

bildungstheoretischen Auseinandersetzungen bereits einen anderen Weg an, auch wenn selbst ein »dekonstruktiver Perspektivwechsel« (Wimmer 2014a, 261) letztendlich in dem »semantischen Gefängnis« der Bildung gefangen zu bleiben scheint. Mithilfe dieses anderen Weges oder dieser anderen Wege schärfe ich im nächsten Kapitel die erfolgten Iterationen durch einen gemeinsamen Abgrenzungspunkt und entlang eines *praktischen* Beispiels und *Gegenstands*, der Schule. Diese Scharfstellung geschieht ausgehend von einer exemplarischen Rückwende auf die subjektive Handlungsmacht und (Selbst-)Bildung in der Migrationspädagogik (Mecheril 2016; Dirim und Mecheril 2018a; Heinemann und Mecheril 2018), die erst vorgestellt und dann als Anknüpfungspunkt und Abgrenzungsfolie dient, um die verschiedenen bildungstheoretischen Plädoyers für Differenz zusammen zu bringen und fortzuschreiben.

3.7 (Selbst-)Bildung in einer differenzfreundlichen und diskriminierungskritischen Schule

In dem Sammelband *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* aus dem Jahr 2018 von Inci Dirim und Paul Mecheril findet sich eine konzeptuelle Übersetzungsarbeit »kulturwissenschaftlich inspirierte[r] und subjektivierungs- und diskriminierungstheoretisch[er] Perspektiven« für ein »differenzfreundliches und diskriminierungskritisches« Schulkonzept (2018b, 11). Im Fokus steht im Folgenden vorrangig der in dem Sammelband enthaltende Text (*Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität* (2018) von Alisha Heinemann und Paul Mecheril.

Heinemann und Mecheril folgen in ihrer konzeptuellen Übersetzungsarbeit ganz ähnlich wie bei den bisher fokussierten Bildungstheorien (zumindest in Teilen) dem oder einem poststrukturalistischen Plädoyer für Differenz. In der konzipierten Schule sollen reflektierte Pädagog:innen unter anderem »gerichtete« (Selbst-)Bildung »arrangieren« und »ermöglichen« (ebd.), wobei Heinemann und Mecheril das Selbst der (Selbst-)Bildung meist einklammern und *platte* Selbstbestimmungsdiskurse und Autonomismen kritisieren.

Es stellt sich die Frage, warum reden Heinemann und Mecheril nach den vielen Selbst-Dezentrierungen der letzten Jahrzehnte und auch noch im Anschluss an Judith Butler oder bildungstheoretisch in direktem Bezug zu Christoph Koller und Alfred Schäfer affirmativ von »(Selbst-)Bildung« (ebd., 248) und »Selbst-Bildung« (ebd., 252)?

Der Ausgangspunkt Heinemanns und Mecherils besteht in einer problematischen monolingualen Schule. Diskriminierende, »bildende« und »subjektivierende« Differenzordnungen kennzeichnen diese (vgl. Mecheril 2018, 93f.). Bildung verstehen Heinemann und Mecheril dabei zunächst »einerseits als Prozess der Unterordnung des Individuums unter vorgängige Symbolsysteme und praktische Routinen

sowie andererseits als Medium sozialer Distinktion und gesellschaftlicher Positionierung« (Heinemann und Mecheril 2018, 259). Heinemann und Mecheril koppeln Bildung somit in einem ersten Schritt an die hegemonialen Differenzordnungen, wodurch sie ein zu kritisierendes Problem darstellt.

Ausgehend von dieser problematischen Bildung und den problematischen Differenzordnungen erhalten ähnlich wie bei der im letzten Kapitel skizzierten ›janusköpfigen Bildung‹ Castro Varelas die pädagogischen Lehrsubjekte die Aufgaben, erstens reflexiv, differenzfreundlich und diskriminierungskritisch »Spielräume des Handelns [...] auszuloten« und zweitens in diesen Räumen (Selbst-)Bildung ›für alle‹ zu ›arrangieren‹ und zu ermöglichen (ebd.). Die Lehrer:innen haben es mit zwei Bildungen zu tun, die in einem grundlegendem »Spannungs- und Widerspruchsverhältnis« stehen. Im Rahmen dieses Widerspruchs- und Spannungsverhältnisses weisen Heinemann und Mecheril den Lehrer:innen mehrere Tätigkeitsbereiche zu.

