

4 Bildung, Subjekt, Herrschaft

4.1 Bildung in Zeiten des »Bildungsgeredes«

Die neoliberale Ideologie der Alternativlosigkeit und die damit einhergehende Ökonomisierung des Sozialen, die in der Einleitung (Kap. 2.1) in Kapitel 2 in ihren verheerenden Konsequenzen herausgestellt wurden, haben auch vor dem Bildungsdiskurs nicht Halt gemacht (Becker, 2012; Fohrmann, 2016; Hochmuth & Mangold, 2012; Höhne, 2015; Pongratz, 2004; Walgenbach, 2019). Ihren bisherigen Höhepunkt findet die »Ökonomisierung von Bildung« in der sogenannten »empirischen Wende« (Buchhaas-Birkholz, 2009, S. 28) hin zur »empirischen Bildungsforschung« (Reinders et al., 2015), die ab den 1960er-Jahren die vormalige Dominanz einer »geisteswissenschaftlichen Pädagogik« schleichend abzulösen begann (Koller, 2012, S. 10). Vorangetrieben wurde diese Wende vor allem durch *large scale assessments* (prominentes Beispiel sind die PISA-Studien der OECD), die Bildung in »funktionalistische[r] Orientierung« (Baumert et al., 2001, S. 19) als individuelle (Basis-)Kompetenzen, die vermeintlich zu einer gelungenen Lebensgestaltung befähigen, formal bestimmen, *output*-orientiert planen und überprüfbar machen sollen.¹ Bestimmt wird die Funktionalität dieser Basiskompetenzen in den empirisch identifizierten Herausforderungen, die die gegenwärtigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen an die Individuen stellen. Hinter dem ideologischen »Nebel« der empirisch notwendigen (Basis-)Kompetenzen wird jedoch schlussendlich

1 Dass ich »Basiskompetenzen« an dieser Stelle mit »Bildung« gleichsetze, stellt eine textdramaturgische Zuspitzung bzw. sogar eine gewisse Verfremdung der Position von Baumert et al. (2001) dar. Denn entgegen meiner Gleichsetzung weisen Baumert und seine Kolleg*innen explizit aus, dass im Rahmen von PISA lediglich Basiskompetenzen und nicht Bildungsprozesse erhoben werden (ebd., S. 21). Dass sich die *Bildungsempirie* jedoch vornehmlich mit »Basiskompetenzen« beschäftigt, die sie als universelle Grundlagen »für die Teilhabe an Kommunikation und damit auch für Lernfähigkeit« (ebd.) in einem weltweiten Rahmen betrachtet, sowie bei ihrer Auswahl der Basiskompetenzen auch mit Humboldts Bildungsbegriff argumentiert, reicht mir in diesem Zusammenhang aber, um die Gleichsetzung von Basiskompetenzen und Bildung in der empirischen Bildungsforschung zu behaupten.

über den Signifikanten der Bildung als (lebenslange²) Subjektivierungsanforderung die neoliberale Alternativlosigkeit an die Individuen herangetragen (Höhne, 2015; Münch, 2009; Pongratz, 2017; Radtke, 2015; zu Subjektivierung siehe Kap. 4.2). So richtet sich das »Assessment and Analytical Framework« der PISA-Studie 2018 (OECD, 2019), die weltweit größte empirische Erhebung der »Basiskompetenzen« von Schüler*innen im Alter von 15 Jahren, an der Tatsache (»the fact«) aus, »that modern economies reward individuals not for what they know, but for what they can do with what they know« (ebd., S. 11). Die vermeintlich normativ enthaltsame, weltweite Vermessung der Basiskompetenzen junger Bürger*innen orientiert sich folglich *just* an dem, wofür die (Volks-)Wirtschaft die Einzelnen »belohnt« (siehe auch Rangger, 2022, S. 68–69).

Es ist eine Ironie des Schicksals, dass ausgerechnet der Einzug der neoliberalen Alternativlosigkeit in den Bildungsdiskurs das »Bildungsgerede« (Felten, 2012; siehe hierzu auch Kap. 1.1.2) bzw. die »Allpräsenz der Rede von Bildung« (Tenorth, 2020, S. 4) sowie nicht zuletzt die Beschäftigung mit der »Politizität von Bildung« (Bünger, 2013a) in den vergangenen Jahren deutlich angefacht zu haben scheint (Gelhard, 2018, S. 85f.). Bildung wird dabei in den vielfältigen und widersprüchlichen Verwendungsweisen als »leerer Signifikant« deutlich, der für ziemlich alle »sozialen und kulturellen Verwerfungen« (Winkler, 2012, S. 12) eine angemessene Lösung verspricht.

»Schließlich dient – so möchte man angesichts der vielfältigen öffentlichen Verlautbarungen und wiederkehrenden Debatten in den Medien meinen – Bildung der individuellen Entfaltung ebenso wie dem nationalen Wirtschaftsstandort, der frühkindlichen Entwicklung wie auch einer demokratischen Grundhaltung, den eigenen Aussichten auf dem Arbeitsmarkt wie auch zum Abbau sozialer Ungleichheiten usw.« (Bünger, 2013a, S. 11)

Wenn auch die Entleerung und positive Konnotation des Bildungsbegriffs mit dem Versuch der Entpolitisierung von Bildung (mittels der Schaffung empirischer Notwendigkeiten) einhergehen (Genauerer siehe unten), wird in diesen Auseinandersetzungen also ausgerechnet eine politische Dimension von Bildung deutlich (ebd.). Und zwar nicht allein aufgrund der bildungspolitischen Versuche der Etablierung eines ökonomischen Bildungsregimes (Höhne, 2015), sondern vielmehr aufgrund der prinzipiellen Unmöglichkeit, Bildung aus sich selbst heraus zu bestimmen, sowie aufgrund der Notwendigkeit, das, was als Bildung gilt, über diverse Regierungspraktiken kontingent festzulegen. Zudem wird das Politische von Bildung in den konkreten Zumutungen an die Subjekte ersichtlich, die mit der Entscheidung für ein bestimmtes Bildungsverständnis verbunden sind. Denn so leer die Referenz auf Bildung auch immer sein mag, das »Bildungsgerede« geht in der Regel mit der Annahme der Veränderungsmöglichkeit der Subjekte, einem spezifischen Mensch-Welt-Verhältnis und einer normativen Positionierung zu diesem Verhältnis einher (Tenorth, 2020, S. 546–557).

Die »schlummernde« Präsenz des Politischen im Konzept der Bildung verweist auf eine grundlegende Verwobenheit in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnis-

2 Siehe etwa den Zusammenhang zwischen der Ökonomisierung des Sozialen und dem Programm des lebenslangen Lernens (Rothe, 2009).

se, die aus den gegenwärtigen Diskursen über die empirische Notwendigkeit bestimmter Basiskompetenzen weitestgehend ausgeklammert werden. Drei Tendenzen des Versuchs einer (politisierenden) Entpolitisierung von Bildung im dominanten Bildungsdiskurs werden hier nun kurz und in idealtypisierter Weise hervorgehoben. Es handelt sich dabei um (1) die Individualisierung, (2) die Funktionalisierung und (3) die Technologisierung von Bildung.

(1) Die Individualisierung von Bildung

Wenn in kompetenzorientierten Bildungsdiskursen »von Individualisierung, von ›Kompetenz‹ oder von ›Mündigkeit‹ als Ziel von Bildung« (Fauser, 2009, S. 151) gesprochen wird, dann geht es zumeist um »die Fähigkeit und Bereitschaft, selbst weiter zu lernen, zu urteilen, mit anderen zusammen zu arbeiten, initiativ zu werden und Verantwortung im Interesse des Gemeinwohls zu übernehmen« (ebd.). Dabei wird die Hinwendung zum lebenslang und eigenständig lernenden Individuum als »eine Forderung der Gerechtigkeit und eine Bestandsvoraussetzung für die Demokratie« (ebd., S. 150) ausgelegt. Herrschaftskritische Diskurse zu den gegenwärtig dominanten Vereinnahmungen von Bildung verweisen jedoch darauf, dass diese Politiken der »Individualisierung« Bestandteil gesellschaftspolitischer Macht- und Herrschaftsapparate sind, die zudem – ganz in neo-liberaler Manier – darauf abzielen, die Verantwortung für den Erfolg in Bildung, Beruf und Leben den einzelnen Individuen zuzuschreiben (Masschelein & Ricken, 2003). Bildung stellt dann nicht die Gegenseite zu den gegenwärtigen Macht- und Herrschaftsverhältnissen dar, sondern vielmehr »a privileged medium through which a certain power apparatus [...] has been invested« (ebd., S. 139). Darin dient Bildung als Medium der Hervorbringung neoliberaler Subjekte, indem die Verantwortung für den (Miss-)Erfolg in den gegenwärtigen Leistungsgesellschaften den Individuen selbst angelastet und das Gesellschaftliche möglichst negiert wird (Ludwig-Mayerhofer, 2014).

(2) Die Funktionalisierung von Bildung

Versteht sich das klassische Bildungsversprechen noch »als Gegenkonzept gegen Vergesellschaftung« (Schäfer, 2011a, S. 9), werden in den gegenwärtig dominierenden Bildungsbegriffen die »Funktionalität für gesellschaftliche Zwecke und Subjektivität [...] nicht mehr in gut pädagogischer Manier entgegengesetzt, sondern verschmelzen vielmehr zu einem neuen Typ (*multi*)funktionaler bzw. *polykontexturaler Subjektivität*« (Höhne, 2007, S. 37; Herv. i. Orig.). Bildung orientiert sich, so gedacht, an normativen Subjektentwürfen und Kompetenzen, die für die vorherrschende neoliberale Ordnung funktional sind. Neben Individualisierung stellt etwa die polykontexturale Subjektivität eine wichtige Anforderung an gegenwärtige Subjektivierungsweisen dar: »Mit der viel genannten Flexibilität wird die Fähigkeit beschrieben, auf unterschiedliche Kontexte adäquat zu reagieren, ohne die Kontexte selbst zu problematisieren« (ebd.). Von der Funktionalisierung von Bildung zu sprechen, meint in diesem Sinne eine Ausrichtung von Bildung an den (vermeintlichen) gesellschaftlichen und ökonomischen Notwendigkeiten. Wobei die empirisch identifizierten und legitimierten Notwendigkeiten in den kompetenzorientierten Bildungsdiskursen vorwiegend nicht als kontingent und nicht-notwendig thematisiert werden. Es sei denn, es erscheint aus Sicht der gesellschaftlich und wirtschaftlich vorherrschenden Ordnung als notwendig bzw. funktional.

(3) Die Technologisierung von Bildung

Unter der Bezeichnung »Technologisierung von Bildung« fließen zumeist mehrere Bedeutungen ineinander. So wird darunter häufig die Zurichtung von Bildungsprozessen auf den Erwerb technischer oder digitaler Fähigkeiten (Euler, 2001; Höhne & Karcher, 2022) sowie auch die indikatorenbasierte Vermessung von Kompetenzen (Höhne, 2015) problematisiert. In dem hier diskutierten Zusammenhang hebe ich mit Technologisierung aber auf diejenigen Tendenzen des aktuellen Bildungsdiskurses ab, die Bildung, insbesondere in der Figur der Kompetenz, an das Versprechen der Machbarkeit und Handhabbarkeit des Sozialen knüpfen (Schäfer, 2012). Der individuelle und funktionale Bildungsdiskurs verspricht einen Beitrag zur individuellen Handlungsfähigkeit, die quasi technologisch zur kompetenten Teilhabe an den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnissen befähigt. Diese Tendenz der Technologisierung von Bildung sieht Schäfer (2012, S. 9) in der handlungswissenschaftlichen Dominanz im »gegenwärtigen Horizont der Pädagogik« angelegt. Getragen wird diese jedoch nicht mehr von einem Denken allgemeiner Möglichkeitsräume für (pädagogisches) Handeln, als vielmehr von der Vorstellung realisierbarer Möglichkeiten, die lediglich an der Inkompetenz des Individuums scheitern können (ebd.). Soziale Wirklichkeit wird darin zu einem technologisch handhabbaren Phänomen, und Bildung wird zur grundlegenden Technologie ihrer Beherrschung.

Alle drei genannten Tendenzen gegenwärtig dominanter Bildungsdiskurse operieren mit der einseitigen Beseitigung des Unbestimmten aus dem Bildungskonzept zugunsten einer Hypostasierung des empirisch Notwendigen, das sich aus den kontingenten Formen historischer Bestimmtheit ableitet. Der Bildungsbegriff wird dabei eingebunden in einen allgemeinen Diskurs, der die ökonomisch-technologische Handhabbarkeit und Planbarkeit des Sozialen als Grundlage voraussetzt und dadurch – mittels der Ausblendung der Un_Bestimmtheit des Sozialen – auf eine Tilgung des Politischen aus dem Bildungskonzept zielt.

Im Sinne der in Kapitel 2 entworfenen Konturen einer politischen Perspektive auf soziale Wirklichkeit, die in Kapitel 3 migrationsgesellschaftlich präzisiert wurden, geht es im Folgenden darum, formal einen Bildungsbegriff zu skizzieren, der die politische Verfasstheit des Sozialen in der Denkfigur der Gleichzeitigkeit von Unbestimmtheit und Bestimmtheit systematisch reflektiert. Um diesem Anliegen nachzugehen, erarbeite ich im folgenden Kapitel 4.2 zuerst eine politische Perspektive auf Bildung. Dafür nehme ich in drei Schritten eine erste Annäherung des allgemeinen Bildungsdiskurses an die Hegemonietheorie vor. Im darauffolgenden Kapitel 4.3 modelliere ich dann idealtypisch drei hegemonietheoretische Zugänge zum allgemeinen Bildungsdiskurs, indem ich sie daraufhin beleuchte, wie das Verhältnis des Politischen und Bildung sowie (daraus abgeleitet) explizit politisierende Bildungsprozesse gedacht werden. In Kapitel 4.4 expliziere ich schließlich allgemeine formale Elemente eines un_bestimmtheitstheoretischen Bildungsbegriffs, die sich aus den bisherigen Auseinandersetzungen mit Hegemonietheorie, Migrationsgesellschaftlichkeit und dem Bildungsdiskurs herausstellen lassen.

4.2 Eine politische Annäherung

Was bedeutet es nun, Bildung aus der politischen Perspektive der Hegemonietheorie in den Blick zu nehmen? Um diese Frage dem Forschungsanliegen entsprechend zu beantworten, schärfe ich in einem ersten Schritt (Kap. 4.2.1) den Untersuchungsfokus, indem ich die zentralen Bezugspunkte bildungstheoretischen Nachdenkens (Subjekt, soziale Immanenz und Transzendierung des Sozialen) rekonstruiere und herausstelle. Angeleitet durch diese Bezugspunkte ordne ich in einem zweiten Schritt (Kap. 4.2.2) den subjekttheoretischen Gehalt der Hegemonietheorie in den Horizont der Subjektivierungstheorie ein, um darauf aufbauend (Kap. 4.2.3) das Subjektverständnis hinsichtlich des zentralen bildungstheoretischen Anliegens zu präzisieren, wie die eigene gesellschaftliche Subjektposition trotz der konstitutiven Involviertheit in die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse verändert werden kann.

4.2.1 Zum bildungstheoretischen Bezugsrahmen: Un_Bestimmtheit, Subjektorientierung und immanente Transzendierung des Sozialen

Blieb der Bildungsbegriff bis hierhin noch weitestgehend abstrakt und unbestimmt, modelliere und präzisiere ich im Folgenden den allgemeinen Rahmen dessen, was auf einer sehr allgemeinen Ebene in dieser Arbeit eigentlich unter Bildung verstanden wird und was unter Bezugnahme auf den Horizont der Hegemonietheorie (siehe Kap. 2) sowie mit der Fokussierung auf Migrationsgesellschaftlichkeit (siehe Kap. 3) im Weiteren näher bestimmt werden soll. Dieses Sollen ist nicht beliebig, da es sich in den allgemeinen Bildungsdiskurs einzuschreiben hat. Das Einschreiben ist jedoch kein einfaches Unterfangen. Denn zu der bereits konstatierten Entleerung des Bildungsbegriffs im gegenwärtigen »Bildungsgerede« kommt hinzu, dass die »Rede von Bildung« eigentlich schon immer von Vielstimmigkeit, Konflikt und Mehrdimensionalität geprägt war (Tenorth, 2020). Trotz der Unmöglichkeit der umfänglichen Rekonstruktion des bildungstheoretischen Horizonts haben sich jedoch auch im deutschsprachigen bildungstheoretischen Diskurs bestimmte Praxen der Darstellung, der Rekonstruktion, der Ein-, Ab- und Ausblendung, des Zuschnitts und der Kartografierung etabliert, die das Herausstellen signifikanter Positionen sowie allgemeiner Bezugspunkte im Bildungsdenken ermöglichen (Reichenbach, 2007; Rieger-Ladich, 2019; Rittelmeyer, 2011; Sander, 2018; Tenorth, 2020). Im Rahmen des vorliegenden Forschungsinteresses geht es mir allerdings nicht darum, eine umfassende Landkarte der deutschsprachigen Bildungstheorie auszuarbeiten. Vielmehr werde ich im Folgenden lediglich relevante (deutschsprachige) Spektren der gegenwärtigen gesellschaftskritischen Bildungstheorie blitzlichtartig in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung rücken. Denn die jeweiligen Spektren sollen hier nicht ausführlich diskutiert werden. Vielmehr soll mithilfe des *Ins-Spotlight*-Setzens lediglich der allgemeine Horizont, in dem sich die vorliegende Untersuchung bewegt, abgesteckt und sortiert werden, um schließlich auf dieser Basis die Konturen und Bezugspunkte der theoretischen Untersuchung von Bildungsprozessen herauszuarbeiten.

In dem für diese Arbeit grundlegenden bildungstheoretischen Horizont können – insbesondere auch in Abgrenzung zu dem in Kapitel 4.1 ins Zentrum gerückten Bildungsbegriff der empirischen Bildungsforschung – mindestens vier relevante theo-

retische Spektren herausgestellt werden: (1) ein neuhumanistisches, (2) ein biografie-theoretisches, (3) eines der kritischen Theorie und (4) ein subjektivierungstheoretisches Spektrum. Alle vier Spektren stellen im gegenwärtigen deutschsprachigen Bildungsdiskurs relevante diskursive Orte dar, wenn dieser Diskurs – in einem weiten Sinne – unter dem Etikett einer gesellschaftstheoretischen Bildungstheorie zum Thema wird (Koller, 2012; Messerschmidt, 2009; Rose, 2012; Schäfer, 2011a).

Das erste bildungstheoretische Spektrum, das in beinahe allen von mir rezipierten deutschsprachigen Arbeiten zu Bildung und auch im sich als kritisch verstehenden Bildungsdiskurs aufgerufen wird, bezieht sich auf diejenige bildungstheoretische Tradition, die als neuhumanistisches respektive »klassisches« Bildungsdenken gekennzeichnet wird (Schäfer, 2011a, S. 9–20). Assoziiert ist der klassische bildungstheoretische Horizont vor allem mit den Arbeiten von Friedrich Schiller, Friedrich Schleiermacher und – ganz besonders – Wilhelm von Humboldt (ebd.; Rieger-Ladich, 2019). Nach Christoph Koller (2012, S. 11) stellt für Humboldt, den er hier auch zitiert, Bildung die »möglichst weitreichende (>höchste<) und zugleich [...] die möglichst ausgewogene (>proportionirlichste<) Entfaltung aller menschlichen Anlagen« in der Wechselwirkung des Individuums mit der Welt dar. Dieses Bildungsverständnis ist weniger auf gesellschaftliche oder wirtschaftliche Funktionalität ausgelegt, so Koller (ebd.), sondern auf »das je individuelle Entwicklungspotenzial«. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass – wie in Kapitel 4.3.2 nochmals hervorgehoben werden wird – die klassischen Bildungsverständnisse nicht auf der vereinfachten Annahme basierten, dass ein Heraustreten aus den gesellschaftlichen Zurichtungen einfach möglich wäre. Vielmehr sollte Bildung »sakralisierte Möglichkeitsräume« (Schäfer, 2011, S. 9) eröffnen, die die unmögliche Erfahrung der Überwindung der eigenen Sozialität ermöglichen.

Das zweite theoretische Spektrum nimmt eine biografietheoretische Wende des klassischen Bildungsbegriffs vor. Bildung wird darin als biografische Transformation von Selbst-, Welt- und Anderen-Verhältnissen konzipiert und dadurch auch empirisch operationalisierbar gemacht. Dieses transformationstheoretische Bildungsverständnis findet sich paradigmatisch in den Arbeiten von Winfried Marotzki (1990), Rainer Kokemohr (2003, 2007) und Hans-Christoph Koller (2007, 2012). Bildung wird in diesem Spektrum idealtypisch als eine Veränderung des Verhältnisses eines Subjekts zu sich selbst und zur Welt verstanden, die sich vor allem im Medium der Sprache als biografische Transformation vollzieht. Was genau jedoch einen biografischen Transformationsprozess als Bildung kennzeichnet, bleibt dabei normativ zumeist unbestimmt. Als Auslöser für die transformatorischen Bildungsprozesse werden vor allem Erfahrungen der Krise – etwa durch die Konfrontation mit »Fremden« (Kokemohr) oder die Erfahrung des Widerstreits grundlegend unterschiedlicher Diskursarten (Koller) – betrachtet.

