

In dieser Spur lassen sich andere Textstellen in den Schriften Humboldts, indem es rein um die Entwicklung und Entfaltung des Selbst geht, anders lesen.

»Das höchste Ideal des Zusammenexistierens menschlicher Wesen wäre mir dasjenige, in dem jeder nur aus sich selbst und um seiner selbst willen sich entwickelt« (Humboldt 1792, 138; zit.n. Ricken 2015, 44).

Ricken markiert mit seiner Humboldtrezeption eine Verstellung der sozialen und politischen Dimension der Bildungsidee in hegemonialen Diskursen. Die »Ehrfurcht für die Individualität selbstthätiger Wesen« (Humboldt 1792, 245; zit.n. OdB, 318) und das »Pläoyer für den ›Menschen schlechthin‹ ›verdunkeln‹ wie ›verbergen‹ die utilitaristisch-politische Ausrichtung des Bildungsdenkens Humboldts (OdB, 318) und die damit einhergehende »subtil implizierte spezifische ›Menschenfassung‹ und Subjektivierungsweise (ebd.).

2.3 Ein an radikaler Heterogenität orientierter Bildungsprozess

Bei Christoph Koller lässt sich wie bei Norbert Ricken (vgl. Kapitel 3.2, 4.2) eine rahmende kritische Gegenüberstellung von Identitäts- und Differenztheorie ins Zentrum der bildungstheoretischen Iteration rücken, doch werden der Bildungsbegriff und auch die Schriften Humboldts bei Koller nicht einer der beiden Seiten (Identität/Differenz) zugeordnet, sondern Koller geht, wie Ricken auch bemerkt, von den »jeweiligen Widersprüchlichkeiten wie inneren Spannungen der Überlegungen Humboldts« aus (Ricken 2006, 265). Koller wendet die sprach- wie differenzphilosophischen Texte und Momente in Humboldts Bildungsdenkern gegen die vereinheitlichenden und totalisierenden Tendenzen in seinen Schriften. Hierfür verschränkt Koller unter anderem Jürgen Trabants, Tilman Borschés und Rainer Kokemohrs sprachphilosophische Humboldtrezeptionen und Lyotards Sprachphilosophie (1999, im Folgenden BW) und verbindet diese in seiner Aktualisierung und Fortschreibung der Theorie transformatorischer Bildung (2012, im Folgenden Bad). Mit Ricken ließe sich hier die Irrelevanz solcher sprachphilosophischen Bildungsdiskurse für den hegemonialen Raum markieren (vgl. Ricken 2006, 265) oder Kollers Bildung als Selbst-Bildung (ungerechtfertigter Weise) verknappen (Ricken 2019, 108; vgl. ebenso Heinemann und Mecheril 2018, 249).

Gegen diese Abwertungen möchte ich Kollers sprachphilosophische Neujustierung der Theorie transformatorischer Bildung als eine weitere wichtige bildungstheoretische Intervention bemühen, welche, wie noch zu zeigen ist, ebenso dem poststrukturalistischen Pläoyer für Differenz folgt und ohne weiteres selbst Kritikkriterien liefert, mit denen die macht- und subjektivierungstheoretische Interpretation der Bildung Rickens kritisiert werden kann.

Koller versuchte mit *Bildung und Widerstreit* (1999) in den »bildungstheoretischen Entwürfe[n] [Adornos und Humboldts] Momente [...] freizulegen«, »die auch unter den Bedingungen der (Post-)Moderne nicht abgegolten sind, sondern an denen der Versuch zur Formulierung eines (post-)modernen Bildungsbegriffs anknüpfen kann« (BW, 16).

Lässt sich Rickens bildungstheoretischer Zugriff in einem ersten Zugang zunächst als macht- und subjektivierungstheoretische Interpretation der Bildungsgeschichte fixieren, so lässt sich Kollers Zugriff vorrangig als eine differenz- und sprachphilosophische Reformulierung im Nachklang des linguistic turn der 80er und 90er Jahre verstehen. Denn Koller versteht Bildung als einen »Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses« (Bad, 17). Der ›Figuren-‹ und der ›Prozess-‹Begriff verweisen dabei auf ein grundlegend sprachtheoretisches Bildungsverständnis. Mit dem Figuren-Begriff schließt Koller an Kokemohr an, dem zufolge der Begriff »auf die Tradition der Rhetorik verweist und andeutet, dass die Verhältnisse, in denen Menschen zur Welt und zu sich selber stehen, als sprachlich bzw. semiotisch, d.h. zeichenförmig strukturierte (oder eben figurierte) Verhältnisse aufzufassen sind« (Bad, 16). Und auch Bildung als ein »sprachlicher Prozeß« (BW, 17) oder ein »Prozess, der sich im Medium der Sprache (oder anderer symbolisch-semiotischer Systeme) an und mit Subjekten vollzieht«, verdeutlicht den Einfluss des linguistic turn (BW, 95).

