

Allgemeiner Teil

Alfred Schäfer

Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie

Zusammenfassung: Bei aller strategischen Entgegensetzung der scheinbar eindeutigen Kategorien von ‚Theorie‘ und ‚Empirie‘ haben beide doch ein Problem gemeinsam: das der Repräsentation. Damit ist nicht nur gemeint, dass sprachliche Symbolisierungen nicht ‚der‘ Wirklichkeit entsprechen. Das Problem der Repräsentation zeigt sich vor allem und darüber hinaus darin, dass ein System ‚fester‘ Bedeutungen weder durch philosophische Begründung noch durch den Glauben an eine empirische Wahrheit zu erreichen ist. Es zeichnet sich dann ein Feld von Auseinandersetzungen ab, in dem kategoriale und empirische Einsätze einen strategisch-politischen Status erhalten. Es wird zu zeigen versucht, dass eine solche Sichtweise nicht nur die strategisch verfestigten Wagenburgen von ‚Theorie‘ und ‚Empirie‘ in der Erziehungswissenschaft in Bewegung zu bringen, sondern auf beiden ‚Feldern‘ auch produktiv zu wenden vermag.

Schlagworte: Repräsentationsproblem, hegemoniale Artikulationspraktiken, Wahrheitsregime, dekonstruktive Diskursanalyse, Hirndoping

1. Problematische Bestimmungsaufgaben

Auf den ersten Blick sinnvoll erscheinende Arbeitsteilungen können bei näherer Betrachtung problematisch werden. Eine solche Arbeitsteilung soll – nach der empirischen Wende ‚von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft‘ (vgl. Brezinka, 1967/2003) – zwischen einer kategorialen Reflexion und der empirischen Forschung bestehen. Auch wenn man einmal (hypothetisch) davon ausgehen will, dass es sich bei dieser Arbeitsteilung nicht um eine disziplinstrategisch ambitionierte Trennung beider Bereiche auf Kosten der Theorie handelt, so spricht doch wenig dafür, dass die Teilung eine im Rahmen einer *gemeinsamen* Arbeit am Gegenstand ist. Man mag dies bedauern und Verbesserungsinitiativen ergreifen. Nach diesen sind entweder die pädagogischen Begrifflichkeiten empirisch anzureichern oder aber die Empirie allererst über diese Begrifflichkeiten in ihrer disziplinären Identität – und damit in Abgrenzung zu anderen sozialwissenschaftlichen Einsätzen zu profilieren. Solche Initiativen scheinen allerdings gegenüber hegemonialen Bestrebungen der unterschiedenen Tätigkeitsprofile eher im Programmatischen steckengeblieben zu sein. Es überwiegen nicht nur abgrenzende Positionierungen

gen des je Eigenen auf ‚theoretischer‘ wie ‚empirischer‘ Seite, sondern es scheint auch jeweils intern eher Oppositionen und Konfliktszenarien zu geben. Den unterschiedlichen, heterogenen und begründenden wie problematisierenden Ansätzen einer kategorialen Bestimmung auf der einen stehen Auseinandersetzungen um die ‚Empirie‘ auf der anderen Seite gegenüber, in denen sich quantitative und qualitative oder sozial- und kulturwissenschaftliche Einsätze voneinander abgrenzen. Ein Ende der Auseinandersetzungen um die kategoriale Bestimmung des Gegenstandsbereiches wie um die ‚Wirklichkeit‘ eines eher unspezifischen Pädagogischen scheint ebenso wie der Streit um die Profilierungen beider Bereiche gegeneinander kaum absehbar zu sein. Es mag dafür viele Erklärungen geben: Diese mögen von einer historischen Epistemologie über einen Verdacht gegenüber der Wissenschaftsfähigkeit des eigenen Gegenstandsbereiches bis hin zu psychologischen, soziologischen oder machttheoretischen Hypothesen reichen.

Die nachfolgenden Überlegungen nähern sich der aufgezeigten Problematik von einer anderen Seite, indem sie das Problem der Repräsentation aufrufen. Die Vermutung ist, dass eine solche Herangehensweise zunächst einmal den Vorteil hat, dass sie eine Schwierigkeit anzugeben vermag, mit der sowohl kategoriale Bestimmungsversuche wie auch empirische Identifikationsansprüche zu kämpfen haben. Wenn man so will, wird in einer solchen Annäherung wieder das alte Verhältnis von Begriff und Gegenstand zum Thema. Aber dies geschieht eben so, dass nicht nur deren problematisches Verhältnis, sondern auch – qua Repräsentation – deren interne Schwierigkeit in den Mittelpunkt rückt. Beide – Begriff wie Wirklichkeit – scheinen das Problem zu haben, dass ihre Bestimmungsansprüche, ob diese über Begründungen oder Erklärungen laufen, in ihrer Referenz auf das Bestimmte von einer gewissen Unbestimmtheit heimgesucht werden. Der Verweis auf das Repräsentationsproblem soll so zum Ersten eine analoge Schwierigkeit für ‚Theorie‘ wie ‚Empirie‘ verdeutlichen. Ein solcher Einsatz beansprucht den Vorteil, dass eine Reihe von Positionierungen und Hegemoniebestrebungen, die nicht zuletzt über die Referenz, das Verhältnis von Bestimmung und Bestimmtem, laufen, sich als naiv und anachronistisch erweisen werden. Zum Zweiten wäre damit vielleicht eine Möglichkeit gegeben, das Verhältnis von dann notwendig umstrittenen Kategorien und einer in ihrer Problematik zu beforschenden Empirie anders, vielleicht sogar produktiv zu bestimmen.

Die folgenden Überlegungen gliedern sich in drei Schritte. Zunächst soll das Repräsentationsproblem nicht erkenntnistheoretisch, sondern unter Rückgriff auf eine Sprachauffassung dargelegt werden, die von Verwendungspraktiken ausgeht, die nicht wiederum auf eine ihnen vorgängige Bedeutung zurückgeführt werden. Es geht um die Produktivität dieser Praktiken, die nicht durch eine von ihnen unabhängige Instanz begründet werden können und die daher letztlich die Machtfrage aufwerfen. In einem zweiten Schritt wird nach den Konsequenzen für eine kategoriale Erfassung des Pädagogischen gefragt. Dabei soll auf die generative Bedeutung dieses Pädagogischen hingewiesen werden. Diese liegt letztlich darin, dass mit ihm ein Problemrahmen aufgerufen wird, der zwar mit Hilfe unterschiedlicher Signifikanten adressiert, aber gerade nicht ‚bestimmt‘ werden kann. Der dritte Schritt wendet sich der Frage einer empirischen Umgangsform mit einer kategorial problematischen ‚Empirie‘ zu. Es wird dafür

plädiert, sich mit Hilfe der (dekonstruktiven) Diskursanalyse der empirischen Konstitution pädagogischer Wirklichkeiten zu nähern. Die Diskursanalyse hat den Vorteil, dass sie – jenseits der Hermeneutik – der Performativität des Gesagten, seiner Heterogenität und den von daher niemals hinreichenden Wirklichkeitskonstitutionen Rechnung zu tragen versucht.