Zunächst sollen sie (in der Spur Axel Honneths, Krassimir Stojanovs und Anedore Prengels) einen »reflexiv anerkennende[n] Umgang mit Differenzen« (ebd., 260) und eine »Vielfalt anerkennende Pädagogik« betreiben (ebd., 257). Denn Anerkennung ist »die ›Triebkraft‹ für Bildung« (ebd.; vgl. Stojanov 2011, 40ff.) und »Missachtung« stellt eine »Hauptquelle von Ungerechtigkeit im Bildungswesen« dar (Stojanov 2011, 25; zit. n. Heinemann und Mecheril 2018, 257.). Es geht mit Prengel darum, »heterogene Lebens- und Lernweisen als gleichberechtigt [anzuerkennen] und ihre Inklusion [anzustreben]« (Prengel 2015, 5; zit. n. Heinemann und Mecheril 2018, 260).

Diese subjektzentrierte Anerkennungspädagogik sei jedoch einerseits »gefährdet, zu wenig und zu wenig systematisch Hierarchien und Asymmetrien zwischen (Gruppen von) Menschen zu berücksichtigen« (Heinemann und Mecheril 2018, 258). Die Differenzkategorie der Ungleichheit droht vernachlässigt zu werden. Gleichzeitig verkennt eine einseitige Praxis der anerkennenden Vielfalt die Notwendigkeit der Unterwerfung der Schüler:innen unter hegemoniale Diskurse mit Blick auf Teilhabe und Handlungsfähigkeit in hegemonialen und diskriminierenden Differenzordnungen (ebd., 248f.; vgl. Mecheril 2009, 62-68). Es geht um die Anerkennung aller und die Schaffung und Beachtung von unterschiedlichen ›Subjektivierungsangeboten‹, die der Heterogenität der Schüler:innen und »weniger anerkannten Subjekten und Lebensäußerungen (Sprache, Verhalten, Vorlieben etc.)« gerecht werden (Heinemann und Mecheril 2018, 261). Gleichzeitig geht es aber auch um die Subjektivierung und Integration der Schüler:innen in die hegemonialen (und diskriminierenden) Differenzordnungen (vgl. ebd., 259-261; Mecheril 2009, 62-68). Diese Affirmation der Differenzordnungen markieren Heinemann und Mecheril zugleich als notwendig wie auch als problematisch (Heinemann und Mecheril 2018, 258). Neben dem ersten Spannungsfeld zwischen diskriminierenden Differenzordnungen und einer (Selbst-)Bildung in differenzfreundlich arrangierten Spielräumen bewegen sich die Pädagog:innen in einem Spannungsfeld zwischen Affirmation (für Teil-

habe) und kritischer Ablehnung der hegemonialen und diskriminierenden Differenzordnungen.

Diese Widersprüchlichkeiten benötigen »reflexive[s] Handeln und reflexive [...] Professionalität« der Lehrsubjekte (ebd.). Und die »reflexive und subjektbezogene Professionalität« (vgl. Dirim und Mecheril 2018b, 11) bedarf zudem einer reflexiven und kollektiv-reflexiv ausgerichteten Schulkultur (Heinemann und Mecheril 2018, 265) und entsprechende pädagogische Konzepte, die diesen Spannungsfeldern¹² in pädagogischen Feldern gerecht werden (ebd., 265ff.). Auch binden Heinemann und Mecheril die differenzfreundliche und diskriminierungskritische Reflexion und Reflexionskultur an anzupassende »strukturelle Ebene« (ebd., 259). Außerdem spielt die »Zusammenarbeit mit regional und stadtteilrelevanten Akteur:innen, Eltern bzw. Betreuenden und außerschulisch beteiligten Professionellen« eine wichtige Rolle (ebd., 260), was im Gesamten natürlich auch Konsequenzen »auf der Ressourcenebene« nach sich zieht (ebd.).