Die sprachphilosophische (Re-)Formulierung von Bildung mit Lyotard bedingt zudem einen Differenztyp radikaler Heterogenität (das Widerstreit-Konzept), welches Kollers Bildungsverständnis normativ und ethisch (vgl. Koller 1997, 2016) sowie sein Verständnis von empirischer Bildungsforschung, Bildungstheorie und deren Verhältnis zueinander wissenschaftstheoretisch rahmt (vgl. Kapitel 4.3). Mit Blick auf eine »radikal [plurale] [...] Verfasstheit gegenwärtiger Gesellschaften« reformuliert Koller *Bildung* und versucht sie gegen große Erzählungen und totalisierende gesellschaftliche Tendenzen zu positionieren (Bad, 89; vgl. 2016). *Bildung* wird mit Koller an eine radikale²¹ Heterogenität, dem Erzeugen, Anerkennen und Offenhalten²² des Widerstreits gekoppelt. Der schon von Humboldt verwendete Begriff des

21 Der Begriff ›radikal‹ wird von mir verwendet, um die Widerstreitkonzeption von unter anderem relativen Differenzfiguren abzugrenzen.

22 Es sei hier angemerkt, dass einige Textstellen den Eindruck erzeugen, dass das (bewusste) Anerkennen und Offenhalten des Widerstreits zunächst eine nachrangige Rolle in der Koller'schen Bildungskonzeption spielt. Es scheint bei Bildung als Transformationsprozess vorrangig um die »innovative Dimension« zu gehen (BW, 152; vgl. Bad, 89), d.h. um die Transformation der (auch unbewussten) Figuren des Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisses. Die bewusste »skeptische Dimension« betrifft hingegen weniger das Bildungsverständnis als die gesamt-theoretische Bewegung Kollers, die sich beispielsweise gegen totalisierende Tendenzen bei Humboldt zu wenden versucht (vgl. BW, 152; 1997).

›Widerstreits‹ gerät damit im Zuge der sprach- und differenztheoretischen Auseinandersetzung mit Lyotard bei Koller in den Mittelpunkt der bildungstheoretischen Pluralitätskonzeption.

Lyotard schlägt als Alternativen zu den ›großen Erzählungen‹ die »Paralogie« und den ›Widerstreit‹ vor: In Bezug zu Lyotard ist nach Koller ein Wissen oder eine Methode dann erst legitim, »wenn es [entweder] eine bisher geltende Logik bzw. ein etabliertes Regelsystem durchbricht oder [...] wenn es in einem spezifischen Sinne neu ist« (Bad, 88) oder wenn es die Heterogenität verschiedener Logiken und Regelsysteme offen und im Widerstreit hält und dieser Widerstreit ›bezeugt‹ wird (vgl. ebd., 94). Es lässt sich somit mit Koller erst von Bildung reden, wenn »die Pluralität und Heterogenität der Sprachspiele und Diskursarten« anerkannt und bejaht wird und nicht auf »eine vermeintlich zugrunde liegende Einheit« zurückgeführt oder eine Einheit anvisiert wird (2001, 47). Bildung findet somit nicht statt, wenn der »Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses« (Bad, 17) als eine Anpassungsbewegung an eine bestehende Diskursart oder Unterordnungsbewegung unter eine ›Bildung‹ als Teil einer großen Emanzipations- oder Verfallserzählung stattfindet. Vielmehr wäre das Subjekt erst ›gebildet‹, wenn es die eigene (radikale) Vielfalt und Gespaltenheit sowie die der Anderen bejaht oder wenn neue Diskursarten entstehen und mit vereinheitlichenden Diskursen oder Ordnungen gebrochen wird (vgl. 2001, 47). Bildung wird so gegen jegliche sich totalisierenden Tendenzen, welche die Vielfalt der Subjekte und Diskursarten, wie die Gespaltenheit der Subjekte, übergeht, normativ gewendet (vgl. Koller 1997, 2016).

