

4. Die Repräsentationskrise

4.1 Einleitung

Wie ausführlich oder umfassend das poststrukturalistische Plädoyer für Differenz in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft importiert wurde, lässt sich insbesondere (und hier exemplarisch) an dem bildungswissenschaftlichen Umgang mit der Krise der Repräsentation ablesen. Das Repräsentationsproblem¹, die damit einhergehenden poststrukturalistischen Thesen, Theoriearchitekturen und intellektuellen Stile durchziehen die poststrukturalistischen Geschichten wie ein ›roter Faden‹ (vgl. Münker und Rössler 2002, IIXf.) Dieser rote Faden wurde jedoch nicht annähernd so polemisiert, kritisiert und damit sichtbar gemacht wie das (im letzten Kapitel bearbeitete) Subjektproblem. Zwar scheint »seit mindestens drei Jahrzehnten« der Differenzbegriff nach und nach diskursübergreifend ins Zentrum der Erziehungs- und Bildungswissenschaft gerückt und »zu einem theoretischen Grundbegriff« geworden zu sein, der mit einer »damit verknüpften eigenen (nämlich differenztheoretischen) Theorietyplik« verschränkt ist (Reh und Ricken 2014, 26). Doch stehen die differenz-zentrierenden Diskurse und Praktiken im Verdacht, mit Differenz sehr ›differenzlos‹ umzugehen (ebd., 25) oder sogar die Verkenntung und Verstellung von Differenz und Andersheit, wie auch die Verstellung der Irritationen der Repräsentationskrise, zu betreiben (vgl. krit. d. Wimmer 2014d, 432; 2016).

1 Das Repräsentationsproblem steht hier exemplarisch für die lange Geschichte über und Pluralität des philosophischen und wissenschaftstheoretischen Sprechens von Wirklichkeit. Dazu gehören Fragen nach dem (*empirischen*) Status von *wirklichen* Dingen wie Forschungsgegenständen und Fragen nach der *Möglichkeit*, die *Dinge der Wirklichkeit* symbolisch oder empirisch *abzubilden*. Was unter *Wirklichkeit*, *Ding*, *Gegenständlichkeit*, *Repräsentation* und *Wissenschaft* verstanden wird, ist historisch kontingent und auch gegenwärtig finden sich unzählige wissenschaftstheoretische Antwortversuche. »Wie wir« und »was wir repräsentieren« sind offene und zudem gegenwärtig weiterhin sehr voraussetzungsreiche Fragen (Sandkühler 2003, 47), da es beispielsweise auch infrage steht, ob es so etwas wie Repräsentation überhaupt gibt. Denn es gibt wissenschaftstheoretische Überlegungen, nach denen die Praktik des Repräsentierens selbst *Wirklichkeit* schafft und nicht einfach *Realität* abbildet (vgl. Kapitel 4.4; Barad 2007; Rheinberger 2008).

Im Gegensatz zu dem poststrukturalistischen Streit ums Subjekt scheinen auf den ersten Blick gerade die verschiedenen Repräsentationsformen und Umgangsweisen mit der Repräsentationsproblematik und die damit einhergehenden wissenschaftlichen Stile und Vorgehensweisen kaum oder nur in Ansätzen den Weg in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft gefunden zu haben. Der Versuch »niemals für sich selbst zu sprechen« und »ständig in Bewegung zu sein«, das radikale Zitieren (Spivak 1993, 197) und Einnisten in bestehende »Werkruinen« (Bolz 1995, 11), Moirés (Kittler 1986b, 4), Montagen (Didi-Hubermann 2014), der Essayismus (Zima 2012), die Mehrstimmigkeit und plurale Medienverwendung (beispielsweise Kassetten und Architektur bei Derrida), die »Feminisierung« des Philosophierens« (Spivak 1993, 194), die widerwärtigen Geschichten (Foucault 1993, 38), die Rätselsprache (Lacan) und das molekulare Maschinenbasteln (Deleuze), oder die Erzeugung von »Gruppensubjekten« (Guattari; vgl. Schmidgen 2017, 24) markieren eher die Ränder oder das Jenseits dessen, was weite Teile auch der kritischen und poststrukturalistische Erziehungs- und Bildungswissenschaft als wissenschaftlich qualifizieren.