Diese Anrufung und Subjektivierungszumutung in Richtung des Lehrer:innen-subjekts dürfte nicht nur eine Überschätzung des Pädagogischen implizieren (ebd., 258). Heinemann und Mecheril gehen von einer subjektiven Handlungsmacht aus, die in aller Gleichzeitigkeit gegen sowie im Rahmen und affirmativ zu den bestehenden und institutionalisierten Differenzordnungen agiert. Der Text liest sich in einer Weise, als ob das handlungsfähige Subjekt erstens das eigene Handeln reflexiv begleiten und dieses soweit wie möglich kritisch »bereinigen« soll (vgl. Gamm 1992, 23). Als Zweites müssen die Pädagog:innen an der Schule bildungsgerechte Spielräume für (Selbst-)Bildung ausloten und finden, in denen dann drittens die (Selbst-)Bildung der Schüler:innen arrangiert und ermöglicht werden soll. Des Weiteren müssen viertens die Lehrer:innen noch kollektiv-reflexive Strukturen und »Kulturen« an der (monolingualen) Schule erzeugen.

12 »Pädagogisches Handeln eignet sich [neben diesen Spannungsfeldern zudem noch] im Feld der Ungewissheit« und dieses Feld besitzt nach Mecheril und Heinemann verschiedene »Facetten oder Dimensionen« (Heinemann & Mecheril 2018, 265). Normative Unbestimmtheit meint, dass die »normative Perspektive pädagogischen Handelns zwar notwendig, aber nicht endgültig bestimmbar« ist (ebd.). Die technologische Unbestimmtheit verweist auf die »Unmöglichkeit der Anwendung professionellen Wissens in einer 1:1-Logik« im pädagogischen Alltag und »die Unmöglichkeit einer simplen technologischen Konzipierung pädagogischen Handelns« (ebd., 266). Die hermeneutische Unbestimmtheit verweist unter anderem auf die »Machtförmigkeit« des Verstehens hin, denn »Verstehen findet in den Kategorien derjenigen statt, die versteht«. Und »Situationen der Asymmetrie und Machtungleichheit – wie der pädagogischen Situation –« verstärken oder können diese Machtförmigkeit verstärken (ebd.). Die soziale Unbestimmtheit markiert »zwei gleichzeitig [und sich widersprechende] geltende Handlungsnormen«, »hier die Norm *Nähe* sowie die Norm *Distanz*«, sodass das Handeln der Pädagog:innen immer »normambivalent« ist (ebd.).

Neben der Anrufung eines kompetenten und durchsetzungsstarken Lehrer:inensubjekts visieren die Autor:innen mit der migrationspädagogischen Schulkonzeption außerdem ein starkes Schüler:innensubjekt an, wobei Heinemann und Mecheril dieses insbesondere als (Selbst-)Bildungssubjekt auffassen. Ähnlich wie die Reflexivität des Lehrer:inensubjekts binden Heinemann und Mecheril die (Selbst-)Bildung der Schüler:innen in Widerspruchs- und Spannungsverhältnisse ein (ebd., 252). Es gibt einerseits eine (Selbst-)Bildung, die »einen wesentlichen Motor« für die problematischen »Verhältnisse« darstellt (ebd., 251) und auch dem »Trugbild« eines autonomen Subjekts anhängt (ebd., 250). Andererseits wird eine (Selbst-)Bildung angestrebt, die sich zum einen darüber qualifiziert, dass sich das Selbst-Bildungssubjekt vom »Trugbild des sich selbst autonomisierenden Subjekts« verabschiedet. Und ganz klassisch setzt sich das Bildungssubjekt auch »gegen Ordnungen [ein], die über je das Subjekt selbst und andere in einer entwürdigenden Weise verfügen« (ebd.; vgl. Khakpour/Mecheril 2018, 157f.).

Wie beim Lehrer:innensubjekt sind nach Heinemann und Mecheril zudem die hegemonialen Differenzordnungen und die »Subjekt-Bildung« (Heinemann und Mecheril 2018, 251) weder nur zu kritisieren noch einfach abzulehnen. Auch hier geht es um »individuelle [...] Handlungsfähigkeit bzw. Bildsamkeit in [hegemonialen] Differenzordnungen« (ebd., 249), sodass »Herrschaftsverhältnisse« und »Möglichkeitsräume« miteinander verschränkt sind (ebd.). Die (Selbst-)Bildung bedinge die »Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe« (ebd., 248).