Das dritte theoretische Spektrum wird im bildungstheoretischen Diskurs explizit als »kritische Bildungstheorie« gefasst und ist eng mit der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule verwoben (Rieger-Ladich, 2019). Neben den bildungstheoretischen Beiträgen von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno ist das sich als kritische Bildungstheorie bezeichnende Spektrum untrennbar mit den Arbeiten von Heinz-Joachim Heydorn (1970, 1972) und Gernot Koneffke (1994, 2006) verbunden und findet sich häufig auch in aktuellen bildungstheoretischen Beiträgen mit kritischem Anspruch wieder (Bürger,

2013a; Bünger et al., 2009; Euler & Pongratz, 1995; Messerschmidt, 2009; Pongratz, 2013). Im Kontext der kritischen Bildungstheorie wird von einem grundlegenden Widerspruch der Bildung ausgegangen, da Bildung stets in der Spannung von Freiheit und Unterwerfung (Messerschmidt, 2009, S. 7f.) oder auch sozialer Immanenz und Mündigkeit (Bünger, 2013a) begriffen wird. Der grundlegende Widerspruch von Bildung wird dabei zum Ausgangspunkt ideologischer Emanzipationsprozesse, indem zum einen den Brüchen nachgegangen wird, »die mit den Bildungsversprechen von Aufklärung, Autonomie und Gleichheit einher gehen [sic!]« (Messerschmidt, 2009, S. 8), und indem zum anderen »diese Brüche jeweils aktuell an den gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemen« (ebd.) herausgearbeitet werden. »Die Einsicht in den Widerspruch, dem man nicht nur unterliegt, sondern der man selbst ist«, so Astrid Messerschmidt (ebd., S. 9), »wird dabei zur Voraussetzung für eine Bildungskonzeption, die eigene Verstrickungen in kritisierte und problematisierte Verhältnisse sichtbar macht.«

Ganz in der Nähe zu den drei Spektren, die bisher ins Zentrum gesetzt wurden, findet sich jenes vierte Spektrum, das als subjektivierungstheoretisches bezeichnet werden kann. Bildung wird darin allgemein als eine spezifische Form der Subjektkonstitution begriffen (Bünger, 2013a; Çiçek, 2020; Peters, 2022; Ricken, 2019; Rose, 2012; Schäfer, 2011a, 2019; Thompson, 2009; Wimmer, 2014, 2019). Der subjektivierungstheoretische Diskurs zeichnet sich durch ein Subjektverständnis aus, das Subjektivität zwar niemals außerhalb von sozialer Kontextrelationalität und Fremdbestimmung versteht, aber Subjektbildung trotzdem nicht als vollständig determinierten Prozess betrachtet. Da das Subjekt und die Gesellschaft sich in dieser Perspektive nicht als wechselseitig aufeinander einwirkende Entitäten gegenüberstehen, sondern sich in komplexer Weise gegenseitig hervorbringen, wird Subjektbildung als rekursiver Prozess der subjektiven Umwendung gesellschaftlicher Normen und Konventionen konzipiert, durch welche die Normen und Konventionen wiederum bestätigt, aufrechterhalten und verändert werden. Bildungsprozesse als spezifische Form von Subjektbildung, also gebildete Subjektivierungen, müssen dann notwendigerweise mittels nicht-notwendiger Normen spezifiziert werden, etwa in Form einer Mündigkeit (Bünger) oder des Widerstands durch Praktiken der Resignifikation gesellschaftlicher Ordnungen (Rose). Wobei hervorzuheben ist, dass die Normen, die gebildete Subjektivierungsweisen qualifizieren, stets – und das ist sicherlich eine der feinen Differenzen zum Spektrum der kritischen Bildungstheorie – *unmöglich* bleiben (siehe Kap. 4.3.2).

Der anhand der vier Spektren blitzlichtartig skizzierte bildungstheoretische Horizont stellt für die vorliegende Arbeit aufgrund des Interesses, Bildung sowohl gesellschaftstheoretisch als auch -kritisch in den Blick zu nehmen, den sehr allgemeinen Bezugsrahmen dar. Dabei lassen sich drei Aspekte von Bildung herausstellen, die den allgemeinen Rahmen des hegemonietheoretischen Nachdenkens über Bildung bilden: (1) die Un_Bestimmtheit des Bildungsbegriffs, (2) die Subjektorientierung und (3) die immanente Transzendierung des Sozialen.

(1) Die Un_Bestimmtheit von Bildung

Auf einer sehr allgemeinen Ebene – aber das ist sehr bedeutsam für ein Nachdenken über die Politizität von Bildung – kann festgestellt werden, dass Bildung eine historisch kontingente Idee darstellt. Die allgemeine Rede von Bildung hat es also nicht schon im-

mer gegeben, sondern sie entstand und entsteht – zumindest in der Weise, in der üblicherweise der europäische Bildungsbegriff hergeleitet wird – zu einer bestimmten Zeit, unter bestimmten Bedingungen und zu bestimmten Zwecken (für eine materialistische Kontextualisierung der Entstehung des europäisch-bürgerlichen Bildungsdenkens siehe Bernhard, 2018). Was die im deutschsprachigen Diskurs vorherrschenden Rezeptionslinien der Bildungsvokabel, also das worauf sich unter »Bildung« vorwiegend bezogen wird, anbelangt, so wird Bildung in der Regel als ein »modernes«, »abendländisches« Phänomen bezeichnet. »Nicht ohne Grund sprechen bildungshistorische Studien«, so Tenorth (2020, S. 31), »von einer ›Bildungsrevolution‹ im ausgehenden 18. Jahrhundert, wenn sie der Genese von Begriff und Phänomen der Bildung in ihrer historisch-gesellschaftlichen Bedeutung nachgehen.« Aus historisch-materialistischer Perspektive lassen sich hierbei zwei widersprüchliche Entwicklungstendenzen ausmachen, denen der moderne Bildungsbegriff entspringt: einerseits ein erkenntnistheoretischer Wandel, der von der aufklärerischen Einsicht getragen wird, dass die soziale Ordnung nicht gottgegeben, sondern menschengemacht ist, und der von dem politischen Motiv angeleitet ist, die Feudalherrschaft durch aufklärende Bildung zu überwinden (Bernhard, 2018, S. 134). Andererseits ein wirtschaftliches Motiv, das »auf die ökonomische Notwendigkeit [verweist], Arbeitskräfte für die industrielle Produktion zu rekrutieren und *auszubilden*« (ebd.; Herv. i. Orig.). Es kann also geschlussfolgert werden, dass Bildung stets unbestimmt und bestimmt zugleich ist – sie weist keine wesenhafte Bestimmung auf und wird zugleich in den Projekten, in die sie eingegliedert ist, konkret bestimmt. Konzeptgeschichtlich nimmt sie dabei den Stellenwert eines leeren Signifikanten ein, der zutiefst mit den hegemonialen Bestrebungen unterschiedlicher gesellschaftspolitischer Projekte verwoben ist. In diesem Sinne ist Bildung, egal wie sie verstanden wird, stets durch soziale Immanenz, also der Unmöglichkeit, außerhalb der konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse zu stehen, gekennzeichnet.

(2) Subjektorientierung

Ohne vorerst näher auf die Konsequenzen der Kontextualisierung von Bildung als herrschaftsstabilisierendes, modernes Konzept einzugehen, wird darüber hinaus deutlich, dass eine allgemeine Spezifik des vorherrschenden Bildungsbegriffs im Gegensatz zu anderen pädagogischen Grundbegriffen darin liegt, dass mit Bildung »der Prozess der Konstitution und Transformation von Subjekten im Zuge einer aktiven und selbsttätigen Auseinandersetzung dieser Subjekte mit der Welt« (Koller, 2016a, S. 33) angesprochen ist. Der zentrale Bezugspunkt bildungstheoretischen Nachdenkens ist demnach das Subjekt bzw., genauer ausgedrückt, Formen der Subjektwerdung und -veränderung in Auseinandersetzung mit Anderen und der Welt. Trotz aller Verschiedenheiten der spezifischen subjekt- und gesellschaftstheoretischen Voraussetzungen ist dem Bildungsdiskurs ein allgemeines subjekttheoretisches Verständnis immanent, das von der prinzipiellen Möglichkeit der Veränderung und einer »Bildsamkeit« (Benner, 1988) der Menschen ausgeht (Tenorth, 2020, S. 38f.). Bildung weist in den vorherrschenden Verständnissen ein Moment der Überschreitung, ein Moment des Unverfügbaren und ein Moment von (Eigen-)Aktivität oder (Selbst-)Tätigkeit auf (Rose, 2012, S. 71). Unter einem Fokus auf Bildung als Bildungsprozesse einzelner Subjekte geht es also auf einer sehr allgemeinen Ebene immer auch um Fragen der aktiven und selbsttätigen Verän-

derung (Überschreitung) und Distanzierung (Unverfügbarkeit) der gesellschaftlichen Zurichtungen und Festlegungen (Schäfer, 2011a, S. 9). Im Rahmen der Untersuchung von Bildung(-prozessen) ist es deshalb von großer Bedeutung, sich mit den jeweils zugrunde liegenden Subjektverständnissen zu beschäftigen sowie mit der Frage, wie Unverfügbarkeit, Eigenaktivität und Veränderung in den jeweiligen theoretischen und empirischen Arbeiten verstanden werden.

(3) Transzendierung des Sozialen

Die Ideen von Veränderbarkeit und Bildsamkeit, wie sie sich im Bildungsdiskurs spiegeln, sind zumeist normativ-moralisch fundiert. Mindestens aber geht das Bildungsdenken mit einer grundlegenden Vorstellung der Transzendierung des Sozialen im Sinne einer je nach Subjektverständnis mal mehr und mal weniger weitreichenden Überwindung sozialer Determinierungen – im Sinne von Überschreitung und Unverfügbarkeit – einher. So verbindet sich bereits mit dem klassischen »Versprechen der Bildung« ein Bemühen, Bildung als Gegenkonzept gegen heteronome gesellschaftliche Einflüsse und gegen die Reduktion auf gesellschaftsfunktionale Brauchbarkeiten zu formulieren, ohne dabei von der Vorstellung auszugehen, Subjektivität und Bildung könnten sich jenseits sozialer Eingebundenheit formieren (Schäfer, 2011a). Denn Bildungsprozesse können nur als spezifische Formen der Subjektwerdung gedacht werden, die sich nie vollständig frei von den Zugriffen der Vergesellschaftung machen lassen. Sie konstituieren sich stets unter bestimmten historischen und kontextspezifischen Bedingungen und sind als sozial immanente Prozesse zu kennzeichnen: »Bildungsprozesse sind dann nicht jenseits der Bildungsbeanspruchung angesiedelt, sondern müssen vor dem Hintergrund ihrer sozialen Eingebundenheit gedacht werden« (Bünger, 2013a, S. 16f.). Das bildungstheoretische Ziel der Transzendierung des Sozialen im Sinne von Unverfügbarkeit und Überwindung ist folglich stets als unauflösliches Spannungsverhältnis von Autonomie und Heteronomie zu denken.

4.2.2 Der subjekt(ivierungs)theoretische Gehalt der Hegemonietheorie

Bildung als ein historisch kontingentes Phänomen der Subjektwerdung zu begreifen, das auf bestimmte kontextuelle Bedingungen antwortet und vom Ziel der Überwindung dieser Bedingungen getragen wird, also sowohl sozial bestimmt ist als auch zugleich soziale Unbestimmtheit anstrebt, verweist darauf, dass »das Politische nicht als äußere Bedingung der Bildung gegenübertritt, sondern ein für Bildungsprozesse konstitutives Moment kennzeichnet« (Bünger, 2013a, S. 17). Und wie genau das Politische oder auch die Kategorie des Subjekts verstanden werden, weist unterschiedlich weitreichende Konsequenzen für das politische Denken von Bildung auf. Daher ist für das weitere Vorgehen sowohl eine weiterführende Ausdifferenzierung des hegemonietheoretischen Verständnisses vom Subjekt als auch vom Politischen notwendig, um diese schließlich auf das Bildungsdenken zu wenden.

Bevor ich im weiteren Verlauf das hegemonietheoretische Subjektverständnis im Kontext der Politizität des Sozialen weiter ausdifferenziere (Kap. 4.2.3), verorte ich im vorliegenden Kapitel 4.2.2 den hegemonietheoretischen Subjektbegriff im Horizont der Subjektivierungstheorie. Diese Verortung wurde zumindest in behauptender Weise

in den vorangegangenen Kapiteln bereits vorgenommen, soll hier aber nun explizit ausgewiesen und begründet werden. Ich hole dies erst hier nach, da bei den in Kapitel 2 angeführten gesellschaftstheoretischen Modellierungen der Spektren von Gramsci und Althusser sowie von Laclau und Mouffe kein primär subjekttheoretisches Anliegen im Vordergrund stand, obwohl zum einen die Frage des Subjekts, das die Veränderung trägt, zentral für die rezipierten Arbeiten ist und zum anderen wichtige subjekttheoretische Impulse von den drei theoretischen Spektren ausgehen (zu den allgemeinen subjekttheoretischen Konturen der Spektren siehe Kap. 2.3.5). Ziel des vorliegenden Kapitels 4.2.2 ist es folglich, eine kurze Einbettung des Subjektverständnisses der Hegemonietheorie in einen subjektivierungstheoretischen Horizont vorzunehmen, um darauf aufbauend (Kap. 4.2.3) das hegemonietheoretische Subjektverständnis weiter auszuführen.³

Mit Bezug auf die Bedeutung von Intellektualität in dem doppelten Sinne, dass alle Menschen Intellektuelle sind sowie eine soziale Ordnung zugleich Intellektuelle als ideologische und ideologisierende Organisator*innen benötigt, wurde in Kapitel 2.3.5 zum einen die Bedeutung der Subjekte für die Hervorbringung, Aufrechterhaltung und Veränderung einer (hegemonialen) sozialen Ordnung herausgestellt. Zum anderen wurde das Verhältnis zwischen Ordnung und Subjekten als rekursives Verhältnis skizziert. In diesem Verständnis von Rekursivität werden die Individuen zunächst von den ihnen vorausgehenden Ideologien respektive – in diskurstheoretischer Perspektive – sozialen Ordnungen als spezifische und handlungsfähige Subjekte positioniert und eingesetzt. In ihren Akten der Identifikation mit den Vorgaben einer sozialen Ordnung setzen die Subjekte die Ordnung allerdings erst wieder ein und reproduzieren und verändern sie. Dabei reproduziert die Logik der Rekursivität nicht ungebrochen stets dasselbe. Vielmehr findet aufgrund des beidseitigen Unvermögens der Ordnung und des Subjekts, sich aus sich selbst stiften zu können, die rekursive Bewegung stets nur in Form permanenter Dislokationen statt. Das darin implizierte Subjektverständnis verabschiedet damit erstens ein Modell des autonomen Subjekts, das sich selbst vollständig transparent ist und über sich selbst verfügt. Und zweitens verwirft es auch deterministische Subjektvorstellungen, die die Subjekte als vollständig von den ihnen unzugänglichen Einflüssen (Gesellschaft, Kultur, Gene...) Unterworfenen begreift. Das Subjekt des hegemonietheoretischen Horizonts ist also weder vollständig souverän noch restlos fremdgesteuert – ein Modell, das in Anlehnung an die subjektivierungstheoretischen Arbeiten von Judith Butler häufig als »postsouverän« bezeichnet wird (Dornick, 2019; Geipel & Mecheril, 2014).⁴

- 3 Die hier von mir vorgenommene Abgrenzung des Subjektivierungsdiskurses von der Hegemonietheorie ist sicherlich etwas missverständlich, hängen beide doch auch systematisch zusammen (Butler et al., 2000). Trotzdem ist es mir hier wichtig, diese wechselseitige Verortung innerhalb der beiden Felder in dieser Weise vorzunehmen, denn die begriffliche Unterscheidung zwischen Hegemonietheorie und Subjektivierungstheorie als differente Diskursfelder findet sich auch im allgemeinen Wissenschaftsdiskurs wieder. Im Grunde kann der Hauptunterschied jedoch nicht theoretisch, sondern maximal anhand der Fokussierung des spezifischen Gegenstandsbereichs (gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse versus Subjektpositionierungen) herausgestellt werden.
- 4 Der subjektivierungstheoretische Diskurs ist freilich nicht das einzige theoretische Spektrum, in dem ein postsouveränes Subjektmodell angeboten wird. So kann etwa auch auf die Sozialisationstheorie verwiesen werden (Hurrelmann, 2012), in der allerdings – im Gegensatz zu subjektivie-

Der subjektivierungstheoretische Horizont zeichnet sich dabei insbesondere durch die Anerkennung und systematische Berücksichtigung der (hegemonie-)theoretischen Voraussetzung aus, dass sowohl das Subjekt als auch das Soziale durch einen konstitutiven Mangel charakterisiert sind. Hieraus resultiert, dass das Subjekt nicht dem Gesellschaftlichen in irgendeiner Weise vorgängig gedacht werden kann.

Für Norbert Ricken (2019, S. 99) ist es auch ein zentrales Kennzeichen der Subjektivierungstheorie, dass das, was abstrakt als Subjektivierung bezeichnet wird, »weder ein lineares Entfaltungs- noch ein Produktionsgeschehen« beschreibt. Subjektivierung müsse strikt von Vorstellungen unterschieden werden, die das Subjekt im Sinne einer Genese oder eines Werdens – entweder als Entwicklung hin zu dem, was es bereits ist, oder hin zu dem, wozu es durch Andere vorherbestimmt ist – begreifen (ebd.). »Vielmehr markiert ›Subjektivierung‹«, fügt Ricken an (ebd., S. 99f.),

»eine wirkliche Hervorbringung, eine Epigenesis, die ihrerseits relational verfasst ist und insofern Selbst- und Anderenverhältnisse miteinander verschränkt, so dass die klassischen Dichotomien – wie z.B. Macht und Freiheit bzw. Heteronomie und Autonomie, aber auch Individuum und Gesellschaft – aufgehoben und als (allerdings nicht zu verdinglichende) Pole einer Differenz gefasst werden.«

In Analogie zur Hegemonietheorie ist auch der subjektivierungstheoretische Zugang praxistheoretisch ausgerichtet (ebd., S. 100). Die praxistheoretische Ausrichtung betont zum einen die Hervorbringung und Reproduktion sozialer Wirklichkeit in menschlichen Praktiken. Zum anderen versteht sie Praktiken stets in ihrer diskursiven, symbolischen Artikulation von Materialität und Ideologischem (Alkemeyer & Buschmann, 2016). Letztendlich ist mit einem subjektivierungstheoretischen Blick »zwangsläufig und notwendig eine Historisierung und Kulturalisierung der analysierten Phänomene verbunden« (Ricken, 2019, S. 100). In Anbetracht dieser allgemeinen Kennzeichen weist das artikulationstheoretische Sozial- und Subjektverständnis der Hegemonietheorie einen starken subjektivierungstheoretischen Gehalt auf. Dieser verdeutlicht sich insbesondere in dem Verständnis von Subjekten als Momente eines auf Ausschluss basierenden kontingenten Differenzverhältnisses, das den Subjekten weder als feste und abgeschlossene Einheit gegenübersteht noch eine freie und beliebige Artikulation in diesem Verhältnis zulässt. Und er kulminiert zentral in der Figur der rekursiven Relationalität, die sowohl die soziale Ordnung als auch die Subjekte des Handelns existenziell aufeinander verweist. Was dann die Subjektivierung der Subjekte betrifft, so erfolgt diese im Rahmen des in Kapitel 2 modellierten hegemonietheoretischen Horizonts »im Hinblick auf ein sozial zugemutetes Imaginäres« (Schäfer, 2012, S. 79), das in den Praktiken der Subjekte symbolisiert und dabei als symbolische Ordnung hervorgebracht, aufrechterhalten und verändert wird. Ein derartiges Subjektverständnis hat zugleich einen starken politischen Gehalt. Diesen stelle ich im Folgenden heraus.

rungstheoretischen Ansätzen – eine Tendenz dazu besteht, das Subjekt, das immer in Wechselwirkung mit den es umgebenden Umwelteinflüssen konzipiert wird, als den spezifischen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen bereits vorausgesetzt zu denken. Dieses Voraus-Bestehen ist mit der Vorannahme eines konstitutiven Mangels des Subjekts theoretisch nicht vereinbar (Ricken, 2019, S. 97).

4.2.3 Das Politische, Subjektivierung und Herrschaft

Eine der im wahrsten Sinne des Wortes *grundlegenden* theoretischen Weiterentwicklungen im Horizont der Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe (2012) stellt die Explikation der »politischen Differenz« (Marchart, 2010) bzw. des »Primats des Politischen über das Soziale« (Laclau, 1990c, S. 33; eigene Übersetzung) innerhalb des hegemonietheoretischen Gesellschaftsverständnisses dar. In der Logik der politischen Differenz ist das Politische keine dem Sozialen vorgängige Ebene oder Dimension. Vielmehr wird das Politische als Kehrseite des Sozialen als Moment der Instituierung, der Destituierung und der Re-Instituierung des Feldes des Sozialen ersichtlich. Dieser Moment gerät über den Prozess der Sedimentierung zuweilen in Vergessenheit, sucht das Soziale aber auch immer wieder heim (ebd., S. 35; siehe auch Kap. 2.2.3). Mit der politischen Differenz verbindet sich ein Modell, das die Kontingenz sozialer Verhältnisse in ihrer Macht- und Herrschaftsförmigkeit sowie ihrer Historizität trotz Abwesenheit letztgültiger Gründe bestimmt. Was dieses Verständnis des Politischen für das hegemonietheoretische Subjektverständnis, wie es in Kapitel 2.3.5 bereits allgemein eingeführt wurde, bedeutet, versuche ich im Folgenden weiter auszudifferenzieren: etwa bezogen auf die Frage nach dem genaueren Verhältnis zu gesellschaftlicher Macht und Herrschaft oder auch auf die Frage nach einem genaueren Verständnis der (Un-)Möglichkeiten der Überwindung sozialer Vorgaben. Die Einbettung der Hegemonietheorie in den allgemeinen Subjektivierungsdiskurs eröffnet dabei nochmals neue Möglichkeiten, bestimmte Aspekte und Begriffe zu präzisieren, die in den Arbeiten von Gramsci, Althusser sowie Laclau und Mouffe nur unzureichend ausgeführt oder auch zum Teil nur referenziell herangezogen werden. Gleichzeitig leiste ich jedoch auch hier keine ausführliche Diskussion unterschiedlicher subjektivierungstheoretischer Positionen und einzelner theoretischer Grundbegriffe, denn hierzu entstand in den vergangenen Jahren bereits eine große Fülle an Arbeiten (Casale et al., 2019; Färber, 2022; Geimer et al., 2019; Geipel, 2022; Keller et al., 2012). Das Ziel der folgenden Auseinandersetzungen ist vielmehr, diejenigen Aspekte eines subjektivierungstheoretischen Subjektverständnisses zu modellieren, die für ein Denken von Bildung in der Migrationsgesellschaft bedeutsam sind. Systematisch angeleitet werden diese Modellierungen zum einen durch eine allgemeine Einbettung in das Denken der politischen Differenz bei Laclau und Mouffe (siehe hierzu auch Kap. 2.2.3). Zum anderen orientieren sich die Modellierungen an den in Kapitel 4.2.1 eingeführten allgemeinen Bezugspunkten (das Subjekt im Spannungsverhältnis von sozialer Immanenz und Transzendierung des Sozialen), die im Zusammenhang einer bildungstheoretischen Beschäftigung von Interesse sind. Dafür gehe ich in zwei Schritten vor: (1) Ich beginne meine Modellierung mit einem Rückblick auf die rekursive Relationalität zwischen gesellschaftlichen Ordnungen und den Subjekten aus der Perspektive von Ernesto Laclau und differenziere diese im Anschluss mit Bezug auf Butlers subjektivierungstheoretische Überlegungen aus. (2) Darauf aufbauend kehre ich anschließend zu dem hier eingangs nur sehr allgemein eingeführten Verständnis des Politischen zurück, um das Subjektmodell als politisches auszudifferenzieren und die Frage zu klären, inwiefern und unter welchen Bedingungen von politischen Subjektivierungsweisen gesprochen werden kann.

