

2. Bildungsdenken im Anschluss an Humboldt

2.1 Einleitung

Dieses Kapitel war zunächst als eine Einführung in die verschiedenen bildungstheoretischen Auseinandersetzungen angelegt, in der einige zentrale bildungstheoretische Problematisierungen und Thematisierungen einführend und ohne (dekonstruktiven) Fokus auf sekundarisierte oder vernachlässigte Themen vorgestellt werden sollten. Wie bereits in der Einleitung beschrieben, hat sich diese Einführung im Laufe des Prozesses zu einer ausführlicheren Dekonstruktion und Kritik entwickelt, in deren Zentrum einerseits der oder eher ein bestimmter bildungstheoretischer Umgang mit Humboldts Schriften und andererseits die auffällige Zentrierung des Bildungsbegriffs steht. Diese irgendwie zunächst banale Auffälligkeit war unter anderem durch einen sich im Laufe und auch parallel zu dieser Arbeit sich formierenden Blick in den Fokus geraten. Diese Formierung entstand insbesondere durch die Gleichzeitigkeit oder den Widerspruch einer bildungstheoretischen Kritik an dem Kreisen um Bildung (Schäfer 2011a, Ricken 2006) und dem trotzdem stattfindendem Vollzug dieses Kreisens in den benannten Arbeiten (ebd.). Weitere wichtige Elemente für die Formierung des (dekonstruktiven) Blicks waren die Auseinandersetzungen mit postkolonialen Arbeiten in Seminaren und Veröffentlichungen (Jašová und Wartmann 2020; Wartmann 2021), der Austausch mit Michaela Jašová, welche insbesondere die Verschränkung zwischen Bildung und Nation beforscht (2021) und die Kontroversen um das Humboldtforum (vgl. Ha 2014).

2.2 Bildung diesseits der Macht

Norbert Ricken's bildungstheoretische Arbeiten im Anschluss an Foucault und insbesondere der Text *Die Ordnung der Bildung* (2006, im Folgenden OdB) lassen sich als zentrale und viel rezipierte Arbeiten zu Foucault in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft kennzeichnen. *Die Ordnung der Bildung* wurde hier jedoch insbesondere ausgewählt, da ihr der Verdienst zugesprochen werden kann, ausführlich »die Verbindung von ›Bildung‹ und ›Subjektivierung‹ [zu untersuchen]« und »die Be-

schreibbarkeit von Bildungsprozessen an die Theorie der Gouvernamentalität [zu rücken]« (Schäfer 2011a, 137). Mit Balzer ließen sich Rickens Arbeiten sogar als Teil eines »Neu-anfang[s] der pädagogischen Rezeption Foucaults« markieren (Balzer 2004, 31), in dem es darum gehe, Bildung diesseits von Macht lesbar zu machen, ohne dieses Verhältnis als ein deterministisches zu verstehen, nachdem eine repressive Macht die Bildung einseitig durchdringen und bestimmen würde (vgl. ebd., 31).

Vielmehr versucht Ricken, *Bildung* mithilfe eines macht- und subjektivierungstheoretischen Blicks selbst als eine machtvolle, aber auch kontingente und historische Konstellation in den Blick zu bekommen. Im Zentrum von *Die Ordnung der Bildung* steht neben einer Auseinandersetzung mit zentralen Arbeiten zum Machtbegriff (Studie I) und der Einordnung, Erarbeitung wie Diskussion des wissenschaftlichen Zugriffs der historischen Diskursanalyse (Studie II, A; 187) eine macht- und subjektivierungstheoretische »Interpretation« der »Macht der Bildung« und Bildungsgeschichte (OdB, 211). Diese Interpretation wird mithilfe einer Durchquerung durch wichtige historische und diskursive Angelpunkte (beispielsweise Aufklärung, Neuhumanismus), in Bezug zu relevanten Texten (beispielsweise von Herder, Humboldt und Fichte), zentralen Strukturtypen (beispielsweise das individuelle Allgemeine) und Technologien (beispielsweise Beichte, Prüfungen) ausbuchstabiert und plausibilisiert (Studie II, B/C).

Für den Einstieg in die machttheoretische Interpretation der Bildungsgeschichte lässt sich hier zunächst konstatieren, dass »Bildung« schon im klassischen Bildungsdenken etwas mit »Macht« zu tun hatte. Zudem war es nach Ricken über die Erziehungs- und Bildungswissenschaft hinaus schon vor Rickens Arbeit »unumstritten« und »geteilter Konsens«, dass Bildung etwas mit Macht zu tun hat (OdB, 151). Ricken überschreibt diesen Konsens mit Heinz-Joachim Heydorns Formulierung »Bildungsfragen sind Machtfragen« (Heydorn 1979, 337; zit.n. OdB, 9.) und stellt dieses Zitat auch seiner Arbeit *Die Ordnung der Bildung* in Komplizenschaft mit einem Foucault-Zitat¹ voran (OdB, 9). Die Verschränkung zwischen Macht und Bildung scheint damit auf den ersten Blick zunächst keine Neuigkeit zu sein.

