

lässt sich erst erzeugen, wenn beispielsweise die schließende Bewegung Schäfers mit seiner politischen Intention, welche die öffnende Bewegung anvisiert, in Widerspruch gebracht und dieser Widerspruch entfaltet wird, d.h., wenn in der Theoriearchitektur die postulierte Grundlosigkeit gegenüber der Fundamentalisierung dieser (für Kritik) mindestens gleichwertig behandelt wird und nicht selbst der Fundamentalisierung dient.

Durch die Schäfer'sche Konstruktion einer stabilen Perspektive auf Bildung entsteht ein mächtiges Kritikinstrumentarium, welches für den allgemeinen Streit um Bildung wie auch den Streit zwischen Bildungstheorie und -forschung eine wichtige kritische und mit Blick auf die vielfach diagnostizierte Ökonomisierung und Empirisierung der *Bildungslandschaft* eine anti-hegemoniale Intervention darstellen dürfte. Abseits dieser anti-hegemonialen und neben den dekonstruktiven Tendenzen lässt sich Schäfers konstruktives Bildungsdenken aber auch als eine Aktualisierung einer modernen, nationalistischen und bürgerlichen Option lesen, welches in typisch deutscher Weise Humboldts Bildungsdenken im Kleide poststrukturalistischer Theorien rehabilitiert (vgl. Kapitel 2.9). Gerade mit dem Blick auf die Signifikanten der Nation, des Universalismus und der Bürgerlichkeit scheint Schäfers anti-hegemoniale Strategie in eine hegemoniale zu kippen.

4.5 Eine Wissenschaft des Unmöglichen

In der hier vorgenommenen Iteration scheinen bei Schäfer die dekonstruktiven Elemente und die von ihm verwendeten zentralen paradoxalen Figuren wie der grundlose Grund (vgl. Wimmer 2016, 363) letztendlich für die Aktualisierung oder eher Wiedereröffnung des bürgerlichen Kraftfelds der Bildung verwendet zu werden. Entgegen dieser Wiedereröffnung, jedoch mit einer ähnlichen Intention wie Schäfer – der Öffnung hegemonialer Diskurse – und einem ähnlichen paradoxalen Zentrum, können die Arbeiten Wimmers qualifiziert werden, wobei hier die ganze theoretische Bewegung und auch die dekonstruktiven Elemente deutlicher und häufiger gegen die eigenen konstruktiven und stabilen Bildungsgeschichten gewendet werden.

Nichtsdestotrotz und entgegen der anfänglichen Iteration (vgl. Kapitel 2.4) generiert Wimmer selbst eine *eigene* stabile und plausible Bildungs- (Wimmer 1996) wie gesamte Pädagogikgeschichte (Wimmer 2014a), die um das Zentrum seiner Theoriearchitektur kreist, d.h. um das, was er mit den Begriffen des Anderen, Paradoxen oder Unmöglichen zu bezeichnen versucht. So scheint die ganze moderne Pädagogik von »Widersprüchlichkeit, Inkohärenz und Inhomogenität« gekennzeichnet (ebd., 10) und der »pädagogische Diskurs der Moderne zentriert sich um [unlösbar] Probleme« (ebd., 9) und die moderne »Pädagogik gibt es nicht ohne ihren wesentlichen Bezug zur Fremdheit und Alterität ihrer Adressaten, zum

irreduziblen Nichtwissen hinsichtlich des Menschen und seiner Zukunft« (ebd., 21).

Prominente Beispiele sind die widersprüchlichen Figuren der »negativen Erziehung« Rousseaus oder der paradoxalen Erzeugung von Selbststeuerung oder Bildung von außen durch Erziehung (ebd., 10, 14; vgl. Wimmer 1996). Und dieses paradoxe Zentrum oder die »Problematik unvereinbarer Aspekte, Ziele, Theorien oder Bauteile der Pädagogik [hat] in der Moderne zwar eine spezifische Form, Ausprägung und Schärfe erhalten [...], historisch [reicht diese] jedoch weit in die Antike« zurück (Wimmer 2014c, 10). Wirklich »manifest und auffällig« wurde »die Paradoxalität aller Verhältnisse« jedoch erst mit der Postmoderne (Wimmer 2019c, 407). Im akademischen Bereich lässt sich im Anschluss an Systemtheorie, Psychoanalyse, Phänomenologie und Poststrukturalismus eine theoretische und epistemologische Verschiebung nachzeichnen, die sich mit den Schlagwörtern wie linguistic turn, Differenzphilosophie, Machttheorie, Subjektdezentrierung und Repräsentationskrise andeuten lässt (vgl. Wimmer 2014c, 26-28). Und gerade mit den Arbeiten von unter anderem Lyotard, Deleuze und Derrida entstand ein grundlegend »anderes Verhältnis zur Sprache und damit auch zu Paradoxien« und »der Widerstreit, die Paradoxie, die Antinomie und der performative Widerspruch [erhalten] eine positive Funktion« (Wimmer 2019c, 407).

