

Wenn Humboldt »die Illusion einer ganzheitlichen Identität als reale Möglichkeit unterstellt« (Wimmer 2009, 65) und wenn diese Unterstellung gesellschaftlich wirkmächtig wird, dann »blockiert« und stellt er die »Möglichkeiten der Übersetzung« des Singulären still (ebd., 79). Diese Stillstellung beraubt »das Subjekt seiner Singularität und Andersheit« (ebd., 65), die mit Derrida gedacht nur im Übersetzen-Sprechen möglich sind. Humboldt schließt es in einen vorcodierten Raum und in den Institutionalisierungen einer spezifischen Differenzkonstruktion des individuellen Allgemeinen (vgl. Wimmer 1999, 63f.) wie einer »spezifischen Menschenfassung« (vgl. Ricken 2006, 313) und einer hermeneutischen Lebensform (vgl. Wimmer 2009, 58) mit fixierten Phantasmen ein, welche die Andersheit des Subjekts (jenseits des Dualismus Eigenes/Anderes) verstellen.

Die verschiedenen Sprachen sind zudem im Anschluss an Derrida im Vergleich zu Humboldt keine geschlossenen Entitäten mehr. Sie sind nicht mehr mit sich selbst identisch (vgl. Kapitel 2.9.2). Damit herrscht mit Derrida zwischen den Sprachen (oder auch Sprachspielen) kein harmonisch-gerahmter (Humboldt) oder radikaler (Koller) (Wider-)Streit. In Anknüpfung an Derrida bemüht Wimmer die Heterogenitätsfigur der »unreinen Differenz« (vgl. Wimmer 2014b, 447); eine Differenz, die in sich »heterogen und paradox« ist (vgl. Wimmer 1999, 56). Mit dieser Differenz wird das Unterschiedene als identitätslogische Entität beseitigt, die Pole werden unentschieden. Es geht dann nur noch um Vermischungen, Kontaminationen und Grenzverwischungen (vgl. Wimmer 2014b, 447).

2.5 Die Wiedereröffnung des Kraftfelds der Bildung

Alfred Schäfer führt mit seinen bildungstheoretischen Überlegungen ein umfangreiches Referenzsystem ins Feld, bei dem er eine Vielzahl an Theoretiker:innen und empirisches Material miteinander verschränkt, darunter unter anderem Schillers Scheinversöhnung, Humboldts Konzept unbedingter Freiheit, Adornos Nichtidentisches und seinen Erfahrungsbegriff, Foucaults Diskursanalyse und das Subjekt als Kreuzungspunkt der Diskurse, Lacans drei Register, Laclaus und Mouffes Hegemonietheorie und auch eine umfangreiche Diskursanalyse von unter anderem empirischen Leitfadeninterviews mit Individualtourist:innen in Mali.

Ein zentraler Ausgangspunkt der bildungstheoretischen Auseinandersetzung Schäfers lässt sich im Anschluss an Adorno mit dem Verlust des traditionellen »Kraftfelds der Bildung« markieren (Schäfer 2011a, im Folgenden VdB, 74; vgl. Adorno 1996, 96). Dieses Kraftfeld ist im klassischen Sinne durch unversöhnliche Differenzen zwischen beispielsweise Stoff- und Formtrieb (Schiller) oder unbedingter und bedingter Freiheit (Humboldt) einerseits und durch das Versprechen der Überschreitung des fremdbestimmenden Gegebenen (Absolutismus und Feudalismus bei Humboldt oder Schillers doppelte Entfremdung) andererseits

gekennzeichnet gewesen. Nach Schäfer scheinen diese Differenzen und dieses Versprechen gegenwärtig jedoch eher auf versöhnliche Differenzen zwischen Selbst- und Fremdbestimmung zu basieren und die Versprechungen der hegemonialen Bildungsdiskurse und ihrer Akteur:innen visieren keine Überschreitung des Gegebenen im radikalen Sinne an, sondern dienen der bestehenden Selbst-, Wirtschafts-, Gesellschafts- oder sogar Weltoptimierung (vgl. VdB, 8ff.).