Mit Koller lässt sich über Trabant, Kokemohr, Ruhloff und Borsche ein bildungstheoretischer Wandel bei den bildungstheoretischen Fortschreibungen des Humboldt'schen Bildungsdenkens markieren, der von einer harmonischen und totalisierenden Selbst-Bildungskonzeption bei Humboldt zu einer an radikaler Heterogenität orientierten Bildungs-Prozess-Konzeption verläuft: »Gebildet [...] wäre weniger das autonome als das kreative, paralogische Subjekt, das durch gezielte Regelverletzungen Neues hervorbringt und dabei dem Widerstreit Geltung verschafft« (2001, 47).²³ Es geht bei Koller einerseits um einen neuen Blick auf ein immer schon dezentriertes Subjekt, dass nie ein zumindest rein autonomes und souveränes Selbst war und andererseits auch um ein grundlegend anderes, ein kreatives und paralogisches Subjekt (vgl. Kapitel 3.3), dass der Pluralität postmoderner Gesellschaften und dem Widerstreit gerecht wird.

23 Die Koller'sche Humboldtreception lässt sich auch in der Spur der Arbeiten Ruhloffs positionieren. Bildung wird bei Ruhloff zwar »(trotz positiver Bezugnahme auf Lyotard) nicht ausdrücklich als sprachlicher Vorgang begriffen«, doch »steht [...] im Zentrum von Ruhloffs Bildungsverständnis die Anerkennung unhintergehbar differenter Diskursarten und die Skepsis gegenüber allen Absolutheitsansprüchen und Harmonisierungstendenzen« (Koller BW, 152).

Koller knüpft ähnlich der frühen Humboldtrezception Rickens (1999) affirmativ an das ›Wechselwirkungskonzept‹ Humboldts an. Es steht im Zentrum Kollers keine Kritik und mögliche Verabschiedung der ›Bildung‹, wie in *Die Ordnung der Bildung* Rickens, sondern eine Reformulierung des Humboldt'schen Bildungskonzepts. Für diese Reformulierung der Bildung knüpft Koller unter anderem an die sprachtheoretischen Texte Humboldts an, um dann vorrangig mit Lyotard²⁴ die Humboldt'sche ›Bildung‹ seiner ›großen Erzählung‹ zu entziehen, trotz des historischen Ballasts (Ricken 2006, 27) und trotz der ›semantischen Schwerkraft‹ (ebd., 347) des Bildungsbegriffs.

Zunächst folgt Koller relativ klassisch Humboldts Ausführungen, in denen ›Bildung‹ in einen doppelten Dualismus eingetragen wird: Individuum und Soziales und Ich und Welt. Bei der Humboldt'schen ›Bildung‹ gehe es einerseits um die ›individuellen Entwicklungspotentiale‹ und die ›Entfaltung menschlicher Anlagen‹, die in Opposition zu ›äußerem‹, ›gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Anforderungen‹ positioniert werden (Bad, 11f.). Andererseits bedarf der Mensch für die ›Entfaltung menschlicher Anlagen‹ einer ›Welt ausser sich‹ (Humboldt 1792/93, 235; zit. n. Bad, 11), wobei Welt hier für »die materielle Natur, [...] die ideellen Gegenständen [und] auch [für] andere Menschen« steht (Bad, 12). Bildung bedarf der Wechselwirkung zwischen Ich und Welt. Die erste Abgrenzungsbewegung zu Gesellschaft und Wirtschaft mündet bei Humboldt somit nicht in einer Monadentheorie, wo es nur um die Autonomie des Ichs geht und das Außerhalb des Ichs nur als Abgrenzungspunkt eine Rolle spielt. In der Bildungskonzeption Humboldts ist nach Koller das Ich notwendig auf Welt ver- und angewiesen.

(Abb. 5:)



Auch wenn das Wechselwirkungskonzept in Bezug auf die Figuren der Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse grundlegend für Kollers Transformationstheorie ist, scheint jedoch der entscheidende Einsatz die Hinzunahme des sprachtheoretischen Schwerpunkts von Humboldts Arbeiten und damit die Anknüpfung an eine auf die sprachtheoretischen Texte fokussierten Humboldtrezception zu sein (vgl. Trabant 1986, 1990). Humboldt versteht Sprache als ein Medium »jener bildenden Auseinandersetzung des Menschen mit« der materiellen, wie ideellen Welt und den anderen

24 Diese Formulierung oder ›Reformulierung‹ (Bad, 15) wird in ›Bildung anders denken‹ mit weiteren Bezugsautor:innen ›entfaltet‹ und ›ausgearbeitet‹ (ebd., 17).

