

Interferenzen

Perspektiven kulturwissenschaftlicher
Bildungsforschung

Herausgegeben von
Christiane Thompson, Kerstin Jergus
und Georg Breidenstein

© Velbrück Wissenschaft, Weilerswist 2014

Christiane Thompson, Kerstin Jergus und Georg Breidenstein

Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung

1. Herkünfte von »Kultur« und »Kulturwissenschaft«

Roland Barthes bestimmt das Forschen als eine Praxis, die sich aus dem »imaginären Gehäuse, aus diesem schützenden, aber auch trügerischen wissenschaftlichen Code« abzieht und dahin gelangt, »das Subjekt über das Weiß der Seite [zu] werfen«.

Die Bemerkung Roland Barthes' erscheint uns als Einstieg in den vorliegenden Band geeignet, da sie auf mehreren Ebenen eine Eröffnung anspricht: Das Bild vom über das Weiß der Seite zu werfenden Subjekt beschreibt eine Investition, ein Bewusstsein dafür, dass das wissenschaftliche Forschen seinen es bedingenden Diskurs überschreitet. Die Forscherin dürfe sich, so Barthes, vom wissenschaftlichen Code nichts vormachen lassen; denn der Forschungsprozess sei im Wesentlichen durch eine Öffnung gekennzeichnet. Dieser Prozess wendet sich mithin mehr oder minder stark gegen das schon gebildete Wissen der Wissenschaft und ist also wiederholt damit konfrontiert, die vor-gegebenen disziplinären Grenzen zu befragen. So erklärt sich, warum Barthes interdisziplinäres Arbeiten nicht als Aufeinander-treffen verschiedener Disziplinen fasst: »Die Interdisziplinarität besteht darin, einen Gegen-stand zu schaffen der niemandem gehört (sic).«

Mit den vorliegenden »Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung« folgen wir der Selbstbeschreibung von Barthes. Weder Programm noch Paradigma bilden das Ziel dieses Sammelbandes. Es sind vielmehr die »Interferenzen« – die produktiven Überlagerungen und die daraus resultierenden Bewegungen im Zwischen der Disziplinen, der Gegenstände, der Zugänge, der Erkenntnisweisen –, von denen wir uns wechselseitige Anregungen und Dialogmög-

lichkeiten für verschiedene Zweige der Erziehungswissenschaft erhoffen. In einer sich weiter ausdifferenzierenden Erziehungswissenschaft mit vielfältigen Begründungsfiguren und Wissensformen sind es womöglich die Aufmerksamkeit für die Grenzen »methodischer Kontrolle«, der problematisierende Blick auf begrifflich-kategoriale Zugriffe sowie die Haltung der Befremdung gegenüber dem, was (immer schon) als »pädagogisch«, als »Bildung« etc. gefasst wird, die einen Raum theoretischer und praktischer Investition eröffnen.

Dieses Anliegen lässt sich über das Konzept der »Kultur« bzw. der »Kulturwissenschaft« erschließen, wie wir im Folgenden aufzeigen wollen. Unter diesem Konzept firmieren seit ungefähr 25 Jahren zahlreiche Forschungsprogramme, die ungeachtet unterschiedlicher Traditionen, Grundlagen und Systematiken ein Problembewusstsein hinsichtlich der *Bestimmbarkeit* von »Kultur« bzw. »Kulturwissenschaft« verbindet. Bereits an dort gebräuchlichen Begriffen wie »Hybridisierung«, »Grenzüberschreitung« und »Übersetzung« wird die Wendung gegen disziplinäre Konsolidierungen des Kulturellen greifbar. So beschreibt »Kulturwissenschaft« einen Zugang, der von seinen Gegenständen und Theoriebeständen her nicht *einer* wissenschaftlichen Einzeldisziplin zugerechnet werden kann. Kulturwissenschaft und Kultur sind demnach in einem ›Zwischen‹ angesiedelt. Häufig ist von einem »in between space« die Rede, die zugleich Kultur wie auch deren Erforschung umschreibt. Kulturwissenschaft wird als Programm »ohne festen Boden« umschrieben oder mit dem Konzept der »Heterotopie« in Verbindung gebracht.

Für die interdisziplinäre Entwicklung der Kulturwissenschaft lassen sich vielfältige Herkünfte angeben. Die Kulturwissenschaft lässt sich *erstens* im Horizont der Problematisierung der abendländischen Vernunftkonzeption lesen, auf der die neuzeitliche Wissenschaft ebenso wie die moderne Pädagogik gründet. Deren universalistische Konzeption hat sich nicht zuletzt als Anspruch einer Rationalität gebildet, die das ihr gegenüber stehende Unverstandene und (kulturell) Fremde dem Denken erschließt. Dabei hat dieses Vernunft- und Wissenschaftsverständnis sich das Fremde und Unverstandene verfügbar gemacht und ihm in verschiedenen Formen von Herrschaftswissen einen untergeordneten Platz in Relation zum Bild einer aufgeklärten abendländischen Rationalität zugewiesen. Die Kulturwissenschaft vollzieht eine Verunsicherung und Infragestellung dieser Vorstellung einer abendländischen Einheitsvernunft, indem sie den Blick auf die *operativen Logiken* leitender kultureller Differenzen bzw. Unterscheidungspraktiken richtet, wie zwischen dem »Eigenen« und dem »Fremden«, zwischen »männlich« und »weiblich« etc., und zeigt, wie sich über diese Logiken Macht-, Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse konstituieren, die mitunter von den diesen Verhältnissen Unterworfenen getragen, aber auch unterlaufen werden.

»Kulturwissenschaft« – dieses Konzept steht *zweitens* für eine Entwicklung, die sich in Abgrenzung zu funktionalistischen und behavioristischen Erklärungsmodellen des Sozialen aus der Mitte des 20. Jahrhunderts positioniert. Mit »Kultur« werden die Sinnkonstruktionen und -vollzüge innerhalb der menschlichen Praxis fokussiert, über die sich das Soziale allererst konstituiert. »Kultur« bezeichnet demnach nicht einfach einen Wirklichkeitsbereich unter anderen, der durch formale Strukturen fundiert wird (»Basis« – »Überbau«). Vielmehr kommt in Diskursen und Praktiken die Frage der sozialen Ordnungszusammenhänge zur

Bearbeitung. Damit erscheint das Begründungsproblem sozialer Ordnung als Referenzpunkt kulturwissenschaftlicher Forschung: In ihr bildet sich ein Bewusstsein für die Unmöglichkeit aus, die Fundierung, Richtung und Interpretation kulturell-sozialer Praxis stillzustellen. Kontingenz als Nicht-Notwendigkeit und Anders-Möglichkeit durchstimmt demnach das Forschungsfeld der Kulturwissenschaft.