Subjektivierung

Obwohl die Vorstellung einer rekursiven Relationalität zwischen gesellschaftlichen Ordnungen und den Subjekten im Rahmen einer hegemonietheoretischen Subjekt(ivierungs)theorie bereits mehrfach betont wurde, werde ich sie in diesem ersten Schritt etwas genauer skizzieren. Diese genauere Ausführung der rekursiven Relationalität ist notwendig, da sie im bisherigen Verlauf der Arbeit nur in ihren allgemeinen Konturen zum Thema wurde.

Die in den in Kapitel 2.3.4 bereits skizzierten subjekttheoretischen Annahmen innerhalb der Hegemonietheorie spezifiziert Laclau in seinen späteren Arbeiten. Dabei markiert er die rekursive Relationalität darin, dass auf der einen Seite der originäre Mangel des Subjekts ebenjenes dazu nötigt, sich mit etwas außerhalb seiner selbst zu identifizieren (Laclau, 1990c, S. 60–67 & 2018, S. 54–61; Laclau & Zac, 1994). Wie die gesellschaftlichen Strukturen ist auch das Subjekt durch einen konstitutiven Mangel geprägt, sodass es den eigenen Mangel durch etwas anderes füllen muss. Es muss etwas inkarnieren, das es nicht in sich selbst zu finden vermag (Laclau & Zac, 1994, S. 14). Und genau deshalb sind stets Akte der Identifikation mit etwas außerhalb des Subjekts notwendig, bei denen den begrenzten kontingenten Vorgaben gegebener sozialer Verhältnisse weitestgehend entsprochen wird. Diese Akte sind stets zum Scheitern verurteilt, denn Identifikation als Akt der Täuschung über den eigenen Mangel mithilfe der Ausleihe eines Supplements, das den Mangel des Subjekts füllt, bleibt stets unvollständig und muss durch den Akt der Identifikation andauernd reaktualisiert werden (Laclau & Zac, 1994, S. 16). Da allerdings auch die gesellschaftliche Struktur »von einem originären Mangel bewohnt wird, einer radikalen Unentscheidbarkeit« (Laclau, 2002, S. 134), kann sie den Mangel der Subjekte nicht dauerhaft beheben. Denn sie ist vielmehr selbst auf die Überwindung ihrer radikalen Unentscheidbarkeit durch permanente Entscheidungsakte angewiesen. Genau hierin sieht Laclau (1999, S. 127) den »Augenblick des Subjekts«: Das Subjekt konstituiert sich exakt in diesen unentscheidbaren Entscheidungsakten, die von einem Willen getragen werden, die Struktur zu transzendieren – ein Wille, der nicht bereits außerhalb der Struktur besteht, sondern erst aufgrund der Unmöglichkeit der Selbstkonstitution der Struktur notwendig wird (Laclau, 2002, S. 134f.). »Dieser Augenblick des Subjekts«, so schreibt Schäfer (2012, S. 140) präzisierend, »ist nicht der Augenblick, in dem das souveräne und selbstverantwortliche, seine Entscheidungen begründende Subjekt auftaucht.« Erwartet wird vielmehr »die Übernahme sozialer Masken, von Subjektpositionen, aber was genau das ist, was denn nun erwartet ist, bleibt letztlich unentscheidbar« (ebd.). Dieser Raum der Unentscheidbarkeit, dieser Raum der Repräsentativität, so Laclau und Zac (1994, S. 27) weiter, ist der Ort des Subjekts und der Grund, weshalb es nur kontextspezifische und differenzielle Subjekte in der Mehrzahl und kein universelles Subjekt gibt: *There are subjects (in the plural) because the Subject (or the Object, which amounts the same) is impossible*« (Laclau & Zac, 1994, S. 27).

In dieser Konzeption des Verhältnisses von Subjekt und Gesellschaft(-lichkeit) wird die Unmöglichkeit deutlich, das Subjekt unabhängig von der gesellschaftlichen Ordnung zu begreifen, und dennoch können Subjekt und Gesellschaft nicht einfach in eins gesetzt werden. Gleichzeitig bleiben in diesem allgemeinen Verständnis von Subjektkonstitution noch einige Fragen offen, die mit der Einbettung in den Horizont der Subjektivierungstheorie weiter ausdifferenziert werden sollen.

Der für diese Fragestellung zentrale deutschsprachige subjektivierungstheoretische Diskurs schließt insbesondere an Judith Butler (2019c) an (zur Übersicht siehe Rose, 2016b; Saar, 2013), welche die subjekttheoretischen Beiträge von Althusser (2016) und Foucault (2015) sowie die performativitätstheoretischen Arbeiten Derridas (1999) weiterentwickelt. Dabei hat sich im deutschsprachigen Bildungsdiskurs weitgehend die terminologische Unterscheidung zwischen Adressierung (auch: Anrufung) und Positionierung (auch: Umwendung) etabliert (Ricken, 2019), wodurch verstärkt eine gewisse Vorgängigkeit und Machtförmigkeit sozialer Ordnungen zum Ausdruck gebracht wird, ohne diesen eine von den Subjekten unabhängige Existenz zuzuweisen (Butler, 2019c, S. 8). In einem performativitätstheoretischen Verständnis des Sozialen werden die Subjekte von Geburt an⁵ und andauernd von unterschiedlichen sozialen Ordnungen, die von spezifischen Konventionen und Normen vermittelt sind, angerufen, d.h. in einer spezifischen Weise (etwa als Junge oder Mädchen) positioniert. Erst in der identifizierenden Unterwerfung unter diese Vorgaben können sie ihren originären Mangel überwinden und sich selbst zu den Vorgaben positionieren. Ermöglicht wird das Subjekt demnach über die Unterwerfung unter Vorgaben, die es selbst nicht geschaffen bzw. verschuldet hat. Subjektivierung vollzieht sich in diesem Verständnis in einem andauernden Prozess des Positioniert-Werdens und der Positionierung der Subjekte, was sowohl eine Unterwerfung als auch eine Ermöglichung – im Sinne einer Partizipation an der (Re-)Produktion und Veränderung sozialer Ordnungen – zur Folge hat.

Doch wer ruft hier eigentlich wen an, und was gilt in dieser Perspektive eigentlich als relevantes Anrufungsgeschehen? Mit Bezug auf die bedeutungstheoretische Perspektive von Laclau und Mouffe (2012) muss die Antwort wohl relativ umfassend ausfallen. So artikulieren ihnen zufolge nicht nur direkte und verbalisierte Adressierungen auf der Ebene des Interaktionsgeschehens zwischen zwei oder mehreren Beteiligten soziale Normen und Konventionen, die von einer sozialen Ordnung vermittelt sind und diese vermitteln. Sondern die Individuen werden andauernd – von Plakaten, der architektonischen Anordnung des Stadtbilds, den Blicken anderer, Piktogrammen, der Landschaft, der Anordnung eines Klassenzimmers etc. – in einer bestimmten Weise adressiert und mit spezifischen Subjektivierungsanforderungen konfrontiert, zu denen sie sich in ein Verhältnis setzen müssen. Auch wenn dies in den für diese Arbeit rezipierten subjekttheoretischen Ausführungen Laclaus nicht unbedingt deutlich wird, scheint es aus einer hegemonietheoretischen Perspektive selbstverständlich zu sein, dass unterschiedliche

5 Mit Bezug auf die heterosexistische Geschlechterordnung beschreibt Butler (2019b, S. 29) diesen Prozess wie folgt: »Die Matrix der geschlechtsspezifischen Beziehungen geht dem Zum-Vorschein-Kommen des ›Menschen‹ voraus. Und in der Tat, mit der ärztlichen Interpellation (ungeachtet der in den letzten Jahren aufgekommenen Ultraschallaufnahme) wechselt das Kleinkind von einem ›es‹ zu einer ›sie‹ oder einem ›er‹; und mit dieser Benennung wird das Mädchen ›mädchenhaft gemacht‹, es gelangt durch die Anrufung des sozialen Geschlechts in den Bereich von Sprache und Verwandtschaft. Damit endet das ›Zum-Mädchen-Machen‹ des Mädchens noch nicht, sondern jene begründende Anrufung wird von den verschiedensten Autoritäten und über diverse Zeitabschnitte hinweg immer aufs neue [sic!] wiederholt, um die naturalisierte Wirkung zu verstärken oder anzufechten. Das Benennen setzt zugleich eine Grenze und wiederholt einschärfend eine Norm.«

Anrufungen auch eine unterschiedliche Wirksamkeit entfalten (siehe dazu etwa Gramscis Unterscheidung von organischen und willentlichen Ideologien in Kap. 2.3.2 oder die Herausbildung von Knotenpunkten in der diskursiven Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe in Kap. 2.3.1). Ähnlich zu der an Foucault anschließenden Position der Regelmäßigkeit in der Verstreuung von Laclau und Mouffe (2012, S. 141) argumentiert Butler in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Derrida mit der Macht der Wiederholung. Denn ihre subjektivierende Macht erhalten bestimmte Anrufungen und die darin enthaltenen Konventionen und Normen, etwa die heterosexistische Einteilung in Jungen oder Mädchen, »weil mit diesen eine Kette vorgängiger Zitationen mobilisiert wird, die sich zu sozialen Normen verdichtet haben« (Plößer, 2011, S. 33). Die unvermeidliche und zugleich nie restlos entscheidbare Identifizierung mit sozialen Masken und Subjektpositionen, wie sie oben mit Verweis auf Laclau und Schäfer eingeführt wurde, verliert unter diesem Blickwinkel ihren beliebigen Beiklang, insofern das unentscheidbare Feld der möglichen Entscheidungen immer kontextuell durch spezifische Differenz- und Ausschlussverhältnisse begrenzt ist (Laclau, 1999, S. 117).

Die Logik der Wiederholung, die als Zitation einer Zitation einer Zitation gedacht wird, verdichtet nicht nur die Machtwirkung und Beständigkeit hegemonialer Ordnungen. Sondern in sie ist auch ein Moment der Veränderung respektive der Dislokation eingeschrieben, da keine Wiederholung identisch zu ihrer Vorgängerin sein kann (Butler, 2019b, S. 35–41). Damit wird nicht nur die Logik der Sedimentierung einer spezifischen sozialen Ordnung deutlich (siehe Kap. 2.3.6), sondern auch die Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Ermöglichung im Subjektivierungsgeschehen. Denn indem die Wiederholung und ihre Regelmäßigkeit in der Verstreuung nicht nur das Feld der Intelligibilität und damit der einschränkenden Abhängigkeit von den sich darin verdichtenden Normen etabliert, ermöglicht sie gleichzeitig und paradoxerweise erst Identität und Handlungsfähigkeit (Butler, 2019c, S. 8). Dabei müssen sowohl Identität als auch Handlungsfähigkeit in einer hegemonietheoretischen Lesart immer auch als differenziell und antagonistisch verfasst begriffen werden. So arbeitet laut Butler (2019b, S. 260) die »normative Kraft der Performativität – ihre Macht, zu etablieren, was sich als ›Sein‹ qualifiziert – [...] nicht nur mit der ständigen Wiederholung, sondern ebenso mit dem Ausschluss.« Und dieser Ausschluss, das Verworfenen, ist bedeutsam, um die Identifizierung der Subjekte mit einer differenziellen Ordnung zu garantieren.

»Diese Zone der Unbewohnbarkeit wird die definitorische Grenze für den Bereich des Subjekts abgeben; sie wird den Ort gefürchteter Identifizierung bilden, gegen den – und kraft dessen – der Bereich des Subjekts seinen eigenen Anspruch auf Autonomie und Leben eingrenzen wird.« (Butler, 2019b, S. 23)

Die Logik der Hegemonie – als Notwendigkeit der unmöglichen Universalisierung eines partikularen Inhalts auf Basis von Differenz und Ausschluss – wird hierbei als Antrieb für das Subjektivierungsgeschehen ersichtlich, der die Unterwerfung unter hegemoniale Konventionen und Normen fördert. Subjektkonstitution ist in dieser Betrachtung unmittelbar mit den jeweils vorherrschenden Herrschaftsverhältnissen verbunden bzw. in diese involviert. Denn nicht nur sind die Subjekte genötigt, sich in eine vorherrschende Differenzordnung einzuschreiben und sich ihr unterzuordnen, sondern ihre Subjekti-

vierungsprozesse werden zusätzlich auch als bedeutsame Kräfte der Herstellung, Aufrechterhaltung und Veränderung dieser Verhältnisse deutlich – auch wenn ihre Kraft mit unterschiedlichen Möglichkeiten des Einflusses einhergeht.

Der Prozess der Subjektbildung wird in subjektivierungstheoretischer Perspektive letztlich als eine »Epigenesis des Subjekts« (Ricken, 2019, S. 97) gedacht, in der *nicht* bereits existierende Subjekte »sich in Wissens-, Macht- und Selbstpraktiken allererst als ein Subjekt hervorbringen« (ebd.). Die Individuen lernen im Prozess der Subjektivierung erst »die (Selbst-)Deutungsfigur des ›Subjekts‹ auf sich zu beziehen [...] und sich selbst als ein ›Subjekt‹ zu verstehen, weil und indem man von anderen so verstanden und – in Handlungen und Selbstverständnissen – für sich verantwortlich gemacht wird« (ebd.). Dieser Prozess der »Unterwerfung des Subjekts« (Butler, 2019c) wird jedoch nicht als vollständig determinierter, sondern auch als ein selbsttätiger Prozess der Aneignung und Umwendung von dem Subjekt vorausgehenden Kategorien in das eigene Selbst-, Anderen- und Weltverständnis betrachtet. Aus bildungstheoretischem Blickwinkel stellt sich dabei insbesondere die Frage, wie in einer solchen Perspektive die Möglichkeit der Veränderung aus Sicht der Subjekte gedacht wird, ohne Selbsttätigkeit dabei zynisch auf eine bloß affirmative Selbstunterwerfung zu reduzieren oder schlussendlich wieder ein individuelles Vermögen zur Entunterwerfung über die Hintertür einzuführen.

Während, wie oben angedeutet, eine gewisse Veränderung in Form von Versetzung, Dislokation und Scheitern bereits in die auf Wiederholung angewiesene Kontingenz der sozialen Verhältnisse eingeschrieben ist (Rose, 2016b, S. 331), stellt für Butler ein Nicht-Eintreten der Subjekte in die Wiederholung der hegemonialen diskursiven Bedingungen keine Option dar. Die Verweigerung sei keine Option, »weil das ›Ich‹, das hier anscheinend eintritt, immer schon drinnen ist« (Butler, 2019a, S. 217). In Einklang mit der Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe gibt es auch für Butler (ebd.) dementsprechend keine Möglichkeit der Existenz und Tätigkeit außerhalb der diskursiven Bedingungen, die von hegemonialen Diskursformationen zur Verfügung gestellt werden. Die Frage ist deshalb für sie nicht »ob, sondern *wie* wiederholen« (ebd.; Herv. i. Orig.). Angespielt wird dabei auf eine Möglichkeit der Wiederholung, die die diskursiven Bedingungen subversiv gegen sich selbst wendet, also nicht auf einen revolutionären Akt, der eine neue Ordnung einsetzt, sondern auf einen resignifizierenden Akt, der sowohl an die dominanten Bedingungen der Möglichkeit gebunden bleibt als auch diese verschiebt und erweitert (ebd.). Denn es ist dieser begrenzte und ambivalente Handlungsspielraum »einer unentscheidbaren Entscheidung« (Laclau, 1999), der im strukturellen Mangel einer auf Wiederholung, wechselseitiger Verwiesenheit zueinander und Ausschluss angewiesenen sozialen Ordnung angelegt ist und auch durch diese ermöglicht wird (Butler, 2019b, S. 260).⁶

6 Für Bildungsprozesse wird hierbei insbesondere die Praktik der Reflexion als eine Ermöglichungsbedingung gebildeter Entscheidungen gedacht, ohne das Gelingen der Reflexion selbst sowie auch der darauf basierenden Bildungsprozesse tatsächlich garantieren zu können. Näheres zur Praxis der Reflexion findet sich in Kap. 4.4.3.

Das Politische und Subjektivierung

Was zeichnet aber die Politizität eines solchen Subjektverständnisses aus und was wird darüber bezüglich eines subjektivierungstheoretischen Verständnisses selbst deutlich? Wenn Laclau (1990c, S. 35) dem Sozialen als »[t]he sedimented forms of ›objectivity‹« das Feld des Politischen als »moment of antagonism where the undecidable nature of the alternatives and their resolution through power relations becomes fully visible« gegenüberstellt, wird das Politische als *Moment der Reaktivierung der Unentscheidbarkeit des Sozialen und ihrer Entscheidung durch Macht* in die Sozialtheorie eingeschrieben (siehe auch Kap. 2.3.6). Das Politische hat in diesem Verständnis, bezieht man sich auf die von Marchart (2010, S. 32–41) eingeführte Unterscheidung einer Schmitt'schen und einer Arendt'schen Traditionslinie im Denken des Politischen, sowohl einen dissoziativen (Schmitt) als auch einen assoziativen (Arendt) Aspekt – und zwar immer in einer gewissen Doppeldeutigkeit: Der Moment des Politischen ist insofern dissoziierend, als er zum einen die Auflösung einer vorübergehend geschlossenen Ordnung beschreibt und zum anderen stets von der Notwendigkeit des Ausschlusses und der Abspaltung begleitet wird. Assoziativ ist er hingegen, da er notwendigerweise die (Re-)Instituierung einer allgemeinen »guten« Ordnung zum Ziel hat und dabei auf das normativ unbestimmte Hervorbringen von Gemeinschaft (im Sinne von Äquivalenz) ausgerichtet ist. Dabei lassen sich das assoziative und das dissoziative Moment nicht voneinander trennen, weshalb eine bestimmte Idee von Gemeinschaft auch immer mit Ausschluss und Hierarchisierung verbunden ist.

Auf der Grundlage dieses Verständnisses lassen sich nun mindestens zwei Perspektiven auf die Politizität von Subjektivierung herausstellen, die sich auf den ersten Blick zu widersprechen scheinen. Die eine betont, dass *jede* Subjektivierungsweise politisch ist, während die zweite gerade darauf fokussiert, dass *nicht* jede Subjektivierung politisch ist. Auf beide Betrachtungsweisen gehe ich nun nacheinander ein.

Zunächst einmal zur ersten Annahme, dass *jede* Subjektivierungsweise politisch ist: In dieser Perspektivierung wird der Umstand hervorgehoben, dass sich jedes Subjekt als unmögliche Entscheidung über den Ausschluss von etwas anderem konstituiert, das die eigene Identität zugleich negiert und ermöglicht (Laclau, 1990c, S. 33). Denn der subjekt-konstitutive Akt der Identifizierung mit einer Subjektposition, die Resultat sedimentierter Praktiken ist und der Subjektivierung strukturell vorausgeht, geht mindestens mit der Reproduktion des Ausschlusses anderer Möglichkeiten einher (Laclau & Zac, 1994). Dieser Ausschluss ist stets real (im Sinne der generellen Unmöglichkeit des Subjekts), imaginär (im Sinne der ideellen Abgrenzung von imaginierten Anderen) und symbolisch (im Sinne der Repräsentation einer auf Ausschluss basierenden Totalität/Identität in der Praxis) (siehe Kap. 2.3.4). Dieser mehrfache Ausschluss, der sowohl konstituierend als auch bedrohlich wirkt, versetzt das Subjekt in ein Verhältnis der Dezentrierung zu sich selbst sowie der Differenz und des Antagonismus zu Anderen.⁷ Wobei in der hier eingenommenen Perspektive der Akt der Identifizierung, der das Subjekt hervorbringt, als unentscheidbare Entscheidung nicht deshalb politisch ist, da mit ihm der Moment der politischen Instituierung des Sozialen bzw. des Ausschlusses reaktiviert wird. Im Gegenteil ist er nur aus dem Grund politisch, da jeder Prozess der Subjektivierung

7 Da das Subjekt sich erst im Akt der Identifizierung und Differenzierung konstituiert und nicht bereits vorgängig besteht, ist das Subjekt grundsätzlich als dezentriert und relational zu denken.

sich in den Vorgang der Sedimentierung respektive des Vergessens der politischen Ursprünge einer bestimmten sozialen Ordnung einschreibt (Laclau, 1990c, S. 33–35). Die Epigenesis des Subjekts ist in diesem Verständnis *immer* politisch, weil in der Subjektivierung der Schlafzustand des Politischen reproduziert wird. Und diese Reproduktion geht auch immer mit der Bestätigung der sedimentierten Macht- und Herrschaftsverhältnisse einher (siehe Kap. 2.3.6). Denn wenn jede Subjektivierung notwendigerweise »auf einer antagonistischen Grenzziehung und damit einem unausweichlichen Moment der Exklusion beruht, kann nur die Kategorie der Macht erklären, warum es diese und nicht jene Grenze war, die unter konkreten Bedingungen gezogen werden konnte« (Marchart, 2010, S. 216). Die Aussage, jede Subjektivität sei politisch, rückt also in den Vordergrund, dass Subjektivität niemals wesentlich vorliegt, sondern immer notwendigerweise auf dem Terrain der Unentscheidbarkeit politisch entschieden wurde, auch wenn der politische (Entscheidungs-)Charakter im Prozess der Sedimentierung hinter dem Schleier der Notwendigkeit verborgen bleibt.