Menschen. »Die sprachtheoretischen Schriften machen deutlich, daß dieser Prozeß [der Bildung] nur mit Hilfe, ja in der Sprache erfolgen kann« (Koller BW, 92).

Sprache wird schon bei Humboldt nicht mehr »abbildtheoretisch bzw. repräsentationistisch« begriffen. Sprache repräsentiert nicht einfach »etwas, was vor bzw. außerhalb der Sprache existieren würde« (ebd., 12). Sondern sie ist »vielmehr ›konstitutionistisch‹ und an ›der Hervorbringung bzw. der Konstitution von Gegenständen und Gedanken‹ beteiligt (ebd.).

»Die Sprache ist für [Humboldt] [...] also kein Werkzeug, um bereits fertig vorhandene Gedanken auszudrücken, sondern vielmehr ein ›Organ<, in bzw. mit dem diese Gedanken überhaupt erst hervorgebracht werden.« (ebd.; vgl. Humboldt 1830–1835b, 426)

Die Sprache wird neben dem Ich und der Welt als eine eigene Instanz mit einer eigenen Logik und Wirkung verstanden. Die Sprache ist bei Humboldt kein transparentes und einseitig kontrollierbares Werkzeug des Ichs für die Auseinandersetzung mit Welt (vgl. Koller 1997, 56). Die Sprache ist dem Ich vorgängig²⁵ positioniert und beeinflusst, prägt und konstituiert »das gesamte Denken, Empfinden und Handeln des Menschen« (BW, 92), sowie die Gegenstände²⁶ seiner Welt. Das Ich und die »Auseinandersetzung mit der Welt [sind mit Humboldt] immer schon sprachlich vermittelt« (ebd.).

Jede sprachliche Vermittlung stellt »eine eigene Sichtweise der Welt dar[...], die mit Lautsystem, Wortschatz und Grammatik dieser Sprache untrennbar verbunden ist« (Bad, 12f.). Die Sprache bedingt eine ›Weltansicht‹ und in Humboldts *Theorie der Bildung des Menschen* gehe es genau um die Veränderung dieser ›Weltansicht‹, um die ›Gabe‹ einer ›eigenen und neuen‹ ›Weltansicht‹. Es gehe bei Bildung darum, »dem Geiste eine eigne und neue Ansicht der Welt und dadurch eine eigne und neue Stimmung seiner selbst [zu] geben« (Humboldt 1792/93, 239; zit.n. BW, 92). Mit der engen Verschränkung von Sprache und ›Weltansicht‹ lässt sich die Humboldt'sche Bildungskonzeption mit Koller so verstehen, dass es bei Bildung um das ›Erlernen‹ einer neuen Sprache geht (vgl. BW, 62).

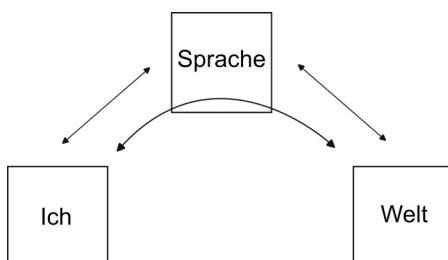
25 Die Sprache wurde »zwar vom Menschen geschaffen, aber [sie ist] als gesellschaftlich-historisch Gewachsenes dem einzelnen Individuum gegenüber immer schon vorgängig [...], kein bloßes Instrument, über das der Mensch beliebig verfügen könnte, sondern etwas ihm Fremdes, eine ihm auferlegte, seine bewußten Möglichkeiten übersteigende und ihn prägende Struktur« (Koller 1997, 56; vgl. Humboldt 1810/11, 133f.; 1827–1829, 153ff., 225; 1830–1835b, 437f.).

26 Auch »vermehrt sich in der Welt die Zahl möglicher Gegenstände von Erkenntnis dadurch, daß jede Sprache ihre Gegenstände auf eine nur ihr eigentümliche Weise konstituiert und damit letztlich auch nur ihre eigenen Gegenstände hervorbringt« (BW, 90f.).

»Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen wächst unmittelbar für uns der Reichtum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen; es erweitert sich zugleich dadurch für uns der Umfang des Menschendaseyns, und neue Arten zu denken und empfinden stehen [...] vor uns da.« (Humboldt 1801/02, 111; zit.n. Bad, 13)

Das »Erlernen fremder Sprachen« lässt sich mit Humboldt als ein, »wenn nicht sogar [...] [als der] Grundmodus von Bildung« verstehen (Bad, 13). Und dabei geht es nicht um eine Zweit- oder Drittsprache als Erweiterung der bisherigen Weltansicht, sondern um die »Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht« (Humboldt 1827b, 225; zit.n. Bad, 13). Bildung vollziehe sich somit »nicht nur in der Entfaltung der menschlichen Kräfte, sondern auch in der Erweiterung und der Transformation der je eigenen Weltansicht durch die Konfrontation mit neuen Sprachen« (ebd., 14).

(Abb. 6:)



Neben der zentralen, vorausgehenden, wie auch konstituierenden und medialen Dimension der Sprache ist es wichtig, mit Koller zu markieren, dass Humboldt Sprache erstens untrennbar mit den individuellen Weltansichten verschränkt und dass mit und gegen Humboldt Sprache zweitens nicht als *eine* Sprache zu denken ist. Sondern es gehe immer um die »Sprachen im Plural«, wodurch die verschiedenen Weltansichten und Welterschließungen auch nur im Plural zu denken seien (Bad, 13). Koller folgt Humboldt nicht, wenn sich die verschiedenen Sprachen »in einer ursprünglichen oder anzustrebenden Ganzheit« (ebd., 14) und »harmonischen Totalität« (Koller 1997, 54) wieder aufheben sollen, sondern er weitert und radikaliert²⁷ den Pluralitätsgedanken Humboldts mit Lyotard und orientiert die »Plurali-

27 Zur radikalen Pluralität: »Das erste besteht in seiner Bestimmung der postmodernen Verfaßtheit gegenwärtiger Gesellschaften als einer *radikalen Pluralität* von Sprachspielen oder Diskursarten. Radikal ist diese Pluralität insofern, als Lyotard bestreitet, daß es eine allgemeine oder universale Grundlage gebe, in der die Verschiedenheit der pluralen Elemente ihrerseits ›aufgehoben‹ wäre.« (BW, 14f.)

tät und Heterogenität unterschiedlicher Sprachen und Denkweisen [...] stärker am Dissens« (ebd.). Koller versucht mit Lyotard, »die irreduzible Verschiedenheit solcher Weltansichten« (ebd., 58), »die besondere Eigenthümlichkeit des Individuum« und die »Mannigfaltigkeit der Weise [...], wie sich die Welt in verschiedenen Individuen spiegelt« (Humboldt 1792/93, 239; zit.n. Koller 1997, 58.), gegen die ›totalisierende Konzeption‹ Humboldts zu wenden. Oder vielmehr wird der Differenztyp des individuellen Allgemeinen bei Humboldt, welcher Mannigfaltigkeit, Relationalität und Kontingenz zu denken erlaubt, aber an eine totalisierende und harmonische Einheitskonzeption gebunden bleibt, durch einen unharmonischen und gegen jede Vereinheitlichung gerichteten Differenztyp ersetzt: den Widerstreit. Koller schließt dafür an einen Humboldt an, bei dem sich das Besondere und die Mannigfaltigkeit nicht wieder unter einem Ganzen oder in Harmonie auflöst. Es findet sich vielmehr ein »wahrer, nicht aufzuhebender Widerstreit, und eine unüberspringbare Kluft zwischen jedem und jedem« (Humboldt 1788–1796, 27; zit.n. Koller 1997, 51; eig. Herv.) und eine Pluralitätskonzeption, die mensch schon mit Humboldt soweit radikalisieren kann, dass »wirklich jeder Mensch seine eigne« Sprache und Weltansicht besitzt (Humboldt 1827b, 228; zit.n. Bad, 13).