Aus dem Zusammenhang von Kultur und Kontingenz resultiert *drittens* eine Herkunft der Kulturwissenschaft aus der Erfahrung von und mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen, welche identitäre und orientierende Referenzpunkte zunehmend in Frage stellen. Über lokale Rahmungen hinweg befinden sich Wissens- und Sinnzusammenhänge in Bewegungen der Wanderung und Translation. Aus diesen komplexen Verschiebungen und Überlagerungen wird erst die Signatur von Machtverhältnissen rekonstruierbar, die Phänomene wie »Migration« und »Globalisierung« kennzeichnen. Im Zwischenraum der Kulturwissenschaft werden »bewegliche Kategorien« gebildet, mit denen gesellschaftliche Wandlungsprozesse erschlossen werden sollen.

Diese drei Herkünfte konstituieren vielschichtige Bezüge zur Erforschung kultureller Praxis, wobei Letztere auf die Differenz und Kontingenz im Vollzug von Praxis verwiesen bleibt: Die Kulturwissenschaft operiert auf dem Feld ihres Gegenstands und bewegt sich im Spannungsverhältnis von Rekonstruktion und Konstruktion. Das oben angesprochene Bewusstsein der ›weißen Seite‹ entspricht unseres Erachtens eben dieser Einsicht in die Kontingenz, die als Spannungsverhältnis von »Beharrung« und »Neuschöpfung« im Sozialen expliziert worden ist. Der darin enthaltene ungezähmte Begriff der Kontingenz fasst die beständige Re-Instituierung des Sozialen in kulturellen Vollzügen.

Für die Erforschung von Bildungsprozessen und für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen haben die genannten Herkünfte der Kulturwissenschaft eine produktive und Probleme erschließende Qualität: die Aufmerksamkeit für operative Logiken und Unterscheidungspraxen, ein Bewusstsein für Kontingenz bzw. Nicht-Identität wie die reflexive Haltung und Verflüssigung leitender Kategorien und Konzepte. Anhand dieser systematischen Bezüge kann greifbar werden, dass es weniger um die disziplinäre, systematische oder theoriearchitektonische Konsolidierung einer Programmatik als um die Aufnahme einer Arbeit geht, die in der Verwicklung mit den bearbeiteten Gegenständen zu Befremdung, Irritation und Problematisierung führt.

Im Folgenden sollen exemplarisch kulturwissenschaftliche Einsatzpunkte dieser Arbeit in der Erziehungswissenschaft markiert werden. Wir gehen zunächst von einer disziplinären Perspektive aus und stellen bezogen auf die erziehungswissenschaftliche Disziplin die Anregungen und Herausforderungen einer kulturwissenschaftlichen Perspektive heraus (2.). An drei Themenkreisen gilt es dann vorzuführen, wo und wie in ihnen eine kulturwissenschaftliche Perspektive Interferenzen für eine produktive und problemformulierende Arbeit hervorbringt (3.): Diese umfassen die Praxis des Forschens, das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung sowie die Konstitutionsproblematik des Pädagogischen. Im letzten Teil werden wir die Beiträge des Bandes mit Blick auf ihre reflexive Positionierung einer kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung skizzieren (4.).

2. Kulturwissenschaftliche Einsätze in der Erziehungswissenschaft

Es ist darauf hingewiesen worden, dass Wissenschaft und die durch sie ermöglichten Erkenntnisse der sozialen Welt dem Erfordernis der *Identifizierbarkeit* genügen müssen; denn in der Wissenschaft wird um Ressourcen, um die Durchsetzungsfähigkeit von Forschungsparadigmen und um Aufmerksamkeit für Fragestellungen konkurriert. Dies zeigt sich auch vielfach in den gegenwärtigen Debatten der Erziehungswissenschaft: dem Versuch der hegemonialen Besetzung von »Bildungsforschung«, der Gründung von »Schools of Education« mit veränderten curricularen Ausrichtungen und Stellenprofilen oder auch der Ausgründung einer *Gesellschaft für empirische Bildungsforschung* aus der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Damit sind Entwicklungen und Veränderungen bezeichnet, welche die Schwierigkeit disziplinärer Bestimmung im Horizont bildungs- und gesellschaftspolitischer Abhängigkeiten der Erziehungswissenschaft bezeichnen. Zugleich lassen sich diese Entwicklungen wohl auch nicht ohne die im ersten Teil beschriebenen gesellschaftlichen Transformationsprozesse und die zugehörigen bildungs- und wissensökonomischen Entwicklungen verständlich machen.

Für eine kritische Selbstverständigung der Erziehungswissenschaft erscheint mithin eine Beobachtung und Prüfung jener Konzepte und Kategorien dringlich, unter denen gegenwärtig die Gestaltung von »Bildung«, aber auch ihre Erforschung vollzogen wird. Was gilt als ›Bildungsforschung‹? Welche Geltung und Reichweite wird ihr zuerkannt? Welche Wirklichkeitsbereiche werden von dieser Forschung beschrieben, erforscht und beobachtet? Welche Rolle spielen dabei die Forschenden und die Beforschten? Welche Bedeutung erhält Theoriebildung in diesen Forschungsprozessen? Ausgehend von einigen Beiträgen, die in den letzten Jahren zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Kulturwissenschaft erschienen sind, wollen wir diesen Fragen ein Stück nachgehen.

