

wie die damit verbundenen identitätslogischen und totalisierenden Tendenzen erhalten einen sekundären oder strategischen Status.

»Selbstbildung« nach Humboldt wird so entgegen der vielen diskursiv-hegemonialen Schließungsversuche (konkrete Bildungseinsätze) als ein »politisch öffnender Einsatz« bemüht (Schäfer 2016, 22), wobei das Öffnende durch eine radikale Differenz qualifiziert wird. Die Auseinandersetzung um Bildung könne nicht durch konkrete und sozial bedingte Bildungsverständnisse, beispielsweise durch Humboldts Bildungsdenken, die Verschränkung von Selbstbildung und Humankapitalkonzeption oder durch eine empirische Vermessung der *realen* Bildung still gestellt werden (vgl. Schäfer 2020, 80). Jeder Zugriff auf Bildung ist bedingt und zieht seine Kriterien aus der sozialen und symbolischen Ordnung selbst. Schäfer positioniert im Rahmen seines diskursiv-hegemonialen Einsatzes Bildung als öffnendes Differenzkonstrukt zwischen bedingter und unbedingter Freiheit auf der Grenze des diskursiv-hegemonialen Kampfes zum *realen Außen* (vgl. Kapitel 4.4). *Bildung* scheint so marktwirtschaftlichen oder auch gouvernementalen Schließungsversuchen in Teilen entzogen zu bleiben und einen »unmöglichen Bezugspunkt einer Kritik an der gesellschaftlichen Steuerung von Bildungsprozessen« zu liefern (2019, 122).

2.6 Zwischenfazit I: Zwischen Kritik und Dekonstruktion

In aller Details übergehenden Kürze lässt sich mit Norbert Ricken Bildung vorrangig als ein (problematisches) Dispositiv verstehen. Bei Alfred Schäfer wird Bildung zu einem leeren Signifikanten, der jedoch kritisch gefüllt und anti-hegemonial positioniert werden kann. Hans-Christoph Koller reformuliert das neuhumanistische Bildungsdenken und orientiert den Bildungsprozess an die radikale Heterogenitätsfigur des Widerstreits. Und mit Wimmer wurde Bildung einerseits als ein medial bedingtes Dispositiv und andererseits sowohl als eine immer schon ruinierte als auch eine immer im Kommen bleibende posthumanistische Bildung fixiert.

Alle vier Iterationen lassen sich als bildungstheoretische Antworten auf die »Frage nach der Möglichkeit von Bildung nach dem Ende der neuhumanistischen Bildungsidee« positionieren (Wimmer 2009, 57). Mit jeweils verschiedenen Referenzsystemen (unter anderem Lyotard, Foucault, Laclau und Mouffe, Derrida) bewegen sich alle vier Antworten in der Spur des poststrukturalistischen Plädoyers für Differenz und ihnen kann trotz aller Verschiedenheit und Kritik untereinander eine ähnliche kritische Intention unterstellt werden. Das heißt: Alle vier Autoren erzeugen im Modus der Kritik einen Bruch mit dem klassischen Bildungsbegriff, legen dabei jedoch je nach Referenzautor:in unterschiedliche Schwerpunkte und verfahren mit diesem Bildungsbegriff in unterschiedlicher Weise.

Der Faschismus scheint ein teils vorausgesetzter Abgrenzungspunkt zu sein. Auch der durch den Poststrukturalismus problematisierte Humanismus und die

Dezentrierungen starker Subjektfiguren scheinen als gemeinsame Abgrenzungspunkte zu dienen. Die Verschränkung des Bildungsbegriffs mit Individualismus und Liberalismus (Ricken), mit Hermeneutik und Humanismus (Wimmer), die vereinheitlichende, harmonische und totalitäre Gesamtkonzeption Humboldts (Koller, Wimmer), die neuhumanistische Bildung als Teil einer großen Erzählung (Lyotard, Koller) oder die Empirieunfähigkeit des klassischen Bildungsbegriffs (Koller 1999, 12f.) und die leicht ökonomisierbaren Anlagen (Schäfer, Wimmer) stellen wiederum Kritikpunkte dar, die verschiedene und weiter oben bereits teilweise dargestellte Fronten untereinander eröffnen.

Es lassen sich verschiedenste Streitpunkte und Spannungsfelder feststellen:

- zwischen Allgegenwart (Ricken, Schäfer) und Seltenheit (Koller) von Bildung,
- Bildung als Subjektivierungs- (Ricken, Wimmer) und Entsubjektivierungsform (Koller, Schäfer, Wimmer),
- Bildung zwischen Identitäts- und Differenzkonstrukt,
- zwischen Absage (Ricken, Wimmer) und Anschluss (Koller, Schäfer, Wimmer) an Humboldt,
- zwischen Historisierung (Ricken, Wimmer) und Aktualisierung (Koller, Schäfer),
- sowie Bildung als Öffnungs- (Schäfer) oder Schließungsbewegung (Ricken)
- oder zwischen empirischer Identifizierbarkeit (Koller, Ricken) und Unzugänglichkeit von Bildung (Schäfer, Wimmer).

