

eine Semantik harmonisiert wird oder ob zwischen den wissenschaftlichen Apparaturen, Zeichentechnologien oder Differenzkonstrukten ein Widerstreit, eine unreine Differenz oder ein Hegemoniekampf herrscht, lässt sich nicht oder nur in einem klassischen Repräsentations- und Kritikmodus entscheiden; die Fragen lautet hier im Anschluss an Karen Barad eher: Was hat die jeweilige Apparatur für Effekte und Konsequenzen (vgl. Wartmann 2020; Bünger 2021, 57f.)? Wie wird das womit und mit welchen Effekten abgebildet? Und wie, warum und wer oder was und an welchen Orten entscheidet man sich für welche und für wie viele Apparaturen (vgl. Scherrer und Wartmann 2021)?

4.8 Ein experimentelles Forschungsdesign

Bildungsstreik: Am Anfang meiner Promotion stand ein Unbehagen, welches ich im Nachgang und nach der Fertigstellung der restlichen Arbeit mithilfe einer biographischen Spur fixieren möchte. Ich habe in Hamburg von 2008 bis 2016 studiert; mein Studium begann mit einer Besetzung der Fakultät der Erziehungswissenschaft, dem folgte der Bildungsstreik 2009 mit der Besetzung des Audi-Max. Zeitgleich haben an der Hamburger Fakultät für Erziehungswissenschaft damals zahlreiche Vertreter:innen des Poststrukturalismus, der Kritischen Theorie, der Psychoanalyse und des Marxismus gelehrt. In Teilen spiegelte der Lehrkörper in Hamburg die Zeitgeschichte des kritischen Denkens in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft des 20. Jahrhunderts wider. Und gerade das damalige Neudenken in der Bildungs- und Erziehungsphilosophie mithilfe der Rezeption sogenannter poststrukturalistischer Perspektiven spiegelte sich auch in der Lehre ab. Die Seminare zu Transhumanismus und Derrida bei Michael Wimmer, die Rancière- und Butler-Lektüreseminare bei Hans-Christoph Koller und Lacaneminare bei Karl-Josef Pazzini gehörten zum Lehrplan. Aber auch die jüngere Generation war bereits vertreten. Ein Zizekseminar bei Tove Soiland oder ein Lektüreseminar zu Bernard Stiegler bei Manuel Zahn sind mir gut in Erinnerung geblieben. Ich war aus heutiger Sicht in meinem Studium in Bezug auf diese Quantität mit einer historischen und institutionellen Besonderheit im deutschsprachigen Raum konfrontiert und im Laufe der Studienzeit entstand ein erlebbarer Widerspruch, den ich gerne nachträglich an den Anfang des Promotionsprozesses setzen möchte. Wie konnte der, ich sag mal, doch so gefährliche Tiger aus Frankreich, der ganze Wahrheitsgebäude einstürzen ließ, man denke nur an den Genderdiskurs, den Postkolonialismus oder neuen Materialismus, wie konnte dieser so viel Produktivität auf dem Papier auslösen und gleichzeitig an deutschsprachigen Universitäten einerseits so zahm wirken oder sogar andererseits so viel Gegenwiderstand produzieren? Wie konnte das sogenannte poststrukturalistische Neudenken in Teilen der Universität, sei es beispielsweise in Bezug auf die Institution selbst oder in Bezug auf die kriti-

schen Studierendenbewegungen in der Fakultät für Erziehungswissenschaft, so konsequenzlos bleiben?

Es lässt sich für die Zeit meines Studiums (nicht nur) an der Hamburger Universität mithilfe eines klassisch-kritischen Zugriffs eine Ökonomisierung und Empirisierung der Universität markieren. Der Bildungsstreik 2009 gegen die Studiengebühren, die studentischen Besetzungen von Fakultäten, die Politik der Fachschaftsräte und Studierendenparlamente ignorierten zumindest in meiner Studienzeit die poststrukturalistischen Diskurse. Die kritischen und politisch aktiven Studierenden interessierten sich zumindest in meiner Wahrnehmung nicht für die Seminare, die von den hier teils bearbeiteten Autoren angeboten wurden. Vielleicht ist die damit verbundene Frage auch der erste Anstoß, den ich bisher unterschlagen habe: Warum sind die Seminare nicht völlig überfüllt von den Studierenden, die das Hamburger Audi-Max besetzen und Humboldts Bildung für alle einfordern? Also in der Hochzeit des Poststrukturalismus an der Hamburger Fakultät für Erziehungswissenschaft schien sich auf institutioneller und politischer Ebene alles andere als ein poststrukturelles Plädoyer für Differenz zu entfalten. Die Gräben zwischen den Positionen der Dozierenden und Professorinnen untereinander sowie die Gräben zwischen den Dozierenden auf der einen Seiten und den studentischen wie auch den institutionellen Bewegungen auf der anderen Seite schienen damals unüberwindbar tief zu sein.

Diese von mir wahrgenommenen tiefen Gräben begegne ich in meiner Dissertation nicht, indem ich klassisch kritisch den Finger auf eine übermächtige Ökonomisierung oder Empirisierung sowie auf die beharrliche Fixierung der studentischen Politiken und Parolen der 60er und 70er Jahre lege. Sondern ich begegne einem ähnlichen Problem oder Muster auf der bildungswissenschaftlichen Ebene. Ich folgte letztendlich der Forderung nach »Selbstkritik« aus der kritischen Erziehungswissenschaft (Euler 2014; Bünger 2021, 62f., 67) und untersuche, was der Eigenanteil an der ganzen Diskurssituation und was vielleicht auch das konservative Moment der eigenen oft als progressiv, radikal und kritisch positionierten Aufstände auf dem Papier ist.

Bildungsmaschinen: Nach meinem auf Bildungstheorie, Psychoanalyse und Poststrukturalismus ausgerichteten Studium in Hamburg begeisterte ich mich zunehmend für die medientheoretischen Arbeiten Friedrich Kittlers wie Bernhard Siegerts und entdeckte oder meinte eine bildungswissenschaftliche Forschungslücke entdeckt zu haben. Die vielen bildungstheoretischen Dezentrierungen des Selbst der Selbst-Bildung wollte ich unter anderem durch eine techno-mediale Dezentrierung erweitern. Unter dem Arbeitstitel *Bildungsmaschinen* sollte jedoch keine einfache kulturpessimistische Provokation im Anschluss an Nietzsche oder die entfremdende »Machtmaschinerie« aus *Überwachen und Strafen* entstehen (Foucault 1994; vgl. beispielsweise Dreßen 1982). Ich wollte aber auch die umgekehrte Variante einer Bildungsmaschine nicht fortschreiben, sodass ich *Bildung* als (Wi-

derstands-)Technik oder entunterwerfende Bildungskunst bemühe. Auch ging es bei den *Bildungsmaschinen* nicht vorrangig um Bildungstechnologien wie Smart Boards oder intelligente Schulbücher im Rahmen eines instrumentellen Technikverständnisses. Ich wollte in einer dekonstruktiven Spur die Terme *Bildung* und *Maschine* nicht in ein oppositionelles und kritisch-hierarchisiertes Verhältnis eintragen, sondern diesen Dualismus durchkreuzen und verschiedene Hybride¹⁰ fokussieren wie erzeugen.

