Robert Wartmann

BILDUNG DEKONSTRUIEREN

Grenzgänge im Anschluss an die poststrukturalistische Bildungsphilosophie

[transcript] Pädagogik

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Robert Wartmann
Bildung dekonstruieren

Pädagogik

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Editorial

Bildung und Erziehung sind – trotz wechselnder Problemlagen – ein konstantes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erziehungswissenschaft erweist sich in dieser Situation zugleich als Adressat, Stimulanz und Sensorium verschiedenster Debatten, die ins Zentrum sozialwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragen zielen. Die Reihe Pädagogik stellt einen editorischen Ort zur Verfügung, an dem innovative Perspektiven auf aktuelle Fragen zu Bildung und Erziehung verhandelt werden.

Robert Wartmann, geb. 1988, arbeitet als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut (i.A.) im Katholischen Kinderkrankenhaus Wilhelmstift in Hamburg. Seine Forschungsprojekte lassen sich der Bildungsphilosophie, Demokratiebildung, Wissenschaftstheorie und psychoanalytischen Theorie zuordnen.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC

Robert Wartmann

Bildung dekonstruieren

Grenzgänge im Anschluss an die poststrukturalistische Bildungsphilosophie

[transcript]

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät III Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Erster Gutachter: Prof. Dr. Daniel Wrana
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Hans-Christoph Koller
Tag der Verteidigung: 11.07.2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https ://dnb.dnb.de/ abrufbar.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 Lizenz (BY-ND). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, gestattet aber keine Bearbeitung.
https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/
Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld
© Robert Wartmann

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Lektorat: Dr. Lars Osterloh
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
https://doi.org/10.14361/9783839471241
Print-ISBN: 978-3-8376-7124-7
PDF-ISBN: 978-3-8394-7124-1
Buchreihen-ISSN: 2703-1047
Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Inhalt

1. Labyrinthische Bildungswege 7
1.1 Der Anstoß 7
1.2 Fragen 18
1.3 Kritik, Dekonstruktion und Konstruktion 20
1.4 Auswahl des Forschungs*gegenstands* 31
1.5 Überblick 33

2. Bildungsdenken im Anschluss an Humboldt 35
2.1 Einleitung 35
2.2 Bildung diesseits der Macht 35
2.3 Ein an radikaler Heterogenität orientierter Bildungsprozess 47
2.4 Eine (immer schon) ruinierte Bildung 55
2.5 Die Wiedereröffnung des Kraftfelds der Bildung 72
2.6 Zwischenfazit I: Zwischen Kritik und Dekonstruktion 80
2.7 Zwischenfazit II: (Post), Post und Anti 83
2.8 Das Kreisen um Humboldt 85
2.9 Vergessen wir nicht – die Nation! 89
2.9.1 Eine weitere Bildungskritik 89
2.9.2 Ein Humboldtkommentar 92
2.9.3 Historische (Dis-)Kontinuitäten 106
2.9.4 Kontinuitäten im kritisch-poststrukturalistischen Bildungsdenken 120
2.9.5 Der nationalistische Ballast der Bildung 140
2.10 Zwischenfazit III: Das Kippen in den kritischen Modus 144

3. Das dezentrierte Subjekt 147
3.1 Einleitung 147
3.2 »Anderswerden statt Selbstwerden« 149
3.3 Linguistic Turn, Widerstreit und Anderswerden 154
3.4 Das ortlose und zerrissene Subjekt 164
3.5 Mediatisierte Singularität und das Problem von Positivierungen 169
3.6 Zwischenfazit I: Der Streit ums Subjekt 179

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

3.7 (Selbst-)Bildung in einer differenzfreundlichen und diskriminierungskritischen Schule 186
3.8 Eine Schule der radikalen Demokratie und unreinen Vielfalt 193
3.9 Zwischenfazit II: Ein Streit um die Dezentrierungspunkte 216

4. Die Repräsentationskrise 219
4.1 Einleitung 219
4.2 Kritik vs. Genealogie 222
4.3 Widerstreit und Nicht-Identität 232
4.4 Ein hegemonialer Kampf um Bildung 236
4.5 Eine Wissenschaft des Unmöglichen 248
4.6 Zwischenfazit I: Repräsentationsweisen und -problematisierungen 258
4.7 Ein mehrstimmiges Plädoyer für heterogene Differenzen und Verschränkungen 260
4.8 Ein experimentelles Forschungsdesign 264
4.9 Zwischenfazit II: Wissenschaftstheoretische Heterogenisierung 278
4.10 Zwischenfazit III: Zur Eingrenzung der wuchernden Heterogenität 280

5. Die Grenzen des pluralen Stils 283

Literatur 303

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

1. Labyrinthische Bildungswege

1.1 Der Anstoß

In den letzten Jahren durchquerte ich eine Vielzahl an Bildungskritiken, die sich allesamt unter dem ›einigenden‹, semantischen und institutionellen ›Dach‹ der Bildungsphilosophie befinden. Dabei drängten sich mir mit den Jahren, von Kapitel zu Kapitel und von einer Überarbeitung zur nächsten der historische und damit auch gegenwärtige Ballast der Bildungssemantik, die wissenschaftspolitischen Widerstände wie immanenten Ambivalenzen und Widersprüche des kritischen Bildungsdenkens immer mehr auf. Letztendlich wurde der Ort, von dem aus ich mich losbewegt hatte – die Bildungsphilosophie –, selbst zum Problem und der Schluss dieser Arbeit fordert einen oder vielmehr viele andere Begriffe und wohl viele andere Orte, Diskurse, Dispositive und Sprachen ein, die den Bildungsbegriff aus dem Zentrum an den Rand zwingen.

Diese Dezentrierung oder dieser rote Faden folgt einem noch zu problematisierenden und in der Bildungsphilosophie vorherrschenden kritischen Modus: Es traten mit den poststrukturalistischen Importen in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft an die Stellen des westlichen Universalismus, der Selbstbestimmung und des Identitätsdenkens das »Plädoyer für die Differenz«[1] und die »Lehre vom Anderen« (Münker und Rössler 2012, IX-X). Zentrale kritische Unterscheidungen können

1 Die Begriffe der Differenz und des Anderen verweisen in den poststrukturalistischen Varianten unter anderem auf die medien-, macht-, alteritäts- und differenztheoretischen Auseinandersetzungen der als poststrukturalistisch gelabelten Denker:innen. Das Andere und die damit verbundenen Differenzen, oder explizit der Wahnsinn und das Diskursive (Foucault), das symbolische, reale und imaginäre a/Andere (Lacan), das radikal Andere (Levinas), die Spuren oder die unreine Differenz der différance (Derrida), der Widerstreit verschiedener Diskursarten (Lyotard), die ›negotations‹ zwischen verschiedenen politischen Kämpfen und die Figur des Subalternen (Spivak) oder die/das Andere(n) einer heteronormativen Ordnung (Butler) verweisen dabei meist auf spezifische Ausschlüsse hegemonialer Ordnungen und auf theoretische Differenzsysteme, mit denen diese in den Fokus gerückt und ein anderer Umgang mit diesen etabliert werden soll.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

mit Identität und Differenz oder Selbstzentrierung und Selbstdezentrierung fixiert werden.

Es lässt sich im bildungstheoretisch-poststrukturalistischen Denken seit den 1980er Jahren ein grundlegender Kritikmodus als Teilungs- und Hierarchisierungspraktik kenntlich machen, dem auch hier (teilweise) gefolgt wird. Zu den kritisierten Punkten zählen zum Beispiel die Bildungstheorie als Teil einer großen Erzählung (Lyotard 1986; n. Koller 1997, 47), die totalisierenden und versöhnenden Tendenzen bei Humboldt (ebd.; Wimmer 2009, 2014a) oder die Verschränkung von Bildung mit einer spezifisch modernen und auf Selbstbezüglichkeit ausgerichteten Subjektivität (Ricken 2006). Dieser Kritikmodus bedarf meist eines stabilen Theoriegebäudes mit einem klaren Referenzsystem, einer stabilen Zeit- und Gesellschaftsdiagnose (Plurale Postmoderne, Ökonomisierung der Bildung etc.) und die Kritiker:innen benötigen einen Repräsentationsmodus, indem sie z.B. Gesellschaft, Bildungsinstitutionen oder Bildungsdiskurse abbilden und kritisieren können. Ausgehend von den bildungstheoretischen Kritiken finden sich jedoch unterschiedliche Umgangsweisen mit den jeweils kritisierten Bildungsdiskursen, die zwischen Verabschiedung und kritischen oder dekonstruktiven Fortschreibungen und Re- oder Neuformulierungen verlaufen.[2] Es geht im Kritikmodus um eine andere oder etwas anderes als *Bildung*[3]. Darüber hinaus visieren die Bildungsdenker:innen in Abgrenzung zum Kritisierten auf unterschiedlichsten Ebenen, mit verschiedenen Differenzfiguren, in verschiedenen Intensitätsgraden und mit unterschiedlichen *selbst*kritischen Vorsichtsmaßnahmen eine andere Forschung wie eine andere Verschränkung von Theorie und Empirie, andere Kritikweisen, andere Subjektivitäten und Sozialitäten oder Episteme an.

Spätestens seit den 1980er Jahren nistete sich dieses Plädoyer für Differenz und der »Begriff der Differenz disziplin- und diskursübergreifend im Wissenschaftssprachgebrauch ein und fungiert seitdem als eine Art ›Losung‹ theoretisch aufgeklärter Zeitgenossen und als ›Signalwort‹ eines veränderten‹ auf Differenz umgestellten […] Denkens« (Reh und Ricken 2014, 25). Auch wenn Differenztheorie kein Alleinstellungsmerkmal des Poststrukturalismus[4] ist, wurde gerade mithilfe die-

2 Für eine grobe Übersicht siehe Wimmer 2014a, 242f.

3 Kursivsetzungen verweisen neben Titelbezeichnungen darauf, dass der Begriff entweder nicht näher bestimmt ist und als eine Art leerer Signifikant funktioniert und/oder darauf, dass die Verwendung des Begriffs problematisch ist. Begriffe in einfachen Anführungszeichen markieren Begriffe, die der angezeigten Literatur entnommen, aber nicht in der originalen Form zitiert wurden. Hervorhebungen sind fett dargestellt. Krit. d. steht für »kritisch dazu«.

4 Die Rede vom »Poststrukturalismus«, wie auch die Rede von einer »poststrukturalistischen Bildungsphilosophie« und ähnliche Benennungen sind nicht ganz unproblematisch; Derrida hat unter anderem dazu einen sehr interessanten Vortrag *Einige Statements und Binsenweisheiten über Neologismen, New-Ismen, Post-Ismen, Parasitismen und andere kleine Seismen* gehal-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ses Denkens der »Differenzbegriff« von »einem bloß untergeordneten Theorem zu einem theoretischen Grundbegriff« (Reh und Ricken 2014, 26) und Heterogenität als Losung scheint zunehmend zentraler Ausgangs- wie Endpunkt kritischer Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu sein. So wird beispielsweise gegenwärtig weiterhin das Ende der großen Erzählungen (vgl. z.B. Koller 1997, Burghardt 2021) und eine plurale Gesellschaft (vgl. z.B. Wimmer 2014d, 435f.; Dirim und Mecheril 2018a) diagnostiziert und gleichzeitig zum Beispiel Bildungsphilosophie als pluralisierender und öffnender Einsatz positioniert (vgl. z.B. Thompson 2021, 17; Schäfer 2016, 15).

In der vorliegenden Arbeit geht es um einen bildungstheoretisch-poststrukturalistischen Ausschnitt dieser Umstellung auf Differenz und eine dezentrierende Fortschreibung dieser Umstellung. Der hier ausgewählte bildungstheoretische Ausschnitt lässt sich zeitlich um die Jahrtausendwende ungefähr zwischen 1980 und 2021 eingrenzen und war anfangs noch deutlicher davon geprägt, dass die poststrukturalistischen Irritationen importiert und auf diese Irritationen mit eigenen Kritiken, Dekonstruktionen, Theoriebildungen und auch empirischen Forschungsprojekten reagiert wurde (vgl. z.B. Schäfer 2011b, Koller 1999). Dieses bildungstheoretisch-poststrukturalistische Neudenken trug maßgeblich dazu bei, dass neue theoretische Stile (vgl. beispielsweise Wimmer 2016), neue Kritik- (vgl. z.B. Ricken 2006) und Analyseformen (vgl. z.B. Schäfer 2011b, Koller 2012), neue Referenzsysteme und neue semantische Zentren in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft entstanden oder Fuß fassten. Und es gerieten dank der Importe und Fortschreibungen nicht nur erneut die vielen »gesellschaftlichen Bedingungen und Funktionalisierungen und ungleichen Voraussetzungen von Bildung« in den Blick (Bünger und Lütke-Harmann 2020, Klappentext)[5], ähnlich wie schon durch

ten (1997b). Vorrangig sei hier darauf verwiesen, dass es sich trotz dieses Labels um keinen vereinheitlichbaren, gemeinsamen oder identifizierbaren Diskurs handelt (ebd., 7) und auch um keine Selbstbezeichnungen (ebd., 24). Die einzelnen Arbeiten sind heterogen und nicht Teil eines Ganzen (ebd., 9), falten das Ganze und andere Arbeiten vielmehr jeweils in sich ein (ebd., 12) und lassen sich auch nicht, wie durch den Begriff suggeriert, von nicht-poststrukturalistischen Arbeiten einfach abgrenzen (ebd., 10). Zudem verweist schon der Begriff Theorie von Universität zu Universität, von Fach zu Fach oder Kontinent zu Kontinent auf andere Bedeutungen und Referenzsysteme und lässt sich nicht universalisieren und still stellen (ebd., 19). Außerdem verweist das Label »Poststrukturalismus« auch auf PR-Strategien, Konkurrenzkämpfe (ebd., 13, 20) und Normalisierungsbewegungen (ebd., 27f., 51). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff als Sammelbezeichnung unter anderem für die sehr unterschiedlichen Arbeiten der Autor:innen Michel Foucault, Jacques Derrida, Jacques Lacan, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard, Judith Butler, Gayatri Chakravorty Spivak, Friedrich Kittler, Hans-Jörg Rheinberger, Bruno Latour oder Donna Haraway verwendet, die sich teils sehr direkt gegenseitig oder auch nur einseitig angesteckt und einverleibt haben oder aufeinander aufgepfropft wurden (vgl. ebd., 10).

5 Vgl. für einen wissenschaftspolitischen Überblick bei Rieger-Ladich 2014.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

die erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Rezeptionsphasen der Kritischen Theorie. Darüber hinaus kamen durch die poststrukturalistischen Perspektiven die vielen teils sehr engen Verschränkungen der *Bildung* mit Macht, Liberalismus, Individualismus, Kapital, den großen Erzählungen der Moderne oder jüngst mit Imperialismus und Kolonialismus in den Blick. *Bildung* und das akademische Bildungsdenken konnten zunehmend nicht mehr einfach oder zumindest alleinig an eine universale und ahistorische Theorie gebunden werden. Vielmehr traten Bildung (beispielsweise als Selbsttechnologie oder als Dispositiv) und in Teilen auch das Theoretisieren selbst zunehmend als historische, kontingente, machtvolle und kontextgebundene Kategorien auf.

Warum ist nun eine weitere bildungstheoretische Auseinandersetzung mit *Bildung* notwendig oder relevant? Ohne hier zu viel vorweg nehmen zu wollen, möchte ich auf fünf exemplarische und miteinander zusammenhängende Probleme kurz eingehen, welche erstens meinen Forschungsprozess angestoßen, am Laufen gehalten haben und weiterhin halten.

Bildung als Lösung für alle(s): Unzählige bildungsbürgerlich und akademisch Gebildete kritisierten bereits ausgiebig die moderne *Bildung* und die anscheinend immer problematischen *Bildungswirklichkeiten*. Die Kritiken an *Bildung* und das meist immer folgende Losungswort »Bildung« begleiten das Bildungsdenken von Beginn an, oder spätestens seit der modernen Umwendung der *Bildung* durch den Neuhumanismus um 1800. Dieses Muster einer alles sich einverleibenden *Bildung* wurde schon mehrfach problematisiert (vgl. Ricken 2006, 16; Schäfer 2011a, 9f.). Gerade die klassischen bildungsphilosophischen und -bürgerlichen Feindbilder der Ökonomisierung, Funktionalisierung und Messbarmachung der Bildung stehen in den Bildungskritiken und -losungen durchgehend hoch im Kurs[6]. Die Liste der zu kritisierenden Bildungsdiskurse oder mit *Bildung* zu lösenden Probleme lässt sich abseits dieser tradierten Standards beinah unendlich fortschreiben. Egal, ob Neue Rechte (Rödel 2021), Kolonialismus (Castro Varela 2016), künstliche Intelligenz (Sanders 2021); Anthropozän (ebd.) oder der »Bildungshunger« auch im globalen Süden (Krappmann 2013); egal, ob individuelle, gesellschaftliche oder globale Probleme; egal, ob politische, ökonomische oder soziale Krisen: Bildung scheint durchgehend zu taugen, um jegliche Probleme oder Krisen zu lösen . Und auch wenn Bildung oder die Zentrierung der Bildung selbst als Problem ins Visier gerät, dann beharrt die Bildung als Losung meist trotzdem. Bildungswissenschaftler:innen, welche die Bildungssemantik verabschiedet haben, sind kaum aufzufinden und Versuche in diese Richtung sind rar (vgl. z.B. Masschelein und Ricken 2003). Vielmehr scheint auf den ersten Blick jedem Tod der Bildung eine Vielzahl an kritischen Reformulierungen, Aktualisierungen oder Fortschreibungen zu folgen. Und selbst wenn beispielsweise

6 Siehe beispielsweise Euler 2014; Thompson 2021; Wimmer 2019; Schäfer 2016; Lenzen 2014. Längere Verweisangaben werden für eine bessere Lesbarkeit in die Fußnoten verschoben.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Christoph Koller das totalisierende Bildungsdenken Humboldts unter anderem mit Jean-François Lyotard und Theodor W. Adorno problematisiert (Koller 1997;1999), dann führen weder die mit Lyotard angeführte Kritik an dem »einigenden Dach des Bildungsbegriffs« (Koller 1997, 47) noch die mit Adorno ins Feld geführte Dialektik der Bildung in Bezug auf die »Konstituierung neuzeitlicher Subjektivität« zu einem Bruch mit dem ›semantischen Gefängnis‹ der Bildung (Bollenbeck 1994, 27, 195). Vielmehr, wie gesagt, folgen auf die Kritiken meist Aktualisierungen, Reformulierungen, Ausdifferenzierungen[7] und neue Zentrierungsweisen des Bildungsbegriffs und des Humboldt'schen Bildungsdenkens. Immer wieder, selbst in der dekonstruktiven Variante, die jeden Zentrismus zu vermeiden versucht (vgl. Spivak 1992, 185), scheint eine Formel die kritische Bildungsphilosophie[8] und ihre Unternehmungen zu bestimmen: »Bildung – was sonst?« (Wimmer 2014a, 259)

Der Kampf um Gaia: Ein aktuelles und eindrückliches Beispiel dieser Zentrierung des Bildungsbegriffs und der Bildungssemantik findet sich in dem DGFE-Tagungsband *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie* (Thompson, Brinkmann et al. 2021) und dem darin enthaltendem Text *Eine bildungsphilosophische Flaschenpost in Zeiten steigender Meeresspiegel und sich abzeichnender Superintelligenzen* von Olaf Sanders. In diesem Text positioniert Sanders den Bildungsbegriff als Start-, Durchgangs-, wie Endpunkt seines theoretischen Zugriffs. Die epochalen Schlüsselprobleme, wie der Klimawandel, das Anthropozän oder Big Data, stellen nach Sanders Bildungsherausforderungen dar und »die für den Kampf um Gaia erforderlichen Bildungsprozesse [verliefen] in den vergangenen fünf Jahrzehnten nicht sonderlich erfolgreich« (Sanders 2021, 49). Sanders' doppelt justierte Problematik oder seine Startpunkte sind die »Unbildung 2.0« einerseits und die epochalen Bildungsherausforderungen andererseits. Der Durchgangspunkt ist die richtige Bildung, welcher mithilfe der Bildungsphilosophie »auf die Sprünge« geholfen werden muss (ebd.). Der Endpunkt dieser Bildungsgeschichte wären die richtig Gebildeten, welche in der Lage sind, die ungebildete Welt zu retten. Das Versprechen Sanders ließe sich wie folgt formulieren: Mit der richtigen Bildungstheorie könne mensch sich in einer Weise bilden, sodass mensch die Bildungsherausforderungen annehmen und den Kampf um Gaia antreten könne.

Sanders ›erschafft lieber bildungsphilosophisch‹ eine Bildung wie einen »Meteroiten […] als zu warten, bis ein Meteorit […] [wie] in Lars von Triers filmbildungsrelevantem Film »Melancholia« (2011) […] die Erde zerstört« (Sanders 2021,

7 Die Ausdifferenzierung bezieht sich hier exemplarisch auf das entstandene Referenz- und Denksystem rund um die Theorie der transformatorischen Bildung, innerhalb dessen eine Vielzahl an Fortschreibungen, Weiterentwicklungen und Kritiken entstanden sind.

8 »Kritische Bildungsphilosophie« wird hier relativ breit verstanden, sei es beispielsweise im Anschluss an die kritische Theorie, die Systemtheorie, die Phänomenologie, die Psychoanalyse, den Poststrukturalismus oder den Postkolonialismus.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

41); und womöglich erschafft Sanders auch lieber eine Bildung wie einen Meteroiten als wie in *Don't Look Up* von Adam McKay (2021) zu hoffen, dass sich die (nicht ausreichend oder nicht richtig) *gebildeten* Leute gegen die *ungebildeten* Trumpist:innen bei der Weltrettung durchsetzen werden[9].

»**Und doch«:** Seit dem Ende der Deutungshoheit des Bildungsbürgertums im 19. Jahrhundert (vgl. Baumgart 2001, 125; vgl. Bollenbeck 1994) verweist das bildungsphilosophische Beharren auf Bildung auf eine asymmetrische Konstellation oder »Ohnmacht« gegenüber den hegemonialen Verhältnissen (Bünger 2021, 69). Die in der kritischen Bildungsphilosophie erhoffte und mit Bildung anvisierte Überschreitung der vielfach und sehr unterschiedlich kritisierten *Gegebenheiten* lässt auf sich warten und die ›Ordnung der Bildung‹ scheint sich von den vielen Kritiken oder auch Dekonstruktionen nicht beeindrucken zu lassen. Es scheint der kritischen Bildungstheorie mit Bildung vielmehr so zu gehen, wie Dipesh Chakrabarty dies in Bezug auf das Imaginäre Europas beschreibt. Die Demontage des Imaginären Europas oder ein kritischer »Nachweis als solcher [verringert nicht die] Anziehungskraft oder Macht« des Imaginären oder in diesem Fall des Versprechens der Bildung (Chakrabarty 2010, 62; vgl. Schäfer 2011a). Trotz der vielen kritischen Absagen an die hegemonialen Begriffsverwendungen von Bildung[10] stehen die vielen papierreichen bildungstheoretischen Kritiken, Problematisierungen und Wendungen in einem massiven Missverhältnis zur ›Macht der Bildung‹ (vgl. Ricken 2006, 161,199,265f.). Diese Macht äußert sich beispielsweise in der »Allgegenwart dieses Wortes in öffentlichen Debatten« (Schäfer 2011a, 8), in ihrem kategorialen Erfolg (vgl. Ricken 2006), der alltäglichen Verwendung von *Bildung* als soziales Deutungs- und Organisationsmuster von individuell gemachten Erfahrungen (Schäfer 2011a, 17; vgl. 2011b) und über die sehr verbreitete, nicht nur akademische Verknappung der inhaltlichen »Ausfaltung« und Einschränkung des Sag- und Denkbaren über das Aufwachsen und über Veränderungsprozesse (Ricken 2006, 255f.).

Ausgehend von dieser Asymmetrie hat sich ein wichtiger Konsens in der kritischen Bildungsphilosophie herausgebildet: Die bildungstheoretischen Einsätze sind »zugleich mit einer *konstitutiven Ohnmacht* wie auch mit einer *Verwicklung in Macht* konfrontiert« (Bünger 2021, 69) und das intendierte kritische wie antihegemoniale Vorhaben läuft immer Gefahr, letztendlich doch hegemoniale Diskurse zu stützen (vgl. Kapitel 2.2. und 4.4). Es hat eine Zersetzung jeder kritischen Sicherheit und jedes Dogmatismus einer angeblich kritischen Bildung durch die Anerkennung

9 Der Film *Don't look up* lässt sich auch in der Form schauen, dass er die jetzige Hilflosigkeit der Klimaforscher:innen gegenüber den politischen Institutionen, Diskursen und Akteur:innen problematisiert.

10 Beispielsweise Ökonomisierung, Messbarmachung oder Praxisorientierung (vgl. Wimmer 2019b).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

der eigenen »partikularen Situierung und der performativen Verwicklung in hegemoniale Schließungen« stattgefunden (ebd., 69). Die Zeiten von »universalistischen Wahrheitsorientierung[en]« sind vorbei (ebd., 62) und auch die Kritik hat keinen festen Boden mehr.

Diesem *selbst*kritischen Konsens wird in dieser Arbeit gefolgt, ich möchte jedoch einen anderen eher impliziten und bereits ins Zentrum gerückten Konsens als einen zentralen Anstoß für diese Arbeit problematisieren. Der meist integrierten Kritik an Bildung und der Kritik am eigenen Geltungsanspruch folgt häufig ein »Und doch« (Bünger 2021, 69). Die kritischen Eingrenzungen und Problematisierungen der *eigenen* Diskurse und des *eigenen* Geltungsanspruchs führen irgendwie in einem ersten Schritt nur zu einem »Fragezeichen« hinter der Bildung (Thompson 2021, 21). Und von diesen Fragezeichen gibt es viele. Die vielen bildungstheoretisch-kritischen Projekte der letzten Jahrzehnte – die aufgezeigten Verschränkungen der Bildung unter anderem mit Macht, Liberalismus, Individualismus oder Kolonialismus – erzeugten unzählige Fragezeichen hinter dem eigenen Zugriff auf Bildung. »Und doch«: Wenn die rahmende kritische oder poststrukturalistische Selbstkritik abgeblendet (vgl. Sanders 2021, 36) oder in den jeweiligen Beiträgen installiert wurde (vgl. z.B. Bünger 2021; Euler 2014, 28, 37, 41; Castro Varela 2016), dann scheint in einem zweiten Schritt das kritische Projekt namens Bildung (trotzdem) reproduziert und fortgeschrieben werden zu können. Die Positionierung der Bildung als Lösung für alles und alle oder Bildungsphilosophie als eine pluralisierende und öffnende Wissenschaft (vgl. z.B. Thompson 2021, 17) scheint mir dann sogar noch glaubwürdiger zu wirken, wenn die Selbstkritik integriert und die Verwicklung mit der Macht mindestens angesprochen wird (vgl. dazu Kapitel 4.4).

In dieser Spur wird zum Beispiel in dem Sammelband *unbedingte bildung* (Bünger und Lüdtke-Harmann 2020) der Bildungsbegriff sehr klassisch für die Überschreitung der »jeweiligen sozialen Bedingungen« positioniert und auch über französische Theoretiker:innen (hier das Unbedingte von Jacques Derrida) und trotz einer im Sammelband integrierten Selbstkritik (Messerschmidt 2020) an der traditionsreichen Rhetorik einer unbedingten Bildung Humboldts angeschlossen[11]. Wie

11 Bünger & Lüdke-Harmann 2020, Klappentext 9f.; vgl. hingegen Messerschmidt in demselben Band. Die differenztheoretischen »auf Kritik abzielenden Kategorien« wie beispielsweise hier das Unbedingte oder (mit Blick auf Christiane Thompsons Einleitung *Praktiken und Formen der Theorie* in dem angesprochenen DGfE-Band) der Widerstreit, werden »als für pädagogische Wissensbildung relevant ausgewiesen« (Thompson 2021, 21). Und »bei aller« dadurch entstehenden »Pluralisierung und Vervielfältigung« wird »ein systematischer Anspruch des Theoretischen aufrechterhalten«, was nach Christiane Thompson bedeutet, dass beispielsweise Norbert Ricken den traditionsreichen Begriff der Bildsamkeit mit Judith Butler fortschreibt (ebd.; vgl. Ricken 2012), oder dass, wie noch in Bezug auf Kollers Arbeiten gezeigt wird, der schon bei Humboldt vorkommende Begriff des Widerstreits mit Lyotard ins Zentrum des Bildungsdenkens rückt. Diese versöhnliche Figur zwischen traditionsreichen deut-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gesagt: »Und doch«, es geht (hier exemplarisch bei Carsten Bünger) in einer deutlichen und noch zu untersuchenden Spur der Arbeiten Alfred Schäfers um eine kritische Bildung. Und diese Bildung ist wie schon bei Humboldt mit den problematischen und bedingten Verhältnissen verschränkt (vgl. Schäfer 2011a, 55-65); Bildung steht in einer Komplizenschaft mit der Macht und wird gleichzeitig beispielsweise als Grenzkonstrukt zwischen Bedingtem und Unbedingtem (wie auch bei Humboldt) ins Feld gegen die bereits tradierten Feindbilder – Ökonomisierung, Empirismus etc. – geführt.

Bildungstheorie hat nach Bünger heute neben der »Entwicklung von Mitteln und Strategien zur Lösung vorab definierter Probleme« wie schon im 18. Jahrhundert eine kritische und »kulturelle Funktion«: Es gehe darum, bildungstheoretisch »neue Problemdefinitionen und neue Sichtweisen der sozialen Realität« zu entwickeln (Bellmann 2011, 205; zit.n. Bünger 2021, 55.). Und dies erinnert, wie Bünger selbst konstatiert, an Georg Bollenbecks »Auffassung von Bildung als einem ›Deutungsmuster‹«, welches im 18. und 19. Jahrhundert vom Bildungsbürgertum gestaltet und nach Bünger heute von Seiten der Bildungsphilosophie (mit)geformt werden soll (ebd.). Die Bildungsphilosophie scheint in dieser Perspektive ein bildungsbürgerliches Erbe anzutreten. Die (Deutungs-)Muster, mit denen vor allem die Leute sich selbst, andere und die Gesellschaft beschreiben oder mit denen Politik betrieben wird, sollen (unter anderem) von der Bildungstheorie reflektiert, angepasst, aktualisiert oder verändert werden.

Bünger übergeht in dem benannten Text mit diesem kurzen Bollenbeckbezug jedoch unter anderem die Bollenbeck'sche Markierung der Ohnmacht und Mit-Verantwortung des Bildungsbürgertums gegenüber dem Faschismus und auch den Bollenbeck'schen Verweis auf eine irrelevante Bildungsphilosophie als Bewahrungsort akademischer (und nationaler) »Pflegefälle« (Bollenbeck 1994, 307).

Bünger sucht und findet dem entgegen eine Bildungsphilosophie mit »gesellschaftliche[r] Relevanz«. Er weist den Bildungsbegriff auch für die Gegenwart als »›Faktor‹ eines umfassenden kulturellen und gesellschaftspolitischen Wandels« aus. Der Bildungsbegriff gehöre zu den »Bewegungsbegriffen« (Koselleck 1990, 19f.; zit.n. Bünger 2021, 55f.), und diese »zielen nicht nur darauf, historische Erfahrungen zu begreifen, sondern neue Möglichkeiten zu entwerfen und vorstellbar werden zu lassen« (Bünger 2021, 56). Die »bildungstheoretische[n] Eingriffe« (ebd., 65), die eigene »widerständige Theorie« (ebd., 68) und die Erzeugung von »Gegen-Schicksalsgeschichten« (Rieger-Ladich 2016; zit.n. Bünger 2021, 67) scheinen ähnlich wie im 18. und 19. Jahrhundert die Endpunkte kritischen Bildungsdenkens zu sein.

---

schen Diskursen und dem Poststrukturalismus, der von Thompson ein systematischer Anspruch zugesprochen oder sogar als *das* Systematische bezeichnet wird, thematisiere und problematisiere ich in dieser Arbeit noch öfters, zum Beispiel in Kapitel 2.9 *Vergessen wir nicht – die Nation!*

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

›Bildung – ein postkoloniales Manifest‹: Die aus meiner Sicht anstößige Formel »Bildung – was sonst?« und das kritische »Und doch« geraten gerade in Bezug zu Forschungszweigen in den Blick, bei denen innerhalb des jeweils verwendeten Referenzsystems beispielsweise die Stichworte Monolingualismus und Nationalismus zum selbstverständlichen Problemkanon gehören. Neben der problematisierenden Herausstellung nationaler Diskurse bei Wimmer (vgl. Ders. 1999, 2009) scheint dies (zumindest in Teilen) sehr explizit die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus wie Rechtspopulismus (vgl. z.B. Rödel 2021) oder auch die kritische Beschäftigung mit dem Kolonialismus (vgl. z.B. Castro Varela 2016, Knobloch 2019) und die damit meist verbundene kritische Wendung der Bildung gegen rechts oder die Produktion einer de- wie postkolonialen Bildung zu betreffen.

Am Markantesten stießen mir die Übersetzungen postkolonialer Texte ins Deutsche und der bildungs- und erziehungswissenschaftliche Umgang mit den Texten Gayatri C. Spivaks ins Auge, wobei die hier nur anzureißende und später noch näher zu erläuternde Übersetzungsproblematik und die oft unkommentierte Eindeutschung und damit verbundene *Ver-Bildung* der Texte auch auf andere Übersetzungen von Texten der Autor:innen wie Walter D. Mignolio oder Dipesh Chakrabarty zuzutreffen scheint. Gerade Spivak hat sich ausgiebig beispielsweise in *politics of translation* (1993) mit den Übersetzungen *anders*sprachiger Texte beschäftigt. Es entsteht ausgehend von Spivaks Übersetzungsdenken der Verdacht, dass die gängige Übersetzung von »aesthetic education« in »Bildung« (vgl. bspw. Castro-Varela 2016; Mohamed 2020) oder die ›Rückkehr‹ wie postkoloniale Wiedergeburt Friedrich Schillers – »back to Schiller« – mithilfe Spivaks (Mohamed 2020) dem widerständigen Potential von Spivaks Texten nicht gerecht wird. In den Worten Spivaks: Jegliche »Liebe zwischen dem Original und dessen Schatten« droht in den benannten Übersetzungen und Anwendungen negiert zu werden (1993, 181; eig. Übers.) und es scheint eine ähnliche Politik oder ein ähnliches Muster wie in der kritischen Bildungsphilosophie bedient zu werden: Bildung, was sonst? Bildung wird letztendlich als »Bastion der Dekolonialisierung und Postkolonialität« positioniert (ebd., 24).

Der jeweilige sprachliche und diskursive Kontext, beispielsweise der historische Ballast und die nationalistischen Diskurslinien der Ordnung der Bildung (vgl. Kap. 2.9), scheinen beispielsweise bei Sabine Mohamed irrelevant; Spivaks ›affirmative Sabotage‹ Schillers (vgl. Kap. 5) scheint zumindest in meinem Zugriff auf Mohameds Text universalisiert zu werden und es entsteht der Eindruck, als wenn die Sabotage eins zu eins in Schillers *Heimatland* funktionieren soll. Damit scheint Spivaks Perspektive, ihre Kritik am Nationalismus und ihre These übergangen zu werden, nach der die durch die Übersetzung oder durch die affirmative Sabotage konstruierten epistemischen Dinge keine nationalen Namen tragen sollten (vgl. Spivak 1993, 188f.). Kurz: Was in der einen hier nicht deutschen Sprache widerständig erscheint, kann in der deutschen reaktionär sein (vgl. ebd. 188).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bildung wird zwar in post- und dekolonialen Diskursen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft beispielsweise bei Maria do Castro-Varela oder bei Phillip Knobloch sehr deutlich als Problem markiert; sie wird mit der kolonialen Moderne aufs Engste verschränkt, dann aber doch gleichzeitig jeweils als kritische Losung positioniert (vgl. bspw. Castro-Varela 2016; Knobloch 2019; vgl. krit. d. Kap. 2.9/5).

Dies ist zunächst nur ein anstoßender und skandalisierender Verdacht, welcher darin besteht, dass allein die affirmativ-kritische Verwendung des Begriffs der Bildung für eine Übersetzung von »aesthetic education« die Stmme Spivaks unterdrückt und genau das vollzieht, was sie an vielen Beispielen verdeutlicht: die nationalistische Einfärbung von Übersetzungen (vgl. 1993, 184f.).

Das Ende der Desillusionierung: Das in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft spätestens seit dem Faschismus mitlaufende akademische Unbehagen in Bezug auf den Bildungsbegriff fand immer wieder Ausbruchspunkte und prägt die Erziehungs- und Bildungswissenschaft bis heute (vgl. Rieger-Ladich 2014; Ricken 2006, 20). Der letzte größere Ausbruch stellt die in den 1980er Jahren eingesetzte »(Selbst-)Desillusionierung« in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft dar. Damit waren verschiedenste »Problematisierungen erziehungswissenschaftlicher Voraussetzungen, Begriffe und Theorien […] durch die poststrukturalistischen Einschnitte« verbunden (Wimmer 2016, 357).

Diese Desillusionierung wich jedoch nach und nach der konstruktiven Aufnahme der Irritationen und Problematisierungen für die jeweils eigenen Theorie- und Methodenbildungen (ebd.). Es gab natürlich auch Versuche, der Irritation und Destruktion klassischer bildungstheoretischer Diskurse zumindest Raum zu geben oder die bestimmenden Diskurse innerhalb der Bildungstheorie deutlicher in Zweifel zu ziehen (vgl. beispielsweise Koller 1997; Masschelein und Ricken 2003; Ricken 2006; Messerschmidt 2020). »Und doch« wurde in großen Teilen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft erneut und diesmal mit dem Poststrukturalismus der Bildungsbegriff im Zentrum der akademischen Auseinandersetzung gehalten.