Diese mit und gegen Humboldt erzeugte Humboldtrezception und daran anschließende Reformulierung des Bildungsbegriffs scheint auf dem ersten Blick mit Rickens Perspektive den historischen Ballast der Bildung wie auch die hegemonialen Selbst-Bildungsdiskurse zu übergehen oder zu vernachlässigen. Beschränkt mensch jedoch die früheren Texte Kollers, dann lässt sich mit den Bezügen zu Lyotards Bildungskritik eine Perspektive erzeugen, mit der, wie bei Ricken, das neuhumanistische Bildungsdenken und dessen Erbschaft zur Disposition stehen. Denn wenn mensch zunächst die Bildungstheorie mit Lyotard betrachtet, dann arbeitet(e) sie an einer »pädagogische[n] Variante der ›großen‹ Legitimationserzählungen« (Koller 1997, 47), die »pädagogisches Wissen und pädagogisches Handeln« zu rechtfertigen versuch(t)en (Bad, 95). Es lässt sich mit dieser Perspektive eine Bildungstheorie denken, die »im Begriff der Bildung eine Einheit konstruiert, welche die heterogene Vielzahl der Diskursarten zusammenschließt« und »differente[...] Wissensformen und Sprachspiele unter dem einigenden Dach des Bildungsbegriffs« vereinheitlicht (Koller 1997, 47).

Als ein Beispiel ließe sich Wolfgang Klafkis Bildungsdenken anführen (Klafki 1985), dem zufolge der Bildungsbegriff (mit Koller gesprochen) »unverzichtbar« sei, da er gerade in einem reformulierenden und auch kritischen Bezug zu Humboldt (Koller 2021a, 105) als ›Orientierungskategorie‹ für »Sinn und Zweck einzelner pädagogischer Maßnahmen« dient (ebd., 104). Ein weiteres Beispiel führt Koller mit Lyotards Humboldtrezception an, in der Lyotard in der Denkschrift Humboldts *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* zwei Sprachspiele ausmacht, die Humboldt unter dem Bildungsgedanken vereinheitliche (vgl. Lyotard 1986, 98ff.).

Und zwar sollte nach Humboldt im Studium an der Universität einerseits ›die Wissenschaft als solche gesucht werden‹ (vgl. Humboldt 1809/10, 259; n. Koller 1997, 47) und andererseits sollte die »Wissenschaft zur Umbildung der Charaktere beitragen und ›der geistigen und sittlichen Bildung‹ der Nation zugute kommen« (Koller 1997, 47). Ein wissenschaftliches und ein ethisch-politisches Sprachspiel werden bei Humboldt nach Lyotard vermengt.

Zudem verweist die Figur der emanzipativen ›Selbst-Bildung‹ in Lyotards Perspektive auf eine ›große Erzählung‹, die sich auch bei Humboldt in einer Rhetorik der Höher- und Weiterentwicklung der Menschheit widerspiegelt. Diese klassische ›Emanzipationserzählung‹ hat die »Menschheit als praktisches Subjekt zum Helden [...] und das wissenschaftliche Wissen [...] [ist] diesem Subjekt bei der Verwirklichung seiner Ziele behilflich« (Koller 2001, 41; vgl. Lyotard 1986, 96ff.).

Lyotard problematisiert die Bemühung einer großen und vereinheitlichenden Erzählung und die darin immanent erzeugten und zugeordneten Methoden und Wissensbestände, welche als »Werkzeug zur Emanzipation des Menschen von der Herrschaft politischer und religiöser Autoritäten« dienen (Bad, 88). An dieser Stelle lässt sich auch Rickens Humboldtrezeption anführen, nach der ›Bildung‹ bei Humboldt genau als solch eine Methode gedacht wurde, um die alten politischen Autoritäten loszuwerden.