2. Das Repräsentationsproblem zwischen Signifizierung und Hegemonie

Folgt man dem *linguistic turn*, so fällt die Frage, ob unsere begrifflichen oder begrifflich vermittelten empirischen Bestimmungen mit der Wirklichkeit zusammenfallen, selbst in die Ordnung sprachlicher Unterscheidungen. Ob Begriff und Gegenstand übereinstimmen oder nicht, hängt dann nicht zuletzt davon ab, welche Bedeutung man beidem zuweist. Das Problem ist nun allerdings, dass sich solche Bedeutungen verschieben können, und diese Verschiebung lässt sich gerade nicht mehr durch die Überprüfung unserer Sprache an einer von ihr unabhängig gesetzten Wirklichkeit ausrichten. Zugleich scheint die Sprache aus sich heraus nicht in der Lage zu sein, Bedeutungen so zu fixieren, dass diese im Sprechen immer schon als diesem vorausgesetzte Geltung haben. Das Verhältnis der Sprache im Sinne eines Systems fester Bedeutungen zum Sprechen als einem kontextabhängigen und produktiven Akt scheint nicht unproblematisch zu sein.

Wenn also zum ersten die Referenz auf eine von der Sprache unabhängige Wirklichkeit deshalb problematisch ist, weil diese Referenz selbst nur sprachlich behauptet werden kann, so zeigt sich mit Blick auf die Praxis des Sprechens ein weiteres Problem im Status der sozial regulativen Funktion der Sprache. Betont man deren Systemcharakter als Ordnung festgelegter Bedeutungen, so erscheinen die kontextabhängigen Signifizierungen nur als Besonderungen eines vorab feststehenden Allgemeinen: Sie scheinen die allen gemeinsame Bedeutung nur auf eine Situation hin auszulegen. Doch schon de Saussure (2001) hatte darauf hingewiesen, dass die Sprache als System arbiträrer Zeichen ihre Ordnung auf Differenz gründet: Die Bedeutung einzelner Zeichen ergibt sich aus der Unterscheidung von anderen Zeichen. Wenn man glaubt, dass diese Unterscheidung gleichsam vollständig gelingen könnte, hätte man ein System feststehender und gegeneinander profilierter Bedeutungen. Allerdings würde das voraussetzen, dass der Prozess des Unterscheidens zur Ruhe kommen würde. Nur dann ließe sich davon ausgehen, dass sprachliche Zeichen sich als Einheit von Signifikaten und Signifizierung verstehen ließen. Folgt man Derrida (1976) oder Quadflieg (2008), so gibt es aber schon bei de Saussure hinreichende Ansatzpunkte, die darauf hinweisen, dass das Spiel der praktischen Bedeutungskonstitution die vermeintlich vorgängige Bedeutung immer neu und anders im Hinblick auf sich unendlich verschiebende Kontexte hervorbringt (vgl. Derrida, 1988). Sprachliche Signifizierungen bleiben kontextbezogen und sind daher niemals eindeutig: Der Primat rückt damit von der Seite der Sprache als System auf jene der Praktiken des Signifizierens, von der vermeintlich stabilen Bedeutung zur Seite des Bedeutens, vom Signifikat zum Gleiten der Signifikanten.

Eine solche Verschiebung hat nun eine bedeutsame Konsequenz: Sie zeigt nicht nur an, dass sich sprachliche Bedeutungen im Kontext ihrer Verwendung verschieben, sondern auch, dass mit Sprache als einem System vorgängiger Bedeutungen auch die Grundlage des Sozialen ihre Ordnung und Stabilität einbüßt. Auch diese scheint in den sprachlichen, den diskursiven Praktiken immer wieder und leicht verschoben, zitierend und zugleich iterierend hervorgebracht werden zu müssen. Die sprachliche Bedeutungsgebung ist also aus zwei Gründen nicht stillzustellen: Zum einen kann auf keine außersprachliche Referenz verwiesen werden und zum anderen scheint auch die Annahme einer über ein System von Bedeutungen konstituierten und den einzelnen Artikulationen vorgängigen sozialen Gemeinschaft nicht jene ‚wahre‘ Grundlage darzustellen, auf die man sich bei Streitigkeiten als Kriterium zurückziehen könnte. Was folgt, ist die Annahme, dass sprachliche Bedeutungen nicht unabhängig von den Kontexten ihrer Hervorbringung sind und daher immer neu justiert werden müssen. Damit ergibt sich aber gleichzeitig die Frage der Ordnung – und zwar als Problem. Es wird also darum gehen zu fragen, wie sich in einem immer uneindeutigen und daher umstrittenen Feld zumindest vorübergehend Eindeutigkeiten konstituieren (vgl. Gallie, 1956) – oder anders: welche Signifikanten in eine zentrale, die Bedeutungsgebung generierende Rolle rücken. Diese Frage ist nicht strukturell, sondern selbst mit dem (analytischen) Verweis auf die Praktiken der Signifizierung und d.h. immer wieder neu und anders zu beantworten. Dabei wird man berücksichtigen müssen, dass die zentral gesetzten Signifikanten kein ‚objektives Signifikat‘ darstellen, sondern Signifikanten bleiben. Das heißt nun, dass sie im konkreten Kontext von den Beteiligten wiederum verschieden signifiziert werden können, obwohl sie doch gleichzeitig den Prozess der Signifizierung steuern. Als steuernde Signifikanten bilden sie das Ergebnis von Artikulationen: den Effekt hegemonialer Einsätze. Dieser Machtaspekt kommt gleichsam strukturell dadurch zustande, dass mit den vorab bestehenden Bedeutungen auch die Grundlage für die Möglichkeit eines rationalen Einigungsprozesses fehlt. Der Verlust der vorgängigen Bedeutung, auf deren gemeinsam und unproblematisch geteilten Boden man agieren kann, entzieht dem ‚Subjekt‘ jene Autorisierungsgrundlage, auf deren Hintergrund es sich als rationaler Diskussionsteilnehmer profilieren könnte.