Dabei durchziehen die Spannungsfelder meist die einzelnen Texte der Autoren selbst. So lässt sich mit Schäfer Bildung als leerer Signifikant (2011a) oder organisierendes Subjektivierungsmuster (Schäfer 2011b) an eine hegemoniale Schließungsbewegung koppeln, andererseits reformuliert Schäfer Bildung im Anschluss an unter anderem Humboldt als eine Öffnungsbewegung, als Grenzkonstrukt und als ein Entsubjektivierungsmoment.

Neben dem kritischen Modus, den gemeinsamen kritischen Abgrenzungspunkten und Streitpunkten untereinander lassen sich alle vier Arbeiten auch dekonstruktiv rahmen, was hier exemplarisch an den jeweiligen Humboldtrezepionen deutlich wurde, indem von *innen* heraus mit den differenz-, sprach- oder staatstheoretischen Schriften oder Momenten jeglicher einheitlicher Sinn einer neuhumanistischen Bildungskonzeption gerade in der hier vollzogenen Gleichzeitigkeit und Heterogenität von vier Zugriffen deutlich zersetzt und verschoben wurde. Es wurden in allen Humboldtrezepionen entweder ein *vergessenes* Grundmoment (Schäfer, Ricken), vernachlässigte sprachtheoretische Schriften (Koller) oder Widersprüche (Wimmer) fokussiert, sei es die Figur der unbedingten Freiheit, die utilitaristisch-politische Rahmung, der linguistic turn Humboldts, die paradoxe Figur der Gabe, oder die Notwendigkeit des Anderen für Bildung. Die

Bildungsdenker zentrierten dieses Vergessene oder Vernachlässigte und nutzten es als Ausgangspunkt (Koller, Schäfer, Wimmer, Ricken 1999) oder als Beispiel (Ricken 2006) für ihre Thematisierung, Interpretation und Systematisierung von Bildung und der Bildungsgeschichte.

Die bildungstheoretischen Kontroversen scheinen nach den vier Iterationen nicht nur äußerlich an Humboldt einfach herangetragen worden zu sein, sondern Humboldt selbst zu durchziehen. Mit Koller, Ricken Wimmer und Schäfer ließ sich exemplarisch zeigen, wie sich Humboldt sprach-, alteritäts- und machttheoretisch mit Humboldt gegen Humboldt wenden lässt. Diese »autodekonstruktiven« Elemente in Humboldts Schriften vereiteln die Erzeugung der einen Lesart oder Erzeugung der einen wahren realen Bildungsrezeption. In dekonstruktiver Perspektive trifft die Autodekonstruktion auf alle Texte zu, und unterläuft von Beginn an die Möglichkeit der richtigen Humboldtrezeption und Realisierung oder *Repräsentation* der *einen* Bildung.

Wie gesagt, die damit verbundene automatische (*innere*) Heterogenisierung des Humboldt'schen Bildungsdenkens durchzieht teils die Arbeiten der hier rekonstruierten Arbeiten selbst (beispielsweise Ricken 1999, 2006; Wimmer 1996, 2009). Bei Ricken wird in der Arbeit *Subjektivität und Kontingenz* (1999) affirmativ an Humboldts Wechselwirkungskonzept angeknüpft und in *Die Ordnung der Bildung* wird Humboldt rein macht- und subjektivierungstheoretisch interpretiert und problematisiert. Bei Wimmer ist in *Die Gabe der Bildung* (1996) Humboldts Bildungsdenken Abgrenzungspunkt der Kritik und in *Vom individuellen Allgemeinen zur mediatisierten Singularität* (2009) geht die Frontlinie ähnlich wie bei Koller durch Humboldt hindurch. Humboldt bleibt zwar kritischer Bezugspunkt, doch gleichzeitig wird deutlicher an inhärente differenztheoretische Elemente und die Problemstellung Humboldts angeknüpft und Humboldt sogar als Vorläufer des Poststrukturalismus bemüht (wie z.B. bei Wimmer 2009, 57; vgl. Schäfer 2019, 121). Aus dekonstruktiver Sicht wenden alle hier behandelten Autor:innen Humboldt gegen Humboldt und versuchen (auf sehr unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichsten Vorsichtsmaßnahmen gegen unbeabsichtigte Reproduktionen klassischer Bildungsdiskurse), ein bisher vernachlässigtes oder nicht wahrgenommenes autodekonstruktives Moment im Bildungsdenken zu fokussieren, lesbar zu machen und für einen (Nicht-)Anfang nach dem (Nicht-)Ende der neuhumanistischen Bildungsidee zu nutzen.