Die zentrale These lautet mit und teils gegen die Worte Hans-Christoph Kollers, Michael Wimmers und Jacques Derridas: Es ist mithilfe des Poststrukturalismus ein bildungstheoretisches »Neudenken« (Wimmer 2016, 357) »unter dem einigenden Dach des Bildungsbegriffs« entstanden (Koller 1997, 47)[12], welches die poststruktu-

12 Dies ist ein Beispiel für eine in dieser Arbeit vielfach vollzogene unorthodoxe und eher essayistische Zitierweise, da ich mich hier zwar der Sprache Kollers und Wimmers bediene, diese aber auf Koller und Wimmer selbst bezogen und (teils) gegen diese gerichtet werden. Dieses Zitat von Koller verweist nicht auf Kollers Position, sondern Kollers Anführung von Lyotards Bildungskritik, ohne dass diese selbst von Koller fortgeführt wird. Mit dieser Zitationsform geht es nicht um eine Replikation und Repräsentation des Gesagten, sondern eher um die Hervorhebung eines wichtigen, aber in späteren Arbeiten kaum noch bearbeiteten Problems und Lyotard'schen Diskurses bei Koller, um ein Einnisten in die Sprache des Anderen, um es-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ralistischen Irritationen, ›Monstren‹ und Probleme, beispielsweise die »der Medialität, Performativität und Alterität, in sich aufnimmt« (Wimmer 2016, 357) und sie normalisiert (vgl. Derrida 1997b, 35).

Es kam unter dem semantischen Dach der Bildung und dem institutionellen Dach der DGfE und ihrer Sektion Erziehungs- und Bildungsphilosophie seit den 1980er Jahren (unter anderem) zu einer grundlagentheoretischen Umwendung zentraler pädagogischer Theorietraditionen. Dies betraf jedoch nicht nur die kritische Bildungsphilosophie. Die poststrukturalistischen Irritationen der 1980er Jahre, wo die ganze Pädagogik zur ›pädagogischen Maschine‹ (Dreßen 1982) und die Erziehungswissenschaft zur Komplizin der von Foucault angegriffenen Humanwissenschaften, des ›Phallogozentrismus‹ (Derrida) oder des ›Aufschreibesystems 1800‹ (Kittler 2003; vgl. Wimmer 2014a; Wartmann 2020) zu werden schien, dienten nach und nach als funktionale und konstruktive Instrumente der kritischen Erziehungs- und Bildungswissenschaft selbst.

Ein auffälliges Muster dieser »Anverwandlung« (vgl. Rieger-Ladich 2014, 67) schien mir, wie bereits angerissen, bis zuletzt die Omnipotenz des kritischen Bildungsdiskurses zu sein. Bildung schien sich seit den 60er Jahren oder eigentlich schon seit dem 18 Jh. trotz aller Bedenken und Kritik gegen und für alles verwenden zu lassen. Dieses Muster, Bildung kritisch gegen alles wenden zu können, scheint mir eine Sonderbarkeit zu sein, die zwar vielfach bereits benannt und jeweils für sich verstanden wurde. Diese Sonderbarkeit wurde bisher jedoch, abseits von sehr wenigen Ausnahmen (z.b. Bollenbeck 1994), nicht historisiert.

Mir schien am Anfang meiner Forschung, dass unter anderem dieses Muster auf einen historischen Ballast und einen Wiederholungszwang verweist. Meine ganze Arbeit könnte sogar als Suche nach einem Umgang mit Wiederholungszwängen verstanden werden, welche auch die poststrukturalistisch-bildungsphilosophischen Arbeiten durchziehen.

»Bildung – was sonst?« (Wimmer 2014a), der Bildungskampf um Gaia (Sanders 2021), das bildungskritische »Und doch« (Bünger 2021; vgl. Schäfer 2011a), die janusköpfige und ›postkoloniale Bildung‹ (Castro Varela 2015; Mohamed 2020) und abschließend Wimmers These einer bildungstheoretischen Aneignungsbewegung der poststrukturalistischen Einsätze – diese exemplarischen Verdachtsmomente scheinen eine Sekundarisierung oder Instrumentalisierung des poststrukturalistischen Plädoyers für Differenz im kritisch-poststrukturalistischen Bildungsdenken anzuzeigen. Diese Sekundarisierung irritiert das anfangs markierte (und von den Bildungstheorien selbst transportierte) Plädoyer für Differenz und die Umstellung der

---

sayistische Montagen sowie das Hybridisieren und das Beziehen auf andere Diskurse (Rheinberger 2021, 94–113; vgl. Kapitel 4.8) und den sabotierenden ›Missbrauch‹ hegemonialer oder disziplin-bestimmender Diskurse (Spivak 2012a; vgl. Kapitel 5). Der Sinn dieser Sätze hat sich durch die sabotierende Intention, den neuen Kontext und die Iteration deutlich verschoben.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bildungswissenschaft auf Differenz. Und diese Irritation stellt für die vorliegende Arbeit den zentralen Anstoß dar.

1.2 Fragen

Die Arbeit war von verschiedenen Fragen, welche unterschiedlichen Forschungsphasen zugeordnet werden können, getragen. In der ersten Forschungsphase wurden die verschiedenen Bildungsweisen[13] oder Auseinandersetzungen mit dem Bildungsbegriff erarbeitet. Es ging darum zu fragen, was für ein Verhältnis ich zu den verschiedenen bildungstheoretisch-poststrukturalistischen Bildungsweisen einnehmen soll und kann. Wie können diese mit Blick auf die jeweiligen Auseinandersetzungen mit wissenschaftstheoretischen Fragen und bereits durch die Bildungstheorie transportierten Repräsentationsproblemen dargestellt und bearbeitet werden?

13 Dieser Begriff lässt sich zunächst als ein einfacher Verweis auf verschiedene in sich mehr oder weniger kohärente Bildungsverständnisse verstehen, die den verschiedenen alteritätstheoretischen, postfundamentalen oder machttheoretischen Zugriffen zugeordnet werden können. Als Zweites zeigt der Begriff eine wissenschaftstheoretische und -praktische Ebene an. Der Begriff verweist auf der synchronen Ebene einerseits auf verschiedene Umgangsweisen mit dem Bildungsbegriff und den Bildungsdiskursen und andererseits auf verschiedene Hervorbringungsweisen differenter Bildungen oder Bildungsdiskurse. Bildung als leerer Signifikant, Bildung als Knotenpunkt der Diskurse, Bildung als Ruine, Bildung als Transformationsprozess sind hier einige Bedeutungszuschreibungen – aus postfundamentalistischer Perspektive wird jeweils anders versucht, das scheinbar Reale der Bildung mitzubestimmen. Auf der diachronen Ebene verweist der Begriff stärker auf das Gewordensein der Zentrierung des Bildungsbegriffs, also der Bildung als Einzahl. Er verweist auf unzählige Iterationen, diskursiv-materielle Umkreisungen des Bildungsbegriffs, wie Kontinuitätslinien, die sich immer wieder in dem Begriff der Bildung verknoten und welche Bildung performativ im Zentrum halten. Der Begriff Bildung verkörpert dabei die vergangenen und gegenwärtigen Verschränkungen mit diesem Begriff, er verweist mit Norbert Ricken gesprochen, auf das gesamte Dispositiv. Die verschiedenen bildungswissenschaftlichen Zugriffe auf Bildung stützen oder bringen gleichzeitig jeweils spezifische Bildungsverständnisse, -diskurse, -einsätze sowie spezifische Forschungsgegenstände und Verständnisse von Gegenständlichkeit, Forschung und Wissenschaft hervor. Konkret wird zum Beispiel bei Norbert Ricken eine andere Bildung als bei Alfred Schäfer und jeweils in verschiedener Weise, also mithilfe unterschiedlicher Praktiken, theoretischer Horizonte, Theoriearchitekturen etc. erzeugt. Der Begriff spiegelt damit das Heterogenitäts-Apriori des poststrukturalistischen Plädoyers für Differenz wider und ist auch ein Teil der Antwort auf die von mir plausibilisierte Anverwandlung und Sekundarisierung des poststrukturalistischen Plädoyers für Differenz gegenüber bildungsphilosophischen Grundkoordinaten. Und drittens dient der Begriff auch dazu, die kritischen Spaltungstendenzen oder die Realisierung der erneut anders gedachten Bildung in meiner Arbeit zu unterlaufen. Ich partikularisiere mit dem Begriff Bildungsweisen meine oder die zumindest entstandene wie fortgeschriebene Umgangsweise oder Bildungsweise.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Mit zunehmender Erarbeitung und Stabilisierung der bildungsphilosophischen Theoriegebäude und Bildungssemantiken geriet ein neues destabilisierendes und ›epistemisches Ding‹[14] in den Blick: Die poststrukturalistischen Plädoyers für Differenz. Inwiefern hat sich mit dem bildungstheoretischen ›Neudenken‹ seit den 1980er Jahren das poststrukturalistische ›Plädoyer für Differenz‹ in die Bildungstheorien eingeschrieben? Wie wurde jeweils mit dem Bildungsbegriff umgegangen? Was sind die Leistungen der bildungstheoretischen Plädoyers für Differenz? In der zweiten Forschungsphase wurden wissenschaftstheoretische, -historische, -politische und -strukturelle Fragen und Grenzen wichtiger. Warum wird der Bildungsbegriff so vehement zentriert und durchgehend an Wilhelm von Humboldts Bildungsdenken angeschlossen? Warum ist die (vorrangig westdeutsche) Bildungswissenschaft durch Versöhnungsbewegungen von Neuhumanismus, Kritischer Theorie und Poststrukturalismus bestimmt und wie lassen sich diese Versöhnungen wissenschaftshistorisch oder auf wissenschaftstheoretischer Ebene nachzeichnen?

Diese noch nachzuzeichnende und zu plausibilisierende Versöhnungsbewegung führte zu weiteren Fragen, die vorrangig die abschließenden Fortschreibungen und dritte Forschungsphase betreffen. Wie lassen sich die irritierenden und öffnenden Momente der Bildungsphilosophie gegen die Bewegungen der ›Aneignung‹, Versöhnung und letztendlich Sekundarisierung des Plädoyers für Differenz in Stellung bringen? Oder anders gefragt: Inwiefern unterlaufen die Aneignung und Integration des Plädoyers dieses selbst? Wie sieht diese bildungswissenschaftliche Anverwandlung konkret aus? Wie lässt sich dieses Plädoyer für Differenz deutlicher fokussieren und fortschreiben? Wie lässt sich diesem poststrukturalistischen Plädoyer methodisch und auf der wissenschaftstheoretischen Ebene gerecht werden und wie lassen sich die mit dem Plädoyer verbundenen macht-, sprach-, medien-, subjektivierungs- und differenztheoretischen Momente des bildungstheoretischen ›Neudenkens‹ zur Geltung bringen? Was bedeutet die hier angestrebte Radikalisierung des Plädoyers für die akademische Verwendung des Bildungsbegriffs und konkret für die Bildungsphilosophie als Institution[15]?

- Erste Forschungsphase: Erarbeitung der Bildungsweisen
- Zweite Forschungsphase: Erarbeitung der bildungstheoretischen Plädoyers für Differenz
- Dritte Forschungsphase: Radikalisierung und Fortschreibung der Plädoyers

14 Eine genauere Auseinandersetzung mit der (De-)Stabilisierungsproblematik und mit epistemischen *Dingen* findet sich in Kapitel 4.8.

15 Mit Institution ist hier ein institutionalisiertes diskursiv-materielles Geflecht gemeint, das einerseits auf die DGfE-Sektion der Erziehungs- und Bildungsphilosophie und universitäre Arbeitszusammenhänge, Tagungen, Kongresse und Zitations- wie Verweissysteme verweist.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

1.3 Kritik, Dekonstruktion und Konstruktion

Diese Fragen werden vorrangig exemplarisch mit und ausgehend von vier bildungstheoretischen ›Iterationen‹[16] beantwortet (vgl. Kapitel 1.4). Den Fragen und der am Anfang nachgezeichneten wissenschaftlichen Umstellungsbewegung auf Differenz wie den pluralisierenden und öffnenden Bewegungen innerhalb der Bildungsphilosophie versuche ich mithilfe von mehreren *Kritik*formen gerecht zu werden, die ich allesamt dem hier im Fokus stehenden kritischen Bildungsdenken entnehme. Ich wende somit nichts Neues und Externes auf gegenwärtige Bildungskritiken an, sondern gehe iterativ und rekursiv vor (vgl. Kapitel 4.8).

Meine Forschung stand vor der Herausforderung, auch auf wissenschaftstheoretischer und methodologischer Ebene das poststrukturalistisch-bildungsphilosophische Erbe zu berücksichtigen. Es musste ein Umgang mit den bereits mittransportierten wissenschaftstheoretischen Problemlagen gefunden werden. Die Gegenständlichkeit des Forschungsgegenstandes und das Forschen selbst wurden zusätzlich zum Quasi-Gegenstand meiner Forschung. Mit Donna Haraway gesprochen: Ich wurde bereits von meinen Quasi-Forschungsgegenständen gezwungen ›mittendrin‹ zu forschen. Einige zentrale Stichworte, welche die wissenschaftstheoretische Ebene und damit mein Forschungsdesign berühren, lauten: Repräsentationskrise, Diskursanalyse, Dekonstruktion, Postfundamentalismus, Nicht-Identität und Widerstreit.

Im Sinne der Diskursanalyse geht es in dieser Arbeit um eine Historisierung bestimmter bildungstheoretischer Texte, im Sinne der Dekonstruktion geht es um eine verschiebende Wiederholung des bildungswissenschaftlichen Erbes, welches bereits alles bereithält, womit die Verschiebung geleistet wird, im Sinne der Kritik geht es um eine meist, zumindest teilweise selbstherrliche und polemisch wirkende Abgrenzungsbewegung. Und mit Blick auf den Widerstreit geht es nicht darum, eine harmonische Synthese bildungswissenschaftlicher Einsätze oder einen widerstreitlosen roten Faden zu erzeugen.

Was verbindet nun diese verschiedenen Fäden miteinander? In dem Vorwort der englischen Übersetzung der »Grammatologie« stellt Spivak unter anderem einen Kern dekonstruktiven Vorgehens deutlich heraus, der zumindest in meiner Lesart auch meine Arbeit trägt. Die Dekonstruktion (in meinem Fall der Bildungsphilosophie) wird zu einem strategisch-kritischen Diskurs, der sich von dem bildungsphilosophisch-poststrukturalistischem Erbe die notwendigen Ressourcen für die Dekonstruktion dieses Erbes selbst leiht, was auch bedeutet, dass die bildungsphilosophische Sprache die Kritik desselben bereits transportiert (vgl. Spivak 1997, XVlll).

16 Der Begriff der Iteration wird in Kapitel 4.8 ausführlicher bearbeitet und kann hier grob als eine verschiebende Wiederholung verstanden werden.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Das bildungswissenschaftliche Erbe stellt alles für die geleistete Dekonstruktion bereit, die Verdachtsmomente, welche den Forschungsprozess angestoßen haben, das Referenzsystem, in dem ich mich bewegt habe, die Problemhorizonte sowie die Mittel, mit denen ich dem Erbe begegnet bin.

In diesem Sinne geht es bei der Dekonstruktion nicht um eine Destruktion oder Zerstörung der bildungsphilosophischen Einsätze und es geht auch nicht um eine einfache Wiederholung dieser. In der Dekonstruktion geht es um eine verschiebende Wiederholung, die sich zu den Grenzen und Ausschlüssen des bearbeiteten Erbes bewegt. Das Bildungsdenken wiederholt und verschiebt sich dabei nicht nur in Bezug auf den Inhalt, d.h. in Bezug auf ein bestimmtes Bildungsverständnis, sondern der gesamte Forschungsrahmen und der wissenschaftliche Zugriff verschiebt sich, wodurch ich mich nicht mehr auf derselben Ebene bewege, wie die untersuchten Quasi-Gegenstände. Es geht also nicht darum, den macht-, medien-, sprach-, alteritätstheoretischen Verständnissen zum Beispiel ein nationalismuskritisches Bildungsverständnis hinzuzufügen; vielmehr geht es mir um die Hervorbringungsweisen dieser Bildungsverständnisse und der Frage, wie mit diesen adäquat beispielsweise nach der Repräsentationskrise umgegangen werden kann.

Im dekosntruktiven Sinne wende ich bildungsphilosophische Praktiken und Instrumente auf die Bildungsphilosophie selbst an; es findet eine Art Rückkopplung statt. Zu den der Bildungsphilosophie entnommenen kritischen Praktiken zählen erstens die skeptisch-destruktive Kritik, zweitens die dekonstruktive Kritik und drittens die konstruktive Kritik.

Skeptische Kritik: Die skeptische Kritik hat in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft bereits eine längere Tradition, hier sei exemplarisch auf Wolfgang Fischer (1989), Theodor Ballauff (1970 und 1986; vgl. Thompson 2003), Jörg Ruhloff (1998) und Andreas Gelhard (2018a) verwiesen.

(Abb. 1:)

Eigene Darstellung (so auch im Folgenden)

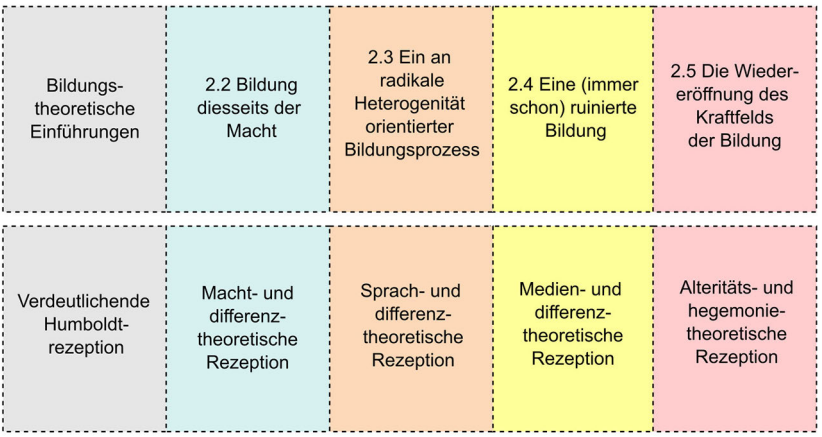
Diesen Spuren folgt der hier umgesetzte ›plurale Stil‹ (vgl. Kapitel 5) und die ›Heterogenese‹ (vgl. Kapitel 4.8) kritisch-poststrukturalistischen Bildungsdenkens. Ich habe in dieser Arbeit vier bildungstheoretische Einsätze horizontal positioniert und diese werden immer wieder der kritischen Hierarchisierung oder der Synthese un-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ter einer neuen Semantik oder Systematik entzogen. Das die jeweilige Systematik Öffnende steht also im Fokus.

Es werden vier horizontal angeordnete poststrukturalistisch-bildungstheoretische Plädoyers für Differenz untersucht, stabilisiert, iteriert, kritisiert, dekonstruiert, in einen Widerstreit eingeschrieben und fortgeschrieben. Die bildungstheoretischen Einsätze sollen nebeneinander stehen und sich zu- wie durcheinander zur Öffnung (der jeweiligen Stabilisierung und Systematisierung) zwingen, ohne dass ein Einsatz ausdrücklich favorisiert wird. In dieser skeptischen und öffnenden Spur gilt es, »sich ›*jedem System*‹ zu verweigern« (Thompson 2021, 19; vgl. Wimmer 2014f., 384), auch einer medien-, differenz-, alteritäts- oder machttheoretischen Systematik. Folglich werden beispielsweise trotz aller Vorlieben für die Dekonstruktion die Arbeiten von Derrida nicht für ein System oder Theoriegebäude namens Dekonstruktiv*ismus* systematisiert, um dekonstruktiv Bildungsphilosophie oder bildungsphilosophisches Kritisieren und Systematisieren zu betreiben (vgl. Derrida 1997b, 27f., 49f.). Derridas Arbeiten werden als eine »Infragestellung dieser Möglichkeit« gelesen. Ich wähle weniger ein für das folgende Forschungsdesign entscheidendes System aus (vgl. Kapitel 4.8), als vielmehr einen »Duktus«, der das System und eine bestimmte Art des Theoretisierens unterläuft (Rheinberger und Zischler 2016, 1:17:00-1:18:10). Dieser Duktus kann am besten mit dem »In-der-Schwebe-halten« bezeichnet werden (ebd.; vgl. Wimmer 2016, 331), wobei nicht verhindert werden kann und auch nicht verhindert werden soll, dass sich immer wieder bestimmte Theoreme stabilisieren.

(Abb. 2:)



https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Zur Veranschaulichung dieses In-der-Schwebe-Haltens seien die grundlegenden Bewegungen im Folgenden und zweiten Kapitel *Bildungsdenken im Anschluss an Humboldt* skizziert, mit dem ich ins bildungstheoretische Neudenken einzuführen versuche. Im Fokus stehen die bereits angeführten vier bildungs-, differenz-, sprach- und machttheoretischen Diskurse.

Für die einführende Bewegung habe ich jeweils im Anschluss an kurze Vorstellungen des jeweiligen bildungstheoretischen Denkens zentrale Momente der verschiedenen Humboldtrezeptionen iteriert, um einerseits über einen gemeinsamen und konkreten Bezugspunkt und andererseits mithilfe erster Differenzierungen und Abgrenzungen zwischen den verschiedenen Ansätzen das Bildungsdenken der Autoren zu veranschaulichen. Wurden die Humboldtrezeptionen anfänglich vorrangig zur Verdeutlichung und Veranschaulichung der angeführten Perspektiven verwendet, fiel während der Lektüre trotz aller Differenzen doch sehr schnell eine Auffälligkeit auf. Mit Norbert Ricken: Die »jeweilig eigenen bildungstheoretischen Präferenzen [waren] immer bereits schon bei Humboldt angelegt«, egal ob Humboldts Texte in affirmativer, ablehnender oder ambivalenter Weise verwendet wurden (Ricken 2006, 255f.). So rückte der Bezugspunkt Humboldt mit der Zeit aus der eher sekundären Position des veranschaulichenden Beispiels ins Zentrum meiner Auseinandersetzung mit den bildungstheoretischen Arbeiten.

Am Ende des zweiten Kapitels geht es nach einer Auseinandersetzung mit Humboldt und der Positionierung Humboldts in der Bildungsphilosophie (Kapitel 2.8) um die Plausibilisierung und Problematisierung der (in der Bildungsphilosophie deutlich vernachlässigten) Verschränkung zwischen Bildung und nationalistischen Diskursen (Kapitel 2.9). Es entstand ausgehend von den bildungstheoretischen Iterationen ein weiterer bildungstheoretischer Einsatz, der horizontal zu den anderen positioniert wird, diese skeptisch-kritisch öffnet und in die Schwebe versetzt. Der Humboldtbezug, die Humboldtrezeptionen sowie die in der Bildungswissenschaft übliche Zentrierung des Bildungsbegriffs wurden nach und nach zu autodekonstruktiven[17] Elementen. Die hier thematisierten bildungstheoretischen Antworten (Kapitel 2.2-2.5) auf die »Frage nach der Möglichkeit von Bildung nach dem Ende der neuhumanistischen Bildungsidee« (Wimmer 2009, 57, i. Bez. zu Schäfer 1996) und die Frage selbst geraten einerseits jeweils von *innen* (Dekonstruktion) und andererseits durch einander (Kritik) in die Schwebe, und werden zudem durch einen aus den Iterationen heraus entstehenden weiteren Einsatz destabilisiert und führen am Ende des Kapitels zu einer grundlegenden Infragestellung der Institution der Erziehungs- und Bildungsphilosophie, welche auch die hier vollzogene Anführung eines weiteren bildungstheoretischen Einsatzes (Kapitel 2.9) umfasst.

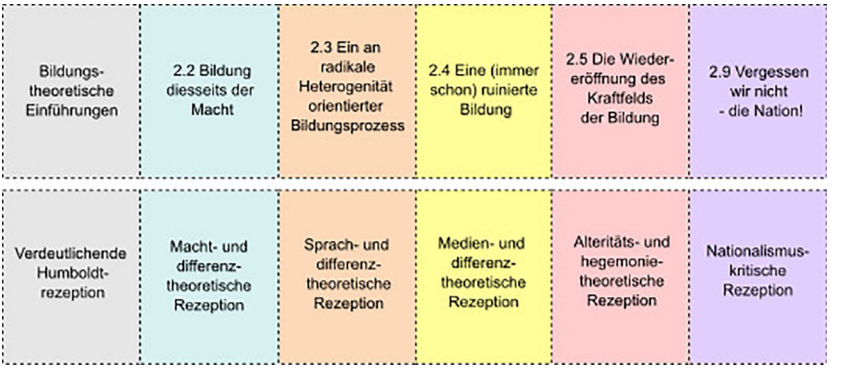
Diese durch die Iteration und Stabilisierung des bildungstheoretischen Neudenkens entstandene und wiederum destabilisierende Auffälligkeit (Bildungs- und

17 Zur textimmanenten Autodekonstruktion vgl. Gasché 1994, 211f.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Humboldtzentrierung) kann als ein erstes produktives Ergebnis meiner Forschung behandelt werden. Skeptisch ist das Vorgehen in dem Sinne, dass es mir darum geht, spezifische wissenschaftspolitische Diskurse und Praktiken in der Bildungswissenschaft zu hinterfragen und das ›Kommentarsystem‹ der Bildungsphilosophie (Kapitel 2.8) durch einen weiteren affirmativen[18] und kritischen Kommentar in die Schwebe zu versetzen (Kapitel 2.9). Die dann als nationalistisch bezeichneten wissenschaftlichen Diskurse und Praktiken werden in Bezug zu den durchquerten Bildungsphilosophien plausibilisiert und kritisiert, ohne jedoch aus dem System Humboldt auszusteigen und von außen die Bildungsphilosophie zu kritisieren *und* sie dann *doch* wieder bloß kritisch-hierarchisierend abzuschreiben oder fortzuschreiben. Die kritische Bewegung endet somit in diesem Kapitel vorerst nicht in der nun richtigen und hierarchisierenden Kritik an dem Kommentarsystem mit einer anschließend formulierten Alternative, sondern in einem weiteren, die Bildungsphilosophie destruierenden, gleichzeitig stützenden[19] aber auch öffnenden Kommentar zu Humboldt. Die Plausibilisierung eines bildungsphilosophischen Ausschlusses, die Irritation, die Öffnung, das Destruktive und das In-die-Schwebe-Setzen sollen in diesem Kapitel einerseits durch den letzten Kommentar (Kapitel 2.9), andererseits aber auch durch fünf horizontal angeordnete bildungstheoretische Kommentare (Abb. 3) erfolgen.

(Abb. 3:)



Weitere zentrale und mit dem Plädoyer für Differenz gekoppelte Irritations- und Öffnungsmomente sind neben der Nationalismuskritik die Selbstdezen-

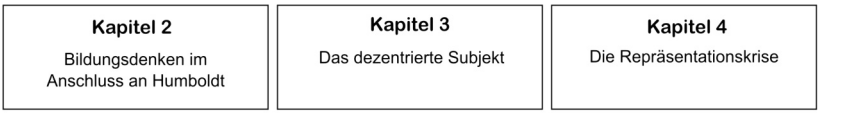
18 Affirmativ in dem Sinne, dass das bildungsphilosophische Kommentarsystem gestützt wird, selbst wenn der Kommentar andere Kommentare oder das Kommentarsystem kritisiert.

19 Denn trotz aller Kritik und Dekonstruktion betreibe ich mit dieser Arbeit (auch) Bildungsphilosophie.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

trierung und die Repräsentationskrise. Die Kapitelstruktur der Arbeit folgt diesen Irritationsmomenten, die mit dem bildungstheoretisch-poststrukturalistischen Neudenken (teils erneut) reagieren sollen.

(Abb. 4:)



Diese schon älteren Irritiationsmomente (Bollenbeck 1994; Meyer-Drawe und Fischer 1990; Wimmer 1999) sollen das jeweils entstandene poststrukturalistische Neudenken der Bildung und die damit verbundene angebliche Umstellung auf Differenz in die Schwebe und in Bewegung versetzen. Es wird im Laufe der Arbeit deutlich werden, dass die poststrukturalistische Bildungstheorie seit den 1980er Jahren ein umfangreiches Instrumentarium und verschiedenste Semantiken vorbereitet hat. Diese ermöglichen es, einige zentrale Subvertierungen durch das *eigene* Vorgehen und durch die *eigenen* Kritikformen zu vermeiden, um den Raum für eine mehrstimmige Heterogenität der verwendeten Begrifflichkeiten, Diskurse, Sprachen, wissenschaftstheoretischen Zugriffe, Widerstandsformen etc. (weiter) zu öffnen und so einen neuen oder weiteren Irritations- und Startpunkt für die ›Umstellung‹ der Erziehungs- und Bildungswissenschaft auf Differenz zu setzen. Zu diesen Subvertierungspunkten gehören die Rückwende auf die gute deutsche Bildung (Kapitel 2), das Zentrieren handlungsfähiger, widerständiger und starker Subjekte (Kapitel 3) und die Erzeugung einstimmiger Theoriearchitekturen (Kapitel 4). Die Auswahl der beiden letzten Irritationsmomente (Kapitel 3 und 4) beruhen auf der Annahme und dem Verdacht Michael Wimmers, nach dem diese Irritationen durch das seit den 1980er Jahre entstandene poststrukturalistische Neudenken der Bildung nicht ernst genug genommen oder bereits als überwundene Irritationen ausgewiesen wurden (vgl. Wimmer 2014c; 2016, 355-365). Das erste Irritationsmoment (Kapitel 2) ist, wie gesagt, durch die Iteration selbst in den Mittelpunkt getreten, jedoch vorrangig durch die Auseinandersetzung mit Michaela Jašovás Bildungskritik (2021) für mich sichtbar geworden.

Zusammenfassend: Es gibt drei Wiederholungen bzw. Variationen (Abb. 4) des hier fokussierten bildungstheoretischen Neudenkens (Abb. 1) mit je unterschiedlichem Fokus bzw. Irritationsmoment und verschiedenem Ein-, Durch- und Ausgang.

Dekonstruktive Kritik: Die skeptisch-destruktive Kritik kippt an einigen Stellen in die Dekonstruktion des bildungstheoretischen Kritisierens und Systematisierens, gerade wenn Kritik auf dualistischen Teilungs- und Hierarchisierungsprak-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tiken beruht (siehe beispielsweise *3.2 Anderswerden statt Selbstwerden*) und wenn die bildungstheoretischen Theoriegebäude soweit stabilisiert scheinen, dass eine *eigene* Bildungssemantik wie -systematik, ein *eigenes* Referenzsystem und ein spezifisches Vorgehen entstehen. Die Dekonstruktion übersteigt die skeptische Kritik in der Form, dass sie nicht nur die Öffnung von institutionellen, theoretischen und epistemischen Systemen und das In-die-Schwebe-Setzen dieser anvisiert (zumal nach der Skepsis wie auch der Selbstkritik meist wieder klassisch-kritisch mögliche Alternativen gegenüber der kritisierten Bildungswirklichkeit formuliert werden (auch hier, vgl. Kapitel 5)). Mit der Dekonstruktion wird das Dualistische der kritischen Ordnung (Möglichkeit – Wirklichkeit) und die auch für mich zentralen kritischen Differenzen zwischen zwei reinen Entitäten (vgl. Gasché 1994, 214), zwischen Identität und Differenz, wie auch zwischen Konstruktion und Destruktion, Schließung und Öffnung oder Zentrierung und Dezentrierung unterlaufen oder zumindest immer wieder irritiert und unterbrochen. Die Dekonstruktion visiert zwar auch eine »Abgrenzung« wie die Kritik an, die aber ohne kritische Dualismen und einer damit verbundenen »Kriteriologie« und ohne die für Kritik notwendigen (dem Kritisierten übergestülpten) Kritikkriterien auskommt (Gasché 1994, 196, 214f.; vgl. Wimmer 2015, 90). Das dekonstruktive Plädoyer für Differenz subvertiert damit das Plädoyer selbst, indem es die mit dem Plädoyer verbundene kritische Differenz – Identität vs. Differenz – subvertiert, ohne sich aber von dem Plädoyer oder der Kritik völlig abzulösen (vgl. Gasché 1994, 197; vgl. Wimmer 2015, 90).

Jedoch führt dabei nicht allein die kritische Gegenüberstellung (und Hierarchisierung) – Differenz vs. Identität – über sie selbst hinaus, sondern die Verunreinigung dieser Gegenüberstellung. Das Hybride und die Widersprüche führen den kritischen Dualismus an seine Grenzen (vgl. Kapitel 4.8), wobei jederzeit dieses Hybride selbst wieder Teil einer klassisch-kritischen und alternativ-logischen Systematik werden kann: Hybride vs. (Differenz vs. Identität).

Dekonstruktiv ist das vorliegende Vorgehen trotz des immer wieder stattfindenden Kippens in den kritisch-konstruktiven Modus, da ich keine bildungstheoretischen Alternativen, Neubauten oder Renovierungsarbeiten anstrebe (vgl. Kap. 2.4) oder leiste, sondern mich in die bestehenden bildungstheoretischen Diskurse sowohl einniste als diesen auch deren Ausschlüsse aufpfropfe, performativ deren Identität hervorbringe, sie gleichzeitig (doppelt) heterogenisiere, fortschreibe wie verabschiede (vgl. Kapitel 4.8).

Aber was soll diese Gleichzeitigkeit bedeuten? Ohne hier schon im Detail in eine wissenschaftstheoretische Darstellung des Forschungsprozesses einzusteigen (vgl. Kapitel 4.8), lässt sich mit Rheinberger das hier zentrale dekonstruktive Vorgehen mit der Metapher eines »im Bau befindlichen Labyrinth[s]« beschreiben (Rheinberger 2005, 57). Die bereits ›existierenden‹ bildungswissenschaftlichen Gänge und »Wände [beschränken und richten] die Anordnung der neuen zugleich« aus, wodurch den Forschenden »die Sicht [verstellt]« wird, da sie sich auf einen oder wenige

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Gänge beschränken müssen. Gleichzeitig werden sie und ihr Forschungsprozess durch die bestehenden Gänge ›geleitet‹ (ebd.). Das im Studium und im Forschungsprozess stattfindende Geworfenwerden und Einnisten der (Forschungs-)*Subjekte* in bestehende labyrinthische (Bildungs-)Gänge und deren Weiterbau basieren auf unterschiedlichsten Praktiken und Diskursen.

Dieses Labyrinth ist jedoch entgegen der griechischen Variante eines Einweg-Labyrinths mit seinem Außen, dem Eingang und seinem Zentrum in alle Richtungen unendlich ausgedehnt und ausweglos. Der Weg führt nicht automatisch ins Zentrum zum wartenden, alles sich einverleibenden gefräßigen westlichen Universalismus oder der griechisch-antiken Ursprungsversicherung: dem Minotaurus, der alles ihm ›Begegnende wissen (essen)‹ kann (Röttgers 2008, 16)[20]. Die Versuche der letzten hundert Jahre, einen Ausweg aus dem Labyrinth oder dessen Ursprung zu finden oder die Versuche, das zweidimensionale Labyrinth durch den distanzierenden (oder objektivierenden) Blick der Vogelperspektive verlassen zu können (ebd., 19), scheinen das Labyrinth nur noch komplexer, ›fraktaler‹, mehr-dimensionaler und verfahrener gemacht zu haben (ebd.). Die verschiedenen Wissenschaftstheorien, oder metaphorischer: die in dem Labyrinth ausgelegten (Ariadne-)Fäden und die Umgangsweisen mit diesen Fäden haben sich heterogenisiert (Barad) und die Fadenspiele wurden pluralisiert (Haraway), die Fäden sind teils gerissen und scheinen nicht aus dem Labyrinth zu führen. Das Labyrinth scheint sich vielmehr in alle Richtungen auszudehnen und unentrinnbar zu sein. Auch wirken mindestens einige Teile des Labyrinths bereits ziemlich einsturzgefährdet, einige wohnlich eingerichteten Wahrheitssackgassen sind bereits eingestürzt und an theoretische Erdbeben hat sich das akademische *Subjekt* bereits gewöhnt (vgl. Röttgers 2008, 10, 23; Derrida 1997b, 13).

Das Labyrinth übersteigt die einzelne Forschung und das forschende *Subjekt*. Es beschränkt die Planbarkeit wissenschaftlichen Arbeitens radikal. Im Gegenteil: »Es zwingt zum Umherirren« (Rheinberger 2005, 57). Mit Derrida bezeichnet Rheinberger das Experimentieren bzw. Forschen als eine »Blinde Taktik« oder »empirisches Irren« (Derrida 1972, 7; zit.n. und übers. v. Rheinberger 2005, 71) und dieses Herum-Irren ist in eine »fortlaufende und ununterbrochene Kette von Ereignissen« (ebd., 58) und in ein stetiges »[Fortschreiten] von Experimenten« und Forschungsarbeiten eingebunden (Kubler1982, 141; zit.n. Rheinberger 2005, 70).

Doch es geht trotz des Umherirrens nicht um ein beliebiges Tun. Das forschende *Subjekt* hat die Aufgabe, sich über die Forschungspraxis ein ›stummes Wissen‹ anzueignen und gerade über dieses möglichst gekonnt, kunstvoll und ›virtuos‹ mit der Forschungsanordnung und den Forschungsapparaturen, dem Wiederholen und der Reproduktion der Forschungsapparaturen (hier unter anderem Diskursanalyse, Kritik, Dekonstruktion, Konstruktion) wie deren Variationen, »umzugehen«

20 Diesen Literaturhinweis verdanke ich Malte Ebner v. Eschenbach.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(Rheinberger 2005, 53, 57; vgl. Schmidgen 2017, 13f., 21f.), um so ein Teil der Forschungsanordnung zu werden, wobei *ich* als Teil des Forschungs*systems* gleichzeitig vom *System* vorangetrieben werde (vgl. ebd., 60). Die entstandene Forschungs*intra*struktur (vgl. Kapitel 4.8) hat ein *Subjekt* nie allein zu verantworten, sofern ein forschendes *Subjekt* überhaupt etwas verantworten kann (vgl. Schmidgen 2017, 15; Kapitel 3).

Ich bin schon in meinem Studium in die Gänge des wissenschaftlichen und bildungstheoretischen Labyrinths geraten, die ich bis heute immer wieder irrend durchquert habe. Ich bin mit diesen Gängen nun schon viele Jahre verwickelt, tastete fortwährend nach Differenzen, ich habe die Wände repariert, weiter gebaut, teils eingerissen, heterogenisiert oder fraktalisiert. Die in diesem Prozess entstandenen und bearbeiteten Forschungsfragen sich dabei nicht selbst-schöpferisch und bewusst erzeugt worden und stehen auch nicht alle am Anfang des Forschungsprozesses, sondern haben sich durch die mit der Zeit entstandenen Forschungsintrastruktur nach und nach aufgezwungen, sie haben mich »heimgesucht« (Burckhardt 2018, 7; zit.n. Scherrer 2021, 12).