In ihrem Beitrag »Kulturwissenschaftliche Pädagogik« für das »Handbuch Kulturwissenschaften« geht Käte Meyer-Drawe historisch-systematisch den Entgrenzungen des Bildungsbegriffs nach, die bis zur aktuellen Situation reichen und die nicht zuletzt aus einer engen Verbindung mit dem Kulturbegriff verständlich werden: Die »wechselhafte Instrumentalisierung des Kulturbegriffs spiegelt sich vor allem in der gegenwärtigen Bildungsreformdebatte, in welcher Kultur das bezeichnet, was im Sinne eines ›Profils‹ oder ›Leitbildes‹ das Besondere und vermeintlich Attraktive von einzelnen Schulen und Universitäten ausmachen soll, aber zugleich auch das, was als ›Schul- und Universitätskultur‹ das Allgemeine des bundesrepublikanischen Bildungswesens benennen und die Institutionen gegenüber denen anderer Nationalstaaten als konkurrenzfähig auszeichnen soll«. Wie ein genauer Blick zeigt, rekurrieren hegemoniale Einsätze um »Bildung« vielfach auf den Begriff der Kultur, der über Begriffe wie »literacy« und »Teilhabe« die Hervorbringung der Tauglichkeit durch Bildung bezeichnet, oder der ›ausgewählten‹ Kultur, die über Konzepte wie »Elite« und »Exzellenz« die Distinktion von Bildung hervorhebt. Über alle diese Formen hinweg vollziehen sich also nahezu unbeachtet Instrumentalisierungen von »Kultur«, ohne dass die damit einhergehenden begrifflich-systematischen Konsequenzen problematisiert

würden, wie z. B. die Entscheidung über Wertigkeiten und Legitimität einer ›Kultur‹ (gegenüber anderen ›Kulturen‹ oder anderen Lebensbereichen).

Eine historisch-systematische Analyse wie die Meyer-Drawes, die auch die Instrumentalisierungen von »Bildung« und »Kultur« durch modernitätskeptische und nationalistische Positionen aufzeigt, führt das Denken schließlich zu einer Zurückhaltung gegenüber der entgrenzenden rhetorisch disponiblen Kategorie der Kultur. Es sind demgegenüber kritische Vorsicht und Subversion, welche nach Meyer-Drawe durch eine kulturwissenschaftliche Perspektive ermöglicht wird. Im Anschluss an diese Überlegungen zur Instrumentalisierung der Kultur wären dann die bildungspolitischen Versprechungen, wie sie gegenwärtig im Licht von »Bildung und Kultur« artikuliert werden, auf ihre imaginären Positivierungen hin zu betrachten. So könnte die Rede von »Lernkultur« oder »Vereinbarungskultur« dahingehend untersucht werden, wie in ihnen »Bildung« und »Kultur« über imaginäre Konstruktionen von gelingender Verständigung, Teilhabe oder auch Gemeinschaft zusammen gespannt werden.

Den kritischen Anspruch der Kulturwissenschaft teilt auch Micha Brumlik, der in seinem Beitrag »Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft« an der Auseinandersetzung um die disziplinären Konturen der Erziehungswissenschaft teilnimmt. Der Einsatz Brumliks besteht in der These, dass mit einer systemtheoretisch geleiteten sozialwissenschaftlichen »Umschrift« der Erziehungswissenschaft der Verlust der ideologiekritischen Position in der Erziehungswissenschaft einhergehe: Brumliks Frage lautet, »ob mit der Konzeptionalisierung von Erziehungswissenschaft als ›Sozialwissenschaft‹ und von ›Sozialwissenschaft‹ als Wissenschaft des Verstehens und Erklärens sozialen Handelns bzw. als selbstreferentielle Theorie sozialer Systeme alle Möglichkeiten zur adäquaten Fassung dessen, worum es in der Erziehungswissenschaft geht, tatsächlich ausgeschöpft sind«. Brumlik wendet sich gegen die Dominanz funktionalistischer Perspektiven in der Erziehungswissenschaft, die den Fragestellungen und Herausforderungen von Subjektivität und Normativität nicht gerecht würden. Aus diesem Grund setzt Brumlik – durchaus im Anschluss an den zweiten Herkunftsaspekt der Kulturwissenschaft (s. o.) – bei den Sinn Darstellungen und kulturellen Vollzügen der Individuen an.

Auch wenn an dieser Stelle nicht die Traditionslinien eigens ausgeführt und kritisch gesichtet werden können, die Brumlik von Mollenhauer bis Bourdieu aufnimmt, so lässt sich doch feststellen, dass für Brumlik der kulturwissenschaftliche Einsatz der Erziehungswissenschaft – anders als bei Meyer-Drawe – im Einklang mit der bildungstheoretischen Tradition und der klassischen Anthropologie gesehen wird. Mit der These, dass sich ein Kritikbegriff bilden lasse, der aufzuzeigen vermöge, wie gesellschaftliche Chancen der Aneignung und produktiven Veränderung kultureller Gehalte durch illegitime Macht eingeschränkt werde, folgt Brumlik dabei einem klassischen Subjekt- und Kritikverständnis dahingehend, dass das Subjekt in sicherer Distanz gegenüber Machtverhältnissen situiert wird.

Mit Michael Wimmer bzw. seinem Beitrag »Pädagogik als Kulturwissenschaft« aus dem Jahr 2002 lässt sich die klassische Besetzung der Kulturwissenschaft, wie Brumlik sie vornimmt, problematisieren. Über Wimmers Bestandsaufnahme der vielfältigen Transformationen kulturell-sozialer Praxis und des Versagens der

Begriffe vermittelt sich eine *Verunsicherung* der erziehungswissenschaftlichen Gegenstände und Positionen. Darunter ist beispielsweise die Unterscheidung von individueller Autonomisierung und sozialer Normierung zu rechnen, welche sich, so Wimmer mit Foucault, »von Anfang an als szenische Einheit« vollzogen. Für Wimmer kommt es dann gegen eine starke Subjekt- und Kritikvorstellung darauf an, der radikalen Alterität einen zentralen Platz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zuzuweisen. Die Kulturwissenschaft ermöglicht dies als »Wandel zur Multiperspektivität und Grenzverflüssigung«, da mit ihr die Chance auf einen »hegemoniefreien Diskursraum« eröffnet wird, in dem dennoch um Geltungen »konkurriert und gestritten wird«. Wimmer bringt demnach die oben genannte dritte Bestimmung der kategorialen Verflüssigung so in Stellung, dass er daraus den Anspruch egalitärer pluraler Einsätze gewinnt, die sich nicht in substanz- oder transzendentallogischer Absicht auf Kultur beziehen, sondern Letztere im Sinne ihrer Differenz- und Vermittlungsleistung fasst.