Die Aufgabe bestand bildungstheoretisch – mit Blick auf eine (wiederholte) Dezentrierung des Selbst der Selbst-Bildung – darin, das *Andere* anders (oder vielleicht nur erneut) ins Spiel zu bringen und in diesem Fall über die Frage nach der Technik und dem Medialen das bildungstheoretische Feld zu öffnen (oder offen zu halten) und im (widerstreitenden) Dissens mit gegenwärtigen bildungstheoretischen wie medienpädagogischen Diskursen und den entsprechenden zentralen – in diesem Fall poststrukturalistischen – Theoriegebäuden das kritische Bildungsdenken fortzuschreiben.

Um zunächst den bildungstheoretischen Startpunkt für die anvisierten Bildungsmaschinen abzustecken, wählte ich poststrukturalistische Bildungsphilosophien, in denen Medien, Sprache und Macht thematisiert werden. Ich begann, die jeweiligen Zugriffe auf Bildung zu rekonstruieren, stieß jedoch schnell auf verschiedenste Fragen. Wie gehe ich mit den Widersprüchen, den Dissensen und der Heterogenität der bildungstheoretischen Perspektiven um? Wie tiefgreifend muss ich mir die Referenzsysteme der Autoren aneignen? Wie gehe ich mit dem Repräsentationsproblem und gegenstandstheoretischen Überlegungen um, die jeweils durch die Bildungsphilosophien und deren Referenzsysteme selbst mittransportiert werden?

Die erzeugten akademischen Bildungsweisen im Plural sperrten sich in den ersten Jahren der Stabilisierung und einer Synthese (vgl. dazu Wimmer 2014e, 402), die ich jedoch bis zu einem gewissen Grad benötigte, um dann mit dem eigentlichen Thema der Bildungsmaschinen beginnen zu können. Zu dem Pluralitäts- und Dissensproblem kam hinzu, dass das von mir ausgewählte Bildungsdenken, teilweise einander widerstreitenden kritischen und disziplinpolitischen Diskursen folgt. So stabil das einzelne bildungstheoretische Neudenken im Anschluss an den Poststrukturalismus auf den ersten Blick jeweils wirken mochte, so führte (unter anderem) die in Kapitel 2.9 problematisierte und disziplinübliche Versöhnungsbewe-

10 Diese ersten Zugriffe bewegten sich zwischen der Sprache als Bildungsmaschine (vgl. Bennington 1994, 64f.; Wimmer 2009), dem Brief als materielle Bildungstechnik (Siegert 1993, 93f.; Sloterdijk 1999; Wellbery 1990, xviii), Bildung als postale Maschine (vgl. Bennington 1994, 50–72), Bildung als medial-diskursive Befreundungstechnik in Abgrenzung zur Bildung als Selbsttechnologie (Vgl. Sloterdijk 1999) und der Bildungskonzeption selbst als diskursiv-materielles Bildungsmedium.

gung zwischen kritischer Theorie, Poststrukturalismus und Neuhumanismus zu einigen Ambivalenzen, Widersprüchen und Problemen, also zu einer weiteren und *inneren* Heterogenität innerhalb der Arbeiten.

Die von mir vorgenommenen Konstruktionen oder Iterationen bildungstheoretischer Bildungsweisen und die anvisierte Erarbeitung eines neuen Dezentrierungspunktes kippten mit der Zeit in die Dekonstruktion der von mir gewählten bildungstheoretischen Zugriffe. Der Gegenstand Bildung und die Gegenständlichkeit selbst gerieten zunehmend durch die Bildungsweisen im Plural und durch die inneren Widersprüche *in die Schwebe*. Die bildungstheoretische Auseinandersetzung mit dem ersten Element des Oppositionspaares der Bildungsmaschine führte zu einer doppelten Heterogenität und öffnete ein wissenschaftstheoretisches Fass ohne Boden. Die jeweiligen bildungstheoretischen Antworten auf die Frage nach dem Was der Bildung ließen sich nicht stabilisieren und erzeugten mehr und mehr Fragen. Wie wird der Gegenstand Bildung bildungstheoretisch jeweils eigentlich hervorgebracht? Was sind die sozialen, historischen, disziplinpolitischen und wissenschaftstheoretischen Bedingungen für bildungstheoretisches Kritisieren und Schreiben? Was für Diskurse und Praktiken sind hier am Werk? Wie stabilisieren die Autor:innen den Bedeutungsgehalt ihrer Bildung? Der Fokus verschob sich auf das ›Tun‹ und die sozial-historischen, institutionellen und wissenschaftstheoretischen Bedingungen bildungsphilosophischen Schreibens und Sprechens über Bildung.

Mit dieser Fokusverschiebung folgte ich einem wissenschaftstheoretischen turn, durch den zunehmend das »Tun« und die historisch-kontingenten sowie sozialen Bedingungen des wissenschaftlichen Forschens selbst in den Blick gerieten (vgl. Rheinberger 2008, 12; vgl. 2019, 8). Ich frage (im Anschluss an Rheinberger) nicht, wie ich oder »wie das erkennende Subjekt seine Gegenstände unverstellt in den Blick bekommen kann« oder wie ich eine neue Bildungssemantik erzeugen und stabilisieren kann. Es interessierten mich vielmehr, wie bereits geschrieben, die »Bedingungen, die geschaffen wurden oder geschaffen werden müssen, um Gegenstände unter jeweils zu bestimmenden Umständen zu Gegenständen empirischen [und hier vorrangig theoretischen] Wissens zu machen« (Rheinberger 2008, 12). Wie sehen die theoretischen Fundamente und Architekturen aus? Welche technischen und instrumentellen Bedingungen erzeugen welche Bildungsweisen? Wie passiert dies und welche disziplinpolitischen und sozialen Diskurse, Dispositive und Praktiken werden da bildungsphilosophisch bespielt?