Die klassischen und für die Überschreitung des Feudalismus oder Absolutismus verwendeten imaginären Bezugspunkte der Autonomie, Freiheit oder Selbstbestimmung sind alltägliche Begrifflichkeiten geworden und das selbst-verantwortliche Selbst funktioniert nicht mehr als eine klare Gegenfigur zur Verantwortlichkeit des Fürstens oder Gotts, sondern das selbst-verantwortliche Selbst wird vom Sozialen, dem Markt, Bildungsinstitutionen und auch dem Regierungsapparat selbst erwartet und die damit einhergehenden ›Subjektivierungszumutungen‹ zeitigen *reale* Effekte, sodass sich ein Großteil der Subjekte auch als selbstverantwortlich inszeniert und *selbstverantwortlich* agieren. Neben dieser zumindest scheinbaren Versöhnlichkeit zwischen Selbst- und Fremdbestimmung ist zudem der theoretische Rückgriff »auf das Versprechen eines freien, autonomen oder individuellen Subjekts« spätestens mit dem »linguistic turn, [dem] cultural turn oder auch [den] poststrukturalistischen Ansätze[n]« problematisch geworden (VdB, 80).

Diesem Verlust oder dem Vergessen des eigentlichen ›Kraftfelds‹ und ›Differenzsinns‹ der Bildung stellt Schäfer eine Komplizenschaft klassischer Bildungsdiskurse mit neuen Theorieangeboten und -konzepten entgegen (ebd., 80f., 138). Er schreibt den Bildungsbegriff und das klassische Bildungsdenken dabei vorrangig in eine alteritäts- und hegemonietheoretische Perspektive ein, um das »Kraftfeld der Bildung« wieder zu »eröffnen« (ebd., 79).

In einer vorrangig hegemonietheoretischen Perspektive lässt sich Bildung mit Schäfer (zunächst) als ein leerer Signifikant verstehen, womit auch gleichzeitig das Überschreitungs-Versprechen der klassischen Bildung »zu einem leeren Versprechen« wird (VdB, 74), denn der Bildungsbegriff scheint schon seit längerem für alles und jede:n zu funktionieren. Und die Liste Schäfers (ebd., 8f.) lässt sich noch erweitern, denn die deutschsprachige Bildung und Bildungstheorie eignet sich nicht nur für die Selbstoptimierung der Deutschen oder die Volkswirtschaft Deutschlands, sondern Bildung eignet sich wie schon bei Humboldt für die gesamte Menschheit: als »Menschenrecht« (Allmendinger 2013) oder als »kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft« (Sander 2018). Auch die Wendungen der Bildung als ›Überlebensinstrument‹ im globalen Süden (vgl. Krappmann 2013) oder die dekoloniale Fassung des Bildungsbegriffs mithilfe deutschsprachiger Bildungstheorie (Knobloch 2019) ließen sich an dieser Stelle problematisieren (vgl. krit. d. Jašová und Wartmann 2020; Wartmann 2021; Kapitel 5).

Bei Schäfer verweist diese Entleerung des Bildungsbegriffs nicht auf das klassische Bildungsdenken, sondern auf die »zentrale Relevanz« des Bildungsbegriffs im

politischen und gesellschaftlichen Raum (VdB, 8), da Bildung als leerer Signifikant in der Lage ist, »unterschiedliche Problemlagen mit Aussicht auf eine allgemeine Zustimmungsfähigkeit« zu organisieren und »unterschiedliche Interessengruppen« mit ihren »unterschiedlichen Problemlagen« unter sich zu vereinen (ebd.). Erst eine entleerte Bildungskonzeption konnte so zu einer »allseits akzeptierten Problemformel« werden, »der man sich gesellschaftlich und politisch zu widmen hat« (ebd., 8f.) und die in Konkurrenz zu anderen Problemlöseformeln (Demokratie, Menschenrechte etc.) den diskursiv-hegemonialen Raum strukturiert.