Die hier bemühte Metapher des Labyrinths plausibilisiert auch die hier zentrale rekursive Rückwendung bildungstheoretischer Vorgehensweisen (Kritik, Dekonstruktion, Konstruktion) auf diese selbst. Es wird von bereits bestehenden bildungstheoretischen und wissenschaftstheoretischen Gängen[21] losgegangen und an die bestehenden Fadenspiele angeknüpft, die bereits dem poststrukturalistischen Plädoyer für Differenz verpflichtet waren. Ausgehend von diesen Gängen und Fäden wird ein Umherirren sowie ein Raub-, Ab- und Weiterbau des Labyrinths vollzogen (vgl. Kapitel 4.8, 5). So wird in einer dekonstruktiven Richtung an das bei allen noch nachzuzeichnende Vorgehen der Radikalisierung, Entfaltung und Fortschreibung der differenz-, sprach-, macht- und medientheoretischen Momente im klassischen Bildungsdenken angeknüpft. Diese Radikalisierungs- und Fortschreibungslogik wende ich jedoch nicht auf das neuhumanistische oder kritische Bildungsdenken erneut direkt, sondern auf das entstandene poststrukturalistische Bildungsdenken selbst an (zur Rekursivität vgl. Rheinberger 2005, 61). Es werden quasi in die gleiche Stoßrichtung und mithilfe des gleichen Plädoyers für Differenz die bildungstheoretischen Fort- oder auch Abschreibungen selbst iteriert, radikalisiert, konstruktiv fort- und kritisch abgeschrieben, wobei auf dem Weg dieser Radikalisierung der Bildungsbegriff in einer dekonstruktiven Spur seine zentrale Stellung einbüßen wird (vgl. Spivak 1992, 185).

21 Dazu zählt auch die bereits angesprochene Anschließung, Kreuzung, Aufpfropfung (Rheinberger 2021, 94–113) ausgeschlossener, marginalisierter oder weit entfernter Gänge (beispielsweise Nationalismuskritik, postkoloniale Theorie, Gendertheorie, historische Epistemologie oder Technofeminismus).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Es geht in dieser Arbeit in erster Linie nicht vorrangig darum, »unter dem Stichwort der ›disziplinären Grenzverschiebungen‹«, ähnlich der bereits teils geleisteten umfangreicheren »Lektüren zu Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Judith Butler, Niklas Luhmann, Hannah Arendt u.a.«, die Grenze durch weitere oder beispielsweise neue poststrukturalistische oder postkoloniale Einflüsse von *außen* zu verschieben (Thompson 2021, 23). Es wird sich unter anderem im Anschluss an die Arbeiten Michael Wimmers dekonstruktiv und deutlicher von *innen* heraus zur Grenze des von der Bildungsphilosophie ›anverwandelten‹ poststrukturalistischen Plädoyers für Differenz bewegt werden. Auf dem Weg zur Grenze wird das *Innen* (das entstandene ›Neudenken‹ der Bildung), wie die Unterscheidung *Innen/Außen* zer- und in Bewegung versetzt. Dafür werden im Zentrum der Arbeit vier (exemplarische) grenz- und ausschluss-orientierte Dekonstruktionen bildungstheoretischer Arbeiten stehen (Abb. 1), die dreimal in Bezug zu verschiedenen Irritations- und Ausschlussmomenten (Nationalismuskritik, Subjektdezentrierung, Repräsentationskrise) iteriert (Abb. 4) und von den benannten Fragen getragen werden. Dabei werden die Bildungsphilosophie und das Bildungsdenken, einige historische oder eher einige historisierte »Bedingungen […] erziehungswissenschaftlichen Sprechens über Bildung« und die »Effekte bildungstheoretischer Einsätze« selbst zu Forschungsgegenständen (Bünger 2021, 67f.; beispielsweise Kapitel 2.9) oder genauer: Sie werden Teil eines Forschungsdesigns, wobei das Problem der Gegenständlichkeit und die jeweiligen gegenstandstheoretischen Überlegungen Teil des dekonstruktiven Zugriffs sein werden (vgl. Kapitel 4). In gewisser Weise schließt diese Arbeit an die Forderung nach »Selbstkritik« der kritischen Erziehungswissenschaft (Euler 2014; Bünger 2021, 62f., 67) und ihrer »Wissensordnungen« (Thompson 2021, 22) an, nur dass diese Selbstkritik nicht mehr als Instrument dem Projekt einer kritischen Bildung untergeordnet wird. Es wird zudem davon ausgegangen, dass kein festes Fundament für Kritik und Wissenschaftlichkeit mehr existiert. In dekonstruktiver Spur gebe ich das kritische Projekt oder die ›Janusköpfigkeit‹ der Bildung auf. Bildung kann hier nicht mehr gegen oder trotz der Kritiken an Bildung gegen die Herrschaft in Stellung gebracht werden. Die bildungstheoretischen Iterationen und Dekonstruktionen werden vielmehr durch Derridas Annahme der radikalen Kontextualität (vgl. Bennington 1994, 92), durch die Hervorhebungen der radikalen Bedingtheit der Bildung (Messerschmidt 2020, 159) und das unausweichliche ›Mittendrinsein‹ (Haraway 1995; vgl. Scherrer und Wartmann 2021, 150-159) gerahmt (vgl. Kapitel 4.8), mit denen gerade die verschiedensten Verschränkungen der Bildung (mit Macht, Sprache, Nation, Kapital, Liberalismus, Kolonialismus, Bürgertum etc.) ins Zentrum der Auseinandersetzung geraten werden.

Konstruktive und schließende Kritik: Mit der Zeit rückte immer stärker das Plädoyer für Differenz in den Vordergrund und wurde zu einer Art Überschrift für die drei zentralen Irritationsmomente (Nationalismuskritik, Subjektdezentrierung und Repräsentationskrise). Das Plädoyer schrieb sich von Überarbeitung zu Über-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

arbeitung immer deutlicher in die Dekonstruktionen, ins Forschungsdesign und in die Fortschreibungen ein. Dieses Plädoyer wurde zum Ein-, Durchgangs- und Endpunkt dieser Arbeit.

Dem Plädoyer für Differenz wird auf der Ebene des Vorgehens in vierfacher Weise Rechnung getragen: durch die Erzeugung einer äußeren (heterogene Bildungsgänge) wie inneren Mehrstimmigkeit (Dekonstruktion), der verschiebenden Wiederholung bzw. Erzeugung bildungstheoretischer Plädoyers für Differenz (Iterabilität) sowie durch radikalisierende, konstruktive und kritische Fortschreibungen dieser Plädoyers (vgl. Kapitel 4.8, 5). Die Arbeit ist damit wie bereits anfangs beschrieben durch eine kritische Teilungs- und Hierarchisierungspraktik geprägt, wobei die kritischen Differenzen mit der Zentrierung und Dezentrierung der Bildung, Ein- und Mehrstimmigkeit, Universalisierung und Partikularisierung, reine und unreine Differenz (vgl. Kapitel 2.4, 4.5) wie Identität und Heterogenität markiert werden können. Neben dem hier unter anderem kritisch positionierten Forschungsdesign (vgl. Kapitel 4.8) kippt die Dekonstruktion zudem gerade in den konstruktiven Fortschreibungen (vgl. Kapitel 2.8, 2.9; 3.7, 3.8; 4.7, 4.8) in den kritisch-konstruktiven Modus. Beispielsweise erzeugte die Dekonstruktion bildungstheoretischer Arbeiten einen bildungstheoretischen Ausschluss (die Verschränkung zwischen Bildung und Nationalismus), welcher dann fokussiert, plausibilisiert und kritisch gegen das poststrukturalistische und auch dekonstruktive Bildungsdenken selbst gewendet wird (Kapitel 2.9).

Ähnlich wie bei den Arbeiten Michael Wimmers kippt die Dekonstruktion damit immer wieder in die Kritik und verpflichtet sich geradezu wahnhaft[22] einer Idee der Gerechtigkeit. Ich versuche in diesem kritischen Modus in Frontstellung gegen die »Ordnung des Selben« (Derrida 2011, 70ff.; zit.n. Wimmer 2014c, 23) dem Plädoyer für Differenz und dem Anspruch, der/dem *Anderen* gerecht zu werden, zu folgen, um einen anderen Umgang mit dem Bildungsbegriff nach den (poststrukturalistischen) Enden der neuhumanistischen Variante und dem dann entstandenen Neudenken auszuloten und vorzubereiten (vgl. Wimmer 2014a, 240f.).

22 »In meinen Augen ist diese ›Idee der Gerechtigkeit‹ aufgrund ihres bejahenden Wesens irreduktibel, aufgrund ihrer Forderung nach einer Gabe ohne Austausch, ohne Zirkulation, ohne Rekognition, ohne ökonomischen Kreis, ohne Kalkül und ohne Regel, ohne Vernunft oder ohne Rationalität im Sinne des ordnenden, regelnden, regulierenden Beherrschens. *Man kann darin also einen Wahn erkennen*, ja sie des Wahns anklagen. […] Die Dekonstruktion ist verrückt nach dieser Gerechtigkeit, wegen dieser Gerechtigkeit ist sie wahnsinnig. Dieses Gerechtigkeitsverlangen macht sie verrückt.« (Derrida 1991, 51f., zit.n. Wimmer 2007, 107f., Kursiv gesetzt von M.W.)

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

1.4 Auswahl des Forschungs*gegenstands*

Im Zentrum meines Interesses stand vorrangig das bereits in die Jahre gekommene bildungsphilosophische Neudenken, welches sich in den 80er Jahren in Deutschland nach und nach etablierte. Dieses Neudenken wurde selbst zum Quasi-Gegenstand meiner Forschung. Es ist bei meiner Suche nach einem adäquaten Umgang mit den entsprechenden Theorien eine Intervention entstanden, die sich für die gesamte Diskurssituation der kritischen Bildungswissenschaft von ca. 1980 bis 2020 interessiert.

Die Auswahl und Beschränkung auf einen bestimmten Ausschnitt des Labyrinths der Wissenschaft (Abb. 1), die Fokussierung einer spezifischen bildungstheoretischen Rezeptionsphase poststrukturalistischer Arbeiten folgt dem benannten Geworfenwerden ins Labyrinth und dem gleichzeitigen nach dem Studium fortgeführten Einnisten in diese eher einsturzgefährdeten oder teils schon eingestürzten Gänge der Bildungsphilosophie (vgl. Bollenbeck 1994; Kapitel 2.9). Dieser Ausschnitt oder diese Begrenzung des Forschungsfeldes betrifft die vier Autoren Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller, Michael Wimmer, Alfred Schäfer, denen jeweils zentrale poststrukturalistische Importe in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Michel Foucault, Jean-François Lyotard, Jacques Derrida und Ernesto Laclau wie Chantal Mouffe) und damit verbundene und hier im Fokus stehende bildungstheoretische Fortschreibungen zugewiesen werden können.

Aber warum sollten gerade diese mir im Studium mehr oder weniger aufgedrängten labyrinthischen Bildungswege oder Fadenspiele verwendet und beforscht werden? Warum gerade diese vier Bildungswege? Steckt nicht in diesem Anschluss auch ein konservatives Moment? Warum knüpfe ich nicht beispielsweise an postkoloniale und feministische Denker:innen und deren labyrinthische Wege direkt an?

Auch wenn diese Fragen eher im Ausgang der Arbeit und nachträglich entstanden sind, lässt sich trotzdem die Auswahl und Begrenzung eines bestimmten Forschungsfeldes an dieser Stelle explizit plausibilisieren. Zunächst lassen sich die an Rheinberger anknüpfenden wissenschaftstheoretischen Überlegungen anführen: Erstens das angesprochene Geworfensein ins Labyrinth, zweitens der notwendige und nicht einfach planbare Anschluss an ein wissenschaftliches Erbe und drittens der sich automatisch verschiebende Forschungsprozess, an dessen Ende die anfänglichen Gründe für die Auswahl und Begrenzung eines Forschungsfelds oder eines bestimmten Referenzsystems nichtig erscheinen (vgl. Kapitel 4.8).

Darüber hinaus ist meine Forschung durch verschiedene noch zu verdeutlichende Probleme und Anstöße motiviert (Kapitel 1.3), welche die Beschränkung auf die poststrukturalistische Bildungsphilosophie legitimieren. Ich versuche mit der Arbeit, erstens ein Problem oder einen bestimmten Umgang mit Bildung in der Bildungswissenschaft zu erarbeiten und zu plausibilisieren, wobei ich gleichzeitig zweitens den durch die Bildungsdenker:innen transportierten wissenschaftstheo-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

retischen, wissenschaftspolitischen wie ethischen Implikationen gerecht werden möchte. Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller, Michael Wimmer und Alfred Schäfer können zentrale wissenschaftliche Leistungen in Bezug auf das poststrukturalistische Plädoyer für Differenz, die wissenschaftstheoretischen Überlegungen oder neueren theoretisch-empirischen Vorgehensweisen innerhalb der Bildungswissenschaft zugewiesen werden, welche die theoretische Auseinandersetzung mit Bildung bis heute zumindest in Teilen prägen (wobei diese Prämisse über deren Wirksamkeit einer weiteren Untersuchung bedürfte). Im Konkreten habe ich mich jeweils für die genannten Autoren entschieden, da sie deutlicher poststrukturalistische Bezugspunkte setzen und poststrukturalistische Referenzsysteme besitzen. So habe ich mich für Norbert Ricken und nicht Käte-Meyer Drawe entschieden, da Ricken deutlicher Foucault als zentralen Bezugspunkt setzt und Käte-Meyer-Drawes Referenzsystem und der Umgang mit poststrukturalistischen Denker:innen sehr stark von der Phänomenologie, d.h. von Maurice Merleau-Ponty und Bernhard Waldenfels, bestimmt wird. Ich habe mich gegen Christiane Thompson und für Alfred Schäfer und seine Referenzen Ernesto Laclau und Chantalle Mouffe entschieden, da in meiner Lesart Thompson der Kritischen Theorie und skeptischen Kritik Theodor Ballauffs näher steht. In Bezug zur transformatorischen Bildungstheorie stand neben Koller für mich noch Jenny Lüders zur Auswahl, deren Arbeit *Ambivalente Selbstpraktiken* (2015) auch geeignet gewesen wäre, wobei ich dann zweifach Foucault als zentrale Referenz gehabt hätte. Deswegen habe ich mich für Kollers Arbeiten und den damit zentralen Bezugsautor Jean-François Lyotard entschieden.[23]

23 Im Laufe des Forschungsprozesses sind immer mehr postkoloniale und gendertheoretische Fragen und Referenzen (beispielsweise Butler, Barad, Haraway, Chakrabarty, Spivak, Castro-Varela), wie auch die postnationalsozialistischen Arbeiten Astrid Messerschmidts ins Zentrum des Forschungsinteresses gerückt und es hat sich auch immer deutlicher herausgestellt, dass eine tiefergehende Auseinandersetzung mit diesen Arbeiten hier fehlt. Drei wichtige Diskurslinien (also der postnationalsozialistisch, postkolonial und gendertheoretisch motivierte Umgang mit Bildung) wurden teils erst später und im Laufe der Zeit dieser Arbeit aufgepfropft (vgl. Kapitel 1.3.,2.9.,4.8,5.). Es gibt jeweils verschiedene Bezüge, Exkurse und ansetzende Dekonstruktionsversuche wie Kritiken zu postkolonialen und postnationalsozialistischen Umgangsweisen mit Bildung, die ich abschließend und auch parallel zu der Arbeit deutlicher durchquert habe und noch durchqueren möchte (vgl. Jašová & Wartmann 2020; Wartmann 2021; Kapitel 5). Gendertheoretische Leerstellen und Problematisierungen werden meist nur erwähnt und im Folgenden (Kapitel 3.8, 5) wie an anderer Stelle (Wartmann 2019) nur kurz angerissen. Deutlicher haben sich aber die technofeministischen Arbeiten Karen Barads, Donna Haraways ›Mittendrin‹ (vgl. Scherrer & Wartmann 2021, 150–159) wie Astrid Messerschmidts radikale Kontextualisierung der Bildung (2020) in die wissenschaftstheoretische Rahmung und in das Vorgehen eingeschrieben (vgl. Kapitel 4.8).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

1.5 Überblick

Im nächsten Kapitel sollten vier bildungstheoretische Auseinandersetzungen zur Einführung in den hier gewählten bildungsphilosophischen Ausschnitt iteriert werden (Abb. 2). Diese in dieser Arbeit als erste auftretende verschiebende Wiederholung stellte jedoch im Forschungsprozess die letzte Iteration dar, weil das zunächst als Einführung gedachte Kapitel als Letztes geschrieben wurde. Wie bereits beschrieben, entstand in diesem zweiten Kapitel eine zunächst unerwartete und nach und nach fast selbstverständliche Auffälligkeit, sodass die Einführung sich im Laufe des Forschungsprozesses in eine erste umfangreichere Dekonstruktion mit einem anschließenden skeptisch-kritischen, wie kritisch-konstruktiven Kommentar in Bezug auf die Verschränkung zwischen Bildungsphilosophie und Nationalismuskritik transformierte (Kapitel 2.9).

In dem dann anschließenden dritten Kapitel werden die bildungstheoretischen Auseinandersetzungen durch einen Fokus auf das Irritationsmoment der Subjektdezentrierung iteriert. Diese Iteration wird aus verschiedenen, noch auszuführenden Gründen nicht, wie im ersten Kapitel, zu einem weiteren bildungstheoretischen Kommentar führen, mit dem sich die erfolgten bildungstheoretischen Iterationen vorrangig öffnend-skeptisch und schließend-konstruktiv zugleich kritisieren lassen (Kapitel 2.9). Es wird zwar durch die erneuten Iterationen ein Streit ums Subjekt entstehen (Kapitel 3.6), aber diesen Streit entfalte und erweitere ich nicht durch die im bildungstheoretischen Referenzsystem angelegte und noch zu explizierende Möglichkeit der Erzeugung weiterer Streitpunkte in einem additiven Sinne (vgl. 3.6-3.8). Denn das eigentliche Irritationsmoment scheint die subjektzentrierte Dezentrierung des Subjekts zu sein, welchem durch die Erzeugung eines Streits um die jeweiligen Dezentrierungspunkte begegnet wird. Die Dezentrierungspunkte (beispielsweise Sprache, Alterität, Macht) dienen dann nicht mehr dem Streit ums Subjekt, sondern die Dezentrierung des Subjekts wird auf der Ebene des Vorgehens fortgeschrieben, indem ich den Fokus vom Subjekt wegnehme. Die im ersten Kapitel forcierte Demontage der Bildung durch die ausbuchstabierte Verschränkung zwischen Bildungsphilosophie und Nationalismus und die Selbst-Dezentrierungen der Selbst-Bildung im zweiten Kapitel werden hier konstruktiv zusammengeführt und es wird ein Streit um die Dezentrierungspunkte (hier Alterität und Sprache) exemplarisch an dem Gegenstand einer Schulkonzeption erzeugt (Kapitel 3.7-3.8).

Im vierten Kapitel widme ich mich der wissenschaftstheoretischen Ebene, den Repräsentations- und Differenzformen der bildungstheoretischen Auseinandersetzungen. In diesem Kapitel geht es um das *Was* der Bildung und das *Wie* der Erzeugung dieses *Was*. Egal, ob Bildung als Transformationsprozess, Dispositiv, Selbsttechnologie, Ruine oder leerer Signifikant verstanden, konstruiert, interpretiert oder abgebildet wird: Die Frage nach der (Un-)Möglichkeit der Iden-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tifizierung oder (De-)Konstruktion von Bildungswirklichkeiten durchzieht alle hier vorliegenden Auseinandersetzungen mit Bildung. Die dritte Iteration der bildungstheoretischen Auseinandersetzungen wird (mit einem kritisch-konstruktiven Blick) einstimmige Plädoyers für Differenz hervorbringen. Diese schreibe ich von *innen* heraus und durch-einander in ein mehrstimmiges Plädoyer für differente Differenzen ein (Kapitel 4.7), von dem aus ich ein Forschungsdesign erarbeite (Kapitel 4.8), das sich wiederum bereits zumindest in Teilen in die gesamte Arbeit wieder eingeschrieben hat.[24]

Am Ende werde ich unter anderem auf den postkolonialen Anstoß aus Kapitel 1.1 zurückkommen (Kapitel 1.1) und die gesamte Arbeit in eine postkolonial-feministische Lesart einfalten, um das hier entstandene weiterhin eurozentrische und männlich dominierte Referenzsystem zu verschieben und das Problem der Bildungszentrierung und die Forderung, die ›einigenden Dächer‹ des Bildungsbegriffs und der Bildungsphilosophie auf institutioneller Ebene zu streichen, auf den Punkt zu bringen (Kapitel 5).

24 Der beispielsweise schon von Karl Marx problematisierte Widerspruch zwischen Forschungsprozess und -darstellung (Marx 1962, 27) führte durch die Positionierung des (bildungswissenschaftlichen) Forschungsprozesses als Forschungsgegenstand (Kapitel 4) dazu, dass das hier entstandene Forschungsdesign ein Resultat von Iteration, Dekonstruktion und kritischer Fortschreibung ist und nicht vor dem Forschungsprozess apriori gesetzt wurde, sodass die Forschung dann diesem nachträglich folgt und dann in der Form dieses Buchs dargestellt werden kann. Gleichzeitig schrieb sich dieses Resultat wieder in die Arbeit und den Forschungsprozess ein, sodass das Forschungsdesign auch kein einfaches Forschungsresultat darstellt (vgl. Kapitel 4.8).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Rickens 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-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

schreibbarkeit von Bildungsprozessen an die Theorie der Gouvernementalität [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-Zitat[1] 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 jahrhundertelang auferlegt hat, zurückweisen.« (Foucault 1994, 250)

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 machttheoretische 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 unverzichtbar[4], 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 machttheoretische 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.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Nähen 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 Kritikkriterienreservoir aufgerufen wird. Und dies geschieht, obwohl es in der Bildungsphilosophie geteilter Konsens zu sein

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

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 entskandalisiert 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.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Möglichkeitseröffnung 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.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dernen und problematischen oder eher problematisierten Subjektivität[11]. 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 Subjektivation« (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 ›Subjektivation‹ berührt dieses Verständnis von ›Subjektivität‹ und akzentuiert dessen prozessualen Charakter« (ebd.). Ricken übernimmt mit ›Subjektivation‹ 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 Subjektivation* von 2007 verweist Ricken zur Verwendung des Subjektivationsbegriffs hingegen auf *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection* (1997 (2001)) von Butler (Ricken 2007, 164).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Dispositivelemente Foucaults: »Diskurse, Institutionen, architekturale 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 Subjektivation 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-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 machttheoretischen Interpretation Rickens ist es auch die Ordnung der Bildung und die neuhumanistische Bildungskonzeption, die mensch[18] 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.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die moderne Ordnung der Bildung lässt sich exemplarisch an Rickens Humboldtrezeption verdeutlichen, welche in Bezug auf Humboldts staatstheoretische Texte[19] 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 drükkendste[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 Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* wurde nicht zu Humboldts Lebzeiten veröffentlicht (vgl. Trabant 2012, 21f.).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Gesezgebung« (ebd.). Die »Staatsvereinigung ist bloss ein untergeordnetes Mittel, welchem der wahre Zwek, der Mensch, nicht aufgeopfert werden darf« (vgl. Humboldt 1809a, 180; zit.n. OdB, 319); nur die »Entwikkelung 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, diese 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 ›eröffne 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

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Büger: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 grössesten« (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)

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 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 »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 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 Plädoyer für Differenz folgt und ohne weiteres selbst Kritikkriterien liefert, mit denen die macht- und subjektivierungstheoretische Interpretation der Bildung Rickens kritisiert werden kann.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> 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 radikale[21] Heterogenität, dem Erzeugen, Anerkennen und Offenhalten[22] 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).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

›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.

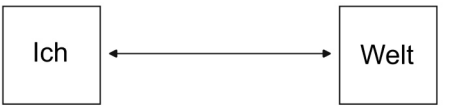
23 Die Koller'sche Humboldtrezeption lässt sich auch in der Spur der Arbeiten Ruhloffs positionieren. Bildung wird bei Ruhloff zwar »(trotz positiver Bezugnahme auf Lyotard) nicht ausdrücklich als sprachlicher Vorgang begriffen«, doch »steht […] im Zentrum von Ruhloffs Bildungsverständnis die Anerkennung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

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Koller knüpft ähnlich der frühen Humboldtrezeption 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 Lyotard[24] 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 ›äußeren‹, »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 Humboldtrezeption 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).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 vorgängig[25] positioniert und beeinflusst, prägt und konstituiert »das gesamte Denken, Empfinden und Handeln des Menschen« (BW, 92), sowie die Gegenstände[26] 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.).

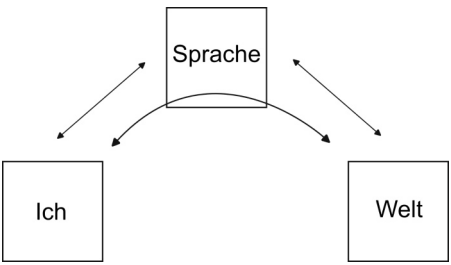
26 Auch »vermehrt sich in der Welt die Zahl möglicher Gegenstände von Erkenntnis dadurch, daß jede Sprache ihre Gegenstände auf eine nur ihr eigentümliche Weise konstituiert und damit letztlich auch nur ihre eigenen Gegenstände hervorbringt« (BW, 90f.).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen wächst unmittelbar für uns der Reichthum 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 weitet und radikalisiert[27] 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.)

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tät und Heterogenität unterschiedlicher Sprachen und Denkweisen […] stärker am Dissens« (ebd.). Koller versucht mit Lyotard, »die irreduzible Verschiedenheit solcher Weltansichten« (ebd., 58), »die besondre Eigenthümlichkeit des Individuums« 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 Humboldtrezeption 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 Humboldtrezeption 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.).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

aller macht- und differenztheoretischen Rahmung an der vereinheitlichenden und »pädagogische[n] Variante der ›großen‹ Legitimationserzählungen« (Koller 1997, 47), nur dass die machttheoretische 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 einführte (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).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Aufforderungscharakter in Richtung der kritischen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurslandschaft, welche Wimmer zufolge scheinbar nicht in der Lage gewesen seien, die Radikalität und Breite der poststrukturalistischen Arbeiten aufzunehmen und die trotz Diversity- und Heterogenitätsdiskurse im Mainstream die ›Lehre vom Anderen‹ oder das ›Plädoyer für Differenz‹ nicht ernst genug nahm oder den/das/die Andere:n sogar schon wieder vergessen hat (vgl. Wimmer 2013, 296f.; 2014a; 2014d; 2016).

Die »Dekonstruktionsbewegung der Metaphysik der Präsenz, die Machttheorie Foucaults und die Lacansche Psychoanalyse« (1988, 1) sowie Levinas Philosophie des Anderen (1989, 2014g) können als zentrale Referenzpunkte Wimmers markiert werden. Dabei scheint der Anstoß und Startpunkt der theoretischen Bewegungen Wimmers (auch in der Spur der frühen kritischen Theorie) die Zerstörungskraft der Moderne zu bilden. Die ökologischen Katastrophen, Faschismus, Holocaust und ›Fremdenhass‹, Hiroshima und Nagasaki ebenso wie Tschernobyl und Fukushima, die Ausbeutung der Dritten Welt durch den Kolonialismus, die alltägliche(n) Gewalt und Kriege, harte Anthropotechniken wie Gentechnik a la Monsanto (Bayer), der Rüstungswettlauf, die »Probleme der ›Kontrollgesellschaft‹ […] und ihre aktuellen Ausprägungen der totalisierten Überwachung« (2014b, 135), »die scheinbar absolute Dominanz des Kapitalismus mit seiner weltbeherrschenden Ökonomisierungslogik« (ebd.), Hungerkatastrophen bei gleichzeitigen Lebensmittelverschwendung oder die neuen zugeschriebenen körperlichen und psychischen Erkrankungen verweisen auf das Scheitern, die Gewalttätigkeit und mit den Worten das »Wesen des Abendlandes« (Wimmer 1989, 125; vgl. 1988, Vorwort).

Der Grund für diese Katastrophen und die Gewalt wird in einer antihumanistischen Geste einerseits dem Menschen »als Subjekt der Geschichte seiner eigenen Perfektionierung und Verwirklichung« zugewiesen, an dessen Konzeptionierung Geschichte, Realisierung und Wirklichkeit »die Human-, Sozial- und Geisteswissenschaften« und auch die Pädagogik (als gleichzeitiger Effekt der Moderne) mitgewirkt haben. Gleichzeitig gerät alles Totalitäre und Allgemeine bei Wimmer insofern ins Visier, als dass dem Besonderen, Singulärem und Anderem Gewalt antut (vgl. Adorno 1971, 95). Zwar lässt sich die moderne Selbstermächtigung als ein »historisch wirksames Konstrukt« gegen Feudalismus und Kirche markieren und mit einem Modernisierungsschub in Verbindung bringen, doch hatte und hat diese reale Illusion des souveränen Selbst »an einer politischen und gesellschaftlichen Praxis im Namen des Menschen« teil, »die, statt die Emanzipation zu fördern, neue Macht- und Gewaltverhältnisse etablierte« (Wimmer 1988, Vorwort).

> »Fortschritt, Zivilisierung, Humanisierung – die Konzepte der Moderne repräsentieren eine epistemische Gewalt. Sie legitimieren die systematische Ausrottung und Ausbeutung von Menschen.« (in Bezug zu Wimmer bei Forster 2017, 189)

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Neben diesem Anschluss an die frühe kritische Theorie kündigt sich in den späteren Texten zudem ein weiteres düsteres Unheil an. Denn einerseits hat das »Subjekt […], wie es scheint, seinen Tod [oder seine Tode] überlebt […]. Es ist wiedergekehrt und dabei so vital, aktiv, gefeiert und verehrt, wie kaum zu seinen ›Lebzeiten‹« (Wimmer 2013, 295) und andererseits könnte in den nächsten Jahrzehnten die schon mehr als problematische klassische Erzeugung von »Menschenfassungen« (vgl. Ricken 2006), d.h. die »pädagogische ›Menschenzähmung‹ mittels Lektüre und Bildung« (Wimmer 2014a, 248), durch harte Anthropotechniken abgelöst werden, »die ›bis zu einer expliziten Merkmalsplanung vordringen‹ […], zu Neu-Züchtungen und entsprechenden Selektionsfolgen« (Wimmer 2014a, 249; vgl. Sloterdijk 1999, 46). Die Gegenspieler in jüngeren Texten Wimmers sind in diesem Sinne die (Trans-)Humanisten des Silicon Valley, die mit religiösem Eifer eine »auf die Spitze getriebenen Selbstvervollkommnung und Weltbemächtigung« mittels Technik und einem instrumentellen Technikverständnis anvisieren (Wimmer 2014a, 251) und das humanistische Programm der Selbstermächtigung zu *realisieren* versuchen (ebd., 237).

Der Antihumanismus markiert für Wimmer einen wichtigen und notwendigen Bruch mit dem Humanismus und neuzeitlicher Subjektivität, der immer wieder, auch in seinen bildungstheoretischen Texten, aufgerufen wird (vgl. Wimmer 2009, 2014a; vgl. Forster 2017, 189). So scheinen nach Schäfer beispielsweise die totalisierenden Einheits- und Ganzheitsvorstellungen bei Humboldt zwar schon bei diesem selbst Illusionen zu sein (vgl. Schäfer 2011a, 55-65). Doch mit Wimmer handelt es sich um Illusionen, die gesellschaftlich wirkmächtig wurden, sowie Illusionen, die »für Humboldt noch ein »Versöhnungsversprechen beinhaltete[n]«, welches »heute aber eher als Gefahr und Gefährdung der Freiheit erscheint, sind doch alle Metaphern und Namen dieser Ganzheit mit Gewalt und dem Opfer der Singularitäten kontaminiert: Gemeinschaft, Nation, Volk, das Heilige, das Reich, selbst das ›Wir‹ hat seine Unschuld verloren« (Wimmer 2009, 71).

Ähnlich wie bei Ricken macht der Bruch mit dem Humanismus und Neuhumanismus (vgl. Ricken 1999, 170; 2006, 341) den Weg frei für ein anderes Denken und ein anderes Verständnis von Subjekt, Bildung und Mensch. Es wird ein anderes und gewaltfreieres ›Menschenzüchtungsprogramm‹ (Sloterdijk 1999; vgl. Wimmer 2014a, 248f.), eine »Anthropopoetik« (Wimmer 2019, 144) und ein anderes Verhältnis des Subjekts zu »Anderen, zur Natur und zur Geschichte« anvisiert (ebd.).

In dieser kritischen Spur markieren die vielen Enden der neuhumanistischen Bildung, beispielsweise das kritische[29], das machttheoretische[30], systemtheoreti-

29 Beispielsweise Adorno & Horkheimer 2008; vgl. Koller 1999.

30 Beispielsweise Masschelein & Ricken 2003, Wimmer [2002] 2014b, 138.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sche[31], differenztheoretische[32] oder medientheoretische[33], einen Bruch (vgl. Wimmer 2014a, 241-244), der zugleich die auch in dieser Arbeit zentrale Frage nach der Möglichkeit von Bildung nach ihrem Ende bedingt.

Zunächst lässt sich (in deutlicher Nähe zu Ricken mit Foucault) das Ende eines (scheinbar) guten und kritischen Bildungsdiskurses durch die kapitalistische oder neoliberale Entfremdung und »Perversion des klassischen Bildungsgedankens« als ein nur scheinbares Ende ausweisen (Wimmer 2014b, 138). Denn das neoliberale Subjekt, welches »›sich selber als Person‹ zu bewirtschaften versteht, [war][…] strukturell im klassischen Bildungskonzept selbst enthalten« (ebd.; M.W. zit. hier Lohmann 1999, 190). Bildung war im Neuhumanismus als Selbstbildung konzipiert und schon Humboldt visierte ein liberales Selbst an, welches den Zwang als Freiheit wahrnimmt (vgl. Ricken 2006), sodass die oft angeführte oppositional-kritische Wendung der Bildung nicht nur gegen Staat und Herrschaft, sondern auch gegen den Kapitalismus und gegen die ökonomische Nutzbarmachung sich schon in Bezug auf Humboldts Bildungsdenken problematisieren lässt. Doch anders als Ricken und in deutlicher Nähe zu Koller und Schäfer folgt Wimmer nicht einem auf diese Kritik folgenden oder zumindest zur Diskussion gestellten machtheoretischen Ende der Bildung in dem Sinne, dass Bildung einfach mit einer problematischen Moderne identifiziert wird, um Bildung dann kritisieren oder sogar verabschieden zu können. Es wird wie bei Koller kein radikaler Bruch zwischen Moderne und Postmoderne behauptet, sodass in linearer Abfolge erst die neuhumanistische Bildung Wirklichkeit geworden und eine bestimmte (Bildungs-)Subjektivität erfolgreich hervorgebracht wurde, um dann mit Foucault das Ende durch eine subjektivierungs- und machttheoretische Kritik zu markieren und abschließend eine alteritätstheoretische Alternative in Aussicht zu stellen (siehe Kapitel 2.2, 3.2).

Es scheint bei Wimmer zudem auch nicht darum zu gehen, das durch unter anderem die frühe kritische Theorie, Systemtheorie und dem Poststrukturalismus eingerissene neuhumanistische Theoriegebäude mit kritischen und poststrukturalistischen Theorien wieder aufzubauen und die ›bildungsbürgerliche Option‹ und das ›Kraftfeld‹ der klassischen Bildung beispielsweise wie bei Schäfer wieder zu eröffnen (Kapitel 2.5). Auch geht es nicht darum, die schon im klassischen Bildungsdenken enthaltenden alteritäts- und sprachtheoretischen Momente wie bei Koller für den Bau eines neuen Theoriegebäudes zu nutzen (Kapitel 2.3). Die Antworten auf die Frage nach einer Bildung nach dem Ende der neuhumanistischen Bildung, nämlich

31 Beispielsweise Luhmann 1981; vgl. Ricken 2006.

32 Beispielsweise Lyotard 1986; n. Koller 1997.

33 Beispielsweise Kittler 1980, vgl. Wimmer 2014a, 442.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

- Rickens Verabschiedung oder Bezweiflung der Möglichkeit einer kritischen Bildung und seine anschließende vorrangig alteritätstheoretische Skizzierung einer Alternative;
- Schäfers alteritätstheoretische Lesart und die Reaktivierung oder zeitgemäße Fortschreibung Humboldts im Anschluss an unter anderem Laclau und Mouffe,
- wie Kollers sprach- und alteritätstheoretische Reformulierung der neuhumanistischen Bildung mit unter anderem Lyotard,

versuchen, die anti-humanistischen Enden der Bildung oder zumindest die entstandenen Kritiken und Irritationen zu überwinden und neue oder alte Anfänge zu setzen (vgl. Wimmer 2016, 357).

Folgt mensch Wimmers Kommentaren zu aktuellen poststrukturalistischen Diskursen unter anderem in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft (ebd.), dann lässt sich eine bildungstheoretische Wende um die Jahrtausendwende im Umgang mit den Poststrukturalisten:innen von der Dekonstruktion zur Konstruktion konstatieren, im deren Rahmen das Irritationspotential und die damit verbundenen Paradoxien der poststrukturalistischen Arbeiten mindestens abgeschwächt, wenn nicht gar neutralisiert oder nach Sanders pädagogisiert (Sanders 2013) wurden: »Statt De- und Konstruktion gerade in ihrer paradoxal-widersprüchlich verschränkten Unmöglichkeit festzuhalten« scheint sich die Bildungstheorie von der dekonstruktiven zur konstruktiven Seite ›geneigt‹ zu haben, gerade dort, wo das Subjekt im Zentrum von Theorie und Forschung steht (Wimmer 2016, 357, 355-371). Die von Wimmer behauptete und kritisierte Wende im Bildungsdenken betrifft die Art und Weise des bildungstheoretischen Antwortens, welches teilweise, beispielsweise bei Ricken, suggeriert, aus dem ›Streit ums Subjekt‹ einfach aussteigen zu können (Ricken 2019). Alteritäts-, macht-, medien- und differenztheoretische Ansätze verweisen in Wimmers Perspektive zwar auf vielversprechende Ausgangspunkte, doch scheint »es eben noch nicht gelungen […] zu sein und [es scheint] im repräsentations- bzw. identitätslogischen Denksystem auch nur schwer [zu] gelingen […], eine andere Beziehung zum unvergleichlich Anderen zu finden« (Wimmer 2014d, 440; vgl. Todorov 1985, 177) und diese neue Beziehung zu den vielen anderen (Singuläre, Macht, Medium, Subalterne etc.) bildungstheoretisch fruchtbar zu machen. Wimmer bezweifelt, dass das damalige »Neudenken« (Wimmer 2016, 357) von Bildung durch die Integration von Alterität, Medialität und Performanz ausreicht und er äußert den Verdacht, dass zu vorschnell die dezentrierenden Anderen (Macht, Diskurs, Alterität, Subalternität etc.), wie die damit verbundenen Irritationen und Krisen den Reformulierungen oder dem ›Neudenken‹ des Abgegrenzten (Bildung, Autonomie, Freiheit, Grund, Wissen etc.) untergeordnet wurden.