Bis auf wenige Ausnahmen haben diese medien-, differenz- und alteritätstheoretischen Diskurse und Auseinandersetzungen jedoch erst seit den 1980ern Eingang in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft gehalten (vgl. Wimmer 2014c, 11), obwohl in Wimmers Perspektive die »Pädagogische Wissenschaft nie [durch] Identität, sondern durch Differenz und Entzug gekennzeichnet« war (ebd., 34). Wichtige Vertreter:innen am Anfang dieser differenztheoretischen Wende sind beispielsweise in Bezug auf die Problematik der Negativität Günther Buck, Wolfgang Fischer und Jörg Ruhloff, Winfried Marotzki, Lutz Koch, Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller (vgl. ebd., 11).

Neben dieser vertikal-historischen Linie, die bis zur Antike gezogen wird (vgl. krit. d. Kapitel 2.9), lässt sich mit Wimmer das Paradoxale oder Unmögliche auch horizontal auf »sämtliche Felder des pädagogischen Denkens und Handelns« ausweiten (Wimmer 2014c, 10, 33f.) und auch auf »alle kulturellen Sphären« wie Literatur, »Mathematik, formale Logik, Biologie, Informations- und Kommunikationstheorie, Malerei, Musik« (Wimmer 2019c, 391), auf »spezifische Interaktionsformen wie das Spiel oder Phänomene wie Witz, Humor, Ironie und Kreativität« und die »neuzeitliche Ordnung« der Dinge (Wimmer 2014c, 12f.), auf Sprache (ebd., 26f.) und »Kommunikation« (Wimmer 2019c, 405).

Der von Wimmer erzeugten Pädagogik-, Disziplin- und auch Bildungsgeschichte wie -gegenwart (Wimmer 1996; 2014c), in der das Paradoxale und Pädagogik aufs Engste miteinander verschränkt werden, steht einer Vielzahl an (hegemonialen) Akteur:innen, Institutionalisierungen, Praktiken und Diskursen

gegenüber, die das Unmögliche, Widersprüchliche, Neue oder den/die/das Andere und damit das Pädagogische immer wieder oder zunehmend zum »Verschwinden« bringen (Wimmer 2014c, 22). Diese Gegenspieler:innen lassen sich mit den Stichworten Kapitalismus, Empirismus, Hermeneutik, (Trans-)Humanismus und Selbstbestimmung markieren, deren Diskurse, Akteur:innen, Praktiken und Institutionalisierungen die »Ordnung des Selben« stützen (Derrida 2011, 70ff.; zit.n. Wimmer 2014c, 23.) und deren zentrale Diskurse sich mit Wimmer teils wieder bis in die Antike nachzeichnen lassen. So denkt die Philosophie mit Nancy »von Platon bis Heidegger« nur ein sich die Wahrheit aneignendes Selbst (Nancy 1982, 235; zit.n. Wimmer 1996, 138) oder in dem Text *Vom individuellem Allgemeinen zur mediatisierten Singularität* (Wimmer 2009) wird Platons Höhlengleichnis als Abgrenzungsfigur für Derridas Differenz- und Medienphilosophie verwendet (ebd., 73). Neben den bereits durchquerten Abgrenzungsdiskursen des Humanismus, Neuhumanismus, Transhumanismus und der damit verwobenen hermeneutischen Lebensform stehen in *Pädagogik – Eine Wissenschaft des Unmöglichen* (Wimmer 2014) insbesondere und in typisch bildungsbürgerlicher Tradition der Empirismus oder Realismus und Kapitalismus (vgl. krit. d. Kapitel 2.9), genauer die Messbarmachung wie Funktionalisierung der *Bildung* für bildungspolitische und praktische Diskurse einerseits (2014c, 16f.) und die Ökonomisierung von Bildung oder die »Reduktion von Bildung auf eine Ressource des Humankapitals« andererseits in der Kritik (ebd., 18, 24). Dabei »beherrschen« vorrangig die »quantitativen Projekte [TIMSS, PISA, IGLU etc.] die Forschungslandschaft und ihre Ergebnisse den bildungspolitischen [und disziplinpolitischen] Diskurs« (ebd., 16). Ihre funktionalen Versprechen Richtung Politik und Praxis der Effizienz- und Leistungssteigerungen durch die »Erfassung der Erziehungswirklichkeit« und »Bildungsqualität«, wie deren Evaluation von Bildungsinstitutionen reduzieren nach Wimmer die »Pädagogik zunehmend [...] auf das Plan- und Machbare, Realistische und Mögliche« sowie Bestehende (ebd., 19ff.).

