verbundene angebliche Umstellung auf Differenz in die Schwebete und in Bewegung versetzen. Es wird im Laufe der Arbeit deutlich werden, dass die poststrukturalistische Bildungstheorie seit den 1980er Jahren ein umfangreiches Instrumentarium und verschiedenste Semantiken vorbereitet hat. Diese ermöglichen es, einige zentrale Subvertierungen durch das *eigene* Vorgehen und durch die *eigenen* Kritikformen zu vermeiden, um den Raum für eine mehrstimmige Heterogenität der verwendeten Begrifflichkeiten, Diskurse, Sprachen, wissenschaftstheoretischen Zugriffe, Widerstandsformen etc. (weiter) zu öffnen und so einen neuen oder weiteren Irritations- und Startpunkt für die ›Umstellung‹ der Erziehungs- und Bildungswissenschaft auf Differenz zu setzen. Zu diesen Subvertierungspunkten gehören die Rückwende auf die gute deutsche Bildung (Kapitel 2), das Zentrieren handlungsfähiger, widerständiger und starker Subjekte (Kapitel 3) und die Erzeugung einstimmiger Theoriearchitekturen (Kapitel 4). Die Auswahl der beiden letzten Irritationsmomente (Kapitel 3 und 4) beruhen auf der Annahme und dem Verdacht Michael Wimmers, nach dem diese Irritationen durch das seit den 1980er Jahren entstandene poststrukturalistische Neudenken der Bildung nicht ernst genug genommen oder bereits als überwundene Irritationen ausgewiesen wurden (vgl. Wimmer 2014c; 2016, 355–365). Das erste Irritationsmoment (Kapitel 2) ist, wie gesagt, durch die Iteration selbst in den Mittelpunkt getreten, jedoch vorrangig durch die Auseinandersetzung mit Michaela Jašovás Bildungskritik (2021) für mich sichtbar geworden.

Zusammenfassend: Es gibt drei Wiederholungen bzw. Variationen (Abb. 4) des hier fokussierten bildungstheoretischen Neudenkens (Abb. 1) mit je unterschiedlichem Fokus bzw. Irritationsmoment und verschiedenem Ein-, Durch- und Ausgang.

Dekonstruktive Kritik: Die skeptisch-destructive Kritik kippt an einigen Stellen in die Dekonstruktion des bildungstheoretischen Kritisierens und Systematisierens, gerade wenn Kritik auf dualistischen Teilungs- und Hierarchisierungspraktiken

tiken beruht (siehe beispielsweise *3.2 Anderswerden statt Selbstwerden*) und wenn die bildungstheoretischen Theoriegebäude soweit stabilisiert scheinen, dass eine *eigene* Bildungssemantik wie -systematik, ein *eigenes* Referenzsystem und ein spezifisches Vorgehen entstehen. Die Dekonstruktion übersteigt die skeptische Kritik in der Form, dass sie nicht nur die Öffnung von institutionellen, theoretischen und epistemischen Systemen und das In-die-Schwebe-Setzen dieser anvisiert (zumal nach der Skepsis wie auch der Selbstkritik meist wieder klassisch-kritisch mögliche Alternativen gegenüber der kritisierten Bildungswirklichkeit formuliert werden (auch hier, vgl. Kapitel 5)). Mit der Dekonstruktion wird das Dualistische der kritischen Ordnung (Möglichkeit – Wirklichkeit) und die auch für mich zentralen kritischen Differenzen zwischen zwei reinen Entitäten (vgl. Gasché 1994, 214), zwischen Identität und Differenz, wie auch zwischen Konstruktion und Destruktion, Schließung und Öffnung oder Zentrierung und Dezentrierung unterlaufen oder zumindest immer wieder irritiert und unterbrochen. Die Dekonstruktion visiert zwar auch eine »Abgrenzung« wie die Kritik an, die aber ohne kritische Dualismen und einer damit verbundenen »Kriteriologie« und ohne die für Kritik notwendigen (dem Kritisierten übergestülpten) Kritikkriterien auskommt (Gasché 1994, 196, 214f.; vgl. Wimmer 2015, 90). Das dekonstruktive Plädoyer für Differenz subvertiert damit das Plädoyer selbst, indem es die mit dem Plädoyer verbundene kritische Differenz – Identität vs. Differenz – subvertiert, ohne sich aber von dem Plädoyer oder der Kritik völlig abzulösen (vgl. Gasché 1994, 197; vgl. Wimmer 2015, 90).