Nach ungefähr einem Jahr intensiver Beschäftigung mit den bildungstheoretisch-poststrukturalistischen Bildungsweisen interessierte mich weniger die Fixierung der Bildungsverständnisse für einen Startpunkt, um das eigentliche Thema der Bildungsmaschinen anzugehen. Vielmehr ging es nur noch darum, ein Verhältnis zu diesem Bildungsdenken und damit einer bestimmten bildungstheoretischen Rezeptionsphase poststrukturalistischer Arbeiten zu finden. Nachträglich lässt sich

konstatieren, dass ich nie aus dem ersten Kapitel der nie geschriebenen Arbeit *Bildungsmaschinen* herausgekommen und gleichzeitig ganz woanders gelandet bin.

Was für ein Verhältnis zum kritischen Bildungsdenken ist nun entstanden? Ich bin ähnlich vorgegangen, wie die meisten poststrukturalistischen Bildungsphilosophien mit dem klassischen Bildungsdenken umgehen. Ich habe jedoch nicht in gleicher Weise klassische bildungstheoretische Diskurse ausgehend von einer bestimmten theoretischen Vorliebe (beispielsweise Medientheorie) gelesen und ein entsprechendes Theoriegebäude, einen Theoriestil und ein Bildungsverständnis erarbeitet. Vielmehr habe ich einige Instrumente des bildungstheoretisch-poststrukturalistischen Neudenkens auf es selbst angewandt und bestimmte Momente dieses Denkens radikalisiert und fortgeschrieben. Anstatt zum Beispiel Humboldts Bildungsdenken differenz-, alteritäts-, medien- oder machtheoretisch zu kritisieren, zu verschieben und fort- oder abzuschreiben, habe ich das damalige Neudenken versucht, in mehrstimmiger Weise gleichzeitig selbst dekonstruktiv zu verschieben, zu kritisieren und konstruktiv fortzuschreiben.

Das Plädoyer für Differenz: Wie bereits beschrieben, traten (unter anderem) mit den poststrukturalistischen Importen in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft an die Stellen des westlichen Universalismus, der Selbstbestimmung und des Identitätsdenkens das »Plädoyer für die Differenz« und die »Lehre vom Anderen« (Münker und Rössler 2012, IX-X). Dieses Plädoyer und die verschiedenen differenz(un)logischen Ausgangs- wie Endpunkte wurden in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zunehmend zu grundlegenden bildungswissenschaftlichen Dreh- und Angelpunkten (vgl. Reh und Ricken 2014, 25f.). Mit dem hier noch zu erläuternden und bereits zumindest teilweise vollzogenen Forschungsdesign niste ich mich in eine ähnliche Bewegung ein, die sich von »den großen Schlüsselbegriffen der großen philosophischen Systeme des 18. und 19. Jahrhunderts«, d.h. von »Identität und Widerspruch«, abzugrenzen versucht und der um die seit Friedrich Nietzsche, Gaston Bachelard oder Niels Bohr zunehmend sich etablierenden Begrifflichkeiten der »Differenz und Repetition« kreist (Rheinberger 2005, 67). An die Stelle des »großen Stils« tritt der »plurale Stil« (Spivak 1992, 197).

Ich folgte dieser Abgrenzungsbewegung auf verschiedenen Ebenen und in Bezug zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten, auch problematisierte ich diese bereits. In diesem Kapitel zur Repräsentationskrise geht es vorrangig um die wissenschaftstheoretische und -stilistische Ebene. In der Einleitung rahmte ich bereits mit der Metapher des Labyrinths und im vorherigen Zwischenfazit mit dem mehrstimmigen Plädoyer für differente Differenzen und Verschränkungen das hier entstandene Forschungsdesign, welches in diesem Kapitel nochmal expliziter wissenschaftstheoretisch eingebettet werden soll.

Es ist hier durch die bildungstheoretisch-poststrukturalistische Auseinandersetzung mit Bildung und aus den bildungstheoretischen Iterationen heraus mit der

Zeit ein iteratives, tentatives¹¹ und experimentelles Vorgehen entstanden, das sich mit den Begriffen »Rekurrenz und Wiederholung« oder »Differenz und Repetition« überschreiben lässt (Rheinberger 2005, 58, 67). Das »Plädoyer für die Differenz« (Münker und Rössler 2012, IX-X), der »Prozess der Heterogenese« (Guattari 2013, 138; zit.n. Schmidgen 2017, 41), sowie »die Proliferation von Differenzen« wurden nach und nach »zum richtenden Grund [des] eigenen Fortwirkens« (Rheinberger 2005, 70). Es entstand mit der Zeit ein Forschungsdesign, welches teilweise indirekt durch die bildungstheoretischen Iterationen und deren Referenzsysteme bereits mittransportiert wurde, und wissenschaftstheoretisch, wie -politisch und methodologisch vor allem an Jacques Derridas Dekonstruktion und, von ihm ausgehend, an Hans-Jörg-Rheinbergers Überlegungen zu *Experimentalsystemen* (2005, 2019) und Karen Barads Diffraktionsapparatur (2007) anschließt.

Bildung als epistemisches Ding: Diese Arbeit lässt sich nachträglich mit einem wissenschaftstheoretischen Diskurs verschränken, nachdem die Bildungsphilosophie wie auch die empirische Bildungsforschung und ihre forschenden ›Phantome‹ (Kapitel 3.5) sich nicht in eine objektive Distanz zu einer äußeren oder sozialen Wirklichkeit bringen können. Hier folge ich unter anderem den bereits iterierten hegemonie-, macht-, medientheoretischen Hervorhebungen der engen Verschränkungen zwischen Bildung, Macht und Medien. Ich forsche und experimentiere in anderen Worten und mit anderen Referenzen ›mittendrin‹ (Haraway 1995; vgl. Scherrer und Wartmann 2021, 150-159) und in einem ›kollektiven Experiment‹ namens Bildung (Latour 2004). Innerhalb und aus diesem kollektiven Experiment heraus fokussierte ich einen Ausschnitt (vier jüngere Bildungsphilosophien) und dekonstruiere das wissenschaftliche »Tun« (vgl. Rheinberger 2008, 12; vgl. 2001, 8) wie die Bedingungen der bildungsphilosophischen Erzeugungen der jeweiligen Bildungsweisen (als historisch wandelbares und ›epistemisches Ding‹).