Auch scheinen die beiden dem Text *Die Ordnung der Bildung* vorangestellten Zitate zunächst auf eine versöhnliche Geste in Bezug auf die immer wieder gegeneinander ins Feld geführten theoretischen Strömungen unter den Bezeichnungen

1 »Maybe the most certain of all philosophical problems is the problem of the present time, and of what we are, in this very moment. Maybe the target nowadays is not to discover what we are, but to refuse what we are. [...] We have to promote new forms of subjectivity through the refusal of this kind of individuality which has been imposed on us for several centuries.« (Foucault 1998, 394; zit.n. OdB, 9) Die deutsche Variante: »Das zentrale philosophische Problem ist wohl das der Gegenwart und dessen, was wir in eben diesem Moment sind. Wobei das Ziel heute weniger darin besteht, zu entdecken, als vielmehr abzuweisen, was wir sind. [...] Wir müssen neue Formen der Subjektivität zustandebringen, indem wir die Art von Individualität, die man uns jahrhundertlang auferlegt hat, zurückweisen.« (Foucault 1994, 250)

Frankfurter Schule und Poststrukturalismus zu verweisen. Doch bereits in der Einleitung und in späteren Bezügen zu Heydorn wird deutlich, dass die bildungstheoretischen Machtfragen Heydorns für Ricken als Abgrenzungsfolie für eine subjektivierungs- und machtheoretische Perspektive im Anschluss an Foucault dienen.

Ricken positioniert Heydorns Bildungsdenken im Anschluss an die Geisteswissenschaftliche Pädagogik Wilhelm Flitners, mit dem wie im alltäglichen Sinne zunächst eher die Begriffe Erziehung und Macht in Verbindung gebracht werden. Erziehung schließt nach Flitner die »Ausübung von Macht über Menschen«² mit ein und »das erziehende Verhältnis« kann als »eins der Machtübung«³ verstanden werden. Diese Machtausübung ist nach Flitner unverzichtbar⁴, jedoch nur »sittlich«⁵ oder ethisch vertretbar, wenn »sie zum Aufbau selbständigen Lebens hilft, zum Gebrauch von Vernunft, zum Eingang in die Wechselwirkung mit anderen mündigen Personen, zum Verstehen ihrer Sprache und Lebensordnungen, zur Teilnahme an ihrer Wertsicht«⁶. Die fremdbestimmende und machtausübende Erziehung führt hier zur Freiheit, Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Mündigkeit (vgl. ebd.).

Diese Kopplung von Fremdbestimmung und Selbstbestimmung ist nach Ricken in Bezug auf den Bildungsbegriff »längst klassisch geworden« (OdB, 151). Bildung ist das Ziel der Erziehung und steht damit nicht im einfachen Gegensatz zur Erziehung, sondern der Bildungsbegriff im klassischen Sinne teilt den gleichen Diskurs des Aufwachsens mit dem Erziehungsbegriff. Die fremdbestimmende Erziehung und selbstbestimmende Bildung verweisen wechselseitig aufeinander; Erziehung ist »qua Bildung« auf ihr Gegenteil bezogen (OdB, 151) und die selbstbestimmende Bildung basiert auf der erziehenden und fremdbestimmenden Erzeugung der Selbst-Bildung und des Bildungs-Selbst, welches Selbstbestimmung »qua Bildung« vollziehen kann. Diese spezifische Verschränkung zwischen Bildung und Erziehung sowie zwischen Bildung und Macht unterstreicht Ricken wiederum mit Heydorn: »Im Begriff der Bildung kommt die Erziehung zu sich selbst« (Heydorn 1980, 9; zit.n. OdB, 152).

Ricken positioniert seine subjektivierungs- und machtheoretische Interpretation der Bildung gegen die kritische Erziehungswissenschaft, die er vorrangig mit Joachim Heydorn identifiziert. »Bildungsfragen sind Machtfragen« verweist bei Heydorn nicht auf die Macht der Bildung im Foucault'schen Sinne, sondern auf die klassische Kopplung von selbstbestimmender »Bildung« und der Selbstbestimmung anvisierenden und fremdbestimmenden »Erziehungsmacht«, wobei »Bildung« in

2 Flitner 1989a, 56; zit.n. OdB, 151. Für eine bessere Lesbarkeit wurden die Verweise hier in die Fußnoten verschoben.

3 Flitner 1989a, 61; zit.n. OdB, 151.

4 Vgl. Flitner 1989b, 191; zit.n. ebd.

5 Flitner 1989b, 190; zit.n. ebd.

6 Flitner 1989b, 191; zit.n. ebd.

dieser Perspektive gegen die Selbstbestimmung einschränkende fremdbestimmende ›Herrschaft‹ kritisch gewendet werden kann (vgl. Heydorn 1979; n. OdB, 325).

Nach Ricken führt diese Fassung von Bildung dazu, dass innerhalb dieses bildungstheoretisch-kritischen ›Nachdenkens‹ Bildung selbst nie ins Visier der Kritik gerät (vgl. OdB, 325). Die Bildungstheorien liefern einerseits selbst die Kriterien der Kritik (siehe z.B. bei Dammer 2015, 29; Lenzen 2014) und andererseits kommen nur der »Verfall«, die beispielsweise ökonomische »Instrumentalisierung« einer »empathischen Idee« oder die »Verkehrung [der Bildungsidee] in der Wirklichkeit«⁷ in den Blick und werden »beklagt« (OdB, 325). So ist die gegenwärtige Bildung aufgrund der staatlichen, »nationalpolitisch motivierten« (ebd., 23) oder kapitalistischen Herrschaft immer nur eine entfremdete oder instrumentalisierte Version der eigentlichen und guten sowie Mündigkeit und Kritik bedingenden Bildung: ein »uneingelöstes Versprechen« (Peukert 1988; n. OdB, 151) oder eine (noch) nicht verwirklichte emanzipative Idee.