Auch in der von Wimmer verfolgten und medientheoretisch sensibilisierten Pädagogik als Kulturwissenschaft geht es um eine Kritik an Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die nach Wimmer aus dem Universalanspruch der abendländischen Vernunft resultieren (der oben angeführte erste Herkunftsaspekt der Kulturwissenschaft). Erforderlich ist folglich auch eine kritische Selbstaufarbeitung der eigenen Traditionen. In diesem Sinn sind die Bildungstheorie, aber auch die sozialwissenschaftlich orientierte Erziehungswissenschaft auf die Frage zurückverwiesen, wie sie in soziale Ordnungsbildungsprozesse verstrickt sind. Eine solche Analyseperspektive steht in der Erforschung von Geschlecht, Migration etc. immer noch an ihren Anfängen und hat den Mainstream Erziehungswissenschaft noch nicht erreicht.

Demgegenüber diskutieren die kulturwissenschaftliche und die kulturanthropologische Empirie seit Langem ihre Entstehung aus dem Kolonialismus. Norman Denzin und Yvonna Lincoln formulieren in ihrem geschichtlichen Abriss der Kulturforschung deutlich: »Von Anfang an war die qualitative Forschung in ein rassistisches Projekt verwickelt.« Kolonialmächte verließen sich auf die Human- und Kulturwissenschaften zur Eroberung fremder Welten: »Ethnographische Studien von Gruppen [die oft weißen Siedlern im Weg standen] wurden in Kolonialstrategien implementiert, in Form der Kontrolle des fremden, abweichenden oder lästigen Anderen. Bald wurde qualitative Forschung in anderen sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Disziplinen, einschließlich Erziehungswissenschaft (vor allem in Deweys Werk), Geschichte, Politikwissenschaft, Wirtschaft, Medizin, Pflege, Soziale Arbeit und Kommunikationswissenschaften eingesetzt.«

Diese erste disziplinäre Sichtung eines kulturwissenschaftlichen Einsatzes in der Erziehungswissenschaft lässt sich so zusammenfassen, dass in ihm kritische und gegenwartsanalytische Perspektiven zusammenlaufen, wiewohl durchaus Unterschiede hinsichtlich der programmatischen Qualität von ›Kultur‹ und ›Kulturwissenschaft‹ zwischen den Beiträgen von Meyer-Drawe, Brumlik und Wimmer deutlich geworden sind. Dennoch dokumentiert sich trotz differierender Anschlüsse an die vielfältigen Herkünfte der Kulturwissenschaft übergreifend eine Arbeit der Problematisierung an den Begriffen und *prágmata*, welche die Erziehungswissenschaft angehen. Dieser Band setzt eben bei dieser gewonnenen Offenheit an, welche im Hinblick auf Theoriezugänge, Forschungsperspektiven,

Praktiken der Beobachtung, der Erkenntnishaltung etc. Interferenzen zu erzeugen vermögen. Es werden in diesem Band also keine Beiträge versammelt, die durch Theorien oder Autoren zusammengehalten würden, die als »kulturwissenschaftlich« zu signifizieren wären. Eine solche Haltung widerspräche gerade der skizzierten Offenheit, welche durch die selbstreflexive Vielgestaltigkeit der Kulturwissenschaft ermöglicht wird.

An die Stelle programmatischer Bestimmung sollen aus diesem Grund gegenwärtig existierende »Problemherde« in der Erziehungswissenschaft aufgenommen und als Fragekomplexe vertieft werden. Es handelt sich um drei Themenkreise, die systematische wie empirische Fragen bündeln und in gegenseitige Verweisungszusammenhänge stellen. Mit dem Bild der »Interferenz« versuchen wir einen für uns entscheidenden Gedanken zu veranschaulichen, der über das Zwischen der Kulturwissenschaft, der Differenz ihrer Herkünfte und ihrer Einsatzstellen in der Erziehungswissenschaft diese Einleitung durchzieht. In der Physik bezeichnet »Interferenz« das Phänomen der Überlagerung von Wellen, die sich (je nach Amplitude) produktiv oder destruktiv durchdringen. Uns kommt es an dieser Stelle auf den Gedanken an, dass sich das Ergebnis bzw. die Energie erst in und mit der Überlagerung einstellt und nicht auf *einen* Zugang, *eine* Welle, zurückgeführt werden kann. Ohne die physikalische Metapher zu weit treiben zu wollen, entsteht mit der Interferenz von Wellen ein Bild, bei dem Einzelwellen nicht mehr identifizierbar sind. Wie nun stellen sich die Interferenzen in gegenwärtigen Diskussionspunkten der Erziehungswissenschaft dar?

3. Interferenzen in der kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung

3.1 Zur Praxis des Forschens

Die Eröffnung einer Interferenz im Sinne eines problematisierenden Zugangs vermittelt sich nach unserer Auffassung im Feld der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung dort, wo Polarisierungen von Theorie und Empirie im Forschungsprozess unterlaufen werden. Welcher Ort wird »theoretischen Überlegungen« im empirischen Forschungsprozess dann zugeordnet? Wie überlagern sich Theoretisches und Empirisches in produktiver Weise? Die qualitative Forschung blickt auf eine Tradition zurück, die der Theorie einen Platz *als Ergebnis* des Forschungsprozesses zuwies – im Sinne einer unvoreingenommenen Öffnung gegenüber dem zu untersuchenden Sozialen. Aus empirischer Forschung hervorgehende und auf diesem Wege »entdeckte« Theorie ist häufig geradezu das konstitutive Merkmal vieler Methodologien qualitativer Sozialforschung.

Maßgeblich in diesem Zusammenhang ist die Entdeckung der »Grounded Theory«, mit der Barney Glaser und Anselm Strauss die erkenntnistheoretischen und methodologischen Grundlagen qualitativer Forschung formuliert haben. Bis heute ist die qualitative Empirie in einer Absetzbewegung zu einer Hypothesen geleiteten, standardisierten Sozialforschung von dem Anspruch geprägt, theoretische Modelle und Konzeptualisierungen aus der empirischen Forschung und der Datenanalyse allererst zu entwickeln. Dies impliziert die Aufgabe, die Datenanalyse

von »verzerrenden« Vorannahmen frei zu halten und Theorieentwicklung als Ergebnis der Datenanalyse auszuweisen.