Gleichzeitig ist auch die andere Annahme, dass eben *nicht* jede Subjektivierung politisch ist und die nur eine etwas andere Justierung des Blicks erfordert, von hoher Bedeutung. Denn wird der Blick weniger auf die allgemeine Politizität des Sozialen als vielmehr auf den reaktualisierenden Charakter des Politischen – in der Einsetzung und Dissoziation des Sozialen – gerichtet, dann kommen nur diejenigen Subjektivierungsweisen als politische in den Blick, die zu einer (Re-)Politisierung der Verhältnisse beitragen. So handelt es sich etwa bei den (sedimentierten) Positionen und Praktiken eines Briefträgers* einer Briefträgerin, der*die mit pünktlicher Regelmäßigkeit die Post nach Hause bringt, oder eines Cineasten* einer Cineastin, der*die sich an der Kinokasse ein Ticket kauft, um scheinbar unpolitische soziale Verhältnisse und Subjektivitäten (Laclau, 1990c, S. 33), die sich rein aus deren objektiven Tätigkeit bestimmen (lassen). Jedoch kann deren Politizität jederzeit reaktiviert bzw. reantagonisiert werden.

»Sobald etwa die Briefträger in Streik treten, wird erkennbar, dass es keineswegs selbstverständlich ist, dass die Post jeden Morgen im Briefkasten liegt, so naturalisiert (i.e. sedimentiert) diese Erwartung auch sein mag – ganz zu schweigen von der durch und durch politischen Funktion und Instituierungsgeschichte des Postsystems.« (Marchart, 2010, S. 216)

Es ist also nicht die selbstverständliche Reproduktion der Subjektivierung als Briefträger*in, die aus einer Perspektive auf die Reaktualisierung sozialer Ordnung als politisch beschrieben wird. Sondern der Blick richtet sich in dieser Perspektivierung nur auf diejenigen Subjektivierungen, mit denen die vermeintliche Selbstverständlichkeit einer vorherrschenden sozialen Ordnung infrage gestellt wird (etwa im Falle des Streiks). Politisch sind dann nur bestimmte Subjektivierungsweisen und zwar diejenigen, welche die bis dahin unsichtbare politische Verfasstheit des Sozialen sichtbar machen.

Der eröffnete Widerspruch der beiden Annahmen ist aber nur ein scheinbarer. Denn fokussiert die Betrachtungsweise, dass jede Subjektivierung politisch ist, insbesondere die Reproduktion der politischen Entscheidung unterschiedlicher Subjektpositionen, so ist der Blick der entgegengesetzten Perspektive, dass nicht jede Subjektivierung politisch ist, auf die explizite Politisierung der Verhältnisse ausgerichtet. Die Diskussion

beider Perspektiven erscheint mir jedoch als bedeutsam. Denn es ist einerseits wichtig, über explizit politisierende Subjektivierungen im Sinne des Bildungsgedankens nachzudenken und die Bedeutung der Politisierung nicht in einem universellen Denken eines Alles-ist-politisch zu banalisieren. Und gleichzeitig ist andererseits die allgemeine Markierung jeder Subjektivierung als politisch relevant, um deutlich zu machen, dass keine Subjektivierung neutral bzw. unabhängig machtvoller Entscheidungen ist. Denn keine Subjektivierungsweise entkommt der Möglichkeit und Notwendigkeit der Politisierung, auch eine explizit politisierende nicht. Diese Perspektive vermeidet auch eine binäre Gegenüberstellung von politischen und vermeintlich unpolitischen Subjektivierungsweisen als Resultat einer Entscheidung, die man selbst zu verantworten habe. Das auf den ersten Blick als Widerspruch Erscheinende könnte somit auch wie folgt zusammengefasst werden: Jede Subjektivierungsweise ist politisch. Die Frage ist nur, ob sie ihre eigene Politizität politisiert oder nicht.

Wenn nun jedoch jede Subjektivierungsweise zum Gegenstand politischer Bildung (als eine politisierende Subjektivierungsweise) werden kann, ist es weiterhin bedeutsam, dass die dissoziierende, (de-)instituiierende Reaktivierung der Unentscheidbarkeit des Sozialen (Politisierung) nicht als ein Zurückgehen zu einem ursprünglichen und transparenten Moment der machtvollen Entscheidung der Unentscheidbarkeit verstanden werden kann. Sondern dass Reaktivierung in diesem Sinne vielmehr die Wiederentdeckung der Kontingenz der scheinbaren Objektivität des Sozialen durch das Aufkommen neuer Antagonismen und Brüche meint (Laclau, 1990c, S. 35). Dies bedeutet nun aber, wie bereits angesprochen wurde, eben *nicht*, dass der Akt der Entscheidung als Moment eines freien, unvermittelten Spiels der Kräfte zu verstehen ist. Vielmehr findet jede politische Konstruktion vor dem Hintergrund einer Reihe sedimentierter Praktiken statt (ebd.), die nicht nur keinen offensichtlichen primären »Ursprung« haben, sondern auch die Möglichkeiten der Entscheidung im Rahmen der sedimentierten Macht- und Herrschaftsverhältnisse deutlich einschränken (siehe Kap. 2.3.6). Auch die politische Subjektivierung im Sinne der Reaktualisierung des politischen Charakters des Sozialen ist in diesem Verständnis also nie ursprünglich, weil es weder ein ursprüngliches Subjekt noch eine ursprüngliche soziale Ordnung gibt. Aus diesem Grund kann aus einer solchen Perspektive auch kein Weg zu einer harmonischen, nicht kontingenten und von Macht befreiten Gesellschaft und zu einem sich transparenten und zentrierten Subjekt beschrieben werden (Laclau, 1990c, S. 33).

Dies führt schlussendlich zu einer genaueren Bestimmung der Un_Bestimmtheit des Subjekts bzw. der Subjekte. Im Gegensatz zu einem klassischen, »cartesischen« Begriff, in dem das Subjekt als zentriertes, sich selbst gegenüber transparentes, souveränes und rationales Wesen betrachtet wird (Rose, 2016b, S. 327), wird in dem bis hierhin skizzierten Subjektbegriff eine Sicht auf Subjekte deutlich, die diese als dezentriert beschreibt (Hall, 2008c, S. 188f.). Dezentrierung oder auch Dislokation (Laclau, 1990c, S. 39) verweist hierbei zuerst auf die Annahme, dass die Subjekte nicht bereits prä-historisch und prä-kontextuell bestehen, sondern zuerst durch spezifische kontextuelle Bedingungen, die ihnen vorausgehen, in *überdeterminierter* Weise in die Welt gesetzt werden (Hall, 2008c, S. 193–199). »As we saw, every identity is dislocated insofar«, so drückt dies Laclau (1990c, S. 39) aus, »as it depends on an outside which both denies that identity and provides its condition of possibility at the same time.« Laclau schlussfolgert daraus einen

widersprüchlichen Effekt von Dislokation: Zum einen stelle Dislokation die »Identität« der Subjekte infrage, deren Existenz sie permanent bedrohe. Und zum anderen könne Dislokation als Ermöglichungsbedingung für neue Formen der Subjektbildung erachtet werden (ebd.). Eine durch höhere Dezentrierungsmöglichkeiten strukturierte soziale Ordnung (etwa die bürgerlich-kapitalistische Ordnung im Gegensatz zu einer Feudalordnung) erhöht in diesem Sinne auch ein Bewusstsein für die Kontingenz des Sozialen und erweitert die Möglichkeiten der unentscheidbaren Entscheidungen der Subjekte. Gleichzeitig erhöht sie aber auch die Möglichkeiten deren Scheiterns.

Dezentrierung wird in diesem Verständnis der rekursiven Dislokation zwischen der sozialen Ordnung einerseits und den Subjekten andererseits zur Ermöglichungsbedingung von Handlungsfähigkeit (ebd., S. 60). Je höher die strukturellen Dislokationsmöglichkeiten einer sozialen Ordnung, desto höher die kontingente Unbestimmtheit der Subjekte (Laclau, 2002, S. 218–220). Diese kontingente Unbestimmtheit bzw. Handlungsfähigkeit findet aber weder ihren Ort jenseits der rekursiven Relationalität mit den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen im Zentrum des Subjekts, noch ist sie per se positiv. Denn das Subjekt als dezentriertes ist weiterhin auf Akte der Identifikation mit etwas außerhalb seiner selbst angewiesen, die radikal unentscheidbar und damit gebunden an die Macht der Entscheidung sind. Macht ist deshalb immer widersprüchlich: »[T]o repress something entails the *capacity* to repress, which involves power; but it also entails the *need* to repress, which involves limitation of power« (Laclau, 1990c, S. 60). Zudem akkumuliert sich Macht nicht in einem einzigen Zentrum, das determinierend auf die Subjekte einwirkt. Vielmehr muss aus hegemonietheoretischer Perspektive von einer Vielfalt dezentrierter Machtzentren ausgegangen werden (ebd., S. 40), die aus antagonistischen Verhältnissen resultieren. Denn die Zunahme gesellschaftlicher Antagonismen, wie sie für die gegenwärtigen Verhältnisse angenommen werden können, bringt in dieser Logik auch eine verstärkte Pluralisierung gesellschaftlicher Machtzentren hervor. Diese Pluralisierung führt schließlich zu einer Vielzahl verschiedener Subjektpositionen, die nicht nur die Möglichkeiten der Entscheidung der Subjekte erhöhen. Sie setzen die Subjekte zugleich einer vielfachen und sich in kontextuell unterschiedlicher Weise artikulierenden Bestimmtheit durch kontingente Macht- und Herrschaftsverhältnisse aus (ebd., S. 39–41). Die Unbestimmtheit und Bestimmtheit der Subjekte muss gemäß diesem Verständnis als radikale Differenz begriffen werden, die auf »eine unüberbrückbare Kluft und zugleich notwendige Verschränkung« (Marchart, 2010, S. 211) von Handlungsvermögen und Macht im Subjekt hinweist (siehe Kap. 2.3.6). Wobei das Handlungsvermögen (wie auch Subjektivität oder Gesellschaftlichkeit) im Rahmen der Hegemonietheorie eine unmögliche soziale Tatsache ist, die sich nur in den begrenzten, aber niemals alternativlosen Möglichkeiten historisch kontingenter sozialer Verhältnisse konstituiert.

4.3 Bildung politisch gedacht – Suchbewegungen

Hegemonietheoretisch betrachtet muss Bildung als spezifische Subjektivierungsweise verstanden werden, die sich anhand von normativ bestimmten Maßstäben im Gegensatz zu anderen Subjektivierungsweisen als »gebildet« ausweisen lässt. Unabhängig da-

von, wie Bildung konkret verstanden wird, trifft in der Folge die Kennzeichnung als eine politische Subjektivierungsweise auch auf den Bildungsbegriff zu. Wird Bildung zudem mit dem Versprechen der Überwindung sozialer Bestimmtheit gedacht, muss Bildung im Grunde genommen immer auch als eine politisierende Form der Subjektivierung betrachtet werden. Letzteres kann aber bei weitem nicht für jedes Bildungsverständnis angenommen werden (siehe bspw. Kap. 4.1). In den folgenden Abschnitten 4.3.1 bis 4.3.3 geht es deshalb darum, das Verhältnis zwischen Politischem und Bildung aus hegemonietheoretischer Perspektive weiter zu schärfen. Um diesem Interesse nachzugehen, beschäftige ich mich mit der Frage, wie die politische Seite von Bildung in den unterschiedlichen Spektren eines im weitesten Sinne hegemonietheoretischen Horizonts gedacht wird und welche Konsequenzen daraus für eine Bildung resultieren, die explizit als politisch konzipiert wird. Ich spreche dabei bewusst von einer explizit politischen Bildung und nicht von einer politisierenden Bildung, weil m.E. mit der Artikulation als Bildungsprozess eine normative Orientierung assoziiert ist, die über eine ausschließliche Politisierung der Verhältnisse hinausgeht. In letzterem Falle könnten etwa auch rassistische Infragestellungen der bestehenden sozialen Ordnung als Bildungsprozesse verstanden werden. Gerade hier erfordert der Bildungsbegriff aber eine normative Positionierung respektive eine politische Entscheidung, die nicht jede Art von Infragestellung als »angemessenes« Bildungsgeschehen markiert (zur Abgrenzung dieses Verständnisses politischer Bildung zur gesellschaftlich verbreiteten Rede von politischer Bildung siehe Kap. 1.1.2).

Um einem solchen politischen Bildungsbegriff weiter nachzugehen, beschränke ich mich im Folgenden auf Bildungsverständnisse, die in einem weiten Sinne im Horizont der Hegemonietheorie angesiedelt werden können. »In einem weiten Sinne« bezieht sich hierbei darauf, dass die von mir in Kapitel 2 gewählte Logik der Darstellung des hegemonietheoretischen Horizonts in drei voneinander abgegrenzten Spektren sich nicht in dieser Reinform im Bildungsdiskurs wiederfinden lässt. Eine Ausnahme stellen lediglich bildungstheoretische Arbeiten dar, die explizit auf Gramsci referieren. Dagegen können aber keine Bildungsverständnisse ausgemacht werden, die sich lediglich auf die forschungspragmatisch herausgestellten und mit den Namen Althusser sowie Laclau und Mouffe identifizierten Spektren beziehen. Deshalb fokussiere ich im weiteren Verlauf bildungstheoretische Positionen und Debatten, die explizit Bezüge zu den herausgestellten hegemonietheoretischen Perspektiven aufweisen, aber nicht immer ganz klar oder ausschließlich einem der in Kapitel 2 modellierten Spektren zugerechnet werden können.

Das gewählte Vorgehen schränkt den bildungstheoretischen Untersuchungsbereich bereits stark ein. Trotzdem erheben weder meine folgende Auswahl noch meine Modellierungen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr können sie als eine Art heuristische Suche verstanden werden, die auf Basis des von mir abgesteckten hegemonietheoretischen Horizonts »Stichproben« der jeweils artikulierten Bildungsverständnisse nimmt und diese hinsichtlich des Verhältnisses von dem Politischen und Bildung befragt. Im Fokus stehen erstens bildungstheoretische Überlegungen, die sich explizit auf die Arbeiten von Antonio Gramsci beziehen (Kap. 4.3.1) und in denen Bildung als intellektuelle Selbstermächtigung betrachtet wird. Zweitens wird insbesondere subjektivierungstheoretischen Arbeiten Aufmerksamkeit geschenkt, welche verstärkte Bezugnahmen auf Al-

thussers Anrufungskonzept und das Politische bei Laclau und Mouffe aufweisen. Diese differenziere ich in Bildungsverständnisse aus, die Bildung zum einen als kritische Subjektivierung, die unmöglich bleibt, begreifen (Kap. 4.3.2) und zum anderen alteritäts-theoretisch auf die Anerkennung und Verantwortung radikaler Andersheit fokussieren (Kap. 4.3.3). Im Folgenden stelle ich diese drei Zugänge in allgemeinen und idealtypischen Modellierungen vor und versuche sie mit den bisherigen hegemonietheoretischen und migrationsgesellschaftlichen Überlegungen zu verbinden.

4.3.1 Intellektuelle Selbstermächtigung

Unter der Bezeichnung »intellektuelle Selbstermächtigung« spitze ich diejenigen Bildungsverständnisse im Kontext hegemonietheoretischer Auseinandersetzungen zu, die sich – sowohl affirmativ als auch kritisch – an Antonio Gramsci orientieren (Bernhard, 2005, 2006; Merckens, 2004; Sternfeld, 2009). Diese hinsichtlich ihres allgemeinbildungstheoretischen Gehalts zu modellieren, ist allerdings kein einfaches, deskriptives Unterfangen, sieht sich ein solches Vorgehen doch der Schwierigkeit ausgesetzt, dass Gramscis Überlegungen zu Bildung immer auch verwoben sind mit Fragen nach angemessenen schulischen Bildungsprozessen und der schulischen Vermittlungspraxis – eine Verwobenheit, die auch in der Rezeption seiner Überlegungen meist beibehalten wird. Unabhängig dieser Verwobenheit modelliere ich die bildungsbezogenen Arbeiten von und zu Gramsci hinsichtlich ihres Gehalts für ein Denken von Bildungsprozessen im Allgemeinen. Das allgemeine Bildungsverständnis, das in diesen Arbeiten deutlich wird, kulminiert dabei in der Figur einer Selbstermächtigung subalternen Gruppen (Sternfeld, 2009, S. 74) in und mittels der intellektuellen Auseinandersetzung mit der Welt und der eigenen Position in ihr. Das Ziel von Bildung ist in diesen Perspektiven, »[d]ie Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig [zu] machen« (Gramsci, 2012, S. 1325).

Grundlegend für Gramscis Verständnis von Bildung ist ein gesellschaftliches und historisches Subjektverständnis, das aktuelleren subjektivierungstheoretischen Subjektverständnissen bereits sehr ähnlich ist.⁸ Denn Gramsci begreift den Menschen nicht als Individuum, das außerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse existiert, sondern versteht ihn »als das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse« bzw. als »Ensemble seiner Lebensbedingungen« (Gramsci, 2012, S. 1341). Aus diesem Grund ist für ihn auch »jeder Vergleich zwischen Menschen in der Zeit unmöglich [...], weil es sich um unterschiedliche, wenn nicht heterogene Dinge handelt« (ebd.). Das Subjekt stellt aus seiner Sicht infolgedessen kein souveränes, von den gesellschaftlichen Verhältnissen unabhängiges Individuum dar, sondern bildet sich im Prozess der wechselseitigen Auseinandersetzung mit und in den gesellschaftlichen Verhältnissen heraus. Beziehungsweise stellt der Mensch aus gramscianischer Perspektive, wie es Armin Bernhard (2006, S. 16) in seinen bildungstheoretischen Übersetzungen Gramscis ausdrückt, ein »geschichtliche[s] Gebilde« dar, das »aus subjektiven und objektiven, aus naturhaften

8 Aufgrund Gramscis Konzeption des *buon senso*, der den gesellschaftlichen Einflüssen vorausgeht, kann sein Subjektverständnis jedoch eher als sozialisations- denn als subjektivierungstheoretisch eingestuft werden (siehe Kap. 4.2.2 sowie insgesamt zu den grundlegenden Elementen des Subjektverständnisses Gramscis auch Kap. 2.3.5).

und gesellschaftlichen, aus materiellen und ideellen Elementen« besteht. Andreas Mer-
kens (2004, S. 31) wiederum modelliert dies in seinen bildungstheoretischen Arbeiten
dahingehend, dass das Subjekt nach Gramsci »in seiner Persönlichkeitsentwicklung
von den sozialen Umständen geformt [wird], [...] über seine historisch-spezifische
Verarbeitung des Gesellschaftlichen [aber] auf diese Umstände aktiv zurück[wirkt].«
Das Subjekt wird hier also als kontingentes Produkt der vorherrschenden Verhältnisse
verstanden, das gleichzeitig – rekursiv – auf diese Verhältnisse Einfluss nehmen kann.

Dabei wird in den gramscianischen Bildungsverständnissen der Mensch primär als
geistiges, intellektuelles Wesen beschrieben, das seinen Zugang und sein Bewusstsein
zur Welt auf dem Terrain des Ideologischen findet (Bernhard, 2006, S. 16f.). Wobei das
»Terrain des Ideologischen« als Brücke zwischen den gesellschaftlichen Verhältnissen
und dem Alltagsverstand der Subjekte verstanden werden kann (siehe Kap. 2.3.2 und
2.3.5), denn der Alltagsverstand stellt schlussendlich den Ausgangspunkt für Bildungs-
prozesse dar. In ihm finden sich die Spuren der gesellschaftlichen Verhältnisse wieder
(Sternfeld, 2009, S. 79f.), die es über Bildung kritisch-emanzipatorisch zu wenden gilt.

»Der Mensch als ›geschichtlicher Block‹ ist Teil einer Pluralität von Weltauffassungen,
von Konformismen und ideologischen Praxen, die sich geschichtlich in das Bewusst-
sein der Individuen eingegraben haben und den Fortschritt wie den Rückschritt mit-
einander vereinen. Gramsci unterstellt jedoch, dass die Subjekte bestrebt sind, die Zer-
rissenheit des Alltagsverstandes in Selbst- und Weltverhältnis, der sie durch ihren Ein-
tritt in die Gesellschaft von Beginn an ausgesetzt sind, zu überwinden; sich kohärent
zu arbeiten, und sich damit in gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zu überführen.«
(Merkens, 2004, S. 33)

Bildung in gramscianischer Perspektive wird deshalb primär als »aktive[r] Prozess der
geistigen Erschließung von Welt [begriffen], in dessen Rahmen der Mensch sich seiner
selbst bewusst wird, ein höheres Bewusstsein von sich selbst und der Welt erwirbt, in
der er handelt« (Bernhard, 2006, S. 17). Im Prozess der Bildung geht es in dieser Sicht-
weise darum, ein tiefgreifendes und differenziertes Verständnis von den gesellschaftli-
chen Verhältnissen und der eigenen Stellung darin zu entwickeln (ebd.; Mer-
kens, 2004, S. 32). Denn diese Einsicht wird als grundlegende Voraussetzung dafür erachtet, »dass
der Mensch seine Bedingungen handelnd verändern kann und nicht nur Objekt fremd-
bestimmter Prozesse bleibt« (Bernhard, 2006, S. 17).