Für die kritische Bildungstheorie (zumindest in der Spur Heydorns) führt somit kein Weg an Bildung vorbei und der Forschungsgegenstand und die Losung namens Bildung werden dann beispielsweise durch den Kapitalismus immer wieder vereinnahmt, verkehrt oder verunmöglicht. Bildung ist damit automatisch immer wieder »überholt« wie »ohnmächtig«, aber eben auch [...] »unvermeidbar« (OdB, 24; vgl. Gruschka 2001). Und selbst wenn Foucault innerhalb dieses ›Nachdenkens‹ verwendet wird und beispielsweise bei Karl-Heinz Dammer das Verhältnis zwischen Inklusion und Neoliberalismus (2015) problematisiert und Inklusionsdiskurse mit einer Erziehung zur Selbststeuerung und Selbstbestimmung als Fremdbestimmung markiert werden, wird bei Dammer der Verlust des Begriffs der Bildung beklagt und das kritische Potential des Bildungsdenkens im Anschluss an Humboldt ausgewiesen (Dammer 2015, 29).

Zwar hätte Ricken über die Nähe zwischen Foucault und der kritischen Theorie gerade in Bezug auf die *Dialektik der Aufklärung* (Adorno und Horkheimer 2008) und die darin problematisierte Dialektik des souveränen Selbst eine versöhnlichere Bewegung vollziehen können, gerade mit Blick auf die Adorno-Rezeption Kollers (1999) und Schäfers (2004; 2011a); trotzdem lässt sich hier zunächst Ricken in seiner kritischen Diagnose zustimmen: Denn in der Spur Heydorns scheint das neuhumanistische Bildungsdenken und die »bildungsbürgerliche Option« (Schäfer 2016, 22) bei vielen Bildungsdenker:innen wie beispielsweise Karl-Heinz Dammer, Dieter Lenzen oder auch bei Alfred Schäfer im Antlitz der entfremdeten oder entleerten Bildung durch den Neoliberalismus, Staat und Empirismus eine kritische Farbe zu erhalten, zumal Bildung immer wieder als eine zentrale Bedingung für Kritik und neuhumanistisches Bildungsdenken als Kritikriterienreservoir aufgerufen wird. Und dies geschieht, obwohl es in der Bildungsphilosophie geteilter Konsens zu sein

7 Jäger & Tenorth 1987, 89; zit.n. OdB, 325.

scheint, dass nach dem Faschismus nicht mehr bruchlos oder rein affirmativ auf die neuhumanistischen Bildungsdiskurse oder Humboldt'schen Schriften zugegriffen werden kann. Die jeweils aus-gemachte Bildung der klassischen Bildungsdiskurse wurde längst und vielfach als »humanistische Illusion« entlarvt und problematisiert (OdB, 122; in Bez. zu Schäfer 1996).

Die Kritik an der Reinhaltung und Abgrenzung der eigentlichen Bildungsidee von Herrschaft bezieht sich bei Ricken nicht nur auf die kritische Erziehungswissenschaft im Anschluss an Heydorn, sondern auch auf das Bildungsdenken im Anschluss an den Poststrukturalismus. Die alteritäts-, differenz-, und sprachphilosophischen Kritiken, Rekonstruktionen, Fortsetzungen, Neujustierungen und Reformulierungen im Anschluss an Humboldt, die in Bezug zum Poststrukturalismus »explizit« nicht einen »individualtheoretischen Bezugsrahmen zu entwerfen« versuchen und auch die Macht diesseits der Bildung verorten, unterschätzen nach Ricken »die kategorial-konzeptionelle ›Macht der Bildung‹« (OdB, 24). Allein die hegemoniale Rezeptionsgeschichte Humboldts zeige, dass die »Humanitätsidee und ›präformistische Metaphysik der Individualität‹ (Buck 1984, 227) [weit mehr] das bestimmt hat, was im Anschluss an Humboldt als Bildung Geltung beanspruchen konnte« (OdB, 265) als die differenz-, sprach- und alteritätstheoretischen Momente in seinem Bildungsdenken. So wird das neuhumanistische Bildungsdenken zwar, wie später bei Koller, Schäfer und Wimmer noch deutlich wird, teils sehr deutlich kritisiert und gerade mit den identitätslogischen und totalisierenden Tendenzen des Humboldt'schen Bildungsdenkens gebrochen, doch scheinen diese (meist leisen und kaum wahrgenommenen) Kritiken (vgl. OdB, 24) systematisch nicht zu einer Abkehr vom Bildungsbegriff oder zu einer grundlegenden »Revision des Bildungsbegriffs« (Wimmer 1996, 127; zit.n. OdB, 24.), sondern meist nur zu einer alteritäts- und sprachtheoretischen Rekonstruktion zu führen (vgl. Koller 2012, Schäfer 2011a).

Die benannten Bildungsskandale, sei es beispielsweise mit Lyotard die Qualifizierung der Bildungstheorie als pädagogische Variante der großen Erzählungen (Koller 1997, 47), scheinen, wie auch Wimmer später bemerkt, mit dem Überschreiten der Kritiken durch differenz-, sprach- oder alteritätstheoretische Bildungsrekonstruktionen, -konstruktionen, -lösungen und -updates entkandalisiert worden zu sein (2016, 357). In dieser Perspektive auf die Geschichte der Bildungstheorie stehen dann schon lange nicht mehr die durch die poststrukturalistischen Importe entstandenen Irritationen, Kritiken und Skandale im Vordergrund, die den identitären Kern der Erziehungs- und Bildungswissenschaft und mindestens einen zentralen erziehungswissenschaftlichen Grundbegriff berühren. Vielmehr scheinen die in Komplizenschaft mit unter anderem poststrukturalistischen Denker:innen getätigten Überwindungsversuche dieser Irritationen und die damit in Umlauf gebrachten Bildungsverständnisse die hegemonialen Diskurse der kritischen Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu bestimmen.