Welche bildungstheoretische Antwort dabei dem poststrukturalistischen Plädoyer für Differenz und den damit transportierten Problemen am deutlichsten gerecht wird oder welche theoretische oder empirische Strategie nun als »naiv« (Schäfer 2006, 87) oder als »lächerlich« (Ricken 2006, 20) markiert werden kann, scheint eine falsche Frage zu markieren. Denn die Antworten in ihrer Pluralität, im Streit und in der Verschränkung scheinen dem Plädoyer und dem pluralen Stil am gerechtesten zu werden. Die einzelnen Einsätze werden hier horizontal in einen pluralen Einsatz eingefügt, und es scheint nun sinnvoll zu sein, im Folgenden diesen Streit

durch einen weiteren Einsatz additiv zu entfalten und die bisherigen Einsätze mit einem weiteren und einen in der Bildungsphilosophie wenig beachteten Einsatz zu konfrontieren (Kapitel 2.9).

2.7 Zwischenfazit II: (Post), Post und Anti

Eine weitere Stabilisierung oder Differenzierungsmöglichkeit des hier rekonstruierten Bildungsdenkens lässt sich über die verschiedenen Präfixe in Bezug auf den jeweiligen Umgang mit der Moderne⁴³ erzeugen.

Mit Koller lässt sich die »(Post-)Moderne« (Koller 1999, 146) so verstehen, dass sie affirmativ auf bestehende moderne Tendenzen verweist. Das Präfix »(Post)« markiert in dieser Perspektive »keinen absoluten Bruch mit der Moderne, sondern stellt vielmehr eine Zuspitzung von Tendenzen dar, die der wissenschaftlichen und ästhetischen Moderne des 20. Jahrhunderts von Anfang an innenwohnten, aber erst im Laufe der letzten Jahrzehnte zu einer dominanten Struktur geworden sind« (Koller 1999, 14f.). Die (Post-)Moderne folgt weder zeitlich der Moderne noch stellt sie sich als Antimoderne gegen die Moderne, sondern sie bezeichnet die »Radikalisierung und Zuspitzung genuin moderner Tendenzen« (ebd.).⁴⁴ Kollers und die anderen Zugriffe auf Humboldts Bildungsdenken können in diesem Sinne verstanden werden, sodass bestimmte macht-, differenz-, oder sprachtheoretische Elemente Humboldts Bildungsdenken bereits innenwohnten, jedoch erst im Zuge des Poststrukturalismus zu einer dominanten Struktur und damit thematisierbar wurden. Folglich sind auch

43 Für eine genauere Auseinandersetzung mit dem Begriff der Moderne sei exemplarisch auf Nina Degele und Christian Drieß (2005), Wolfgang Eßbach (2009), Bruno Latour (2019) und Stuart Hall (1994) verwiesen. Es sei nur so viel gesagt: Der Begriff der Moderne lässt sich nicht so leicht fixieren, sei es als zeitliche Epochenbeschreibung (der Neuzeit ab dem 15. Jh., des 19. und 20. Jahrhunderts oder der Gegenwart) oder als »Gütesiegel« beispielsweise für »moderne Kindererziehung« oder »moderne Soziologie« (Eßbach 2009). Der Begriff verweist auf viele andere schwer zu fixierende Begriffe wie Industriegesellschaft, Bürgerlichkeit, Individualismus, Risiko-, Medien- oder Wissensgesellschaft, aber auch auf den Faschismus (vgl. Eßbach 2009) und Kolonialismus (Chakrabarty 2010). Mit Eßbach ließe sich die moderne Gesellschaft als eine »relativistische und grundlose Gesellschaft« bezeichnen, die davon gekennzeichnet ist, dass vermehrt eine »weitgehende Freisetzung von Individuen aus angestammten und totalen Gruppen« stattgefunden hat (Eßbach 2009). Gleichzeitig bleibt diese These auch umstritten. Mit beispielsweise Pierre Bourdieu oder Bruno Latour etwa lässt sich in je unterschiedlicher Weise fragen, ob wir überhaupt je wirklich modern gewesen sind? Und mit postkolonialen Denkern und Denkerinnen scheinen die eurozentrischen Wahrheitsregime so grundlos nicht zu sein (vgl. Hall 1994; Chakrabarty 2010).

44 Vgl. Wimmer 2009, Ricken 1999, 110–116, Schäfer 2011a, 63ff. Und auch mit Stefan Herbrechter ließe sich diese (Post-)Moderne als »kritische Neuaneignung, Durcharbeitung und Um-schreibung« der humanistischen Tradition verstehen (Herbrechter 2014, 274).