Diese Implikationen lassen sich unter Rückgriff auf die Theorie der diskursiven Artikulation und Hegemonie, wie sie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (2000; vgl. auch Laclau, 2002) entwickelt wurde, weiter präzisieren. Mit ihrem Konzept der Artikulation verweisen diese Autoren auf eine gleichsam zweifache Problematik der Signifizierungspraktiken. Zum einen können solche Praktiken, wenn sie nicht auf einer vorgängig geteilten eindeutigen Bedeutung beruhen, nur performativ erfolgen. Sie stellen also aus ‚verstreuten‘ Elementen je aktuell einen immer vorläufigen Sinn her. Die Verkettung der Elemente ist dabei – wie man unter Verweis auf Lyotard (1989) sagen könnte – nicht geregelt, sondern behält immer einen Ereignischarakter. Für Foucault (1973) bringt sich in solchen Verknüpfungen Heterogenes zur vermeintlichen Einheit. Die Ereignishaftigkeit der Artikulation durchkreuzt – oder wie Laclau (2002) sagt: disloziert – jede vorgängige Ordnung. Performativität bedeutet dabei, dass der Sinn als Effekt der praktischen Artikulation zu verstehen ist. Dies heißt – und hier kommt die

zweite Problematik ins Spiel – aber zugleich, dass auch der Ort, von dem her gesprochen wird, als Effekt dieser Artikulation zu verstehen ist. Anders formuliert: Das Subjekt – als meinendes, intentionales oder Autor seiner Sprechakte – stellt sich selbst als Effekt seiner Artikulationen dar. Es subjektiviert sich in diesen. Mit diesem doppelt-problematischen Einsatz wird deutlich, dass es in Artikulationen um ein – in neuerer pädagogischer Diktion formuliert – Welt- und Selbstverhältnis geht. Allerdings bleibt dieses an das Ereignis der Artikulation gebunden. Dies wiederum bedeutet, dass es in Artikulationen immer um eine doppelte Schließungsbemühung von Sinn geht: um die Identifikation der Welt und die Verortung des darüber identifizierten Subjekts in dieser. Es ist diese doppelte Schließungsbewegung, die eine ‚Bindung‘ der Individuen an ihre Artikulationen geradezu strukturell erforderlich macht, die diese Artikulationen – wie Laclau mit Blick auf die Psychoanalyse Lacans bemerkt – mit einem Begehren koppelt.

Nimmt man die sprachtheoretischen Ausgangspunkte ernst, so wird eine solche Schließungsbemühung scheitern müssen. Ihr Erfolg bestünde in nichts anderem als in der Etablierung jener festen und vorgängigen Bedeutung für künftige Artikulationen. Aus dem unvermeidlichen Scheitern folgt zweierlei. Zum Ersten wird man die (paradoxen) Schließungsbewegungen des Sinns in den Artikulationspraktiken als hegemoniale Einsätze verstehen müssen. Es geht darum, in den Fluss der Artikulationen sinnverbürgende ‚Knotenpunkte‘ einzubauen, denen eine gewisse Verbindlichkeit für das ‚Selbst- und Weltverständnis‘ zukommt. Da diese Knotenpunkte (wie etwa Marktwirtschaft, Demokratie, aber auch eben Erziehung oder Bildung) einen allgemeinen Anspruch, denjenigen einer vorgängigen und fixierten Bedeutung, erheben, ohne diesen im Rahmen einer Verwendungs- oder Artikulationstheorie der Sprache beanspruchen zu können, geht es um die Durchsetzung eines partikularen Gesichtspunkts. Laclau geht nun davon aus, dass eine solche hegemoniale Funktion nur dann erreicht werden kann, wenn die als fest gesetzten Signifikanten ‚leer‘ sind, wenn sie einen generativen Rahmen für unterschiedliche Bestimmungen eröffnen, ohne selbst eindeutig identifiziert werden zu können. Generativ sind sie, weil sie – durchaus im Anschluss an die Sprachspieltheorie Wittgensteins (1971) – ähnliche oder äquivalent erscheinende Artikulationspraktiken ermöglichen. Diese offene Schließung um den leeren Signifikanten wird erleichtert durch Abgrenzung, durch die Signifizierung und Ausgrenzung dessen, was sich nicht unter den zentralen Signifikanten bringen lässt.

Zum Zweiten wird man das Selbstverhältnis nicht jenseits dieser Prozesse situieren können. Selbst wenn sich die Subjektivierungsprozesse durch die Artikulation jener Wahrheits- und Machtregime im Rahmen zentral gesetzter Signifikanten ergeben mögen, bewahren diese doch ihren Ereignischarakter. Damit ist eine doppelte Unsicherheit markiert: Einerseits deuten hegemoniale Artikulationspraxen auf die weiter bestehende Umstrittenheit einer mit ihnen als allgemein postulierten Intelligibilität; andererseits verweist damit jede Artikulation in diesem umstrittenen Feld auf ein Wagnis, eine Exposition dessen, was als Subjekteffekt erscheint. Identitäten bleiben fragil, bedrohte Einsätze. Beruhigungen haben einen imaginären Charakter; ihre Stabilisierung hängt letztlich an jenen ‚leeren Signifikanten‘, d. h. an deren hegemonialem und politischem Charakter.