Was ist ein epistemisches Ding? Mit *Bildung* als epistemisches Ding verweise ich auf »die historischen Bedingungen, unter denen, und die Mittel, mit denen *Dinge* zu Objekten des Wissens gemacht werden, an denen der Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung in Gang gesetzt sowie in Gang gehalten wird« (Rheinberger 2008, 11). Das Verhältnis zwischen dem Forschungsgegenstand und dem Begriff *Bildung* nimmt dabei nicht in einem »erkennenden Subjekt ihren Ausgang«, sondern der Zugriff auf *Bildung* setzt am »zu erkennenden Objekt« an, welches als ein hervorgebrachtes *Objekt*, ein kontingent-historisierter *Gegenstand* verstanden wird (ebd., 11). Das »Ding« ist dabei nur ein Symbol für ein sehr komplexes Geflecht aus Diskursen, Praktiken und Dispositiven und das Ding ist in ein historisches »Regime der Sparsamkeit«, Verknappungen und Wahrheitsregime eingebunden, dass »Wucherungen verhindert« (ebd., 20; vgl. Kapitel 2.9.5). Das Ding ist

11 Zum tentativen oder ausprobierenden Vorgehen sei auf die Arbeit von Sandra Pravica zu und im Anschluss an Gaston Bachelard (2015) verwiesen.

somit keine gegebene oder abstrakte Entität im klassischen Sinne, sondern bereits ein Knotenpunkt oder Effekt einer komplexen Verschränkung, welches sich zudem nicht einfach repräsentieren lässt, weil das oder die jeweiligen wie vorherrschenden Repräsentationsregime Teil dieser Verschränkung sind.

Das Experimentalsystem: Die diachron-historischen und synchron-gegenwärtigen unendlichen Ketten bildungstheoretischer Auseinandersetzungen lassen sich mit Rheinberger als ein typisches (und weiter unten noch zu erläuterndes) Experimentalsystem verstehen, welches das epistemische Ding namens Bildung in einer bestimmten Weise immer wieder »umdefiniert« und auch heterogenisiert (Latour 1987, 87-88; zit.n. Rheinberger 2019, 25). Dabei ist das epistemische Ding immer nur vorläufig zu denken und *Bildung* »verkörpert«, »paradox gesagt«, nicht nur die vergangenen und gegenwärtigen Verschränkungen, also das gesamte Experimentalsystem, eine »Liste« der »Aktivitäten und Eigenschaften« (Rheinberger 2019, 25), die meist nachträglich bis in die Antike geführt wurde und bei der Humboldts Aktivitäten des Öffern und leider auch in dieser Arbeit deutlicher als andere Aktivitäten markiert werden. Das epistemische Ding verkörpert auch »das, was man noch nicht weiß« (ebd.) und verweist damit auch auf die Zukunft und auf bestehende Ausschlüsse.

Diese Liste wissenschaftlicher Aktivitäten rund um den Bildungsbegriff wurde in dieser Arbeit erneut um einen oder mehrere (bildungstheoretische) »Einträge erweitert«, womit ich dem Gegenstand *Bildung* »eine neue Gestalt« gebe (ebd.). Aber um dem epistemischen Ding eine neue Gestalt geben zu können, um einen neuen Listeneintrag zu erzeugen und um in den »Prozeß des operationalen Umdefinierens einzutreten« (ebd.), brauchte es ein eigenes kleines Experimentalsystem mit stabilen Apparaturen sowie stabilen technischen Bedingungen. Das epistemische Ding *Bildung* wurde durch spezielle bereits erläuterte technische Bedingungen »eingefaßt und dadurch in übergreifende Felder von epistemischen Praktiken und materiellen Wissenskulturen eingefügt« (ebd.). Zu den technischen Bedingungen gehören in dieser Arbeit das Referenzsystem, die (Nicht-)Strukturen des Experimentalsystems und die damit verbundene *Intrastruktur* der Iterabilität. Die zentralen Experimentalapparaturen können mit Dekonstruktion, Kritik, Konstruktion und der noch zu erläuternden Diffraction betitelt werden. Diese technischen Bedingungen und Apparaturen »determinieren die Wissensobjekte in doppelter Hinsicht: Sie bilden ihre Umgebung und lassen sie so erst als solche hervortreten, sie begrenzen sie aber auch und schränken sie ein« (ebd., 26). So bedingen sie zum Beispiel »die Form möglicher Repräsentationen eines epistemischen Dings« (ebd.), die, wenn sie »ausreichend stabilisiert [...]« wurden, »wiederum [...] als technische Bausteine in eine bestehende Experimentalanordnung eingefügt werden« können (ebd., 26).

Mit fortschreitender Zeit wird im Experimentalsystem dasjenige, was zunächst als epistemisches Ding (*Bildung*) in den Blick gelangt, stabilisiert und es geht in die *Intrastruktur* des Experimentalsystems über (vgl. ebd.). Es wird zum technischen

Teil der Experimentalordnung, wodurch sich mein Experimentalsystem neu stabilisieren musste und wodurch wiederum neue Perspektiven und Experimente ermöglicht wurden. Es konnten andere oder neu generierte Aspekte als epistemische – nicht stabile – *Objekte* in den Blick genommen oder erzeugt und auch destabilisierend auf die stabilisierten technischen Bedingungen zurückgewendet werden. In diesem Sinne wurden in den letzten fünf Jahren mehrere poststrukturalistische Bildungsweisen und die damit verbundenen Umgangsweisen und Referenzsysteme stabilisiert. Dadurch entstanden die damit einhergehenden poststrukturalistisch-bildungstheoretischen Plädoyers für Differenz als epistemische und instabile Dinge, die wiederum stabilisiert und dann sogar zum *grundlegenden* Teil der Experimentalanordnung und des Forschungsdesigns wurden und auf die beforschten Bildungsweisen zurückgewendet und radikalisiert wurden.