Das Referenzsystem des skizzierten Bildungsdenkens Heinemanns und Mecherils würde ich vorrangig zwischen Wolfgang Klafki, Heinz-Joachim Heydorn und Käte Meyer-Drawe aufspannen und es verweist zudem sehr deutlich auf das begriffliche Instrumentarium Humboldts. Es geht bei Bildung um einen »Prozess«, »in dem mittels der Ansprache der Individuen in der Welt und der Auseinandersetzung der Individuen mit der Welt Subjektivität und Subjekt-Status ermöglicht und beständig verändert wird« (ebd.). Diese Wechselwirkung zwischen Ich und Welt positionieren Heinemann und Mecheril »gegen Ordnungen, die über je das Subjekt selbst und andere in einer entwürdigenden Weise verfügen«. Diese Positionierung und auch die Bildung als eine »ästhetische und politische Form« (ebd., 250), »die von Menschen gestaltet wird« und in der »ein Verhältnis zur Unverfügbarkeit ihrer selbst [entwickelt]« werden könne, erinnert an die Humboldt'sche Semantik, hier die Unterscheidung zwischen bedingter und unbedingter Freiheit Humboldts. Auch die Absage an das autonome Selbst (ebd., 249f.), die »partielle Non-Souveränität« und die hervorgehobene partielle Souveränität und Angewiesenheit oder Verbundenheit mit Welt (Humboldt) und Gesetz (Butler) verbleiben in Humboldt'schen Koordinaten, da schon Humboldt das Individuelle in relationaler Wechselwirkung mit mannigfaltiger Welt, sozialen Bruchstücken und allgemeiner Menschheit positioniert (vgl. Rickens frühere Humboldt-rezeption 1999, 110f.; Kapitel 2.9.2). Des Weiteren lässt sich außerdem das Anderswerden des Selbst »nach vorn« mit oder im

Anschluss an Humboldt formulieren, sodass ein Subjekt entsteht, welches »es vorher so nicht gab« (Heinemann und Mecheril 2018, 250). Humboldts Bildungsdenken lässt sich nämlich entgegen der Schäfer-Rezeption von Heinemann und Mecheril (ebd., 249) mit Schäfer genau so lesen: Das Selbst kehrt durch Bildung nicht einfach immer wieder zu sich zurück und sichert damit die Einheit des Selbst (vgl. Schäfer 2011a, 59f.); mit Schäfers Humboldt-rezeption schreibt sich die Entfremdung in das Selbst ein (ebd.), verändert es, sodass ein Subjekt entsteht, das »es vorher so nicht gab« (Heinemann und Mecheril 2018, 250).

In dem Beitrag von Heinemann und Mecheril scheinen (zunächst) vorrangig die Aufspaltung des Allgemeinen in plurale Allgemeinheiten (ebd.) und die Bindung der (Allgemein-)Bildung an epochaltypische Schlüsselprobleme (ebd.) eine entscheidende und deutliche Erweiterung des Humboldt'schen Bildungsdenkens darzustellen.

Mehrere Allgemeinheiten: Bildung sei als »(Allgemein)Bildung« zu denken (ebd.). Dieses Allgemeine ist historisch kontingent und »auch synchron als Plurales zu denken«, denn es ist »davon auszugehen, dass je unterschiedliche Versionen [...] des Allgemeinen anzutreffen sind« (ebd.). Es gebe »unterschiedliche (welt-)gesellschaftliche Kontexte« und »unterschiedliche symbolisch-materielle Ordnungen« (ebd.) und verschiedene »natio-ethno-kulturell kodierte [...]« Zugehörigkeiten (ebd., 253).