Mit diesen Folgerungen sind zugleich Konsequenzen für das in der pädagogischen Disziplin scheinbar so bedeutsame, strategische Oppositionen und damit Ein- und Ausschlüsse ermöglichende, Verhältnis von ‚Theorie‘ und ‚Empirie‘ verbunden. Der behauptete und immer wieder erneut zurückgewiesene Selbstanspruch an die Theorie, zu einem System begründeter und zugleich das Denken wie Forschen in den pädagogischen Feldern begründender Begriffe – zu einem Netz transzendenter oder transzendentaler Signifikate – zu kommen, kann allenfalls als eine strategische und hegemoniale Operation verstanden werden. Dies impliziert jedoch keinen Abweis systematischen Denkens, soweit dieses die Begründungsproblematisierung des Pädagogischen in den Blick nimmt und damit den Anspruch auf eine philosophische *Grundlegung* selbst als Grenze der eigenen Bemühungen artikuliert. Zugleich ist aber mit einer solchen Situierung des Theoretischen, das dieses in einem strategischen Feld der Bemühungen um eine Signifizierung des Pädagogischen verortet, die Möglichkeit eröffnet, diese Signifizierungspraxen in einer analytischen, d. h. auch ‚empirischen‘ Perspektive zu verorten. Der Ansatz von Laclau und Mouffe (2000) bildet hierzu eine Möglichkeit. Umgekehrt und zugleich lässt sich eine solche analytische Perspektive aber auch auf die Signifizierungspraktiken des ‚Empirischen‘, auf deren methodisch-methodologische Armierungen und behauptete Erklärungs- oder Prognoseansprüche ausdehnen. Zu befragen und zu untersuchen sind dabei nicht nur die Signifizierungspraktiken dessen, was als ‚empirisch‘ gegen andere ‚Empirien‘ oder gegen ‚die‘ Theorie profiliert wird, sondern der damit zugleich implizit oder explizit erhobene Anspruch, dass diese Empirie etwas mit dem Pädagogischen, mit der Erklärung oder Verbesserung der Wirklichkeit dieses Pädagogischen zu tun habe. Man kann vermuten, dass ein solcher Anspruch sich – wie ein philosophischer Grundlegungsanspruch auch – auf einem problematischen Gelände bewegt, auf einem agonalen Feld, auf dem die Selbst- und Fremdverständnisse von Theorien und Empirien als partikulare mit dem Anspruch auf eine (hegemoniale) Allgemeinheit aufeinander treffen. Dass auf diese Weise der Streit um die ‚Wahrheit‘ eine politische Auseinandersetzung bleibt, kann nur den beunruhigen, der darauf hofft, dass es doch noch mit Hilfe von Theorie oder Empirie möglich sein könnte, zu ‚der‘ Grundlegung wissenschaftlichen und praktischen Zugangs zum Pädagogischen zu kommen. Wenn man einer solchen dogmatischen Hoffnung, die den hegemonialen Anspruch des eigenen politischen Einsatzes verkennen muss, nicht folgt, ergeben sich durchaus Perspektiven, in denen sich kategoriale und empirische Einsätze analytisch aufeinander beziehen lassen.

Im Folgenden soll die Möglichkeit *eines* solchen Versuchs angedeutet werden, indem zunächst eine analytische Perspektive auf die Problematik einer kategorialen Fassung des Pädagogischen skizziert wird. Anschließend soll dann ein empirisches Herangehen angedeutet werden, in dem die kategoriale Problematik des Pädagogischen selbst zum Referenzpunkt einer Untersuchungsperspektive wird, die sich als analytisch problematisierend und gerade nicht als orientierend versteht.

Es wurde schon angedeutet, dass man zentrale Kategorien der pädagogischen Disziplin wie Erziehung oder Bildung durchaus unter dem Gesichtspunkt ‚leerer Signifikanten‘ – und damit politisch – verstehen kann. Diesem Gedanken soll nun nachgegangen werden.

3. Umstrittene Kategorien

Es ist nicht gerade eine neue Einsicht, wenn man feststellt, dass Konzepte wie ‚Erziehung‘ oder ‚Bildung‘ umstritten sind, dass es viele Fassungen gibt, dass sich in diesen durchaus metaphysische Referenzen finden lassen, dass solche Konzepte einen eigentümlichen Doppelcharakter aufweisen. Sie versuchen nicht nur die Bedingungen der Möglichkeit einer sinnvollen Rede über die von ihnen gefassten Phänomene zu regulieren, sondern sie beanspruchen auch noch, die Kriterien für die Prüfung der Geltung dieser Rede gleich mitzuliefern. Ein solcher Schließungsgestus führt dazu, dass kategoriale Ansätze kaum ineinander übersetzbar erscheinen, dass ein Nebeneinander scheinbar inkompatibler Kategorien besteht. Und dennoch macht es keine größeren Schwierigkeiten, diese als unterschiedliche Fassungen *eines* Phänomens aufzufassen. Sie scheinen sich dem gleichen Gegenstand zu widmen: eben der Erziehung oder der Bildung oder beidem in ihrem Verhältnis zueinander. Unproblematisch erscheint eine solche Fokussierung heterogener Ansätze über den Gegenstand aber nur solange, wie man davon ausgeht, dass dieser Gegenstand als Referenzpunkt gegeben ist und nicht von den unterschiedlichen und nicht ineinander übersetzbaren Ansätzen als heterogener, jeweils anders bestimmter hervorgebracht wird. Würde man diese These der Hervorbringung radikalisieren, gäbe es so viele Gegenstände wie kategoriale Fassungen – oder noch zugespitzter: so viele Gegenstände, die sich selbst wiederum im Prozess ihrer kategorialen Vereindeutigung verschieben.

Es ergibt sich damit ein neues Problem: Eine solche Radikalisierung scheint nicht erklären zu können, was das diskursive Feld regiert, innerhalb dessen diese kategorialen Hervorbringungen sich trotz ihrer Differenz zu verorten scheinen. Augenscheinlich ist dabei, dass die unterschiedlichen kategorialen Ansätze selbst dafür stehen, dass dieses diskursive Feld nicht durch eine vorab feststehende Bedeutung strukturiert wird. Es gibt keine allgemeine Bestimmung, die nun nur noch auf eine besondere Weise akzentuiert und quasi ausgelegt würde. Wenn aber die dann partikularen kategorialen Bestimmungen ihren Anspruch auf Allgemeinheit dennoch im Hinblick auf ein solches diskursives Feld erheben, dann stellt sich die Frage, was dessen Einheit strukturiert. An dieser Stelle soll nun auf die Figur der ‚leeren Signifikanten‘ zurückgegriffen werden. Dabei ist es nicht einfach damit getan, ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ als solche zu behaupten, sondern es muss zumindest angedeutet werden, was an diesen Signifikanten produktiv, identitätsgenerierend und abgrenzend sein soll. Dazu reicht es nicht aus, auf die sprachtheoretische Verschiebung hin zum Primat des Signifikanten, zur Verwendungstheorie der Sprache und deren Distanzierung vom Vorrang allgemein gültiger Bedeutungen zu verweisen. Diese ist zwar bedeutsam, weil damit überhaupt ermöglicht wird, die kategorialen Bestimmungen als Signifizierungen zu verstehen, als strategische Einsätze um die Festlegung eines Signifikats. Als Signifizierungseinsätze bewegen sie sich im Rahmen eines Feldes, das durch leere, aber hegemoniale Signifikanten strukturiert wird. Jeder weiß – wie Schleiermacher sagt –, was man unter Erziehung zu verstehen hat, aber niemand kann dies mit einem eindeutigen Signifikat versehen. Über diese sprachtheoretische Verschiebung hinaus ist zu zeigen, woher diese Signifikanten ihre generative Kraft

gewinnen, wie es möglich wurde, dass sie zu Adressaten eines zentralen Problems wurden, an dessen Lösung sich abzuarbeiten unvermeidlich, wenn auch vielleicht niemals möglich ist. Dieses Problem eröffnet als solches zugleich ein identitätskonstituierendes Feld intelligibler Subjektivierungspraktiken, das über imaginäre Hoffnungen und befürchtete Verantwortungen strukturiert zu sein scheint.