Jedoch führt dabei nicht allein die kritische Gegenüberstellung (und Hierarchisierung) – Differenz vs. Identität – über sie selbst hinaus, sondern die Verunreinigung dieser Gegenüberstellung. Das Hybride und die Widersprüche führen den kritischen Dualismus an seine Grenzen (vgl. Kapitel 4.8), wobei jederzeit dieses Hybride selbst wieder Teil einer klassisch-kritischen und alternativ-logischen Systematik werden kann: Hybride vs. (Differenz vs. Identität).

Dekonstruktiv ist das vorliegende Vorgehen trotz des immer wieder stattfindenden Kippens in den kritisch-konstruktiven Modus, da ich keine bildungstheoretischen Alternativen, Neubauten oder Renovierungsarbeiten anstrebe (vgl. Kap. 2.4) oder leiste, sondern mich in die bestehenden bildungstheoretischen Diskurse sowohl einniste als diesen auch deren Ausschlüsse aufpfropfe, performativ deren Identität hervorbringe, sie gleichzeitig (doppelt) heterogenisiere, fortschreibe wie verabschiede (vgl. Kapitel 4.8).

Aber was soll diese Gleichzeitigkeit bedeuten? Ohne hier schon im Detail in eine wissenschaftstheoretische Darstellung des Forschungsprozesses einzusteigen (vgl. Kapitel 4.8), lässt sich mit Rheinberger das hier zentrale dekonstruktive Vorgehen mit der Metapher eines »im Bau befindlichen Labyrinth[s]« beschreiben (Rheinberger 2005, 57). Die bereits ›existierenden‹ bildungswissenschaftlichen Gänge und ›Wände [beschränken und richten] die Anordnung der neuen zugleich‹ aus, wodurch den Forschenden »die Sicht [verstellt]« wird, da sie sich auf einen oder wenige

Gänge beschränken müssen. Gleichzeitig werden sie und ihr Forschungsprozess durch die bestehenden Gänge ›geleitet‹ (ebd.). Das im Studium und im Forschungsprozess stattfindende Geworfenwerden und Einnisten der (Forschungs-)Subjekte in bestehende labyrinthische (Bildungs-)Gänge und deren Weiterbau basieren auf unterschiedlichsten Praktiken und Diskursen.

Dieses Labyrinth ist jedoch entgegen der griechischen Variante eines Einweg-Labyrinths mit seinem Außen, dem Eingang und seinem Zentrum in alle Richtungen unendlich ausgedehnt und ausweglos. Der Weg führt nicht automatisch ins Zentrum zum wartenden, alles sich einverleibenden gefräßigen westlichen Universalismus oder der griechisch-antiken Ursprungsversicherung: dem Minotaurus, der alles ihm ›Begegnende wissen (essen) kann (Röttgers 2008, 16)²⁰. Die Versuche der letzten hundert Jahre, einen Ausweg aus dem Labyrinth oder dessen Ursprung zu finden oder die Versuche, das zweidimensionale Labyrinth durch den distanzierenden (oder objektivierenden) Blick der Vogelperspektive verlassen zu können (ebd., 19), scheinen das Labyrinth nur noch komplexer, ›fraktaler, mehr-dimensionaler und verfahrener gemacht zu haben (ebd.). Die verschiedenen Wissenschaftstheorien, oder metaphorischer: die in dem Labyrinth ausgelegten (Ariadne-)Fäden und die Umgangsweisen mit diesen Fäden haben sich heterogenisiert (Barad) und die Fadenspiele wurden pluralisiert (Haraway), die Fäden sind teils gerissen und scheinen nicht aus dem Labyrinth zu führen. Das Labyrinth scheint sich vielmehr in alle Richtungen auszudehnen und unentrinnbar zu sein. Auch wirken mindestens einige Teile des Labyrinths bereits ziemlich einsturzgefährdet, einige wohnlich eingerichteten Wahrheitssackgassen sind bereits eingestürzt und an theoretische Erdbeben hat sich das akademische Subjekt bereits gewöhnt (vgl. Röttgers 2008, 10, 23; Derrida 1997b, 13).