Dieser deutlich (inter-)national-affirmative an Humboldt anknüpfende Multikulturalismus und Kosmopolitismus (vgl. ebd., 259; krit. d. Kapitel 2.9) steht ziemlich losgelöst neben den zu kritisierenden und diskriminierenden Differenzordnungen und mit Bezug zu einem früheren Text Mecherils auch neben seiner Politik der Hybridität (Mecheril 2009, 31, 69), die sich auffallend wenig bis gar nicht in die jüngere (Selbst-)Bildungskonzeption eingeschrieben hat. Mecheril fixierte mit dieser Politik das Hybride mit »natio-ethno-kultureller Mehrfachbezogenheit«, dem »Mischzustand«, der »pluralen Identität« wie daraus resultierenden »Neuschöpfungen« (ebd., 23f.). Warum soll mit Blick auf Mecherils Politik der Unreinheit das monolinguale (Selbst-)Bildungsdenken mit einem vorrangig deutschen Referenzsystem den nicht monolingualen und von Mecheril ge-otherten Hybriden übergestülpt werden, wenn andere (un)reine Sprachen, nicht-eurozentrische Aufwachsens- und Veränderungsprozesse und -beschreibungsmöglichkeiten nicht thematisiert und angewendet werden? Müsste eine Politik der Hybridität sich nicht (zumindest in Teilen) auch an hybriden Orten, in hybriden Diskursen, in (un)reinen Sprachen und in hybrider Weise bewegen?

Klassische Ich-Anrufungen: Neben der Aufspaltung des Allgemeinen in verschiedene nationalisierte-ethnisierte-kulturalisierte Allgemeinheiten scheint diese Allgemeinbildungskonzeption, aber auch die Rede von »pluralen Identitäten« im Rahmen der Politik der Hybridität wenig mit den poststrukturalistischen Dezentrierungen des Subjekts zu tun zu haben. Vielmehr verweist die Allgemein- und

(Selbst-)Bildungskonzeption auf die klassische Wechselwirkung des Ichs mit Welt im Medium des (partikularen) Allgemeinen, wodurch Heinemann und Mecheril klassische Bildungs- und Nationendiskurse zu bedienen scheinen. Und ganz im Gegensatz zu den schwachen Subjektverständnissen des Poststrukturalismus geht es bei der Allgemeinbildung um »ein politisch-ethisches Moment«, welches ein starkes Ich anruft und »um die Frage« kreist: »Wie will und kann ich im Rahmen dessen, wie wir leben wollen und können, leben?« (ebd., 251).

Heinemann und Mecheril weben die (Selbst-)Bildung in mehrere Spannungsfelder ein und wenden sie nicht einfach affirmativ-kritisch gegen die Fremdbestimmung. Doch die Verwendung der Begrifflichkeit der **(Selbst-)Bildung des Menschen** oder die Bekräftigung einer Bildung als (Selbst-)Bildung scheint mindestens diskussionswürdig. Gerade wenn Heinemann und Mecheril sehr verknappend auf einen einleitenden Absatz eines Handbuchbeitrags von Hans-Christoph-Koller verweisen, nach dem Bildung »vor allem als Selbstbildung begriffen werden« kann, entstehen viele Fragen (Koller 2016a, 33f.; zit.n. Heinemann und Mecheril 2018, 249.). Bei einer genaueren Lektüre wird auch die Nähe dieser erneut »janusköpfigen« Bildung Heinemanns und Mecherils (vgl. Kapitel 2.9) zu den Diskursen rund um Erziehung und Bildung bei Heinz-Joachim Heydorn deutlich (vgl. Kapitel 2.2). Denn (Selbst-)Bildung bedarf der (zur Selbstbestimmung führenden und fremdbestimmenden) Erziehungsmacht, um jene (die Erziehung und Selbstbestimmung verhindernde) Herrschaft zu kritisieren. Damit fasste Heydorn Bildung und Erziehung zu einer Figuration zusammen und wendete diese gegen die Herrschaft (vgl. Kapitel 2.2). Es geht mit dieser Heydorn-Perspektive bei der Ermöglichung der (Selbst-)Bildung bei Heinemann und Mecheril einerseits um Subjektivierung in hegemoniale(n) Differenzordnungen, d.h. um Subjekt-Bildung innerhalb der Differenzordnungen und in diese hinein. Das Subjekt gebiert sich nicht selbst, sondern heteronome Instanzen bringen es hervor. In Bezug zu Heydorn oder auch Wilhelm Flitner wäre dieses Arrangieren und Ermöglichen von (Selbst-)Bildung die Aufgabe der klassischen Erziehungsmacht. Gleichzeitig geht es bei Heinemann und Mecheril um eine (Selbst-)Bildung, die sich gegen die diskriminierenden Differenzordnungen wendet. Sie wenden (Selbst-)Bildung gegen die durch die Differenzordnungen vermittelten Trugbilder eines autonomen Subjekts und gegen die durch die Differenzordnungen etablierte Verhinderung von Bildung und Bildungsgerechtigkeit. In dieser klassisch-kritischen Lesart beharren Heinemann und Mecheril auf einem starken Erzieher:innensubjekt mit seiner »Selbstreflexivität« (ebd., 268) und auf einem starken Bildungssubjekt.