So sehr für Wimmer die moderne »Pädagogik [...] im Prozessieren ungelöster und unlösbarer Probleme« besteht (ebd., 31) – und selbst wenn die pädagogischen Unmöglichkeiten sich bis in die Antike nachzeichnen ließen –, so hat einerseits diese Pädagogik viele hegemoniale und auch klassische Gegenspieler:innen (beispielsweise Ökonomisierung und Empirisierung) und sind andererseits die »Prämissen« der modernen Pädagogik, »wie sie in der Tradition konzeptualisiert wurden« durch die postmodernen und poststrukturalistischen Kritiken »unhaltbar geworden« (ebd.). Es wird von Wimmer ein Bruch erzeugt und nachgezeichnet, der jedoch nicht in einem »entdeckenden«, »subversiven« Gestus mit teilweise »apokalyptischem Untertönen« wie in den frühen 80er Jahren endet (ebd.), sondern es geht Wimmer darum, das Pädagogische neu zu denken und die »Zukunft – auch der Pädagogik – offen zu halten« und im Offenhalten den postmodernen Irritationen gerecht zu werden statt die »Flucht« in die »sogenannten einheimischen [Begriffe

und Theorien]« anzutreten, indem die postmodernen Irritationen nur als Katalysatoren für die *eigene* Empirie- und Theoriebildung dienen. Gleichzeitig bewegt sich dieses Offenhalten und der Weg zu einer anderen oder posthumanistischen Pädagogik, einer anderen Bildung und einem anderen Denken in einer Frontstellung zu hegemonialen Diskursen und totalisierenden Tendenzen, die das Singuläre und Unmögliche negieren, wobei dieses Entgegensetzen dualistische Gegensätze selbst negiert (ebd.). Wie bereits in Kapitel 2.4 angerissen, wird die »Gegensatzstruktur [...] selbst als Problem gesehen [...], da diese Gegensatzstruktur vorgibt, es [existiere] [...] eine Alternative, die zur Wahl stünde, und dass eine Entscheidung nicht nur notwendig, sondern auch möglich wäre« (Wimmer 2014c, 33).

Es geht Wimmer im Anschluss an Derrida jedoch nicht um eine mögliche Alternative innerhalb der bestehenden Episteme, sondern um eine »Verschiebung im Modus des Möglichen selbst, die aus der Perspektive der bisherigen Möglichkeitsordnung als schlicht unmöglich oder gar undenkbar erscheinen« muss (ebd., 13). Mit Derrida nimmt Wimmer den Ausschluss der hegemonialen Möglichkeitsordnung ins Visier, also das Unmögliche, welches jedoch »mehr als unmöglich [ist], [und zugleich stellt es] das Unmöglichste [dar], unmöglicher als das Unmögliche« (Derrida 2000b, 73; zit.n. Wimmer 2014c, 13.). Das Ausgeschlossene ist nicht das einfach noch nicht Mögliche, womit mensch in der bestehenden Möglichkeitsordnung verbleiben würden, sondern es geht um das von der Möglichkeitsordnung Ausgeschlossene, welches positiviert und Ausgangspunkt eines Neudenkens wird. Jenseits der Entgegensetzung von Möglichkeit und Wirklichkeit oder Möglichkeit und Unmöglichkeit kann dieses »Unmögliche nicht jenseits einer Schranke [lokalisiert]« werden, »nicht jenseits bekannter Räume und Zeiten, sondern im Inneren des Bekannten und der Traditionen« (Wimmer 2014c, 32). Das Ausgeschlossene ist dabei keine (un-)identifizierbare alternative Entität, die um das Unmögliche, das Reale oder die Alterität kreist, sondern das Andere des Gegensätzlichen wird in der Zersetzung von Entitäten durch Vermischungen, Ambivalenzen, Widersprüche, Hybride, Verschränkungen, einer Gleichzeitigkeit von »sowohl-als-auch« und »weder-noch« gesucht.

»Etwas Ungedachtes, Widerständiges und Anstößiges scheint den modernen Diskurs der Pädagogik zu begleiten, das sich in ihm weniger verbirgt als aufsiebt und seine Unruhe ausmacht, so als versuche er in seinen Antworten, Theorien, und Konzepten einem unerfüllbaren Anspruch gerecht zu werden.« (Wimmer 2014c, 32)

Eine Wissenschaft des Unmöglichen stellt keine »Alternative« oder einen »Gegenentwurf« zur hegemonialen Wissenschaftsordnung dar (ebd., 34), sondern diese Intervention setzt sich »in ihr von ihr ab« (ebd., 36). Einerseits lässt sich dieses Vorgehen als eine »Reflexion der Grenze« zwischen Zweien verstehen (ebd., 34) und in diesem Sinne geht es mit der dekonstruktiven Lektüre der Pädagogikgeschichte

