

Anthropotechniken sowie mit bestimmten Zeichentechnologien verwobenen Lebensformen (Wimmer 2009, 2014a) oder auch Kindheitskonstruktionen (Wimmer 1999, Schäfer und Wimmer 1998), mit Nationalismus (Wimmer 1999, 2009) oder großen Emanzipations-Erzählungen (Lyotard 1986) verschränkt werden. Diese Perspektive bezeichne ich als anti-modern. Es werden bestimmte ›Wurzeln der problematischen Moderne‹ identifiziert, kritisiert und deren Überwindung wird in Aussicht gestellt (vgl. Eßbach 2009). In den hier vorliegenden Arbeiten werden vorrangig identitätslogische und totalisierende Tendenzen der (Spät-)Moderne problematisiert und kritisiert. In der kritischen Ausrichtung geht es dann meist um Entsubjektivierung (wie bei Ricken 1999, 2006, Koller 2012), um einen epistemischen Bruch (wie bei Wimmer 1988; vgl. Forster 2017) oder um die »Reformulierung des Bildungsbegriffs« im Anschluss an die differenztheoretischen Tendenzen der Moderne (wie bei Koller 1997, 62).

2.8 Das Kreisen um Humboldt

Zunächst möchte ich konstatieren, dass die ›Vergötterung‹ und ›Mythisierung‹ Humboldts, die immer wiederkehrende Erzeugung guter, rebellischer und kritischer Bildungsgeschichten mit und im Anschluss an Humboldt, die Reproduktion der beiden Humboldtbrüder als ›kulturpolitische Projektionsfläche‹ für die Inszenierung der Kultur- und Bildungsnation Deutschland, wie die Heroisierung und Romantisierung der deutschen und weißen Philosophen bereits mehrfach markiert und problematisiert wurde (vgl. beispielsweise Tenorth 2017; Ricken 2006; Wimmer 2009; Rebenich 2010; Nghi Ha 2014; Mabe 2007, 32f.).⁴⁶

Trotz der anhaltenden oder immer wieder aufkommenden Skepsis und Kritik an dem neuhumanistischen Denken lässt sich nach den vier Iterationen festhalten, dass alle hier angeführten bildungstheoretischen Antworten auf die Frage nach der Möglichkeit von *Bildung* nach dem Ende der neuhumanistischen Variante nicht umhinkommen, Humboldt zu kommentieren und gerade das dekonstruktive Vorgehen scheint beinahe an Humboldt kleben bleiben zu müssen. Humboldts Bildung scheint (auch) in der poststrukturalistischen Bildungsphilosophie ein maßgeblicher Kreuzungspunkt oder »Treffpunkt« (Wrana 2021a, 218) diverser akademischer Auseinandersetzungen, Kritiken, Reformulierungen, Verwerfungen, Wiederbelebungen oder Dekonstruktionen zu sein. Sie scheint ein verbindendes Glied zu sein, auf das sich so gut wie alle beziehen, was beispielsweise von Heinz-Elmar Tenorth auch zustimmend kommentiert wurde (vgl. Tenorth 1996). Unterscheiden sich die bildungstheoretischen Arbeiten mit Blick auf ihre zentralen Bezugsautor:innen meist

46 Hier wurden Passagen in veränderter Form aus dem Text »Das postkoloniale Ende der Bildung« (Wartmann 2021) übernommen.

deutlich voneinander, so scheint Humboldt einer der zentralen, wenn nicht sogar der zentralste Bezugspunkt zu sein, der so etwas wie eine gemeinsame Identität der Bildungstheorie stiftet.

Neben Humboldt gibt es eine weitere gemeinsame zentrale Referenz in der post-strukturalistischen Bildungsphilosophie, mit der weniger Humboldts Bildungsdenken als die Verwendungsweisen oder Humboldtrezptionen kommentiert werden können. Mit dieser weiteren gemeinsamen Referenz namens Michel Foucault lässt sich ähnlich wie beim bevorzugten Umgang mit Humboldt von *innen* (geteiltes Referenzsystem) heraus dann wiederum die Verwendung Humboldts problematisieren. Es geht mir hier jedoch nicht um eine macht- oder subjektivierungstheoretische Interpretation (Ricken 2006), die Technologie des Zeichens bei Foucault (Wimmer 2013), die Figuren des Anderswerdens und der Entsubjektivierung (vgl. Ricken 1999, 2006; Koller 2012) oder die gouvernementale Perspektive als Abgrenzungs- oder Einfaltungsfolie (vgl. Schäfer 2011a, 2014a), sondern meine bildungstheoretische Präferenz findet sich in Foucaults Antrittsvorlesung *Die Ordnung des Diskurses* und der darin vorkommenden Verschränkungsfigur und Gleichzeitigkeit von produktiven wie restriktiven Funktionen einer Disziplin, wobei ich mit den darin vorkommenden Instrumentarien nicht, wie Wimmer, andere Disziplinen kritisieren möchte (vgl. Wimmer 2019a), sondern hier steht die Disziplin der Erziehungs- und Bildungsphilosophie selbst zur Disposition.