Nach Wimmer ist (spätestens) mit dem Poststrukturalismus ähnlich wie bei Ricken »das Gebäude der klassischen Bildungstheorien« für jegliche Kritiker:innen

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

unbewohnbar geworden; das Bildungsdenken Humboldts ist »nur noch eine Ruine« und auch das »Medium der Kritik« selbst und ihre Entgegensetzungen (beispielsweise Ökonomie vs. Bildung) sind (auch ähnlich wie bei Ricken) für »moderne Gesellschaften […] zu einem ihrer Entwicklungsprinzipien« geworden (Wimmer 2014b, 140; vgl. Ricken 2006, 343f.). In dieser Spur scheinen die bildungstheoretischen Auseinandersetzungen der letzten Jahrzehnte zwar neue bildungstheoretische Orte oder Problemlösungen geschaffen zu haben, die, mit Wimmer gedacht, jedoch schon (notwendig oder unabdingbar) ruiniert waren, bevor sie geschrieben wurden (Wimmer 2014b, 140; in Bez. zu Bolz 1995).

Die gegenwärtigen bildungstheoretischen Antworten sollen damit nicht entwertet werden, sie bleiben notwendige, relevante und wichtige bildungstheoretische Einsätze und Durchgangspunkte. Aber sie bleiben mit der hier erzeugten Perspektive Wimmers im Anschluss an Derrida unbewohnbare Ruinen (Wimmer 2014b, 2016; vgl. Derrida 1991, 92; Gasché 1994, 213). Denn mit Wimmer scheint es darum zu gehen, nicht den alten Ort der neuhumanistischen Bildung alteritäts-, macht- oder differenztheoretisch einfach zu kritisieren, zu reparieren oder einen neuen Ort zu bauen, sondern mit dieser Ruine der Bildung[34] und damit den Krisen und Paradoxien der Erziehungswissenschaft zu beginnen und ein melancholisches »Denken in Ruinen« zu kultivieren (Bolz 1995), welches nicht »reinen Tisch zu machen« versucht (Wimmer 2014b, 140) und mit einem weiteren Bildungskonzept den Glaubenssprung in eine *reale*, diskursive oder symbolische Realität wagt. Es sind die Totalität, das System und der fixierte Begriff, welche Wimmer mit der Dekonstruktion zu vermeiden sucht und die er auch wieder vermehrt entstehen sieht (vgl. Wimmer 2013, 2016; vgl. Bolz 1995, 10f.).

Es entstanden seit den 80er Jahren bildungstheoretisch-poststrukturalistische Antworten, mit denen Wimmer zufolge die In-Frage-Stellungen und Krisen der 80er Jahre ihrer Anstößigkeit **notwendig** beraubt wurden. Es entstanden produktive Umgangsweisen mit diesen anfänglich irritierenden und destruktiven Importen, wobei die auch hier rekonstruierten Antworten nicht kenntlich machen, dass die Probleme nicht gelöst, sondern nur »überschrieben« wurden (Wimmer 2016, 366) und die neuen Ansätze und Diskurse zudem neue Ausschlüsse erzeugen und auch spezifischen Machtstrukturen zuarbeiten, die nicht unbedingt unproblematischer sind als jene vor den Erschütterungen.

Allein die Ökonomie der bildungstheoretischen Antworten entschärfe die Probleme, Krisen, Irritationen oder könne diese sogar der Vergessenheit aussetzen (vgl. Wimmer 2014a, 239f.; 2014d, 433). Es wird in dieser Antwort-Ökonomie ein verlorenes Anderes (Freiheit, Emanzipation, Repräsentation, Selbstbestimmung etc.) einerseits wie eine (psychoanalytische) Trauer-Ökonomie in der Solidarität mit

34 Wichtig ist hier zu erwähnen, dass selbst die Dekonstruktion zur Ruine wird, schon bei Derrida (vgl. Bolz 1995, 11).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

neuen Theoriegebäuden völlig angeeignet. Andererseits lässt sich die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff als andauernder »Prozess der Re- und Neuformulierung« bezeichnen (Wimmer 2014c, 243). Kritischer formuliert: Bildungstheorie ist eine Geisel des Erbes von identitätslogischen, platonischen, theologischen, humanwissenschaftlichen, nationalistischen, kolonialen, anthropozentrischen und subjektzentrierten Diskursen mit ihren entsprechenden Bezugspunkten der Identität, Autonomie, Freiheit, Emanzipation, Homogenität und Selbstermächtigung. Gleichzeitig durchdringen die vielfältigen und insistierenden Anderen (Stichworte: Zerrissenheit, Unmöglichkeit, Unbedingtheit, Kontingenz) die Bildungsphilosophie[35], wodurch der Diskurs trotz der Trauer-, Aneignungs- oder Abgrenzungsarbeit (beispielsweise das »Ende der Bildung« bei Ricken 2006, 9) in mehrfacher Hinsicht grundlegend melancholisch strukturiert zu sein scheint.

Einerseits wird an den verlorenen *Eigenheiten* (beispielsweise die kritische Handlungsfähigkeit des Subjekts) festgehalten und andererseits scheint die Trauerarbeit, also die Aneignung in der Solidarität mit neuen Theorieangeboten nur partiell vollzogen worden zu sein oder werden zu können, sodass mensch eher von einer Dauerkrise (mit Blick auf beispielsweise Subjektdezentrierung, Repräsentationskrise, Technologiedefizit etc.) sprechen kann. Die bildungstheoretischen Diskurse werden weiterhin von den einfallenden Anderen unter anderem der Psychoanalyse, Systemtheorie oder des Poststrukturalismus immer wieder heimgesucht (diese Arbeit ließe sich auch in dieser Weise verstehen).

Es wurden nach der hier erzeugten Perspektive seit den 1980er Jahren positive oder plausible Antworten bzw. Geschichten erdacht, die das irritierende Andere aneignen und den eigenen disziplinären Diskursen unterordnen. Vor den Ökonomien des Verlusts, der Aneignung und des Festhaltens kann sich in diesem Zugriff keine Antwort entziehen und jede Antwort verstrickt sich wieder in diese Ökonomien. Die Trauerarbeit ist damit nicht einfach nach dem Ende der großen Erzählungen beendet worden (wie bei Ricken 2006, 122) und es mögen auch nicht »andere beurteilen« (Ricken 2006, 26f.), ob Bildungstheoretiker:innen diese Trauerarbeit geleistet haben, sondern diese bildungstheoretische Auseinandersetzung an sich, scheint nach Wimmer nicht abschließbar zu sein, da der Bildungsdiskurs oder die neuhumanistische *Erfindung* grundlegend melancholisch strukturiert zu sein scheint.

35 Darauf verweisen insbesondere Schäfer und Wimmer. Beispielsweise Wimmer: »Die Formulierung ›Bildung nach ihrem Ende‹ führt außerdem in die Irre, wenn sie als eine ausschließlich chronologische Abfolge verstanden wird, […] das Ende der Bildung [hat] den Bildungsdiskurs von Anfang an begleitet, und mehr noch, es war ein integraler Bestandteil des Bildungsbegriffs. Schon bei Schiller, Hegel und Humboldt war die Möglichkeit ihrer Verfehlung, ihrer Aufhebung, ihres Scheiterns und ihrer Unmöglichkeit immer schon mitgedacht.« (Wimmer 2014a, 243)

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Das Neudenken orientiert sich weiterhin an klassisch-pädagogischen Grundkoordinaten, die gleichzeitig immer wieder durchkreuzt werden. Schäfers »Un-Grund« ist solch ein Beispiel, mit dem in den Begriff ein Paradox eingeschrieben wird, wodurch die »Paradoxie […] selbst paradox artikuliert [wird], indem sie zugleich negiert und potenziert wird in dem Namen ›Un-Grund‹, der das Nichts als ein Etwas bezeichnet, das aber nicht ist« (Wimmer 2016, 363). Es wird somit an dem Begriff »Grund« festgehalten, der jedoch mit einer Alterität, in diesem Falle einer Paradoxie, verschränkt und so zum *Grund* einer neuen Theoriearchitektur wird. Auch Wimmers Suche nach der »Spur dessen […], was im Bildungsgedanken seiner eigenen kritischen Absicht einen Widerstand entgegensetzt, der ihn zu einer Affirmation drängt, die er ja gerade vermeiden will« (1996, 130) und seine daran anschließenden Vorbereitung oder Sondierung einer Revision des Bildungsbegriffs in Bezug auf die Figur der Gabe oder einer posthumanistischen Pädagogik, lässt sich als Reformulierung der neuhumanistischen Bildung, jedoch hier im Anschluss an Derrida und Levinas, lesen.

Die Negativität, Kritik und Irritation (inklusive der damit verbundenen Anstößigkeit oder Krise) werden sprechbar und diskursfähig. Die zunächst irritierenden poststrukturalistischen Erzeugnisse erlangen durch beispielsweise den Import in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft einen anderen Status und beginnen sich zu verstellen, sobald sie diskursfähig oder sogar in bestimmten Disziplingrenzen oder -feldern als vorherrschende Diskurse bezeichnet werden können: Die »Entdeckung des Anderen [geht] mit seiner Verstellung Hand in Hand« (Wimmer 2014d, 433). Anders als bei Ricken, bleiben die kritischen – antikapitalistischen, antihumanistischen, antifaschistischen, … – Reaktionen und die auf diese Kritiken aufbauenden Alternativen zum Kapitalismus, Humanismus und Faschismus »durch die Kritik und Negation des Bestehenden auf das von ihnen Negierte bezogen« (Wimmer 2003, 195).

> Die »(reinen) phantasmatischen Konstruktionen des ganz Anderen, Neuen, folgen den Kraftlinien des gesellschaftlichen Imaginären, ohne dessen symbolische Codierung selbst zu transzendieren« (ebd.)

Es lässt sich bei Wimmer eine grundlegende Skepsis gegenüber allen bildungstheoretischen Kritiken seiner Kolleg:innen herausstellen, jedoch weniger subjektivierungstheoretisch (vgl. Ricken 2006) als eher medientheoretisch (vgl. Forster 2017, 192). Wimmers Skepsis betrifft weniger die Problematik, dass der historische Ballast es verhindert, Bildung der liberalen Selbst-Bildungsdiskurse zu entziehen (Ricken), sondern seine Skepsis betrifft eine bestimmte epistemische Ordnung, die daran gebundene Zeichentechnologie, wie Antwort- und Kritikökonomie. Mit Wimmer lässt sich allen und auch ihm selbst (beispielsweise Wimmer 1996) vorwerfen, dass sie die »symbolische Codierung« des »gesellschaftlichen Imaginären«

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

reproduzieren und damit eine bestimmte epistemische Ordnung stützen. Nicht nur der historische Ballast auf diskursiver, institutioneller oder materieller, sondern auch auf medialer, epistemischer oder symbolischer Ebene verhindert die kritische Wendung der Bildung. Schon der Versuch, das Gegebene (Bildungstheorie als Großerzählungserzeuger:in; Selbstbildungs-Regime; entleerte und ökonomisierte Bildung; Ökonomie der Habe) durch eine andere, zeitgemäßere oder aktualisierte Bildung oder Subjektivität überwinden zu wollen, hindert oder »verfestigt sogar die Strukturen, die durchbrochen werden sollten« (2003, 195).

Auch wenn es beispielsweise viele und wichtige posthumanistische Einsätze zu geben scheint (beispielsweise Haraway 1995; vgl. Wimmer 2019a), hält uns eine überholte hermeneutische Lebensform (vgl. Wimmer 2009, 58) und das damit einhergehende »hermeneutische Sprachspiel« immer noch »im Bann eines vergangenen Gesetzes« (ebd., 59). Und Wimmers Zeitdiagnosen scheinen ganz im Gegenteil zu Koller (vgl. 1997,1999) eher Adornos Kulturpessimismus zu folgen. Damit ist Wimmers Hinwendung zur posthumanistischen Bildung keine zeitgemäße Reformulierung der Bildung für eine positiv bewertete plurale und postmoderne Gesellschaft wie bei Koller. Die humanistisch-hermeneutische Ordnung insistiert und der von Wimmer geforderte epistemische Bruch mit ihr suspendiert oder zumindest verkompliziert die Möglichkeit eines anderen Bildungsdenkens (Koller), eines utopischen Anderswerden (Ricken) oder die Wiedereröffnung des kritischen Potentials einer bildungsbürgerlichen Option (Schäfer).

Die bildungstheoretische Kritik ist nach Wimmer ›heimatlos‹ geworden und der Versuch, eine neue oder alte Bildungs-Heimat aufzubauen, verbleibt in der epistemischen Ordnung des Kritisierten. Es gehe nicht darum, nach dem Antihumanismus »reinen Tisch zu machen und neue Totalitäten zu stiften« (Wimmer 2014b, 140) oder, mit Lyotard gesprochen, an einer neuen großen pädagogischen und posthumanistischen Variante der großen Erzählung unter dem Dach des Bildungsbegriffs zu arbeiten, egal, ob diese Erzählung beispielsweise an radikale Differenzfiguren wie dem Widerstreit, der unbedingten Freiheit, der unmöglichen Gabe (Wimmer 1996) oder unreinen Differenz (vgl. Wimmer 2014d) gebunden wird. In diesem Sinne findet sich eine Vielzahl an Texten Wimmers, welche die auf stabile Bildungsverständnisse und Bildungsgeschichten zielende theoretische Ökonomie problematisieren und die Feststellung und Fixierung des Bildungsbegriffs oder *einer* Bildungsgeschichte zu vermeiden versuchen. Die *Gabe der Bildung* (1996), *Vom individualisierten Allgemeinen zur mediatisierten Singularität* (2009), *Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft* (2014b), *Anti-Trans- und Posthumanismus. Bildung nach ihrem Ende* (2014a) und die Arbeit *Dekonstruktion und Erziehung* (2016) lassen sich in dieser Weise lesen.

Wenn mensch die Dekonstruktion als eine öffnende Bewegung oder praktische Intervention (vgl. Bennington 1994, 262) hin zum Ausgeschlossenen des phallogo-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zentrischen Diskurses markiert, der von keinem absoluten Ausgangspunkt[36] sich losbewegt und auch kein fixierbares Ziel, keine Wahrheit und in diesem Fall kein bestimmbares Bildungsverständnis anvisiert, so muss in dem folgenden Durchgang durch die Wimmer'schen Arbeiten nicht nach impliziten Bildungs- oder Subjektverständnissen gesucht werden. Der »dekonstruktive[…] Einsatz [versucht, weder] […] ein neues positives Konstrukt[…], […][noch ein] neues Fundament, das mit Gewissheit rechnen könnte«, zu setzen (Sattler 2009, 132). Ein »Dekonstruktives Denken […] als Differenzdenken [bestimmt nicht] […] Subjektivität von Seiten der Alterität, von Seiten der Differenzen« als (bloß) positives Konstrukt und es stellt auch nicht »Identitätslogik« und Differenzdenken klassisch kritisch einfach gegenüber (ebd., 18; Bedeutung wurde umgekehrt).

Schon die Frage nach einer neuen Bildung nach dem Ende der neuhumanistischen Variante ist womöglich wie die Frage nach dem Menschen nicht nur eine »voraussetzungsvolle«, »heikle« oder sinnlose Frage, sondern womöglich eine Frage, die das, »wonach sie fragt, als etwas – Gegebenes, Vorhandenes, Existierendes, Be-langvolles, Wirkliches, Seiendes – unterstellt« und damit etwas hervorbringt, »was doch in all den genannten Diskursen der vergangenen 50 Jahre als historisch bedingtes und geo-kulturell begrenztes Konzept, als ein höchst problematischer Begriff und als machtvolle Konstruktion kritisiert, dekonstruiert, delegitimiert und zurückgewiesen worden ist« (Wimmer 2022, 6). Diese Frage bringt performativ eine Präsenz und Wirklichkeit der neuhumanistischen Bildung hervor, welche nie außerhalb wie innerhalb der Humboldtschen Schriften präsent war und ist. Sie könne daher auch nie zu Ende gegangen sein, da sie schon bei Humboldt nur ein bedingtes Konstrukt und eine Illusion gewesen zu sein scheint (vgl. Schäfer 2011). Mit der Perspektive Wimmers schrieb sich zudem von Beginn an das Ende – bemerkbar auch an ihrer ›Autodekonstruktion‹ (vgl. Wimmer 2009, 72) – in die neuhumanistische Variante der Bildung ein.

> »Wie ein Gespenst kehrte in dieser Frage also möglicherweise etwas wieder, was nie die Form einer Präsenz hatte, von dem man also nicht weiß, kommt es aus der Vergangenheit oder aus der Zukunft und gibt es das überhaupt.« (Wimmer 2022, 6)

Die Frage nach einer anderen Bildung scheint an eine bestimmte Geschichte gebunden zu sein und diese Bildungsgeschichte unvermeidlicher Weise zu stützen. Jede Antwort auf diese Frage bleibt allein aufgrund der Frageweise an das gebunden, was sie zu überwinden versucht. Und nicht nur die Geschichte verschließt sich

36 »Darum gab es keinen absoluten Ausgangspunkt – dennoch haben wir angefangen –, und darum […] entfaltet sich die Arbeit Derridas stets in der Beziehung auf die Texte von andern in ihrer Singularität« (Bennington 1994, 92f.).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

durch solch einen Frage- und dem damit verbundenen Kommentar- und Kritikmodus, sondern auch die Zukunft. Denn die Antwort, sei es eine zeitgemäße Reformulierung (Gegenwartsbezug), die Wiedereröffnung des kritischen Potentials einer bildungsbürgerlichen Option (Vergangenheitsbezug) oder die Hoffnung auf eine andere und nicht selbstbezügliche Subjektivität (Zukunftsbezug) stellen sich als bildungstheoretische Erneuerungen oder Neubauten vor die Zukunft und »wirken […] ungewollt mit an einer Zustellung der Zukunft« (2003, 196). Emanzipatorisches Bildungsbürgertum (Schäfer), Foucaultsches Anderswerden (Ricken) oder ein postmoderner Widerstreit (Koller) implizieren in dieser hier erzeugten Perspektive »Vorstellungen der Zukunft«, die »ihr reales Erscheinen [blockieren] […], da sie sich vor sie in den Weg stellen und ihr Kommen behindern« (2022, 7).

Die hegemonialen Zeitmodi und die Vorstellung der »Kontinuität der Zeit als auch ihre eindimensionale irreversible Richtung« gehören zu einer gesellschaftlichen imaginär-symbolischen und heim-lichen Codierung, die wie das Symbolische oder Diskursive die Gewalt und Ausschlüsse der Vergangenheit (trotz aller Brüche) in die Gegenwart transportieren, wie auch andersherum. Wimmers Einsatz lässt sich in diesem Sinne als ein Kampf um die Zukunft oder sogar um die Zeit verstehen, wobei es nicht darum geht, die Zukunft mit dem richtigen Denken, der richtigen Lebensform oder Zeitkonstruktion zuzustellen, sondern es geht um die Öffnung der Gegenwart für das Kommen der Zukunft, das Offenhalten der Zukunft, der Gegenwart wie Vergangenheit, wie Zeit an sich. Die Zukunft, Gegenwart und Geschichte sollen nicht durch ein neues wiederaufgebautes, auch kein dekonstruktives Bildungsgebäude oder eine anderweitige *Heimat* zugestellt werden.

Aber ist »ein Bezug zur Zukunft [überhaupt] möglich, der ihren Horizont nicht verschließt« (ebd., 7)? Zwar bezweifelt Wimmer, dass ein adäquater Umgang mit der Frage nach einer anderen Bildung heute bereits möglich sei. Trotzdem lässt sich eine (damit immer ambivalente) Antwort anhand seiner ›Sondierungen‹ des Terrains und dekonstruktiven Anstöße andeuten.

Eine andere Bildung nach ihrem Ende scheint nur durch einen Umgang mit der *ruinierten* neuhumanistischen Bildung möglich, was wiederum die Frage nach *einer* (wirklich) anderen Bildung durchkreuzt. Wie kann ein Umgang aussehen, der keinen einfachen Schlussstrich zieht; ein Umgang, der die Bildungsruine gewissermaßen nicht grundsaniert oder einen kompletten Neubau an die Stelle der Überreste der klassischen Bildungsdiskurse stellt? In einer deutlich dekonstruktiven Spur muss nach Wimmer ein (demokratisches) Leben und ein »Denken in Ruinen« (Bolz 1996; zit.n. Wimmer 2014b, 140) her, dass die Ruinen, deren Gespenster und Geister akzeptiert und ein Leben mit diesen stiftet (vgl. Wimmer 2013, 317f.; 2014a, 161; 2014b, 140).

Jede mögliche Antwort auf die Frage nach einer anderen Bildung läuft Gefahr, in Komplizenschaft mit der neuhumanistischen Bildung zu stehen. Wie auch Ricken bemerkte, ist es vielleicht das grundlegendste Muster des deutschen Bildungs-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

diskurses, dass die »Antwort – ungeachtet der enormen Unterschiedlichkeit der genannten Problemherausforderungen – immer gleich ausfällt: ›Bildung‹« (Ricken 2006, 16). Und trotz der Kritik, welche von *Beginn* an die neuhumanistische Bildung begleitet (Wimmer 2014a, 241), scheint auch der kritische Raum des Sagbaren über Veränderungsprozesse von *Anfang* an durch den Streit um *falsche* oder *wahre* Bildung strukturiert gewesen zu sein (Ricken 2006, 282): »Bildung – was sonst?« (Wimmer 2014a, 259). Warum hält Wimmer am kritischen Bildungsdiskurs fest? Die Verabschiedung des Begriffs löst aus dekonstruktiver oder auch psychoanalytischer Sicht die mit den Bildungsdiskursen verbundenen Problematiken nicht auf. Die neuen Begriffe oder das »Anderswerden« verweisen nicht auf eine ahistorische neue Identität oder Andersartigkeit, sondern bleiben dem Spiel der Verweisungen, Spuren und radikalen Kontextualität verpflichtet und laufen Gefahr, durch die Ausweisung einer nun richtigen Lösung den historischen Ballast, die Spuren, Einschreibungen, die Ambivalenzen, die Vielfalt der Diskurse, Mehrdeutigkeiten, Geschichten und erzeugten Probleme der Bildung zu verdecken, zu verdrängen und damit zu vertiefen (zu dieser Problematik vgl. Pazzini 2002, 96).

Wimmer visiert ähnlich wie Koller – in *Bildung anders denken* – eine andere Bildung an. Die Antwort auf die Frage nach einer Bildung nach ihrem Ende könnte zwar positiv beantwortet werden, in dem Sinne, dass auch Wimmer eine andere Bildung anvisiert, nur dass das Wort ›andere‹ eher als »Leitfaden« (Wimmer 2014b, 149) oder eher Quasi-Leitfaden auf dem Weg zu einer posthumanistischen Bildung verstanden werden kann und er kein neues bildungsphilosophisches Theoriegebäude mit diesem Weg markiert, wie anvisiert.

> »Es wäre […] völlig verfehlt, den ›Anderen‹ als Zentrum eines neuen Denkens zu begreifen, von dem aus eine Struktur seine Bedeutung erhält« (Forster 2017, 204).

Folglich macht es Sinn, bei der auch nur partikularen Intervention Wimmers von einer (immer schon) ruinierten Bildung zu sprechen, um die Rede von einer posthumanistischen Bildung nicht misszuverstehen. Die Begriffe der Ruine oder des Anderen stellen wie die von Wimmer viel verwendeten »negativen ›Kategorien‹, ›Begriffe‹ oder ›Modalitäten‹« des Unmöglichen oder Unentscheidbaren (Wimmer 2014b, 149) ›Grenzbegriffe‹ dar, die auf ein »Außen« verweisen, welches nur sprachlich als »das Andere des Denkens«, »das Unsagbare und Undenkbare ausgesagt werden kann« (ebd.). Das »Außen« markiert ein Jenseits des Dualismus Innen/Außen. Als »Leitfaden« (ebd.) soll die Einführung des ›Anderen‹ eine andauernde Öffnungsbewegung in die erziehungswissenschaftlichen Diskurse einschreiben (vgl. Forster 2017, 204), d.h., die bestehende Ordnung und das die Zeit zustellende Denken öffnen. Es gehe (ganz ähnlich wie bei Ricken) darum, »aus der Gefangenschaft redundanter Selbstbezüglichkeit auszubrechen oder wenigstens die Geschlossenheit des Immanenzraumes zu öffnen« (Wimmer 2014b, 149). Hierfür dient beispielsweise die Proble-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

matisierung der modernen Konstruktion des Anderen und die dekonstruktive Zersetzung dieses Anderen, »ein Denken des Humanen als radikale Öffnung auf den [anderen] Anderen, auf das ›Unmenschliche‹ der Schrift als seiner technologischen Bedingung wie auch des Tieres und auf das Unmögliche der Zukunft« (2014a, 258), sowie die Ausweisung des »vermeintlich Eigene[n] als etwas ursprünglich Fremdes« als »Gegenbewegung zum humanistischen Entfremdungsdiskurs, der unter dem Schein des Fremden immer etwas ursprünglich Eigenes vermutet oder etwas Feindliches, von dem man sich befreien muss« (ebd., 257).

Gleichzeitig besitzen (mit Forster gesprochen) diese Begriffe des Anderen oder Unmöglichen eine »Art Scharnierfunktion« im »Sinne eines Haupt-, Angel- oder Wendepunktes« (Forster 2017, 193), der auf einen epistemischen Bruch verweist.

> »Der Begriff des Anderen bildet die Gelenkstelle zu einem anderen Denken. Er produziert und bezeichnet einen Einschnitt im Denken und einen Wendepunkt. Der Andere, eine Erfindung der europäischen Moderne, markiert die Grenze ihres Denkens, ihrer Kritik und Dekonstruktion. Mit dem Anderen öffnet Michael Wimmer der Erziehungswissenschaft den Ausgang zu einem anderen Denken.« (Forster 2017, 194)

Die Rede vom Anderen »bündelt [einerseits] die Kritik der Moderne« (ebd., 193), sie dient als Überschrift für die poststrukturalistischen Einschnitte (vgl. Münker und Rössler 2012, XIII) und markiert den antihumanistischen Bruch. In diesem Sinne ist das Bildungsgebäude auch nur noch eine verfallene Ruine. Gleichzeitig dient der Begriff für eine Öffnungsbewegung mit Blick auf eine andere epistemische Ordnung und ein anderes Denken jenseits der Eigenen/Anderen-Logik. Dieses andere Denken wird als posthumanistisch oder als ein »Denken in Ruinen« umschrieben und viele Einsätze Wimmers können als ›Sondierungen‹ (2014a, 240), Vorbereitungen, Kommentare und Erzeugungen von Startpunkten verstanden werden, auf dem Weg hin zu dem immer im Kommen bleibenden und immer schon ruinierten Wiedergänger namens Bildung.

Einer dieser oder mehrere Startpunkte finden sich in dem *Text Vom individuellen Allgemeinen zur mediatisierten Singularität* (2009), wobei ich zur Verdeutlichung dieser Startpunkte auch auf einige andere Texte zurückgreifen werde.

Zum einen lässt sich mit diesem Text eine medientheoretische und antihumanistische Fortschreibung der machttheoretischen Interpretation von Bildung erzeugen. In Rickens *Die Ordnung der Bildung* fallen aus der Perspektive Wimmers einerseits die Unschärfe des Wirklichkeits-Status der Ordnungen, Selbsttechnologien oder Wahrheitsregime und andererseits die fehlende Thematisierung von Sprache und anderen Medien auf. Diese Unschärfe und mangelnde Aufmerksamkeit für das Mediale sind womöglich eine ungewollte Übernahme. Wimmer plausibilisiert den Verdacht, dass »gerade die Frage der Medien und der Technik«

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

trotz der bei Foucault vielfältig verwendeten Technikmetaphorik »zu kurz kommt« (Wimmer 2013, 299). Er verweist dafür auf die »ontosemiologischen Sprachauffassung aus der frühen Zeit der ›Ordnung der Dinge‹ – wo […] [Foucault] vom ›Sein der Sprache‹ spricht« (ebd.), die auch seine späteren Arbeiten durchdringt und die Sprache entgegen dem linguistic turn nicht als eigenständige Sphäre abseits des Seins versteht (ebd.). Gerade wenn mensch nachträglich die medientheoretischen Erweiterungen der Diskurstheorie von unter anderem Friedrich Kittler (1986), Bernard Stiegler (2009) und Hannelore Bublitz (2010) hinzunimmt (vgl. Wimmer 2013), wo »Sprache und andere Medien nicht nur einen Zugang zum Selbst und zur Sorge organisieren, sondern diese mit konstituieren und in ihrem Selbstverhältnis formieren«, dann trete diese Leerstelle sehr anschaulich hervor. Mit diesen medientheoretischen Erweiterungen der Diskursanalyse werden die »mangelnde Aufmerksamkeit für das Wort und für die Schrift« beispielsweise in *Überwachen und Strafe*n deutlich (Wimmer 2013, 300), wo Foucault »die individuierende Wirksamkeit dem Disziplinarsystem Schule an sich zurechnet, dabei aber die ›Schriftmacht‹[37] […] übergeht« (ebd.; vgl. Wartmann 2020). Auch lässt sich exemplarisch an *Überwachen und Strafen* eine ähnliche Vagheit wie bei Ricken beispielsweise in Bezug auf den Wirklichkeitsstatus des Selbst (Wimmer 2013, 297f.) und eine auch »zuweilen mangelnde Aufmerksamkeit für […] Sprache und andere Medien« nachweisen (ebd., 299f.).

Trotz dieser Kritik knüpft Wimmer medientheoretisch an Foucault an, der gerade in seinen frühen Arbeiten zeigte, »dass das Denken ›des Menschen‹ und man kann hinzufügen: des Neuhumanismus – bedingt ist durch eine spezifische historische Technologie des Zeichens und ein damit zusammenhängendes Verständnis der und Verhältnis zur Sprache« (Wimmer 2009, 59). Und in dieser eher antihumanistischen Spur und in deutlicher Nähe zu Friedrich Kittlers medientheoretischer Erweiterung der Diskurstheorie koppelt Wimmer Bildung mit einer spezifisch historischen Technologie des Zeichens und an einer Stelle auch mit dem medial-technischen Medium des Buches (vgl. Wimmer 2014a, 242). Bildung wird medientheoretisch historisiert und zu einer »Figuration des sprachkompetenten hermeneutischen Reflexionssubjekts« (Wimmer 2009, 64), welches weitgehend weiterhin intakt ist und weiterhin die Zielperspektive der Bildungsinstitutionen darstellt (ebd., 59) oder, dies ließe sich hier hinzufügen, welches dann auch in der Bildungstheorie als reflexive Wissensform (wie bei Koller 2006, 111) kategoriale Reflexion betreibt (wie beispielsweise bei Schäfer 2006, 86). Die Ordnung der Bildung (Ricken 2006) und die mit Bildung verschränkte ›Menschenfassung‹ (Seitter 1985) lassen sich mit Wimmer als medial bedingt ausweisen (Wimmer 2009, 62).

Neben dieser medientheoretischen und impliziten Erweiterung und Kritik Rickens findet sich in dem Text *Vom individuellen Allgemeinen zur mediatisierten Sin-*

37 Stiegler 2009: 41; Herv. i. o.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gularität eine Humboldtrezeption. Der Text wird zunächst als eine Fortschreibung markiert (2009, 57), da Humboldt als Vorläufer des poststrukturalistischen lingustic turn qualifiziert werden könne; er sei zudem im hermeneutischen Paradigma bis an die Grenze gegangen (ebd., 69) und biete dadurch einige Anknüpfungspunkte, um die Grenze zu überschreiten, und außerdem lässt sich der Autodekonstruktion in Humboldts Bildungsdenken folgen (ebd., 72), wodurch sich das *Andere* bereits ankündigt.

Wimmers Humboldtrezeption kann im Anschluss an die sprach- und differenzphilosophische Rezeption Kollers positioniert werden (Kapitel 2.3), wobei Wimmer einige anthropologische Äußerungen Humboldts als Ausgangspunkte für eine weitere differenztheoretische Verschiebung hinzunimmt.

Bei Humboldt verbindet die Sprache »den Menschen sowohl mit der Welt als auch mit Anderen« (Wimmer 2009, 70). Das Ich ist bei Humboldt über die Sprache mit den Anderen verbunden und das Wesen des Menschen sei »es, sich [in einem:r Anderen] zu erkennen« (Humboldt 1800, 197; zit.n. Wimmer 2009, 70). Der Mensch sei »auf einen ihm antwortenden Anderen angewiesen« (ebd., 70). Zwar fasst Humboldt diesen Anderenbezug wieder in seine totalitäre Konzeption ein, in der die anderen Weltansichten nur »Modifikationen« der eigenen Weltansicht sind und in der hinter der Sprachvielfalt sich eine ursprüngliche Sprache und »die Einheit der Menschen, der Nationen, der Gesellschaft« verbirgt (ebd.). Doch Wimmer bringt den nicht »aufzuhebenden Widerstreit« und die »unüberspringbare Kluft zwischen jedem und jedem« in Widerspruch mit der Anthropologie Humboldts (Humboldt 1788-1796, 27; zit.n. Koller 1997, 51).

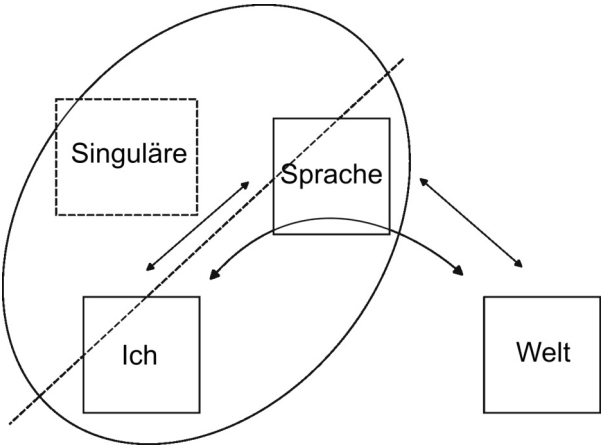
> »Denn wenn ›wirklich jeder Mensch eine eigne‹ Sprache spricht ([Humboldt 1827b] 228), dann muss ihm seine unübersetzbare und daher singuläre Weltansicht selbst fremd bleiben, da es doch der Mitwirkung des Anderen bedarf, d.h. dessen Antwort, um sich selbst verstehen zu können.« (Wimmer 2009, 71)

Diesen bei Humboldt aufzeigbaren Widerspruch der eigenen fremden Sprache entfaltet Wimmer mit Derrida. Hierfür fokussiert Wimmer nicht wie Koller die unüberbrückbare Kluft zwischen den Sprachen bei Humboldt, sondern den Teil des ›Wesens‹ des Menschen, der nach Humboldt »nur ihn und sein zufälliges Dasein angeht, und recht füglich von anderen unerkannt mit ihm dahinstirbt« (Humboldt 1816, 2; zit.n. Wimmer 2009, 66). Diesen Teil des menschlichen Wesens bei Humboldt beschreibt Wimmer als ein »nicht repräsentierbare[s] Singuläre[s] der zufälligen Existenz, das nur das jeweils einzelne Individuum angeht« und »recht füglich« bleibt. Dieser singuläre Teil bleibt (im Rahmen der Humboldt'schen Anthropologie) »von allen anderen unerkannt und verfällt, ohne je gewusst worden zu sein, dem Vergessen« (Wimmer 2009, 66). Diesen »Rest einer sinnlosen Singularität« (ebd., 67) wendet Wimmer gegen Humboldt, indem er diesem Singulären mit Derrida ei-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nen zentralen Status in der Subjektgenese zuweist und dessen widersprüchliches Verhältnis zur Sprache und zum Subjekt deutlich werden lässt.

(Abb. 7:)



Mit Derrida ist die Singularität kein einfacher Rest mehr, sondern das Singuläre entsteht durch die ursprüngliche Entfremdung des Subjekts durch die Sprache. Also »die Einschreibung der Sprache ins Subjekt [erzeugt das Singuläre] zugleich als Effekt und als Spur, als ursprüngliche Ersetzung dessen, was es noch gar nicht gab« (ebd., 78).[38] Das Singuläre gibt es somit nicht als eine (un-)wirkliche Realität, »eines So-und-so-Seins«, das einfach außerhalb und ohne Sprache existieren würde. Diese Sprache stülpt sich in dieser Perspektive nicht über das Sein, vielmehr »ersetzt […][sie] etwas, das sie zugleich als etwas Fehlendes erst einführt, was nachträglich als Eigenes oder besser: als unsagbar, unmittelbar, unübersetzbar Singuläres erscheint« (ebd., 76). Das Singuläre ist Effekt und Spur der Sprache zugleich und auch mit dem Spiel des Begehrens und der Phantasmen verschränkt (vgl. ebd., 75). Zwar findet sich in der Perspektive von Derrida (ähnlich wie bei Humboldt) bei dem Subjekt ein Streben nach einer Einheit, hier dem Anfang der Spur, einer Wahrheit, einer vor-ersten Sprache, die jedoch im Gegensatz zu Humboldt »nie als etwas Aussagbares, Bezeugbares stattgefunden« hat, da dieser Anfang ein Effekt (der symbolischen Kastration) ist (Wimmer 2009, 75; vgl. Derrida 1997a).