Was also führte dazu, dass die Signifikanten von Erziehung und Bildung zu Platzhaltern eines nun als zentral erscheinenden sozialen Problems werden konnten? Kurz gefasst besteht die Antwort darin, dass der Umgang mit dem Nachwuchs zu einem Problem wird, für das es keine selbstverständlichen Antworten mehr gibt. Die Signifikanten der Erziehung und Bildung stehen für jene Unlösbarkeit, die das Problem umgekehrt sozial bedeutsam macht. Diese Bedeutsamkeit hängt nicht zuletzt daran, dass im Umgang mit dem Nachwuchs die Selbstverständlichkeit des Sozialen auf dem Spiel steht – eines Sozialen, das sich von der Autorisierung durch die Vergangenheit weg und hin auf eine offene Zukunft orientiert. In dieser Kontingentsetzung von Vergangenheit und Zukunft wird jede Orientierung an der Gegenwart prekär. Für den je gegenwärtigen Umgang mit dem Nachwuchs bedeutet dies, dass er in gleichsam verschärfter Form von dieser doppelten Kontingenz heimgesucht wird. Man kann diese prekäre Situation als unauflösliches Spannungsverhältnis artikulieren, das jede konkrete Handlungsanleitung verunsichert, wie Schleiermacher das tut; man kann auf die offene Zukunft als Befreiungsmöglichkeit verweisen oder auf eine glorifizierte Vergangenheit oder eine anthropologische Bestimmung, die gleichsam ihrer Verwirklichung harrt. Doch solche Positionierungen bewegen sich immer schon in einem Raum, der davon ausgeht, dass das gegebene Soziale nicht durch transzendente Signifikate strukturiert ist.

Wenn so die Signifizierungsbemühungen des Pädagogischen nicht auf ein transzendentes Signifikat, eine wahre, natürlich, göttlich oder vernünftig verbürgte Ordnung zurückgreifen können, so ist damit zugleich angedeutet, dass der Ort, von dem her kategoriale Artikulationen des Pädagogischen erfolgen, prekär ist. Selbst wenn es möglich wäre, von einem transzendentalen Standpunkt, im Namen eines ‚reinen Ich‘ aus zu sprechen, so müsste sich dessen Autorisierung als partikulare in einem sozial umstrittenen Feld durchsetzen. Der Raum des Pädagogischen entsteht als Raum von Auseinandersetzungen, in denen allenfalls strategisch auf ein transzendentes Signifikat oder einen transzendentalen Signifikanten, auf einen transzenten Grund der Bedeutung oder auf ein reines, bedeutungsverleihendes Ich, zurückgegriffen werden kann.

Man kann durchaus die These wagen, dass die Signifikanten der Erziehung und Bildung um die Wende zum 19. Jahrhundert – zumindest gilt das aus den unterschiedlichsten Gründen für den deutschen Sprachraum – ihre hegemoniale Bedeutung durch Strategien der Entleerung und Abgrenzung erhalten. Mit ‚Entleerung‘ sind hier Strategien gemeint, die eine vorgängige Bedeutung, eine Selbstverständlichkeit, unterminieren und gerade dadurch die unumgängliche Bedeutsamkeit eines nahezu unlösbaren Problems als Herausforderung artikulieren. Dabei scheint das Konzept der Erziehung die doppelte Kontingenz der fehlenden Autorisierung durch die Vergangenheit wie des Wissens um die Zukunft unter Rückgriff auf die Ethik Kants durch Paradoxierung zu einem drängenden, aber unlösbaren Problem zu machen. Die handlungstheoretische Konzipierung

der Erzieherfigur arbeitet sich an einer Unlösbarkeit des moralischen Rechtfertigungsproblems einer asymmetrischen Beziehung ebenso ab wie an der Paradoxie einer Wirkungsmöglichkeit, deren Gelingen die Autonomisierungsabsicht aufheben würde (vgl. Schäfer, 2005; Wimmer, 2006). Das Bildungskonzept akzentuiert demgegenüber – vor dem liberalen Hintergrund der Selbstbestimmung und nicht ohne Rückgriff auf mystische und organologische Quellen (vgl. Lichtenstein, 1966) – Prozesse der Selbstbildung. Aber es bindet diese an Kriterien wie Individualität, Versöhnung oder Vervollkommenung – Konzepte, die empirisch nicht zugänglich sind. Anders formuliert könnte man sagen: deren Signifizierung kein Signifikat entsprechen kann und die also ein umstrittenes Feld kategorialer Einsätze generieren.

Die Entleerung der Signifikanten von Erziehung und Bildung und die Durchsetzung einer hegemonialen Bedeutsamkeit dieser Signifikanten für jede sinnvolle Rede über den Umgang mit der nachwachsenden Generation erfolgt also über die gleichzeitige Verunmöglichung einer starren Bedeutung und die Konstitution einer unausweichlichen Bedeutsamkeit (vgl. Schäfer, 2009). Eine solche Strategie setzt auf äquivalente Signifizierungen: Paradoxien, unmögliche, aber notwendige Referenzpunkte (wie Individualität, Versöhnung, Subjekt usw.) machen das, worum es bei Bildung und Erziehung geht, einerseits ungreifbar. Andererseits wird gerade durch die Äquivalenz des Zugriffs die Bedeutsamkeit der scheinbar vorgängigen Signifikanten von Bildung und Erziehung aufgerufen, ohne dass ihnen ein Signifikat zugeordnet würde.

Solche Äquivalenzstrategien, in denen sich durch die Differenz der Signifizierungen der Eindruck einer diesen vorgängigen Bedeutsamkeit ergibt, komplettierten sich durch Differenzsetzungen. Erziehung und Bildung sind nicht als Anpassungsleistungen zu verstehen; sie sind jenseits ökonomischer, politischer, religiöser oder auch vermeintlich ‚objektiv-vernünftiger‘ Imperative zu situieren; gegen jede Indoktrination sind die Probleme des Paternalismus zu betonen; alles, was der Souveränität, der Mündigkeit und freien Selbstbestimmung der Heranwachsenden schadet, muss abgewiesen werden. Aus pädagogischer Sicht finden sich solche Abgrenzungen aber auch gegenüber allem, was die nur paradoxal zu bestimmende Erzieherfigur in Frage stellt: Der Abwehrkampf der letzten 40 Jahre gegenüber den Implikationen des Symbolischen Interaktionismus, der Sozialisationstheorie und -forschung, der Systemtheorie oder allem, was auf eine Dezentrierung des Subjekts hinauslaufen könnte, bildet so etwas wie die Identitätspolitik der Disziplin. Wer sich darauf einlässt, ‚verrät‘ das pädagogisch Eigentliche: Er verlässt jenen durch die hegemonialen Signifikanten der Erziehung und Bildung vorstrukturierten und dennoch immer wieder neu und anders hervorzubringenden Raum, der das Regime markiert, innerhalb dessen sich Sinnhaftes vom Unsinnigen trennt.