Das Labyrinth übersteigt die einzelne Forschung und das forschende Subjekt. Es beschränkt die Planbarkeit wissenschaftlichen Arbeitens radikal. Im Gegenteil: »Es zwingt zum Umherirren« (Rheinberger 2005, 57). Mit Derrida bezeichnet Rheinberger das Experimentieren bzw. Forschen als eine »Blinde Taktik« oder »empirisches Irren« (Derrida 1972, 7; zit.n. und übers. v. Rheinberger 2005, 71) und dieses Herum-Irren ist in eine »fortlaufende und ununterbrochene Kette von Ereignissen« (ebd., 58) und in ein stetiges »[Fortschreiten] von Experimenten« und Forschungsarbeiten eingebunden (Kubler 1982, 141; zit.n. Rheinberger 2005, 70).

Doch es geht trotz des Umherirrens nicht um ein beliebiges Tun. Das forschende Subjekt hat die Aufgabe, sich über die Forschungspraxis ein ›stummes Wissen‹ anzueignen und gerade über dieses möglichst gekonnt, kunstvoll und ›virtuos‹ mit der Forschungsanordnung und den Forschungsapparaturen, dem Wiederholen und der Reproduktion der Forschungsapparaturen (hier unter anderem Diskursanalyse, Kritik, Dekonstruktion, Konstruktion) wie deren Variationen, ›umzugehen‹

20 Diesen Literaturhinweis verdanke ich Malte Ebner v. Eschenbach.

(Rheinberger 2005, 53, 57; vgl. Schmidgen 2017, 13f., 21f.), um so ein Teil der Forschungsanordnung zu werden, wobei *ich* als Teil des Forschungssystems gleichzeitig vom *System* vorangetrieben werde (vgl. ebd., 60). Die entstandene Forschungsinfrastruktur (vgl. Kapitel 4.8) hat ein *Subjekt* nie allein zu verantworten, sofern ein forschendes *Subjekt* überhaupt etwas verantworten kann (vgl. Schmidgen 2017, 15; Kapitel 3).

Ich bin schon in meinem Studium in die Gänge des wissenschaftlichen und bildungstheoretischen Labyrinths geraten, die ich bis heute immer wieder irrend durchquert habe. Ich bin mit diesen Gängen nun schon viele Jahre verwickelt, tastete fortwährend nach Differenzen, ich habe die Wände repariert, weiter gebaut, teils eingerissen, heterogenisiert oder fraktalisiert. Die in diesem Prozess entstandenen und bearbeiteten Forschungsfragen sich dabei nicht selbst-schöpferisch und bewusst erzeugt worden und stehen auch nicht alle am Anfang des Forschungsprozesses, sondern haben sich durch die mit der Zeit entstandenen Forschungsinfrastruktur nach und nach aufgezwungen, sie haben mich »heimgesucht« (Burckhardt 2018, 7; zit.n. Scherrer 2021, 12).

Die hier bemühte Metapher des Labyrinths plausibilisiert auch die hier zentrale rekursive Rückwendung bildungstheoretischer Vorgehensweisen (Kritik, Dekonstruktion, Konstruktion) auf diese selbst. Es wird von bereits bestehenden bildungstheoretischen und wissenschaftstheoretischen Gängen²¹ losgegangen und an die bestehenden Fadenspiele angeknüpft, die bereits dem poststrukturalistischen Plädoyer für Differenz verpflichtet waren. Ausgehend von diesen Gängen und Fäden wird ein Umherirren sowie ein Raub-, Ab- und Weiterbau des Labyrinths vollzogen (vgl. Kapitel 4.8, 5). So wird in einer dekonstruktiven Richtung an das bei allen noch nachzuzeichnende Vorgehen der Radikalisierung, Entfaltung und Fortschreibung der differenz-, sprach-, macht- und medientheoretischen Momente im klassischen Bildungsdenken angeknüpft. Diese Radikalisierungs- und Fortschreibungslogik wende ich jedoch nicht auf das neuhumanistische oder kritische Bildungsdenken erneut direkt, sondern auf das entstandene poststrukturalistische Bildungsdenken selbst an (zur Rekursivität vgl. Rheinberger 2005, 61). Es werden quasi in die gleiche Stoßrichtung und mithilfe des gleichen Plädoyers für Differenz die bildungstheoretischen Fort- oder auch Abschreibungen selbst iteriert, radikaliert, konstruktiv fort- und kritisch abgeschrieben, wobei auf dem Weg dieser Radikalisierung der Bildungsbegriff in einer dekonstruktiven Spur seine zentrale Stellung einbüßen wird (vgl. Spivak 1992, 185).