38 Wimmer knüpft an ein Entfremdungsdenken an, welches wie bei Kierkegaard als »ursprüngliche Entfremdung« verstanden wird: »Entfremdung ist […] die konstitutive Struktur des Subjekts, ihr geht nichts Eigenes vorher, alles beginnt mit dem Verlust, der Verlust geht dem Verlorenen voraus, das daher nur ein nachträgliches Phantasma sein kann« (Wimmer 2009, 74f.; vgl. Kapitel 3.5).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

In einer radikalisierenden »Weiterführung des Problems von Humboldt« wird die Muttersprache, die eigene Sprache des Ichs, zur Fremdsprache[39] und Sprechen immer als Übersetzen ausgewiesen (Wimmer 2009, 72-77). Wimmer entfaltet mit Derrida die paradoxale Figur der Muttersprache als »die Sprache des Anderen« (Derrida 1997a, 22; zit.n. Wimmer 2009, 72.). Es geht dann bei der Bildung nicht um eine »mehr oder minder zufällige Konfrontation mit einer fremden Sprache, sei es nun eine fremde Nationalsprache, die Fachsprache einer bisher unbekannten Wissenschaft oder der Idiolekt eines anderen Individuums«. Auch bedarf es dann nicht wie bei Koller nur »besonderer Anlässe bzw. Herausforderungen, [um] sich auf eine fremde Sprache und Weltansicht einzulassen […] [, eine] neue Sprach[e] zu erlernen und sich auf diese Weise in fremde Weltansichten, hineinzuspinnen«« (Koller 2012, 14). Mit Derrida haben wir es in der Subjektgenese von Anfang an mit mehreren ›besonderen Anlässen‹ zu tun, wenn die Leute in die eigene fremde Sprache eingelassen werden. Und in Bezug auf dieses ›Einlassen‹ scheint niemand eine Wahl zu haben. Die Sprache, mit ihr als Effekt und Spur die Singularität, wird vielmehr wie ein Gesetz gegeben, zu dem nicht Nein gesagt werden kann (Wimmer 1996, 160ff.). Jedes Sprechen von einem sich selbst identischen Ich wird hier unterlaufen und das Anderswerden des Subjekts totalisiert sich. Das Ich ist hier von Anfang an Andere:r:s. Die Dichotomie von Eigenem/Anderem zerfällt.

Somit spricht mit Kollers sprachtheoretisch ausgerichteter Humboldtrezeption nicht nur jede:r seine bzw. ihre eigene Sprache und zwischen den Sprachen klafft nicht nur eine unüberwindbare Mauer, sondern in einer Derrida'schen Weiterführung (und gleichzeitigen Entgegensetzung) Humboldts wird die eigene Sprache zur Fremdsprache: »Ich habe nur eine Sprache, und die ist noch nicht einmal meine« (Derrida 1997a, 15; zit.n. Wimmer 2009, 73.).

Wie bereits weiter oben ausgeführt, gibt es bei Derrida keine ursprüngliche Sprache und auch die Sprache, die wie ein Gesetz empfangen wird, ist nicht eine Sprache, die mit sich identisch wäre.[40] Die nie bei sich ankommende Sprache schreibt sich in den Subjektkörper ein und hat das Singuläre als Effekt und Spur, welches sich im Sprechen als fortwährendes Übersetzen und in fortwährender Iteration artikuliert. Es ist »ein Übersetzen einer Sprache, die es noch nicht gibt, die es nie gegeben haben wird, in eine vorhandene Sprache« (Wimmer 2009, 76).

Ohne Derridas Denken hier repräsentieren und ausbuchstabieren zu können, entsteht eine kritische Perspektive auf Humboldts Sprach- und Bildungsdenken:

39 Diese Dezentrierung der *eigenen* Sprache ließe sich auch in Bezug auf Kollers Lyotardrezeption entfalten. Denn das Subjekt wird »Lyotard zufolge realiter von diesen [Sprachspielen] beherrscht« (2001, 42) und zu einem »Effekt sprachlicher Prozeduren« (Koller 2012, 96).

40 »Zudem könne man zwischen Sprache, Dialekt und Idiom nicht strukturell und mittels interner Kriterien eine klare Unterscheidung treffen«, um etwas Eigenes von Anderem zu unterscheiden (Wimmer 2009, 74).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 übersetzenden 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

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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, *Bildung*sinstitutionen 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

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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‹) *Grund*moment 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 Humboldtrezeption wurde das ›Kraftfeld‹ der Bildung schon bei Humboldt nicht einfach durch die Selbstbestimmung oder Entfaltung, sondern nach Schäfer durch *grund*legende 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-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

duktiver Macht und performativer Freiheit (Schäfer 2019, 132) oder die Lauclau'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 Rickens 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 Selbstüberschreitung« anvisieren, an deren Ende »weder ein souveränes Subjekt noch die Möglichkeit eines in sich gegründeten Wissens« zu finden sei (VdB, 78).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Entzugserscheinungen (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).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 partikulare 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 Humboldtrezeption und erzeugt damit eine Rezeption, die den zentralen Status eines in den hegemonialen Humboldtrezeptionen 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-tätigen 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.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 ›Vervollkommnung‹ 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

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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,

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

Es lassen sich verschiedenste Streitpunkte und Spannungsfelder feststellen:

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

2.7 Zwischenfazit II: (Post), Post und Anti

Eine weitere Stabilisierung oder Differenzierungsmöglichkeit des hier rekonstruierten Bildungsdenkens lässt sich über die verschiedenen Präfixe in Bezug auf den jeweiligen Umgang mit der Moderne[43] erzeugen.

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die eigenen theoretischen Annahmen immer schon bei Humboldt zu finden; Humboldt kann mit seinem linguistic turn als Vorläufer des Poststrukturalismus bemüht werden (wie bei Wimmer 2009, Koller 1999); oder die Bildungskonzeptionen waren schon bei Humboldt differenz- und alteritätstheoretisch gerahmt und stellen nur Inszenierungen oder dichterische Einbildungen dar, um der unbedingten Freiheit gerecht zu werden (wie bei Schäfer 2011a).

Versteht mensch das Präfix ›Post‹ hingegen medientheoretisch im Anschluss an Derridas Auseinandersetzungen mit der ›Postkarte‹ (Derrida 1982)[45] und wendet die modernen Spuren mit dem Spurbegriff Derridas, dann verweisen die poststrukturalistischen Auseinandersetzungen in der Bildungsphilosophie nicht repräsentationslogisch auf die modernen Anfänge und Absender:innen, die bildungstheoretisch mit Lyotard, Derrida oder Laclau und Mouffe nun richtig entziffert, fortgeschrieben, kritisiert oder radikalisiert werden. Ein Beispiel: Die Repräsentationskrise (siehe Kapitel 4) findet hier nicht in der sogenannten zeitlich positionierten Postmoderne oder durch als postmodern gelabelte Denker:innen statt. Vielmehr durchkreuzt die Repräsentationskrise die sogenannte Moderne in dieser Perspektive von *Anfang* an und die »dekonstruktivistische Philosophie Jacques Derridas« hat mit Blick auf beispielsweise Arthur Schopenhauer, Friedrich Nietzsche oder Samuel Beckett »kaum Neuigkeitswert« (Wellbery 1999, 27). Mit Wellbery lässt sich die »Moderne überhaupt als Dauerkrise der Repräsentation« bestimmen (ebd.), die dadurch gekennzeichnet ist, dass mit dem modernen ›Post‹ keine identitätslogischen Entitäten oder identitätslogischen Bildungsverständnisse gemeint sind, egal, ob die Überlieferung beispielsweise das eigentliche gute und kritische Zentrum des Humboldt'schen Bildungsdenkens, bestimmte Tendenzen, vergessene Grundmomente oder nur vernachlässigte Widersprüche enthält. Wenn wir beispielsweise die unbewusste Autodekonstruktion und die damit einhergehende immer schon stattfindende Ruinierung der Bildungstheorien (vgl. Wimmer 2009, 2014b) oder die bewusste Einordnung der Humboldt'schen Bildungskonzepte als ›dichterische Einbildungen‹ fokussieren (vgl. Schäfer 2011a, 65, 80), dann scheint »Post« nicht wie bei »(Post)« etwas als eigentlich modern zu bezeichnen (wie bei Koller) oder etwas zeitlich nach der Moderne zu positionieren, sondern vielmehr das Problem der Bezeichnung, Derridas Problem der Post(karte), zu beinhalten und mit ihr die Differenz-, Kontingenz- und Repräsentationsprobleme. Das Präfix »Post« ohne Klammern erhält eine deutlichere Eigenständigkeit gegenüber dem Begriff der Moderne und wird deswegen hier nicht eingeklammert.

Neben den mit den Präfixen (Post) und Post erzeugten Lesarten lässt sich zudem die Perspektive erzeugen, in der die Moderne oder Teile der Moderne mit spezifischen Ordnungen, Macht- und Selbsttechnologien (Ricken 2006) oder

45 Diesen Hinweis verdanke ich Michael Wimmer (vgl. Wimmer 2019a, 9–16).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 poststrukturalistischen Bildungsphilosophie, mit der weniger Humboldts Bildungsdenken als die Verwendungsweisen oder Humboldtrezeptionen 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. Bhabbhas 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 situierten Wissen‹ (Haraway 1995; n. Rieger-Ladich 2014, 66) sei hier nur verwiesen.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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, Regelhaftigkeit 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 Institutionalisierungen) 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 Veränderungsprozesse[48] 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.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

2.9 Vergessen wir nicht – die Nation!

»Die Namen Wilhelm und Alexander von Humboldt haben im In- und Ausland einen ausgezeichneten Klang. Sie stehen seit dem 19. Jahrhundert für das gute Deutschland – die bildungsbeflissene und weltoffene Kulturnation. Die beiden Brüder leihen ihre Namen Pflanzen und Flüssen, Vereinen und Foren, Stiftungen und Universitäten. *Der Spiegel* nannte Alexander gar einen ›Vorbild-Deutschen‹« (Ajouri, Lepper und Maatsch 2010, 4)

2.9.1 Eine weitere Bildungskritik

Das Kreisen um Wilhelm von Humboldt und die beharrliche zentrale Stellung des Bildungsbegriffs verknüpfe ich in bildungsphilosophisch-tradierter Weise mit einer weiteren *eigenen* bildungstheoretischen oder eher nationalismuskritischen und postkolonialen Präferenz (Vgl. Butler 2012; Ha 2014; Jašová und Wartmann 2020; Jašová 2021). Die aus dieser Präferenz resultierende und noch zu plausibilisierende Verschränkung zwischen Bildung und Nation stützt mit Blick auf das vorherige Kapitel (erneut) die kritische Produktivität des mit Foucault beschriebenen bzw. erzeugten Kommentarsystems namens Bildungsphilosophie. Gleichzeitig zeigt die bildungswissenschaftliche Zentralisierung des Bildungsbegriffs und der tradierte und hier reproduzierte Anschluss an Humboldt eine bisher vernachlässigte restriktive Funktion oder weitere »Panne« des hier reproduzierten bildungstheoretischen Kommentar- und auch Referenzsystems an (Boger und Castro Varela 2021, 16).

Die These: Die Humboldtbezüge und das Kreisen um Bildung verweisen auf ein vergessenes *Grund*moment[50] des Humboldt'schen Bildungsdenkens und zwar auf den Kultur- und Bildungsnationalismus des Bildungsbürgertums[51] des 18. und

50 Neben der folgenden Primärsetzung des präferierten theoretischen Zugriffs lässt sich auch rhetorisch rekursiv an das bisher iterierte Bildungsdenken anschließen: Die Figur der Entdeckung von etwas Vergessenem, dass dann zum Ausgangspunkt und zum Zentrum des bildungstheoretischen Zugriffs wird, findet sich in Bezug auf die iterierten Bildungstheorien bei Ricken (2020, 246), Wimmer (2009, 66; 2014d, 432f.) und Schäfer (2011a, 79). Der Titel des Unterkapitels ist in dieser Hinsicht an den Titel eines Textes Wimmers angelehnt: *Vergessen wir nicht – den Anderen!* (2014d), welcher wiederum auf Derridas Beitrag *Vergessen wir nicht – die Psychoanalyse!* (1998) verweist.

51 »Es ist längst bekannt, dass klassische soziale Parameter oder ökonomische Ressourcen nicht genügen, um das Bürgertum zu definieren. Eine spezifische Art der Lebensführung, eine spezifische ›Kultur‹ muss hinzutreten, um die Differenz zwischen der Heterogenität sozialer Lagen und der Homogenität geistiger Identitäten zu überbrücken. […] Damit ist die bürgerliche Gesellschaft ein Modell der Akkulturation, und die neuhistorische Forschung hat zahlreiche Werte und Handlungsmuster benannt, die die bürgerliche Kultur und Mentalität prägen: Bildung als ›Erlösungshoffnung und Erziehungsanspruch‹, […] individuelle Freiheit, Eigeninteresse, Entfaltung persönlicher Anlagen, Selbstorganisation der Gesellschaft, Orientierung auf

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

19. Jahrhunderts. Dabei geht es nicht darum, dass Bildung eine irgendwie typisch *deutsche* Angelegenheit ist (vgl. Ricken 2006, 208). Sondern die Verschränkung zwischen *Bildung* und Nationalismus weist eine Enge auf, die schon mehrfach außerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaft rekonstruiert und diskutiert wurde.[52] Es wurde schon mehrfach darauf hingewiesen, dass sich *Nation, Kultur und Bildung* näherstehen, als die oft gegen *Autorität, Staat, Kapital, Erziehung* oder auch die *koloniale Moderne* positionierte Bildung dies vermuten lässt. Dies bleibt noch zu zeigen, aber innerhalb der Bildungsphilosophie und Erziehungs- und Bildungswissenschaft scheint der Zusammenhang zwischen Bildung und Nation meist verengt, vernachlässigt oder ausgeblendet zu werden.

Indem ich den bereits erzeugten und mit Humboldt verschränkten Bildungskonstruktionen (Kapitel 2.2-2.5) ein weiteres Konstrukt hinzufüge, beabsichtige ich nicht, Humboldt endlich richtig zu lesen und zu rezipieren. Vielmehr offenbaren die verschiedenen hier iterierten bildungswissenschaftlichen Umgangsweisen mit Humboldts Schriften die *innere* Mehrstimmigkeit und »Autodekonstruktion« innerhalb dieser (Wimmer 2009, 72). Je nach Fokus, je nach Zugang und Verweissystem lässt sich einer anderen Stimme folgen oder eine andere Stimme erzeugen, wodurch sich auch widersprüchliche Lesarten und unterschiedliche Bildungsverständnisse ergeben. Die Autodekonstruktion bedingt heterogene Zugriffe und damit die mit Foucault plausibilisierte kritische Produktivität der bildungstheoretischen Disziplin. In diesem produktiven und kritischen Sinne niste ich mich in das Kommentarsystem der Bildungsphilosophie ein.

Dieser weitere Kommentar lässt sich zunächst von den anderen Humboldtrezeptionen abgrenzen: Ich hebe Humboldt nicht als Vorläufer des Poststrukturalismus hervor (wie in Wimmer 2009; Koller 2012) und ich interessiere mich an dieser Stelle nicht für den differenzsensiblen (wie bei Schäfer), liberalen (wie bei Ricken), *friedvollen*[53] oder kosmopolitischen Humboldt (wie in Trabant 2012). Ich plausibilisiere mit einer anderen theoretischen Vorliebe einen anderen Humboldt

---

das Gemeinwohl, Kreativität und Rationalität, Fortschrittsoptimismus, Streben nach Besitz, Familie als private Sphäre, Autonomie von Literatur, Musik und bildender Kunst. […] Wertvorstellungen und Bildungsinhalte konstituierten ein System dauerhafter Handlungsdispositionen; trotz unterschiedlicher sozialer Basis gelangten die Repräsentanten des Bürgertums zu durchaus vergleichbaren Lebenshaltungen. Zur wichtigsten Trägerschicht bürgerlicher Kultur und Mentalität wurde im 19. Jahrhundert das Bildungsbürgertum, d.h. der Teil des Bürgertums, der seinen Anspruch auf soziale Exzellenz auf den Besitz von Bildungswissen und auf eine daraus abgeleitete Lebensweise gründete.« (Rebenich 2010, 25)

52 Hier seien schon einige Referenzen vorweggenommen: Bollenbeck 1994; Ricken 2006; Wimmer 2009; Tenorth 2015 & 2017; Messerschmidt 2020; Jašová 2021.

53 Der Ausdruck friedlich wird durchgehend kursiv gesetzt, da (wie noch zu zeigen ist) gerade aus postkolonialer Perspektive Humboldts Kosmopolitismus und Anthropologie alles andere als friedlich wirkt.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

mit Fokus auf nationalistische Diskurslinien und bringe gleichzeitig diesen anderen Humboldt in Konfrontation mit den bisher angeführten sowie mit weiteren, postkolonialen und postnationalsozialistischen, Bildungskritiken. Letztendlich betreibe ich Bildungsphilosophie im klassischen Sinne und verbleibe in oder am Rand der Bildungsphilosophie, wobei dieses Vorgehen trotzdem von *innen* auf ein Problem verweist, welches dieses *Innen*, die Bildungsphilosophie und auch Bildungswissenschaft, in die Schwebe versetzen, die bestehenden Debatten öffnen und hegemoniale kritische Bildungsweisen mindestens irritieren soll.

Für den folgenden Kommentar werden die Diskussionen und Kritiken[54] rund um den Begriff und das Konstrukt der Nation[55] vorausgesetzt. Ausgangs- und Durchgangspunkt dieses Kapitels ist die Arbeit *Bildung als deutscher Sonderweg*[56] von Michaela Jašová (2021). Mithilfe und ausgehend von der darin enthaltenden Humboldtrezeption wird Humboldts Bildungsdenken zuerst in Bezug auf nationalistische Diskurslinien rezipiert (2.9.2). Zweitens versuche ich, zentrale nationalistische Diskurslinien wie historische (Dis-)Kontinuitäten zu umreißen (2.9.3) und drittens iteriere ich die im Fokus stehenden poststrukturalistischen Bildungstheorien in Bezug auf die erarbeiteten nationalen Diskurslinien (2.9.4). Für die Humboldtrezeption, die historische Kontextualisierung und die erneuten Iterationen der Bildungskritiken und -reformulierungen dienen neben der Arbeit Jašovás (2021) unter anderem die Texte von Georg Bollenbeck (1994, im Folgenden BuK), Jost Müller (1995), Stefan Rebenich (2010), Hubert Ivo (2012) und Ulrich Sieg (2013) als Referenzen.

---

54 Beispielsweise Appadurai 2016, Balibar & Wallersein 2019; Butler & Spivak 2011; siehe auch die Auseinandersetzung Jašovás mit diesen Autor:innen (2021).

55 Im Anschluss an Jašová (2021) und Balibar & Wallerstein (2019) wird der konstruktiv-imaginäre Teil des Nationalismus im Folgenden betont und Nation wird hier als eine Art Naturalisierung und Materialisierung des Kurzschlusses mehrerer (und auch je nach Ausprägung unterschiedlich zu verknüpfender) Elemente verstanden. Zu diesen Elementen zählen unter anderem eine ›lineare Geschichte mit einem glorreichen Ursprung‹, eine ›fiktive homogene Ethnizität‹, eine gemeinsame Sprache, ein gemeinsames Territorium, spezifische Ein- und Ausgrenzungspraktiken und die bürgerliche Mutterschaft (vgl. Jašová 2021; Balibar & Wallerstein 2019; Wimmer 2009; Kittler 2003).

56 Jašová setzt sich in *Bildung als deutscher Sonderweg* (erschienen als *Humboldt und andere Mythen*, 2022) mit nationalen Diskursen und dem Nationenbegriff auseinander, skizziert die Besonderheit des deutschen und bürgerlichen Kulturnationalismus im 18. und 19. Jahrhundert und problematisiert diesen Nationalismus nationalismuskritisch, hegemonietheoretisch, psychoanalytisch und exemplarisch mit einer *eigenen* Humboldtrezeption. In meinem hier vorliegenden Kapitel geht es im Anschluss an diese Auseinandersetzung vorrangig darum, diese von Jašová aufgemachte Perspektive fortzuschreiben und die aktuelle Bildungsphilosophie in Bezug auf nationale Diskurse zu befragen und die historischen (Dis-)Kontinuitäten auf die gegenwärtige (kritische) Bildungsphilosophie zu beziehen.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

2.9.2 Ein Humboldtkommentar

Nation als zentraler Angelpunkt: Humboldt wurde bereits früh und bis heute vielfach als liberaler (z.B. schon von John Stuart Mill; vgl. Tenorth 2010, 18f.) oder auch kosmopolitischer (z.B. Menze 2003, Ivo 2002, Trabant 2012) Denker qualifiziert wie problematisiert (z.B. Ricken 2006). Gerade neben dem Liberalismus lässt sich jedoch auch der Nationalismus als eine wichtige ›Integrationsideologie‹ des 18. und 19. Jahrhunderts in den Fokus rücken (Bollenbeck BuK, 216) und bei genauer Lektüre der Humboldt'schen Schriften wird schnell deutlich, dass sich beide Diskurslinien in Humboldts Bildungsdenken widerspiegeln. Es soll im Folgenden in einem ersten Schritt verdeutlicht werden, dass Humboldts Bildungsdenken nicht nur vor dem Hintergrund liberaler, sondern auch nationaler Diskurslinien gelesen werden kann.

Wilhelm von Humboldt engagierte sich und »plädiert[e] […] für die Bildung der Nation« (vgl. Tenorth 2017) und der Begriff der Nation stellt eine zentrale wie affirmative Referenz in Humboldts Bildungsdenken dar (Tenorth 2010, 18f.). Diese Referenz findet sich nicht nur einmalig oder punktuell, auch beschränkt sich die affirmative Auseinandersetzung mit dem Nationalismus nicht auf einige Briefe an Johann Wolfgang von Goethe (Humboldt 1799a, 1799b; n. Jašová 2021, 64), sondern es lässt sich durchgehend *eine* Verschränkung oder je nach Text auch ein sehr deutlicher Kurzschluss zwischen Nationalismus, Sprache, Menschheit, Mannigfaltigkeit und Bildung in Humboldts Denken plausibilisieren.

Wie zu zeigen ist, durchzieht dieser Kurzschluss Humboldts gesamte Theoriearchitektur und betrifft seine bildungs-, staats- und sprachtheoretischen Schriften sowie anthropologischen Untersuchungen. Ein bezeichnender Abschnitt aus *Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues* führt diesen Kurzschluss vor (1827b, 189; n. Jašová 2021, 62). In dem dichten Absatz ist zu lesen, dass die »Individualitaet und die Nationalitaet« zu den »grossen intellectuellen Formen« gehören, »in welchen die steigende und sinkende Bildung der Menschheit fortschreitet«, dabei »lebt und webt« die Sprache »in der Nationalität« und eine »Sprache lässt sich […] nur in Verbindung mit einem Volke« denken (ebd.). Eine weitere und ähnliche Verdichtung findet sich auf einer Seite in dem einige Jahre früher erschienenen Text *Plan einer vergleichenden Anthropologie* (1795a; vgl. Jašová 2021, 66). Auf dieser Seite wird der Mensch »allein genommen« als »schwach« markiert; er »bedarf einer Höhe, auf die er sich stellen; einer Masse, die für ihn gelten; einer Reihe, an die er sich anschliessen kann«. Diese Höhe und Masse garantiert für Humboldt die Nation. Der »Nationalcharakter« wird umso »reiner, eigenthümlicher, feiner und vielseitiger« (Humboldt 1795a, 385), wenn möglichst viel »Mannigfaltigkeit in Einheit verwandelt« wird (ebd.). Dafür brauche es die ›richtige Bildungstheorie‹, um sich den ›vielfältigen Verhältnissen‹ zu öffnen und die durch diese Öffnung in sich entstehenden verschiedenen »Seiten« »einzeln auszubilden« wie gleichzeitig »zu einem Ganzen

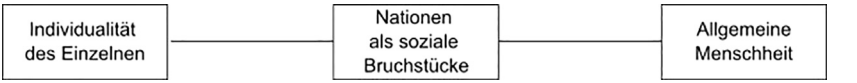
https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zu verbinden«. Durch diese Bildung »wird kein Mitglied einer Nation dem andern so auffallend ähnlich sehen« und »der Nationalcharakter wird sich in allen Einzelnen spiegeln« (ebd.).

Auf diese beiden Verdichtungen in Humboldts Schriften wird noch detaillierter einzugehen sein und nach einer kurzen Skizzierung des Nationen-Konzepts Humboldts werde ich über fünf verschiedene Zugriffe (Menschheit, Mannigfaltigkeit, Bildung, Sprache und Antike) diese beiden Verdichtungen lesbar(er) machen.

Was bedeutet Nation bei Humboldt? Humboldts Konzept der Nation ist ›universalhistorisch‹, anthropologisch und sprachtheoretisch eingebettet (Ivo 2002, 5). Neben dem prominenten Struktur- und Differenztyp des individuellen Allgemeinen Humboldts, welcher nach den bisherigen bildungstheoretischen Iterationen vorrangig die allgemeine Menschheit und die einzelne Individualität in Beziehung zueinander setzt, nimmt die Figur der Nation eine »Art Gelenkstelle« (ebd., 6) oder »Mittelstufe« (Humboldt 1827b, 127) zwischen den Begriffen Menschheit und Individuum ein (Ivo 2002, 21; vgl. Jašová 2021, 61). Diese »Gelenkstelle« bezeichnet Humboldt in *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues* (1827b) als »eine bestimmte Sprache charakterisierte geistige Form der Menschheit, in Beziehung auf idealische Totalitaet individualisiert« (Humboldt 1827b, 125; vgl.; Jašová 2021, 61).

(Abb. 8:)



Die idealische Totalität bezieht sich auf die Einheit der Menschheit: Das »Menschengeschlecht [ist], trotz aller Trennung, aller Verschiedenheit, […] in seinem Urwesen und seiner letzten Bestimmung unzertrennlich und eins« (Humboldt 1827b, 125; vgl. Ivo 2002, 7). Diese ursprüngliche Einheit habe sich jedoch im Laufe der Menschheitsgeschichte in viele Bruchstücke zerspalten. Und durch diese anfängliche Einheit und die Erfahrung der Trennung existiere ein »Streben nach ›Einheit und Allheit‹, das aus der Ahnung, ja der Überzeugung erwächst«, dass die Menschengattung am historischen Anfang und in »seiner letzten Bestimmung« eine Einheit bildet(e) (Ivo 2002, 7; vgl. Humboldt 1813, 304; 1827b, 125). Die Unzertrennlichkeit oder die »in unzählige einzelne Personen zerspaltene bzw. zerschlagene eine menschliche Kraft ist ›wahrhaft individuell nur im Einzelnen‹, aber sie ist wegen des geselligen Charakters dieser Personen auch auf der Mittelstufe individualisiert« (Ivo 2002, 8). Bei Humboldt ist »der Einzelne, wo, wann und wie er lebt, […] ein abgerissenes Bruchstück seines ganzen Geschlechts« (Humboldt 1827b, 126). Gleichzeitig vollzog sich die »Fragmentierung der […] einen Menschheit […]

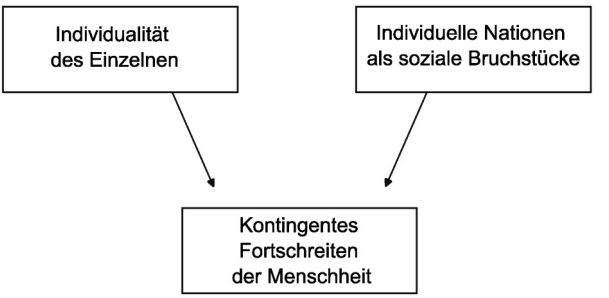
https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

auch in Gestalt von Nationen« (Ivo 2002, 14) – sozialen Bruchstücken – und dies aufgrund des ›geselligen Charakters‹ des Menschen auf der sozialen Ebene.

Es existieren in Humboldts Universalgeschichte und Universalanthropologie auf der Mittelstufe verschiedene und zerschlagene Nationalcharaktere und mit ihnen »auf das innigste« verbundene Sprachen (Humboldt 1827b, 282; vgl. Ivo 2002, 14). Diese sich im Laufe der Geschichte herausbildenden Nationalcharaktere sind oder sollten in sich »consequent« und in den eigenen »wesentlichen Gränzen« geschlossen sein (Humboldt 1795a, 379). Bei Humboldt geht es folglich bei individuellen Nationen um in sich abgeschlossene soziale Einheiten, die sich im Laufe der Menschheitsgeschichte herausgebildet haben.

Bringt mensch die drei Figuren Individualität, Nationalität und Menschheit zusammen, dann sind die »Individualitaet und die Nationalitaet […] die beiden grossen intellectuellen Formen, in welchen die steigende und sinkende Bildung der Menschheit fortschreitet« (Humboldt 1827b, 189; vgl. Ivo 2002, 8).

(Abb. 9:)



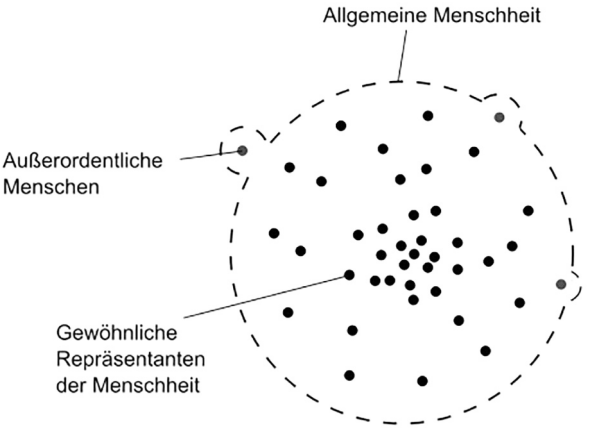
Die Modellierung der Menschheit: Individualität und Nationalität bedingen die fortschreitende und kontingente »Bildung der Menschheit« (ebd.). Mit Humboldts anthropologischen Überlegungen in dem späteren *Bruchstück seiner Selbstbiografie* (1816) lässt sich diese Anthropologie weiter ausbuchstabieren: Die »gewöhnlichen« Menschen sind (nur) Symbole oder Repräsentanten der bestehenden allgemeinen Menschheit (Humboldt 1816, 2; zit.n. Wimmer 2009, 65f.), sie sind quasi (nur) sozialisiert und repräsentieren die existierende Menschheit. Sie sind Besonderungen des Allgemeinen (vgl. Wimmer 2009, 65f.). Die »grossen und ausserordentlichen« Individuen hingegen, die Goethes und Schillers, sind nicht nur Symbole des Menschseins (Humboldt 1816, 2; zit.n. Wimmer 2009, 65f.). Sie können eine »Idee lebendig werden« lassen, »in welcher sich zeigt, was Menschsein bedeuten kann« (Wimmer 2009, 66). So lässt sich beispielsweise der gebildete Goethe mit Humboldt als Bildner oder als Signifikat für die gesamte Menschheit positionieren, indem er

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

an »der Verwirklichung einer noch unbestimmten Idee der Menschheit arbeitet« (Benner 1995, 18; zit.n. Wimmer 2009, 66; vgl. Siegert 1993).

Dieser Struktur- und Differenztyp des individuellen Allgemeinen lässt das Denken von Mannigfaltigkeit, Relationalität, Widerstreit und historischer Kontingenz zu (vgl. Ricken 1999). Mit dieser Perspektive arbeitete Goethe in »der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung« »mit der Welt« (Humboldt 1793b, 283). In provokativer Kürze: Er wechselwirkte mit den ›kleinen wilden und dienenden Naturwesen‹ auf seiner Bildungsreise[57] nach Italien (Richter 1996, 81), wodurch sich das, was Goethe unter Menschheit verstand und transportierte, durch seine Wechselwirkung mit der Welt veränderte.

(Abb. 10:)



Die Frage, die sich hier jedoch stellt, und durch die von mir verwendete Rhetorik schon beantwortet wurde, lautet: Wer oder welche Individuen bestimmen, was Menschheit ist und warum sollte dieser Strukturtyp des individuellen Allgemeinen universell für alle Menschen gelten (vgl. Jašová und Wartmann 2021)? Wie Wimmer schon herausstellte, eignen sich nach Humboldt vorrangig die außerordentlichen und gebildeten Individuen, um die Menschheit zu modellieren (Wimmer 2009). Dafür muss zudem die jeweilige Nation (Mittelstufe) eine »Höhe« erreicht haben und »der Charakter« muss äußerst »verfeinert« sein, damit »einzelne Züge« oder die

57 Hier sei neben Dieter Richters literaturwissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Kindheit auch auf Golo Maurers Buch *Heimreisen: Goethe, Italien und die Suche der Deutschen nach sich selbst* (2021) verwiesen, der diese oft horizontal positionierte Wechselwirkung zwischen Ich und Welt problematisiert.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Goethes entstehen, »welche eine Erweiterung des Begriffs der Menschheit in ihrer Vollendung erwarten lassen« (Humboldt 1795a, 393).

Hier wird in Bezug auf das Bildungsbürgertum einerseits eine *schicht*bedingte Hierarchisierung eingezogen. Damit die bildungsbürgerlichen Menschenmodellierer:~~innen~~ entstehen können, muss die Nation eine bestimmte ›Höhe‹ erreichen. Und in seiner Korrespondenz mit Goethe schreibt Humboldt, dass die Bildung im Vergleich zu allen anderen Nationen »unendlich groß in Deutschland« ist und die Gebildeten gehören natürlich »noch eigenthümlicher als« andere durch ihr Philosophieren und Künsteln ihrem deutschen »Vaterlande«[58] an. Damit entsteht neben der schichtbedingten andererseits eine nationalistische Hierarchisierung.

Mit dieser hier vollzogenen Montage einer anthropologischen Passage aus Humboldts Selbstbiografie mit zwei Briefen an Goethe entsteht eine Perspektive und ein Problemhorizont, in denen Humboldt die Legitimation für einen bildungsbürgerlich-deutschen wie philosophisch-kolonialen Zugriff auf die ganze Welt zu liefern scheint. Humboldts Ausweisung einer »spezifischen *Menschenfassung*« als Menschheit schlechthin (Ricken, 2006, 313; vgl. Kapitel 2.2), seine noch zu erläuternde vergleichende und hierarchisierende Anthropologie und die Herausstellung der intellektuellen Überlegenheit der sich herausbildenden deutschen Bildungsnation verdeutlichen den exklusiven oder eher exklusivierten Zugriff der außerordentlich gebildeten *Deutschen* auf die Gestaltung der Menschheit.[59]

Teilende, hierarchisierte und konsequent eingrenzende Mannigfaltigkeit: Zunächst lassen sich die Textstellen in Humboldts Schriften herausstellen, die den kosmopolitischen Charakter und »verantwortungsvolles politisches und gesellschaftliches Handeln« in seinem Denken markieren (Rebenich 2010, 30). Mit diesem Fokus geht es Humboldt um das gemeinschaftliche Zusammenwirken von ›eigentümlichen‹ und ›sprachverständigen Nationen‹ (vgl. Ivo 2002, 218), um das »Ineinander hochgebildeter Nationen« (Humboldt 1827b, 159; zit.n. Ivo 2002, 19), den durch

58 »Es ist mehr schlichte Einfachheit und Natürlichkeit, als im übrigen Europa. Es gibt doch keine größere Scheidewand unter den verschiednen Ständen, als die, welche die feinere intellectuelle Bildung errichtet, u. diese Scheidewand fehlt hier. Je später sich eine Nation ausbildet, desto unübersteiglicher ist, dünkt mich diese Scheidewand. Sie existirt kaum in Spanien, weil die Bildung dort ihren Gipfel fast im 16t Jahrh. erreicht hatte; sie ist geringer in Frankreich[,] weil, die übrigen Ursachen auch nicht gerechnet, auch dort die feinere Bildung schon alt ist, sie ist unendlich groß in Deutschland; bei uns ist in der That eine intellektuelle Aristokratie; wer nicht zur Kaste gehört, kann auch selbst unsre leichtesten Schriftsteller kaum verstehen.« (Humboldt 1799b, zit.n. Jašová 2021, 64) »Wer sich mit Philosophie und Kunst beschäftigt, gehört seinem Vaterlande noch eigenthümlicher als ein anderer an.« (Humboldt 1799a, zit.n. Jašová 2021, 64)

59 Dies Figur trifft auch auf die Modellierung der sozialen Bruchstücke zu, wenn Humboldt einen *deutschen* Nationalismus der ganzen Welt und Geschichte überzustülpen scheint.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ein ›wohltätiges‹ Deutschland anzuvisierenden Frieden (vgl. Ivo 2002, 16-18) und die Verneinung jeglicher politischer Vorherrschaft (ebd., 17).

Neben diesem Kosmopolitismus und auch den progressiven und differenztheoretischen Momenten im Bildungsdenken Humboldts (vgl. Kapitel 2.2-2.5) lässt sich gleichzeitig auch eine nationalistische Dimension ausmachen.

Es lässt sich beispielsweise, wie bei Koller, der Fokus auf die sprach- und bildungstheoretische Mannigfaltigkeitskonzeption Humboldts legen, nachdem jedes Differenzelement einzigartig sei (z.B. bei Koller 2012). Gleichzeitig finden sich in Humboldts vergleichender Anthropologie und Sprachwissenschaft auch unterschiedliche und hierarchisierte sprachliche und nationale Evolutionsstufen und eine entsprechende Evolutionsskala. Diese Skala beginnt mit dem rohen, ungebildeten, kindlichen und schriftlosen Volk ohne Charakter und Individualität. Sie endet bei einem gebildeten, literarischen, ausdifferenzierten, kunstfertigen, erwachsenen und individuellen Charakter (vgl. Trabant 2012, 198-203, 210).

In Bezug auf die bereits erläuterte Mittelstufe folgen den »ersten Eigenthümlichkeiten noch roherer Völker […] einzelne mehr oder weniger versprechende Züge und erst die letzte Stufe ist es«, bei der »die Eigenthümlichkeit sich über alle Kräfte verbreitet, und einen durchaus individuellen Charakter zu bilden anfängt« (Humboldt 1795a, 393). In Bezug auf die ›innige‹ Verbindung zwischen Sprache und Nation finden sich zudem auf der unteren Ebene die schriftlosen Nationen, die »Sprache als Struktur oder ›Organismus‹« erst hervorbringen müssen und auf der oberen Ebene die Nationen mit ihren kunstfertigen Schriftsteller~~:innen~~ (vgl. Trabant 2012, 212).

Die Geschichte der Menschheit führte zu einer »Vertheilung der Nationen« (Humboldt 1827b, 125; vgl. Ivo 2002, 6); doch diese Verteilung hat keine horizontal und gleichwertig angeordneten Nationen hervorgebracht. Allein der »Sprachsinn (le génie des langues) [scheint] unter den Nationen unterschiedlich verteilt zu sein« (Humboldt 1827a, 286)[60] und dieser ›Sinn‹ ist dem Menschen ›eingeboren‹ (vgl. ebd.). Die entscheidende und hierarchisierende Differenzkategorie in Bezug auf die Nationen ist folglich nach Humboldt die der »Abstammung und [Schrift-]Sprache«[61]. Hinzukommen die Differenzkriterien »Zusammenleben und die Gleichheit

60 Übersetzt von und zit.n. Trabant (2012, 257).