Diese Andeutungen mögen genügen, um als vorläufiges Fazit festzuhalten, dass erstens kategoriale Bestimmungen auf dem Feld des Pädagogischen umstritten bleiben müssen. Zweitens zeigt sich in dieser Herangehensweise zugleich, dass sich solche Bestimmungen als Signifizierungspraktiken auf einem Terrain verstehen lassen, das durch die ‚leeren Signifikanten‘ der Erziehung und Bildung vorgegeben wird. Deren Hegemonie beruht dabei – drittens – gerade darauf, dass leere Signifikanten einen drängenden

und zugleich nicht aufzulösenden Problematisierungs- und Herausforderungsrahmen markieren. Ein solcher Problematisierungsrahmen impliziert – viertens – auch, dass Signifizierungen nicht einfach als abgeleitet, sondern immer auch als Ereignis, als produktiv, als ihre Voraussetzung immer neu hervorbringend betrachtet werden müssen. Dies bedeutet – fünftens – nicht zuletzt, dass sich noch die Unmöglichkeit der Erfüllung in die Signifizierungen einschreibt. Und es ist – sechstens – diese Unmöglichkeit, die das Begehren pädagogischer Theoretiker wie Praktiker antreibt.

Letzteres verweist darauf, dass die Hegemonie der Signifikanten Erziehung und Bildung nicht nur durch sprachliche Signifizierungspraktiken strukturiert wird, sondern dass sie sich zugleich in institutionellen, in rechtlichen, in pragmatischen und anderen Gestaltungskontexten wiederfindet. Das aber heißt wiederum nichts anderes, als dass die leeren Signifikanten von Bildung und Erziehung sich in das einschreiben, was wissenschaftlich und sozial als ‚pädagogische Wirklichkeit‘ gelten soll. Eine Empirie des Pädagogischen müsste demnach der Strittigkeit und performativen Hervorbringung der Intelligibilität ihres Untersuchungsgegenstandes Rechnung tragen: Statt soziale Selbstverständlichkeiten zu rationalisieren und wissenschaftlich zu beglaubigen, müsste sie dem ‚Wirklichen‘ seinen Problemstatus zurückgeben. Dafür liegen etwa mit der Systemtheorie, der Dekonstruktion, der genealogischen Vergewisserung von Herkunftsn sowie den jüngeren Theorien des Politischen unterschiedliche theoretische Analyseangebote bereit. Hier soll mit dem Einsatz der Diskursanalyse ein eher methodologisch und methodisch situiertes Beispiel angedeutet werden.

4. Problematisierende Empirie

Von Praktiken der Signifizierung statt von einem allgemeinen System von Bedeutungen auszugehen, das diesen Praktiken vorausliegt, meint nicht zuletzt, dass die Intelligibilität sozialen Sinns keine feste Größe darstellt, auf die man zurückgreifen könnte. Wenn die Hervorbringung sozialen Sinns sich immer wieder zitierend und iterativ ereignet, dann ließe sich zwar methodisch auf die Tradition des hermeneutischen Zirkels verweisen, der den allgemeinen Rahmen selbst verflüssigt und nicht als letztlich deduktives Modell ansetzt. Doch eine solche Hermeneutik, wie sie sich noch in einer wissenssoziologischen Diskursforschung findet (vgl. Keller, 2005), setzt rekonstruktiv an: Sie verbleibt damit letztlich in jener Dialektik von Allgemeinem und Besonderem, in der die Ereignishaftigkeit individueller Artikulationen zurückgedrängt ist. Diese Ereignishaftigkeit individueller Artikulation steht vor allem für deren Nicht-Ableitbarkeit, für ihre A-Logik, für eine Heterogenität, die als solche die Machteffekte eines Wahrheitsregimes ebenso deutlich macht wie seine Fragilität. Zugleich ist damit ein individueller Einsatz markiert, eine Bindung an das Artikulierte, eine Identifikation, die ihren Bezugspunkt selbst als ihre vermeintliche Voraussetzung hervorbringt. Identifizierungspraktiken sind anstrengende Praktiken, die ihre Voraussetzungen immer wieder neu (und damit verschoben) hervorbringen müssen: In die Regime des Sagbaren, die Wahrheitsregime sind somit immer schon identitätspolitische Einsätze verflochten.

Um dies, den Ereignischarakter der Artikulation und darüber die Regime des Sagbaren und die identitätspolitischen Einsätze, in den Blick zu bekommen, kann nicht auf vorgängige Sinnmuster, allgemein geteilte symbolische Ordnungen rekurriert werden. Diese würden dann nur im Interpretationsverfahren einer Rationalisierung unterworfen. Vielmehr kann sich deren Fragilität, ihr Machtcharakter, der als solcher die ‚Freiheit‘ des Signifizierungsprozesses nicht zu determinieren vermag, nur erweisen, wenn man zunächst von der Materialität des Gesagten ausgeht (vgl. Bublitz, 2003). Dies bedeutet den Verzicht auf die Annahmen einer hinter dem Gesagten liegenden Meinung wie auch vorgängiger Deutungsmuster. Ein solcher doppelter Verzicht ist einer auf die einheitsstiftenden Momente im Text. Dieser zeigt sich nun in seinen heterogenen, immer wieder neu und anders einsetzenden Artikulationen (vgl. Schäfer, 2011).