Innerhalb dieses konfliktreichen hegemonialen Raums lässt sich auch Schäfers Rekonstruktion und Reformulierung der klassischen Bildungsidee positionieren, bei dem er selbst in diese hegemonial-diskursive *Arena* zu intervenieren versucht. Für diese Intervention in den diskursiv-hegemonialen Raum bemüht Schäfer einen »eigenen Einsatzpunkt der ›klassischen‹ Bildungstheorie« (ebd., 70f.; vgl. Gelhard 2018b, 96), indem er ein (›vergessenes‹) *Grundmoment* oder sogar den »Kern der Bildungsidee« des klassischen Bildungsdenkens über eine eigene kleine Genealogie (Initiationsriten, Platon, Meister Eckhart, Kant, Schiller, Humboldt, Adorno) in den Fokus rückt (VdB, 119; Schäfer 2019, 7-74; vgl. Gelhard 2018b, 92) und die klassische Bildung in einer »Solidarität« mit vorrangig poststrukturalistischen Referenzen aktualisiert (vgl. VdB, 80-84). Nicht ein konkretes Bildungsverständnis (mit die Wirklichkeit überschreitenden, angebbaren und erreichbaren Bildungsmöglichkeiten), sondern die »Ortlosigkeit«, die unmögliche Erreichbarkeit und »Unbestimmtheit« möglicher Bezugspunkte des Bildungsversprechens treten bei Schäfer ins Zentrum seiner bildungstheoretischen Intervention. Schäfer setzt nicht an den imaginären Bezugspunkten (wie beispielsweise bei Klafki) oder der regulativen Idee der klassischen Bildung und auch nicht an der damit verbundenen hegemonialen Ordnung der Bildung (wie beispielsweise Ricken) an, sondern er *gründet* seine Intervention auf (vergessene) radikale Differenzmomente des Bildungs- und Erziehungsdenkens beispielsweise von Humboldt oder Schiller. Im Gegensatz zu Rickens Humboldt-rezeption wurde das ›Kraftfeld‹ der Bildung schon bei Humboldt nicht einfach durch die Selbstbestimmung oder Entfaltung, sondern nach Schäfer durch *grundlegende* Differenzen bestimmt, die das Subjekt mit unversöhnlichen Differenzen konfrontieren, es ›zerreißen‹ und mit dem Unmöglichen konfrontieren.

Für diese *gründende* Differenz seines Bildungsdenkens bemüht Schäfer neben Schillers Differenz von Form- und Stofftrieb und Humboldts Differenz zwischen bedingender und unbedingter Freiheit viele Differenzgeber:innen: das Hegel'sche Verhältnis von zu erkennendem und erkanntem Gegenstand (Schäfer und Thompson 2014, 7), den Kant der ersten Kritik, dem zufolge »jene die menschliche Existenz bestimmenden Kategorien (Subjekt, Welt, aber auch Freiheit, Autonomie etc.) der menschlichen Erkenntnis entzogen sind« (Schäfer und Thompson 2014, 18), den Adorno'schen Erfahrungsbegriff, dem zufolge die »Differenz zwischen Erfahrung und Subjekt nicht geschlossen werden kann« (VdB, 71), die »Lücke« zwischen pro-

duktiver Macht und performativer Freiheit (Schäfer 2019, 132) oder die Laclau'sche und Mouffe'sche Hegemoniekonzeption, in der verschiedenste Repräsentationen auf ein unzugängliches Signifikat (nicht) verweisen (vgl. Kapitel 4.4).

Schäfer versucht, diejenige(n) Differenz(en) im Subjekt zu re-signifizieren oder zu (re-)produzieren, die sich aus einer hegemonie- und alteritätstheoretischen Perspektive den sozialen und hegemonialen Schließungsversuchen (beispielsweise Ricken Selbstwerden) entziehen. Diese Perspektive ermöglicht es, ein neues ›Kraftfeld‹ und einen neuen ›Differenzsinn‹ der Bildung zu denken und zu ›eröffnen‹. Dabei werden keine neuen imaginären Bezugspunkte, sondern die unmögliche Schließung selbst wird zu dem »notwendigen Bezugspunkt der ›Selbstbildung‹« (VdB, 79). Es wird eine »Differenz gesetzt, die als unabschließbare produktiv wird« (ebd.); Bildung wird diesseits und jenseits des Wissens und der Macht im Sinne Foucaults positioniert. Bildung wird zu einem Differenzkonstrukt oder einer »Grenzkategorie« (Schäfer und Thompson 2014, 17).