An der Haltung, sich von dem, was sich im empirischen Forschen einstellt, befremden zu lassen und es nicht unter die eigenen existenten Vorstellungen zu subsumieren, ist festzuhalten. Die damit verbundene Neigung, den Zugang zum Material als »theoriefrei« vorzustellen, ist jedoch als missverständliche, wenn nicht unzutreffende Selbstrepräsentation der Forschenden zu bezeichnen (und bezeichnet worden). Impliziert in dieser Rede von der Theorieabstinenz des empirischen Forschens ist ein methodischer Naturalismus, der bereits vor 20 Jahren in der Ethnographie problematisiert worden ist, insbesondere im Hinblick auf Fragen der Repräsentation und die Frage der Erzeugung von Gegenständen im Prozess des Forschens. Der Forschungsprozess ist ohne Frage begrifflich vermittelt, und es stellt sich gegen eine absichernde Verwaltung strategischer Differenzen die empirische und die systematische Frage, wie im Forschen Materiales (Unbegriffenes) und Intelligibles (Begriffliches) in ein *produktives Überlagerungsverhältnis* gebracht werden.

Forschungspraktisch gilt es dann, gegen eingeschliffene Denkmuster, der theoretischen Arbeit in der Praxis des Forschens einen anderen Stellenwert zuzuweisen. Die Arbeit an Begriffen, Perspektiven und Kategorien wäre als ein eigenständiger Prozess zu entwerfen, der den Prozess der Datenanalyse begleitet und diesen sowohl zu inspirieren als auch zu irritieren vermag. Gleichzeitig wäre die theoretische Arbeit so anzulegen, dass sie sich durch Entdeckungen in den Daten befeuern, aber auch stören lässt. Hirschauer spricht von einem Dialog zwischen Empirie und Theorie und fragt: »Wie richtet man es ein, dass sich Theorie und Empirie wechselseitig herausfordern, in Schwung bringen und Innovationsdruck aufeinander ausüben?«

Aus systematischer Sicht wird mit Konzepten wie »Abduktion«, das auf Charles Sanders Peirce zurückgeht, versucht, die Wechselseitigkeit und Überlagerung von Unbegriffenem und Begrifflichem zu fassen. Peirce bezeichnete mit »Abduktion« ein komplexes Schlussverfahren, in dem Ereignishaftigkeit und Regelfindung für die Wissensbildung ineinander greifen. Es wird, anders gesagt, mit der Signifizierung von Ereignis und erschließender Regel *gespielt*. Das Konzept der Abduktion ist bislang nicht hinreichend systematisch für die erziehungswissenschaftliche qualitative Forschung ausgearbeitet worden. Mit der Explikation dieses Konzepts müsste zugleich ein starker, verfahrenslogischer Methodenbegriff einer Kritik unterzogen werden; denn angesichts der erkenntnisbildenden Funktion von Ereignis, Idee und Befremdung werden festgelegte Schrittfolgen des empirischen Arbeitens gerade fraglich.

Es ist ohnehin eine Frage – und zwar eine empirische – ob die Selbstbeschreibung der Forschenden das bezeichnet, was sich im Forschungsprozess vollzieht. Sicherlich besteht darin das auf Descartes zurückgehende Programm eines wissenschaftlichen Vorgehens, das sich in Selbsttransparenz und methodischer Kontrolle (»clare et distincte«) vollzieht. Aus den Studien der Wissenschaftsforschung und Wissenschaftssoziologie wissen wir aber, dass die wissenschaftliche Forschung nicht so abläuft, wie ihre Darstellung und Repräsentation dies erscheinen lässt. Wie u. a. Knorr Cetina erforscht und herausgearbeitet hat, stellt die Stringenz methodischer Operationen eine Idealisierung dar. Der Forschungs-

prozess kommt vielmehr einem Probieren und Lavieren gleich, das eher ästhetischen Kategorien (Analogie, Passung etc.) als logisch-operativen Figuren folgt. Schließlich verdecken Idealisierungen des Methodischen die erkenntnispolitische Seite von Wissenschaft: die Verknüpfungen von Wissen und Macht, um mit Foucault zu sprechen.

Die Rezeption poststrukturalistischer und postkolonialer Theorieansätze hat in diesem Zusammenhang eine wissenschaftsreflexive Haltung zur Praxis des Forschens ermöglicht; denn mit der Art und Weise, wie Gegenstände konstituiert werden, gewinnen diese den *Status* wissenschaftlicher Begriffe und Kategorien, die zählen. Auf diese Weise kommt es zu einer Stützung gesellschaftlicher Normalisierungen durch Forschung. Vor allem die Migrationsforschung, die Queer Studies und die Postcolonial Studies reflektieren den eigenen Zugang und die Wirkmächtigkeit begrifflicher Zugänge bei der Konstitution sozialer Wirklichkeit: In welcher Art und Weise wird in migrationstheoretischen Studien die Frage der Zugehörigkeit thematisiert und identifiziert? Wie werden Geschlechterordnungen durch Wissenschaft erneut inauguriert und damit am Leben erhalten? Wie erhalten im Rahmen von Forschungsprozessen Subjekte und Objekte einen Ort im Sozialen? Wie weit kann sich ein Forschen verunsichern lassen, das an Normalisierungs- und Normierungszwängen teilhat, etwa indem es Akteure in einer Sprache der Nationalität, einer Sprache der Heteronormativität oder in einer Sprache sozialer Ungleichheit beschreibt?

Dass diese Fragen generell die Praxis des Forschens treffen – unabhängig davon, welche Kategorien bei der Erschließung der sozialen Welt leitend sind – führt uns auf das kulturwissenschaftliche Feld der Differenz im Vollzug, auf das Problem der Repräsentation und Konstitution sozialer Ordnung, wie wir dies oben im Rahmen verschiedener Herkünfte der Kulturwissenschaft beschrieben haben. Die Auseinandersetzungen über die Praxis des Forschens, z. B. die Analyse und Reflexion operativer pädagogischer Differenzen wie »selbstständig – unterstützungsbedürftig« oder die kategoriale Verunsicherung des Methodenbegriffs kennzeichnen einen Problemkreis, in dem das Hinausdenken über bequeme Oppositionen neue Denk- und Kritikeinsätze ermöglicht. Dies ist auch das Anliegen der Beiträge des ersten Teils dieses Bandes, die sich besonders der systematischen und empirischen Formierung bzw. Analyse von Forschungseinsätzen zuwenden.