Der spezifisch klassischen (Flitner 1989a, 1989b) und kritischen (Heydorn 1979) Art und Weise der Verschränkung von Bildung und Macht stellt Ricken eine andere Verschränkungslogik gegenüber, die sich schon bei Niklas Luhmann findet (Luhmann 1980, 1981) und in *Die Ordnung der Bildung* macht- und subjektivierungstheoretisch mit Foucaults Instrumentarium und Vokabular ausbuchstabiert wird. Luhmann zeigte nach Ricken in seiner Interpretation vom Neuhumanismus (Luhmann 1981), dass die »anthropologische Grundstruktur der Moderne« mit einem »selbstbezüglichen Selbst« und der »Nichtzugehörigkeit (als Möglichkeiten-eröffnung und gesellschaftliche Bedingung von Selbstbestimmung)« identifiziert werden kann (OdB, 247). Der Bildungsbegriff verweist in dieser Interpretation auf eine moderne, auf Selbstbezüglichkeit basierende anthropologische Grundstruktur und der »Bildungsbegriff bezeichnet die ›innere Form‹, die das Individuum sucht und annimmt« (Luhmann, zit.n. OdB, 163).

Dies ermöglicht bereits mit Luhmann eine Humboldtrezeption (vgl. OdB, 319), nach der es mit Bildung um eine moderne und liberale Transformation von Gesellschaft geht. Die Selbstbestimmung garantierende Bildung werde bei Humboldt nicht gegen die (staatliche, kapitalistische oder nationalpolitisch motivierte) Herrschaft gewendet (wie bei Heydorn), sondern Humboldts Bildungsdenken ermöglicht eine Versöhnung »von ›Eigenthümlichkeit‹ und ›Allgemeinheit‹« (ebd.) wie von »Freiheit des Menschen« und »Zwang des Staates« (Humboldt 1789, 54; zit.n. OdB, 319), indem der »Staat im Menschen selbst« praktiziert wird (OdB, 319; i. Bez. zu Luhmann 1981, 164).⁸

Mit dieser Perspektive lässt sich die »Vermenschlichung der Macht« (Heydorn)⁹ durch eine bestimmte »Menschenfassung« (Seitter)¹⁰ als eine Verinnerlichung der Herrschaft verstehen. Anders als bei Heydorn lässt sich Bildung nicht gegen die fremdbestimmende Herrschaft richten, sondern ganz im Gegenteil: Der mit Bildung verschränkte »Staat im Menschen« und die mit Bildung anvisierte und vollzogene innere »Form [...] erzieht« (Luhmann, zit.n. OdB, 151) und erzeugt ein auf Selbstbezüglichkeit basierendes Selbst, sodass Bildung und Selbstbestimmung nicht bloßes Ziel von Erziehung sind, sondern der Begriff Bildung »bezeichnet die ›innere Form‹«, die selbst einen machtausübenden und erziehenden Charakter hat (ebd.).

Ricken identifiziert mit unter anderem Luhmann und Foucault die klassische Bildungsidee und ihre Fortschreibungen und Reformulierungen mit einer mo-

8 Dies gilt analog auch für die in der kritischen Bildungsphilosophie gepflegte kritische Opposition von Bildung und Kapitalismus.

9 Heydorn 1980, 7; zit.n. OdB, 153.

10 Seitter 1985; zit.n. OdB, 313.

dern und problematischen oder eher problematisierten Subjektivität¹¹. Die bildungstheoretischen Fortschreibungen und Reformulierungen können laut Ricken dadurch nicht Kritik ermöglichen und können auch nicht gegen die herrschenden Normen gewendet werden, sondern sie reproduzieren und stützen eine *typisch deutsche* und *moderne* Herrschaftsform (vgl. OdB, 18f., 321-326). Der Bildungsbegriff und die mit ihr verschränkte moderne Subjektivität müsse somit (in Foucault'scher Spur) als kritikuntauglich ausgewiesen werden (vgl. OdB, 9) oder zumindest bestehen deutliche Zweifel daran, dass der Bildungsbegriff gegen seinen historischen Ballast noch für Kritik in Anschlag gebracht werden kann (ebd., 347).

Das »Bleigewicht« Bildung (vgl. OdB, 163) rekonstruiert und interpretiert Ricken unter anderem mit der machttheoretischen Sprache Foucaults und zeigt, dass Bildung, die vielfach weiterhin »als »Entdeckung«, gar »Erfindung« menschlicher Subjektivität und Selbsttätigkeit verstanden und gefeiert wird«, eine »bestimmte Form und Formierung menschlicher Subjektivität« bedingt (ebd., 320). Damit löst sich die klassische Verschränkung und Gegenüberstellung von Erziehung und Bildung auf (ebd., 151). Bildung scheint in dem Richen'schen Zugriff selbst auf eine Art Erziehungstechnologie zu verweisen.