darum, den Spuren der Verdrängungs- und Ausschlussstrategien der hegemonialen Diskurse und Ordnungen zu folgen, das »Scheitern der Stabilisierung eindeutiger begrifflicher Unterscheidungen [aufzudecken]«, um »so die Unvermeidbarkeit von Uneindeutigkeiten und paradoxalen Figuren« zu verdeutlichen (Wimmer 2019c, 407). Andererseits kann dieses Vorgehen als Vorbereitung für die immer nur kommende »Ankunft des Anderen« markiert werden (Wimmer 2014c, 23; vgl. krit. d. Kapitel 2.9, 5), und als eine »Strategie« verstanden werden (Wimmer 2019c, 407), d.h. als ein »gleichermaßen ethische[r] wie politische[r] Einsatz« (ebd.), der nicht nur die Ausschlüsse und Verdrängungen markiert, sondern das Ausgeschlossene, hier Hybride und Verschränkte, zum Ausgangspunkt für ein anderes Denken nimmt. Wie bereits des Öfteren markiert, geht es Wimmer in einer ethisch-politischen Bewegung darum, »ein anderes, weniger gewaltförmiges Verhältnis zu(m) Anderen, Neuen, Fremden denkbar zu machen und auch praktisch werden zu lassen« (Wimmer 2014c, 29).

Ähnlich wie bei Koller, Ricken und Schäfer werden bei Wimmer im Anschluss an den Poststrukturalismus positive oder plausible Antworten bzw. Geschichten erzeugt, die das irritierende Andere und das Differenzdenken der poststrukturalistischen Arbeiten sich aneignen und den disziplinären Diskursen unterordnen, indem beispielsweise positive Bildungskonzepte und Bildungsverständnisse erzeugt oder in diesem Fall eher Umgangsweisen mit dem Bildungsbegriff vollzogen, vorbereitet und skizziert werden (Wimmer 1996, 2009, 2014b). Auch werden ähnlich wie in anderen bildungstheoretischen Diskursen in einer kritischen Geste Gegensätzlichkeiten erzeugt und die eine Seite gegen die andere gewendet oder die eine durch die andere aufgelöst. Den bisher thematisierten Dualismen von unter anderem Differenz vs. Identität, Vielfalt vs. Totalität, Bedingtheit und Unbedingtheit, Selbstwerden vs. Anderswerden lässt sich mit Wimmer beispielsweise Habe vs. Gabe (Wimmer 1996), reine bzw. relative vs. unreine Differenz (Wimmer 2014d) oder Selbes vs. Anderes (Wimmer 2014c, 23) hinzufügen.

Dieses Andere Wimmers ist jedoch so gelagert, dass es gleichzeitig die eigenen Entgegensetzungen durchkreuzt, wie auch die zentralen dualistischen Gegensätze von Ricken (Selbst- vs. Anderswerden), Koller (Widerstreit vs. Totalität) und Schäfer (Bedingtheit vs. Unbedingtheit).

Rickens *Die Ordnung der Bildung* wurde hier teilweise als eine (aktualisierte) klassische Kritik gelesen und iteriert, in der differenz-, macht-, und subjektivierungstheoretisch identitätslogische Selbst-Bildungsdiskurse angegangen werden. Wimmer lässt sich dem gegenüber sowohl kritisch wie Ricken als auch in ähnlicher Weise wie Koller und Schäfer in (de)konstruktiver Weise positionieren, da Wimmer neben deutlichen Zeitdiagnosen und Kritiken das differenztheoretische Denken im Anschluss an vorrangig Derrida und in Bezug auf die Differenzfigur der unreinen Differenz vollzieht. So lässt sich in Abgrenzung zu Rickens Kritik (Kapitel 4.2) die »Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen weniger im Diskurs der Kritik veror-

ten als vielmehr im Feld dessen, was Dekonstruktion genannt wird« (Wimmer 2014c, 15). Es lässt sich von »Dekonstruktion statt Kritik« (Wimmer 2015, 87) sprechen, wobei »zwischen Dekonstruktion und Kritik [gleichzeitig] kein reiner Gegensatz besteht« (ebd., 90).

Denn die Dekonstruktion versucht vielmehr, »Kritik zum Gegenstand einer ›dekonstruktiven Genealogie [...] [zu machen], die ihr Wesen denkt und über sie hinausgeht, ohne sie aufs Spiel zu setzen.« (Sattler 2009, 132; vgl. Derrida 1992, 56f.). Jedoch basiert der Einsatz der Dekonstruktion nicht auf einer dualistischen Teilungspraxis, durch die dann Kritik Kriterien und Bezugspunkte »jenseits des Kritisierten in Anspruch« genommen werden können. Dies gilt auch für Kritiken, welche die eigenen kritischen Grundlegungen problematisieren, reflektieren und Wahrheit als Illusion entlarven. Auch ein Quasi-Dual verbleibt im Kritik-Modus, nur dass beispielsweise bei Schäfer die ganzen Repräsentationsprobleme mitgedacht werden, was jedoch an der performativen Kraft der kritischen Operation kaum etwas ändern dürfte. Kritik benötigt (nach Wimmer) Unterscheidungspraktiken und eine (typisch moderne) Trennung von Vermischungen und Hybriden, was zum Beispiel bei Ricken gezeigt werden konnte, der für seine Kritik einerseits eine klare moderne Bildungsgeschichte erzeugen muss, in der die moderne Bildung vorrangig immer schon an Selbstbezüglichkeit gekoppelt war und andererseits eine klare Unterscheidung benötigt (Anders- und Selbstwerden), bei der die eine gegen die andere Seite gewendet wird, wobei sich die kritisierte Seite des Selbstwerdens letztendlich in der Foucault'schen Interpretation von *Wirklichkeit* völlig auflöst. Denn einerseits gab es das selbstbestimmte Selbst nie, sondern nur eine »unendliche und vielfältige Serie« von »Subjektivitäten« (Ricken 1999, 170f.) und andererseits arbeitet Ricken an anderen Subjektivitäten, die den Registern der Entzogenheit und Dezentrierung deutlicher gerecht werden. Die Kritik Kriterien und die Bezugspunkte für Kritik werden (unter anderem) aus dem Foucault'schen und in jüngeren Texten eher aus Butler'schen Instrumentarien herangezogen.