3.2 Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung

Das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung ist in der Erziehungswissenschaft viel diskutiert, da sich über diese Verhältnisbestimmung auch die Auseinandersetzung über die kategoriale Fassung von »Bildung« vollzieht. Je nachdem, ob »Bildung« mit dem Kompetenzbegriff zusammengespannt wird, ob er im Lichte veränderter Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse oder generell als Problembegriff verstanden wird, resultieren daraus unterschiedliche Strategien bzw. Möglichkeiten von »Bildungsforschung«. Innerhalb dieser Verständigungen um die kategoriale und empirische Vermessung von »Bildung« hat sich ein Problembewusstsein entwickelt, das die Frage der Identifizierbarkeit von Bildung betrifft.

Um das, was Identifizierbarkeit bezeichnet, konkreter zu fassen, sind ein Stück die kategorialen Strukturen und leitenden Herkünfte des Bildungsgedankens zu explizieren. Eine Herkunft des Bildungsgedankens liegt im Versprechen der Selbstbestimmung, d. h. im Versprechen einer sozial distanzierten und reflektierten Urteils- und Handlungsfähigkeit, für die das bloße Vorhandensein von Wissen nicht hinreicht. »Bildung« erfordert vielmehr eine Positionierung des Denkenden *zum* Wissen, die Fähigkeit, es nach begründbaren Maßgaben zu gliedern und auf Situationen zu beziehen, die für das Subjekt als relevant wahrgenommen werden. Weniger die Aneignung von Wissen bezeichnet hier also Bildung denn ein subjektives und reflexives Verhältnis zum Wissen, für das keine allgemeingültigen Maßstäbe angegeben werden können. Damit hängt zusammen, dass »Bildung« nicht als Erfüllungs-, sondern als Bewegungs- und Problembegriff gefasst wird. Was eigentlich »Bildung« ausmacht, lässt sich *allgemein* eben nicht sagen. Dem entspricht eine nicht-teleologisch, formal und am Individuum ausgerichtete Rede eines »Wandels von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen« in der Bildungstheorie und qualitativen Bildungsforschung.

Durchkreuzt wird nun die Herkunft von Bildung aus dem Versprechen der Selbstbestimmung durch die Eingebundenheit des Subjekts in einer Welt mit anderen, von denen her es sich immer schon versteht. Die Annahme realisierbarer Autonomie muss daher ebenso naiv erscheinen wie die Vorstellung einer sich über die Urteils- und Handlungsfähigkeit des Subjekts vollziehenden Selbstbildung. Die moderne Subjekt- und Vernunftkritik stellt das Bildungsdenken vor die Herausforderung, den Möglichkeitsraum von »Bildung« abzustecken, ohne einer naiven Prozessmetaphysik zu verfallen: Wie lassen sich Bildungsprozesse ›nicht-souveräner Subjekte‹ begrifflich fassen und empirisch erheben? Wie kann im Bildungsdenken mit dem Macht- und Herrschaftsproblem ein Umgang gefunden werden? Wie konstituiert sich der Zwischenraum einer Differenz im Sinne einer kritischen Überschreitung des Gegebenen?

In der Vielfalt der Antwortversuche, die in Beiträgen zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung gegeben worden sind, kommt das Identifizierungsproblem von Bildung kulturwissenschaftlich als Spannungsverhältnis im Bildungsgedanken zur Sprache. In Konsequenz dessen wird Bildung als »Möglichkeitsraum, als Differenz von Möglichkeit und Wirklichkeit« gefasst, wobei sich diese kategoriale Bestimmung zugleich auf die empirische und systematische Forschung beziehen lässt.

Systematisch wird an das oben beschriebene Versprechen der Selbstbestimmung angeschlossen, das im Spannungsverhältnis von Möglichkeit und Wirklichkeit existiert (»Versprechen«). Empirisch vermittelt sich die Differenz von Möglichkeit und Wirklichkeit in der Suche nach einem Bildungsprozess im Material: Der Forschende stößt im Material auf einen Riss – zwischen erzählendem und erzähltem Ich, zwischen Subjekt und Subjektpositionen etc.

Gegen die Tendenz, diesen Möglichkeitsraum zu schließen und die Identifizierung von »Bildung« empirisch und systematisch zu behaupten, werden unterschiedliche Einsätze und Strategien erprobt, die aus dem Identifizierungsproblem heraus Denkräume eröffnen – und also Interferenzen ermöglichen. Gemeinsam ist den hier vollzogenen Einsätzen, dass eine identifizierende Zurechnung von Ereignissen problematisiert wird – und zwar nicht nur für das sich als Erfahren-

des begreifende Subjekt, sondern vor allem auch für die mit dem Anspruch der Identifizierbarkeit einhergehende Suche nach der (theoretischen und empirischen) Bestimmung von Bildung. Es wird ein Raum zwischen der Codierung des Subjekts und dessen darüber hinausgehender Erfahrung geöffnet. Zugleich wird auf diese Weise eine Offenheit für empirische Forschung gestiftet; denn mit der Vermeidung von Zurechnungen auf das Subjekt oder auf eine soziale Strukturalität kann das empirische Erscheinen von Aussagen, Ereignissen, Krisen erst die forschende Neugierde erklären wie auch verdeutlichen, worum es mit dem Bildungsgedanken geht: um die Qualität von Ereignissen, welche nicht bereits vorab denk-, sag- oder lebbar erscheinen.

Im vorliegenden Band werden, besonders über die Kategorie der Subjektivierung, die Möglichkeitsräume von Bildung erforscht – u. a. in Auseinandersetzung mit identitären Zuschreibungen bzw. Zurechnungen oder im Horizont imaginärer Konstruktionen von Fremdheit.

3.3 Zur Konstitution des Pädagogischen

Die Frage nach dem Pädagogischen der Pädagogik bewegt die Pädagogik seit ihren klassischen Anfängen. Und seit diesen Anfängen vollzieht sich ein Grundlegungstreit um die Pädagogik, die sich an den unterschiedlichsten hegemonialen Auseinandersetzungen nachvollziehen lässt: Es geht um »Bildung« versus »Ausbildung«, um »Pädagogik« versus »Erziehungswissenschaft«, um »Input« versus »Output« etc. Trotz vielfältiger Studien und systematischer Einsätze sind die Bemühungen um eine einheitliche Grundlegung der Erziehungswissenschaft nicht von Erfolg gewesen: Es existiert eine Pluralität von Wissensformen und von systematischen Einsätzen Allgemeiner Pädagogik.