Die durch die Experimentalanordnung entstehenden Bildungsweisen und die damit verbundenen und dann fortgeschriebenen Plädoyers für Differenz entstehen oder entstanden vielmehr und stabilisierten sich im Vollzug; durch das horizontale Versammeln und Verkoppeln verschiedener Bildungsweisen (*äußere* Heterogenität) und durch das Dekonstruieren dieser Auseinandersetzungen (*Innere* Heterogenität). Die Erarbeitung der Vorgehensweise und das Forschungsdesign befinden sich hier demnach nicht am Start der experimentellen Auseinandersetzung. Es wurde nicht erst das Forschungsdesign erarbeitet und angewandt, sondern das Forschungsdesign ist bereits ein Effekt einer in den letzten Jahren entstandenen Liste und eine damit verbundene Pendelbewegung zwischen Stabilisierung und Destabilisierung epistemischer Dinge und technischer Apparaturen. So konnten beispielsweise die stabilisierte Figur des Plädoyers für Differenz und die damit verbundenen Fragen nur durch die horizontale Versammlung mehrerer bildungsphilosophischer Auseinandersetzungen und durch die damit verbundene Einarbeitung in verschiedene Teile des poststrukturalistischen Referenzsystems entstehen. Das Plädoyer für Differenz als epistemisches Ding entstand oder trat durch die Stabilisierung und Heterogenese der Bildungsweisen und die iterierten bildungstheoretisch-poststrukturalistischen Plädoyers hervor.

In Bezug zu einem kleinen bildungsphilosophischen Ausschnitt (Schäfer, Wimmer, Ricken, Koller) wurde ein Experimentalsystem erzeugt, welches die entstehenden Forschungsergebnisse, das forschende ›Phantom‹, die Forschungsgegenstände, die verwendeten diskursiv-materiellen Forschungsapparaturen und das für die Forschung notwendige stumme und nicht explizierbare Wissen umfasst (zum stummen Wissen vgl. Rheinberger 2005, 61-67). Zunächst habe ich mich für das Experiment auf einen »Ausschnitt der Realität« (Bildungsphilosophie) konzentriert, welcher »willkürlich isoliert« und mit einem spezifischen »System« stabilisiert wurde, das den Verfahrensspielraum, »innerhalb derer der Experimentator frei verfahren kann, die Art der Fragen, die ihm zu stellen erlaubt ist, und nicht selten auch die Art der Antwort, mit der er sich begnügen muß«, bedingt (Jacob 1990, 261; zit.n. ebd.,

54f.). Ähnlich wie Karen Barads wissenschaftstheoretischen Überlegungen zu den »experimental meta/physics« bilden die Antworten (Barad 2007, S. 253; zit.n. Scherrer und Wartmann 2021, 145), welche das Experimentalsystem bereit hält, kein objektives *Außen* oder eine objektive soziale Wirklichkeit ab, sondern eine kleine Veränderung an einer Variablen des Experimentalsystems, der *Intrastruktur* oder eine Veränderung bei den forschenden ›Phantomen‹ kann auch das Endresultat oder die Antwort beeinflussen. Es werden letztendlich nur »die dem System inhärenten Möglichkeiten [...] ausgelotet« (Rheinberger 2005, 69).

Nach diesem wissenschaftstheoretischen Zugriff lässt sich die »experimentelle Anordnung« somit »als das Kernstück wissenschaftlicher Aktivität« bezeichnen (ebd., 54). Forschung hängt maßgeblich von »der Wahl solcher Systeme« ab, die ich in einer Kopplung von Gasché und Barad als *Intrastrukturen*¹² der Forschung bezeichne (ebd., 55). Es wird hier anstatt des »infra« bei Gasché (1986, 216) das Präfix »intra« im Anschluss an Karen Barad verwendet, da dies das Gewordensein, die Instabilität und das ›Mittendrin‹ der Struktur anzeigt und die Struktur als Entität problematisiert sowie auch deren Elemente als durch Teilungs- und Verschränkungspraktiken hervorgebrachte (scheinbare) Entitäten hervorhebt (vgl. Scherrer und Wartmann 2021).

Die Wahl dieser *Intrastruktur* traf ich nicht rein intentional und der Umgang mit den Forschungsgegenständen ist nach Rheinberger »in der traditionellen Fassung der Subjekt-Objekt-Relation [...] nur schlecht aufgehoben« (Rheinberger 2005, 53). Es scheint nach Rheinberger sogar, wie in der Einleitung beschrieben, für die erwünschten und unerwarteten Ereignisse förderlich zu sein, wenn die »irreduzible Abwesenheit« von Absicht, die aller Erfindung eigentümlich ist«, zur Geltung kommt (Rheinberger 2005, 70). Ich ›verwickle‹ mich nach Rheinberger sowieso durch mein Experiment »in epistemische Praktiken, ja Machenschaften«, »deren Ausgang« ich oder das forschende ›Phantom‹ teils überhaupt nicht überblicken oder sprachlich ausweisen kann (ebd., 56). Ich würde an dieser Stelle, mit Blick auf das von Rheinberger angeführte stumme Wissen, die unbekannten Eingänge noch hinzufügen. Experimentalsysteme sind in diesem Sinne in alle Richtungen »offene Anordnungen« (ebd., 57).

Wenn ich die Metaphern des Labyrinths und des Ariadne-Fadens nochmal bemühe, dann ist das forschende ›Phantom‹ mit einem Experimentalsystem meist schon lange vor der eigentlichen Forschungsarbeit verwickelt (hier Bildungsphilosophie) und stabilisiert (iteriert) gerade in der Anfangszeit eines Forschungsprojekts die akademischen oder labyrinthischen Gänge, Wände, die verschiedensten Fäden und Umgangsweisen mit gelegten, abgerissenen und verschränkten Fäden, mit wissenschaftlichen Erdbeben und eingestürzten Gängen (vgl. Kapitel 1.3). Die gesamte vorfindliche Experimentalanordnung (Bildungsphilosophie),

12 Diese Wortschöpfung verdanke ich Madeleine Scherrer.

das kollektive Experiment (*Bildungswirklichkeit*) wird stabilisiert bzw. iteriert. Die damit verbundenen Wiederholungen und Repräsentationen bedürfen dem Fixier- und »Feststellbaren« (Rheinberger 2005, 69). Dieses Feststellbare besteht hier aus den zu fixierenden Auseinandersetzungen mit *Bildung*, den damit verbundenen Gesellschaftsdiagnosen und Bildungsgeschichten, der zu fixierenden Forschungsinfrastruktur und der Erarbeitung der Apparaturen (Dekonstruktion, Diskursanalyse, Kritik). Mit diesen Apparaturen können die bildungstheoretischen Auseinandersetzungen überhaupt erst stabilisiert, in Reaktion gebracht werden und es können durch die Stabilisierung des Iterierten überhaupt erst die durch den Forschungsprozess anvisierten Grenzen und Ausschlüsse des Experimentalsystems der Bildungsphilosophie erscheinen.