Neben diesem Anschluss an die klassische Bildungstheorie führt Schäfer verschiedenste (theoretische und bildungsrelevante) Differenz- und damit Kraftfelderzeuger:innen ins Feld, die »unterhalb der Schwelle der großen [und aufwendigen] Entwürfe« des Neuhumanismus anzusiedeln seien (VdB, 81; vgl. ebd., 77). Diese ›bescheidenen‹ Konzepte würden die »reale Unbestimmbarkeit« markieren und den Differenzsinn der Bildung wieder erzeugen (ebd.). Zu diesen Konzepten zählt er im Allgemeinen »Figuren der Unterbrechung [und] [...] Ent-Subjektivierung«, »der verhinderten Erfahrung« oder »einer Skepsis, die keinen Grund mehr in sich selbst zu finden vermag« (VdB, 81).⁴¹

Neben dem Anschluss an das klassische Bildungsdenken und diesen ›bescheidenen‹ Konzepten führt Schäfer außerdem entgegen seiner Rhetorik eine:n weitere:n und größere:n Differenzgeber:in ins Feld. Bildung und ihre Bezugspunkte werden bei Schäfer in eine Perspektive eingeschrieben, wonach sich das Soziale nicht wie beispielsweise bei Adorno zu einem totalen, ökonomisierten und entfremdeten Regime oder in einer ›schwarzen Lesart‹ wie bei Foucault in einem ›unerbittlichen‹ Wahrheitsregime verschließt. Das Soziale dient nicht als Gegenpol für eine kritisch gewendete Bildung oder für die Verunmöglichung kritischer Bildung (wie bei Ricken und Masschelein 2003; Ricken 2006). Das Soziale ist in der postfundamentalistischen oder hegemonietheoretischen Perspektive selbst »zerrissen« und von unzähligen »Konfliktlinien« und diskursiv-hegemonialen »Auseinandersetzungen« durchzogen. Das Soziale wird zu einer Art diskursiv-hegemonialen oder sym-

41 Im Speziellen verweist Schäfer unter anderem auf die entsubjektivierende Erfahrung bei Adorno, die ›stumme Erfahrung‹ Merleau-Pontys oder auf die skeptischen Ansätze Theodor Ballauffs, Wolfgang Fischers und Jörg Ruhloffs, welche die Figur einer »endlosen Selbstüber-schreitung« anvisieren, an deren Ende »weder ein souveränes Subjekt noch die Möglichkeit eines in sich gegründeten Wissens« zu finden sei (VdB, 78).

bolisch-imaginären *Arena*, in der »nicht zu beendende Konflikt[e] [ausgetragen werden], [...] [die] nur über ›leere Signifikanten‹ und auch dann nur hegemonial zeitweise entschieden zu sein« scheinen (ebd.). Die (Ein-)Schließung des Sozialen in einen hegemonialen Diskurs – die Repräsentation, Strukturierung und Bestimmung des Sozialen (oder auch der Bildung) aus einer partikularen Position heraus – wird mit Laclau und Mouffe unmöglich (vgl. VdB, 83). Mit Foucault formuliert: Es stehen immer verschiedene Formen der Subjektivierung in Konflikt zueinander oder das Subjekt wird zum Kreuzungspunkt verschiedenster Diskurse und Praktiken, die sich zudem teils ergänzen, teils verbinden, sich teils gegenseitig auslöschen oder nebeneinander bestehen.⁴²

Schäfer erzeugt damit eine Lesart, nach der nicht die Differenz zwischen fremdbestimmendem Sozialen und selbstbestimmter Individualität für einen Bildungsprozess als Überschreitungsbewegung des Gegebenen produktiv wird, sondern das Gegebene oder Wirkliche selbst erhält eine rhetorische und performative Dimension. Das Soziale ist von immanenten Differenzen durchzogen, die als ›Kraftfeld der Bildung‹ funktionieren (können). Entsubjektivierung, Unterbrechungen, ›Lücken‹, ›Risse‹ und Entzugerscheinungen (vgl. Schäfer 2019) werden in dieser Lesart alltägliche Phänomene; jedes Subjekt ist von nicht zu versöhnenden Differenzen durchzogen. Diese Differenz bedingen zwar nicht notwendig Bildung, diese lassen sich jedoch mit Schäfer als ein mögliches Kraftfeld der Bildung verstehen (vgl. VdB, 81).