Deutlich wird dementsprechend, dass dieser Perspektive die Vorstellung eines
stufenförmigen Bewusstseinsprozesses zugrunde liegt, dem die Möglichkeit einer
transparenten Erkenntnis sozialer Wirklichkeit eingeschrieben ist. Diese Möglichkeit
findet sich auch in der Konzeption des *buon senso* bei Gramsci wieder (Sternfeld, 2009,
S. 81f.), weshalb die »Veränderung gesellschaftlicher Zivilisationen« (Bernhard, 2006,
S. 17) auch »an die Entfaltung der Erkenntnispotenziale des Menschen« (ebd.) gebunden
wird. Die Vorstellung eines stufenförmigen Bewusstseinsprozesses scheint auch die
enge Bindung von Gramscis bildungstheoretischen Überlegungen an die schulpädago-
gische Praxis zu erklären. Denn immerhin geht Bernhard (2006, S. 15) auch davon aus,
dass »jeder Verzicht auf die Formung des Kindes [...] das Kind umso mehr der Fremd-
bestimmung aus[liefert].« Schulische Bildung kann laut Bernhard (ebd.) für Gramsci

folglich emanzipativ wirken und ist sogar von hoher Bedeutung.⁹ Denn »[d]as Resultat einer Entwicklung ohne Erziehung«, so Bernhard (ebd.) mit Bezug auf Gramsci, »wäre die Fremdbestimmung der Heranwachsenden, wäre eine formlose Individualität, die den Sozialisationseinflüssen der Gesellschaft schutzlos ausgesetzt wäre«.

In dieser Perspektive wird Bildung als eine intellektuelle Praxis der Selbstermächtigung gedacht (Sternfeld, 2009, S. 74f.), in der die Subjekte über die – im weitesten Sinne pädagogisch angestoßene – intellektuelle Auseinandersetzung ein Bewusstsein entwickeln, das sie »in ein aktiv-veränderndes Verhältnis zur Welt setzt« (Bernhard, 2006, S. 17). Die pädagogische Initiierung von Bildungsprozessen wird dabei von Gramsci aber nicht als lineares pädagogisches Lehr-/Lernverhältnis aufgefasst. Vielmehr stellt er diesem »die Wechselseitigkeit des pädagogischen Verhältnisses« (Merkens, 2007, S. 160) gegenüber, in dem »jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer ist« (Gramsci, 2012, S. 1335). Bildungsprozesse werden laut Gramsci also durch eine Kollektivität ausgelöst, die sich in einem wechselseitigen Lehr-/Lernverhältnis konstituiert. Bildungsprozesse werden auf diese Weise, so schreibt Merckens (2004, S. 19f.), zu »tätig-schöpferischen Akt[en]«, die »Wissenspraxen, statt einer Reproduktion von Lehrformeln, zu einer gestalterischen Kraft in der Persönlichkeitsentwicklung werden [lassen].« Wobei grundlegend angenommen wird, dass die Bildungssubjekte in diesem Kontext in ein aktiv-selbstbestimmtes intellektuelles Aneignungsverhältnis versetzt werden, das sie handlungsfähig macht (Bernhard, 2006, S. 17).

Die gramscianischen Bildungsverständnisse, wie sie hier herausgestellt werden, zeichnen sich also letztlich durch ein Doppel der Transformation des Bewusstseins und der gesellschaftlichen Verhältnisse aus. Bildung besteht einerseits in einem »prozesshaften Erringen von Selbstbewusstsein, wie es bereits im klassischen Bildungsbegriff angelegt ist« (Sternfeld, 2009, S. 75). Andererseits wirkt Bildung durch das aktive Umwenden in Handeln »verändernd auf die bestehenden Verhältnisse ein[...]« (Bernhard, 2006, S. 17). Gramsci selbst (2012, S. 1342) beschreibt das Doppel als Selbstpotenzierung des Subjekts: »Die Außenwelt, die allgemeinen Verhältnisse zu verändern, heißt sich selbst zu potenzieren, sich selbst zu entwickeln.« Diese Selbstpotenzierung ist aber eben nicht nur auf das eigene Selbst gerichtet, sondern richtet sich darüber hinaus auch vordergründig an eine Veränderung der Verhältnisse außerhalb des Subjekts, »beginnend bei denen zur Natur bis hin zu denen zu den anderen Menschen, in unterschiedlichem Grad in den verschiedenen gesellschaftlichen Kreisen, in denen man lebt, bis zum weitesten Verhältnis, das die gesamte menschliche Gattung umfaßt« (ebd.). Für Bernhard (2006, S. 17f.) stellt diese bildungsbedingte Selbstpotenzierung schlussendlich einen höherstufigen intellektuellen Prozess des Bewusstwerdens über die historisch-gesellschaftlichen Bedingungen und die eigene Position in diesen dar, der zudem zu einer handelnden Einflussnahme auf die Verhältnisse führt und eine »*Selbstbearbeitung der inneren Natur* des Menschen zu einer höheren kulturellen Form« (ebd., S. 18; Herv. i. Orig.) impliziert.

9 Trotzdem ist es bedeutsam hervorzuheben, dass für Gramsci nicht jede Bildung und Erziehung per se emanzipativ sind. Vielmehr steht er der zu seiner Zeit vorherrschenden Bildung und Erziehung sehr kritisch gegenüber.

Bildungsprozesse werden in den direkt an Gramsci anschließenden Verständnissen also als Ergebnis einer intellektuellen Arbeit begriffen, die sich in ein kritisches Verhältnis zu den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen und der eigenen Position in diesen setzt und schließlich zu einem höheren Bewusstseinszustand führt. In ihnen wird dementsprechend ein politisches Denken von Bildung ersichtlich, das seinen Ausgangspunkt nicht in der präsozialen Subjektivität, sondern in der Historizität und Kontingenz der Menschen nimmt und dessen grundlegendes Anliegen darin besteht, die Verhältnisse in Bewegung zu bringen. Politische Bildung verfolgt in dieser Betrachtung das Ziel, zu weniger Fremdbestimmung beizutragen, und zwar nicht nur der eigenen, sondern auch der Anderer. Jedoch beinhaltet der Bildungsgedanke nach Gramsci mit dem Konzept des *buon senso* und dem Anliegen des Kohärentwerdens immer auch die Annahme einer möglichen Überwindung der gesellschaftlichen Entfremdung der Subjekte, die letztlich auf die Möglichkeit einer nicht-politischen Subjektivität rekurriert.

Dieser Emanzipationsprozess soll mithilfe der auf einem wechselseitigen pädagogischen Autoritätsverhältnis basierenden Bildungsarbeit ermöglicht werden und wird durch die organischen Intellektuellen der Arbeiter*innenklasse vorangetrieben. Aber: Selbst wenn das Ziel dieses Bildungsverhältnisses die Befähigung zur Ent-Unterwerfung ist und das pädagogische Autoritätsverhältnis als wechselseitiges gedacht wird, sind es ausgerechnet die zugrunde liegende Vorstellung eines transparenten Verhältnisses zur eigenen gesellschaftlichen Position und die »mäeutische« Konstruktion der organischen Intellektuellen der Subalternen, die eine gewisse Gefahr des transparenten Paternalismus im pädagogischen Bildungsverhältnis fortschreiben (Sternfeld, 2009, S. 67–70). Diese Gefahr eines transparenten Paternalismus ist insbesondere in einer vereinfachten Perspektive auf Emanzipation angelegt, die diese als Ereignis der Überwindung von Macht und Unterwerfung durch die transparente Einsicht in diese Ungleichheitskategorien versteht (Laclau, 2002, S. 145). Zudem bleibt, wie Sternfeld (2009, S. 78) mit Bezug auf Spivak (2008) hervorhebt, »[a]uch die Rede der Selbstbefreiung [...] eine Fremdzuschreibung, die selbst wieder neue Ausschlüsse produziert.«

Insgesamt wird in den gramscianischen Perspektiven eine einfache Gegenüberstellung von Regierten und Regierenden suggeriert. Auch wenn Gramsci (2012, S. 1325) mit dem Ziel, »die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig zu machen«, nicht auf die illusionäre Vorstellung einer Welt jenseits von Führung und Nachfolge abzielt, bleibt die Dichotomie zwischen Regierenden auf der einen und Regierten auf der anderen Seite in den gramscianischen Positionen erhalten. In dieser Dichotomie scheint es etwa auch zweitrangig, welcher Klasse die organischen Intellektuellen der Subalternen angehören. Wichtiger scheint es nämlich, dass »sie sich als organische Intellektuelle dem gegenhegemonialen Projekt anschließen und an einer Delegitimierung herrschender Wissensformen und Bedingungen von Deutungsmacht arbeiten« (Sternfeld, 2009, S. 69). Dabei wird subtil eine einfache Möglichkeit der Positionierung auf der Seite des Guten und Richtigen vorausgesetzt, wie sie oben mit dem Verweis auf Spivaks Kritik an der einseitigen Fokussierung auf migrantisch-antirassistischen Aktivismus in den Metropolen des Globalen Nordens problematisiert wurde (Kap. 3.4.2). Die relativ eindeutige Grenzziehung zwischen Regierten und Regierenden geht hier also mit der Gefahr einher, eine vereinfachte Sicht auf die Komplexität, Ambivalenz und Verwobenheit des Sozialen zu vermitteln (Kap. 3.3.5). Werden die gegenwärtigen

gesellschaftlichen Verhältnisse jedoch als durch eine Dezentrierung und Vervielfältigung von Macht- und Herrschaftszentren strukturiert gedacht (Laclau, 1990c), dann »ist Herrschaft nicht die Herrschaft *einer* gesellschaftlichen Gruppe [über eine andere], sondern eher die Herrschaft von Wahrnehmungsweisen durch Begriffe, Wissensbestände und -formen, ästhetische Schemata etc., durch welche sich spezifische Lebensweisen durchsetzen« (Krenz-Dewe & Mecheril, 2014, S. 45). Es werden »polyzentrische Herrschaftsverhältnisse« (ebd.) ersichtlich, die sich in unbestimmter Weise artikulieren und artikuliert werden können und darüber hinaus eine polypositionale Verwobenheit in die Verhältnisse zur Folge haben (siehe dazu auch Kap. 3.4.1 und 3.4.2). Emanzipationsbestrebungen werden dadurch widersprüchlich in das Spannungsverhältnis von Befreiung und Unterwerfung involviert (Laclau, 2002; Spivak, 1999), und eine eindeutige Fest-Stellung von Regierten und Regierenden wird nur bedingt (kontextspezifisch) möglich.¹⁰ Dabei ist den gramscianischen Bildungsverständnissen eine polyzentrische Perspektive auf Herrschaft zwar nicht fremd (Merkens, 2007, S. 172), »[d]ie Position der eindeutigen Entscheidbarkeit zwischen Unmündigkeit als Ausgangspunkt und Mündigkeit als Ziel, zwischen Unterdrückung als Ausgangspunkt und Befreiung als Ziel« (Sternfeld, 2009, S. 83) bleibt ihnen jedoch durchgehend inhärent. Dies birgt zumindest die diskursive Gefahr, Selbstermächtigung widerspruchlos auf intellektuelle Bewusstseinsbildung zu reduzieren oder den paternalistischen Verlockungen zu verfallen, sich widerspruchlos als organische Intellektuelle der Subalternen zu entwerfen.

4.3.2 Un_mögliche Bildung

Im Gegensatz zu den explizit und ausschließlich gramscianischen Bildungsverständnissen finden sich in subjektivierungstheoretischen Zugängen Thematisierungen und Theoretisierungen des Verhältnisses zwischen dem Politischen (als Kehrseite des Sozialen) und Bildung. Dabei unterscheide ich innerhalb dieses theoretischen Horizonts zwei Schwerpunktsetzungen, die ich in diesem und dem folgenden Teilkapitel modelliere: zum einen eine Schwerpunktsetzung auf Fragen der Alterität und Bildung (Kap. 4.3.3) und zum anderen eine Fokussierung auf die Unmöglichkeit von Bildung, die ich zunächst, in dem vorliegenden Kapitel 4.3.2, herausstelle. Beide Perspektivierungen können in einem subjektivierungs- und hegemonietheoretischen Horizont der deutschsprachigen Bildungsphilosophie verortet werden.

Die erste Schwerpunktsetzung im Rahmen dieser Ansätze unterscheidet sich insofern grundlegend von den oben angeführten gramscianischen Bildungsverständnissen, als systematisch auf die Unmöglichkeit abgehoben wird, ein transparentes Verhältnis zur sozialen Wirklichkeit einnehmen zu können. Diese Unmöglichkeit wird jedoch *nicht* zum Anlass genommen, den Bildungsgedanken zu verabschieden (Masschelein & Ricken, 2003).¹¹ Vielmehr wird Bildung gerade in ihrem unmöglichen Versprechen als Er-

10 Womit selbstverständlich das Vorhandensein asymmetrischer gesellschaftlicher Subjektpositionen, die gesellschaftliche Diskriminierungs- und Privilegierungsverhältnisse ermöglichen, nicht verleugnet werden soll.

11 Norbert Ricken, der selbst maßgeblich an der Ausdifferenzierung subjektivierungstheoretischer Zugänge der Bildungstheorie mitgearbeitet hat, hat die von ihm und Jan Masschelein vorgeschlagene Verabschiedung des Bildungsbegriffs mittlerweile selbst auch wieder zurückgenommen und

möglichkeitsraum für Subjektivierungsweisen gedacht, die am Horizont der sozialen Immanenz eine Bildung im Kommen ersichtlich machen, also eine Bildung, die nie endgültig eintritt, sondern immer aufgeschoben und künftig bleibt. Exemplarisch für diese Richtung stelle ich hier insbesondere die Arbeiten von Carsten Bünger (2013a), Alfred Schäfer (2011a, 2012) und Christiane Thompson (2009) in den Mittelpunkt. Denn im eigentlich weiter anzulegenden subjektivierungstheoretischen Bildungsdiskurs (bspw. Çiçek, 2020; Ricken, 2019; Rose, 2012) zeichnen sich diese Beiträge für die hier vorliegende Arbeit nicht nur durch die partielle Einbeziehung¹² der von mir in Kapitel 2 modellierten hegemonietheoretischen Spektren (hier insbesondere Althusser sowie Laclau und Mouffe) in den subjektivierungstheoretischen Bildungsdiskurs aus, sondern sie haben auch die kritische Auseinandersetzung mit der Politizität von Bildung in den vergangenen Jahren maßgeblich vorangetrieben (insbes. Bünger 2013a, 2013b).

In einem Kontext, der Pädagogik und Bildung zunehmend unter den Paradigmen der Machbarkeit und der Notwendigkeit betrachtet (Schäfer, 2012; siehe auch Kap. 4.1), nehmen die hier herausgestellten bildungstheoretischen Arbeiten ihren Ausgangspunkt in einer Reaktualisierung der »klassischen« Bildungsidee (etwa von Humboldt oder Schiller) als unmögliches Versprechen (Schäfer, 2011a; Thompson, 2009). Bildung verspricht, wie bereits in Kapitel 4.2.1 eingeführt wurde, die subjektive Überwindung einer gegebenen sozialen Ordnung, ohne diese »als *wirklich*, als etwas, was sich im Verlauf eines Prozesses tatsächlich einstellen könnte« (Thompson, 2009, S. 212), zu behaupten. Bildung stellt also ein unmögliches Versprechen dar, indem sich »einerseits eine kritische Perspektive auf den gegenwärtigen Zustand der Individuen wie der sozialen Verhältnisse sowie andererseits die Hoffnung auf die Möglichkeit einer Wendung zum Besseren, die von den Individuen auf die sozialen Verhältnisse ausstrahlt« (Schäfer, 2011a, S. 21), miteinander verzahnt. Dieses Versprechen wird bereits bei den sogenannten »pädagogischen Klassikern« (Schäfer, 2012, S. 8) als unmöglich erachtet, weil auch ihnen die hegemonie- und subjektivierungstheoretische Einsicht zugrunde lag, dass sich zwar weder die soziale Welt noch die Subjekte aus sich selbst heraus konstituieren können, dass aber dennoch stets sozialimmanente Gründungen notwendig sind. »Die Lösung der pädagogischen Klassiker«, so Schäfer (ebd., S. 9), »bestand [nun] darin, »sakralisierte Möglichkeitsräume« zu entwerfen – Räume, in denen sakralisierte, aber unmögliche Bezugspunkte (wie Autonomie, Identität, Individualität) als möglich imaginiert wurden.« Dabei war es nicht das Ziel dieser Sakralisierungen, zu einer herrschaftsdienlichen ideologischen Verblendung der Bildungssubjekte beizutragen. Sondern es sollten darüber ästhetische Möglichkeitsräume eröffnet werden, die die illusionäre Erfahrung des Unmöglichen ermöglichen, indem sie »eine Differenz zur bloßen Immanenz der Vergesellschaftung von Individuen [...] entwerfen« lassen (ebd.). Im

zu bedeutsamen Auseinandersetzungen mit der Unmöglichkeit und gleichzeitigen Notwendigkeit von Bildung beigetragen (Ricken, 2019).

12 Ich kennzeichne den Grad der Einbeziehung hier als partiell, weil die Referenz auf den in dieser Arbeit modellierten hegemonietheoretischen Horizont (mit Gramsci, Althusser sowie Laclau und Mouffe) nur einen kleinen Anteil ihrer poststrukturalistischen und subjektivierungstheoretischen Weiterentwicklungen und Beiträge im deutschsprachigen Bildungsdiskurs darstellt.

Laufe der Zeit hat sich jedoch herausgestellt, dass die erwünschten ästhetischen Möglichkeitsräume auch durch sakralisierte Gegenhalte nicht dauerhaft garantiert werden konnten und können. Denn da auch die sakralisierten Signifikanten der Autonomie, der Mündigkeit oder der Kritik keine feste (herrschaftskritische) Identität aufweisen und mühe-los in die gesellschaftsfunktionale Imagination fundamentalistischer Bildungsversprechen eingegliedert werden können,¹³ kann auch die Strategie der Sakralisierung nicht die erwünschten Möglichkeitsräume garantieren.

In dieser Möglichkeit der herrschaftsfunktionalen Umwendung und Vereinnahmung des klassischen Bildungsgedankens wird ein erster politischer Gehalt von Bildung ersichtlich. So stellt Bildung einen leeren Signifikanten im gesellschaftlichen Kampf um die unmögliche und doch notwendige Schließung des Sozialen dar, in dem unterschiedliche gesellschaftliche Forderungen mit hegemonialen Subjektivierungsaufforderungen artikuliert werden können (Schäfer, 2013, S. 542). Diese Perspektive auf Bildung als leerer Signifikant nimmt Bildung zwar nicht im Sinne von Bildungsprozessen in den Blick, verdeutlicht aber ausgerechnet ihre gesellschaftsfunktionale Instrumentalisierbarkeit und damit die Notwendigkeit einer politischen Reaktualisierung von Bildung als Unmöglichkeit. Hier erweist sich die doppelte Logik von Unterwerfung und Ermöglichung des Subjektivierungsbegriffs als fruchtbar (Schäfer, 2019; Thompson, 2009).

Für Schäfer (2012) wird dieses Potenzial bzw. dieser Möglichkeitsraum im »Augenblick des Subjekts« (Laclau, 1999, S. 127; siehe auch Kap. 4.2.2) deutlich. Denn in diesem Augenblick erscheint das Subjekt als radikal ortlos. Es erhält zwar in den »Erwartungen, Urteile[n], Interpretationen und Antworten der anderen« einen Ort, »von dem her es sich selbst sehen und zu sich in ein Verhältnis treten kann; aber es gibt viele solcher Orte und in der Differenz dieser Orte scheint jenes ortlose Selbst auf, das man nicht fassen kann« (Schäfer, 2012, S. 119f.). In diesem Moment differenter Anrufungen entsteht »ein Raum, in dem der Riss zwischen Transzendentalität und Empirizität geschlossen wird und in dem sich das Ich hinsichtlich jener Bedingungen situiert, aus denen es hervorgegangen ist« (Thompson, 2009, S. 212). Aus hegemonietheoretischer Perspektive kann deshalb gerade in diesem Augenblick des Subjekts das klassische Bildungsversprechen – losgelöst von spezifischen sakralen Gegenhalten – als allgemeiner Möglichkeitsraum der Distanzierung und Zurückweisung sozialer Zumutungen und Festlegungen reaktualisiert werden, auch wenn die Distanzierung und die Zurückweisung immer nur begrenzt möglich sind.

Bildung wird in dieser Perspektive als eine spezifische Form der Subjektbildung deutlich, die notwendigerweise nie vollständig spezifizierbar und immer unmöglich bleibt. Sie stellt ein sozial immanentes Phänomen dar, das auf die macht- und herrschaftsförmigen Unterwerfungen der Subjekte nicht mit einer vereinfachten Zurückweisung reagiert (Schäfer, 2011b, S. 96), sondern ein problematisierendes, kritisches Verhältnis zu den gesellschaftlichen Zurichtungen und den eigenen Involviertheiten sucht. Eine solche Möglichkeit der Bildung bleibt immer in dem Sinne unmöglich, dass auch die als möglich gedachte Erfahrung der Infragestellung des vermeintlich

13 So stellen »Selbstbestimmung, Individualität, Persönlichkeit, die Ansprüche auf Freiheit und Gleichheit« (Schäfer, 2011a, S. 79) zentrale Kategorien gegenwärtiger neoliberaler Regierungsformen und Bildungsverständnisse dar (ebd.).

Selbstverständlichen, die vermeintliche Feststellung des Unbestimmten immer nur aus dem Horizont des sozial Immanenten möglich ist. Bildung ist in dieser Perspektive insofern politisch, als mit ihr eine Entscheidung auf einem Terrain unentscheidbarer Alternativen einhergeht. Was als gebildete Subjektivierung gilt, ist niemals notwendig, sondern stets das Ergebnis hegemonialer Einsätze auf dem sedimentierten Terrain gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse. Eine Bildung jedoch, die einen explizit politischen Anspruch im Sinne der Reaktualisierung des Politischen der vorherrschenden sozialen Ordnungen und ihrer Verbesserung verfolgt, begründet sich »gerade auch in jenem kritischen Motiv [...], die Prozesse werdender und sich wandelnder Subjektivität in spezifischer Weise zu qualifizieren und auf die Möglichkeit der Kritik und Reflexion, der kritischen ›In-Verhältnis-Setzung‹, zu befragen« (Bünger, 2013a, S. 18). Bildung als programmatisch politische Bildung im Sinne der Hegemonietheorie wäre dann denkbar als unabschließbarer und zugleich stets immanent bleibender Prozess der permanenten kritischen Inverhältnissetzung zur kritischen Inverhältnissetzung (Bünger, 2013b, S. 442). Was einen Prozess in Gang setzt, der es zumindest ermöglichen könnte, den unüberbrückbaren Spalt zwischen dem imaginären Bildungsversprechen der Unbestimmtheit und den »kritischen« Symbolisierungen im praktischen Vollzug der Subjekte in Bewegung zu halten und dadurch womöglich zu verringern (Schäfer, 2011a, S. 134).