Was ist nun Bildung bei Ricken? In der subjektivierungs- und machttheoretischen Interpretation der Bildung Rickens ist Bildung zunächst vieles zugleich: Bildung ist eine anthropologische (OdB, 320) und »anthropolitische Matrix«, ein »kulturelles »Deutungsmuster««, ein »Dispositiv«, eine »Anthropo-Logik« (ebd., 26), eine »anthropolitische Technologie« (ebd., 18), eine »spezifisch moderne Form der Subjektivierung« (ebd., 205; vgl. 2019, 96), ein »Mechanismus der Subjektivierung« (ebd., 27), eine »spezifische »Technologie des Selbst«« (ebd., 192), ein »Regime« oder »Subjektivierungsmuster« (Ricken 2015, 206).

Trotz dieser zunächst aufscheinenden Unschärfe lässt sich in *Die Ordnung der Bildung* eine Bildung markieren und fixieren, die im Anschluss an Foucault auf eine

11 Ricken verwendet »ausnahmslos den Begriff der »Subjektivität« statt des »Subjekts««. In dem Begriff Subjektivität komme »sowohl der differentielle als auch praktische Charakter deutlicher zum Ausdruck« (SuK, 175). Die »Ablehnung des Begriffs des »Subjekts« [dient zudem] zur Markierung dieses Problemhorizonts von »Gegeben/Aufgegeben« oder Selbstbestimmung/Fremdbestimmung. Und der Begriff soll auf das Wechselspiel zwischen Kontingenz und Bestimmung der Subjektivität verweisen. »Der von Waldenfels und Meyer-Drawe in Anlehnung an Foucault gelegentlich benutzte Begriff der »Subjektivierung« berührt dieses Verständnis von »Subjektivität« und akzentuiert dessen prozessualen Charakter« (ebd.). Ricken übernimmt mit »Subjektivierung« eine »Übersetzungsmöglichkeit von »Subjektivierungsweisen« und »Selbsttechnologien««, die Waldenfels »eingeführt« hat und auch Käte-Meyer Drawe verwendet (ebd., 168). In dem späteren Text *Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivierung* von 2007 verweist Ricken zur Verwendung des Subjektivierungsbegriffs hingegen auf *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection* (1997 (2001)) von Butler (Ricken 2007, 164).

spezifisch moderne Form der Subjektivität verweist. Bildung lässt sich auf diese Verweisung jedoch nicht reduzieren (vgl. Ricken 2019). Generell wird bei Ricken ›Bildung‹ mit vielen ›Momenten‹ in Verbindung gebracht: mit ›Wissensformen‹, ›Machtpraktiken‹, ›Selbsttechnologien‹¹² (OdB, 205), ›kulturellen Deutungsmustern‹¹³, der ›Etablierung der Humanwissenschaften‹ oder der Entstehung eines bestimmten ›Verhältnisses‹ zwischen »Individuum, Gesellschaft und Staatsmacht« (ebd., 205). Auch ergänzt er diese ›Momente‹ um die Dispositiv Elemente Foucaults: »Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze« [Foucault 1978, 119f.]. Alle diese Elemente können jeweils teilweise wiederum unter dem Begriff ›Bildung‹ laufen oder mit diesem verschränkt werden (ebd., 192).

Jedoch erst die spezifische ›Kombinatorik‹, ›Ordnung‹, ›Form‹, ›Matrix‹ oder das ›Verhältnis‹, das ›Netz‹ zwischen den ›Momenten‹ und »unterschiedlichen heteronormen Verwendungsweisen« (ebd., 164), d.h. die Gesamtformation oder das ›Dispositiv‹¹⁴ als »heterogene Gesamtheit« dieser ›Momente‹ scheint den »Inbegriff der Bildung« (Tenorth 1997, 975; zit.n. OdB, 164) oder die »Eigenheit« der modernen (Selbst-)Bildung auszumachen. Zumindest spricht für Ricken vieles dafür, dass ›Bildung‹ »in einer spezifischen Kombination [...] [von] verschiedenen Momente[n] ihre Eigenheit hat« (ebd., 205; vgl. Ricken 2019, 102f.).¹⁵

12 Bildung ist zwar nicht bloß »eine Art von ›Technologie des Selbst‹« (OdB, 205), kann aber »offensichtlich auch als »eine spezifische ›Technologie des Selbst‹ markiert werden« (ebd., 192). Zu ›Technologien des Selbst‹ vgl. Foucault 2005, 966–999.

13 Der von Bollenbeck entlehnte Begriff des ›kulturellen Deutungsmusters‹ scheint teilweise synonym mit dem Matrix- und Dispositivbegriff verwendet zu werden (vgl. OdB, 26). Der Begriff des Deutungsmusters scheint mir aber doch eher ein ›Moment‹ des Dispositivs oder der Matrix zu sein, wenn Ricken schreibt, dass mit »Bildung« [...] ein kulturelles ›Deutungsmuster: [markiert werden kann] (Bollenbeck), das eine überaus spezifische und nicht universelle Weise impliziert, sein ›eigenes Leben‹ (Beck) zu leben, und zwar unter interpretativen Vorgaben, die gerade dem eigenen Zugriff doch weitgehend entzogen sind.« (Ebd.)