Wenn man etwa unter dem Stichwort ‚Begegnung mit dem Fremden‘ – ich referiere auf ein abgeschlossenes und ein laufendes DFG-Projekt in Mali und Ladakh/Indien – Individualtouristen in abgelegenen Gebieten nach ihren Eindrücken oder Erfahrungen mit den Einheimischen (und umgekehrt) fragt, dann ist damit kategorial ein Problemrahmen aufgerufen, in dem es um die Möglichkeit bildender Erfahrungen durch Irritation geht. Statt nun von einer solchen kategorialen Bestimmung auszugehen und danach zu fragen, inwieweit hier solche bildenden Erfahrungsprozesse vorliegen oder nicht, rückt die problematische Produktivität der Signifizierungspraktiken durch jenen doppelten Verzicht in den Vordergrund. Zum Ersten wird man von der (phänomenologisch belehrten) Annahme ausgehen müssen, dass die nachträgliche Artikulation von Erfahrungen die ‚stumme Erfahrung‘ (Husserl) nicht einfach wiedergibt. Vielmehr entsteht – wie Waldenfels im Anschluss an Merleau-Ponty hervorhebt (vgl. 1995, S. 105) – eine Paradoxie des Ausdrucks. Der Ausdruck wird konstituiert durch etwas, das er nicht ausdrücken kann, ohne es zu etwas anderem zu machen: Die von ihm konstituierte Vorgängigkeit ist eine nachträgliche, die sich den Grund gibt, den sie sich als Ausdruck immer schon entzieht (vgl. auch Thompson, 2009). Die Reisenden können also gar nicht ihre zu Erfahrungen dramatisierten Wahrnehmungen wiedergeben, ohne dass dieser Ausdruck zu etwas wird, dessen Referenz – und zwar sowohl auf der Gegenstandsseite wie auch hinsichtlich der artikulierten Ich-Position – fraglich wird. Zugleich ist aber auch nicht von einem vorgängigen Bedeutungsmuster auszugehen, innerhalb dessen sie sich situieren. Es zeigt sich etwa bei den Reisenden in Mali ein Referieren auf Phänomene der Fremdheit, eine Dramatisierung der Unzugänglichkeit der Einheimischen wie auch eine Problematisierung der notwendigen Entwicklung(shilfe) als potentieller Zerstörung der Kultur der Anderen. Es zeigt sich aber auch, dass damit Problemstellungen aufgerufen werden, die nicht zuletzt aufgrund ihres paradoxalen Charakters (über das Fremde zu sprechen setzt dessen Bekanntheit voraus) produktiv werden. So lassen sich in den einzelnen Interviews ganz unterschiedliche, heterogene, gar gegensätzliche Operationen finden, die Bedeutung dieser Paradoxie hervorzubringen. In Ladakh wiederum scheinen die Reisenden das Problem der Fremdheit nicht zu einem Referenzpunkt der eigenen Situierung zu machen, sondern eher umgekehrt das Ich als Instanz des Erlebens zur Situierung einer attraktiven Andersheit. Die diskursive Hervorbringung dessen, was ein Projekttitel wie jener der ‚Begegnung mit dem Fremden‘ zu versprechen

scheint, zerstreut sich damit. Und doch lassen sich schließlich nicht nur generative Problematisierungen konstruieren, von denen her sich die heterogenen Artikulationen in einem einzelnen Interview einsehen lassen: Zumindest regional scheinen sich auch bestimmte hegemoniale Signifikanten (wie Fremdheit, Hilfe oder auch das Erleben des Erlebens) herauszuschälen, die wie Regime funktionieren, die das mit Aussicht auf Akzeptanz Sagbare zu regulieren scheinen. Aber auch deren vermeintliche Vorgängigkeit zeigt sich (empirisch) als nachträgliche – als etwas, das in den heterogenen Artikulationsereignissen zum Vorschein kommt als eine Problematisierungsformel, ein Knotenpunkt, auf den die Heterogenität als äquivalente (oder abgrenzende) bezogen werden kann. Eine solche Empirie problematisiert die Vorgängigkeit von Deutungsmustern, von begrifflichen Konzepten, von denen her sich die Artikulationen immer schon erschließen lassen. Sie gibt diesen ihren Ereignischarakter zurück, was nur möglich ist, wenn man auf die definitive Vorgängigkeit von Begriffen, Kategorien oder Deutungsmustern verzichtet.

Eine weitere Untersuchung zielt eher direkt auf die Umstrittenheit der leeren Signifikanten von Erziehung und Bildung. Sie versucht, die herausgeforderten Regime des Sagbaren, die Grenze der unbestimmt-plausiblen Rede von Erziehung und Bildung auszuloten. In einem 2011 angelaufenen DFG-Projekt geht es um die Verortung des sogenannten Neuro-Enhancement, also der (bisher illegalen) Verwendung von Psychopharmaka zur Aufmerksamkeitssteigerung, zur Stärkung der Erinnerungsfähigkeit usw., im pädagogischen Kontext. Neben einer klassischen Diskursanalyse, die Veröffentlichungen vor allem in der populärwissenschaftlichen, aber auch der breiteren Publizistik auf kategoriale Neuschneidungen, Verschiebungen usw. untersucht, handelt es sich hier um eine Erhebung auf der Basis teilstrukturierter Interviews mit Gymnasialisten der Oberstufe, Lehrern und Eltern. Die erwähnte Herausforderung des pädagogischen Diskurses besteht dabei vor allem darin, dass die Anwendung von Psychopharmaka in als pädagogisch angesehenen Kontexten nicht zuletzt mit Optionen verhandelt wird, die sich selbst auf dem als pädagogisch adressierten Terrain zu platzieren suchen. So dreht sich die bioethische Diskussion des ‚Hirndopings‘ (Lieb, 2010) um Konzepte wie Selbstbestimmung, Autonomie, Selbstverwirklichung, die Pflicht der Eltern, das Beste für ihre Kinder zu bewirken. Dazu könnte eben auch die Förderung der Kinder mit Psychopharmaka gehören. Diskutiert werden aber auch Fragen der Gerechtigkeit. Diese beziehen sich nicht nur auf Fragen der Zugänglichkeit (etwa über den Preis), auf Fragen des Dopings, sondern auch auf Fragen einer Verteilungsgerechtigkeit, die sich stellen, wenn etwa zur Prüfung gedopte und nicht-gedopte Kandidaten antreten. Problematisiert wird auch ein ‚calvinistischer Leistungsbegriff‘, der Leistung an Anstrengung bindet, die vielleicht (durch Einnahme von Psychopharmaka) gar nicht notwendig sei. Was zähle, sei der Erfolg.

Angedeutet sei damit ein diskursives Feld, in dem es nicht nur um die Neujustierung von Unterscheidungen im Hinblick auf durchaus gewichtige pädagogische Signifikanten (wie Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung, pädagogische Verantwortung) geht, sondern durchaus auch um die Funktionslogik als pädagogisch plausibilisierter Institutionen wie der Schule. Zu erwähnen ist, dass allerdings bisher diese Diskussion die

Pädagogik nicht erreicht hat. Ob zur Selbstbestimmung der pharmazeutische Eingriff in die eigenen Hirnprozesse gehört, ob und wie das mit Selbstverwirklichung zusammenhängt, ob Selbststeigerung (zu der auch das Nachdenken über Bildung anhält) ein gleichsam anthropologisch verankertes Anliegen sei, ob die Gerechtigkeitsproblematik hinsichtlich schulischer Leistungen, die Diskussion von Leistung und Gerechtigkeit, nicht grundlegend am Selbstverständnis der Institution Schule rüttelt – solche Problematisierungen verweisen darauf, dass nicht nur allgemeine Fragen (wie die Trennung von Krankheit und Gesundheit, von Hirn und Geist) angesprochen sind, sondern dass zentrale Signifikanten des Pädagogischen diskursiv verschoben werden könnten.