Das eigentliche Kraftfeld oder die eigentliche produktive Differenz (innerhalb von Schäfers anti-hegemonialem Einsatz) ist dabei die zwischen Öffnung und Schließung eines Diskurses, eines Wahrheitsregimes und eine kritische Bildung wird von Schäfer dabei als Öffnungsprozess (normativ) qualifiziert (Schäfer 2019, 129). Die zu überschreitenden Probleme oder zu öffnenden Schließungen bleiben dabei die alten. So droht (trotz der unmöglichen Schließung des Sozialen) der kapitalistische Markt die Bildung total zu durchdringen und in ein Wahrheitsregime über die »Verschränkung des Humankapitalkonzepts mit der Selbstbildung« ›unerbittlich‹ einzuschließen und darüber hinaus jeden politischen Streit »überflüssig« zu machen (Schäfer 2016, 24). Auf diese Schließung kann Schäfer aus hegemonietheoretischer Sicht selbst nur mit einer perspektivischen und partikularen Intervention reagieren, »deren ›Begründung‹ selbst wiederum eher über imaginäre Bezugspunkte und entsprechend leere Signifikanten verläuft« (Schäfer 2014, 15). Auch setzt sich Schäfers Intervention aus hegemonietheoretischer Sicht politisch erst durch, wenn sie erstens überzeugend eine partikulare Position als universale ausgeben kann, wenn sie zweitens eine Vielzahl an partikularen Positionen und

42 Neben diesem immer in Bewegung bleibenden Kampf und der unmöglichen Schließung des Sozialen besteht zwischen jeder Subjektivierungszumutung und der performativen Ausformung eine weitere Differenz, die sich nicht schließen lässt (Schäfer 2019).

Interessen unter sich versammelt und wenn sie drittens große Versprechungen machen kann.

In dieser Lesart spannt Schäfer nun in seiner Antwort einen ästhetischen Möglichkeitsraum auf, der im selben Duktus wie eine universelle Großtheorie in einem universalistischen Gestus Gesellschaft, Subjekt und Bildung vorrangig hegemonie- und alteritätstheoretisch plausibilisiert sowie Kriterien und Lösungswege für eine Überwindung des problematisch Gegebenen erarbeitet. Anders als Rickens antimoderne Bewegung, der die ganze Moderne mit der Vertiefung einer spezifischen Subjektivität identifiziert, knüpft Schäfer ähnlich wie Koller an differenz- und alteritätstheoretische Momente der Moderne an, bringt diese zur Geltung und radikalisiert sie mit aktuellen und kritischen Theorieangeboten gegen sich totalisierende oder hier schließende Tendenzen der Moderne. Es wird damit in Verbindung mit hegemonialen Imaginären wie Humboldt und in Solidarität mit dem »modernen politischen Diskurs« samt der »Signifikanten der Selbstbestimmung und Individualität« (Schäfer 2014, 18) und Bildungsbürgerlichkeit (Schäfer 2016, 22) eine Kritikperspektive erarbeitet, die gleichzeitig unter anderem an die Kritische Theorie und den Poststrukturalismus anknüpft und beide kritische Strömungen versöhnt und so seine Perspektive für viele anschlussfähig macht. Schäfer bringt damit viele partikuläre Perspektiven zusammen und bringt sie in einer Weise in Stellung, um die Wiedereröffnung einer bildungsbürgerlichen Option zu skizzieren, mit der sich ökonomische (Schäfer 2016) und empirische Hegemonien (Schäfer 2019) problematisieren und abwehren ließen.

Humboldts Bildungsdenken stellt bei Schäfer eine zentrale Frontlinie der »Gegenwehr« dar (Schäfer 2016, 23f.). Schäfer liest dafür Humboldts Bildung alteritätstheoretisch und stellt unter anderem im Anschluss an Benner (1990, 33) das Konzept der unbedingten Freiheit Humboldts in den Fokus seiner Humboldt-rezeption und erzeugt damit eine Rezeption, die den zentralen Status eines in den hegemonialen Humboldt-rezeptionen fokussierten konkreten und bestimmten Bildungs- und Selbstverständnisses deutlich infrage stellt.