Diese Stile und Vorgehensweisen sind Effekte des jeweiligen Einsatzes, bei denen der »(implizite oder explizite) Begriff der Gegenständlichkeit des Gegenstandes, der Status der theoretischen Aussagen (auch in Bezug zur Praxis) und der Begriff des Begriffs selbst« sich verändert hat. Und je nach Perspektive wird »auch das Wirklichkeits- oder Realitätskonzept sowie die Geltungsbedingungen der Theorien und letztlich das Selbstverständnis des wissenschaftlichen Weltverhältnisses« ein anderes (Wimmer 1999, 39). Wie bereits in Kapitel 2.7 verdeutlicht, ist diese Problematik keine spezifisch poststrukturalistische. Die Auseinandersetzung mit Repräsentationsfragen, Gegenständlichkeitsverständnissen und Objektkonstituierungen begleitet die Moderne von Anfang an. Hierfür sei auf Georg Wilhelm Friedrich Hegel (vgl. Spivak 1992, 213) oder Immanuel Kant (vgl. Gamm 1992, 21), Friedrich Nietzsche, Samuel Beckett und Arthur Schopenhauer (vgl. Wellbery 1999) oder den Grundlagenstreit in der Physik zwischen Niels Bohr und Albert Einstein am Anfang des 20. Jahrhunderts verwiesen (vgl. Barad 2007, 39-96). Und auch im Nachklang poststrukturalistischer Überlegungen stellen unter anderem postkoloniale (beispielsweise Said 2019; Hall 1994) sowie ethnographische Debatten (beispielsweise Berg und Fuchs 2016) und die Diskurse des neuen Materialismus (beispielsweise Rheinberger 2019; Barad 2007) einige wichtige Knotenpunkte für die hier fokussierte Repräsentationsproblematik dar.

In einigen Teilen der Wissenschaft entstand in den letzten Jahrzehnten zunehmend eine Sensibilität für die Effekte der eigenen wissenschaftlichen Zugriffe, den »Repräsentationsformen«, -praxen und den damit verbundenen Wahrheitsregimen (Berg und Fuchs [1993] 2016, 11f., 64, 72; vgl. Hall 1994) und eine Auseinandersetzung um die »Objektkonstitution« in der Forschung, an dem auch das sogenannte »Objekt« und das forschende »Tun« beteiligt sind (Berg und Fuchs 2016, 22, 48).

Die Fragen der Repräsentation verweisen dabei nicht auf ein bloßes wissenschaftstheoretisches Gedankenexperiment. Diese Fragen berühren neben dem hier zu rekonstruierenden *empirischen* Status der Rede von Bildung sehr viele gegenwärtige Debatten, die sich hier kaum abbilden lassen. Erwähnt seien der Umgang mit den realen Konstruktionen und den wirkmächtigen Bildern von Kindheit, Jugend, Schüler:innen, Lehrer:innen oder Erwachsenen; die Frage nach Geschlechtsidentitäten und Geschlechterverhältnissen (vgl. Kapitel 5); oder in Bezug auf die wieder zunehmenden Nationalisierungen von Leuten sei auf die damit verbundenen Konstruktionen und Naturalisierungen von Anderem und Eigenem verwiesen; auch der Stellenwert des Wissens und die Frage nach fake news in einer (vielfach diagnostizierten) Informations- und Wissensgesellschaft spielen eine wichtige Rolle; und die gerade im Anschluss an die Repräsentationskrise vielfach in Frage gestellten Dualismen Kultur-Natur und Subjekt-Objekt bedingen mögliche Antworten auf den hybriden Klimawandel oder für die Auseinandersetzungen rund um den Dualismus Technik-Mensch, welche wiederum direkt auf Themen wie die Digitalisierung an Schulen oder Klimabildung verweisen.

Die Grenzen des Sagbaren beim Antworten auf aktuelle Fragen werden durch die hegemonialen Sprach- und Repräsentationsregime, die vorherrschende Ordnung der Dinge wie den damit verbundenen Wirklichkeitsvorstellungen gezogen. Dabei wird das Sag- oder Antwortbare von vornherein verknappt, sodass die notwendig bereits erfolgten Antworten und die Reaktionen auf die vielen derzeit einfallenden Hybriden (Klimawandel, Digitale Welt; vgl. Latour 2013) oder Wiedergänger (Nationalismus) von vornherein subvertiert oder zumindest eingeschränkt wurden und werden. Als Beispiel sei erneut meine mit Michaela Jašová (2021) bereits geäußerte Kritik an erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Versuchen, *Bildung* gegen rechts zu wenden, erwähnt (vgl. Kapitel 2.9). Im schlimmsten Fall antworten oder reagieren die Akteure oder Aktanten in einer Weise oder leisten Widerstand, sodass letztendlich die hegemonialen Wahrheitsregime und epistemischen Strukturen gestützt werden, die wiederum bestimmte Hybride, wie den Klimawandel oder Trennungspraktiken wie den Nationalismus überhaupt erst hervorgebracht oder ermöglicht haben.