Die Dekonstruktion nutzt auch Unterscheidungen und Differenzierungen, sie versucht auch in kritischer Absicht hegemoniale Diskurse zu durchbrechen, jedoch kann die Dekonstruktion ihre Kritik Kriterien und Bezugspunkte nicht außerhalb des Kritisierten verorten. Es wird kein Bezug zu einer Wahrheit und auch nicht (Quasi-)Wahrheit hergestellt. Der Unterschied besteht darin, dass die dogmatische oder auch dialektische Kritik ihre Kriterien für Gerechtigkeit aus einer dualistischen Unterscheidungspraxis generiert und die Dekonstruktion »die Bedingung für die Möglichkeit von Gerechtigkeit« nicht bestimmt (Wimmer 2016, 369; vgl. Sattler 2009, 132). Sie arbeitet zwar mit den gleichen Mitteln, gleichen Instrumentarien und auch Unterscheidungen, versucht jedoch, diese kritischen Unterscheidungspraxen zu suspendieren und zu zersetzen, wobei nie klar ist, ob es gelingt, *von innen* heraus »dem Anspruch, dem Anderen, dem Text, der Verantwortung gerecht zu werden« (Sattler 2009, 132).

Es geht in dekonstruktiver Weise durch die Fokussierung und Rekonstruktion eines vernachlässigten oder ausgeschlossenen Diskurses darum, beispielsweise den hegemonialen Bildungsdiskurs zu verschieben und zu öffnen, indem in die vorherrschende Ordnung über die sie strukturierenden Gegensätzlichkeiten interveniert wird. Habe vs. Gabe, Selbe vs. Anderes oder Allgemeines vs. Singularität sind jeweils somit nur erste Startpunkte, um die Ausschlüsse in der gegebenen Ordnung artikulierbar zu machen und dann durch die (immer ambivalente) Positivierung des Ausgeschlossenen (vgl. Kapitel 3.5) und durch die Entfaltung der Widersprüche zu zersetzen. Die Dekonstruktion visiert im Vergleich zur Kritik Rickens ein Anderswerden an, dass die »irreduzible [...] Verschränkung« der Unterscheidungselemente zum Ziel hat (ebd., 90). Das »eine [gibt es] nie ohne das andere [...] und das eine [ist] im anderen wirksam [...], beides [ist] voneinander also wechselseitig kontaminiert«, sodass »die Grenzziehung und klare Unterscheidbarkeit [versagt]« (Wimmer 2015, 90).

Ähnlich verhält es sich mit der Unterscheidung zwischen Theorie und Empirie und der klassischen Frontstellung zwischen Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung. Der Gegensatz Theorie und Empirie verweist zunächst auf weitere Gegensätze und ein zentraler Gegensatz wurde mit Koller bereits beschrieben und mit Schäfer problematisiert: Möglichkeit vs. Wirklichkeit (Kapitel 4.4). Der Verweiskette lassen sich Ideal vs. Wirklichkeit, Wunsch vs. Realität, Soll- vs. Ist-Zustand und Sinn vs. Bedeutung (Referenz) hinzufügen.

Theorie und Empirie gleichen sich bei Wimmer wie bei Koller dadurch, dass sie durch »identifizierende Bestimmtheit geprägt« sind (Wimmer 2014e, 401). Beide Erkenntnisweisen beanspruchen, Aussagen über die sogenannte Bildungsrealität äußern und Bildung repräsentieren zu können. Auf der einen Seite wird Bildung, beispielsweise bei Schäfer, durch ihre imaginären Bezugspunkte und als Grenzkategorie zum Unbedingten (vgl. Kapitel 2.5) fixiert, auf der anderen Seite soll, beispielsweise nach Ricken, die Ordnung der Bildung empirisch als Tatsache untersucht werden (Kapitel 4.2). Die kritische Bildungstheorie benötigt »eindeutige und allgemein gültige Bedeutungen« oder zumindest stabile Bedeutungen für ihre Bildungsgeschichten und Systeme »von Grundbegriffen und Kategorien« (Wimmer 2014e, 406). Die empirische Bildungsforschung hingegen baue darauf, »ihre Tatsachenaussagen auf eindeutig identifizierbare Fakten und konstante Relationen gründen zu können« (ebd.).