Man könnte sich dem nun mit Hilfe einer begrifflichen Analyse der eigentlichen Bedeutung von Bildung und Erziehung und der diese Signifikanten ausbuchstabierenden Knotenpunkte (etwa Selbstbestimmung, Persönlichkeit) nähern. Allerdings scheint eine solche kategoriale Vergewisserung, die sich auf den durch die leeren Signifikanten der Erziehung und Bildung strukturierten Problemrahmen verlässt, wenig aussichtsreich zu sein. Die Herausforderung durch den bioethischen Diskurs droht den Status dieser Signifikanten so weit zu verschieben, dass dadurch der hegemoniale Charakter, das Regime des auf diesem diskursiven Terrain sinnvoll Sagbaren, nicht nur deutlich, sondern herausgefordert wird. In dieser Situation das ‚Eigentliche‘ stark zu machen als eine vorgängige Bedeutung, über die man als solche nie verfügt hat, wäre keine erfolgversprechende Strategie. Was problematisch wird, sind gerade die Abgrenzungsstrategien, wenn die strategische Positionierung der Auszugrenzenden sich augenscheinlich – und das durchaus auch mit pädagogischer Attitüde – jener leeren Signifikanten bedient, die das vermeintlich eigene Feld strukturieren.

Wenig Sinn scheint aber auch eine Empirie zu machen, die sich ebenfalls auf vorgängige, sozial geteilte Bedeutungen zurückziehen möchte. Denn das zu Untersuchende ist in diesem Fall ja gerade dadurch gekennzeichnet, dass das vermeintlich Vorgängige in den Signifizierungsakten als das erst Hervorzubringende erscheint. Eine (dekonstruktive) Diskursanalyse, wie sie oben angedeutet wurde, kann das aufgezeigte Konfliktfeld als solches, als umstrittenes und daher problematische Empirie in den Blick nehmen. Sie kann vielleicht zeigen, dass die vermeintlich klaren Fronten gar nicht so klar sind, weil eine solche Klarheit immer schon eine an vorgängige Bedeutungen gebundene Position voraussetzen würde. Analysen der Heterogenität von Artikulationen können also dazu beitragen, den Konflikt als offenen, sich verschiebenden dadurch einsichtig zu machen, indem Positionierungen ihr Ereignischarakter zugestanden wird. Sie können dann vielleicht Verschiebungen in den ‚leeren Signifikanten‘, in den Äquivalenzketten und Differenzsetzungen in den Blick bekommen.

Deutlich wird mit einer solchen Perspektive, dass eine problematisierende Empirie, wie sie hier mit Verweis auf eine Diskursanalyse angedeutet wurde, der kategorialen Problematik korrespondiert. Wenn es keine transzendentalen Signifikate, keine feststehenden Bedeutungen gibt, sondern nur um die mit leeren Signifikanten bezeichneten hegemonialen und produktiven Problemstellungen herum gruppierte Signifizierungspraktiken (kategoriale Einsätze), dann kann auch eine empirische Forschung, die ja nicht jenseits dieser Signifizierungspraktiken situiert werden kann, Wirklichkeitsbestimmung

gen – gegen einen vermeintlichen Identifizierungsdruck – nur als problematische untersuchen. Für beide – die umstrittenen kategorialen Einsätze wie die problematisierende Empirie – aber wäre disziplinstrategisch in Anspruch zu nehmen, dass sie ebenso gegen das Verfügungsdispositiv einer Pädagogik als ‚Wissenschaft von der Praxis für die Praxis‘ (vgl. Schäfer, 2012) wie auch gegen eine identifizierende sozialwissenschaftliche Rationalisierungsstrategie im Rahmen vermeintlich gewisser Konzepte stehen. Ihr Einsatz richtet sich auf eine Öffnung – auf das, was man das Problem des Pädagogischen nennen könnte.

Literatur

- Brezinka, W. (1967/2003). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Bublitz, H. (2003). *Diskurs*. Bielefeld: transcript.
- de Saussure, F. (2001). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Derrida, J. (1976). Die Struktur, das Zeichen und das Spiel. In Ders., *Die Schrift und die Differenz* (S. 422-442). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1988). Signatur Ereignis Kontext. In Ders., *Randgänge der Philosophie* (S. 291-314). Wien: Passagen.
- Foucault, M. (1973). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gallie, W. B. (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198.
- Keller, R. (2005). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Laclau, E. (2002). *Emanzipation und Differenz*. Wien: Turia + Kant.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2000). *Hegemonie und radikale Demokratietheorie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Lichtenstein, E. (1966). *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lieb, K. (2010). *Hirndoping. Warum wir nicht alles schlucken sollten*. Mannheim: Artemis & Winkler.
- Lyotard, F. (1989). *Der Widerstreit* (2. Aufl.). München: Fink.
- Quadflieg, D. (2008). Sprache und Diskurs: Von der Struktur zur différance. In S. Moebius & A. Reckwitz (Hrsg.), *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften* (S. 93-107). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schäfer, A. (2005). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schäfer, A. (2009). *Die Erfindung des Pädagogischen*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. (2011). *Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. (2012). *Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neu-Erfindung der Pädagogik als ‚praktische Wissenschaft‘*. Paderborn: Schöningh.
- Thompson, C. (2009). *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Waldenfels, B. (1995). *Deutsch-französische Gedankengänge*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wimmer, M. (2006). *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Bielefeld: transcript.
- Wittgenstein, L. (1971). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Abstract: Despite all strategic contrasting of the seemingly unequivocal categories of 'theory' and 'empiricism', these still have one problem in common: namely that of representation. This does not only refer to the fact that linguistic symbolizations do not correspond to 'the one' reality. The problem of representation manifests itself furthermore and above all in that a system of 'fixed' meanings can be achieved neither through philosophical foundations nor through the belief in an empirical reality. A field of conflict emerges in which categorical and empirical applications are granted a strategic-political status. The author argues that such an approach will be able not only to mobilize the strategically hardened corrals of 'theory' and 'empiricism' in educational science, but also to redirect them onto a more productive path.

Keywords: Problem of Representation, Hegemonic Practices of Articulation, Regime of Truth, Deconstructive Discourse Analysis, Neuroenhancement

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Alfred Schäfer, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1 – Haus 5, 06110 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: alfred.schaefer@paedagogik.uni-halle.de