14 »Bildung« ist insofern ein – spezifisch modernes – ›Dispositiv‹ (Foucault), das die Weise, sich zu sich selbst, anderen und der Welt in ein Verhältnis zu setzen, in eine besondere Form bringt und so als ›Formation von Subjektivität‹ (Meyer-Drawe) fungiert.« (OdB, 26)

15 »Unstrittig ist [...], dass ›Bildung‹ insgesamt als eine historisch an die Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft in Deutschland gebundene und insofern spezifisch moderne Form der Subjektivierung verstanden werden kann, die sich sowohl auf Wissensformen (Weltverhältnis), Machtpraktiken (Anderenverhältnis) wie Selbsttechnologien (Selbstverhältnis) bezieht und diese miteinander in einem ›Dispositiv‹ verknüpft. Es ist aber genealogisch nicht hinreichend, ›Bildung‹ bloß als eine Art von ›Technologie des Selbst‹, »ein pädagogisch-psychologisches Mittel für den Selbstentwurf und die Selbsterkenntnis« (Marchand 1997, 337) zu sehen; vielmehr ist es entscheidend, ›Bildung‹ auch im Kontext einer ›politischen Technologie der Individuen‹ (Foucault 1993, 169) als Neuinszenierung des Verhältnisses von Individuum, Gesellschaft und Staatsmacht auszulegen und mit der zeitgleich sich vollziehenden Etablie-

Ricken positioniert den Beginn der zu kritisierenden und richtenden Bildung auf das Ende des 17. und den Anfang des 18. Jahrhunderts (OdB, 273), wobei sich dieser Anfang mit Blick auf verschiedene diskursive *Herkünfte* – Initiationsriten, die platonische Höhle, Imago-Dei-Lehre (Schäfer 2011a), die Spur des Bildes »über ›Bildbarkeit‹ und ›Bilden‹« (OdB, 274)¹⁶, theologische Diskurse (OdB, 95; 2007, 172; vgl. Wimmer 1996, 148) oder die Antike (Assmann 1993, 10-20; Wimmer 2009, 138) – auf andere Anfänge verschieben lassen dürfte. Der Neuhumanismus stellt nicht die reine Geburtsstunde des modernen Bildungsbegriffs dar, kann aber als entscheidende Wegmarke markiert werden, mit dem sich die Verschränkung zwischen *Bildung* und einer spezifischen »Menschenfassung« (Seitter 1985)¹⁷ vertieft und Bildung zu einer wirkmächtigen »anthropolitischen Technologie« wurde (OdB, 18). Mit dem Einsatz Rickens wurden nicht nur »Lieben, Strafen, Heilen, Irren [...] um 1830« zum »Gegenstand des Wissens, des Erkennens und Erforschens und gerieten in die Mühlen und Räderwerke der eigens dafür geschaffenen Erkenntnisprozeduren und -institutionen, deren Produkt wir heute als Psychiatrie, Medizin, Gefängnis, Psychoanalyse, Pädagogik usw. kennen« (Paris 1979, 12f.). Mit der machtheoretischen Interpretation Rickens ist es auch die Ordnung der Bildung und die neuhumanistische Bildungskonzeption, die mensch¹⁸ zu den vielen Anfängen des modernen Subjekts (zumindest in Deutschland) hinzufügen könne.

»Bildung« ist ein »historisches Bleigewicht« (Jeismann) – fast ohne gleichen: trotz ihrer alltagssprachlich festen Verankerung und Selbstverständlichkeit entzieht sie sich einer leichtfertigen Handhabung, ist »Bildung« doch – wie kaum ein anderer (nicht bloß) pädagogischer Begriff im deutschsprachigen Diskurs – elementar mit der Konstitution der Moderne verwickelt.« (OdB, 163)

rung der Humanwissenschaften zu verknüpfen. Vieles spricht sogar dafür, dass »Bildung« gerade in einer spezifischen Kombination dieser verschiedenen Momente ihre Eigenheit hat, so dass spezifische Weltverhältnisse und Wissensformen von Selbst- und Anderenverhältnissen nicht nur nicht getrennt werden können, sondern – wie verschwiegen auch immer – jeweilig mit gesagt sind, wenn in »Bildung« von bestimmten – zumeist (selbst)reflexiv gedachten – Wissensformen und deren individueller Aneignung die Rede ist.« (OdB, 205)

16 In Bezug auf das Wörterbuch der Gebrüder Grimm 1984, 8–24.

17 Zit. n. OdB, 313; vgl. Ricken 2019, 103f.

18 Anstatt »man« wird »mensch« benutzt, wobei der Begriff nach Foucaults Problematisierung des Menschen auch diskussionswürdig ist und nicht die geeignetste Wahl zu sein scheint, sodass ich ansonsten im Anschluss Kittlers, wenn möglich, den Begriff Menschen durch Leute ersetze (vgl. Winthrop-Young 2005, 16). In dieser Arbeit wird an die Stelle des Menschen der Begriff der Leute gesetzt, womit die Foucaultsche Problematisierung des Menschen im Schriftbild materialisiert werden soll.

Die moderne Ordnung der Bildung lässt sich exemplarisch an Rickens Humboldt-Rezeption verdeutlichen, welche in Bezug auf Humboldts staats-theoretische Texte¹⁹ und mit dem Instrumentarium Foucaults macht- und gouvernementalitätstheoretisch gegen einen beispielsweise differenz- und alteritätstheoretisch gelesenen Humboldt in Stellung gebracht wird: »Humboldts politische ›Ideen‹ erlauben eine [...] Präzisierung der ›Idee der Bildung‹ als einer ›anthropologischen Matrix‹« (ebd., 320).

In einem ersten Schritt positioniert Ricken »Humboldts bildungspolitische[n][...] Einsatz« (ebd., 314) mit einem Zitat von Fichte in einer kritischen Gegenbewegung zum »ärgste[n] und drückendste[n] Despotismus« der absolutistischen Ordnung (Humboldt 1791, 83; zit.n. OdB, 314), welcher »in alle die Schlupfwinkel [verfolgt werden muss], durch das ganze System unseres Wissens, in die er sich versteckt hat, bis er von der Erde vertilgt, und zur Hölle zurückgekehrt sey, daher er kam« (Fichte 1965, 8f.; zit.n. OdB, 313).