Wenn ich im Akt der Wiederholung eines Bildungsdenkens, eines Umgangs mit *Bildung* oder eines hegemonial-disziplinpolitischen Vorgehens zu sehr das zu Wiederholende zu *identifizieren versuche* oder unter einer bestimmten »Logizität« oder hegemonialen Disziplinpolitik feststelle (ebd., 59), dann laufen die erwünschten durch die Iteration erhofften Differenzen, »Nichtübereinstimmungen« und »Variationen« Gefahr, sich in der dann erzeugten Identität des Wiederholten aufzulösen (vgl. ebd., 68). Experimentalsysteme sind zwar einerseits »darauf angelegt, Resonanzen zwischen verschiedenen Befunden zu erzeugen und stabilisierten Signalen handhabbare Bedeutungen zuzuweisen«; andererseits »muß das System destabilisiert werden«, wenn nicht vorhersehbare Ereignisse und etwas *Neues* entstehen soll. Ein zu stabiles und auf (identische) Replikation ausgerichtetes Experimentalsystem reproduziert und verlängert nur bereits getätigte Forschung. Doch zu wenig »Stabilisierung produziert« wiederum nur Rauschen. Folglich »[bedingen] Stabilisierung und Destabilisierung [...] einander« (ebd., 69) und der »Grat zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten« ist sehr schmal (ebd., 55). Ein oder auch dieses Experimentalsystem riskiert durch die Wiederholungen, entweder nur Altbekanntes oder nur Rauschen zu erzeugen. In dem Experimentalsystem muss aber notwendig wiederholt werden und es müssen auch »bereits bekannte Phänomene« miterzeugt werden, denn »Innovation ist am Ende und in einem fundamentalen Sinne das Resultat von Repetition« (ebd., 59).

Iterabilität: Rheinberger versteht die Kernaufgabe beim Experimentieren als »differentielle Reproduktion« (ebd.) und im Anschluss an »Jacques Derrida könnte man auch von einem Spiel der Differenz sprechen« und »das Forschen in die Nähe dessen bring[en], was Derrida das Unternehmen der »Dekonstruktion« genannt hat« (Rheinberger 2005, 59f.).

Die Gratwanderung zwischen Stabilisierung und Destabilisierung und dieses experimentelle Spiel der Differenzen lässt sich an der für dieses Forschungsdesign zentralen Figur der Iterabilität¹³ verdeutlichen. Die mit der Iterabilität verbun-

13 Gasché 1986, 217; Rheinberger 2019, 113; vgl. Rheinberger & Zischler 2016; Derrida 1997b, 53f.

denen Intrastruktur repräsentiert jedoch kein schlichtes universalisiertes und philosophisches Prinzip oder eine identifizierbare Wirklichkeit als etwas mit sich Identisches, was ich auch mit dem »Intra« der Intrastruktur zu markieren versuche. Die Struktur der Iterabilität ›durchkreuzt‹ sich selbst und verkörpert eine Differenz und Mehrstimmigkeit, welche die scheinbare Universalität und Transzendentalität durchstreicht und *Wahrheit* wie Identität verneint, ›verunreinigt‹ und paradoxerweise gleichzeitig trotzdem ermöglicht (vgl. Gasché 1986, 215f.). Dieses antisystematische Unentscheidbare, In-der-Schwebe-Halten und diese integrierte Durchstreichungsbewegung der gewählten Startpunkte soll das schließende Systematisieren von vornherein subvertieren. Die Dekonstruktion wird hier nicht in einer Weise anverwandelt, um dann ›doch‹ ›dekonstruktiv‹ mit Bildung philosophieren oder systematisieren zu können (vgl. Derrida 1997b, 23-35), d.h., um letztendlich wieder ein ›Und doch‹ anzufügen. Vielmehr geht es vorrangig um einen Gebrauch der Dekonstruktion als eine ›Widerstandsgeste‹ gegen das Systematisieren, gegen den großen Stil (vgl. Kapitel 5) oder hier im Speziellen gegen bildungsphilosophisches Systematisieren (vgl. ebd., 49-53), wodurch sich neben der dekonstruktiven Mehrstimmigkeit der Iterabilität gerade die kritische Stimme deutlich hinzufügt und mit dem Dekonstruktiven verschränkt.

Der vorliegende Text konfrontiert uns mit zahlreichen Wiederholungen, die auch den verschiedenen Vorgehensweisen zugeordnet werden können. Als Erstes finden sich Repräsentationen anderer Arbeiten, Paraphrasen, Zitate und Vorgehensweisen; als Zweitens geht es um Dekonstruktion, d.h. um verschiebende Wiederholungen¹⁴, und als Drittes entstehen ausgehend von diesen Iterationen Fortschreibungen durch die Montage verschiedener (auch zu wiederholender) Elemente aus dem Reservoir des kritischen, bildungstheoretischen und poststrukturalistischen Referenzsystems. Das hier montierte und zusammengebastelte Forschungsdesign im Anschluss an Rheinberger stellt dabei nicht den Startpunkt meiner Forschung dar und ist auch keine einfache Darstellung des verwendeten Forschungsdesigns. Dieses Forschungsdesign ist die letzte in diesem Buch oder, linear-zeitlich betrachtet, eine nach und nach entstandene und letztendlich abschließende Fortschreibung, die sich jedoch bereits durch die vielen Überarbeitungsschritte wieder bis zu einem gewissen Grad in die Experimentalanordnung und die gesamte Arbeit eingeschrieben hat.

Wissenschaftliche Wiederholungspraxen oder allein das Zitieren können im Rahmen der poststrukturalistischen Einschnitte nicht mehr als einfache Wiederholungen oder Repräsentationen qualifiziert werden (vgl. Gasché 1986, 212). Die »Räume wissenschaftlicher Darstellung konstituieren« bereits »eine bestimmte

14 Diese Verschiebungen entstehen durch die Fokussierung von vor oder während der Iteration entstandenen Ausschlüssen des Iterierten und zu Iterierenden.

Form der Iteration« (Rheinberger 2019, 113), die über einfache Repräsentationslogiken hinausgehen. Der iterative Blick führt zu Widersprüchen. Denn die Iteration verweist im (gewöhnlichen Verständnis) einerseits auf etwas, das repräsentiert wird und in der Wiederholung als Identität (wieder) präsent gemacht zu werden scheint. Andererseits würde sich die Wiederholung auflösen, wenn die Identität völlig reproduziert werden würde, da es dann eine nicht vom Original zu unterscheidende identische Replikation wäre.