Im Gegensatz zu den gramscianischen Perspektiven in Kapitel 4.3.1 wird in den subjektivierungstheoretischen Zugängen verstärkt die unüberwindbare Involviertheit aller in die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse herausgestellt. Auch die Komplexität und Ambivalenz der Verhältnisse rückt dabei zunehmend in den Blick. Sowohl die transparente Einsicht in die gegebenen Verhältnisse und ein transparentes Verhältnis der stellvertretenden Repräsentationen subalternen Gruppen als auch die Vorstellung einer universellen und auf der Überwindung von Macht basierenden, rationalen Emanzipation werden problematisiert (Laclau, 2002, S. 143–147). Nur in der Anerkennung der eigenen Unmöglichkeit lassen sich Räume der Möglichkeit finden, die soziale Immanenz begrenzt zu transzendieren, dies allerdings immer *ohne Garantien*. In der Figur von Bildung als unabschließbares Projekt der immanenten Kritik der immanenten Kritik rückt die Unbestimmtheit der Subjekte als zentraler Bezugspunkt und zentrales Ziel von Bildungsprozessen in den Vordergrund:¹⁴ Die Kritik der Kritik soll das klassische Versprechen der Bildung jenseits des strategischen und problematischen Manövers der Sakralisierung (Kap. 3.3.2), aber diesseits der Möglichkeit der eingeschränkten Distanzierung und Zurückweisung sozialer Zumutungen und Festlegungen zukünftig ermöglichen.

Hierbei folgen die skizzierten Zugänge letztlich dem Programm der systematischen Berücksichtigung der Totalität von Hegemonie im Sinne einer universellen Unterwerfungsllogik, welche die (Bildungs-)Subjekte erst ermöglicht. Mit dieser allgemeinen Betrachtung hegemonialer Unterwerfung und Ermöglichung wird jedoch die ausgeprägte

14 Dies mag insbesondere auch mit einer theoriestrategischen Abgrenzung zu funktionalen und handlungstheoretischen Bildungsverständnissen zusammenhängen (vgl. Schäfer, 2011a, 2012), die die empirische Bestimmtheit und Notwendigkeit des Sozialen in den Vordergrund von Bildungsprozessen stellen.

Differenzialität und Exklusivität der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse tendenziell abgeblendet. Zudem geht der verallgemeinerte Blick auf Ermöglichung und Unterwerfung – im Gegensatz zu der oben (Kap. 4.3.1) als vereinfacht bezeichneten Darstellung der Dichotomie zwischen Regierten und Regierenden – tendenziell mit der Gefahr einer Universalisierung der Logik der Unterwerfung und der Differenz einher. Auch hier besteht folglich die Gefahr, die komplexen asymmetrischen Verhältnisse von Differenz und Ausschluss in der Migrationsgesellschaft tendenziell aus dem Blickfeld zu rücken. Denn subjektivierungstheoretisch wird, wie in Kapitel 3.4.1 bereits ausgeführt, der Prozess der rassialisierten Subjektivierung zwar zurecht im Lichte der allgemeingültigen Logik von »Ermöglichung (>subjectivation<) und Restrangierung (>subjectification<)« betrachtet (Mecheril & Rose, 2014, S. 149). Aber trotzdem muss Rassismus gleichzeitig »auch als spezifisch repressive Form der Erzeugung beschränkter und beschädigter Identitäten zur Geltung gebracht und untersucht werden« (ebd.). Um dies beispielhaft zu verdeutlichen: In den globalen Verhältnissen als europäisches, weißes und männliches Subjekt zu gelten, stellt unter den historisch sedimentierten migrationsgesellschaftlichen Bedingungen der Gegenwart nicht nur eine Vergesellschaftungszumutung und eine Verhinderung der Unbestimmtheit von als europäisch, weiß, männlich geltender Subjekte dar. Sondern es stellt vielmehr eine – freilich kontingente und begrenzte, aber verhältnismäßig doch auch überaus große – strukturell *privilegierte* Subjektposition dar. Die tendenzielle Privilegiertheit, die mit dieser Subjektposition einhergeht, basiert zudem darauf, dass sie Anderen nicht zukommt und dass ihnen diese auch mit ideologischer und materieller Gewalt verwehrt wird – bspw. wenn es um das Recht auf globale Bewegungsfreiheit geht (Mecheril, 2020).

Die (Über-)Betonung einer universellen Unterwerfungslogik sowie einer universellen Unbestimmtheit geht m.E. schließlich mit der Gefahr einher, die Singularität respektive Differenzialität der Fragilität und Vulnerabilität der sozial ungleichen Bestimmtheiten der Subjekte (Kap. 3.4.1) sowie die wechselseitige Verwiesenheit (de-)privilegierter Subjektpositionen aufeinander (Kap. 3.4.2) zum Verschwinden zu bringen. Und zwar nicht, weil diese kategorisch oder systematisch *ausgeblendet*, sondern weil sie tendenziell zugunsten einer universellen Unterwerfungslogik *abgeblendet* werden. Letztlich resultiert daraus ein Bildungsbegriff, der dazu tendiert, die Unbestimmtheit des Eigenen in den Vordergrund und die (de-)privilegierte Bestimmtheit und ihre Relationalität in den Hintergrund zu rücken. Eine derartig unbestimmte Bildung kann jedoch dazu führen, Bildung als selbstbezüglichen Subjektivierungsprozess der permanent aufgeschobenen Entunterwerfung des Selbst zu forcieren, in dessen Rahmen etwa das Privileg, *nicht dermaßen durch Rassismen eingeschränkt zu sein*, zu einer grundlegenden Ermöglichungsbedingung der eigenen Unbestimmtheit wird.

4.3.3 Alterität verantworten

Als eine weitere Möglichkeit, politische Bildung(-sprozesse) hegemonietheoretisch zu denken, lassen sich Arbeiten herausstellen, die einen Schwerpunkt auf das Verhältnis von Alterität und Bildung legen (Çiçek, 2020; Schäfer & Wimmer, 2006b; Wimmer, 1996, 2014, 2018, 2019). Diese können idealtypisch zwar an dem allgemeinen Horizont subjektivierungstheoretischer Zugänge verortet werden und bauen grundlegend auf der Fest-

stellung einer Un_Möglichkeit von Bildung auf, doch wird der Aspekt der Alterität nicht in allen Zugängen gleichermaßen explizit und folgenreich herausgestellt. Aus diesem Grund modelliere ich diejenigen Zugänge, die insbesondere das Verhältnis von Alterität und Bildung in den Fokus stellen, hier als eigenständige Möglichkeit des Denkens einer explizit politischen Bildung, setze aber voraus, dass diese lediglich einen weiterführenden Aspekt bzw. eine nur anders nuancierte Möglichkeit des Denkens von Bildung als Un_Möglichkeit darstellen.

Die hier exemplarisch eingeblendeten alteritätstheoretischen Perspektiven auf Bildung beziehen sich in ihrem Denken von Alterität zumeist auf die Arbeiten von Emmanuel Lévinas und Jaques Derrida. Dabei wird unter dem Begriff Alterität Andersheit als konstitutives Merkmal des Sozialen in den Blick genommen und diese Andersheit wird nicht als objektiv und konkret, sondern als unbestimmbar, unvergleichbar und unzugänglich gedacht. Diese radikale Andersheit verhindert eine endgültige Schließung des Sozialen, stellt zugleich aber Ansprüche an die Individuen, bspw. denjenigen, sich für eine Möglichkeit der Subjektivierung zu entscheiden (Çiçek, 2020; Wimmer, 1996, 2014). Dabei wird Alterität jedoch zumeist nicht nur als eine solche »radikale Andersheit« definiert, sondern insbesondere auch in die Begriffe »der Andere« und »der Fremde« übersetzt. Bei der Übersetzung von Alterität hat sich folglich trotz der repräsentationslogischen Ausschlüsse des generischen Maskulinums ebenjenes durchgesetzt. Begründet wird dieser Schritt – und das scheint mir für das Verständnis und die Diskussion von Alterität bedeutsam – bspw. damit, dass die Übersetzung in »der Andere«, so stellt es etwa Çiçek (2020, S. 48) heraus, »weder Mann noch Frau noch Ding usw. [bezeichnen soll], sondern im Sinne Lévinas absoluter Andersheit, der wir am Rand dessen begegnen, was wir selbst nicht sind« (ebd.), zu verstehen ist. Mit Alterität wird folglich zum einen eine absolute Andersheit in den Blick genommen und zum anderen trotz des Problembewusstseins für die Unmöglichkeit der universellen Repräsentation sozialer Wirklichkeit der Rückgriff auf einen partikularen Repräsentanten (generisches Maskulinum) beibehalten, um die Universalität der Andersheit, der Unverfügbarkeit und des Unbenennbaren begrifflich zu fassen. Die Repräsentation von Alterität als absolute Andersheit in der Rede etwa von »die Andere« oder »der*die Andere« ist dabei aufgrund der gesellschaftlich begrenzten Möglichkeiten der geschlechtersensitiven Sprache angeblich zu begrenzt. Jedoch verdeutlicht sich ausgerechnet auch beim Rückgriff auf das generische Maskulinum die Unmöglichkeit, dem Unbestimmten jenseits des Horizonts des vorläufig und machtvoll Bestimmten begegnen zu können.¹⁵

15 Auf die Problematik der Unmöglichkeit der Repräsentation des Unbestimmten jenseits des Horizonts des Bestimmten sowie der Formulierung eines Begriffs universeller Unbestimmtheit jenseits differenzieller Bestimmtheit komme ich unten und in Kapitel 5.2 mit Bezug auf den Verantwortungsbegriff zurück. Der Problemaufriss scheint mir an dieser Stelle jedoch bedeutsam, um die Verwendungsweise des Begriffs Alterität als »absolute Andersheit« deutlich zu machen, ohne diese je angemessen und jenseits kontingenter Macht- und Differenzverhältnisse repräsentieren zu können. Die Unmöglichkeit der Repräsentation bedeutet aber auch, darauf möchte ich nochmals explizit hinweisen, dass auch die von mir im Fließtext exemplarisch eingebrachten Alternativen für das generische Maskulinum (bspw. der*die Andere) das Problem der angemessenen Repräsentation von Wirklichkeit bzw. – in diesem Falle – von Alterität nicht lösen.

Mit Bezug auf die bisher herausgestellten Begrifflichkeiten bringt der Alteritätsbegriff also vor allem das zum Ausdruck, was mit den Begriffen der Dislokation und der Dezentrierung als grundlegende Entfremdung bzw. als konstitutives Aus-den-Fugen-Sein (siehe Kap. 1.1.1) beschrieben wurde: Sowohl das Selbst als auch die Anderen und die kontextuellen Bedingungen, die den Subjekten vorausgehen, sind konstitutiv unverfügbar, disloziert und abgründig. Es gibt kein wesenhaftes Fundament, auf das sie zurückgeführt werden können, weshalb sie immer schon Andere sind. Zudem verweist der Alteritätsbegriff auch auf die rekursive Relationalität der Subjektivierung, also darauf, dass sich das Selbst immer nur in den begrenzten Möglichkeiten der Verwiesenheit auf Andere und Anderes konstituieren kann (Wimmer, 1996). Während Relationalität bisher immer mit Bezug auf kontingente, also un_bestimmte, Andere gedacht wurde, wird sie im Alteritätsdiskurs eher als »Anspruch des unbestimmbaren, unzugänglichen, unendlich Anderen« (Wimmer, 2014, S. 448) zum Thema. Der*die Andere in seiner*ihrer unverfügbaren Andersheit stellt unausweichlich einen Anspruch an das Selbst, auf den es zu antworten gilt. Wobei das Antworten in diesem Zusammenhang die Un_Möglichkeit der Subjektivierung ausdrückt, da zu antworten bedeutet, »angesichts der Unentscheidbarkeit und des Nicht-Wissens, was man antworten soll, eine Entscheidung zu treffen« (ebd.). Alterität rückt die Subjekte damit unweigerlich in ein Verhältnis der Verantwortung, zumindest in dem Sinne, dass jede Entscheidung immer auch vor Anderen und einer*dem Dritten verantwortet werden muss.

Bildungstheoretisch wird Alterität in den hier idealtypisch zusammengefassten Perspektiven in der Figur der »Selbstausslegung im Anderen« (Schäfer & Wimmer, 2006a) thematisiert, in der insbesondere die Konstruktion des Eigenen in der Zurechtlegung des Anderen in den Blick rückt, ohne dabei das Selbst als souverän vorauszusetzen. »Diese Selbstausslegung [im Anderen] ist [...] nicht voraussetzungslos, denn sie vollzieht sich im Schatten und in Funktion einer dem Subjekt selbst entgehenden Selbstfremdheit.« (ebd., S. 16) Bildungstheoretisch stellt sich in diesem Zusammenhang insbesondere (wie auch im vorangestellten Kap. 4.3.2) die Frage nach der Möglichkeit und der Legitimität von Kritik und Ethik unter Bedingungen nicht nur der eigenen Unverfügbarkeit, sondern auch unter Bedingungen der Einbeziehung und Zurechtlegung des Anderen für die eigene Selbstausslegung.

Neben den »Selbstausslegungen im Anderen« rücken im alteritätstheoretischen Diskurs zu Bildung auch andere Fokussierungen in den Mittelpunkt der bildungstheoretischen Auseinandersetzungen, insbesondere die Antwortverhältnisse, die von den Anderen als Ansprüche an das Eigene gestellt werden. Wobei auch hier die Ansprüche der Anderen nur als unverfügbare und unbestimmte gedacht werden können. Letztlich stellt sich hier vor allem die Frage nach der unmöglichen Verantwortung im Kontext der konstitutiven Alterität. Unmöglich ist diese auch deshalb, weil die Frage nach angemessenen Antworten nicht mehr von einem souveränen Subjekt verantwortet werden kann, sondern innerhalb »ein[es] responsive[n] Geschehen[s], worin der und das Andere nicht erst zu einem bereits konstituierten Subjekt hinzukommt, sondern worin Subjektivität konstitutiv ins Andere verstrickt ist« (Çiçek, 2020, S. 76). Doch auch wenn die Verantwortung der Ansprüche Anderer unbestimmt bleibt, werden ausgerechnet die Antwortverhältnisse, in der das Selbst von den Anderen gesetzt wird, zu dem möglichen Ort der Suche nach der »Gabe« der Bildung: »Bildung ist dann selbst die Gabe, die sich im Be-

zug zum Anderen ereignet« (Wimmer, 1996, S. 159). Und eine solche Bildung orientiert sich in Anlehnung an Derrida an einer Ethik der bedingungslosen Gastfreundschaft, die von der Suche nach der angemessenen Verantwortung geleitet ist. Sie heißt die Anderen prinzipiell willkommen, bietet Gastfreundschaft an und setzt sich der Anwesenheit der Anderen uneingeschränkt und bedingungslos aus (Wimmer, 2014, S. 448), ohne die Unentscheidbarkeit des Sozialen je vollends entscheiden zu können (ebd., S. 192).

Auch in diesem Zugang kann das Politische der Bildung in erster Linie in der Notwendigkeit gesehen werden, unentscheidbare Entscheidungen zu treffen. Gleichzeitig werden diese unentscheidbaren Entscheidungen weniger dadurch zu Bildung, dass sie den Raum der eigenen Unverfügbarkeit, Autonomie und Mündigkeit erweitern, sondern vielmehr dadurch, dass sie sich an einer Öffnung hin zu den Ansprüchen der Anderen ausrichten. Eine alteritätstheoretische Bildung geht mit der (politischen) Entscheidung einher, ein verantwortungsvolles Antwortverhältnis zu den Ansprüchen der unverfügbaren Andersheit der Anderen, die immer auch auf die eigene Andersheit verweist, zu finden. Bildung wird dann zu einer offenen Suche nach angemessenen Antworten auf die Alterität, die sowohl das Selbst als auch die Anderen grundlegend konstituiert.

Doch ähnlich wie die unter Kapitel 4.3.2 angeführten Perspektiven werden auch in den alteritätstheoretischen Zugängen die Anderen vorrangig *nicht* als spezifische un_bestimmte Andere gedacht, sondern vor allem in ihrer Symbolisierung einer allgemeinen Andersheit bzw. Dislokation betrachtet, die jede Subjektivität kennzeichnet. »Der Andere« respektive »der Fremde« verweist schließlich mehr auf die allgemeine Andersheit und Unbestimmtheit aller Subjekte, als dass damit die vorläufige differenzielle Bestimmtheit unterschiedlicher Subjektpositionen und ihrer Gewaltförmigkeit in den Blick gerät. Auch hierbei sehe ich deshalb die Gefahr der Nivellierung differenzieller gesellschaftlicher Macht- und Gewaltverhältnisse, die mit der Gefahr einer zu starken Ausrichtung des Bildungsgedankens an der eigenen respektive der allgemeinen Unbestimmtheit einhergeht. Bevor ich darauf aber in Kapitel 5.1 weiter eingehe, nehme ich im folgenden Unterkapitel 4.4 eine Art Zäsur vor, die vor allem versucht, die allgemeinen formalen Elemente einer un_bestimmten Bildung zusammenzufassen, die aus den bisherigen kursorischen Bewegungen durch die allgemein gesellschaftstheoretische und die spezifischer hegemonietheoretische Bildungstheorie deutlich wurden.

4.4 Formale Elemente einer un_bestimmten Bildung

Im Folgenden geht es mir also darum, aus den bisherigen kursorischen Suchbewegungen allgemeine formale Elemente zu schlussfolgern, die auf Basis der bisherigen Beschäftigung mit Hegemonietheorie und Bildung als grundlegende Logiken und Ermöglichungsbedingungen einer un_bestimmten Bildung betrachtet werden können. Bei diesen Elementen, die in den bisherigen Auseinandersetzungen zum Großteil implizit blieben, handelt es sich weniger um feste Grundlegungen einer hegemonietheoretischen Bildung als vielmehr um soziale Logiken (Laclau & Mouffe, 2012, S. 185), die (politischen) Bildungsprozessen als spezifische Subjektivierungsweisen generell zugrunde liegen und somit zugleich Bildungsprozesse, jedoch ohne Garantien, ermöglichen können. Sie werden von mir sehr allgemein dargestellt und in drei aufeinander folgenden Paketen

mit je drei Elementen erarbeitet. Zwar verleiht dieses Vorgehen der Darstellung einen glossarartigen Charakter, der womöglich darüber hinwegtäuscht, dass die aufgeführten Elemente in einem wechselseitigen Verhältnis zueinanderstehen. Die gewählte Darstellungsweise erscheint mir jedoch die angemessenste, da der Versuch einer systematischen Herausstellung von Elementen, die bereits Gegenstand der Untersuchung waren, ohnehin mit einer hohen Redundanzgefahr einhergeht. Aus diesem Grund nutze ich den folgenden Zwischenschritt auch für eine Suchbewegung, in der die Elemente zusätzlich in einen breiteren theoretischen Kontext eingebettet und diskutiert werden. In Kapitel 4.4.1 hebe ich zunächst auf die Logiken der Relationalität, der Kontextualität und der Ungleichheit ab. Danach stelle ich in Kapitel 4.4.2 die sozialen Logiken Wissen, Macht und Herrschaft als grundlegende formale Elemente von Bildung dar, um diese schließlich in Kapitel 4.4.3 durch die richtungsgebenden Elemente Reflexivität, Normativität und Kritik zu ergänzen. Die neun genannten formalen Logiken sind Bestandteil einer politischen Perspektive auf Bildung im Horizont der Hegemonietheorie.

4.4.1 Relationalität, Kontextualität, Ungleichheit

Die Bedeutung von Relationalität wurde im bisherigen Verlauf der Untersuchung bereits mehrmals betont, ohne sie begrifflich dezidiert zu bestimmen. Das Relationale von Subjektivierungs- und Bildungsprozessen hervorzuheben, ist nicht nur aus der artikulationstheoretischen Perspektive des in dieser Arbeit modellierten hegemonietheoretischen Horizonts wichtig. Denn Relationalität wurde in den vergangenen Jahren vermehrt als Grundkategorie bildungstheoretischen Nachdenkens zum Gegenstand der Reflexion (Brauckmann, 2015; Meißner, 2019; Richter, 2013; Schäffter, 2015; Wimmer, 2014). Da sie bislang in dieser Arbeit sowohl im Begriff des Verhältnisses oder in den Logiken der Differenz und des Ausschlusses als auch mit Bezug auf Andere, auf Welt, auf Ordnung oder Struktur thematisiert wurde, möchte ich im Folgenden zuerst (a) die Kategorie der Relationalität in ihren allgemeinen Umrissen etwas präzisieren, um sie im Weiteren (b) mit dem Begriff der Kontextualität sowie (c) anhand der Kategorie der Ungleichheit näher zu bestimmen. Alle drei Begriffe stellen ineinander verwobene formale Elemente eines hegemonietheoretischen Bildungsbegriffs dar, der Bildung in der Logik von Subjektivierung versteht.