Das Bildungsdenken Humboldts ist, ähnlich wie auch Schillers *Briefe zur ästhetischen Erziehung des Menschen*, jedoch nicht nur als bloße Kritik an der als problematisch identifizierten gesellschaftlichen Ordnung zu verstehen, sondern die bildungspolitischen Überlegungen visieren »einen produktiven Weg gesellschaftlicher Transformation« an (OdB, 314). Bildung sei von Humboldt, das ist die zentrale These dieser Ricken'schen Lesart, von vornherein nicht zweckfrei, sondern als politisches Mittel utilitaristisch gedacht und positioniert worden (vgl. ebd., 315).

Diesen Weg der gesellschaftlichen Veränderung mithilfe der *Bildung* entwarf Humboldt in Abgrenzung zur politischen Strategie der Revolution, die Humboldt für kontraproduktiv hielt. Die Revolution enthielt nach Humboldt weiterhin den Keim des Vorherigen und damit »den Keim neuer Unterdrückung« (ebd., 314), da sie das Individuelle der Menschen missachtet und dem Menschen nur eine neue Maxime von oben aufpfropfen will, »wie Schösslinge auf Bäume« (Humboldt 1791, 80; zit.n. OdB, 314). Humboldt versucht jedoch nicht, eine Ordnung zu denken, die in Abgrenzung zum Top-Down-Modell des Absolutismus »die Freiheit des Menschen mit dem Zwang des Staates« horizontal anordnet (Humboldt 1791, 55; zit.n. OdB, 314). Denn dann müsste (beispielsweise in einer Räterepublik) dieser Widerspruch zwischen Zwang und Freiheit des Einzelnen »immer wieder neu balancierend und abwägend« ›beantwortet‹ werden (ebd.). Humboldt versucht vielmehr in liberaler Tradition, das ›Top‹ und ›Down‹ auszutauschen oder das Top im Down zu implementieren (Humboldt 1791, 69; zit.n. OdB, 314).

Die Einschränkung durch Gesetze und die Beschränkung der Bildung auf einige privilegierte Menschen sei schädlich, da neben der Herabwürdigung großer Teile der Bevölkerung »mancherlei Fähigkeit und Geschäftigkeit ›unnütz‹ bliebe ›oder

19 Der zentrale Text *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* wurde nicht zu Humboldts Lebzeiten veröffentlicht (vgl. Trabant 2012, 21f.).

gar nachtheilig werde« (ebd., 315). Der Bürger dürfe sich somit nicht dem Staat oder Fürsten und seiner Zwecke unterordnen, sondern der Zweck des Bürgers als Mensch liege im Menschen (vgl. Humboldt 1791, 76; zit.n. OdB, 315) und dies erhebt Humboldt zum »Princip alles Naturrechts, aller Erziehung und Gesetzgebung« (ebd.). Die »Staatsvereinigung ist bloss ein untergeordnetes Mittel, welchem der wahre Zweck, der Mensch, nicht aufgeopfert werden darf« (vgl. Humboldt 1809a, 180; zit.n. OdB, 319); nur die »Entwicklung der Kräfte der einzelnen Bürger in ihrer Individualität« stellen den »wichtigste[n] Gesichtspunkt des Staats« dar (Humboldt 1809b, 232; zit.n. OdB, 315).

Der Staat ist in dieser anvisierten Ordnung dann »nichts, als ein Mittel, die-se Bildung [des Bürgers als Menschen] zu befördern« (Humboldt 1789a, 69; zit.n. OdB, 314). Die Selbstbegrenzung des Staates, seine instrumentelle Unterordnung unter die Entfaltung und Bildung der Bürger überantwortet auch die Aufgaben des Gemeinwohls auf alle einzelnen Bürger (vgl. OdB, 319). Die Ersetzung des Fürsten durch alle Menschen, die dann selbst für ihr Glück, das Wohl, soziale Band und die Gestaltung der »Staatseinrichtung zu Erreichung ihrer individuellen Absichten« sorgen sollen, hat zur Folge, dass die neue Ordnung auf hohe Geistesbildung und Aufklärung aller beruhe (Humboldt 1789a, 69; zit.n. OdB, 314).

Der zentrale Einsatz der Ricken'schen Rezeption ist die Stützung der These, dass die Humboldt'sche Bildung auch »ein ›Mittel‹ [...] politischen Handelns« sei (ebd., 315), welche »die Möglichkeit einer gesellschaftlichen Transformation durch individuelle Formation bietet« (ebd., 316). Oder mit Rickens Humboldtbezügen: Bildung ist nicht nur ›Entfaltungs-‹, sondern auch Staats- und »Bindungsmittel« (Humboldt 1792, 200; zit.n. OdB, 319).

Angesichts »absolutistischer Sackgassen« und »revolutionärer Irrwege« ist nach Humboldt ›Bildung‹ und die Umkehrung des Staatszwecks zur »Reform unsrem Zeitalter so angemessen« (Humboldt 1792, 101; zit.n. OdB, 315). Denn Bildung ›er-öffne einen Horizont‹ in Bezug zur »aus dem Gefühle des Mangels« resultierenden »Sehnsucht nach Freiheit« (ebd., 100). Bildung als Staatsmittel wäre nicht von den »immer nachtheilige[n] Folgen« einer jeden »Staatsrevolution« betroffen (ebd.). ›Freiheitssehnsucht‹ und ›Selbsttätigkeit‹ lassen sich nicht vom Staat ausschalten. Nehmen die *Herrschenden* diese Momente jedoch in den Zweck des Staates auf und ordnen den Staat diesen Momenten unter, dann ›vermeidet‹ mensch den »aktiven oder passiven [...] Widerstand« der Bürger (ODb, 317).