Der Iteration wohnt eine zentrale Differenz inne und sie wird von etwas bestimmt, was auf etwas anderes als eine originale Identität verweist. Iterabilität kann in einer vorschnellen und groben Übersetzung mit der Möglichkeitsstruktur der verschiebenden Wiederholung (nicht) identifiziert werden.¹⁵ Diese innere Differenz oder »Verunreinigung« der Identität des (scheinbaren) Originals »entstammt der Tatsache, dass die Infrastruktur der Iterabilität heterogene Fäden miteinander [...] verbindet« (Gasché 1986, 216; eig. Übers.) und zwei unverträgliche Stränge zusammenbringt, die eine Doppelbödigkeit bedingen, sodass es »keinen Boden oder Grund« mehr gibt (Derrida 1981, 308; zit.n. Gasché 1986, 216; eig. Übers.) und auch keine identifizierbare Identität oder Wahrheit mehr behauptet werden kann.

Der eine Faden lässt sich mit »der Möglichkeit von Iteration oder Wiederholung« und der andere mit »der Möglichkeit der Alteration« oder Veränderung markieren (Gasché 1986, 212). Dieses »Spiel der Differenz« (Derrida) oder Fadenspiel lässt sich auch gegen den griechischen Ariadne-Faden und akademische wie politische Leit-Fäden positionieren. Diese Leitfäden »überleben« (mit Theodor W. Adorno gesprochen) zumindest *strukturell* den Faschismus und bestimmen, wie ausgeführt, auch die neuhumanistische Bildungsidee (Adorno 1996). Diese Fäden visieren Identität, Eigenes oder Heimat an; nach Kurt Röttgers dienen diese eher der »Angst-Bewältigung« (Röttgers 2008, 13) und nach einigen Perspektiven auf Wissenschaft haben sie auch nicht viel mit Wissenschaft zu tun (vgl. beispielsweise Paret 2020). Sie schützen uns vorm Herumirren und sollen uns unseres Ursprungs versichern, dem sich wiederum ständig immer wieder repetitiv versichert werden muss: Ist der Faden noch derselbe und leitet der eine Faden uns wirklich vom Ursprung zum Ziel (vgl. Röttgers 2008, 14)?

Die Wiederholung wird hier in einer Weise gedacht, der zufolge der Faden vor jeder Wiederholung bereits allein durch die Möglichkeit der Wiederholung zerrissen ist. Die singuläre und einzigartige Identität würde nicht überleben und wäre nicht wiederholbar, wenn es am Startpunkt nicht schon etwas Wiederholbares gäbe (Gasché 1997, 212). Letztendlich kann nur etwas Wiederholbares, aber nicht etwas mit sich Identisches wiederholt werden. Das zu Wiederholende markiert dann bereits etwas anderes, kein Eigenes. Das Andere und damit die Veränderung schreiben sich bereits in das zu Wiederholende ein, bevor es zur Wiederholung kommt. Diese

15 Vgl. Derrida 1997b; Gasché 1986, 213–217; Rheinberger 2019, 113.

Differenz-Ökonomie beschrieb ich bereits in Bezug auf den Bildungsbegriff anhand der Feststellung Michael Wimmers, dass Bildung von Beginn an ruiniert war (Kapitel 2.4).

Wäre das Singuläre oder beispielsweise die Bedeutung oder Identität der Bildung durch die Wiederholung voll präsent, dann würde es sich um keine Wiederholung handeln. Die Wiederholung bedarf der Abwesenheit des Originals (vgl. Gasché 1986, 213), was die Möglichkeit des *Experimentalsystems*, unendliche Listen und Aktivitäten erzeugen zu können, oder was auch die unendlichen und nicht still zu stellenden bildungsphilosophischen Umdefinierungen von Bildung erklären kann.

Neben der Möglichkeit des fortwährenden Umgestaltens epistemischer Dinge bedingt die Iterabilität auch die »Möglichkeit für Re-Produktion, Repräsentation und Zitation« (ebd., 212f.). Dabei beginnt in dieser Quasi-*Intrastruktur* alles nur nicht mit dem Original, sondern mit der Repräsentation, dem Zitat und der Reproduktion (ebd., 214), welche gleichzeitig die Möglichkeit von Identischem bedingen. Die Perspektive dreht sich, wie in der Dekonstruktion üblich. Die »Möglichkeit der Wiederholung bedarf der Erkennung von selbst-identischen Markierungen, wobei die Wiederholung genau diese Markierungen in ihrer wiedererkennbaren Identität erst konstituiert« (ebd., 214; eig. Übers.) und gleichzeitig, wie gesagt, zersetzt jede Wiederholung die zu wiederholende singuläre Identität. Die hier geleisteten Rekonstruktionen, Zitate und Repräsentationen verstehe ich in diesem Sinne als Iterationen, die keine Identität beispielsweise einer Transformationstheorie einfach repräsentieren und die aber gleichzeitig durch die Repräsentation auch eine Identität dieser performativ (mit)erzeugen.

Das Derrida'sche Plädoyer oder die Iteration des Derrida'schen Plädoyers für Differenz und das damit verbundene Plädoyer für die Grund- und Bodenlosigkeit sollte in das Forschungsdesign eingeschrieben werden. Das Ziel oder die Konsequenz aus den Rheinberg'schen wissenschaftstheoretischen Überlegungen: Mein *eigener* Zugriff oder das *Eigene* hinter dem *repräsentierten* Neudenken der Bildung und das *Eigene* meines wissenschaftlichen Zugriffs wird mit diesem Plädoyer so weit ruiniert, dass die Ränder ausgefranst bleiben, der Grund grundlos und das Experimentalsystem für das andere oder anderes offenbleibt, d.h. Neues hervorbringen kann. Ähnliches gilt für die immer präsente Destabilisierungs- und Auflösungsbewegung der gewählten *Intrastruktur*.