Mit Bezug auf Relationalität können begriffshistorisch substanzialistische von nicht-essenzialistischen Begriffsbestimmungen unterschieden werden (Ebner von Eschenbach, 2019, S. 123–135; Schäffter, 2017, S. 227–229). Substanzialistische Verständnisse gehen davon aus, dass die in Beziehung gesetzten Elemente bereits vor der Inverhältnissetzung gegeben sind, also durch die Relationierung mit einem anderen Element nicht erst hervorgebracht werden, sondern vielmehr der Inverhältnissetzung und der Inverhältnissetzbarkeit wesentlich vorausgehen. In einer nicht-essenzialistischen Sichtweise hingegen, wie sie auch dem hegemonietheoretischen Horizont entspricht, »konstituieren sich die dinghaften Relata erst aus ihrem jeweiligen Beziehungsverhältnis heraus« (Schäffter, 2017, S. 227). In dieser Perspektive stellt Relationierung eine grundlegende Logik des Sozialen dar, die die soziale Wirklichkeit bzw. die »Existenz« bestimmter *Elemente* erst als in ein spezifisches Verhältnis gesetzte *Momente* hervorbringt. Relationalität ist auf der Basis dieser Definition ein soziales Konstruktionsprinzip,

das darauf basiert, dass soziale Wirklichkeit immer nur über die Inverhältnis- und Inbeziehungsetzung von unterschiedlichen Elementen zueinander hergestellt, also ko-konstruiert, wird (Werning, 2010, S. 294f.). Soziale Phänomene sind demnach »nicht an sich, als Entitäten erfass- und beschreibbar« (ebd., S. 294), sondern entstehen immer erst im Verhältnis zu anderen Phänomenen und sind »somit nur relational verstehbar und deutbar« (ebd.).

Im Anschluss an den in dieser Arbeit modellierten hegemonietheoretischen Horizont kann dieses Relationalitätsverständnis noch weiter spezifiziert werden. Zum einen dahingehend, dass der Vorgang des Inbeziehungsetzens oder auch der Konstruktion einer Relation nicht nur *nicht* von einem festen Ort aus gedacht werden kann (einer feststehenden Struktur oder einem autonom entscheidenden Subjekt), sondern dass die Möglichkeiten des Inbeziehungsetzens zugleich auch *nicht* beliebig sind. Denn mit dem Artikulationsbegriff wird stattdessen ein rekursiver Begriff von Relationalität stark gemacht, demzufolge sich jede soziale Praktik in ein Feld von bereits bestehenden, sedimentierten Relationen einzuschreiben hat, worüber gleichzeitig die sedimentierte Ordnung fortgesetzt und verändert wird. Zum anderen rückt die Hegemonietheorie die Bedeutung der Produktion von Ausschluss für die vorläufige Stabilisierung eines Differenzverhältnisses in den Mittelpunkt, das für einen bildungstheoretischen Blick auf Relationalität bedeutsam ist. Relationalität ist folglich eine soziale Logik, die grundlegend im wahrsten Sinne des Wortes ist. Denn über den Ausschluss anderer Alternativen produziert sie in gleichzeitig unbestimmter wie bestimmter Weise die Gründe des Sozialen, erhält sie aufrecht und verschiebt sie. Bildungstheoretisch ist es deshalb bedeutsam, erstens jede Subjektivierungsweise als relationale zu betrachten und zweitens das, was als gelungener Bildungsprozess verstanden werden kann, nicht als universelles, sondern stets nur als (kontext-)relationales Phänomen in den Blick zu nehmen. Mit einer kontextualisierenden Perspektive geht dann einher, das eigene Handeln, Denken und Fühlen der Bildungssubjekte immer in ein Verhältnis zu ihren Ermöglichungskontexten zu stellen und die differenziellen Verwiesenheiten auf Andere sowie die dafür notwendigen Ausschlussbeziehungen zu betrachten (siehe hierzu auch die migrationsgesellschaftliche Betonung des Spannungsverhältnisses von Unbestimmtheit und Bestimmtheit in Kap. 3.4). Die Hervorhebung der sozialen Logik der Relationalität als formales Element von unbestimmten Bildungsprozessen ist deshalb bedeutsam, da dieses Vorgehen diejenigen Subjektivierungsweisen, die als gebildete qualifiziert werden sollen, mit Bezug auf die konstitutive Verwiesenheit der Subjektivierung auf die eigenen *Ermöglichungskontexte* sowie die sedimentierten *Differenz- und Ausschlussverhältnisse* (ich subsumiere das im Folgenden unter die Formulierung »soziale Ungleichheitsverhältnisse«) präzisiert. Subjektivierungsweisen, die sich über die eigene Kontextrelationalität und Positioniertheit in sozialen Ungleichheitsverhältnissen erheben, können aus Perspektive der Hegemonietheorie nicht als gebildet angesehen werden (siehe hierzu auch das weitere Element der Provinzialisierung des Selbst in Kap. 5.4.1).

(Kontext-)Relationalität stellt folglich den postsouveränen und überdeterminierten Aspekt von Subjektivierung heraus und verweist damit darauf, dass »sich praktische Wirksamkeit [als Subjekt] in einem vorgängigen Kontext [konstituiert], zu dessen Reproduktion das Handeln strukturell beitragen muss« (Mecheril, 2006b, S. 128). Wobei der Kontext in dieser Perspektive »nicht nur ein bloßer Hintergrund [ist], sondern

die Bedingung dafür, daß etwas möglich wird« (Grossberg, 1999, S. 59). Der Ausdruck *Kontext* fasst die Rhetorizität (Laclau, 2014) bzw. die symbolische Konstitution des Sozialen (Laclau & Mouffe, 2012, S. 133) begrifflich. Kontexte werden als symbolische Ordnungen hervorgebracht, die »beispielsweise zwischen dem Möglichen und dem Unmöglichen, dem Erlaubten und dem Verbotenen, dem Erhabenen und dem Niederen« unterscheiden (Gottuck & Mecheril, 2014, S. 88). Gleichzeitig differenzieren sie »aber auch zwischen denen, die legitim privilegiert und legitim deprivilegiert sind, zwischen denen, die intelligibel [sind] und denen, deren Gebaren unverständlich bleibt« (ebd.). Kontexte können also als symbolische, durch Differenz und Ausschluss strukturierte, vorläufig fixierte (Äquivalenz-)Verhältnisse gedacht werden.

Trotz dieser scheinbaren Prädestinierung des Kontextbegriffs für ein diskurstheoretisches Verständnis des Sozialen, das auf einem weiten Begriff von Sprache basiert, wird der Begriff in den in Kapitel 2 angeführten Arbeiten kaum explizit aufgegriffen und bleibt theoretisch unbestimmt. Dies gilt auch für die diskurs- und bedeutungstheoretische Wendung durch Laclau und Mouffe. Denn neben dem Begriff der symbolischen Ordnung ziehen die beiden (zumindest in den 90er-Jahren noch) den Strukturbegriff heran. Letzterer vermag es allerdings weder die fortwährenden Verschiebungen und Dislokationen in der Logik der rekursiven Relationalität von Kontext und sozialen Praktiken noch die Rhetorizität des Sozialen in der Weise begrifflich zu fassen wie der Kontextbegriff. Um einen der relationalen Rekursivität entsprechenden Kontextbegriff zu konturieren, greife ich deshalb auf eine Begriffsbestimmung von Gottuck und Mecheril (2014) zurück. Letztere rekurren auf das Strukturierungsverständnis von Anthony Giddens (1997) und übersetzen dieses in eine Logik, die soziale Phänomene als *kontext-uelle* begreifbar macht. Der Kontextbegriff dient ihnen dabei als »explanatives Konstrukt, das es ermöglicht, Aussagen über die semantische, machbezogene und normative Dimension des sozialen Geschehens zu machen« (Gottuck & Mecheril, 2014, S. 97). Dabei entwickeln sie ein Verständnis von Kontext als »Regel-Code-Ressourcen-Komplex, der transsituativ Sinn stiftet und durch fortlaufende Sinnstiftung in und mittels Praxis Geltung verwirklicht« (ebd., S. 98). Diese »Regel-Code-Ressourcen-Komplexe« konstituieren Herrschaft und legitimieren diese normativ (zu Normativität siehe Kap. 4.4.3). Kontexte verstehen sie dabei als fluide, kontingente und polyvalente Rahmungen von Situationen, die Praxis und somit auch Subjektivierungen mithervorbringen (ebd.).¹⁶ Gleichzeitig werden diese Komplexe nur über die wiederholende Reproduktion durch die Subjekte als wirksame symbolische Ordnungen aufrechterhalten. Hierbei heben die beiden (ebd., S. 99f.) auch die Bedeutung spezifischer »Code-Norm-Ressourcen-Komplexe« hervor, die übersituativ und fortdauernd von besonderer Bedeutung sind und es daher vermögen, soziale Wirklichkeit mit einer gewissen Beständigkeit und Dominanz hervorzubringen. Konkret beziehen sie sich dabei bspw. auf Rassismen, Klassismen oder Heterosexismen und bezeichnen diese als dominante Differenzordnungen, die ihren Wiederhall nicht nur in Funktionsweisen von Organisationen und Institutionen, sondern

16 In diesem Sinne strukturieren Kontexte das Handeln, Denken und Wahrnehmen der Subjekte auch immer vor, weshalb ich die Rede von »strukturellen Bedingungen« oder auch von »Strukturen« in dieser Arbeit zum Teil beibehalte, ohne dabei fest vorliegende Bahnen sozialer Praxis zu meinen.

maßgeblich auch in vorherrschenden Subjektivierungsweisen finden (ebd.). Bildungstheoretisch wird somit auch der Kontext bzw. die Kontextrelationalität zu einem zentralen formalen Element, das es ermöglicht, aber auch dazu anhält, spezifische Subjektivierungsweisen immer in Relation zu ihren zeitspezifischen und kontextuell differenziellen Verunmöglichungs- und Ermöglichungsbedingungen zu betrachten und zu rekonstruieren.

Neben der Relationalität zwischen den kontextuellen Bedingungen und den Möglichkeiten der Subjektivierung ist es letztendlich auch bedeutsam, die auf Differenz und Ausschluss basierenden Relationalitäten zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Subjektpositionen explizit hervorzuheben, die mit Bezug auf dominante Differenzordnungen produziert werden. Ich setze dies hier anhand der Kategorie der sozialen Ungleichheit um, anhand derer ich auch versuche, eine geeignetere Weise der begrifflichen Subsumierung der konstitutiven Logik von Differenz und Ausschluss auf Basis dominanter Differenzordnungen zu fassen. Ich versuche damit also auch, der Gefahr einer universellen Verwendung von Differenz und Ausschluss zu entgehen, in der – überspitzt ausgedrückt – das Verhältnis von Stuhl und Tisch zu Kühlschrank mit dem Verhältnis von »nicht-migrantischem Mann« und »nicht-migrantischer Frau« zu »illegalem Migrant« äquivalenziert wird. Mit der Fokussierung auf soziale Ungleichheit werden demgegenüber klarer »überindividuelle Ungleichheiten in der Verteilung von Handlungsressourcen sozialer Gruppen [in den Blick genommen], die durch das Verhalten und Denken des Einzelnen nicht kurzfristig beeinflusst werden können« (Solga et al., 2009, S. 15). Der Begriff verweist also auf die Überindividualität und Kontextualität sowie die relative Beständigkeit von Differenz- und Ausschlussverhältnissen. Dabei wird die Analysekategorie »soziale Ungleichheit« zwar vorwiegend im Rahmen des (makro-)soziologischen Paradigmas der Sozialstrukturanalyse verwendet, lässt sich aus meiner Sicht jedoch in ein diskurstheoretisches Verständnis von Kontext(-relationalität) übersetzen. Bedeutsam scheint mir dabei zweierlei zu sein: Einerseits fasst der Begriff der sozialen Ungleichheit Verhältnisse der Differenz und des Ausschlusses bzw. der Unterordnung und Unterdrückung (Laclau & Mouffe, 2012, S. 194) als soziale Verhältnisse, die »mit Vor- und Nachteilen und somit [...] mit Asymmetrien in den Handlungsbedingungen verbunden sind« (Solga et al., 2009, S. 15; Herv. i. Orig.). Wobei die für die Konstitution des Eigenen relevanten Anderen gleichzeitig nicht als universelle Andere (*jede*r ist anders*) oder als absolute Andersheit (Alterität) in Erscheinung treten, sondern immer als kontingente, kategoriale Andere (in der Terminologie der Sozialstrukturanalyse: als soziale Gruppe). Andererseits gibt der Ausdruck »soziale Ungleichheit«, und auch das ist aus hegemonietheoretischer Sicht überzeugend, erst einmal noch keine Auskunft über die normative Legitimität oder Illegitimität eines Ungleichheitsverhältnisses (ebd.). Während die Frage nach der Legitimität oder Illegitimität sozialer Ungleichheitsverhältnisse zwar höchst bedeutsam ist, bedarf sie – insbesondere in einem artikulationstheoretischen Verständnis des Sozialen, in dem die Logik der Relationalität grundlegend ist – einer gewissen Offenheit, die die normative Bewertung nicht von vornherein auf alle Ungleichheitsverhältnisse festlegt (siehe hierzu deshalb das eigenständige Element der Normativität unter 3.4.3).

Die Elemente Relationalität, Kontextualität und soziale Ungleichheit sind konstitutiv miteinander verwoben. Insbesondere das Element der sozialen Ungleichheit verweist

auf die Notwendigkeit einer systematischen Verankerung eines differenziellen Denkens kontextspezifischer Differenz- und Ausschlussrelationen, das meines Erachtens in den bisher diskutierten hegemonietheoretischen Perspektiven auf Bildung zu kurz kommt und auch in der diskursiven Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe tendenziell nivelliert wird. Trotzdem ist das Element in Form von Differenz und Antagonismus im hegemonietheoretischen Horizont zumindest bereits angelegt und stellt einen zentralen Bestandteil einer unbestimmten Bildung dar. Welche konkreteren Schlussfolgerungen aus der Perspektive der Migrationspädagogik hinsichtlich eines differenziellen Denkens kontextspezifischer Differenz- und Ausschlussrelationen zu ziehen sind, erarbeite ich allerdings erst in Kapitel 5 und stelle diese insbesondere in Kapitel 5.4 näher heraus. Im Folgenden verbleibe ich vorerst bei einem Resümee weiterer formaler Elemente einer unbestimmten Bildung.

4.4.2 Wissen, Macht, Herrschaft

Der Wissensbegriff hat in bildungstheoretischen Diskursen immer schon eine hohe Bedeutung eingenommen. Und mit dem Hegemonialwerden der Zeitdiagnose einer »Wissensgesellschaft« (Engelhardt & Kajetzke, 2015), die von der These ausgeht, »dass die Individuen und die Gesellschaft immer besseres Wissen und immer höhere Wissenskompetenzen benötigen, um im globalen Wettbewerb überleben zu können« (Wimmer, 2014, S. 77), hat seine Relevanz in den vergangenen Jahren noch zusätzlich an Stellenwert gewonnen. Doch analog zu dieser Erkenntnis und ihren bildungspolitischen Konsequenzen hat sich auch eine nicht ganz von Ironie befreite Skepsis breit gemacht: »Das Wissen der Gesellschaft hat weithin seine Eindeutigkeit, Sicherheit und Verlässlichkeit verloren, es ist ungewiss, unscharf und unbestimmt geworden. [...] Auch die Theoretiker der Wissensgesellschaft wissen nicht mehr genau, was Wissen ist und was das Wort bedeutet« (ebd.). Neben zumeist unhinterfragten normativen Perspektiven, die insbesondere wissenschaftlich produziertes respektive hegemoniales Wissen als »Wissen« voraussetzen, werden im wissenschaftlichen Diskurs über Begriffe wie »implizites Wissen« (Polanyi, 1985), »schweigendes Wissen« (Kraus et al., 2017), »subalternes Wissen« (Mignolo, 2000), »getilgtes Wissen« (Wollrad, 2010) oder »rassistisches Wissen« (Terkessidis, 2004) und viele weitere Formulierungen unterschiedliche Wissensarten, -formen und -status hervorgehoben, die eine eindeutige und formale Feststellung von dem, was als Wissen gilt und was nicht, als schwierig erscheinen lässt. In diesem Zusammenhang ist in Wissenschaft und Alltagskultur eine relativistische Perspektive auf Wissen (siehe etwa Irlenborn, 2016), die unter anderem von der Perspektivität, Situiertheit und Partikularität (Haraway, 2013) sowie der Machtförmigkeit (Foucault, 2015) von Wissen und Erkenntnis ausgeht, zwar nicht unumstritten, aber doch weit verbreitet (Irlenborn, 2016, S. 2).

Dass auch an einem hegemonietheoretischen Horizont die Frage nach Wissen nicht normativ aufgelöst wird, verdeutlicht sich bereits in Gramscis Konzeption des Alltagsverständs (Kap. 2.3.5), der sich aus ganz unterschiedlichen Wissensformen wie Mythen, praktischem Wissen und dem wissenschaftlichen Wissen einer Zeit zusammensetzt. Mit Bezug auf die grundlegende Bedeutung des negativen Ausschlusses und der Universalisierung partikularer Inhalte für die Produktion von Bedeutungssystemen kann auch aus der Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe ein relativistischer, situierter und macht-

förmiger Wissensbegriff abgeleitet werden. Dabei verweist der hegemonietheoretische Horizont insbesondere darauf, dass es ganz unterschiedliche Arten von Bedeutungssystemen oder organischen Ideologien sein können, die den imaginären Horizont einer Epoche ausmachen (Laclau, 1990c). Die Frage danach, welches Wissen »organisch« wird, ist also nicht bereits von vornherein geklärt, denn es ist auch eine Frage der sedimentierten Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Insbesondere aufgrund der Offenheit des Sozialen scheint die Möglichkeit der Durchsetzung bestimmter Bedeutungssysteme, die einem partikularen gesellschaftspolitischen Projekt nutzen, als allgemein anerkanntes »Wissen« nicht ausgeschlossen. Wie in Kapitel 2.4.1 ausgeführt wurde, geht damit aber *keine* beliebige Perspektive auf die Produktion von Wissen bzw. Erkenntnis einher, die »Wahrheit« und »Objektivität« lediglich dem Kampf um Hegemonie unterordnet. Auch wenn die Möglichkeit und die Gefahr hervorzuheben ist, dass sich das zu einer bestimmten Zeit und mit Bezug auf einen bestimmten Gegenstand »plausibelste« Wissen nicht zwangsläufig als hegemoniales Wissen durchsetzt. Dabei sensibilisiert der hegemonietheoretische Horizont vor allem auch dafür, dass jede Konstruktion eines Bedeutungssystems über die Logik der Differenz und Äquivalenz (a) die Heterogenität des Sozialen nie vollständig repräsentieren kann und (b) notwendigerweise über den negativen Ausschluss anderer Alternativen konstituiert wird. Nichtwissen als »radikale[s] Nichtwissen(.) im Wissen« (Wimmer, 2014, S. 83; Herv. i. Orig.) wird somit zu einem »konstitutiven Moment von Wissen« (ebd.), und die Aufmerksamkeit für illegitime Ausschlüsse wird zu einem grundlegenden Prinzip einer postfundamentalistischen Perspektive auf Wissen. Womit jedoch weder eine Verunmöglichung von Gewissheit noch eine Relativierung von Geltungskraft einhergeht, sondern eine Stärkung des Geltungsanspruchs postfundamentalistischer Wissensproduktion durch eine permanente Ver(-un-)gewisserung von Gewissheiten mithilfe der Fokussierung der Grenzen und Grenzziehungen kontingenter Wissensbestände und -produktionen – immer jedoch ohne Letztgewissheit.

Institutionen und Praktiken der Wissensproduktion und -vermittlung bekommen sowohl von Gramsci und Althusser als auch von Laclau und Mouffe eine herausragende Bedeutung in der Reproduktion gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse zugerechnet. Und auch für Michel Foucault ist Wissen immer mit Macht verbunden. Wissen und Macht bilden aus seiner Sicht zwei Seiten einer Medaille, weshalb man »einer Denktradition entsagen [müsse], die von der Vorstellung geleitet ist, daß es Wissen nur dort geben kann, wo Machtverhältnisse suspendiert sind« (Foucault, 2015, S. 39).

»Eher ist wohl anzunehmen, daß die Macht Wissen hervorbringt (und nicht bloß fördert, anwendet, ausnutzt); daß Macht und Wissen einander unmittelbar einschließen; daß es keine Machtbeziehung gibt, ohne daß sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert.« (Ebd.)

Foucault spricht aus diesem Grund von »Macht/Wissen-Komplexe[n]« (ebd.), die soziale Wirklichkeit und auch Subjektivität mithervorbringen. Doch obwohl er (auch nach seinem Tod) als der prominenteste Machtanalytiker der Gegenwart angesehen wird, hebt er (noch zu Lebzeiten) hervor, dass das eigentliche Thema seiner Forschungen niemals

Macht war, sondern das Subjekt (Foucault, 1987, S. 243). Ausgerechnet dafür sei »[a]ber die Analyse der Macht [...] selbstverständlich unumgänglich« (ebd.). »Denn«, so argumentiert Foucault (ebd.) weiter, »wenn das menschliche Subjekt innerhalb von Produktions- und Sinnverhältnissen steht, dann steht es zugleich auch in sehr konkreten Machtverhältnissen.« Und diese Macht ist für Foucault weder ein Besitz, der ergriffen werden kann, noch ein bestimmter Ort, von dem aus Macht wirkt (siehe auch Kap. 2.3.6). Sie verletzt nicht die Rechte Anderer und wirkt nicht deterministisch, sondern sie ist vielmehr »durch alle sozialen Beziehungen hindurch zersplittert und produziert mögliche Formen des Verhaltens ebenso wie einschränkende Verhaltensweisen« (Mills, 2007, S. 21). Macht ist für Foucault ein totales Phänomen, sie ist ubiquitär in dem Sinne, dass sie Wirklichkeit produziert. Macht ist also nicht nur negativ bzw. repressiv, sondern vielmehr positiv und produktiv und wirkt (subjekt-)konstituierend. Da sie nicht an einem bestimmten Ort lokalisiert ist und objektiv vorliegt, kann sie immer nur als Verhältnis gedacht werden, das zwar asymmetrisch verteilt, aber nie vollständig auf der einen oder der anderen Seite vorzufinden ist. Gleichzeitig werden Machtverhältnisse zu Relationen, die beständigen Dynamiken ausgesetzt sind.