Fast idealtypisch und in doppelter Weise findet in diesem Beitrag die von Wimmer problematisierte »erneute Konzentration auf das Subjekt« und die »Rückwende« auf die subjektive Handlungsfähigkeit statt. Es lässt sich in dem Beitrag die »Genese« der »Handlungs- und Reflexionsfähigkeit« des Schüler:innen- sowie des Lehrer:innensubjekts nachzeichnen, wobei »eine Unterwerfung, die seine Souveränität

bedingt und begrenzt«, die Handlungsfähigkeit des Subjekts relativiert (Wimmer 2016, 361). Im Zuge der Anverwandlung poststrukturalistischer Begrifflichkeiten an klassisch-kritische Diskurse der eigenen Disziplin lässt sich mit Wimmer bei Heinemann und Mecheril eine rhetorische Abschwächung und Rückwende (Wimmer 2016, 370), die Verflüssigung des Gegensatzes und eine Entparadoxalisierung des Widerspruchs zwischen Unterwerfung und Handlungsmacht (ebd., 364, 371, 376) skizzieren.

Obwohl die subjektivierungstheoretischen Begrifflichkeiten beibehalten und auch die Paradoxalität immer wieder hervorgehoben wird, verschieben zunächst »scheinbar unbedeutende Synonyme subtil den Sinn« (Wimmer 2016, 370). Die Gleichsetzung von »Widerspruch« und »Spannungsfeld« verweist auf solch eine Sinnverschiebung. Neben dieser Subtilität markieren Heinemann und Mecheril mit Verweisen auf die »innere Substanz« und »hermeneutisch-empathische[n] Suchbewegungen« eine deutliche (nicht nur) rhetorische Abkehr von subjektivierungstheoretischen Ansätzen (Arnold 2005; zit. n. Heinemann und Mecheril 2018, 268). Des Weiteren lassen sich Formulierungen wie »Bildsamkeit in Differenzordnungen« (ebd., 249) und der immer wieder folgende Hinweis, dass der »Zusammenhang« zwischen »Herrschaftsverhältnissen und Möglichkeitsräumen« nicht in eine Richtung des Gegensatzes (beispielsweise Autonomie oder Unterwerfung) aufgelöst werden könne (ebd., 249), als rhetorische, aber auch als strukturelle Abschwächung verstehen. Denn es geht mit dieser Figur nicht wie beispielsweise bei Wimmer um ein Sowohl-als-auch und ein gleichzeitiges Weder-noch von Unterwerfung und Handlungsfähigkeit oder um die Problematik, dass im Foucault'schen Sinne jeder Widerstandsakt eine Unterwerfungsgeste darstellen kann. Das Subjekt scheint nur nicht mehr auf die Endpunkte des Spannungsfelds (Handlungsmacht vs. Unterwerfung) reduziert werden zu können. Mit der Wimmer'schen Brille scheint sich die widersprüchliche Gleichzeitigkeit bei Heinemann und Mecheril zu verflüssigen.