Zunächst folgt Wimmer der Schäfer'schen Problematisierung der Theorie-Empirie-Unterscheidung (Kapitel 4.4) und wendet die Lacan'schen drei Register an, um Theorie wie Empirie zu verorten und zu problematisieren. In dieser Perspektive beschäftigt sich die Bildungstheorie auf der theoretischen Ebene mit der Relation zwischen Bedeutungen und Wörtern, Signifikat und Signifikant oder Imaginärem und Symbolischen. Das *Reale* stellt für die Bildungstheorie das Unmögliche dar, welches jedoch in das Bedeutungssystem integriert wird oder sogar ein zentrales Element

des Systems darstellt. So ist die Unverfügbarkeit von Bildung und die »Unbestimmtheit des Menschen« »seit der Moderne unvermeidbar und Programm« und so dient auch in aktuellen Diskursen das *Reale* als Bildungsanlass (Koller) oder als zentrales Bildungsmoment sowie Bedingung des hegemonialen Systems (Schäfer). Für die empirische Bildungsforschung auf der (ideal-abstrakten) anderen Seite des Spannungsfelds bewegt sich die Bildungstheorie mit ihrem Bedeutungssystem auf »abstrakt-theoretischer Ebene« und beschäftigt sich mit »[Idealen und Ideen], denen in Reinform nichts in der Realität entspricht« (Wimmer 2014e, 407).

Wie bei Schäfer sind jedoch Bildungsphilosophie wie Bildungsforschung (zunächst) »vom Realen gleich weit entfernt« (ebd., 401) und beide Erkenntnisweisen verkennen jeweils die »irreduziblen dreistelligen Differenzen der jeweils bearbeiteten Relationen« (ebd.). Bei der Bildungsforschung werde folglich die Gleichzeitigkeit oder das Sowohl-als-auch wie Weder-noch des Imaginären, Symbolischen und Realen der zu identifizierenden Referenzen und der anschließenden Bedeutungszuweisung oder Interpretation verkannt. Neben dieser Verkennung bewegen sich beide Zugriffs- und Erzeugungsweisen von Bildungswirklichkeiten zudem in demselben »Denk- und Sprachraum« bzw. in demselben »[zweistelligen] Raum der Repräsentation mit seiner logozentrischen Sprachauffassung« (ebd., 408, 411). Bildungstheorie und -forschung im klassischen Sinne werden bei Wimmer der gleichen Technologie des Zeichens und einem hermeneutischen Gesetz (Wimmer 2009, 59) zugeordnet, womit das (scheinbar) Gegensätzliche zwischen Theorie und Empirie irrelevant oder nebensächlich zu werden scheint.

Ausgehend von der Verbindung der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und Kollers narrativer Biografieforschung sowie Schäfers Kommentierung derselben eröffnet Wimmer das Problem, dass das Subjekt durch einen äußeren Bildungsanlass »ent-subjektiviert« wird und im Moment der Transformation nicht anwesend ist (Wimmer 2014e, 394). Diese Nichtanwesenheit weitet er mit Levinas und Lacan auf das ganze Subjekt aus: es »fehlt [...] nicht nur vorübergehend im Prozess der Transformation, sondern immer, weil es kein identifizierbares Sein hat, sondern als solches mangelt« (ebd., 394). In den bisherigen Kapiteln wurde bereits gezeigt, dass das Bildungssubjekt, aber auch das Medium der Bildung (Sprache) nach Wimmer durch Nicht-Identitäten gekennzeichnet ist (Kapitel 2.4 und 3.5), sodass sich die Frage stellt, warum und was da identifiziert werden soll. Auch stellt sich die Frage, ob Bildung nach der Theorie transformatorischer Bildung der Negativität und des Unvorhersehbaren bedarf oder ob nicht ähnlich wie bei paradoxalen »geplanten Bildungsanstrengungen« die empirischen und theoretischen Bildungskonstruktionen nicht Bildung »eher verhindern als fördern, da das Unvorhersehbare, ohne sie [hier partielle Identifizierung/Codierung] vielleicht größere Chancen hätte« (Wimmer 2014c, 14).

Ein grundlegendes Problem der empirischen Zugriffe besteht nach Wimmer darin, dass sie trotz des linguistic turn und der Repräsentationskrise daran fest-

halten, »die Frage der Referenz zu klären« (Wimmer 2014e, 420), und glauben, die »Eigenlogik des Symbolischen« rausrechnen zu können (ebd., 410). So beharrt nach Wimmer beispielsweise bei Koller die Relation Referent-Signifikat in der narrativen Biografieforschung, die nach der »Übereinstimmung mit dem Begriff transformatorischer Bildung« sucht (ebd., 420). Demgegenüber hebt Wimmer Schäfers Bildungsforschung in *Irritierende Fremdheit* als (dekonstruktive) Diskursanalyse hervor (ebd., 418ff.), indem es nicht darum gehe, den leeren Signifikanten Bildung durch empirische oder theoretische Zugriffe zu besetzen, sondern zu klären, welches Verhältnis »das erzählende Ich zu seiner Erzählung« hat, welche »Bedeutung von Bildung sich in seinem Diskurs [artikuliert]« und inwiefern beispielsweise in der Erzählung die verwendeten Bildungssemantiken für die nachträgliche Subjektivierung verwendet werden (ebd., 420). Es lassen sich die Hervorbringungen, Schließungs- oder Bestimmungsversuche einer angeblich realen Bildung beforschen.