Doch obwohl Foucault von der Ubiquität von Macht ausgeht, hebt er auch hervor, »daß die MACHT nicht existiert« (Foucault, 1987, S. 251; Herv. i. Orig.). Da er sich vor allem mit konkreten, kontingenten Machtverhältnissen beschäftigt sowie mit der Frage, wie Macht ausgeübt wird, könnte angenommen werden, dass er die allgemeine Formulierung eines Machtbegriffs als gesellschaftstheoretischen Grundbegriff ablehnt (Marchart, 2013, S. 366–368). Ich lese diese Ablehnung einer Macht allerdings weniger als Zurückweisung von Macht als grundlegende soziale Logik, denn als wichtigen Hinweis darauf, dass sich Machtverhältnisse immer nur in kontingenter Weise konstituieren (siehe auch Kap. 2.3.6). Die Unterscheidung zwischen konstituierender Macht, die eine soziale Ordnung einsetzt, und konstituierten Machtverhältnissen (Celikates, 2019), kann eine begriffliche Möglichkeit sein, Macht als Grundbegriff des Sozialen in der Logik der politischen Differenz zu konzipieren. Denn da sich das Soziale auf Basis des Ausschlusses einer Vielzahl von Alternativen gründet, kann der Akt der Institutionierung einer sozialen Ordnung immer nur als ein Akt der (konstituierenden) Macht verstanden werden (Lacau, 1990c, S. 31). Aber auch diese Akte der Einsetzung einer sozialen Ordnung können aus der Perspektive der Hegemonietheorie nie als Akte einer von sedimentierten Machtverhältnissen unabhängigen Macht begriffen werden (ebd., S. 35; siehe auch Kap. 2.3.6). Stattdessen ist Macht eine grundlegende soziale Logik und wird so »zu einem Gegenstand, der als solcher nicht existiert (>Es gibt nicht die Macht<) und dennoch omnipräsent bleibt in den Effekten seiner Abwesenheit« (Marchart, 2013, S. 369).

Stuart Hall (2018, S. 71; Herv. i. Orig.) schlägt in seinen Auseinandersetzungen mit »Rasse als gleitende[m] Signifikanten« vor, den »Foucault'schen Syllogismus des *Macht-Wissens* so zu erweitern, dass er auch das beinhalten kann, von dem ich denke, dass es stets einen notwendigen, aber stummen Mittelbegriff darstellt, so dass wir als Ergebnis *Macht-Wissen-Differenz* erhalten.« Dabei hebt er die Notwendigkeit hervor, »Diskurs« – ganz im Sinne der Hegemonietheorie – nicht auf »bloße Rede« oder »reine Ideen« zu reduzieren (ebd., S. 69f.). Denn nur so sei es möglich, Diskurse, ihre Logiken und Funktionsweisen in formaler Hinsicht »als Systeme von Ähnlichkeit und Differenzen, innerhalb derer Rasse eine Figur oder Trope ist, die Bedeutung produziert« (ebd., S. 69), zu theo-

retisieren und zu analysieren. Wobei er heraushebt, »dass diese Bedeutungen sich dann in den Praktiken und Operationen von Machtbeziehungen zwischen Gruppen organisieren und in sie eingeschrieben werden« (ebd.). Die Herausstellung von Rassismus als diskursives System markiert deshalb ihm zufolge keine textuelle oder linguistische Perspektive auf Bedeutung, die »von einer Eins-zu-eins-Relation von Rasse und einer gegebenen Ordnung ›realer‹ – biologischer oder physischer – Unterscheidungen da draußen in der Welt« (ebd., S. 70) ausgeht. Eine diskursive Betrachtung hebt vielmehr auf diejenige Weise ab,

»auf die das enorme Spektrum von (anscheinend zufällig verteilten) Differenzen, die in der materiellen Wirklichkeit existieren, als ein System sprachlicher Differenzierungen konstituiert und dadurch bedeutsam gemacht wird und mithin ein Sinnsystem für das menschliche Denken, Wissen und Handeln im Alltag bildet« (ebd.).

Bedeutungen von »Rasse« sind für Hall aber auch deshalb diskursiv, »weil das Wechselspiel zwischen der Repräsentation von Differenz, der Wissensproduktion und der Einschreibung von Macht in den Körper eine dreifache Beziehung ist, die bei der Erzeugung von Rasse eine entscheidende Rolle spielt« (ebd.). An dieser Stelle wird die Begriffszusammensetzung von Macht, Wissen und Differenz für ihn wichtig, da sie die Relevanz von Differenz in und für Macht/Wissen-Komplexe(n) explizit herausstellt. In Anlehnung an Halls Begriffskonstruktion kann im Rahmen der hegemonietheoretischen Beschäftigung mit Differenz allerdings auch die Rede von *Macht-Wissen-Herrschaft* überlegt werden, die als produktives Dreieck um die Signifikanten Differenz und Antagonismus kreist. Wissen, Macht und Herrschaft können in dieser Perspektive als ineinander verwobene drei Seiten einer Medaille – drei, da ich den Rand miteinbeziehe – verstanden werden, die keine feststehenden Gegenstände bezeichnen, sondern grundlegende soziale Logiken der Hervorbringung des Sozialen als relativ stabile Differenz- und Abschlussverhältnisse benennen.

Neben Macht und Wissen ist Herrschaft aus Sicht der Hegemonietheorie eine grundlegende soziale Logik, die erst die vorläufige Schließung und Stabilisierung des Sozialen ermöglicht (siehe hierzu Kap. 2 und insbes. Kap. 2.3.6). Dabei stellt Herrschaft ein »institutionalisiertes, eine gewisse Dauerhaftigkeit aufweisendes, temporär verfestigtes, strukturiertes und strukturierendes soziales Verhältnis [dar], in dem die Möglichkeiten wechselseitiger Einflussnahme (Macht) asymmetrisch verteilt sind« (Mecheril et al., 2013, S. 47). In diesem Verständnis muss Herrschaft grundlegend für alle sozialen Verhältnisse angenommen werden – womit jedoch weder eine prinzipielle Legitimierung noch eine generelle Delegitimierung von Herrschaftsverhältnissen einhergeht. Denn auch Herrschaft konstituiert sich immer nur kontingent und muss in ihrer Kontingenz betrachtet werden.

Im Rahmen der bildungstheoretischen Auseinandersetzung wird die Anerkennung von Herrschaft als grundlegende soziale Logik sowie die Beschäftigung mit der Frage nach der (Il-)Legitimität spezifischer Herrschaftsverhältnisse unausweichlich. Mit Verweis auf Halls Ausführungen zum gleitenden Signifikanten »Rasse« kann bspw. Rassismus als konstituierende und konstituierte symbolische Ordnung der Macht- und Herrschaftsverhältnisse unserer unmittelbaren und mittelbaren »modernen« Vergangenheit

und Gegenwart identifiziert werden (ausführlicher siehe Kap. 3). In einer (kontext-)relationalen Perspektive auf Bildung in der Migrationsgesellschaft muss Rassismus deshalb systematisch berücksichtigt werden.

Zurückgewendet auf die hohe Bedeutung von Wissen im Rahmen des Bildungsdiskurses muss schlussfolgernd nochmals explizit die *außerordentlich* hohe Bedeutung von Wissen für ein hegemonie- und subjektivierungstheoretisches Verständnis von Bildung hervorgehoben und betont werden – und zwar mindestens mit Bezug auf dasjenige Wissen, das den Subjektivierungsprozessen der Subjekte zugrunde liegt, sowie mit Bezug auf dasjenige Wissen, das hegemonial anerkannt, produziert und verbreitet wird, bzw. auch mit Bezug auf dasjenige Wissen, das im hegemonialen Diskurs tendenziell ab- oder ausgeblendet wird. Im postfundamentalistischen Horizont der Hegemonietheorie lassen sich mindestens zwei Perspektiven auf das herausstellen, was allgemein unter »Wissen« in den Blick genommen werden kann: zum einen eine pragmatische Perspektive, welche die vielfältigen Arten, Formen und Typen von Wissen in den Blick nimmt, die in der Praxis der Subjekte identifiziert und in erster Linie nicht formal und normativ qualifiziert werden können; zum anderen eine philosophische, grundagentheoretische Perspektive, die das, was als Wissen gilt, auf seine grundlegenden Bedingungen der (Un-)Möglichkeit befragt. Wissen wird darin als leerer Signifikant betrachtet (siehe Kap. 2.3.4), der keine notwendige Identität und Zugehörigkeit besitzt, sondern grundlegend in die macht- und herrschaftsförmige Hervorbringung sozialer Wirklichkeit involviert ist. Das heißt, dass dasjenige, was in einem bestimmten Kontext als »Wissen« aufgefasst wird und was nicht, zum einen nicht notwendigerweise eine »objektive« Perspektive auf seinen Gegenstand darstellt und zum anderen Bestandteil der Auseinandersetzung um die herrschaftliche Schließung des Sozialen ist. Und dies ist selbst dann der Fall, wenn dieses Wissen sich als herrschaftskritisch versteht.

Sowohl der pragmatische als auch der philosophische Blick auf Wissen sind für eine unbestimmtheitstheoretische Bestimmung von Bildung relevant: auf der einen Seite aufgrund der Notwendigkeit der Reflexion und Kritik, aber auch aufgrund der Anerkennung derjenigen kontingenten Wissensbestände, die für die Subjektivierung der Subjekte unter bestimmten Verhältnissen bedeutsam sind. Auf der anderen Seite aber auch, weil es die Bedeutung derjenigen konkreten Wissensbestände hervorhebt, die gebildete Subjektivierungsweisen unter konkreten Bedingungen mit höherer Wahrscheinlichkeit ermöglichen – etwa ein Wissen über die Grundlosigkeit sowie die Macht- und Herrschaftsförmigkeit von Wissen und seine subjektivierenden Effekte, aber auch ein Wissen über bedeutsame gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse wie etwa Rassismen. Das In-den-Vordergrund-Rücken der Bedeutung von Wissen-Macht-Herrschaft sowie der Bedeutung des Wissens über Wissen, Macht und Herrschaft im Allgemeinen und über konkrete Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Spezifischen »kann mithin begründet werden mit Bezug auf die Wirkgeschichte dieser Kontextgrößen« (Gottuck & Mecheril, 2014, S. 101).

4.4.3 Normativität, Reflexivität, Kritik

So wie die in den Kapiteln 4.4.1 und 4.4.2 zusammengefassten Elemente spiegeln auch die Elemente Normativität, Reflexivität und Kritik grundlegende Aspekte von Bildung

als einer spezifischen Form von Subjektivierung wider. Diese verbindet darüber hinaus, dass sie diejenigen Subjektivierungsprozesse, die aus einer konkreten Perspektive bzw. in einem bestimmten Kontext als Bildung verstanden werden sollen, in unbestimmter Weise gegenüber anderen Subjektivierungsprozessen als gebildete qualifizieren. Es geht hierbei neben der Eruiierung grundlegender Ermöglichungsbedingungen von Bildung also insbesondere auch um eine normative Qualifizierung von Bildungsprozessen. Selbst wenn vereinzelte, vor allem empirische Bildungsbegriffe – wie jener der empirischen Bildungsforschung (Reinders et al., 2015) oder jener der transformatorischen Bildung (Koller, 2012) – für sich beanspruchen, Bildungsprozesse nicht normativ abzubilden (siehe zur Kritik Koller, 2016b; Krinninger & Müller, 2012; Wigger, 2019), erscheint die Anerkennung der grundlegenden Normativität des Bildungsbegriffs eigentlich als weitreichender *common sense* innerhalb der Erziehungswissenschaft (Wigger, 2019, 2016).

Normen können in einem allgemeinen und formalen Verständnis als Sollensbedingungen verstanden werden, die von jemandem oder einer sozialen Ordnung an sich selbst oder andere gerichtet werden. Ein »Du sollst (nicht)...« ist folglich am Grunde jeder sozialen Ordnung angesiedelt. Das »Sein-Sollen Problem« und »das Thema der Normativität, wie wir es heute kennen«, kommen laut Meseth et al. (2019, S. 3) jedoch unter Bedingungen des Schwindens von Letztbegründungen umso deutlicher »in die Welt, nämlich als Suche nach Gründen, Wegen und Legitimationsverfahren für richtiges und gutes, für wirksames und legitimes Handeln.« Die Normativitätsthematik ist dementsprechend in gewisser Weise reflexiv geworden, was auch zu einer Entauratisierung expliziter Normativität und einer Art hegemonialer Normativität der Nicht-Normativität geführt hat. Normen stellen jedoch eine grundlegende Größe sozialer Kontexte dar (Kap. 4.4.1). Sie rahmen das Soziale allgemein – sowohl präskriptiv als auch subjektivierend (Butler, 2021; Gottuck et al., 2022) – und schreiben vor, wie etwas sein soll, während sie zugleich aber auch verhindern, begrenzen, verunmöglichen oder ermöglichen.

Hierbei kann zwischen unterschiedlichen Typen von Normen differenziert werden – aus der Perspektive der Hegemonietheorie etwa zwischen hegemonialen, organischen Normen, die großteils selbstverständlich erscheinen, und nicht- oder gegen-hegemonialen Normen. Darüber hinaus können Normen unter anderem auch implizit oder explizit, kontextabhängig oder allgemeingültig und partikularistisch oder universalistisch sein. Gottuck et al. (2022) bestimmen Normen zudem über eine politische Dimension und verweisen damit insbesondere darauf, dass Normativitäten stets kontingente Vorgaben sind, die nicht letztbegründet werden können. Normen müssen in dieser Perspektive zwar als grundlegende Logiken von Subjektivierungs- und Bildungsprozessen verstanden werden, die ihnen eine qualifizierende Richtung geben. Sie müssen aber gleichzeitig auch als permanent umstrittene und bestreitbare Orientierungsrahmen betrachtet werden.

Das Element der Reflexion – sowohl als Ermöglichungsbedingung (im Sinne von Räumen der Reflexion) als auch als Qualifizierung von Bildungsprozessen (im Sinne von »reflektiert«) – greift diese politische Dimension des Normativen auf. Dabei wurde mit dem »Augenblick des Subjekts« im Rahmen der Subjektbildung (Kap. 4.2.3) ein konstitutiver Möglichkeitsraum der Reflexivität ersichtlich, der Subjektivierungsprozessen im Allgemeinen eingeschrieben ist. Dieser wird durch die radikale Unbedingtheit des

Sozialen charakterisiert, was aber nicht bedeutet, dass in den Momenten der Entscheidung Zeit zum »rationalen« Überdenken der Alternativen und der Folgen der Entscheidung als vorhanden erachtet wird. Vielmehr hat die begrenzte Unbedingtheit der Entscheidung zur Folge, dass Reflexivität in Bezug auf die Verhältnisse und die Entscheidungen (zumindest nachträglich) immer möglich ist. Diese Reflexivität ist den Verhältnissen selbst immanent und stellt gleichzeitig eine grundlegende Ermöglichungsbedingung nicht-affirmativer Wiederholungen bzw. Entscheidungen in der Zukunft dar. Auch im Rahmen des allgemeinen bildungstheoretischen Horizonts gilt Reflexivität als eines der grundlegenden Kriterien für die Transformation von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen (Koller, 2016b).

Wie in den Kapiteln 4.2 und 4.3 bereits dargestellt wurde, wird Bildung – über die Konstruktion sakraler Bezugspunkte oder der immanenten Kritik – normativ seit jeher als ein Möglichkeitsraum verstanden, der zu einem autonomen, mündigeren und emanzipierteren Verhältnis zur sozialen Immanenz der Subjekte beitragen soll (Schäfer, 2011a). Dieser gesellschaftskritische Bezug ist dem Bildungsbegriff zumeist inhärent (Büniger, 2013a). »Der Topos ›Bildung‹, so schreibt Mecheril (2014a, S. 166), »markiert in dieser Lesart ein heuristisches Interesse, die Bedingungen der (Un-)Möglichkeit der Eigenaktivität des und der Bildenden in Erfahrung zu bringen, die Frage nach der Möglichkeit von Autonomie zu stellen.« Aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive scheint klar zu sein, dass sich dieser Prozess nicht – wie in dem klassischen, cartesianischen Verständnis vom autonomen Subjekt (Rose, 2016b, S. 327) – als ein Vorgang vorstellen lässt, an dessen Ende das transparente, über sich und seine Begehren vollständig verfügende Subjekt steht. Vielmehr ist zu beachten, dass auch der Prozess sowie die Anforderung und Erwartung der Reflexivität nicht jenseits sozialer Immanenz und damit auch Subjektivierung vonstattengehen kann (Büniger, 2013a; Ricken, 2019, S. 102–107). Sich selbst in ein Verhältnis der Distanz und Reflexivität zur eigenen Kontingenz und Opazität, zu den gesellschaftlichen Verhältnissen und Ordnungen sowie zur Praxis der Reflexivität und ihrer Machtwirkungen selbst zu setzen, ist dann zwar nicht vollständig transparent und endgültig, wohl aber als dauerhafte und unabschließbare Aufgabe von Bildung möglich (Büniger, 2013a).

Die Reflexion der gegebenen Verhältnisse führt jedoch nicht zwangsläufig zu einer bestimmten Transformation der eigenen Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse. Denn die Einsicht in die kontingente Verfasstheit der Welt kann auch dazu verführen, die »Regeln« des hegemonialen Spiels, so opak diese auch sein mögen, partikularistisch zu instrumentalisieren, wie dies etwa für als rechtspopulistisch bezeichnete Bewegungen der Gegenwart nicht selten herausgestellt wird (siehe dazu bspw. Laclau & Mouffe, 2012). Die Einsicht in das gesellschaftliche Funktionieren sedimentierter rassistischer, antisemitischer und sexistischer Unterscheidungen führt nicht zwangsläufig zu deren Zurückweisung, sondern kann ebenfalls gut für die Stärkung von Rassismen, Antisemitismen oder Sexismen und für die Artikulation dieser mit anderen gesellschaftlichen *Demands* und normativ bedeutsamen leeren Signifikanten wie Demokratie, Freiheit oder Kritik instrumentalisiert werden (Mohammed, 2020).

Die Qualifizierung von Prozessen der Subjektivierung als gebildete benötigt deshalb auch immer eine explizit normative Grundierung, die sich in einer allgemeinen politischen Ethik – wie etwa der radikalen Demokratie – verortet (Schäfer, 2011a). Bil-

dungsspezifisch handelt es sich dabei um eine Norm, die zu einer Kritik (siehe unten) an Verhältnissen beiträgt, »die Menschen im Hinblick auf die Möglichkeit einer freieren Existenz behindern, ihre Würde einschränken und sie entmündigen« (Mecheril, 2014a, S. 166). Wie bereits einleitend erwähnt wurde, steht diese Normativität, die Subjektivierungsprozesse zu Bildungsprozessen macht, jedoch nicht außer Frage. Denn da sie nicht letztbegründet werden und auch der Bildung kein festes Fundament verleihen kann, muss sie als postnormative, postdogmatische Normativität notwendigerweise offenbleiben (zum postnormativen Gehalt der Hegemonietheorie siehe Kap. 5.2.2). Die postnormative Normativität der Bildung muss dabei in dem Sinne reflexiv sein, dass sie ihre eigenen Grundlagen und Effekte konstitutiv zum Gegenstand der kritischen Überprüfung macht – nicht aus einem Bestreben der Selbstdestruktion, sondern um sich selbst und ihre eigenen Grundlagen permanent zu verfeinern (Mecheril, 2010a, S. 190f.).

Im Rahmen des Bildungsdiskurses ist das Ziel einer reflexiv und normativ begründeten Bildung schlussendlich die Kritik allgemeiner gesellschaftlicher Bedingungen und Verhältnisse, die die Einzelnen in ihrer Autonomie und Würde beeinträchtigen und behindern. Doch gerade in Zeiten der neoliberalen Umdeutung vormals gesellschaftskritischer Begriffe und der Ökonomisierung von Bildung ist selbst das Element der Kritik nicht auf festen Fundamenten gebaut.

»Das Verrückte ist ja, dass Affirmation in einer sich permanent verändernden Gesellschaft nicht mehr Gehorsam verlangt, sondern Eigeninitiative, Selbstständigkeit, aktive und passive Kritikfähigkeit – nicht im Namen selbstverständlich des eigenen Gestaltungsimpulses, sondern im Dienste des Gestaltungsbedarfs einer Gesellschaft, deren Reproduktion nur durch ihre permanente Umgestaltung zu leisten ist.« (Sesink, 2016, S. 225)

Die Kritik, um die es in einem hegemonietheoretischen Verständnis geht, muss sich selbst folglich als Herrschaftskritik stets von Neuem mit Bezug auf die historisch kontingenten Verhältnisse hervorbringen. Und steht dabei selbst auch immer in einem Spannungsverhältnis der Affirmation zu denjenigen Verhältnissen, die Gegenstand und Ermöglichungsbedingung der Praxis der Kritik selbst sind (ebd.). (Herrschafts-)Kritik stellt deshalb immer nur einen tentativen Versuch dar, der »sich weder durch die Aufstellung von Kriterien noch durch die Erarbeitung verallgemeinerbarer normativer Prinzipien auf einen Begriff bringen kann« (Mecheril et al., 2013, S. 29). Sie konstituiert sich in der Praxis und artikuliert sich immer nur als sozial immanente Kritik. Diese Immanenz entbindet die Praxis der Kritik jedoch nicht davon, sich an gewissen allgemeinen Kriterien zu bestimmen. So verfolgt eine gebildete Kritik im Allgemeinen das Motiv, zu Bedingungen beizutragen, die die Unverfügbarkeit der Subjekte über sich selbst zulassen und ermöglichen (Flügel-Martinsen, 2018; siehe hierzu auch Kap. 5.3.3). Die Gegenstände der gebildeten Kritik sind dann weniger die Individuen und ihre Mängel, sondern die Verhältnisse und Bedingungen, die die Freiheiten und die Würde der Subjekte beschneiden. Zugleich ist es für diese Elemente immer bedeutsam, das Motiv, das Maß und den Gegenstand sowie die Position des Subjekts der Kritik und

ihre Effekte zum permanenten Gegenstand der Selbstreflexion bzw. -kritik zu machen (Mecheril et al., 2013, S. 29).