Das Subjekt scheint bei Heinemann und Mecheril ganz im Sinne der subjektivierungstheoretischen Perspektive heteronom verfasst zu sein und das Endprodukt der Subjektivierung oder der »erwachsene Mensch verfügt nicht gänzlich über den eigenen Körper, das Bewusstsein, die Sprache, die geschaffene Um-Welt, die erfahrene Welt etc.« (ebd., 250). Das aus der »non-autonome[n] Konstitution« entstandene Subjekt handelt und verantwortet dieses Handeln dann trotzdem (zumindest partiell) (ebd.). Es kann die Heteronomie und auch Trugbilder eines autonomen Selbst reflektieren und sich gegen problematische Ordnungen einsetzen. Die starken Subjekte werden hier der »non-autonomen« Konstitution »nachgeordnet« (Wimmer 2016, 371) und die noch nicht fertigen Schüler:innensubjekte bedürfen der Lehrer:innen, die ihre (Selbst-)Bildung ermöglichen. Die fertigen Bildungssubjekte können sich dann wie schon die außerordentlichen Persönlichkeiten nicht nur einfach bilden, sondern sie können die Bildung als »ästhetische und politische Form

[gestalten, arrangieren und ermöglichen]« (Heinemann und Mecheril 2018, 250; vgl. krit. d. Wimmer 2009).

Anders als bei Ricken, der an einer kritischen Wendung des Bildungsbegriffs innerhalb der Ordnung der Bildung zweifelt oder Kritik selbst als systemfunktional markiert, scheint Mecheril vorrangig die konstituierenden Bedingungen des Subjekts hervorzuheben. Mecheril »wendet« in einem anderen Text die »Macht der Ordnungen« nicht mehr »gegen das Subjekt, sondern [sie] verwirklicht sich durch das Subjekt, das mittels Ordnungen verwirklicht, sich von diesen durchaus absetzen und diese durchaus gestalten kann« (Mecherils 2016, 23). Widerstand im klassischen Sinne scheint mit dieser Perspektive wieder ohne Probleme möglich zu sein. Es scheint bei Heinemann und Mecheril ein klassisches Handlungssubjekt zu entstehen, welches trotz aller Subjekt-Hervorbringung und trotz allen heteronomen Arrangierens von Spielräumen sich dann letztendlich selbst bilden und hervorbringen muss, da »sich das Subjekt« »mittels der Praxis des Subjekts [...] konstituiert« (Mecheril 2016, 23; vgl. krit. d. Wimmer 2016, 371).

Mit den im Vorfeld erarbeiteten Subjektdezentrierungen (und auch mit Blick auf Kapitel 2.9) entsteht mit Blick auf die Formulierung und Anrufung kompetenter und durchsetzungsstarker Lehr- und (Selbst-)Bildungssubjekte oder reflexiv-hermeneutischer Lebensformen in Bezug auf ein deutsches Referenzsystem (Klafki, Meyer-Drawe, Koller etc.) eine kritische Perspektive auf die konzeptionelle Übersetzungsarbeit Heinemanns und Mecherils.

3.8 Eine Schule der radikalen Demokratie und unreinen Vielfalt

Ich habe den Bildungsbegriff mit den bisherigen Rekonstruktionen und Fortschreibungen unter anderem mit einer gewalttätigen und den bzw. die Anderen abwerten und vernichtenden Subjektivität (Ricken), mit Kolonialismus (Knobloch, Castro Varela) und Nationalismus (Kapitel 2.9) verschränkt. Gegen die »janusköpfigen« Bildungsweisen lässt sich Bildung in kritischer Weise selbst als ein (*vorrangig deutsches*) epochales Schlüsselproblem qualifizieren, welches auf keine von den Verschränkungen und Erbschaften loslösbare (widerständige) Praxis verweist.

Ich stimme Heinemann und Mecheril in Bezug auf Butler darin zu, dass Handlungsfähigkeit und Unterwerfung sich nicht entgegenstehen und Ricken bestätigt ja gerade den Erfolg und die Produktivität der Macht durch die (monolinguale) Selbst-Bildungssubjektivität. Diese Subjektivität ermöglicht in diesem Sinne Handlungsfähigkeit und bedingt auch Ent-Unterwerfung. Und natürlich steht das Subjekt beispielsweise in der Spur Butlers auch in einer »Verantwortung«, »in einem Antwortverhältnis zu der eigenen Kontingenz und Opazität«. Es sucht »nach Antworten [...] und [probt] diese tentativ«. Es »versucht ein Verhältnis zu finden zu dem ›Gesetz‹« (Heinemann und Mecheril 2018, 250). Doch gleichzeitig lehnen