61 Hier sei auf Jašovás Hinweis auf die Korrespondenz Humboldts mit Goethes verwiesen, in der »nicht nur kulturalistisch rassistische Markierungen der Anderen bei Humboldt eine Rolle spielen, sondern auch biologisierende Rassismen, welche die Völker anhand physiognomischer Merkmale zu charakterisieren sucht« (Jašová 2021, 63). Diesbezüglich führt Jašová zwei zentrale Textstellen an. Die erste bezieht sich auf den baskischen Nationalcharakter in Spanien: »Nie ist mir ein Volk vorgekommen, das einen so ächt nationellen Charakter, eine sich schon auf den ersten Anblick so originell ankündigende Physiognomie behalten hat. Selbst die Männer sind zwar gewöhnlich klein, aber fast alle ohne Ausnahme zeichnen sich durch feine u. sprechende Züge aus. Es sind nicht starke u. ausgearbeitete, es sind leicht angelegte u. feine Physiognomien, mehr keck im Ausdruck, als bloß muthig, mehr behend als

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

der Sitten«, die »bürgerliche Verfassung«, die »gemeinschaftliche That und der gemeinschaftliche Gedanke, die nationelle Geschichte und Literatur« und das »Streben, dies Nationalgefühl zu wecken und zu leiten« (Humboldt 1827b, 188f.; vgl. Jašová 2021, 63).

Nicht nur zwischen Europa und dem *Rest*[62] oder schriftlosen und literarisch versierten Nationen lassen sich deutliche Hierarchisierungen markieren, sondern auch innerhalb von Europa können die Nationen mit Humboldt auf seiner universalhistorischen und anthropologischen Evolutionsstufenskala unterschiedlich verortet werden. Auf der untersten Ebene finden sich die »Russen und Türken«. Auf der mittleren Stufe stehen »Pohlen, Spanier und Portugiesen« und auf »jener höchsten stehen unstreitig Franzosen, Engländer u.s.f.« (Humboldt 1795a, 394; vgl. Humboldt 1799a), wobei England und Frankreich im Vergleich zu Deutschland durch einen einseitigen und bestimmten Nationalismus auffallen und damit Deutschland (nach den Griechen der Antike) an erster Stelle steht. Denn in Bezug zur Bildung, die, wie gesagt, »unendlich groß in Deutschland« ist (Humboldt 1799a; zit.n. Jašová 2021, 64), hängt »die Veredlung der Gattungen« »von der Mannigfaltigkeit der Charakterformen« (Humboldt 1795a, 388) und richtigen Bildungstheorie ab (vgl. ebd., 385), sodass das einseitige Frankreich gegenüber dem vielseitigen und bildungsreichen Deutschland nur schlecht abschneiden kann (vgl. krit. dazu Rebenich 2010, 28, 34).

In Humboldts *Plan einer vergleichenden Anthropologie* (1795a) und in *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues* (1827b) ist der ideale gebildete Nationalcharakter mit der noch zu erläuternden Bollenbeck'schen Sichtweise am Ende am ehesten der deutsche und dem Kulturnationalismus des Bildungsbürgertums verpflichtet. Neben der Sprache, Literalität, Abstammung und bürgerlichen Verfassung sind es gerade die gemeinschaftliche Tat, das Nationalstreben, die Mannigfaltigkeit und ›richtige Bildungstheorie‹ (Humboldt 1795a, 385) wie die

---

stark, mehr reizbar als leidenschaftlich. In keiner andren Nationalphysiognomie habe ich je etwas Aehnliches gefunden, unter keinem andren Volke so allgemein den Ausdruck gerade der intellectuellen Kräfte, u. doch deutet nichts in ihrer Bildung auf List oder Schlauheit hin; es ist vielmehr die glücklichste Vereinigung eines feinen Verstandes mit einem geraden u. schlichten Sinn. Die Weiber sind bei weitem minder vortheilhaft gebildet; ihre Züge sind minder fein u. sprechend; aber alle haben eine großgeschnittne, ernste u. sogar strenge Physiognomie, vorzüglich in den großen, schwarzen, wenig gebognen, u. sehr häufig in der Mitte zusammenstoßenden Augenbrauen. Vorzüglich auffallend ist bei den Männern die Leichtigkeit u. Behendigkeit des Ganges.« (Humboldt 1799a; zit.n. Jašová 2021, 62) »Wie man in der vergleichenden Anatomie die Beschaffenheit des menschlichen Körpers durch die Untersuchung des tierischen erläutert: ebenso kann man in einer vergleichenden Anthropologie die Eigentümlichkeiten des moralischen Charakters der verschiedenen Menschengattungen neben einander aufstellen und vergleichend beurteilen.« (Humboldt 1795a, 377; zit.n. Jašová 2021, 64)

62 Diesen Begriff verwende ich hier im Sinne Halls (1994, 137).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

späte Reife einer Nation (Humboldt 1799a; vgl. Jašová 2021, 64), die als Kriterien für einen idealen Nationalcharakter von Humboldt bestimmt werden. Gerade in Bezug auf die verspätete Nation Deutschland in Frontstellung gegen Napoleon und in Bezug zu dem deutschen Kultur- und Bildungsnationalismus des Bürgertums scheint der Humboldt'sche Kriterienkatalog eher die damaligen Diskurse des deutschen Nationalismus widerzuspiegeln, als eine universalhistorische und universalanthropologische Gegebenheit zu markieren (vgl. Kapitel 2.9.3).[63]

Im *Plan einer vergleichenden Anthropologie* (1795a) finden sich, wie gesagt, auch die Mannigfaltigkeit und richtige Bildungstheorie als ›konstitutive Merkmale‹ zur Unterscheidung des jeweiligen Fortschritts der Nationen. Ähnlich wie Schillers Formtrieb[64] geht es nach Humboldt darum, dass der Mensch möglichst viel mannigfaltigen natürlichen »Stoff« und ›vielfältige soziale Verhältnisse‹ in »Form« und »Einheit verwandelt« (Humboldt 1795a, 385). Dadurch wird der Mensch »reicher, lebendiger, kraftvoller, fruchtbarer« (ebd.). Diese individuelle Umwandlung stofflicher Mannigfaltigkeit ›spielen‹ in dem Menschen »neue Seiten« an und benötigen ›rege‹ und »in-

63 Hier sei auch darauf verwiesen, dass die angeführten Äußerungen über die Hierarchisierungen der Nationen und Sprachen deutliche Nähe beispielsweise zu Heideggers Schriften der Nachkriegszeit aufweisen. In diesen betont Heidegger zwar auch den »kosmopolitischen Klang«, aber gleichzeitig bindet er die Modulation wie Rettung der Menschheit an das ›deutsche Volk, die deutsche Sprache und an deutsche Philosophen‹ (Kleinbeck & Precht 2021, 180f.). Die Analogien und (Dis-)Kontinuitätslinien müssten untersucht werden, aber die Nähe ist deutlich, und diese scheint auch im rechts-konservativen oder neu-rechten Lager nicht übersehen zu werden: Erst »über die Sprache verwirklicht sich der Mensch, daher ist Sprache der ›Grund des Menschseins‹ (Martin Heidegger), und der Mensch ist ›nur Mensch durch Sprache‹ (Wilhelm von Humboldt).« (Kraus 2017, 174)

64 Schiller benutzt in den Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* für die beiden entgegengesetzten menschlichen Triebe unter anderem die Bezeichnungen Form- und Stofftrieb. Diese sind äquivalent zu Vernunft und Natur zu verstehen. Zuerst müsse *der* Künstler die zeitlose Form, hier ›Grundsätze‹, in sich herausbilden, den Formtrieb verwirklichen und den Vernunftmenschen in sich etablieren. Um dies zu erreichen, solle *er* die vielfältige Realität, also den Stoff, vereinnahmen und vereinheitlichen, zeitlos machen und formen, ihm Wörter, Kategorien, Gedanken etc. geben. Als Form sei der Mensch Gattung, ewiges Objekt und Idee, als Stoff oder Materie sei der Mensch nur ein erfüllter Moment in der Zeit, eine Größeneinheit, jedoch kein Mensch. Der Formtrieb ziele auf Wahrheit, Recht und Gesetz. Der Mensch solle zwar mit dem Stoff, dem Leben, der Realität leben, sich ihr jedoch nicht unterwerfen, sondern nach frei gewählten Grundsätzen leben (vgl. Schiller 2000, 37). Der ›Ernst‹ der Grundsätze bezieht sich auf deren moralische Notwendigkeit, auf die ›Bewahrung der Würde‹, da der Mensch ansonsten vollkommen determiniert sei, d.h. unfrei. Der Formtrieb sei zudem ernst, weil er auf seine eigene »Wahrheit und Vollkommenheit« ziele (ebd., 47f.). Doch wenn *der* sich nur den Grundsätzen unterwirft, drohe die Barbarei. Und wie Ricken dies in seiner früheren Humboldtrezeption deutlich macht, geht es bei Humboldt nicht um eine einseitige Formumwandlung, sodass sie (mit Schiller gedacht) in Barbarei endet, sondern es lässt sich mit seinen relationalen Figuren wie der Wechselwirkung auch ein Äquivalent zum Stofftrieb bei Humboldt ausmachen (Ricken 1999; vgl. Kapitel 3.2).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nere Thätigkeit«, um diese vielfältigen neuen Seiten »einzeln auszubilden, und zusammen zu einem Ganzen zu verbinden« (ebd.). Tut der Mensch dies nicht und gibt sich nur dem »einzelnen« hin, dann »entstehen die plumpen National- und Familiencharaktere, die uns in der Wirklichkeit unaufhörlich begegnen« (ebd.). Für die Öffnung für die Mannigfaltigkeit und die rege Umwandlung dieser in Einheit benötigt es der »richtigen Bildungstheorie«, sodass jedes »Mitglied einer Nation« anders ist, aber gleichzeitig sich in jedem »Mitglied« der »Nationalcharakter« ›spiegelt‹. Der einzelne Mensch wird stark, »je mehr er den Geist seiner Nation, seines Geschlechts, seines Zeitalters auf sich fortpflanzt« (ebd.).

Es benötigt folglich drei Bewegungen[65], die individuelle Öffnung zur *äußeren* sowie Ausbildung der *inneren* Mannigfaltigkeit, die Umwandlung von Mannigfaltigkeit in Einheit und die Übertragung oder Aufpfropfung der Nation auf den ›einzelnen Menschen‹. Diese drei Bewegungen scheint nach Humboldt eine **richtige Bildungstheorie** garantieren zu können und der einheitliche Nationalcharakter wird mit dieser umso »reiner, eigenthümlicher, feiner und vielseitiger« (ebd.). Bildung lässt sich so als eine Art »National-Erziehung[s]«-Technologie plausibilisieren (Humboldt 1792, 115; vgl. Tenorth 2010, 18).

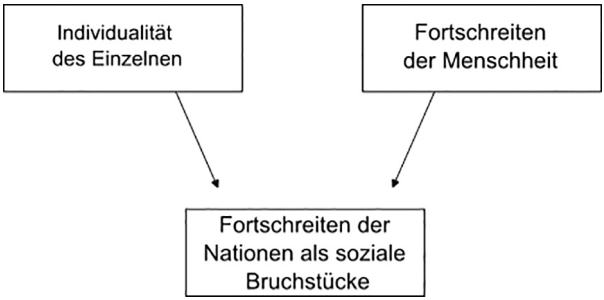
Liest mensch dies vor dem Nationen-Konzept Humboldts, sodass eine reiche, lebendige, fruchtbare und kraftvolle Nation von der Mannigfaltigkeit und der richtigen Bildungstheorie abhängt, wobei die Öffnung zur und Ausbildung der Mannigfaltigkeit in der Einheit der Nation wie in den einzelnen und mannigfaltigen Individuen mündet, bekommt die Feier der Mannigfaltigkeit und des gemeinschaftlichen Wirkens einen nationalistischen ›Einschlag‹ (Kleinbeck und Precht 2021, 161f.). Die eine *Nation* braucht für ihren *eigenen* Fortschritt und für ihre eigene evolutionäre Herausbildung eines individuellen Nationalcharakters die Verschiedenheit, den Kontrast, das Eigenthümliche und das Individuelle der anderen Nationalcharaktere, welches aber, wie bereits geschrieben, jeweils in sich »consequent« und in den eigenen »wesentlichen Gränzen« bleiben (Humboldt 1795a, 379).

Daraus lässt sich schließen, dass nicht nur die »Individualitaet und die Nationalitaet […] die beiden grossen intellectuellen Formen [sind], in welchen die steigende und sinkende Bildung der Menschheit fortschreitet« (Humboldt 1827b, 189; vgl. Ivo 2002, 8), sondern auch der richtig gebildete Einzelne und die mannigfaltige Menschheit sind notwendig für das evolutionäre Fortschreiten des einzelnen Nationalcharakters.

65 Der bereits angesprochene Differenztyp des individuellen Allgemeinen lässt sich hier wieder deutlich erkennen, wobei diesmal das Individuelle der einzelne Mensch ist und das Allgemeine die Nation.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(Abb. 11:)



Eine kosmopolitische Vielfalt der *Kulturen* oder auch die Sprachenvielfalt scheint einer spezifischen Differenzkonzeption zu folgen und mit Blick auf die hier verwendeten Textstellen scheint die Mehrsprachigkeit des Gebildeten dem nationalen Projekt untergeordnet zu sein und dem nationalen Fortschritt zu dienen. Zur Herausbildung eines von einem deutschen Bildungsbürger modellierten idealen Nationalcharakters sollen die Leute sich richtig bilden und die Gebildeten sollen viele *Sprachen* sprechen und mit vielen *Kulturen* in Wechselwirkung treten. Diese Bildung in einer Vielfalt der Sprachen scheint jedoch in meiner Lesart in Bezug auf den deutschen Bildungsbürger einerseits auf eine Steigerung der Größe des einzelnen *Deutschen*, der *deutschen* Sprache, der *deutschen* Nation und der von *Deutschen* modellierten allgemeinen Menschheit hinauszulaufen; andererseits scheint durch die universalistische Perspektive dieser spezifische Nationalismus auch anderen ›sozialen Bruchstücken‹ unterstellt/aufgepfropft zu werden, auch wenn dieser (laut Humboldt) woanders nicht so gut ausgebildet sei wie in Deutschland.

Mit diesem Fokus auf einen Ausschnitt des Humboldt'schen Denkens lässt sich der *friedliche* Kosmopolitismus Humboldts und auch seine Rede von Spachenvielfalt in eine nationalistische Diskurslinie einordnen, auch wenn Kultur, Nation und ihre Veredelung nach Humboldt nicht durch einen Krieg gegeneinander gefördert werden, sondern durch einen vielfältigen *friedlichen* Austausch und durch mannigfaltige Wechselwirkungen untereinander.

Bildung als produktive Machttechnologie: Wie bereits beschrieben positioniert Humboldt den vielseitigen Nationalcharakter Deutschlands gegen den einfältigen und plumpen Charakter Frankreichs (vgl. Jašová 2021, 63, 66). Neben der Gegenüberstellung zwischen Mannig- und Einfaltigkeit ermöglicht die bereits skizzierte Humboldtrezeption Rickens eine Perspektive auf Humboldts staatstheoretische Texte, nach der nicht nur eine politische und ökonomische Rückständigkeit der deutschen Nation gegenüber den Nachbarn mit dem bürgerlichen Bildung- und Kulturnationalismus kompensiert wird (Bollenbeck BuK, 21; vgl. Kapitel 2.9.3).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Mit Ricken und aus Foucault'scher Perspektive scheint es nicht nur um Kompensation zu gehen, sondern um eine Art machttechnologischer Aufrüstung gegenüber Frankreich. Denn Bildung wird von Humboldt nach Ricken als ein Mittel verstanden, wie der Staat seinen Zweck am Effektivsten umsetzen kann. Bildung oder der anvisierte liberale Bildungsstaat soll die Neigung der Bürger in Übereinstimmung mit dem Zweck des Staates bringen (Ricken 2006, 317). Bildung ermöglicht es, ›Charakter‹ und ›Denkungsart‹ zu beeinflussen und »diesem eine Richtung zu geben« (Humboldt 1792, 239; zit.n. Ricken 2006, 317), »ohne aber in diesen bloß ›von aussen‹ einzugreifen« (Ricken 2006, 317). Wie bereits beschrieben, schränkt der liberale Bildungsstaat nicht von ›außen‹ die für den Nationalcharakter wichtige ›Selbsttätigkeit‹ oder ›Eigentümlichkeit‹ wie ein ›Polizeistaat‹ ein (vgl. Siegert 1993, 67), sondern fördert sie und positioniert sie als Zweck des Staats. Es geht dabei ziemlich deutlich nicht um eine Aufwertung des Individuums in Abgrenzung zu äußeren Einflüssen. Sondern ganz in der Spur der ›obrigkeitsstaatsversöhnlichen‹ Haltung des Bildungsbürgertums (vgl. BuK, 218f., 251) geht es um die Verinnerlichung und Vertiefung der Ordnung und die Ausbildung des Staats im Menschen (vgl. Ricken 2006, 276). Die Macht soll im anvisierten liberalen Bildungs- und Kulturstaat deutlich produktiver und am möglichen Widerstand der Individuen vorbei über die ›Führung der Führungen‹ verlaufen (Ricken 2006, 25; vgl. Kapitel 2.2). Bildung diene dazu, jeglichen revolutionären Widerstand zu umgehen und die liberale Transformation der Gesellschaft qua *Individuation* zu vollziehen. Und entscheidend ist hier, dass, wie schon beim Archetypus des Bildungsbürgers, Johann Wolfgang von Goethe, auch bei Humboldt (1799a; 1813, 308) die »Umstellung vom Polizeystaat auf den Bildungsstaat« eher durch eine intellektuell-aristokratische Kaste wie durch das (beinah automatische) Fortschreiten des Nationalen anvisiert wird und nicht über selbstbestimmt-liberale Demokrat:innen oder Politik an sich (in Bezug zu Goethe, Siegert 1993, 67; vgl. Sieg 2013, 19-58). Hier plausibilisiert sich auch Humboldts Positionierung der Bildung gegenüber staats-politischen Vereinnahmungen in einer anderen Weise.

In Frankreich mündete »die Aufklärung in die Revolution« ein und in Deutschland besitzt der Kultur- und Bildungsnationalismus schon lange vor den Nationalsozialist:innen eine, mit Bollenbeck gesprochen, »antidemokratische Ausrichtung« (BuK, 212).

Nun irritiert der Begriff des Bildungsstaats, da Humboldt den Nationenbegriff »von dem des Staates abgrenzt« (Tenorth 2010, 18f.). Das ›preußische Selbstverständnis‹, samt der »besondere[n] Bedeutung, die man in Preußen der Bildungsidee beimaß«, stellt eine »Konkurrenzideologie« zum »deutschen Nationalismus« dar und das Humboldt'sche Wirken kann zwar gerade in Bezug auf die Gründung der Universität in Berlin im Rahmen der preußischen Integrationsideologie betrachtet werden (Sieg 2009, 13); doch gleichzeitig lässt sich zeigen, dass Humboldt »wissenschaftliche Köpfe für die Nation« und Preußen »Funktionseliten für den Staat«

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

erzeugen wollte (Trabant 2012, 23). Es lässt sich bei Humboldt ein ambivalentes Verhältnis gegenüber dem Obrigkeitsstaat ausmachen. In seiner Konzeption der Universität »überwog die soziale Zwecklosigkeit des Studierens und die Autonomie gegen einen Utilitarismus des Erwerbslebens« (BuK, 244). Der »Staat als Vertreter pragmatischer Funktionsinteressen« wird von Humboldt kritisiert. Er scheint aber gleichzeitig als »Garant der Herrschaft« und Durchgangspunkt vom Obrigkeits- zum Bildungsstaat, der den Kultur- und Bildungsnationalismus sichern soll und das Bildungsbürgertum »priviligiert«, angesehen zu werden (ebd., 244; vgl. ebd., 214).

Ein linguistic turn für Deutschland: Die »Geschichte der Nationen« hängt »auf das innigste mit« den Sprachen zusammen (Humboldt 1827b, 282) und in dem Text *Ueber den Einfluss des verschiedenen Charakters der Sprachen auf Literatur und Geistesbildung* (1821) ist im »Grunde […] die Sprache […] die Nation selbst und recht eigentlich die Nation« (Humboldt 1821, 641; zit.n. Weisgerber 1967, 25).

Schon bei Herder arbeitet sich die Menschheit und insbesondere die Deutschen »in ihrer Geschichte zur Bildung« hervor und Geschichte wird »selbst zu einer Bildungsgeschichte« (Benner und Brüggen 2004, 193). Gerade die Sprache stellt »das eigenste Gut jeder Nation« dar und »die Sprache ist das stärkste Band, welches die Genossen der Nation zu einer Kulturgemeinschaft verbindet« (Brandes 1808, 156; zit.n. BuK, 220). In dieser Spur »machte es sich […] [Herder] zur Aufgabe, die Existenz einer deutschen Volksseele zu belegen und Dokumente deutscher Sprache kontinuitätsstiftend zu präsentieren« (Müller 1995, 38). Auch begann er, »eine Initiative nach der anderen, um seine Zeitgenossen von der Existenz einer spezifischen Kultur und Literatur des deutschen Volkes zu überzeugen« (ebd.). Und neben der »Sprache« muss bei Herder alles, »was als deutsch gilt und den ›Nationalgeist‹ verkörpert, erhalten und entwickelt, erinnert und bewahrt werden« (ebd., 220). Das von Schiller und Goethe identifizierte Nicht-Deutschland (BuK, 219f.) musste neben der homogenisierenden Alphabetisierung und Bestimmung bzw. Durchsetzung einer deutschen Einheitssprache ›herbeigeschrieben‹ (Winthrop-Young 2005, 112)[66] und zu einem ›Nationalgeist‹ verknüpft werden.

Hier lassen sich die Anfänge eines modernen linguistic turn nachzeichnen, nachdem der Sprache eine besondere spekulative und konstituierende Dimension zugesprochen wird: Deutschland wurde in diesem Zugriff also über das Band der Sprache gebildet (BuK, 220; vgl. Jašová 2021, 21f.).

> »Wenn Sprache das Organ unsrer Seelenkräfte, das Mittel unsrer innersten Bildung und Erziehung ist, so können wir nicht anders als in der Sprache unsres Volkes und Landes gut erzogen werden.« (Herder 1793-1797, 161; zit.n. Müller 1995, 38)

66 Vgl. Jašová 2021, 21; vgl. Gazdar 2010; Riesenweber 2012; Siegert 1993, 69–81; Müller 1995, 28.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Wie noch mit Bollenbeck erläutert wird, »erhöht« die »fehlende nationalstaatliche Einheit den Bedarf an symbolischer Kompensation« (1994, 220). Wie gesagt, gerade die eine Sprache wird in der Zeit als »das eigenste Gut jeder Nation« positioniert (Brandes 1808, 156; zit.n. BuK 1994, 220). Bei Herder ist eine »Sprache das Organ unsrer Seelenkräfte, das Mittel unsrer innersten Bildung und Erziehung«. Bei Humboldt ist in rhetorischer Nähe zu Herder die Sprache »das bildende Organ des Gedanken (sic!)« (Humboldt 1827b, 191; Humboldt 1830-35, 426; zit.n. Koller 1997, 55.). Wie bereits beschrieben, macht dies nach Koller deutlich, dass »Sprache nicht nur zum *Ausdruck* der Gedanken dient, sondern sie ist an ihrer *Entstehung* auf entscheidende Weise beteiligt ist« (Koller 1997, 55), sodass hier ein Vorläufer des späteren postmodernen linguistic turn markiert werden kann (vgl. auch Wimmer 2009, 55). Gemäß Kollers Humboldtrezeption macht die *eigene* Sprache die Weltansicht der Individuen aus und bei Bildung geht es gerade um die Veränderung dieser Weltansicht, sodass Sprache als das entscheidende Medium der Bildung positioniert und das Erlernen von Sprachen als ein, wenn nicht **der** Grundmodus von Bildung bestimmt werden kann.

Die Sprachen und Nationen werden, wie gesagt, bei Humboldt deutlich hierarchisiert und auch die ›Abstammung‹ wird von Humboldt als ein Kriterium für die Hierarchisierung bemüht. Nach Trabant und nach Koller unterscheidet sich jedoch bei Humboldt das »Reich der Sprache […] grundlegend von demjenigen der Natur«. Sprache ist eine eigene »Macht«, eine »Erbin der Vergangenheit und der Nation, d.h. der Sprachgemeinschaft«, sodass sie auch »durch die Individuen, die sie sprechen, verändert werden« kann (Trabant 2012, 253). Wie bei Herder und im Bildungsbürgertum der Zeit üblich, hat dieser moderne linguistic turn Humboldts nicht nur einen nationalen Kontext am Rande, sondern Sprache lässt sich auch in Humboldts Schriften im Zentrum seines Denkens nicht von der Kategorie des Nationalen trennen. Humboldt bestimmt »Sprache und Abstammung« (III 234f.) als das oberste ›Konstituent‹ einer Nation (Ivo 2002, 15), wobei nach Weißberger eine reflexive »Schicht tiefer« nur die Sprache übrig bleibt und, wie schon angeführt, »Nation […] eine durch eine bestimmte Sprache charakterisierte geistige Form der Menschheit« darstellt (Humboldt 1827b, 125; zit.n. Weisgerber 1967, 25; vgl. Menze 2003, 25f.).

> Sprache »erscheint vielmehr als ›ein Hauch der Menschheit aus dunkler, unbekannter Zeit‹ [Humboldt 1827b, 220], als der lebensstiftende ›Odem‹ [Humboldt 1843, 116], als jene Manifestation des Geistes, der ›nur in der Nationalität‹ lebt und webt [Humboldt 1827b, 189], und als ›das zum Körper gewordene geistige nationelle Leben‹ [Humboldt 1823, 6]«. (Menze 2003, 16)

Die Antike als Medium nationaler Größe: Das Ideal der gebildeten Nation stellt für Humboldt die vergangene und nachträglich nationalisierte Nation der antiken Grie-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

chen dar (Trabant 2012, 219)[67]. Es gab »eine Sprache und eine Literatur und das heißt den Geist eines Volkes […], das es besser macht als alle anderen« (ebd.), wobei dieser Maßstab nach Trabant für Humboldt »Bescheidenheit, nicht nationalistische Überlegenheit« für gegenwärtige Nationen erzeuge (ebd.). Humboldt identifizierte demnach die Deutschen nicht wie Schlegel als die »Griechen der Neuzeit« (zit.n. Bollenbeck BuK, 21) oder wie bei Heidegger als eine Nation, die selbst den Griechen enthoben ist (vgl. krit. d. Kleinbeck und Precht 2021, 165-167, 178f.), sondern die Griechen und ihre Kultur dienten als Vorbild für nationale Größe. Mit Trabant lässt sich die These aufstellen, dass mensch mit Humboldts Auseinandersetzung rund um das antike Griechenland »weit vom Nationalismus entfernt« ist. Denn es »sind schließlich nicht die Deutschen, die so besonders exzellent sind, sondern die Griechen, und auch sie sind diese besondere und exzellente Form nicht ewig und sozusagen essentialistisch, sondern sie sind es in einer ganz bestimmten Periode ihrer Geschichte« gewesen (Trabant 2012, 44).

Abseits meines Eindrucks, nachdem Trabant der nationalen Diskurslinie in Humboldts Schriften relativ affirmativ begegnet, lassen sich Textstellen bei Humboldt und auch die Humboldtrezeption Rebenichs anführen (2010), die in Humboldts Schriften und Briefen eine deutlichere Identifizierung mit den Griechen nahelegen und einen Humboldt erzeugen, der Deutschland vor allen anderen Nationen seiner Zeit positioniert. In dem Text *Geschichte des Verfalls und Untergangs der griechischen Freistaaten* (1807/08) ›knüpfen‹ die Deutschen »ein ungleich festeres und engeres Band an die Griechen, als an irgendeine andere, auch bei weitem näher liegende Zeit oder Nation« (Humboldt 1807/08, 184; zit.n. Rebenich 2010, 34). Und diese nationale Verwandtschaft wird in diesem Text gegen das durch Napoleon siegreiche Frankreich gewendet, wenn er in Bezug auf die Niederlage Preußens 1806 die Analogie zwischen Rom und Griechenland aufmache.

> »Wie damals so geschehe es ›fast immer‹, dass ›barbarische Völker‹ die ›höher gebildeten‹ besiegten. Wer nicht ›im Verzweiflungsmuth‹ untergehe, der suche ›die Freiheit im Inneren wieder‹, die im Äußeren verloren gegangen sei [Humboldt 1807/08, 173f.].« (Rebenich 2010, 34; vgl. Kleinbeck und Precht 2021, 163f.)
> »Das siegreiche Rom bildete ›in vielfacher Hinsicht immer den Körper, dem Griechenland die Seele einhauchen sollte‹ [Humboldt 1807/08, 183]«. (Rebenich 2010, 34)

Anders als bei Trabant stellten in dem Zugriff Rebenichs die antiken Griechen für Humboldt nicht nur das Medium der Bildung und großartigen Nation dar, sondern Deutschland und das antike Griechenland (wie auch Frankreich und Rom als Gegen-

67 Vgl. Humboldt 1807, 65; vgl. krit. d. Rebenich 2010, 25–28; Wrana 2021b.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

pol) wurden zunehmend parallelisiert und Deutschland stellt in dem Zugriff Rebenichs die (zu seiner Zeit) gebildetste und größte Nation dar (Rebenich 2010, 33-35).

Diese (nicht nur) von Humboldt propagierte Wahlverwandtschaft prägte insbesondere auch als »historische Formation und ideale Projektion nachhaltig Wertvorstellungen und Bildungsinhalte der Schicht […], die wir als Bürgertum bezeichnen« (Rebenich 2010, 24; vgl. Assmann 1993). Auch durch Humboldt wurde der »entstandene Mythos von der Verwandtschaft zwischen Deutschen und Griechen […] Teil der bürgerlichen Sinnstiftung« und reproduzierte und festigte »die Vorstellung […], Bürger einer überlegenen Kulturnation zu sein« (Rebenich 2010, 35).

Interessanterweise »distanzierte« sich der spätere Humboldt dann zunehmend »von jeder auf die europäische Antike verengten Kulturhierarchisierung«, wobei aber in der akademischen Geschichtsschreibung erst nach Humboldt »die Alte Welt« zu einer »Epoche neben anderen« wurde (Rebenich 2010, 29). Die Überhöhung der Antike und die spezifische Frontstellung gegen Rom (und Frankreich) teilt Humboldt hier auch mit Fichte wie Heidegger (vgl. Kleinbeck und Precht 2021, 179).

Nach Aleida Assmann (1993) und Stefan Rebenich (2010) diente das antike Griechenland mindestens als Vorbild, Medium und Orientierungspunkt des Neuhumanismus, der Bildungskonzeption Humboldts, seiner ›Vorstellung der Kulturnation‹, der Humboldt'schen Universität und des von Humboldt konzipierten Unterrichts an Gymnasien. »Die griechische Sprache als Produkt des griechischen Geistes und als Ausdruck des griechischen Charakters besaß den absoluten Vorrang« (Rebenich 2010, 25).

Eine nationale Diskurslinie: Die anfänglich angeführten und dann erläuterten Verdichtungen erhielten nun eine plausible Einbettung, indem ich die nationale Diskurslinie in Humboldts Denken nachzeichnete. Es wurden unter anderem die Bedeutung und Rolle des Nationenbegriffs in Humboldts Denken, die Verbindung der Begriffe Individualität, Nationalität und Menschheit, die enge Verschränkung zwischen Mannigfaltigkeit und Nation sowie die Verwicklungen zwischen den Begriffen Nation, Bildung und Sprache skizziert.

Entgegen der in der Bildungsphilosophie deutlich vernachlässigten Beschäftigung mit dem Bildungs- und Kulturnationalismus des 18. und 19. Jahrhunderts habe ich hier vorrangig im Anschluss an Jašová über eine weitere Humboldtrezeption eine zentrale nationale Diskurslinie gegenüber der liberalen, alteritätstheoretischen, medientheoretischen oder kosmopolitischen herausgestellt.

2.9.3 Historische (Dis-)Kontinuitäten

Die bereits angeführten Textstellen in Humboldts Schriften verdeutlichen den von Bollenbeck oder auch Stefan Rebenich beschriebenen bildungsbürgerlichen Kultur- und Bildungsnationalismus, (Bollenbeck BuK, 15, 198f., 210; vgl. Rebenich 2010, 27). Wie schon mehrfach angeführt, »gehört« nach Humboldt mensch »noch

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

eigenthümlicher als ein anderer« seinem »Vaterlande« an, wenn mensch »sich mit Philosophie und Kunst beschäftigt« (Humboldt 1799b, zit.n. Jašová 2021, 64) und in dem idealen Menschen »findet sich Sinn für Schönheit und Streben nach Wahrheit, beide für sich in hoher Stärke, und gegeneinander in vollkommnem Gleichgewicht« (Humboldt 1795a, 389). Es lässt sich bereits bei Humboldt nachzeichnen, was nach Georg Bollenbeck für das ganze Bildungsbürgertum galt: Die »Künste und Wissenschaften, das heißt insbesondere […] die Literatur und Philosophie […] gelten als Aktivposten vergangener und zukünftiger nationaler Größe« (BuK, 21).[68]

Ein spezifischer Bildungsnationalismus: Über Humboldt und den Umgang mit Humboldt lässt sich eine Besonderheit für die Anfänge der *deutschen* Nationalbildung und auch der ›Wiedergutwerdung‹ der deutsch-nationalen Identität nach dem zweiten Weltkrieg (Czollek 2020, 65; vgl. Jašová 2021, 75) ausmachen, die eng mit Geistigkeit, kulturellen Erzeugnissen und auch *Bildung* verbunden zu sein scheint (vgl. BuK). ›Kultur‹, ›Bildung‹, ›Liberalismus‹ und ›Nation‹ bilden im 18. und 19. Jahrhundert ein enges Geflecht »mit universellem Anspruch« und die »Trägerschicht« dieses Geflechts »war das Bildungsbürgertum, eine kleine Schicht mit einer großen Definitionsmacht« (ebd., 244).[69]

Mit Bollenbeck lässt sich die Nationalbildung Deutschlands trotz aller angeführten Kritiken an der Sonderwegsthese (BuK, 223ff.; vgl. Sieg 2013, 7-19) als eine besondere im Vergleich zu den anderen besonderen Nationalbildungen Englands und Frankreichs »erzählerisch darstellen« (Sieg 2003, 242; vgl. Derrida 2021; Kleinbeck und Precht 2021), damit plausibilisieren und über diese Erzählung lässt sich ein »Sinn für historische Kontinuitäten« erzeugen (vgl. ebd., 9), wobei dadurch wiederum *Bildung* nationalisiert wird[70] und nicht intendierte Ausschlüsse[71] entstehen (vgl. Derrida 2013, 127).

---

68 Es sei hier auch auf Derridas Auseinandersetzung mit diesem »besonderen« und »wesentlich philosophischen Nationalismus« verwiesen, der eine »›einzigartige‹ Verbindung ›mit einem Kosmopolitismus und einem Humanismus‹ eingegangen ist« (Kleinbeck & Precht 2021, 172f.) und den Denkern und Dichtern einen gesonderten Status zuweist (Derrida 2021). Derrida markiert und kritisiert den deutschen Nationalismus und die damit verbundene Höherstellung des deutschen Philosophen, der das Abendland und das ganze Menschengeschlecht retten könne, entlang einer ausführlichen Heideggerlektüre (ebd.; vgl. Kleinbeck & Precht 2021, 174f.).

69 Teile des Absatzes und einige folgende Sätze sind dem Text *Das postkoloniale Ende der Bildung* (Wartmann 2021) entnommen, jedoch leicht angepasst worden.

70 Vgl. die Kritik Spivaks an nationalisierten Bezeichnungen 1993, 188f.

71 Zu diesen Ausschlüssen gehört unter anderem die »allgemeine Komplizenschaft Europas mit den Nazis« (Derrida 2013, 127). Es gab (und gibt), mit Derrida gesprochen, ein gesamteuropäisches *Kultur*problem und die »europäischen Diplomatien, die europäischen Kirchen und die europäischen Universitäten hatten ja schließlich zehn oder zwölf Jahre lang auf ihre eigene Weise mit dem Nazismus kollaboriert« (ebd.). Natürlich lassen sich auf lokaler Ebene (gerade in *Deutschland*) Besonderheiten herausstellen, was ich in dieser Arbeit auch tue. Aber

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Nach dem Fall des Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation ist das betreffende Gebiet mit Kleinstaaterei und ökonomischer Rückständigkeit konfrontiert, wobei gleichzeitig in *England* und *Frankreich* die nationale Integration über vorrangig ökonomische und politische Narrative vorangetrieben werden. Das Nicht-Deutschland[72] geht einen anderen Weg. Lange vor der Reichsgründung dienen nach Bollenbeck gerade Kultur und Bildung als die zentralen Medien der Nationalbildung.[73] Selbst Friedrich Wilhelm III. soll gesagt haben, dass der »Staat […] durch geistige Kräfte ersetzen [muss], was er an physischen verloren hat« (zit.n. Tenorth 2010, 17) und für seine anvisierte Bildungsreform und die damit einhergehende Universitätsgründung in Berlin beauftragte er Wilhelm von Humboldt, so die Erzählung bei Tenorth (vgl. ebd.). Deutschland als Nation wurde nicht nur von seinen Dichtern und Denkern[74] herbeigeschrieben, sondern die deutsche Reichseinigung war neben Bismarcks kriegerisch-politischer Integration von oben mit den Worten eines damaligen ›italienischen Kommentators‹, eine »politische Ausprägung der geistigen Bildung, […] Triumph einer langen Culturarbeit« (zit.n. BuK, 221; vgl. Engelhardt 1986, 146).

Der bildungsbürgerliche »Kulturnationalismus« konnte sich zunächst im 18. und 19. Jahrhundert durchsetzen (BuK, 220), das Bildungsbürgertum etablierte sich als hegemoniale Trägerschicht (ebd., 206) und Funktionselite (ebd., 196, 218) und »mit Hilfe der nationalen ›Kultur‹ [konnten Führungsschichten] lange vor der politischen Reichsgründung« integriert werden (ebd.).