Doch die durch diese Foucault'sche Theoriefolie entstehende Verknappung bringt nicht nur eine eigenständige Kritik an der *eigenen* Disziplin hervor. Die Erarbeitung dieser Verknappung bereitet vielmehr auch einen weiteren Kommentar zu Humboldts Bildungsdenken vor, welcher mit dem nächsten Kapitel ins bereits entfaltete Kommentarsystem der Bildungsphilosophie eingepflegt wird.⁴⁷

Auf Foucaults Antrittsvorlesung kam ich durch einen Text Homie K. Bhabhas und die Unterscheidung zwischen der »institutionellen Geschichte kritischer Theorie und ihrem Potential zu Veränderung und Innovation« (Bhabha 2011, 48). Sie erinnerte mich an eine Unterscheidung oder eher an eine Verschränkungsfigur Foucaults, die sich ohne große Umwege direkt auf den Umgang mit Humboldt in der Bildungstheorie übertragen lässt. Die »Fruchtbarkeit eines Autors« (hier: Humboldt), die »Vielfältigkeit der Kommentare« zu Humboldt, die »Entwicklung einer Disziplin« in stetiger Referenz auf Humboldt markieren einerseits »unbegrenzte Quellen für die Schöpfung von [auch kritischen] Diskursen«. Andererseits besitzt

47 Auf die Komplexität eines Disziplingebildes und auf andere mögliche Zugriffe wie Beschreibungsweisen für konkurrierende »Denkkollektive« (vgl. Fleck, 1980; zit.n. Rieger-Ladich 2014, 66) und wissenschaftliche »Harmonien der Täuschung« (Fleck 1980, 122; zit.n. Rheinberger 2008, 55) oder »scientific communities« mit ihrem »verkörperten, partiellen und situieren Wissen« (Haraway 1995; n. Rieger-Ladich 2014, 66) sei hier nur verwiesen.

der Bezugspunkt Humboldt auch eine einschränkende, »restriktive und zwingende Funktion« (Foucault 1993, 25; vgl. Rheinberger 2019, 26).

Bildungstheorie lässt sich mit Foucault als Disziplin, als Diskursgesellschaft, aber auch als Kommentarsystem bestimmen, welches (zumindest sehr lange Zeit und zu großen Teilen weiterhin) um bestimmte Autor:innen kreist(e). Natürlich traten in Teilen der Bildungswissenschaft mit den poststrukturalistischen Importen an die Stelle der regulativen Prinzipien, die sich mit den Begriffen der Bedeutung, Ursprünglichkeit, Einheit und Schöpfung fassen lassen, deren Umkehrungen, wie Ereignis, Serie, Regelmäßigkeit und Möglichkeitsbedingung (Foucault 1993, 35). Auch verschob sich der bildungstheoretische Fokus vermehrt von Identität und Allgemeinheit der Erziehungs- und Bildungswissenschaft oder der Auseinandersetzung mit starken Subjektfiguren hin zu »grenzüberschreitenden« und »inter-disziplinären« Interventionen (Schäfer und Wimmer 1999, 6), hin zur Dezentrierung des Subjekts und Fokussierung von Alterität, Kontingenz, Performanz, Differenz wie Heterogenität.

Die kritische und poststrukturalistische Bildungstheorie stellt beispielsweise mit Blick auf die hegemonialen Verwendungsweisen von Bildung als Selbst-Bildung oder als Ressource für Humankapital andere und kritische Umgangs- und Verständnisweisen von und mit Bildung zur Verfügung als die neuhumanistische. Zunächst kann damit auf das Potential und die Produktivität kritischer Bildungstheorie verwiesen werden.