Auch wenn Wimmer Schäfers Dekonstruktion der Trennung zwischen Theorie und Empirie folgt und auch in Schäfers dekonstruktiver Diskursanalyse einen wichtigen Schritt zu einer anderen Empirie oder einer »Empirie des Unmöglichen« sieht, so lässt sich im kritischen Sinne ein entscheidender Unterschied zwischen beiden in Bezug zu den drei Registern Lacans und den Differenzen zwischen diesen Registern erzeugen. Wie bereits gezeigt, lässt sich Schäfers wissenschaftstheoretische (Un-)Grundlegung in einer Weise rekonstruieren, nachdem er das Reale an eine radikale Differenz koppelt. In diesem Sinne sind beispielsweise Theorie und Empirie gleichweit vom Realen entfernt. Gleichzeitig sind durch diese radikale Differenz alle diskursiv-hegemonialen oder mit Lacan symbolisch-imaginären Einsätze strukturell gleich und befinden sich in einem hegemonialen Kampf beispielsweise um das reale Sein der Bildung. Diese Einsätze sind damit durch eine relative Differenz gekennzeichnet. Der gespaltene »Konflikt Raum« »organisiert« und »verständigt« sich dabei über »symbolische Konzepte« (Schäfer 2006, 14f.) und die politischen Durchsetzungsstrategien bewegen sich vorrangig im Modus des Imaginären. Die drei Register werden nach dieser Lesart strikt voneinander getrennt, ihnen werden verschiedene Systemfunktionen zugewiesen und sie sind durch verschiedene Differenzfiguren gekennzeichnet (ausführlicher siehe Kapitel 4.4).

Wimmer geht abseits einiger Ausnahmen (vgl. Kapitel 3.5) nicht von drei trennbaren Registern aus, die relativ oder radikal differenziert werden oder in einer Systematik zusammengeführt werden können. Stattdessen sind die Differenzen bei Wimmer meist uneindeutig, wodurch die Abgeschlossenheit des Unterschiedenen problematisch wird: Theorie ist somit sowohl Symbolisches, Imaginäres und Reales zugleich und gleichzeitig weder das eine noch das andere. Mit Derrida ist letztendlich jeder Begriff ein leerer Signifikant. Theorie ist wahnhaft (Wimmer 2007), gespenstig (Wimmer 2013), eine wirklichkeitskonstitutive Praktik (2014d, 448) und eine materiell-reale Angelegenheit (vgl. Wimmer 2014a, 242). Zudem ist Theorie bei

Wimmer, wie bereits verdeutlicht, (zumeist) in diskursive und materielle wie mediale Kontexte eingebunden.

Das *Reale* lässt sich mit Wimmer nicht so einfach in eine stabile Quasi-Wirklichkeitserklärung einfügen, in der es beispielsweise, wie bei Schäfer, zwar unzugänglich ist, aber das hegemoniale System bedingt sowie als Differenz-, d.h. Bildungsbedingung und -geberin dient. Im Anschluss an unter anderem Derridas Texte lässt sich dem *Realen* kein Ort jenseits der Theorie (als unmögliche Repräsentation im Spiel oder im Kampf der Hegemonien) zuweisen (vgl. Turnheim 2009, 101). Das *Reale*, Symbolische und Imaginäre sind nicht grundlegend voneinander getrennt, sondern miteinander verschränkt. Wimmers und Schäfers erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Einsätze können sogar als Fortsetzung der Kontroverse zwischen Lacan und Derrida markiert werden (vgl. hierzu beispielsweise Turnheim 2009).⁸ Sofern diese Trennung wirklich so strikt zu erzeugen ist, lässt sich mit Turnheim bei Lacan von einer grundlegenden Getrenntheit der drei Register ausgehen und Derrida versucht eher, die Verschränkung und Gleichzeitigkeit dieser in den Fokus zu rücken.⁹