Diese Vermeidung des Widerstands versucht Humboldt dadurch zu erreichen, dass er ›Eigenthümlichkeit‹ und ›Allgemeinheit‹, ›Freiheit‹ und ›Zwang‹, ›Entfaltung‹ und ›Bindung‹ nicht gegeneinander wendet, sondern miteinander in einem ›Strukturtyp‹ des ›individuellen Allgemeinen‹ verschränkt (vgl. Wimmer 2009, 66). Das im klassischen Sinne von den *Herrschenden* unterdrückte Individuelle richtet sich nicht in revolutionärer Weise gegen den Staat, sondern der Staat hat das Individuelle zum Zweck, jedoch mit dem Ziel, dass dieser Strukturtyp sowie die

staatliche Ordnung verinnerlicht wird (vgl. Humboldt 1792, 118; zit.n. OdB, 317). Nochmal in den Worten Luhmanns: Es geht darum, den »Staat im Menschen« auszubilden (vgl. Luhmann 1981, 164; zit.n. OdB, 319). Die liberale Umdrehung des absolutistischen Top-Down-Modells scheint somit wiederum nur Mittel zum Zweck der Verschränkung von Top und Down im Inneren des Menschen zu sein.

Diese Lesart lässt sich anhand einer Typologie Humboldts weiter stützen, in der er drei Mittel, wie der Staat seinen Zweck umsetzen kann, markiert (vgl. OdB, 317).

- I. Unmittelbare Mittel des Staates (Gesetz und Strafe)
- II. Mittelbare Mittel des Staates (Lage und Handeln begünstigen)
- III. Neigung der Bürger in Übereinstimmung mit dem Zweck des Staates bringen

Die erste Möglichkeit ist die repressive Variante. Die Staatsmacht nutzt »unmittelbar« Gesetzte, Zwang und Strafen wie auch Belohnungen, um den Staatszweck zu erreichen. In der zweiten Variante der Zweckdurchsetzung wird der Zweck »mittelbar« und indirekt über »Begünstigung« oder »Hinderung« erzeugt, um ein bestimmtes Handeln hervorzurufen. Die dritte Methode basiert auf der Gleichschaltung der »Neigungen« der Bürger:innen mit dem Zweck des Staates. Der Staat versucht, auf »ihren Kopf oder ihr Herz zu wirken« (Humboldt 1792, 112; zit.n. OdB, 317).

Ähnlich wie bei Foucaults »Typologie der Macht« lässt sich festhalten, dass sich die klassische Einschätzung von Wirkung und Gewalttätigkeit verschiedener politischer Zweckdurchsetzungsstrategien umkehrt. Nicht die repressive Variante stellt die größte »Einschränkung« für die Leute da. Vielmehr ist »die Wirkung der Einschränkung im ersten Falle am kleinsten, im zweiten grösser, im dritten am grössten« (ebd.). Denn im »ersten Falle bestimmt [...] [der Staat] zunächst nur einzelne Handlungen; im zweiten schon mehr die ganze Handlungsweise; im dritten endlich Charakter und Denkungsart« (ebd.). Zwar geht es darum, den »Charakter« und die »Denkungsart« zu beeinflussen und »diesem eine Richtung zu geben« (ebd., 245), »ohne aber in diesen bloß »von aussen« einzugreifen« (ODB, 317). Die Selbsttätigkeit scheint bei Humboldt selbst zum »Zweck« und »Mittel« oder »Medium« für den Staat zu werden. Der Staat schränkt in dieser Perspektive nicht von »außen« die »Selbsttätigkeit« oder »Eigentümlichkeit« wie im ersten Fall und zweiten Fall ein, sondern fördert sie und positioniert sie (eher von *innen*) als Zweck des Staats.²⁰

20 In Bezug zu Foucault: Der moderne Staat wird »nicht als eine »Entität« [betrachtet] [...], »die sich unter Mißachtung der Individuen entwickelt [...]« (Foucault 1994, 249), sondern »im Gegenteil als eine sehr raffinierte Struktur« (ebd.) [...], die Individuen zu integrieren« [vermag]. »Individualität [wird] in eine neue Form gebracht [...]« (ebd.)« und »der moderne Staat [wird] auch [neben der Souveränitäts- und Repressionsmacht] als neue »Individualisierungs-Matrix« (ebd.) verstanden.« (ODB, 96)

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 entwickelte« (Humboldt 1792, 138; zit.n. Ricken 2015, 44).

Ricken markiert mit seiner Humboldt-rezeption 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 »Plädoyer 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 Bildungsdenken gegen die vereinheitlichenden und totalisierenden Tendenzen in seinen Schriften. Hierfür verschränkt Koller unter anderem Jürgen Trabants, Tilman Borsches und Rainer Kokemohrs sprachphilosophische Humboldt-rezeptionen 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 Plädoyer für Differenz folgt und ohne weiteres selbst Kritik-kriterien liefert, mit denen die macht- und subjektivierungstheoretische Interpretation der Bildung Rickens kritisiert werden kann.