Erklärlich wird diese Lage angesichts der Unbestimmtheit, die leitenden pädagogischen Kategorien eignet (und dies haben wir im vorausgehenden Abschnitt im Zusammenhang von »Bildung« zu zeigen versucht). Pädagogische Begriffe schreiben von sich aus keine festgelegten Praxis- und Institutionalisierungsformen vor. Vielmehr stellen Konzepte wie »Bildung« oder »Heterogenität« Räume her, in denen immer wieder neue Möglichkeiten bestehen, sich über das Pädagogische eines Ansatzes oder eines Praxiszusammenhangs zu versichern.

Mit der Verschiebung des Blicks von der Pädagogik auf das Pädagogische wird der wissenschaftliche oder normativ-autoritative Begründungsanspruch der Pädagogik zurückgestellt, um der Kontingenz und Vielfalt, wie Pädagogisches im Sozialen artikuliert wird, analytisch nachzugehen. Das Pädagogische erscheint demnach nicht in wesenslogischer oder prinzipieller Bestimmtheit, das »gefunden« oder systematisch erschlossen werden kann. Demgegenüber wird ihm beständig im Rahmen unterschiedlichster Identifizierungs- und Abgrenzungsstrategien artikulatorisch Kontur verliehen. Unsere These ist, dass Studien zu diesen Identifizierungs- und Abgrenzungsstrategien (z. B. wie mit dem Begriff der »Kultur« in Schule und Universität operiert wird, s. o.) wichtige gegenwartsanalytische Beiträge zur »pädagogischen Wirklichkeit« darstellen und eine reflexive Selbstbeobachtung der Erziehungswissenschaft liefern.

So ist es erstens möglich, über längere Zeiträume hinweg die Relationen von Konzepten zu »Pädagogik« zu untersuchen, wie z. B. Jens Oliver Krüger dies mit

dem Konzept der »Ironie« unternommen hat. Krüger erschließt Texte material-übergreifend dahingehend, auf welcher Grundlage »Ironie« als pädagogisch oder unpädagogisch ausgewiesen wird. Eine zweite Forschungsperspektive ergibt sich, wenn die Aufmerksamkeit auf die konkreten Operationen von pädagogischen Ordnungsbildungen im Sozialen gerichtet wird, wobei eben nicht davon ausgegangen wird, dass diese Ordnungen bereits existent seien. Jüngere Studien zu einer »Empirie pädagogischer Ordnungen« setzen hier an. Untersucht wird über verschiedene erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen hinweg, wie in empirischer Forschung pädagogische Gegenstände bestimmt und erschlossen werden können. Der Blick auf das »Pädagogische« bietet drittens die Chance, Felder und Räume quer zu ihren ausdrücklichen pädagogischen Selbstbeschreibungen und normativen Aufgabenprofilen auf der Ebene von Praktiken in den Blick zu nehmen. Eine solche Perspektive bietet nicht zuletzt Anhaltspunkte für eine Reflexion, wie pädagogische Intentionen und ihre praktischen Vollzüge auseinanderlaufen.

Der Blick auf das Pädagogische sensibilisiert einerseits für rhetorische Strategien und Besetzungen und andererseits für das Verhältnis von Kontingenz und Schließung in den Signifizierungen des Pädagogischen. Wenngleich diese Forschungsperspektive auf Distanz zu dem Versuch einer einheitlichen Grundlegung geht, so liefern diese analytischen Einsätze doch übergreifende Sichtungen verschiedener (Sub-)Disziplinen, unterschiedlicher Gegenstandsbereiche oder differierender Methodologien der Erziehungswissenschaft.

Die Beiträge im dritten Teil dieses Bandes zielen just auf eine solche Analyse der performativen Hervorbringung pädagogischer Ordnungen in verschiedenen Handlungsfeldern. Verfolgt wird darüber hinaus eine Theoretisierung, wie verschiedene Vollzugsebenen des Pädagogischen kulturtheoretisch verbunden bzw. konzeptualisiert werden können.

4. Die Beiträge des Bandes

Die Beiträge dieses Bandes sind aus zwei Vortragsreihen hervorgegangen, die im Wintersemester 2010/2011 und im Sommersemester 2011 am »Zentrum für Schul- und Bildungsforschung« und am Arbeitsbereich »Allgemeine Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Bildungstheorie und kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung« an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg stattgefunden haben. Im Frühjahr 2012 wurde die Arbeit an den gemeinsamen Fragen in einem gemeinsamen Workshop in Naumburg fortgeführt. Die Herausgeber/innen danken allen, die das Zustandekommen des Bandes in der ein oder anderen Weise ermöglicht haben: Kerstin Frenzel, Gabriele Handke, Antje Naumann, Sabrina Schröder, Pauline Starke, Korina Thiedmann, Eva Bartsch.

Sabine Reh arbeitet das Erkenntnispotential der Videographie für eine kulturwissenschaftlich orientierte Bildungsforschung heraus. Ihr Ansatzpunkt ist, dass über die dreistelligen Figurationen zwischen Forscherin, Kamera und den Teilnehmer/innen eines pädagogischen Feldes wesentliche Gesichtspunkte der sozialen Ordnungsbildung erschlossen werden können. An einer videographierten und als Geschichte rekonstruierten Szene in einer Schulkantine zeigt die Autorin,

wie Normen und Normverletzungen über die gegenseitigen Adressierungen der Beteiligten hervorgerufen und erkennbar werden.

Kerstin Jergus diskutiert die systematischen und methodologischen Herausforderungen der Interview-Forschung, insbesondere die Schwierigkeiten der mit ihr verbundenen Subjektvorstellungen. Im Rückgriff auf poststrukturalistische Denkansätze entwickelt sie über die Aspekte »Performativität«, »Figurativität« und »Anerkennung sozialer Wirklichkeit« einen alternativen Weg der Erforschung von Interview-Material: Interviews werden in praxeologischer Ausrichtung als sozial-diskursive Vollzugslogiken analysierbar, über die sich die Räume möglicher Anerkennung figurieren.

Herbert Kalthoffs Beitrag zielt darauf, praxistheoretischen Konzeptionen des Sozialen eine Perspektive auf materielle Objekte an die Seite zu stellen, die es ihnen erlaubt die Beobachtung sozialer Praktiken mit denen von Objekten zu verbinden. Vor dem Hintergrund einer kritischen Diskussion der Actor-Network-Theory entwickelt der Aufsatz den originellen Vorschlag die mikrosoziologische Perspektive Erving Goffmans mit der Dingphilosophie Martin Heideggers zu verbinden, um zu einer neuen Sprache der empirischen Beschreibung der praktischen Zusammenhänge von Menschen und Dingen zu finden.