Doch anders als bei Ricken führt diese Kritik oder Lyotards Kritik bei Koller nicht zu einem ›absoluten Bruch mit der Moderne‹ und auch Humboldt wird nicht einfach verabschiedet, sondern Koller radikalisiert (in einer Spur Lyotards) bestimmte moderne Tendenzen, ›die der wissenschaftlichen und ästhetischen Moderne des 20. Jahrhunderts von Anfang an innewohnten, aber erst im Laufe der letzten Jahrzehnte zu einer dominanten Struktur geworden sind‹ (BW, 14f.). Bei Koller gibt es keinen linearen Zusammenhang zwischen Moderne, Selbstbezüglichkeit, Bildung und Humboldt wie bei der späteren Humboldtrezeption Rickens (2006). Diese Identifizierung der modernen Bildung mit bloßer Selbstbezüglichkeit stellt mit Kollers Perspektive vielmehr selbst eine Vereinheitlichung der Moderne unter dem Bildungsgedanken da. Mit Koller ließe sich Rickens Interpretation bzw. Konstruktion der Bildungsgeschichte als eine vereinheitlichende Verfallserzählung lesen, jedoch nicht wie in der frühen Kritischen Theorie, nach der sich die Emanzipationsgeschichte des Subjekts in ihr Gegenteil verkehrt (BW, 114-117), sondern Ricken behauptet eine erfolgreiche Durchsetzung der Bildungs- und auch Kritiksubjektivität, welche jedoch die hegemonialen Herrschaftsverhältnisse reproduziert und stützt. Ricken verschränkt die Moderne und die Ordnung der Bildung mit der Durchsetzung von Selbstbezüglichkeit und Selbstzentrierung und dem damit verbundenen Verfall der Zugehörigkeitsmodi und Anderenbezüge. Rickens kritischer Ansatz lässt sich selbst als vereinheitlichende ›große Erzählung‹ lesen, die ein Wissen und Methoden erzeugt, um sich von der Autorität der modernen und selbstbezüglichen Subjektivität zu emanzipieren. Ricken arbeitet damit trotz

aller macht- und differenztheoretischen Rahmung an der vereinheitlichenden und »pädagogische[n] Variante der ›großen‹ Legitimationserzählungen« (Koller 1997, 47), nur dass die machtheoretische Interpretation von Bildung im Vergleich zu Humboldts Variante mit einem negativen Narrativ gekoppelt wird. Und diese Vereinheitlichung reproduziert das, was sie kritisiert: sie erzeugt *eine* Bildungsgeschichte und schließt die Differenzen, Vermischungen und die Vielfalt der Diskurse der Moderne aus. Mit beispielsweise Turnheim ließe sich hier hinzufügen, dass Ricken mit seiner individualisierten Moderne und damit verbundenen Verknappung der Bildungsdiskurse (vgl. OdB, 25) eine hegemoniale Durchsetzung einer speziellen Position und (Bildungs-)Geschichtsschreibung (zumindest in Teilen) stützt, die »den gewaltsamen Ausschlussprozess [des Anderen]²⁸, den man kritisieren wollte«, wiederholt (Turnheim 2009, 103) und das Anderswerden, in ein zukünftiges Abseits verdrängt, für das noch keine entsprechenden oder ausgereiften Subjektivitätsformen, Kritikkonzepte oder Bildungskonzepte zur Verfügung stehen (vgl. Ricken 2006, 337–349; Kapitel 3.2.).

2.4 Eine (immer schon) ruinierte Bildung

Michael Wimmers bildungstheoretisches Programm stellt weniger eine Bildungskritik (Ricken 2006), ein neues Bildungsverständnis (Koller 2012) oder eine Rettung des neuhumanistischen Bildungsdenkens (Schäfer 2011a) mit poststrukturalistischen Theorien dar, vielmehr lassen sich Wimmers Arbeiten in einer Weise lesen, nach der er verschiedenste poststrukturalistische Einsätze und die damit verbundenen Irritationen zur Geltung zu bringen versucht und den ›Anderen‹ oder die damit verbundenen Problematiken und Konsequenzen ins erziehungswissenschaftliche und in diesem Fall bildungstheoretische Feld einführt (vgl. Forster 2017, 192). Die frühen Arbeiten, darunter *Die Sprache und der Andere* (1988), lassen sich als eine erste umfassende Einführung zentraler poststrukturalistischer Einschnitte in die Erziehungswissenschaft lesen, die beispielsweise lange vor dem Reden von Heterogenität und Differenz im erziehungswissenschaftlichen Mainstream diese Themen in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs brachten. An immer wieder anderen *Gegenständen* (beispielsweise Kindheit, Humanistische Psychologie, Bildung, Inklusion, Medien und Technik) wurden bis heute zudem die Relevanz und Konsequenzen dieser Perspektiven verdeutlicht und mehrere vorrangig kritische und dekonstruktive Diskurse angestoßen. Die späteren Arbeiten Wimmers halten an diesem Programm fest, erhalten jedoch teils stärker einen Appell- und

28 In Bezug zu Ricken wären hier die zentralen Anderen die Alterität und das Entzogene (vgl. Kapitel 3.2).