Doch mit Foucaults Antrittsvorlesung lässt sich Bildungstheorie in einer Weise verstehen, in welcher die bildungstheoretischen Grenzüberschreitungsversuche und »Grenzgänge« (vgl. ebd.) selbst eine problematische Grenze reproduzieren. Die Ausschließungsprozeduren (»das verbotene Wort; die Ausgrenzung des Wahnsinns; der Wille zur Wahrheit«) und die Verknappungsmechanismen (Kommentar, Autor, Disziplin, Ritual, Diskursgesellschaft, Doktrin) ermöglichen einen Blick auf die Bildungstheorie, welche die Grenzen und Einschränkungen der Disziplin verdeutlichen (vgl. Foucault 1993, 25, 29). Und neben den Ausschließungs- und Verknappungsprozeduren schränken auch andere Meta-Diskurse (und ihre Institutionalisationen) beispielsweise des Kapitals (kr. d. Sanders 2013), des identitätslogischen Subjekts (kr. d. Wimmer 2013, 2016), der europäischen Geistigkeit (kr. d. Kittler 2003), der Nation (kr. d. Jašová 2021) oder des individuellen Allgemeinen (kr. d. Ricken 2006, Wimmer 2009) weiterhin das Wuchern der (auch kritischen) Diskurse des Aufwachsens und der Diskurse über Veränderungsprozesse⁴⁸ grundlegend ein.

48 Die Begriffe des Aufwachsens und der Veränderungsprozesse dienen als quasi-allgemeine Begrifflichkeiten, lassen sich oder müssen jedoch auch als bedingte wie leere Signifikanten ausgewiesen werden.

Das »verbotene Wort« (Foucault 1993, 16) findet sich schon in den Begriffen Bildungstheorie, Bildungswissenschaft, Bildungsforschung oder Bildungsethnologie. Trotz aller Kritiken, Verwerfungen, Dekonstruktionen und Problematisierungen des Bildungsbegriffs findet sich eine Vielfalt an Arbeiten in Bezug auf den Bildungsbegriff, doch es lässt sich keine wirkliche Heterogenisierung des Sagbaren über das Aufwachsen oder von Veränderungsprozessen in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft ausmachen, welche die Zentralstellung des Bildungsbegriffs auflösen könnte (vgl. Ricken 2006, 16, 276ff.). Höchstens der Lern- oder neuerlich der Kompetenzbegriff, welcher sich jedoch auch aus Humboldts Denken herausarbeiten ließe (vgl. Tenorth), ließen sich anführen, denen eine hegemoniale Stellung zuzuweisen wäre.⁴⁹ Bildung und Humboldts Denken scheinen weiterhin in Teilen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft auf ein »semantisches Gefängnis« (Bollenbeck 1994) oder mit Schäfers Perspektive auf einen spezifischen diskursiv-hegemonialen Kampfplatz zu verweisen (Schäfer 2011a).

Auch der »Wille zur Wahrheit« in der Suche nach dem Was der Bildung betrifft nicht nur große Teile der Bildungsforschung, sondern auch die poststrukturalistische »Eigenheit« von Bildung (Ricken 2006). Bildung als empirisch verifizierbare Ordnung (Ricken), als leerer Signifikant (Schäfer), als Entsubjektivierungsform (Lüders 2015) oder (zumindest partiell) identifizierbare Transformationsfigur (Koller) scheint mit dem »Willen zur Wahrheit« gekoppelt zu sein. Denn nach Wimmer bewegen wir uns weiterhin im Bann eines alten repräsentationslogischen und hermeneutischen Diskurses, dem auch die poststrukturalistische Bildungstheorie trotz oder gerade wegen einer erhöhten Reflexion der Repräsentationsproblematik nicht entkommen dürfte (vgl. Kapitel 4.8). Und der »Autor [wie Humboldt] als Prinzip der Gruppierung von Diskursen, als Einheit und Ursprung ihrer Bedeutungen, als Mittelpunkt ihres Zusammenhalts« bindet selbst die dekonstruktive Variante an sich (Foucault 1993, 20), wenn zum Beispiel Humboldt, wie bereits erwähnt, als Vorläufer des Poststrukturalismus bemüht wird (Wimmer 2009, 57; vgl. Wimmer 1999, 45-51). Irgendwie schaffen es alle Autor:innen der kritischen Bildungsphilosophie immer wieder, Humboldt zu kommentieren und »schließlich [das] zu sagen, was« bei Humboldt »schon verschwiegen artikuliert war« (Foucault 1993, 19f.; zit. n. Wimmer 2019a, 140), um so die eigenen bildungstheoretischen Präferenzen in die Festung Humboldt einzuschreiben.

49 Hier sei jedoch beispielsweise auf die Importe aus der Soziologie rund um den Sozialisationsbegriff und die Importe aus der Psychologie mit dem Entwicklungsbegriff verwiesen, die auch stärker einem französischen und nordamerikanischen Referenzsystem zuzuordnen wären und als erziehungs- und bildungswissenschaftliche Grundbegriffe markiert werden können.