Im zweiten Teil des Bandes nutzen *Georg Breidenstein und Christiane Thompson* die Lektüre der Arbeiten Michel Foucaults, um einen neuen Blick auf die Praxis schulischer Leistungsbewertung zu gewinnen. In der detaillierten Interpretation von Ausschnitten aus dem Protokoll einer Zeugnisnotenbesprechung werden die subjektivierenden Effekte der Notenvergabe deutlich: Die Schüler werden durch die Begründung und Kommentierung der Noten angehalten, sich in ein Verhältnis der Selbstbeforschung und der Selbstführung zu begeben.

Olaf Sanders reflektiert die bildungstheoretische Dimension des Kinos. Ausgehend von Deleuzes Immanenzphilosophie beschreibt Sanders das Kino über Bewegungsbilder, fortlaufende Flüsse und Schnitte, die sich auf ihre Bildungsbedeutsamkeit befragen lassen. Es ist die Bildgattung der »Zeit-Bilder«, in denen das Organische als Einheit stiftende Organisationsform zerstört oder aufgegeben wird, die nach Sanders das Kino und seine Bildungsrelevanz ausmachen. Die sich vollziehenden Neuverkettungen sowie Neubeschreibungen, die Mannigfaltigkeit der Beziehungen der Bewegungsbilder arbeitet Sanders exemplarisch an Jim Jarmuschs Meta-Kino heraus.

Paul Mecheril und Nadine Rose legen eine kulturwissenschaftliche Analyse von Subjektivierungen vor, um daran das wirkmächtige Moment sozialer Kategorisierungen zu erschließen. Sie zeigen, wie unter Rückgriff auf einen machtanalytischen Subjektivierungsbegriff die produktive und repressive Dimension von Welt-Selbst-Verhältnissen für eine empirische Analyse von Subjektivierungsprozessen eingesetzt werden kann. Insbesondere die spezifische Relationierung von sozialer Ordnung und subjektiver Identität wird vor dem Hintergrund ihrer rassistuskritischen Betrachtung als machtvolleres Geschehen in den Blick gebracht.

Einen Vorschlag für eine an bildungstheoretische Überlegungen anschließbare empirische Forschung durch ein diskursanalytisches Vorgehen unterbreiten *Jens Oliver Krüger, Alfred Schäfer und Sabrina Schenk* in ihrem Beitrag. Sie analysieren Leitfadeninterviews von Fernreisetourist/innen unter Rückgriff auf Konzeptualisierungen eines dezentrierten Subjekts. Auf diese Weise zeigen sie auf, wie die

Dislokationen des Subjekts anhand von ›Erfahrungsdiskursen‹ eine produktive Dimension beinhalten und geben mit ihrem Vorschlag, das Subjekt als ›Kreuzungspunkt der Diskurse‹ zu verstehen, eine für empirische und theoretische Überlegungen gleichermaßen anschlussfähige Perspektive an.

Den dritten Teil des Bandes eröffnet ein Beitrag von *Daniel Wrana*. Er betrachtet die Erzeugung professioneller Felder anhand empirischer Untersuchungen von Gesprächen im Rahmen der akademischen Lehrerbildung. Die von Wrana entwickelte kulturwissenschaftliche Analyse diskursiver Praktiken erhellt hierbei Professionalisierungsprozesse als Eintritt in ein spezifisches, im Zuge der Lehr-Lern-Situation konstituiertes Wissensfeld, welches in seiner differenziellen Struktur sowohl verschiedene Subjektpositionierungen ermöglicht als auch die dabei verhandelten Konzepte von Lehren und Lernen als umkämpfte Markierungen in den Blick bringt.

Werner Helsper fragt nach dem theoretischen Stellenwert von Transformation in kulturtheoretischen Ansätzen im Rahmen von Schul- und Unterrichtsfor-schung. Dem Befund einer Unterbestimmtheit des Problems der Transformation in vorliegenden Ansätzen begegnet er mit einem Vorschlag, der Überlegungen zur Möglichkeit der Transformation von Praxis bei Butler, Reckwitz und Oevermann aufnimmt und zu einem komplexen Entwurf verbindet. Dabei werden Potenzial und Anlass von Transformationen kultureller pädagogisch-schulischer Ordnungen über die Umkämpftheit von Anerkennungsordnungen, die Konfrontation mit unvorhergesehenen Krisen sowie die Ausformung pädagogischer Idealvorstellungen greifbar.

Sascha Neumann setzt sich mit der Möglichkeit des Erkennens von Bildungsprozessen im sozialen Raum des Kindergartens auseinander. Die leitende These ist, dass sich der Möglichkeitsraum von Bildung mit dem Feld konstituiert, das sich im Rahmen der ethnographischen Beobachtung frühpädagogischer Praxis aufspannt. Dies wird an zwei Feldstudien von einem luxemburgischen Kindergarten gezeigt: einmal bei der Verwendung unterschiedlicher Sprachen und an der frühpädagogischen Arbeit mit dem Körper der Kinder. In der so vollzogenen methodischen »Praxeologisierung« von »Bildung« rücken die Voraussetzungen der Erzeugung von »Bildung« in den Blick, so dass eine Distanzierung und Empirisierung frühpädagogischer Idealkonstruktionen von »Bildung« möglich wird.

Der abschließende Beitrag von *Christiane Thompson* eröffnet gleichermaßen ein Feld der konzeptionell-begrifflichen Arbeit und der empirischen Forschung, indem er über das Verhältnis von Autorisierung und Prüfung nachdenkt. Vorgesprochen wird, das Problem der Autorität in die Frage nach Praktiken und Strategien der Autorisierung zu verschieben und dabei das Konzept der »Inszenierung« von Autorität zu nutzen. Anhand einer analytischen Perspektive auf Prüfungen, die sich auf Foucault u. a. bezieht, deutet sich die Praxis der Prüfung als ein Untersuchungsfeld an, das sowohl Formen der Autorisierung und Subjektivierung als auch die Konstituierung eines spezifischen Wissens in den Blick rückt. Von hier aus wäre auch über das Verhältnis von Autorität und Bildung neu nachzudenken.