Im Zentrum dieses Kapitels und der Iterationen in Bezug auf die Repräsentationsfrage stehen die Fragen nach dem Umgang mit der Repräsentationskrise. Wie buchstabiert sich in den verschiedenen bildungstheoretischen Auseinandersetzungen jeweils das Plädoyer für Differenz auf wissenschaftstheoretischer Ebene aus und welche Konsequenzen hat dies jeweils auf den wissenschaftlichen Stil und das wissenschaftliche Vorgehen? Wie tiefgreifend hat sich das Plädoyer in die bildungstheoretischen Theoriearchitekturen und in den jeweiligen Umgang mit der Repräsentationsproblematik eingeschrieben? Was sind die wissenschaftstheoretischen *Grundlegungen* der bildungstheoretischen Zugriffe und wie werden diese *Grundlegungen* problematisiert?

In einem ersten iterierenden Schritt werden die den bildungstheoretischen Theoriearchitekturen und Vorgehensweisen zugrundeliegenden Repräsentationsmodi, die Kritiken an identitätslogischen Repräsentationsformen und die damit verbundenen Differenzkonstrukte iteriert (Kapitel 4.2-4.6). In einem zweiten und explizit fortschreibenden Schritt werden von *innen* und *durch-einander* die dann vorrangig einstimmig positionierten Differenzkonstrukte, Gegenständlichkeiten und Wissenschaftsapparaturen in ein mehrstimmiges Plädoyer für differente Differenzen (Kapitel 4.7) und in ein experimentelles Forschungsdesign eingeschrieben (Kapitel 4.8).

4.2 Kritik vs. Genealogie

Ricken bereitet in die *Die Ordnung der Bildung* eine »Genealogie der Bildung« vor, welcher er mit »systematisch-explorativen Beiträgen« (ODB, 28, 168) – einer methodologischen Auseinandersetzung (ebd., 163-210), einer subjektivierungstheoretischen wie »anthropolitischen« Interpretation von Bildung (ebd., 211-336) und einer alteritätstheoretischen »Neujustierung von Kritik« (ebd., 37, 337-348) – »zuarbeitet« (ebd., 28). *Die Ordnung der Bildung* stellt somit selbst keine Genealogie der Bildung dar, sondern sie visiert eine Genealogie an und arbeitet ihr zu.

In einer Genealogie der Bildung würde es nach Ricken darum gehen, der Frage nachzugehen, »wie in und durch »Bildung« als einem theoretisch formulierten und praktisch bedeutsamen gesellschaftlichen Programm »Menschen in Subjekte« [...] verwandelt werden« (ebd. 193). Dieses »Programm« der Ordnung der Bildung bewegt sich auf mehreren Ebenen und ist äußerst »verzweigt« und »komplex« (ebd.). Es verweist auf »theoretische Diskurse«, »soziale wie institutionalisierte Machtpraktiken«, »auf spezifische Selbsttechnologien«, aber auch auf »architekturelle Einrichtungen« (Foucault 1978, 119f.; zit.n. ODB, 71). Und die Frage, wie Menschen durch Bildung in Subjekte verwandelt werden, lässt sich nur mithilfe von verschiedensten und anhand einer Vielzahl von empirischem Material wie Gesetzestexten, Tagebüchern oder Schüleraufsätzen beantworten (ODB, 205f., 273).

Nach Rickens »Lesart« (ebd., 33) geht es der Genealogie nicht um das Was der Macht oder das Was der Bildung, wobei »die Frage nach dem Was und Warum [nicht] aus[ge]schalte[t]« werden soll (Foucault 1994, 251; zit.n. ODB, 33). Genealogie fokussiert die als »Spährtrupp vorgeschickte Frage: Wie spielt sich das ab« (Foucault 1994, 251; zit.n. ODB, 69)? Wie werden mit und durch *Bildung* Menschen zu Subjekten? Wie wird im Rahmen der Ordnung der Bildung subjektiviert, objektiviert und Wahrheit gesprochen (ODB, 190f.; vgl. Ricken 2019, 846)?

Der Begriff Bildung repräsentiert somit nicht einfach eine »vermeintlich objektiv gegebene [...] Realität«, noch ist Bildung »als bloß determinierter Effekt der Regelstrukturen von Diskursen« zu verstehen (Ricken 2011, 15). Bildungsphilosophie