21 Dazu zählt auch die bereits angesprochene Anschließung, Kreuzung, Aufpropfung (Rheinberger 2021, 94–113) ausgeschlossener, marginalisierter oder weit entfernter Gänge (beispielsweise Nationalismuskritik, postkoloniale Theorie, Gendertheorie, historische Epistemologie oder Technofeminismus).

Es geht in dieser Arbeit in erster Linie nicht vorrangig darum, »unter dem Stichwort der ›disziplinären Grenzverschiebungen‹«, ähnlich der bereits teils geleisteten umfangreicheren »Lektüren zu Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Judith Butler, Niklas Luhmann, Hannah Arendt u.a.«, die Grenze durch weitere oder beispielsweise neue poststrukturalistische oder postkoloniale Einflüsse von *außen* zu verschieben (Thompson 2021, 23). Es wird sich unter anderem im Anschluss an die Arbeiten Michael Wimmers dekonstruktiv und deutlicher von *innen* heraus zur Grenze des von der Bildungsphilosophie ›anverandelten‹ poststrukturalistischen Plädoyers für Differenz bewegt werden. Auf dem Weg zur Grenze wird das *Innen* (das entstandene ›Neudenken‹ der Bildung), wie die Unterscheidung *Innen/Außen* zer- und in Bewegung versetzt. Dafür werden im Zentrum der Arbeit vier (exemplarische) grenz- und ausschluss-orientierte Dekonstruktionen bildungstheoretischer Arbeiten stehen (Abb. 1), die dreimal in Bezug zu verschiedenen Irritations- und Ausschlussmomenten (Nationalismuskritik, Subjektdezentrierung, Repräsentationskrise) iteriert (Abb. 4) und von den benannten Fragen getragen werden. Dabei werden die Bildungsphilosophie und das Bildungsdenken, einige historische oder eher einige historisierte »Bedingungen [...] erziehungswissenschaftlichen Sprechens über Bildung« und die »Effekte bildungstheoretischer Einsätze« selbst zu Forschungsgegenständen (Bünger 2021, 67f.; beispielsweise Kapitel 2.9) oder genauer: Sie werden Teil eines Forschungsdesigns, wobei das Problem der Gegenständlichkeit und die jeweiligen gegenstandstheoretischen Überlegungen Teil des dekonstruktiven Zugriffs sein werden (vgl. Kapitel 4). In gewisser Weise schließt diese Arbeit an die Forderung nach »Selbstkritik« der kritischen Erziehungswissenschaft (Euler 2014; Bünger 2021, 62f., 67) und ihrer »Wissensordnungen« (Thompson 2021, 22) an, nur dass diese Selbstkritik nicht mehr als Instrument dem Projekt einer kritischen Bildung untergeordnet wird. Es wird zudem davon ausgegangen, dass kein festes Fundament für Kritik und Wissenschaftlichkeit mehr existiert. In dekonstruktiver Spur gebe ich das kritische Projekt oder die ›Janusköpfigkeit‹ der Bildung auf. Bildung kann hier nicht mehr gegen oder trotz der Kritiken an Bildung gegen die Herrschaft in Stellung gebracht werden. Die bildungstheoretischen Iterationen und Dekonstruktionen werden vielmehr durch Derridas Annahme der radikalen Kontextualität (vgl. Bennington 1994, 92), durch die Hervorhebungen der radikalen Bedingtheit der Bildung (Messerschmidt 2020, 159) und das unausweichliche ›Mittendrinsein‹ (Haraway 1995; vgl. Scherrer und Wartmann 2021, 150–159) gerahmt (vgl. Kapitel 4.8), mit denen gerade die verschiedensten Verschränkungen der Bildung (mit Macht, Sprache, Nation, Kapital, Liberalismus, Kolonialismus, Bürgertum etc.) ins Zentrum der Auseinandersetzung geraten werden.