Das angesprochene diskursive Geflecht und das die von Bollenbeck als Deutungsmuster ausgewiesenen Begriffe Bildung und Kultur »[organisierten] individuelle Sinngebung und symbolische Vergesellschaftung qua Sprache […] und [lenkte] damit Wahrnehmung« (ebd., 25). Über und mithilfe des Deutungsmusters

---

dieser Fokus läuft Gefahr, neben der Reproduktion des Kritisierten (eine nationale *Bildung*) intra-*kulturelle* Diskurse, Institutionen und Praktiken aus dem Blick zu verlieren.

72 »Das alte ›Heilige Römische Reich Deutscher Nation‹ deckt sich nicht mit dem, was, wie unterschiedlich auch immer, in neueren nationalen Diskursen unter ›Deutschland‹ verstanden wird. Zum Deutschen Bund von 1815 gehören Millionen von Polen, Tschechen, Kroaten und Italienern. ›Deutschland? Aber wo liegt es?‹, fragen 1796 Goethe und Schiller in den *Xenien*. Über die Grenzen, ob kleindeutsch oder großdeutsch, debattiert das Bildungsbürgertum.« (BuK, 219f.) Wenn in diesem Kapitel von Deutschland die Rede ist, dann bezieht sich dies auf Deutschland als Nation und nicht als Reich oder Staat.

73 BuK, 21ff., 220f., 216–219; vgl. Sieg 2013, 104. Und auch Derrida hebt entlang verschiedener Heidegger-Lektüren eine »spezifisch deutsche Verbindung von Philosophie, Dichtung und Nationalismus« hervor (Kleinbeck & Precht 2021, 177).

74 Diese Formel »setzte sich erst nach Bismarcks gewaltsamer Gründung des Deutschen Reichs durch und verwies mit ironischem Unterton auf die Kluft zwischen den kulturellen Ansprüchen des neuen Gemeinwesens und der eher tristen Wirklichkeit«. Sieg verweist hier darauf, dass solche »Mythen ein Eigenleben« besitzen und »sich nicht umstandslos in die Abläufe der politischen Geschichte einbetten« lassen (Sieg 2013, 18).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

wurde Welt ›erklärt‹ und ›gestaltet‹ (ebd.). Wie bereits beschrieben bildete das Bildungsbürgertum die Trägerschicht, welche die Definitionsmacht gegenüber diesem Deutungsmuster bzw. Geflecht hatte. Es geht hier nicht um Humboldt als Einzelperson oder einen alleinigen Fokus auf sein Denken, denn Bildung und Kultur fungierten auch schon vor Humboldts Wirken als Medien der Nationalbildung und etablierten sich, wie beschrieben, »wirkungsvoll in den beiden entscheidenden Integrationsideologien auch des 19. Jahrhunderts, im Liberalismus und im Nationalismus« (ebd., 216; vgl. Sieg 2013, 19-58). Mit Bollenbeck lässt sich eine Bildungsgeschichte ab dem 17. Jahrhundert erzeugen, nach der *Bildung* und *Nation* sich sehr eng verschränken lassen: Über die Medien der Bildung und Kultur bildete sich Deutschland zu einer Nation, auch hat der deutsche Kultur- und Bildungsnationalismus seinen Anteil an der Bildung der (inter-)nationalen Welt – und dies lange vor der Reichsgründung. Ausgehend von der Perspektive Bollenbecks lassen sich neben Humboldts Bildungsdenken auch Goethes Menschenbildung (Siegert 1993) oder Schillers ästhetische Erziehung des Menschen (Müller 1993; BuK, 219; Jašová 2021, 27f.) als zentrale Medien des deutschen Nationalismus des 18. und 19. Jahrhunderts ausweisen, wobei nach Bollenbeck diese bildungsbürgerlichen »Deutschtümeleien […] durch eine Verbindung des nationalen mit dem kosmopolitischen Denken gedämpft« blieb und noch nicht auf »Herrenvolk, rassische Überlegenheit und Weltherrschaft« zielte (BuK, 22; vgl. Ivo 2002, 13, 17).

Distinktionsfunktion von Bildung: Das Bildungsbürgertum konnte sich im 18. und 19. Jahrhundert durchsetzen, da die ›allgemeine Bildung‹ »antiständisch konzipiert ist und das Versprechen enthält, den Abstand zwischen Gebildeten und Ungebildeten zu verringern« (BuK, 198f.; vgl. Schäfer 2011a). Das Bildungsbürgertum transportierte in die gesamte Gesellschaft das »Versprechen künftiger Freiheit des Individuums« (Müller 1995, 44) und stützte einen Modernisierungsschub der Gesellschaft (vgl. BuK, 221). Die Ver-Bildung und »Verbürgerlichung« reichte weit über das Bildungsbürgertum hinaus, sie umfasst »die Künste und Wissenschaften ebenso […] wie den Einfluß auf Schule und Bildungssystem« (ebd., 199). Das bürgerliche Versprechen nach individueller Freiheit und kosmopolitischer Mannigfaltigkeit wirkt bis in heutige Diskurse beispielsweise um eine inklusive Bildung nach (siehe Kapitel 3.7-3.8).

Trotz der bürgerlichen Versprechen und der Verbürgerlichung der Gesellschaft hatten die hegemonialen Bildungsdiskurse (gerade) im 18. und 19. Jahrhundert auch eine soziale Distinktionsfunktion, die das deutsche Bildungsbürgertum vom Besitzbürgertum, von anderen Schichten und Nationen abgrenzte und darüber die eigene *Identität* konsolidierte wie stützte (vgl. BuK 1994, 15, 159, 246, 263; vgl. Koller 2016a, 42).

Der Zerfall des bildungsbürgerlichen Geflechts und die akademische Radikalisierung: Die »Koalition zwischen Nationalismus und ›Kultur‹« erzeugte im Laufe des 19. Jahrhunderts eine »besondere Dynamik durch die Spannung zwischen

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

[den durch das Bildungsbürgertum erzeugten] gesteigerten Wünschen und ernüchternden Realitäten« (BuK, 219). Industrialisierung, Verelendung, Landflucht, Wirtschaftskrisen standen den Versprechungen des Bildungsbürgertums in aller Offensichtlichkeit entgegen (vgl. ebd., 297f.). Die gesellschaftliche Wirklichkeit stand dem durchs Bildungsbürgertum propagierten Glauben, dass der eigene Status und die jeweilige eigene Armut selbst überwunden werden könne und nicht mehr als natürliches Schicksal hingenommen werden muss, entgegen. Das Bildungsbürgertum verlor zunehmend seine hegemoniale Stellung angesichts des aufsteigenden Kapitalismus und Besitzbürgertums (vgl. Baumgart 2001, 125; Sieg 2013, 59-61), des technischen und wirtschaftlichen Fortschritts und der politischen Narrative »mit der Frontstellung gegen das napoleonische Frankreich, mit der Rheinkrise 1840, dem Konflikt um Schleswig-Holstein« und der anschließenden Reichsgründung (BuK, 298f.; vgl. Sieg 2013, 19-58) und Schutzzollpolitik (Sieg 2013, 49). Waren in Bezug auf den Nationalismus am Ende des 18. Jahrhunderts noch »die ›Gebildeten‹ die Wortführer«, so ›entwickelte‹ sich der Nationalismus im Laufe des 19. Jahrhunderts gerade durch die politischen Konflikte »zu einem Massenphänomen« (BuK, 216; vgl. Sieg 2013, 243). Der Nationenbegriff besitzt am Ende des 19. Jahrhunderts jedoch längst keine bildungsbürgerliche und auf *Frieden* ausgerichtete Eindeutigkeit wie bei Humboldt, sondern diesem Begriff pfropfen sich neue und konservativere Trägerschichten auf.

Gerade die Reichsgründung, die Kaiserattentate und die Bismarck'sche Politik führten zu einer »Bildungskrise« (Sieg 2013, 37), in der die Konservativen den »Wert der Bildung« in Frage stellten und eine »heftige Bildungsdebatte« auslösten. Liberale wie sozialdemokratische Kräfte und ihre Bildung wurden stark bekämpft, wobei sich die Obrigkeitsstaatshörigkeit (ebd., 48, 51) und die antidemokratischen Elemente auch im bildungsbürgerlichen Lager verschärften. Die »Halbbildung« (ebd., 44), der »Bildungsschwindel« (ebd. 45), die »Demokratisierung des Wissens« (ebd., 46, 53f.) wurden von der Seite der Konservativen als zentrale Probleme identifiziert, denen beispielsweise mit der **richtigen Bildung**, Wertphilosophie, der ›Vermittlung autoritärer Überzeugungen an Schulen‹ (ebd. 48) und später dem sinngebenden Neoidealismus (ebd., 94, 102) beizukommen wären. Sei es die breite »Übernahme Fichte'scher Vorstellungen«, wodurch den »Intellektuellen eine Schlüsselrolle bei der Vermittlung freiheitlicher Vorstellungen für die homogen konzipierte ideale Gemeinschaft« zugewiesen wurde (ebd., 39; vgl. ebd., 79-89) oder die Positionierung der Philosophen als »Schiedsrichter« für ›kulturelle Fragen‹ und ›absolute Werte‹ bei Wilhelm Windelband (ebd., 48; vgl. ebd. 57) – es lässt sich nach der Reichsgründung ein »Zuwachs autoritärer Ordnungsvorstellungen« in der akademischen Welt ausmachen (ebd., 56), deren Anbahnungen aber, wie gezeigt, auch schon bei Humboldt skizziert werden können.

Es lässt sich festhalten: Dem mit bildungsbürgerlicher Kultur, Geschichte, Sprache, mit Obrigkeitsstaatsfrömmigkeit und mit Größenwahn von geistiger

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und nationaler Größe herbeigeschriebene und herbeigebildete, wie nationalisierte Deutschland pfropften sich nach und nach konservativere und während des ersten Weltkriegs deutlich radikalere Kräfte auf.

Das Sozialprestige der Professor:innen und »der Respekt, den das deutsche Bürgertum der ›Bildung‹ entgegenbrachte« blieben Anfang des 20. Jahrhunderts trotz des Aufstiegs des Besitzbürgertums und der konservativen Wende erhalten (Sieg 2013, 104). Viele deutsche Wissenschaftler spielten für die »Rechtfertigung des ersten Weltkrieges« (ebd.) und die Kriegspropaganda im Rahmen des ›Kriegs der Geister‹ (ebd., 105, 118) eine entscheidende Rolle. Öffentliche Kriegsbegeisterung, neoidealistische Deutschtumsmetaphysik (ebd., 122), die Verherrlichung der deutschen Nation (ebd., 148) und die ab 1916 einsetzende semantische Vorbereitung faschistischer Gedankenwelten (ebd., 123-135) und totaler Kriegsfantasien (ebd., 115, 119) spielten sich vorrangig im weiterhin sendungsbewussten und wirkmächtigen Bildungsbürgertum ab.[75] Die (schon bei Humboldt transportierte) selbstgewisse »Überparteilichkeit« und bürgerliche Setzung des Deutschtums als *die* Kultur schlechthin, die sich nicht mehr wie bei Humboldt durch *Kosmopolitismus* und *Frieden*, sondern im »Kulturkrieg« durchsetzen werde (ebd., 119) und in die »Weltherrschaft des deutschen Geistes« münden wird (zit.n. Sieg 2013, 110)[76], die verbreitete Befürwortung der Verwendung der »deutschen Waffen« (ebd., 123) und die positive Einstellung gegenüber dem preußischen Militarismus (110, 115f., 123) – die radikalisierte nationalistische Kritik demokratischer Werte (ebd., 116, 121) spricht für sich.[77]

Für und gegen das Bildungsbürgertum: Die bildungsbürgerliche Verschränkung von Bildung und Nation zog sich in der akademischen Welt auch während des Nationalsozialismus durch, was exemplarisch bei Alfred Baeumler, Hermann Nohl und Ernst Krieck nachgezeichnet werden kann. So begrüßte Herrmann Nohl »vor

75 So gehörten auch Goethes *Faust* und Nietzsches *Also Sprach Zarathustra* zur gängigen Frontliteratur der Soldaten im ersten Weltkrieg (Sieg 2013, 138).

76 Mit Sieg lässt sich zwar auch von einer theoretischen Radikalisierung im Laufe des 20. Jahrhundert Sprechen. Es lässt sich jedoch beispielsweise die Diagnose Wolfgang Eßbachs bestreiten, nach der die akademische Welt des 19. Jahrhunderts. im ersten Weltkrieg ›zusammenbricht‹ und im ersten Weltkrieg der theoretische Radikalismus geboren wird, der sich zudem dadurch kennzeichnen ließe, dass in einer Art Hufeisentheorie linke und rechte Radikale horizontal angeordnet werden könnten (Eßbach 2009 I, 19:40-19:55). Diese Umbruchs-Rhetorik scheint die hier erzeugten Kontinuitätslinien zu verkennen und erzeugt den Mythos einer vorrangig gemäßigten oder normalen Theorie vor dem ersten Weltkrieg (beispielsweise bei Humboldt).

77 Diese Diskurslinien finden sich auch bei Pädagog:innen und Erziehungswissenschaftler:innen wieder. An dieser Stelle sei aber, in Bezug auf die Begrüßung und Affirmation des Militarismus und die antidemokratische Grundhaltung von Erziehungswissenschaftler:innen in der Vorkriegszeit, exemplarisch auf die Auseinandersetzung Benjamin Ortmeyers mit Herrmann Nohl verwiesen (2008, 7, 14, 67f., 120f.).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

allem auf der Basis eines deutschen Nationalismus und Militarismus trotz dieses oder jenes Vorbehalts begeistert das NS-Regime und stellte seine Konzeptionen in seinen Dienst« (Ortmeyer 2008, 7). Bei Nohl ist Bildung »zentral auf die Bildung eines nationalen, ›deutschen Typus‹ ausgerichtet: Bildung zum deutschen Volk, Bildung des deutschen Volkes zur Volksgemeinschaft« (Ortmeyer 2008, 12). Aber trotz aller Kontinuitätslinien bis zum und durch den Nationalsozialismus hindurch, der vorrangig anfänglichen Bedienung bildungsbürgerlicher Bildungsideale durch die Nationalsozialist:innen (vgl. Sieg 2013, 193), trotz der solidarischen und begeisterten Bildungsbürger:innen wie Nohl oder der *Vereinnahmung* bildungsbürgerlicher Heroen wie Humboldt (Sieg 2013, 200) und der bestehenden Mehrstimmigkeit im Nationalsozialismus (BuK, 289-291) wendeten sich die Nationalsozialist:innen zumindest gegen Teile des Bildungsbürgertums (ebd., 300; vgl. Sieg 2013, 199-203).

Nachkriegszeit: Trotz des auch gewalttätigen Kampfs gegen das Bildungsbürgertums fehlte es nach dem Krieg nicht an Gebildeten, die sich mit dem Nationalsozialismus arrangiert hatten, Mitläufer:innen oder sogar Täter:innen waren. Es gab nach dem Krieg in der Bundesrepublik einen sogenannten kulturellen oder bildungsbürgerlichen Neuanfang (vgl. Czollek 2020, 66; vgl. Sieg 2013, 193-240.). Große Teile des Bildungsbürgertums schrieben sich in der Nachkriegszeit eine »neue Normalität« herbei. Kurz gesagt: Das Bildungsbürgertum verdrängte mit der »Stunde Null« die Vergangenheit (Czollek 2020, 66; vgl. BuK, 302). Für diese ›neue Normalität‹ knüpfte das Bildungsbürgertum in allen politischen Lagern an die deutsche Kunst, Kultur und Bildung der Vorkriegszeit an (vgl. Lepenies 2003, 23)[78].

Auf der einen Seite konnten Erziehungswissenschaftler:innen wie Nohl »weitgehend bruchlos ihre Arbeit fortsetzten« (Ortmeyer 2008, 6). Nach Nohl hatte ein »jahrtausendalter Kampf um unsere deutsche Weltstellung […] ein tragisches Ende gefunden« (Nohl (1946) 1969, 185; zit.n. Ortmeyer 2008, 93). Er konnte seine »antidemokratische Grundgesinnung«, sein »Verständnis für den Nationalismus nach 1945« verbreiten (Ortmeyer 2008, 95) und weiter »programmatisch einen ›höheren Nationalismus‹ auf der Basis der Sorge ›für die Volksgesundheit, der Heimatliebe und des Sinnes für die Muttersprache‹ [Nohl 1946a] fordern« (ebd. 2008, 94). Auf der anderen politischen Seite ließ sich der Rückbezug (zumindest) auf Teile der deutschen Kultur beispielsweise mit Jürgen Habermas als eine (von ihm anvisierte) »Integration des konservativen Erbes in der Linken« beschreiben (Unseld; zit.n. Bürger 2012, 10).

Die diskursiv-materiellen Apparaturen der Kultur und Bildung eigneten sich sehr gut, um neu anzufangen und die eigene Schuld in die angeblich Un- und Massenkultur, den niederen oder extremen Nationalismus und den Dämon Hitler zu verschieben (vgl. BuK, 302f.). Der Rückbezug zum Kulturnationalismus des Bürgertums und die eigene Schuldabwehr lassen sich schon auf dem Internationalen

78 Den Hinweis auf diese Referenz verdanke ich Michaela Jašová.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

»Schriftstellerkongreß zur Verteidigung der Kultur vom 21. bis 25. Juni 1935 in Paris« ausmachen (Müller 1995, 44), wo versucht wurde, den bürgerlichen Kulturalismus gegen Hitler zu wenden. Abseits einiger Ausnahmen (beispielsweise Brecht, Klemperer, Breton, Musil, Adorno, Celan, Weiss)[79] folgten während und nach dem zweiten Weltkrieg selbst die emanzipativen oder auch kommunistischen Reste des Bildungsbürgertums diesem Rückbezug (BuK, 302f.; Müller 1995, 44-46).

Dieser Anschluss an die Zeit vor dem ersten Weltkrieg fand in der Nachkriegszeit bei »nicht eben wenige[n]« »Vertretern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik« statt, die »bisweilen ausgeprägte […] Affinitäten zur NS-Ideologie zu erkennen gegeben hatten« (Rieger-Ladich 2014, 71). Die Pädagogik wurde nach dem Krieg »erfolgreich« durch die Geisteswissenschaftliche Pädagogik reorganisiert, es wurden »Lehrstühle […] eingerichtet« (ebd., 70). Trotzdem schien der Bildungsbegriff gesellschaftlich oder auch in großen Teilen der Erziehungswissenschaft im Zuge der realistischen oder empirischen Wende als ungeeignet befunden und zugunsten von Begriffen, wie Sozialisation und Qualifikation, verabschiedet worden zu sein (vgl. Koller 1999, 12f.). Bis Mitte der 1970er Jahre fristete der Bildungsbegriff in der Erziehungswissenschaft eher eine randständige Existenz (Ruhloff 1991, 171).

Die bildungsbürgerliche Trägerschicht hatte schon vor dem Faschismus ihren hegemonialen Stand verloren. Nach dem Krieg gab es deutliche Vorbehalte gegenüber dem Bildungsbegriff (ebd., 171) und auch beispielsweise Adorno äußert sich in den 1950er Jahren kritisch gegenüber einem Anschluss an die deutsche Kultur der Vorkriegszeit (vgl. Lepenies 2003). Bildung war zudem aufgrund des Konservatismus in den Bildungsdiskursen ideologieverdächtig geworden; sie erschien als herrschaftsstabilisierendes Distinktionsmittel des Bildungsbürgertums (vgl. Koller 2021a, 91; Ricken 2006, 19); auch schien seit der Ablösung des Bildungsbürgertums durch das Besitzbürgertum und seit den veränderten gesellschaftlich-ökonomischen Koordinaten nach dem Nazi-Regime der Begriff nicht mehr zeitgemäß (vgl. Koller 1999, 12f.; Rieger-Ladich 2014, 70f.).

Die bildungstheoretische Stunde Null: In der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik folgte ab »Mitte der 60er Jahre« in Bezug auf die Kritische Theorie eine »Selbstkritik« (Keckeisen 1983, 489; zit.n. Rieger-Ladich 2014, 71.). Unter anderem Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz und Wolfgang Klafki wendeten sich gegen die Täter:innengeneration und Vertreter:innen der eigenen Disziplin, welche Mitläufer:innen, Unterstützer:innen oder Mittäter:innen waren (Rieger-Ladich 2014, 71). Es vollzog sich in Teilen zudem eine *eigene* ›realistische Wende‹ und die Disziplin öffnet sich gegenüber den Sozialwissenschaften (ebd.).

Nach dem Krieg arbeitete der Großteil des Bildungsbürgertums an »der Neuerfindung einer Nation guter und unschuldiger Deutscher« (Czollek 2020, 68): Die

79 Die Personen habe ich von Müller und Bollenbeck übernommen. Inwiefern diese Personen tatsächlich eine Ausnahme darstellen, bedarf einer gesonderten Untersuchung.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Stunde Null. Auf bildungstheoretischer Seite wäre ein bildungstheoretischer Höhepunkt oder die bildungstheoretische Stunde Null jedoch nicht (nur) auf die Geisteswissenschaftliche Pädagogik oder jemanden wie Hermann Nohl zu beziehen; sie betrifft eher die »Reaktivierungsversuche von Bildungstheorie« (spätestens) seit den 1970er Jahren (Ruhloff 1991, 171). Für kritische Diskurse dürfte die gleichzeitige kritische Abgrenzung und Fortschreibung der Diskurse der Vorkriegszeit, beispielsweise durch das Bildungsdenken Wolfgang Klafkis (1985) sehr prägend gewesen sein. Klafki verfasste (nach Koller) eine Bildungsgeschichte, nach welcher der Bildungsbegriff für die »Zeit um 1800 […] mindestens implizit durchaus gesellschaftskritisch« war, womit dann auch Humboldt identifiziert wird und (jedoch in kritischer Distanz) fortgeschrieben werden kann (Koller 2021a, 104f.).

Die bildungstheoretische Befreiung steckt in einem Humboldtbezug, dem zufolge Bildung »seine progressiven Momente erst im Laufe des 19. Jahrhunderts allmählich verloren« habe (ebd.) oder auch in einer Verklärung, nach der Humboldts frühzeitig beendete politische Laufbahn »eine für die deutsche Geschichte insgesamt fatale Entscheidung« war (Trabant 2012, 21).

Neben dieser teils kritisch-distanzierten Rehabilitierung Humboldts wurde der Blick (ähnlich wie in der hegemonialen Nachkriegsliteratur und Literaturwissenschaft) von der Vergangenheit weg hin auf eine neue Normalität und Zukunft gerichtet. Von diesem Blickwechsel scheint auch Klafkis Bildungsdenken oder zumindest die Rezeption Klafkis beeinflusst gewesen zu sein. Er reformuliert Humboldts Bildungsdenken und erweitert dieses unter anderem um die epochalen Schlüsselprobleme und den damit verbundenen Fokus auf eine zu verbessernde Gegenwart und Zukunft. Die epochalen Schlüsselprobleme haben indirekt zwar auch einen Vergangenheitsbezug, Klafkis Bildungsdenken entstand auch aus einer Abgrenzungsbewegung zur vorherigen Generation und visiert eine allgemeine Bildung an, welche auch die Beschäftigung mit der Vergangenheit einschließt (vgl. Klafki 1958; 1985, 56). Es geht bei der Auseinandersetzung mit den epochalen Schlüsselproblemen also auch um »ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart«, doch konzeptuell kann in Klafkis Bildungsdenken ein Fokus und eine »Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft« nachgezeichnet werden (Klafki 1985, 56; zit.n. Koller 2021a, 104).

Die Wiedergeburt und der kategoriale Erfolg der Bildung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts scheinen nicht nur auf liberale Diskurslinien zu verweisen wie bei Ricken, sondern auch auf eine epistemische Weichenstellung um 1960, die ich als bildungstheoretische »Stunde Null« bezeichne, bei der verschiedenste Diskurse und Praktiken aufeinandertrafen und durch welche einige *grund*legende wissenschaftspolitische Diskurse und Praktiken der heutigen Bildungsphilosophie be*gründ*et wurden, die es weiter zu untersuchen gilt. Zentrale Beispiele für diese epistemische Weichenstellung sind Klafkis Bildungskonzeption in Bezug auf die epo-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

chalen Schlüsselprobleme, Theodor W. Adornos Solidarität mit Friedrich Schiller in *Theorie der Halbbildung* wie Jürgen Habermas Einbezug des konservativen Erbes der Linken.

›Die Gleichzeitigkeit von affirmativen Rückbezug und einem Blickwechsel in die Zukunft vollzog in einem anderen politischen Lager, wie gesagt, schon Herrmann Nohl. Sein Blick lag »eindeutig nicht […] in [der] Vergangenheit […], sondern auf der Vorausschau in die Zukunft« (Ortmeyer 2008, 91). Nach Nohl lässt sich der »Rückblick auf die Vergangenheit […] nicht vermeiden […], aber unser Wille ist entschlossen nach vorwärts gerichtet in den grauen Morgen unserer Zukunft« (Nohl 1945/46, 2). Nohl hat diesen nicht zu vermeidenden Rück-Blick auf die nationalsozialistische Vergangenheit jedoch nie vollzogen, denn das »›Wühlen im Schmutz und Blut der Vergangenheit‹ [Nohl 1946b] […] [sah er] als gänzlich unfruchtbar« an (Ortmeyer 2008, 105).

Der spätestens seit Klafki vollzogene (kritische) Blick auf die zu verbessernde Gegenwart und der Blick nach vorn wie der gleichzeitig vollzogene (jedoch nicht bruchlose) Rückbezug pflanzten sich fort und schrieben sich, wie noch zu zeigen ist, in die kritische Erziehungswissenschaft grundlegend ein und auch die poststrukturalistischen Importe ab den 1980er Jahren waren »beträchtlichen Kräften der Anverwandlung« ausgesetzt (vgl. Rieger-Ladich 2014, 67). Neuhumanismus, Kritische Theorie und Poststrukturalismus bildeten ab den 1980er Jahren fortan (zumindest in den meisten Fällen) eine versöhnliche Einheit.

Diese Fortsetzung bestimmter Diskurse der Nachkriegszeit lassen sich gegenwärtig zum Beispiel explizit in dem bereits problematisierten Text Sanders (2021) nachzeichnen (vgl. Kapitel 1.1), der im Anschluss an Klafki die zentralen Bildungsherausforderungen unserer Zeit mit Künstlicher Intelligenz und dem Anthropozän identifiziert (Sanders 2011, 41). *Bildung* selbst gehört in diesem Beitrag von Sanders nicht zu den ›Trümmerhaufen‹ der Vergangenheit (Messerschmidt 2021) oder, mit Klafki gesprochen, zu den epochalen Schlüsselproblemen. Das dürfte Lepenies womöglich mit ›Reklametrick‹ gemeint haben: *Bildung* löst die Probleme, gehört aber selbst nicht zum Problemkatalog.

> »Anstatt die nachfolgende Generation zum Adressaten des kulturellen Erbes zu machen, das es anzueignen gilt [wie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik], wird sie nun zum Hoffnungsträger – und tritt als neues ›revolutionäres Subjekt‹ auf die Bühne. Die ›Neuankömmlinge‹ (Arendt) galt es denn auch nicht auf das Bestehende zu verpflichten, sondern in den Dienst des Neuen zu stellen. Wie tiefgreifend diese Neuorientierung ausfällt, zeigt sich auch daran, dass in den 1960er-Jahren die Sorge um die ›einheimischen Begriffe‹ (Herbart) kaum einmal artikuliert wird.« (Rieger-Ladich 2014, 72)

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Mit dem Poststrukturalismus oder auch mit der Systemtheorie wurde seit den 80ern weniger oder kaum der »Bruch mit der alteuropäischen Semantik«[80] in der Erziehungswissenschaft gesucht. Das Interesse galt nach Markus Rieger-Ladich in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft und auch in dieser Arbeit vorrangig den Strategien, mit denen in Versöhnung mit der eigenen Traditionslinie kritisch fortgegangen und von innen heraus der »Weg zu neuen Befreiungsdiskursen« geöffnet werden kann (Laclau 2002, 24; zit.n. Rieger-Ladich 2004, 210). Denn es sei »sinnlos, auf die Begriffe der Metaphysik zu verzichten, wenn man die Metaphysik erschüttern will« (Derrida 1989, 425; zit.n. ebd., 209.) und es gebe einfach »keine Sprache« jenseits der »abendländischen Semantik« (Rieger-Ladich 2004, 210).

Und wenn der Bruch vollzogen wird, dann schien dieser Weg von den abgegrenzten Problemen anderweitig wieder schnell eingeholt zu werden (Rieger-Ladich 2004, 213). So ist es zum Beispiel sehr bezeichnend, dass beispielsweise Dieter Lenzen, ein zentraler Vertreter dieser Abgrenzungsbewegung – der mit der Systemtheorie ein »neues Vokabular« zu entwerfen versuchte (ebd.) –, später letztendlich doch wieder Humboldts Bildung gegen Bologna in *Bildung statt Bologna,* ins Feld führt (Lenzen 2014).

Trotz »einer Phase weitverbreiteter Skepsis gegenüber diesem ebenso traditionsreichen wie traditionsbelasteten Begriff« (Koller 1999, 11) setzt eine »Wiederbelebung bildungstheoretischer Reflexionen […] in den 60er und 70er Jahren« ein (Koller 1997, 15). Zeitgleich war durch den ›Sputnik-Schock‹ und die daran anschließende Bildungsexpansion wieder vermehrt von Bildung auch in der bundesdeutschen Öffentlichkeit die Rede (vgl. Oelkers 2000, 341f.; Hadjar und Becker 2006) und eine »Vielzahl von Tagungen, Sammelbänden und Einzelpublikationen [aus der Zeit] dokumentiert das wiedererwachte Interesse an ›Bildung‹ und Bildungstheorie« in der gesamten Erziehungswissenschaft (Koller 1999, 11).

Nach dem Faschismus setzte sich neben den direkten Versuchen der »Erneuerung der deutschen Kultur« (BuK, 302f.) wie bei Nohl vorrangig »die Vorstellung von einer Unschuld der Sprache« und Kultur durch (Czollek 2020, 60). In dieser Sprachvariante gibt es »keine böse Sprache, sondern nur böse Sprecher« (Sternberger 1967, 11; zit.n. Czollek 2020, 58.), die von links oder rechts die Sprache missbrauchen. Sprache selbst sei nur »ein unschuldiger Schlüssel zum Reich ästhetischer Freiheit«

80 Das Interesse galt nach Markus Rieger-Ladich in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft vorrangig den Strategien, mit denen in Versöhnung mit der eigenen Traditionslinie kritisch fortgegangen und von innen heraus der »Weg zu neuen Befreiungsdiskursen« geöffnet werden kann (Laclau 2002, 24; zit.n. Rieger-Ladich 2004, 210). Denn es sei »sinnlos, auf die Begriffe der Metaphysik zu verzichten, wenn man die Metaphysik erschüttern will« (Derrida 1989, 425; zit.n. ebd., 209.) und es gebe einfach »keine Sprache« jenseits der »abendländischen Semantik« (Rieger-Ladich 2004, 210).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und gerade für alle, »die sicher durch alle Systeme« gekommen sind« und beispielsweise den Literatur- und Kunstbetrieb in der Nachkriegszeit bestimmen, scheint die »eigene Kunst […] über die Gegenwart erhaben« zu sein (Czollek 2020, 60, 62) und Politik ist nur das »schlechterdings […] Niedrige, womit der geistige Mensch, der berühmte Kulturträger, sich nicht beschmutzen soll« (Frisch 1949; zit.n. BuK, 304). In eigenen Worten: Der geistige Mensch beschäftigt sich lieber mit den großen Fragen, mit Kunst, Philosophie, großen Zeitenwenden, Bildung oder Wissenschaft und sinniert gerne über große politische Fragen auf dem Papier. Wolf Lepenies verweist darauf, dass es »zur deutschen Tradition [gehört], daß sich die Kultur als die bessere Politik missversteht«, auch im Nationalsozialismus (Lepenies 2003, 25). Diese Abwertung des Politischen gegenüber dem Kulturellen oder Nationalen kann, wie beschrieben, bereits bei Humboldt direkt nachgelesen werden (z.B. Humboldt 1813, 308) oder unter anderem über die machttheoretische Problematisierung seines Bildungsdenkens (Ricken 2006), wie über die bereits erläuterte hierarchisierte Trennung von Staat und Nation bei Humboldt plausibilisiert werden.

Max Czollek hebt dem entgegen eine Sprachkritik hervor, der zufolge Sprache als »Speicher der Geschichte« verstanden wurde (Czollek 2020, 57). Das herbeigeschriebene Deutschland oder Herders Sprache als Medium und Speicher deutscher Geschichte (BuK, 204, 220) sind in dieser Perspektive »an den Schreckenstaten des Nazismus nicht ganz unschuldig« (Czollek 2020, 57). Nach Steiner fand das »Nazitum […] in dieser Sprache genau [das] vor, was es brauchte, um seiner Grausamkeit Stimme und Nachdruck zu verleihen.« (Steiner 2016, 161; zit.n. Czollek 2020, 57.) In dieser Spur lässt sich auch Adornos »Diktum von 1951, nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben sei barbarisch« positionieren (Czollek 2020, 55).

> »Nach dem Holocaust hätte es mit der Überschätzung der Kultur auf Kosten der Politik in Deutschland endgültig vorbei sein müssen. So verstehe ich den Satz Theodor W. Adornos, es sei barbarisch, nach Auschwitz noch ein Gedicht zu schreiben.« (Lepenies 2003, 25)

Eine weitere Begünstigung der Durchsetzung oder affirmativen Reproduktion der bildungstheoretischen Stunde Null findet sich in der Übernahme der Diagnose einer Gesellschaft als plurale Postmoderne.[81] Über das Ende der großen Erzählung (vgl. Koller 1997) sowie die Entleerung und Ökonomisierung der Bildung (vgl. Schäfer 2011a, 2016) oder die Zersetzung des Allgemeinen (vgl. Wimmer 1996, 131) schien zumindest in den 90ern und nach der Jahrtausendwende weitestgehend Konsens in den kritischen Teilen der Disziplin bestanden zu haben und diese Einigkeit erzeugte

81 Diese Diagnose ermöglicht es zudem, die weitestgehende Nicht-Rezeption Bollenbecks in Bezug auf die Verschränkung zwischen Bildung und Nation in der Bildungsphilosophie zu erklären.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

einen Blick auf eine gesellschaftliche Normalität, durch die sich neu anfangen ließ und wodurch der Metadiskurs des Nationalismus weniger wirksam und bedrohlich wirkte.

Die Diagnose Lyotards vom Ende der großen Erzählung scheint »noch immer uneingeschränkte Gültigkeit zu besitzen« (Rieger-Ladich 2004, 208). Auch die Thesen von der Entleerung und dem Vertrauensverlust in die ›abendländische Semantik‹ dürften weiterhin allgemeine Zustimmung in der kritischen Erziehungs- und Bildungswissenschaft finden (vgl. ebd., 207f.). Nicht nur wurde theoretisch mit vorrangig französischen Anleihen und Importen ein Bruch vollzogen, also Differenz, Alterität und Heterogenität wurden nicht nur zu neuen Zentren der Theoriearchitekturen im Anschluss an zahlreiche Kritiken des Humboldt'schen Bildungsdenken, sondern auch in der (deutschen) Gesellschaft scheint sich mit dieser Diagnose dieser Bruch widerzuspiegeln und das Soziale scheint nicht mehr (zumindest vorrangig) von totalen, homogenisierenden und vereinheitlichenden Erzählungen und Metadiskursen bestimmt zu sein, vielmehr breite sich ein Bewusstsein für Pluralität und Heterogenität aus (vgl. z.B. Koller 1997, 46; Wimmer 2014d).

Wie bereits problematisiert: Bildungsbürger:innen führen immer wieder die kritische Bildung für jegliche Probleme ins Feld und verwenden Humboldts Bildungsbegriff oder auch Schillers Konzeption der ästhetischen Erziehung als semantische Angelpunkte und deren Erziehungs- und Bildungsdenken als Kritikkriterienreservoir. Neben den bereits angeführten Beispielen und dem im nächsten Kapitel noch zu behandelnden Beitrag von Heinemann und Mecheril (2018) seien jüngere Rückwendungen bei Lehmann-Rommel und Ricken in »Die Schule brennt!?« (2004, 24, 32), bei Karl-Heinz Dammers in *Gegensätze ziehen sich an* (2015), in *Eine kleine Theorie der unbedingten Schule* (Beiler et al. 2014) und *Bildung. Ein postkoloniales Manifest* (BildungsLab 2021) zumindest erwähnt. So positioniert Dammer in Versöhnung mit Foucault und Deleuze (2015, 29) die klassische Bildung Humboldts, Hegels und Fichtes gegen die Ökonomisierung der (Schul-)Bildung (ebd., 26, 31-33), und gegen die Verschränkung zwischen Neoliberalismus und Inklusionsdiskursen an der Schule. In dem Buch *Eine kleine Theorie der unbedingten Schule* (Beiler et al. 2014) wird in einer Linie von Schiller über Adorno zu unter anderem Jacques Rancière das ›Schiller'sche Projekt‹ zeitgemäß mit Rancière reformuliert (ebd., 23). Es werden »Bildung […] für die Gründung einer unbedingten Schule« bemüht und »die Spätschriften von Deleuze und Deleuze/Guattari als Bildungsphilosophie« bezeichnet (ebd., 10; vgl. Kapitel 1.1). In *Bildung. Ein postkoloniales Manifest* geht es um »utopische Entwürfe von Schule und pädagogischer Praxis«, die affirmativ Spivaks Anleihen bei Friedrich Schiller für eine postkoloniale Bildung übernehmen (BildungsLab 2021, 9; Boger und Castro Varela 2021, 15; vgl. krit. d. Kapitel 1.1 und 5).