Das Konzept der unbedingten (individuellen) Freiheit verweist auf die Differenz von »unbestimmbarer, undefinierbarer Freiheit und den konkret-rätigen Formen der Selbstbestimmung« (VdB, 56). Die »Unbestimmbarkeit«, »Unergründlichkeit« und »Intransparenz« des Ich (ebd.) stehen in radikaler Opposition zur bedingten Freiheit und zu konkreten Selbst- und Weltverhältnissen.

In strukturell ähnlicher Weise wie bei der Verschränkung Lacans von Realem und Begehren scheint (in Schäfers Zugriff) bei Humboldt aus der Unbedingtheit eine Kraft zu resultieren, die »im Individuum als dessen unergründliche Potenz [wirkt], als etwas, das dessen (bestimmtes) Selbst- und Weltverhältnis niemals zur Ruhe kommen lässt« (ebd.). Die Differenz im Selbst bringt eine Kraft hervor, die das Selbst um das nicht zu Erreichende – die (immer nur angestrebte) Versöhnung von unbedingter und bedingter Freiheit – kreisen lässt.

Der Bildungsprozess wird in dieser Konstellation zwischen unbedingter und bedingter Freiheit positioniert. Bildung ist nicht einfach eine unbedingte und unbestimmbare oder bedingte und bestimmbare Angelegenheit. Bildung wird bei Humboldt zu einem »Bestimmungsprozess« oder eher einem Versuch, der unbedingten Freiheit einen möglichen »Ausdruck« zu verschaffen (61f.), was durch die unbedingte Freiheit »in Gang« gesetzt und durch deren Unbestimmbarkeit gleichzeitig am Laufen gehalten und immer wieder infrage gestellt wird (ebd.). Dieser Bildungsprozess, die Unruhe und das Kreisen um die unbedingte Freiheit lässt sich nicht still stellen, weil es unmöglich ist, dass ein bedingtes und bestimmtes Selbst- und Weltverhältnis oder Bildungsverständnis diese unbedingte und unbestimmbare Freiheit repräsentieren kann (vgl. ebd., 57).

Die radikale Differenz kann nicht von *innen*, aber auch nicht von *außen* geschlossen werden (ebd., 78). Die Positionierung der Bildung gegen staatliche, ökonomische, religiöse, pädagogische, aufklärerische oder moralische Eingriffe und Zugriffe erhält mit Blick auf das Konzept der unbedingten Freiheit eine strukturelle Einbettung (vgl. ebd., 57), die nicht auf der Gegenüberstellung von bedingter Selbst-Bildung und bedingter Fremdbestimmung basiert. Die Verschränkung der Differenz zwischen bedingter Selbst-Bildung und bedingter Fremdbestimmung ist möglich, wie Ricken mit Foucault zeigt (vgl. Ricken 2006). Entscheidend für Schäfer ist die Differenz zwischen Bedingtheit und Unbedingtheit. Der Bildungsprozess als Erzeugung und Bestimmung von bedingten Freiheiten kann von außen höchstens veranlasst und befördert, jedoch nicht erzeugt und gesteuert werden (vgl. VdB, 78). Eine fremdbestimmende »Reglementierung« und Kontrolle der bedingten Freiheiten läuft Gefahr die Differenz zwischen Bedingt- und Unbedingtheit zu verdecken und die Bildungsprozesse als individuelle Bestimmungs- und Übersetzungsprozesse der unbedingten Freiheit zu unterdrücken. Die Reglementierung und Steuerung von Bildung werden mit Humboldt zu Gewaltakten, die sich gegen die unbedingte Freiheit und damit die Bildung selbst richtet (vgl. ebd.). Bezieht mensch dies auf Humboldt, dann widersetzt sich die unbedingte Freiheit auch der konkreten Bildungskonzeption Humboldts und »jedem einfachen Verständnis von »Vervollkommen« oder einer »höchsten und proportionierlichen Ausprägung aller Kräfte zu einem Ganzen« (ebd., 59f.).