»**Experimental meta/physics**«: Die Wahl des *Experimentalsystems*, der Forschungs*intrastruktur* oder des Forschungsduktus des In-der-Schwebe-Haltens verwickelt sich zunehmend mit einer bereits mit Rheinberger und Gasché hervorgerufenen kritischen Bewegung (Differenz > Identität), womit ich Wissenschaft »nach dem Ausklang der Postmoderne« explizit als eine »wichtige [...] Verhandlungszone [...] des Politischen«, d.h. auch, als ein Ort der »Macht und Ermächtigung« behandle (Schmidgen 2017, 20, 42; vgl. Derrida 1997b, 11f.). Mit Karen Barad

kreisen die identitätslogischen¹⁶ Episteme um die optischen Metaphern des Spiegels und der Reflexion (vgl. Barad 2013, S. 56; vgl. Scherrer und Wartmann 2021). Reflexion als Metapher/Wissenschaftsapparat/.../Diskurs/Selbstpraktik und die Potentiale »eines reflexiven Verhältnisses« (Nohl 2021, 186) verweisen nicht nur in der kritischen Bildungsphilosophie auf gängige oder selbstverständliche Erkenntnisformen. Dem Reflexionsbegriff lässt sich eine weitreichende identitätspolitische Bedeutung für das gegenwärtige eurozentrische Denken zuweisen (Foucault 2004, 107, 563). Die eurozentrische Reflexionsapparat stellt eine grundlegende und wirkmächtige Anthro- und Differenzproduktionsapparat dar, die einen bestimmten Menschen einsetzt und den diskursiv-materiellen Raum in spezifischer Weise (re-)strukturiert. Ohne dies hier vollständig ausbuchstabieren zu können: So bedingt beispielsweise die Reflexionsapparat einerseits ein Unsichtbarwerden der Spiegeloberfläche und -apparat wie ihrer Effekte auf das Gespiegelte bzw. Reflektierte selbst und andererseits scheint die Apparat die Welt in Repräsentationen, repräsentierte Gegenstände und die Repräsentation bzw. Reflexion leitenden und empfangenden Subjekte zu teilen, wobei die Welt trotz und durch Reflexionen unzugänglich zu sein scheint und auf Abstand gehalten wird (krit. d. Barad 2013, 53; Wimmer 1999; Friedrichs 2022, 435f.).

Ein Verfahren innerhalb des Reflexionssystems könnte in dem hier aufgebauten Zugriff aufgrund der hegemonialen Stellung dieses Verfahrens und wegen der bereits vielfach ausgeloteten Möglichkeiten innerhalb des Reflexionssystems das hier zu vollziehende Experiment in dem Sinne gefährden, dass nur Altbekanntes reflektiert und projiziert wird und das Ganze in »Geometrien der Gleichheit« gefangen bleibt (vgl. Barad 2007, 71f.). Gleichzeitig wäre es vermessen zu sagen, dass mit dem alten Repräsentationsregime in der Wissenschaft nichts mehr anzufangen wäre oder ich mit dieser Arbeit diesem Repräsentationsregime bereits entsagt hätte, d.h., keine bildungstheoretischen Originale abbilde oder die Bildungstheorien wie Methoden bzw. Apparaturen als Reflexionsspiegel nicht zur Identifizierung von Bildungswirklichkeiten verwende.

Bereits Derridas Dekonstruktion kann so verstanden werden, dass er die nicht nur akademischen Spiegeloberflächen untersucht und die Struktur wie Effekte dieser nachzeichnet sowie im konstruktiven Vollziehen destruiert (vgl. Gasché 1986). Die Dekonstruktion markiert dabei nicht nur Effekte und Grenzen von Reflexionsapparaturen, sondern Derrida ermöglicht es gleichzeitig, mit Strukturen wie der

16 Ich bin mit dieser Arbeit mit dem »Willen zur Macht« (Derrida 1997b, 20f.) und auch in »epistemische Machenschaften«, in identitätslogische wie differenztheoretische, verwickelt. Denn beispielsweise kreist mit Spivak auch der hier verwendete differenztheoretische oder plurale Stil um problematische Machenschaften, hier um den Phallogozentrismus (Spivak 1985; vgl. Kapitel 5).

Iterabilität oder dem Duktus des In-der-Schwebe-Haltens andere konstruktive Vorgehensweisen und Forschungs*intra*strukturen zu entwerfen, die sich mindestens am Rande oder der Grenze der Reflexionsapparatur bewegen.

Neben der Iterabilität oder dem Duktus des In-der-Schwebe-Haltens verweist die von Donna Haraway und Karen Barad ins Feld geführte optische Metapher der Diffraktion auf eine ähnliche von der Spiegelmetapher abgrenzbare Struktur oder »ethisch-onto-epistem-ologische« Apparatur. Diese Diffraktionsmetapher lässt sich mit den Überlagerungen von verschiedenen optischen, aber auch akustischen, elektromagnetischen oder materiellen Wellen verdeutlichen und vorschnell fixieren. Auch sei hier auf das Young'sche Doppelspaltexperiment von 1802 und die daran anschließenden experimentellen Modifikationen und grundagentheoretischen Debatten verwiesen (Barad 2007; vgl. Scherrer und Wartmann 2021, 145-150, 159-161). In dieser von Barad erarbeiteten diffraktiven Forschungsapparatur existiert quasi kein hierarchisches und interagierendes Verhältnis mehr zwischen Forschungssubjekt, Forschungsgerät und Forschungsgegenstand als jeweils einzelne Entitäten. Die Bildungswirklichkeit und Gegenstände werden nicht aus einer bestimmten theoretischen oder empirischen Perspektive betrachtet, interpretiert oder gemessen. Die theoretischen Texte, wissenschaftlichen Methoden, empirischen Materialien und forschenden Phantome stellen bereits diskursiv-materielle Verschränkungen/Überlagerungen/Diffraktionen und keine gegeneinander abgeschlossenen Entitäten dar. Sie werden auf derselben Ebene angeordnet und in einem gemeinsamen Immanenzraum positioniert, indem Subjekt-Objekt oder Natur-Kultur immer schon verschränkt waren und sich immer schon in einem »Mittendrin« befanden (vgl. Haraway 1995; vgl. Scherrer und Wartmann 2021, 150-159).

Betont die Iterabilität und Dekonstruktion die Differenzen, Mehrstimmigkeit und Unmöglichkeit eines scheinbaren Innen und Eigenen eines Texts, eines Diskurses oder eines Denkens, so hebt die Struktur der Diffraktion (und des »intra«) die Verschränkung, die möglichen Verknüpfungen und Trennungspraktiken von scheinbaren Entitäten und die je nach vollzogener Apparatur differenten Differenzen bzw. Verschränkungen sowie deren Effekte hervor.

4.9 Zwischenfazit II: Wissenschaftstheoretische Heterogenisierung

Die von Beginn an gewählte horizontale Anordnung verschiedener bildungstheoretischer Auseinandersetzungen, das gegenseitige Durcheinander-Hindurchlesen, das Überlagern, Verknüpfen und Koppeln dieser Bildungsweisen visiert nicht einen Text, eine Methode oder eine Forschungsperspektive als zentralen Forschungsspiegel oder eine zentrale Forschungsfolie an, welche über die anderen Texte, Methoden, Stile und Bildungsweisen gelegt wird. Ich habe immer wieder versucht, die Hierar-