Zu dieser Verschränkung der drei Register tritt bei Wimmer noch die Heterogenität der Differenzfiguren hinzu. Es müssten mit Wimmer die Differenz- und Verschränkungsmodi der verschiedenen Medien und Variablen sowie andererseits die verschiedenen Verschiedenheiten, die nicht alle »auf derselben Ebene liegen und gleich sind« (vgl. Wimmer 2014d, 441), bearbeitet und diskutiert werden. Lyotards Widerstreitfigur (Vgl. Lyotard 1987; vgl. Koller 1999), Rickens Differenz zwischen Identitäts- und Differenztheorie, Derridas unreine Differenz (vgl. Derrida 2000; vgl. Wimmer 2014d, 441) und Schäfers postfundamentalistische Differenzkonstruktion, aber auch die hier nicht direkt bearbeiteten, aber angewendeten Differenzfiguren, beispielsweise Barads Verschränkungsfigur (Barad 2007; vgl. Scherrer und Wartmann 2021) oder Spivaks bereits angerissenes Übersetzungsdenken und die Figur des Subalternen (vgl. Kapitel 1.1, 5) sind mögliche und vielversprechende erste Zugangs- und Ausgangspunkte, um einen ersten Blick für die verschiedenen Verschiedenheiten und Verschränkungen sowie für ihre Effekte zu bekommen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Wimmers Zugriff auf Bildung zwischen Dekonstruktion und Kritik pendelt, wobei die beiden Elemente keinen Gegensatz bilden. Es lässt sich ein bildungstheoretischer und kritischer Modus nachzeichnen, mit dem ein stabiles Bedeutungssystem, eine stabile Bildungsgeschichte und -gegenwart wie auch ein stabiles Theoriesystem erzeugt wird,

8 Bei Wimmer lässt sich jedoch auch ein immer wieder durchdringendes Apriori des Symbolischen aufzeigen (beispielsweise Wimmer 2014e, 408).

9 Die beiden vorherigen Absätze sind in abgewandelter und angepasster Form dem Beitrag *Theorie und Empirie als diffraktive Verschränkung* (Scherrer & Wartmann 2021, 153f.) entnommen.

welches um die eher destabilisierenden Figuren des Anderen, Unmöglichen oder der unreinen Differenz kreisen. Der theoretische Zugriff Wimmers vermag es, eine Vielzahl von Gegenspielern und Gegenspielerinnen zu erzeugen und zu kritisieren. Zuweilen wird mit pessimistischem und resigniertem Unterton beispielsweise der Phallogozentrismus als ein beharrliches und sich gleichzeitig immer wandelndes Monstrum skizziert, gegen welches noch keine wirklich wirksame Intervention ins Feld geführt wurde und in diesem kritischen und antihumanistischen Rahmen und teils gegen diesen, scheint Wimmer eine dekonstruktive Arbeit an den Grenzen der vorherrschenden epistemischen Ordnung zu betreiben.

4.6 Zwischenfazit I: Repräsentationsweisen und -problematisierungen

In allen iterierten bildungstheoretischen Auseinandersetzungen lassen sich ähnliche kritische, interpretierende oder dekonstruktive Bewegungen nachzeichnen.

Kritik: Mit der Kritik der Bildungstheorie als Teil einer großen Erzählung (Koller 1997), der Kritik der totalisierenden Tendenzen bei Humboldt (ebd.), der Verschränkung von Bildung mit einer spezifisch modernen Subjektivität (Ricken 2006), einer für Kritik untauglichen Bildung (ebd.), einer Bildung, die mit ihren Bezugspunkten der Autonomie und Selbstbestimmung keine Möglichkeitsräume mehr eröffnet (Schäfer 2011a), der neuhumanistischen Bildung und ihren späteren Abwandlungen (Wimmer 2014a, 242) lässt sich der grundlegende Kritikmodus bei allen Arbeiten markieren. Dieser Modus basiert auf einer Zeit- und Gesellschaftsdiagnose und die Kritiker:innen benötigen eine abbildbare und zu kritisierende Bildungswirklichkeit (Referent). Zudem lassen sich die iterierten Arbeiten als politisch-strategische Interventionen verstehen, die mit jeweils anderen Schwerpunkten und verschiedenen Differenzfiguren eine andere oder etwas anderes als Bildung anvisieren, wobei es gleichzeitig auch um eine andere Forschung, andere Theorie-Empirie-Verschränkungen, andere Kritikformen und andere Wahrheitsregime geht.

Interpretation: Die rekonstruierten Arbeiten lassen sich zudem als Interpretationen von der *Bildungswirklichkeit* ausgehend von bestimmten Autor:innen (Foucault, Lyotard, Laclau und Mouffe, Derrida u.a.) lesen, die jeweils ein anderes (produktives) Verständnis von Bildung erzeugen bzw. abbilden. Alle problematisieren und durchkreuzen dabei die damit verbundenen Wirklichkeits-Repräsentationen jeweils sehr unterschiedlich. Bei einigen finden sich sehr stabile Bildungsverständnisse, die bei oberflächlicher Lektüre mit dem Anspruch verbunden zu sein scheinen, entgegen den hier ambivalenten Iterationen oder den fokussierten Widersprüchen, die *Bildungswirklichkeit* mit einem Referenzsystem abbilden (Ricken) oder Bildung (partiell) identifizieren zu können (Koller).

Dekonstruktion: Des Weiteren lassen sich alle Arbeiten in einen dekonstruktiven Modus einschreiben, wenn die Autoren beispielsweise Humboldts Bildungsbe-