Und auch die Schließung der Differenz von *innen* ist in Humboldts Bildungsdenken nicht möglich, da er die Welt der (asymmetrischen) Verfügbarkeit dem Selbst entzieht. Das Ich kann sich nur in freier Wechselwirkung mit Welt bilden und muss sich »der Materialität, der Stofflichkeit, der Widerständigkeit des Gegenstandes »aussetzen« (ebd., 59). Es handelt sich bei dieser Wechselwirkung nicht um einen Aneignungsprozess von Welt, der den Ausgangspunkt des Selbst unberührt lässt und das Selbst nur mit weiteren Erfahrungen und weiterem Wissen ausstattet. Diese Welt und die »Konfrontation mit der [...] unbedingten Offenheit« entfremdet das Selbst von sich und schreibt die »Erfahrung der Differenz« in das

Selbst ein (ebd.), indem es das Selbst verändert und eine direkte Rückkehr aus der Entfremdung zu dem Ausgangspunkt durchkreuzt (ebd.). Das sich bildende Selbst ist somit auf die entfremdende und unbedingte Offenheit der Welt angewiesen, die sich im Bildungsprozess zudem ins Selbst einschreibt.

Um der unbedingten Freiheit Raum zu geben und damit Bildungsprozesse gelingen, verweist Humboldt auf zwei Kriterien. Einerseits wird die Bildung, wie bereits beschrieben, mit der unbedingten Freiheit verschränkt: »Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung« (Humboldt 1793a, 64; zit.n. VdB, 58). Die Ausdrucksmöglichkeiten und Repräsentationsversuche der unbedingten Freiheit dürfen nicht reglementiert werden. Andererseits führt er die »Mannigfaltigkeit der Situationen« (ebd.) als weiteres Kriterium gegen eine mögliche einfaltige Steuerung und Beeinflussung von »Bildungsinhalten, -situationen oder -konstellationen« an (VdB, 58).

In dieser Schäfer'schen Lesart durchkreuzen die unbedingte Freiheit, die Mannigfaltigkeit der Situationen und die Widerständigkeit der Welt jede hegemoniale Schließung des Sozialen durch dem Subjekt übergestülpte bedingte Freiheiten.

Humboldts bildungstheoretische Versuche, »die Frage nach dem Verhältnis von unbestimmbarer, undefinierbarer Freiheit und den konkret-tätigen Formen der Selbstbestimmung« zu beantworten, erhalten einen anderen »Status« (ebd., 56f., vgl. 62). Sein »Rückgriff auf metaphysische Figuren« (ebd., 60) wie Vervollkommnung, Versöhnung, das »Konzept des ursprünglichen Charakters« (ebd., 63) oder die »übergreifende Allgemeinheit« (ebd., 60) stehen mit der unbedingten Freiheit oder dem Mannigfaltigkeitsanspruch dann nicht im Widerspruch (vgl. ebd., 62), sondern es geht dann bei Humboldts Bildungskonzeptionen um »die Möglichkeit ein [...] Verhältnis [...] aufzuzeigen [und denkbar zu machen], in dem sich eine unbedingte individuelle Freiheit als mit der tätigen Selbstbestimmung dieses Individuums versöhnte vorstellen lässt« (VdB, 57).

Die »theoretische Funktion« von Humboldts Bildungskonzeptionen, wenn mensch »davon ausgehen will, dass Humboldt selbst um den Status des metaphysischen Charakters seiner Entwürfe weiß« (ebd., 64), liegt dann nach Schäfer nicht in einer »naiven Flucht in die Metaphysik« (ebd., 60f.), sondern darin, die »Unmöglichkeit einer Lösung« zu markieren und »Unmögliches als möglich erscheinen zu lassen«. Es gehe nicht »um eine [...] naive [...] Behauptung [...] [der] Wahrheit und Wirklichkeit [von Bildung], sondern – wie Humboldt sagt – [um die] »dichterische [...] Einbildungskraft«, die darauf zielt, die Möglichkeit des Aufscheinens der Idee in der Wirklichkeit zu inszenieren« (ebd.; vgl. Schäfer 2004, 102f.).

Schäfer fokussiert bei Humboldt die unaufhebbare Differenz zwischen unbedingter Freiheit und den erzeugten wie bedingten ästhetischen Möglichkeitsräumen der Bildungskonzeptionen. Die vielfach kritisierten imaginären Bezugspunkte der Bildungskonzeption, wie Vervollkommnung, Ganzheit und Selbstbestimmung,

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