Konstruktive und schließende Kritik: Mit der Zeit rückte immer stärker das Plädoyer für Differenz in den Vordergrund und wurde zu einer Art Überschrift für die drei zentralen Irritationsmomente (Nationalismuskritik, Subjektdezentrierung und Repräsentationskrise). Das Plädoyer schrieb sich von Überarbeitung zu Über-

arbeitung immer deutlicher in die Dekonstruktionen, ins Forschungsdesign und in die Fortschreibungen ein. Dieses Plädoyer wurde zum Ein-, Durchgangs- und Endpunkt dieser Arbeit.

Dem Plädoyer für Differenz wird auf der Ebene des Vorgehens in vierfacher Weise Rechnung getragen: durch die Erzeugung einer äußerer (heterogene Bildungsgänge) wie inneren Mehrstimmigkeit (Dekonstruktion), der verschiebenden Wiederholung bzw. Erzeugung bildungstheoretischer Plädoyers für Differenz (Iterabilität) sowie durch radikalisierende, konstruktive und kritische Fortschreibungen dieser Plädoyers (vgl. Kapitel 4.8, 5). Die Arbeit ist damit wie bereits anfangs beschrieben durch eine kritische Teilungs- und Hierarchisierungspraktik geprägt, wobei die kritischen Differenzen mit der Zentrierung und Dezentrierung der Bildung, Ein- und Mehrstimmigkeit, Universalisierung und Partikularisierung, reine und unreine Differenz (vgl. Kapitel 2.4, 4.5) wie Identität und Heterogenität markiert werden können. Neben dem hier unter anderem kritisch positionierten Forschungsdesign (vgl. Kapitel 4.8) kippt die Dekonstruktion zudem gerade in den konstruktiven Fortschreibungen (vgl. Kapitel 2.8, 2.9; 3.7, 3.8; 4.7, 4.8) in den kritisch-konstruktiven Modus. Beispielsweise erzeugte die Dekonstruktion bildungstheoretischer Arbeiten einen bildungstheoretischen Ausschluss (die Verschränkung zwischen Bildung und Nationalismus), welcher dann fokussiert, plausibilisiert und kritisch gegen das poststrukturalistische und auch dekonstruktive Bildungsdenken selbst gewendet wird (Kapitel 2.9).

Ähnlich wie bei den Arbeiten Michael Wimmers kippt die Dekonstruktion damit immer wieder in die Kritik und verpflichtet sich geradezu wahnschaff²² einer Idee der Gerechtigkeit. Ich versuche in diesem kritischen Modus in Frontstellung gegen die »Ordnung des Selben« (Derrida 2011, 70ff.; zit.n. Wimmer 2014c, 23) dem Plädoyer für Differenz und dem Anspruch, der/dem Anderen gerecht zu werden, zu folgen, um einen anderen Umgang mit dem Bildungsbegriff nach den (poststrukturalistischen) Enden der neuhumanistischen Variante und dem dann entstandenen Neudenken auszuloten und vorzubereiten (vgl. Wimmer 2014a, 240f.).

²² »In meinen Augen ist diese ›Idee der Gerechtigkeit‹ aufgrund ihres bejahenden Wesens irreführbar, aufgrund ihrer Forderung nach einer Gabe ohne Austausch, ohne Zirkulation, ohne Rekognition, ohne ökonomischen Kreis, ohne Kalkül und ohne Regel, ohne Vernunft oder ohne Rationalität im Sinne des ordnenden, regelnden, regulierenden Beherrschens. *Man kann darin also einen Wahn erkennen*, ja sie des Wahns anklagen. [...] Die Dekonstruktion ist verrückt nach dieser Gerechtigkeit, wegen dieser Gerechtigkeit ist sie wahnsinnig. Dieses Gerechtigkeitsverlangen macht sie verrückt.« (Derrida 1991, 51f., zit.n. Wimmer 2007, 107f., Kursiv gesetzt von M.W.)