

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

4.6 Zwischenfazit I: Repräsentationsweisen und -problematisierungen

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

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

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

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

griff von innen heraus differenz-, macht- und alteritätstheoretisch rekonstruieren, abschreiben und verschieben; sei es durch die Fokussierung der staats-, sprach-, bildungstheoretischen oder anthropologischen Texte Humboldts.

Rekapitulierend lässt sich sagen, dass ich versucht habe, die jeweiligen Differenzfiguren, pluralen Stilmomente, die Mehrstimmigkeit, die Ambivalenzen, Widersprüche, Verschränkungen wie Vermischungen innerhalb der Texte hervorzuheben und durch die parallelen und wiederholten Iterationen/Dekonstruktionen/Diffraktionen verschiedener bildungstheoretischer Auseinandersetzungen ein heterogenes Geflecht (das hier mit vier Einsätzen sehr klein ist) zu erzeugen, dem keine klare oder stabile Differenz- und Repräsentationsvorstellung mehr zugrunde liegt. Die Stabilität konnte nur jeweils partikular und innerhalb des Geflechts selbst erzeugt werden, wobei die verschiedenen bildungstheoretischen Einsätze gleichzeitig von *innen* heraus und durch die Abgrenzung bzw. Verschränkung untereinander in die Schwebelage versetzt wurden.

Die bildungstheoretischen Auseinandersetzungen können (wie weiter oben bereits versucht) in einen pluralen Stil eingeschrieben werden. Gleichzeitig lässt sich in einem kritischen Modus eine je unterschiedlich ausgeprägte Einstimmigkeit wie auch Bildungszentrierung aufzeigen, da die Bildungstheorien sehr stabile Referenzsysteme verwenden, enge (hier auch reproduzierte) Verknüpfungen zur eigenen Autorschaft erzeugen, die anderen Positionen der eigenen Theoriearchitektur unterordnen und damit eine *Eigenheit* konstruieren, die sehr deutlich Form, Inhalt sowie Wahrnehmung der jeweiligen Arbeiten prägt. Und auch das poststrukturalistische Plädoyer für Differenz scheint sich den Einstimmigkeiten zu fügen und dieses Plädoyer, die Losung oder das Signalwort der Differenz scheint beispielsweise gegenüber dem Bildungsbegriff nur an zweiter Stelle zu stehen.

Der Bildungsbegriff befindet sich durch die Sekundarisierung nicht auf einer Seite des Widerstreits, der unreinen Differenz oder bedient nur einen Einsatz im hegemonialen Kampf. Es geht vielmehr um die diskursiv-hegemonialen Auseinandersetzungen um Bildung (Schäfer), eine dekonstruktive (Wimmer), subjektivierungstheoretische (Ricken), dekoloniale (Knobloch 2019) oder postkoloniale (Castro Varela 2016) Perspektive auf *Bildung* und teils daran anknüpfende kritische oder dekonstruktive Wendungen dieser sowie um widerstreitende und partielle Zugänge zur *Bildung* als *Forschungsgegenstand* (Koller 2012; vgl. Kapitel 4.3). Der tradierte Diskurs der umstrittenen *Bildung* (vgl. Bünger 2021, 65; Koller 1997) bzw. die mit einem Fragezeichen versehene und letztendlich trotzdem ins Feld geführte und mit einem Ausrufezeichen markierte Losung namens *Bildung* wird durch poststrukturalistische Referenzsysteme weitestgehend fortgeschrieben.

Die vorgenommenen bildungstheoretischen Iterationen und die Unterschiede zwischen den bildungstheoretischen Auseinandersetzungen treten gerade in Bezug auf den Umgang mit der Krise der Repräsentation hervor. Die Ordnung der Bildung Rickens, die Bildung als Transformation und die Kopplung von Bildung und Wider-

streit Kollers, Bildung als Entsubjektivierungsfigur und Bildung als leerer Signifikant Schäfers oder die Gabe der Bildung Wimmers stellen *positive* und stabile Antworten auf die Krise der Repräsentation dar, in deren Rahmen bestimmte, meist nicht hegemoniale Tendenzen der Moderne mit jeweils anderen Referenzsystemen fortgeschrieben wurden. Doch die Antwort auf die anfängliche Frage danach, wie tiefgreifend sich das Plädoyer der Differenz in die bildungstheoretischen Theoriearchitekturen und in den jeweiligen Umgang mit der Repräsentationsproblematik eingeschrieben hat, fällt je nach bildungstheoretischem Zugang und je nach Lesart unterschiedlich aus. Die Fokussierung des »Post« der Moderne (vgl. Kapitel 2.7) findet sich vorrangig in Michael Wimmers Arbeiten. Wimmer versucht, die Stabilisierung und Positivierung eines Bildungsverständnisses immer wieder zu irritieren. Bei Ricken, Koller und Schäfer lässt sich die Repräsentationsproblematik eher als sekundäre Problematik ausweisen, die sich zwar wie hier in den Fokus stellen, jedoch sich mit Blick auf die stabilen und *positiven* Bildungstheorien auch als Nebensache oder sogar als ein Instrument markieren lässt, um ein stabiles und in sich geschlossenes wie einstimmiges Bildungsdenken zu erzeugen. Die Irritation der Repräsentationskrise führte damit meist trotz pluraler Stilelemente zu einem **einstimmigen** Stil und **eine** Sprach-, Bildungs- oder Wirklichkeitskonzeption, die an **einen** Autor, **eine** Sprache, **eine** Theoriearchitektur und **ein** bestimmtes Referenzsystem gebunden wird.

4.7 Ein mehrstimmiges Plädoyer für heterogene Differenzen und Verschränkungen

Die Repräsentationsmodi und die Umgangsweisen mit Repräsentation sollten in dieser Arbeit in erster Linie nicht zu einer kritischen Hierarchisierung und Einfaltung führen, sodass **eine** Umgangsweise die anderen in sich integriert. Vielmehr sollte die Mehrstimmigkeit und Gleichzeitigkeit in Bezug auf die verwendeten kritischen, interpretierenden, analytischen, identifizierenden und dekonstruktiven Modi und damit jeweils verschränkten Repräsentationsformen, -erzeugungen und -kritiken wie (de-)stabilisierenden Instrumentarien und Vorgehensweisen hervorgehoben werden. Dem sollte gerade durch das hier gewählte Vorgehen, die Erarbeitung der *inneren* Heterogenität (Widersprüche, Ambivalenzen, Lesarten der einzelnen Einsätze) einerseits wie die Erzeugung von Heterogenitäten bzw. Verschränkungen untereinander andererseits entsprochen werden. Gleichzeitig bleibt das hier gewählte Vorgehen sowohl ein partikulares und destabilisierendes als auch ein kritisches, wenn Hierarchisierungen (beispielsweise in Kapitel 4.6) und konstruktive Fortschreibungen erfolgen, die sich von den iterierten Einsätzen abgrenzen lassen.