Neurechte Strömungen: Bevor ich genauer auf die gegenwärtige und hier im Fokus stehende Bildungsphilosophie eingehe, schärft gerade der Blick in gegenwärtige rechte Auseinandersetzungen das Unbehagen in Bezug auf die bildungs-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

theoretische Stunde Null. So spricht beispielsweise Josef Kraus in seinem Buch *Wie man eine Bildungsnation an die Wand fährt* die klassische Bildung und die deutschen Denker:innen von der Schuld frei, dass sie uns »Hitler und seine Anhängerschaft beschert« haben (Kraus 2017, 14) und spricht sich gegen »die abstruse Analyse des US-Amerikaners, Philosophen und Pädagogen John Dewey […] [aus], der die offenbar schier genetisch angelegte Neigung der Deutschen zum Nationalsozialismus schon in den Philosophien und Schriften von Luther, Kant, Herder, Hegel, Fichte, Schelling, insgesamt des Deutschen Idealismus angelegt sah« (ebd., 14f.). Es brauche für Kraus im Umkehrschluss somit wieder mehr Fichte, dessen »›Bildungsreden‹ als Reden ›von Deutschen schlechtweg‹ ›für Deutsche schlechtweg‹« waren und eine Bildung, die »als ›Rettungsmittel‹ und ›Erhaltungsmittel einer deutschen Nation überhaupt‹« gefasst war und mit der »die ›Naturgemässheit‹, ›Echtheit‹, ›Geistigkeit‹ und ›Gründlichkeit‹ als ›ächt deutsch‹ in das ›nationale Gedächtnis‹« eingeschrieben werden sollten und wurden (Fichte (1845) 1960, VII, 206-403; in kritischer Rezeption n. Ricken 2006, 322). In der Neuen Rechten[82] wird die Selbstverleugnung der Deutschen und der Verlust der deutschen Kultur beklagt und auf Bildungskritiken wie die von Kraus verwiesen (vgl. beispielsweise Kaiser 2019b, 2021). Dieses Beklagen des Scheiterns des guten alten deutschen Bildungssystems und Bildungsideals, das »wir lange Zeit in Deutschland hochgehalten haben mit Humboldt und auch den anderen Vertretern, Schleiermacher, Fichte, Pestalozzi« (Kaiser 2019a)[83] und die zentrale Hervorhebung der Diskontinuität zwischen Kultur- und Rassenideologie kennzeichnet die Neue Rechte (vgl. krit. dazu Müller 1995, Messerschmidt 2017). Denn abseits der semantischen Kontinuität beispielsweise einer »stählernen Romantik«[84], die Goebbels mehrfach verwendete und sich bei dem Neuen Rechten Alain de Benoist mit »Romantik aus Stahl« wiederfindet (zit.n. Müller 1995, 43; vgl. krit. dazu Jašová und Wartmann 2021, 186), lässt sich bei der Neuen Rechten eine Abkehr von der Rassenideologie, eine Abkehr vom ›proletarischen‹ Rassenkrieg hin zum ›bürgerlichen‹ Kulturkrieg nachzeichnen (vgl. Messerschmidt

82 Für eine genauere Auseinandersetzung mit der Neuen Rechten sei auf den Beitrag *Neue Rechte, alte Gefahr* verwiesen (Jašová & Wartmann 2021b).

83 Kaiser 2019a, 19:20-19:40; vgl. ebd., 23:30-25:00; Kaiser 2021, 23:00-25:00.

84 »Jede Zeit hat ihre Romantik, das heißt: ihre poetische Vorstellung vom Leben, auch die unsere. Diese ist härter und grausamer als die vergangene, aber romantisch ist sie wie diese. Die stählerne Romantik unserer Zeit manifestiert sich in berauschenden Leistungen und in einem rastlosen Dienst an einer großen nationalen Sache, in einem Pflichtgefühl, das zum unumstößlichen Prinzip erhoben wird: Wir alle sind mehr oder weniger Romantiker einer neuen deutschen Geltung vor uns selbst und vor der Welt! Das Reich dröhnender Motoren, himmelstürmender technischer Erfindungen, grandioser industrieller Schöpfungen, weiter, fast unerschlossener Räume, die wir für unser Volkstum besiedeln müssen, – das ist das Reich unserer Romantik!« (Goebbels 1933; zit.n. Müller 1994, 42f.)

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

2017; Kölling 2021). Die Vorstellung der »›Stürmer und Dränger‹, allen voran Herder, der ›Volk‹ positiv und die Völker in ihren ethnischen Eigenarten gleichrangig bewertet« (BuK, 204) und der daran anschließende Kulturnationalismus des Bildungsbürgertums samt der vergleichenden und hierarchisierenden Anthropologie Humboldts wie seine Fassung von Nation, der Neoidealismus nach Fichte und die Radikalisierung, Verschiebung und Verherrlichung der nationalen Diskurse durch das akademische Bildungsbürgertum seit dem ersten Weltkrieg, beispielsweise die Forderung Bruno Bauchs nach einer »reinliche[n] Trennung der Nationen« und die Ansicht, dass »der ›soziale Mischmasch‹« den »Tod aller Kultur« bedeutet (Sieg 2013, 130, 140, 123-133), lassen sich hier als diskursive Anbahnungen der Neuen Rechten qualifizieren. Die Neuen Rechten verstehen die »Kultur als Substrat nationaler Ordnung« (Müller 1994, 44) und das deutsche Eigene, die deutsche Größe wird beispielsweise von Gunnar Kaiser, der über 250.000 Abonnenten bei Youtube hat, herbeigeredet und herbeigelesen. Kaiser arbeitet an einer eigenen ›Youtube-Universität‹ für Leute, die der ›wahren Bildung‹ (im Sinne Humboldts) nachsehnen und die wie Kaiser die nationale wie europäische Kultur »weitertreiben«, »vertreten«, »verteidigen« und »festigen« wollen (Kaiser 2021, 25:00-30:00).

Doch neben der bildungsbürgerlichen Anbahnung und dem akademischen Sendungsbewusstsein ist die Neue Rechte gleichzeitig ein Projekt, welches sich einerseits deutlich vom sogenannten ›links-grün-versifften‹ Bildungsbürgertum, den 68ern, auch von dem Besitzbürgertum und dem gesamten System abgrenzt (vgl. Kraus 2007; Kaiser 2019a, 2021). Denn die Bildungsbürger:innen links der CDU hätten mit der liberalen Bildungsexpansion, mit antiautoritärer Kuschelpädagogik, Schülerzentriertheit und Gesamtschulen und die Besitzbürger:innen mit ihrer Ökonomisierung der Bildung das deutsche Bildungssystem zerstört (vgl. ebd.).

Kontinuitäten und Diskontinuitäten: Dieser bruchstückhafte und schnelle Durchgang durch *eine von mir vereinheitlichte* Bildungsgeschichte markiert die noch deutlicher zu beforschenden Kontinuitätslinien und auch Diskontinuitäten. Diese reichen vom Kultur- und Bildungsnationalismus des Bildungsbürgertums im 18. und 19. Jahrhundert, über die konservative Wende, den ersten und zweiten Weltkrieg bis zum Beharren und der Wiedergutwerdung der deutschen Kultur und Bildung in (fast) allen politischen Lagern in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

2.9.4 Kontinuitäten im kritisch-poststrukturalistischen Bildungsdenken

Es ließen sich im Folgenden offensichtlichere Diskurse anführen, um die eigentliche These der weiterhin engen Verschränkung von Bildung und Nation innerhalb des kritischen Bildungsdenkens zu belegen, beispielsweise die immer noch institutionell gut ausgestattete Humboldtforschung. Auch Dieter Lenzens Beitrag *Bildung statt Bologna*, in dem er Humboldts Bildung gegen die Amerikanisierung und Ökonomisierung der Universitäten in Stellung bringt (2014). Doch diese These lässt sich

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

meines Erachtens deutlicher stützen, indem Kritiken, Reformulierungen und Dekonstruktionen betrachtet werden, wo mensch dies zunächst nicht erwartet, und zwar beispielsweise in der kritischen Bildungsphilosophie im Anschluss an die Kritische Theorie und den Poststrukturalismus sowie in postkolonialen und postnationalsozialistischen Bildungskritiken, bei denen das Problem des Nationalismus teils viel deutlicher zum Problemkanon gehört.[85]

Einen zentralen und bereits älteren Kommentar zur Verschränkung von *Bildung* und *Nation* lieferte, wie bereits angeführt und mehrfach zitiert, Mitte der 90er Jahre der Germanist und Kulturwissenschaftler Georg Bollenbeck mit seinem Buch *Bildung und Kultur*. Das Buch hat damals »große Aufmerksamkeit« auf sich gezogen (Ricken 2006, 193) und wurde »in der öffentlichen Diskussion und in der fachspezifischen [literatur- und kulturwissenschaftlichen] Rezeption […] intensiv gelobt« (Tenorth 1996, 303). Doch insbesondere in der Pädagogik wurden nach Ricken die Thesen und Rekonstruktionen Bollenbecks, gerade die These vom Ende der Deutungsmuster Bildung und Kultur, »immer wieder bestritten« (Ricken 2006, 193). Ricken führt dafür exemplarisch eine Rezension (1996) und einen Beitrag aus der Zeitschrift für Pädagogik (1997) von Heinz-Elmar Tenorth an.

Tenorth lobt in seiner Rezension zunächst das Buch Bollenbecks, hat jedoch unter anderem zwei problematisierende und »methodisch-konzeptionelle« »Rückfragen« und eine wissenschaftspolitische Anmerkung in Bezug zur Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Die erste Problematisierung betrifft die Auswahl der Quellen, insbesondere das Fehlen von Lebenslaufinterpretationen. Mit diesen Quellen zeigt sich nach Tenorth oder könnte erklärt werden, dass erstens sich das Deutungsmuster der Bildung nicht auf das Bildungsbürgertum beschränkt(e)[86], dass das Deutungsmuster zweitens auch weiterhin gerade für Lebenslaufkonstruktionen aktuell ist und dass drittens dieses Deutungsmuster nicht immer ein semantisches »Gefängnis« darstellt(e), sondern auch Widerstand »gegen Irrationalismus und nationalistische Verführung« ermöglichte (Tenorth 1996, 304)[87]. Die zweite Problematisierung Tenorths betrifft den Umgang mit und Status von Theorie, d.h. Bollenbecks ›ungnädige‹ Kommentierungen der deutschen

85 Ich versammle hier erste Verdachtsmomente und eine ausführliche Nachzeichnung der (Dis-)Kontinuität nationaler Diskurse und Praktiken in der Bildungsphilosophie bedürfte einer umfangreicheren Diskursanalyse, die an dieser Stelle nicht geleistet werden kann.

86 Das schreibt und verdeutlicht Bollenbeck selbst beispielsweise an der einführenden Parlamentsdebatte (BuK, 11–15) und markiert dies mit der ›Verbürgerlichung‹ der Gesellschaft (ebd., 199). Es kann höchstens mit Blick auf Bollenbecks These vom Ende des Deutungsmusters davon gesprochen werden, dass er der bildungsbürgerlichen Schicht in Bezug auf das Deutungsmuster zu viel Bedeutung zumisst (vgl. ebd., 305).

87 Hier ließe sich diskutieren, inwiefern hier nicht genau die von Bollenbeck angesprochene Schuldverschiebung durchklingt (BuK, 301–304), und der Nationalsozialismus als das Problem dargestellt wird, gegen das sich das emanzipative Bildungsbürgertum wenden kann.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bildungsklassiker (ebd.) und die Ignoranz gegenüber dem »systematischen Gehalt« (ebd., 305) und »eigenen theoretischen Sinn« (Tenorth 1997, 975) beispielsweise des Humboldt'schen Bildungsdenkens.[88]

Die abschließende wissenschaftspolitische Anmerkung Tenorths richtet sich einerseits an die Bildungsphilosophie, welche die Relevanz und den systematischen Gehalt von Bildungstheorie gegenüber der These der »historisierenden Auflösung ihres Geltungsanspruchs [erörtern]« müsste und andererseits sollte die »erziehungswissenschaftliche Disziplin« sich mit Bollenbeck auseinandersetzen, »denn man darf nicht damit rechnen, daß andere Disziplinen (wie in diesem Beispiel die Literaturwissenschaft) unsere Probleme lösen« (Tenorth 1996, 305). Es sei »verdienstvoll genug«, dass Bildung von einem »interessiertem Historiker« als folgenreiches Deutungsmuster »demonstriert« wurde (ebd.), und von diesem **Interessierten** gezeigt wurde, »was die Bildungsidee anrichtet« (Tenorth 1997, 947).

In der Rezension und dem Beitrag Tenorths wird der vom interessierten Bollenbeck ausgeführte und zentrale Zusammenhang zwischen Bildung und Nationalismus nicht thematisiert. Auch wird nicht auf den mit Bollenbeck Richtung Ten-

88 Diese Theorie-Anrufung Tenorths und die damit verbundene Anrufung einer höheren wie eigenständigen oder (provokativer formuliert) einer »göttlichen Signatur« des »theos« scheint generell für die Nachkriegszeit in Deutschland und auch für das hier im Fokus stehende Bildungsdenken zu gelten (Raulff & Schlak 2012, 4; vgl. Felsch 2012, 2015). Der zumindest quantitative Höhepunkt des Theoretisierens und Theorie-Lesens lässt sich in den Sechziger- und Siebzigerjahren und in der Erziehungswissenschaft eher ab den Achtzigerjahren ausmachen, wo übers Lesen und Theoretisieren »höhere Erkenntnis« und teils auch die Revolution oder zumindest eine bessere Gesellschaft herbeigeführt werden sollte (ebd.). Sprechformen wie hier bei Tenorth blenden jedoch die Theorie- und Lesearbeiten der Nachkriegszeit beispielsweise als kontingente und bildungsbürgerliche Sozialtechnologien (ebd.) oder (mit Bollenbeck) als typische Formen der Rückwende der Geisteswissenschaften oder geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu den Geistigkeitsdiskursen und Lektüreformen der Vorkriegszeit aus (vgl. Felsch 2012, 35–41). Selbst das große theoretische »Gemetzel« der siebziger Jahre (ebd., 35), der unvergleichbare »Theoriehunger« der Zeit (ebd., 37), die theoretische Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften (Kittler 2003) wie auch der versuchte Mord an der klassischen Autorschaft (Barthes) und die damit verbundene Geburt oder entmächtigende Desexualisierung und Demokratisierung der Lesenden des Aufschreibesystems 1900 (Felsch 2012, 35–45; vgl. Kittler 1986) änderten dabei nicht viel an dem Anschluss an eine klassisch-bildungsbürgerliche und auch eher unmarxistische Trennungspraktik (Felsch 2012, 41). Unmarxistisch ist dies in dem Sinne, dass zwischen Theorie-, Verlagsarbeit oder Lesen einerseits und politischem Engagement andererseits sehr deutlich unterschieden wurde (vgl. Felsch 2012, 38; Neuffer 2012,50). Der Aufstand und Gestaltungswille fand klassisch bildungsbürgerlich auf dem Papier statt, Lesen wurde beispielsweise dank Deleuze und Guattari selbst zu einer radikalen Praxis erhoben (Felsch 2012, 41) und die praktische Politik sollte irgendwann zwischen Lesen und Nachtleben folgen (ebd., 40), sofern die bildungsbürgerlich Schreibenden, Lesenden, Sammler:innen und Feiernden »den Sprung in den Aktivismus« überhaupt noch schaffen (vgl. Felsch 2012, 38, 42–45; Neuffer 2012, 60).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

orth formulierbaren Vorwurf eingegangen, nachdem das mit sozialer Ungleichheit, Liberalismus und Nationalismus verschränkte Deutungsmuster der Bildung durch das Bildungsbürgertum an den Universitäten, im Speziellen durch Geisteswissenschaft, Pädagogik und Philosophie beharrte, »bewahrt und neuen Deutungen unterzogen wird« und wurde (BuK, 307).[89]

Dem Vorwurf Tenorths, dass Bollenbeck beispielsweise den Theorien Humboldts »schon sehr früh wenig theoretischen Kredit« einräumt (Tenorth 1996, 304f.), lässt sich entgegnen, dass Bollenbeck gerade für das 18. und 19. Jahrhundert herausstellt, dass sich nach dem Fall des Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation eine »spannungsreiche Wechselwirkung zwischen theoretischen Entwürfen und einer folgenreichen Sozialgeschichte« ausmachen lässt. Der Einfluss eines Herders, Goethes, Schillers, Humboldts oder Fichtes auf das Deutungsmuster wird von Bollenbeck als sehr hoch eingeschätzt (BuK, 25).

Es kann in Bezug auf Tenorths Auseinandersetzungen mit Bollenbeck zunächst festgehalten werden, dass der Aufforderung Tenorths nach einer erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit Bollenbeck nicht gefolgt wurde oder zumindest in Bezug auf die Verschränkung zwischen Bildung und Nation scheint sich bis heute kaum jemand für Bollenbeck zu interessieren. Es wird in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zwar relativ viel auf Bollenbeck verwiesen[90], jedoch findet sich abseits von der gleich zu vertiefenden Auseinandersetzung Rickens mit Bollenbeck meines Wissens nichts Vergleichbares. Und die in dem Buch zentrale Irritation – die Verschränkung zwischen Bildung und Nation – scheint meist völlig ausgespart zu werden.

Die liberale Ordnung der Bildung: Im Vergleich zu Tenorth geht Ricken in seiner Arbeit *Die Ordnung der Bildung* intensiver auf Bollenbecks (1994) und auch Aleida Assmanns (1993) Arbeiten ein. Beide belegen »in ihrer jeweilig beeindruckenden Materialfülle […] nicht nur die neuzeitlich-moderne Zentralität des überaus praktisch dimensionierten und permanent theoretisch reflektierten Konzepts der Bildung«, sondern legen auch die Justierung von Bildung als eine »spezifisch [deutsche] und höchst [folgenreiche] Selbstverständigung« nahe (Ricken 2006, 167). Für Ricken bestätigt Bollenbeck, der Bildung zwischendurch auch als ›diskursiven Angelpunkt‹ bezeichnet, »die mit der Kennzeichnung von ›Bildung‹ als einem Dispositiv behauptete Komplexität und Mehrdimensionalität« (ebd., 193). Die Arbeiten von Bollenbeck und Assmann lassen sich »als wichtige diskursgeschichtliche Beiträge zu einer ›Genealogie der Bildung‹ lesen, die nicht nur bildungstheoretisch, sondern auch macht-

89 In Bezug auf einen anderen Text Tenorths, jedoch ohne Bezug zu Bollenbeck, wird auf die zentrale und affirmative Referenz der Begrifflichkeit der Nation in Humboldts Bildungsdenken verwiesen (vgl. Tenorth 2010, 18f.).

90 Beispielsweise Sanders 2004, 170; Koller 2012, 186; Fuchs 2009, 15; Klein 2010, 29; Schulz 2010, 205; Allemann-Ghionda & Reichenbach 2008, 3.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

theoretisch über die bisherigen (grund-)begriffsgeschichtlichen Arbeiten hinausgehen, indem sie der spezifischen ›Eigenlogik‹ [schon im Sinne eines Dispositivs] der Bildung weit größere Beachtung schenken« (ebd.). Für Ricken ist Bollenbeck folglich gerade in Bezug auf die von Ricken anvisierte Genealogie der Bildung und der Fassung von Bildung als folgenreiche Subjektivierungsform interessant.

Ricken problematisiert wie Tenorth die These Bollenbecks vom Ende des Deutungsmusters nach dem zweiten Weltkrieg (ebd., 186). Wie bereits verdeutlicht, zeigt Ricken sogar das Gegenteil auf: Bildung habe sich erfolgreich als spezifisch deutsche und moderne Form der Subjektivation im 20. Jahrhundert durchgesetzt (vgl. Kapitel 2.2). Aber gleichzeitig impliziert Bollenbecks These, dass der bildungsbürgerliche Geltungsanspruch – über Bildung, Kultur oder auch Theorie Gesellschaft aktiv und intentional zu verändern – spätestens nach dem »langen Sommer der Theorie« der Siebzigerjahre nicht mehr mit den realpolitischen Gestaltungsmöglichkeiten des Bildungsbürgertums übereinstimmt (Felsch 2015; vgl. Raulff und Schlak 2012, 4; Neuffer 2012, 50, 55). Auf diese Dimension vom Ende des Deutungsmuster gehen Tenorth wie Ricken nicht ein.

Im Vergleich zu Tenorths Bollenbeckrezeption erwähnt Ricken jedoch die Verschränkung zwischen Bildung und Nation und fasst ähnlich wie Bollenbeck Bildung als eine Art ›semantisches Gefängnis‹, also er koppelt es an ein spezifisches Wahrheitsregime, welches das Sagbare über Aufwachsens- und Veränderungsprozesse bestimmt, wie auch jegliche Kritik innerhalb der Bildungssemantik hält (Ricken 2006, 273-282). Aber auch hier: Ricken rezipiert in Bezug auf die ›typisch deutsche‹ Bildung die Arbeit Bollenbecks mindestens verknappend.

> Bollenbeck sieht »[…] den späteren Kulturpessimismus als auch dessen zunehmende nationalistische Aufladung in dem bereits von Anfang an implizierten metapolitischen und nahezu ausschließlich idealisch-individualistischen Charakter der ›Bildung‹ angelegt […].« (Ricken 2006, 197)

In dieser Textstelle fällt nach dem Humboldtkommentar (Kapitel 2.9.2) und der Lektüre Bollenbecks auf, dass die »nationalistische Aufladung« nur »angelegt« war. Die bildungsbürgerliche Bildung hatte von *Beginn* an keinen grundlegend nationalistischen, sondern einen »metapolitischen« und »nahezu ausschließlich idealisch-individualistischen Charakter«. Zudem unterschlägt Ricken, dass die in Kapitel 2.2 ausgeführte bildungstheoretische und politische Aufrüstung deutlich gegen Frankreich gerichtet war. Zwar schreibt Ricken, dass Humboldt in seinen staatstheoretischen Texten die Französische Revolution ›kommentiert‹ und ›einschätzt‹ (Ricken 2006, 314), auch werden mit der an die Humboldtrezeption anschließenden Fichte-Rezeption Rickens die nationalistischen Diskurse der Zeit deutlich (ebd., 321-324). Fichtes »deutsche Nationalerziehung« sticht bei der Lektüre deutlich hervor, wenn bei

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Fichte Bildung als »Rettungsmittel« und »Erhaltungsmittel einer deutschen Nation überhaupt« bemüht wird (Fichte 1965 VII, 274, 277, 280; zit.n. Ricken 2006, 322).

> »Wenn auch Humboldts Einschätzung und Kommentierung der französischen Revolution weithin bekannt ist, so kennzeichnet sie doch nicht nur seine insgesamt als liberal-reformerische ausgelegte Grundhaltung, sondern auch seine Distanz zu zeitgenössischen vernunft- und naturrechtlichen Ansätzen; denn die Überzeugung Humboldts von der Unmöglichkeit, ›ein völlig neues Staatsgebäude, nach blossen Grundsäzen der Vernunft, aufzuführen‹ (ebd. 79), ist gerade nicht Ausdruck bloß ›reformerischer Gesinnung‹ […], sondern Folge seines spezifisch bildungstheoretischen Zugriffs.« (Ricken 2006, 314)

Ähnlich wie Schiller lehnt Humboldt »jegliche revolutionäre Umwälzung ab« (BuK, 143; zit.n. Jašová 2021; vgl. Müller 1995), was jedoch nicht nur wie bei Ricken machttheoretisch plausibilisiert und problematisiert werden kann, sondern, wie bereits gezeigt, auch etwas mit nationaler Abgrenzung zu tun hat (vgl. BuK, 22-25, 196f. 209-216). Humboldt wertet den revolutionären Weg, die »*unlogisch gebildete Sprache*« (Humboldt 1799a; zit.n. Jašová 2021, 63) und die französische Philosophie ab (ebd.) und dies kennzeichnet Humboldts auch nationalistisch auslegbare Grundhaltung (vgl. Rebenich 2010, 34).

> »Auch wenn ›Bildung‹ seit Humboldt und Fichte fast ausnahmslos als ›Individualpädagogik‹ (Mager 1844, 395) […] ausgelegt und tradiert, angegriffen und verteidigt worden ist, so ist doch in ihr von Anfang an ein spezifisches Sozialitätsverständnis enthalten, das dann als Orientierung am ›Allgemeinen‹ angemessen beschrieben ist, wenn es gerade nicht als Unterwerfung unter ein gegebenes ›Gemeinsames‹ gedacht wird; was für Fichte die noch nicht gewordene (deutsche) ›Nation‹ ist, ist für Humboldt die ›Menschheit‹ selbst, so dass beide Justierungen verdeutlichen, dass dieses ›Allgemeine‹ allererst entwickelt und hervorgebracht werden muss, nicht aber bloß gefunden werden kann.« (Ricken 2006, 325)

Mit Blick auf Kapitel 2.2 und Bollenbecks Perspektive ist jedoch der ›diskursive Angelpunkt‹ namens Bildung nicht nur über den deutschen Idealismus Fichtes, sondern auch über den Neuhumanismus Humboldts mit dem Nationalismus verbunden. Ricken scheint sich jedoch nicht für die nationale Dimension von Bildung und den Kultur- und Bildungsnationalismus des Bildungsbürgertums zu interessieren, sondern vereinheitlicht, wie bereits mit Koller problematisiert, die deutsche Bildungsgeschichte vorrangig in Bezug auf eine liberale Diskurslinie. Und diese oder jede Vereinheitlichung neigt dazu, alles, was sich der erzeugten Bildungsgeschichte nicht fügt, zu verwerfen (vgl. Kapitel 2.9.5). Humboldt wird in der zuletzt zitierten Textstelle von Ricken im Vergleich zu Fichte vorrangig in Bezug auf die Integrationsideologie des Liberalismus problematisiert und in der obigen Textstelle sogar

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

aktiv vom Nationalismus abgegrenzt, da er ja nicht allein, wie Fichte, die Nation anvisiert, sondern sich an der Menschheit als Allgemeines orientiert (ähnlich auch Trabant 2012)[91]. Zu dieser Verwerfung passen auch die von Ricken angeführten Textstellen Bollenbecks, mit denen sich das Deutungsmuster Bildung »gerade nicht in einer teleologischen Sichtweise als eine zwangsläufig in den Nationalsozialismus mündende Figur« verstehen lässt (Ricken 2006, 197): »Von der spezifisch deutschen semantischen Innovation führt keine gerade, abschüssige Linie zu Hitler« (BuK, 285; zit.n. Ricken 2006, 197). Natürlich muss Rickens ›ausdrücklichem‹ Verweis mit Bollenbeck zugestimmt werden. Von Humboldt zu Hitler führt kein zwingender und geradliniger Weg und auch die von beispielsweise Bollenbeck und Sieg angeführten Diskontinuitäten müssen betrachtet werden. Doch die ›Ausdrücklichkeit‹ des Verweises auf die Diskontinuität scheinen die im vorherigen Unterkapitel aufgezeigten Kontinuitätslinien und die bereits klassische Position der frühen kritischen Theorie, dass Hitler kein Ausfall, sondern ein Kind der bürgerlichen Moderne war, zu überblenden (Eßbach 2009, 08:35-08:50). Zudem sei an dieser Stelle auch auf die bereits beschriebene ähnliche Rhetorik bei Vertretern und Vertreterinnen der Neuen Rechten verwiesen (vgl. Kapitel 2.9.3).

Rickens Abgrenzung des Humboldt'schen Bildungsdenkens vom Nationalismus, der Fokus auf liberale Diskurslinien und die damit verbundene Auslassung der nationalen Dimension (Ricken 2006, 20, 314, 325), die Betonung der Diskontinuität zwischen Humboldt und Hitler fügen sich der bildungstheoretischen Stunde Null. Denn auch bei Ricken entsteht beispielsweise in Bezug auf die eben angeführte Textstelle der Eindruck, als ob (vereinfachend formuliert) Hitler und Fichte das Problem seien, aber nicht der Bildungs- und Kulturnationalismus Humboldts.

Trotz der verknappenden Interpretation der Bildungsgeschichte bei Ricken versieht er den Bildungsbegriff wie Bollenbeck mit einem negativen Vorzeichen und seine Kritik an der hegemonialen Ordnung der Bildung führt zu einer ähnlichen Konsequenz wie bei Bollenbeck, nämlich zu einer grundlegenden Kritik gegenüber diesem ›semantischen Gefängnis‹ und einem Zweifel an einer kritischen (Ver-)Wendung des Bildungsbegriffs. Mit Ricken und Bollenbeck zusammen lässt sich der liberale wie auch nationale Ballast sehr deutlich gegen eine kritische (Ver-)Wendung des Bildungsbegriffs positionieren.

Die Wiedereröffnung einer bildungsbürgerlichen Option: Solch eine kritische Wendung findet mensch bei Alfred Schäfers Anschluss an Humboldts Bildungsdenken. Schäfer versucht, das Kraftfeld der ›bildungsbürgerlichen Option‹ in Komplizenschaft mit poststrukturalistischen Denkformen wiederzueröffnen (2016, 22), die

91 »Humboldts Projekt zielt auf die Beschreibung aller Sprachen der Menschheit und damit auf ein Bild der ›Mannigfaltigkeit‹ des menschlichen Geistes. Hier wird nicht die Nation, hier wird die Menschheit gedacht«. (Trabant 2012, 219)

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

seit der nachhaltigen Schwächung des Bildungsbürgertums durch das Besitzbürgertum (vgl. Baumgart 2001, 125) und die Faschisten (vgl. BuK) »viel von ihrer politischen Brisanz eingebüßt hat« (Schäfer 2016, 22).

Diese Wendung stellt bei Schäfer aber keinen bruchlosen Bezug zu Humboldts Bildungsdenken und den humanistischen Illusionen nach dem Faschismus dar (vgl. Schäfer 1996, 2004). Dies wird gerade mit Blick auf Schäfers Adorno-Rezeption deutlich: »Weder wird die Restitution des Vergangenen gewünscht, noch die Kritik daran im Mindesten gemindert« (Adorno 1996, 102; zit.n. Schäfer 2004, 54). Vielmehr stand das identifizierende und verdinglichende Denken der Bildung nie entgegen. Eine kritische Bildung und das kritische Bildungsdenken im Anschluss an Humboldt erzeugen keine einfache Lösungsperspektive für gesellschaftliche und individuelle Probleme, sondern Schäfer sieht wie Adorno die Bildungsidee schon in ihrer neuhumanistischen Variante nicht einfach abseits von Kapitalismus und Faschismus (vgl. Adorno 1996; Schäfer 2004) und in Bezug zur *Theorie der Halbbildung* könnte mensch »geneigt sein, auf das Versprechen der Bildung zu verzichten« (VdB, 74).

Schäfers frühere Arbeiten lassen sich der zweiten Rezeptionsphase der Kritischen Theorie ab den 1980er Jahren zurechnen, in der die »Selbstgefährdung der Moderne in zuvor ungekannter Schonungslosigkeit [freigelegt]« wird (Rieger-Ladich 2014, 74) und Adornos Arbeiten stärker in den Blick geraten und viel intensiver und tiefergehender rezipiert werden (ebd.). Gerade der Text *Erziehung nach Auschwitz* scheint seit dieser Rezeptionsphase wie »ein schmerzender Stachel in der Erziehungswissenschaft [zu wirken]« (Peukert, 1990, 12; zit.n. Rieger-Ladich 2014, 74) und diesem Beitrag hat sich Schäfer auch ausführlicher zugewandt (z.B. Schäfer 2004).

Trotz des Bruchs mit den humanistischen Illusionen scheint Schäfer wie auch große Teile der Disziplin (vgl. Rieger-Ladich 2014, 74f.) jedoch weniger an den Adorno der Nachkriegszeit (vgl. Lepenies 2003), der den Anschluss an die Kultur der Vorkriegszeit skeptisch sieht, anzuschließen. Vielmehr scheint Schäfer, ähnlich wie in der späteren *Theorie der Halbbildung* Adornos, die »›Solidarität‹ mit der neuhumanistischen Bildungsidee ›im Augenblick ihres Sturzes‹ in die Halbbildung« zu suchen (Schäfer 2004, 104). Mit traditionsreichen und aktuellen Theorieangeboten zugleich eröffnet Schäfer das kritische Potential der ›bildungsbürgerlichen Option‹ erneut – und dies vor allem gegen den ›Sturz‹ der Bildung in ökonomisierte oder messbar gemachte Variationen (vgl. Schäfer 2014, 2016). In bildungsbürgerlicher Tradition wird die Bildung in Frontstellung gegen Ökonomie und Empirismus gebracht (Schäfer 2016, 16; 2004, 36; vgl. kritisch dazu BuK, 22, 27f., 197; Sieg 2013, 48.). Schäfer interveniert kritisch in den diskursiv-hegemonialen Bildungsraum gerade gegen klassische Gegenspieler:innen des Bildungsbürgertums, den Kapitalismus (vgl. 2016); vormals oder vor den Weltkriegen war dies explizit das ökonomisierte Eng-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

land (BuK, 211), das Besitzbürgertum und die Ökonomisierung der Bildung (ebd., 27).

In den späteren Texte Schäfers fällt vor der hier fokussierten wie (mit)erzeugten nationalistischen Diskurslinie im deutschsprachigen Bildungsdenken zunächst das typisch deutschsprachige Referenzsystem und die spätere affirmative und kritische Verwendung Humboldts auf. Auch scheint Schäfer ähnlich wie bei Ricken die Betonung auf die Diskontinuität zwischen Humboldt und Hitler zu legen und die seit der Nachkriegszeit übliche Distanzierungsbewegung von Humboldts ›radikaler Selbstbestimmung‹ (Schäfer 2016) und Hitlers Massenunkultur fortzuführen (vgl. krit. dazu BuK, 302-304). Anders als beispielsweise bei Ricken und Wimmer, die sehr deutlich Humboldt gegen Humboldt in Stellung bringen und Humboldt differenz-, sprach- oder machttheoretisch verschieben, stellt Schäfer gerade in späteren Texten Humboldt in einer Art und Weise dar, nach welcher der umstrittene Humboldt und der Widerspruch zwischen differenz- und identitätslogischen Elementen unter dem Dach der Hegemonietheorie Laclaus und Mouffes aufgelöst zu werden scheinen. Schäfer integriert (im Vergleich zu Wimmers Entfaltung der Widersprüche und Durchstreichung der identitätslogischen Elemente) mithilfe eines hegemonietheoretischen Rahmens die Widersprüche und es scheint, als ob Schäfer die totalisierenden Tendenzen bei Humboldt entproblematisiert, da Humboldt doch versucht habe, der unbedingten Freiheit gerecht zu werden (vgl. Schäfer 2011a, 58-65). Humboldt scheint in der Perspektive Schäfers bisher einfach falsch rezipiert worden zu sein und die (politisch bedeutsame) Unmöglichkeit der imaginären Bezugspunkte der Selbstbestimmung, Autonomie und Vervollkommnung wäre bisher nicht ernst genug genommen worden (ebd., 80f.; 2016, 21).

Schäfer scheint vor allem in späteren Texten den rein theoretischen Gehalt für seine differenz- und alteritätstheoretische Reformulierung oder Aktualisierung des neuhumanistischen Bildungsdenkens zu fokussieren und er interessiert sich nicht für den sozialen Kontext oder für eine Theorie beispielsweise als Praktik oder als eine spezifische Sozialtechnologie. Er kritisiert Ricken sogar dafür, dass er Foucault für eine rein ›schwarze Lesart‹ einer liberalen Bildungsgeschichte verwendet und nicht den differenztheoretischen Mehrwert von Humboldts Bildungsdenken in seine Überlegungen miteinbezieht. Trotz des von Schäfer vollzogenen Bruchs mit den ›humanistischen Illusionen‹ der Vorkriegszeit scheint dieser vorrangig mit Adorno vollzogene Bruch in seinen späteren Arbeiten mehr und mehr in den Hintergrund zu treten. An einer Stelle scheint die »Ganzheitsannahme«, also die universalisierenden und totalisierenden Tendenzen in Humboldts Schriften, explizit beiseitegeschoben zu werden; an anderer Stelle werden Humboldts Reflexionen als ›erfrischend‹ bezeichnet (Schäfer 2019, 121).

> »Gegenüber […] simplifizierenden Metaphysikern mit marktwirtschaftlichem Sendungsbewusstsein ist es dann doch erfrischend, wenn man auf den reflektier-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ten Umgang Humboldts mit metaphysischen Bezugspunkten verweisen kann.« (Schäfer 2016, 21)

Analog zu der *Theorie der Halbbildung* erhält Humboldt in Schäfers späteren Texten im Antlitz von Ökonomisierung und Kapitalismus eine versöhnliche Einladung in aktuelle Diskurse. Neben der These der (nicht bruchlosen) Wiedergutmachung Humboldts und der Bedienung klassisch bildungsbürgerlicher Diskurslinien wie Referenzsysteme lassen sich vor dem Hintergrund der aufgemachten (Dis-)Kontinuitäten (Kapitel 2.9.3) auch einige Verdachtsfälle oder Momente des Unbehagens in Schäfers poststrukturalistischem Zugriff markieren. Zu diesen zählen einerseits das hegemonietheoretische Bildungsverständnis im Allgemeinen und andererseits die hegemonietheoretische Überhöhung der Bildung gegenüber dem Politischen im Besonderen.

Das erste Verdachtsmoment bezieht sich auf die Fassung der Bildung als leeren Signifikanten. Zwar wäre es übereilt oder falsch, bei Schäfer von einer linguistischen Hufeisentheorie zu sprechen, gleichzeitig wirken Sprache und die Bildung als leerer Signifikant in Schäfers Bildungs- und Sprachdenken gegenüber politischen Diskursen und Praktiken ziemlich unschuldig und ahistorisch und nur die hegemonialen oder politischen Einsätze stehen in Konflikt zueinander und kämpfen (auch auf symbolischer Ebene) um das *reale* Sein der Bildung. Schon Bollenbeck hat auf diesen Charakter der Bildung, den er als ›metapolitischen‹ qualifiziert, aufmerksam gemacht und diesen sehr eindrücklich an einem Streit »im preußischen Abgeordnetenhaus« am Anfang des 20. Jahrhunderts um eine Wahlrechtsänderung verdeutlicht (BuK, 11-15; n. Jašová 2021, 60f.). Alle politischen Parteien nahmen Bezug auf Bildung und Kultur, beanspruchten diese Begriffe und deren Bedeutungen für sich und sprachen den anderen Parteien deren Verwendung ab (BuK, 23). Dieser ›metapolitische‹ Charakter, dessen sich auch die Neue Rechte oder aktuell das Humboldtforum zu bedienen weiß (vgl. krit. dazu Rödel 2021; Jašová und Wartmann 2021; Kaiser 2021; Jašová 2021), verweist ganz im Sinne der hegemonietheoretischen Perspektive Schäfers jedoch nicht nur auf Bildung als leeren Signifikanten, was die vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten und Kämpfe um Deutungshoheit erklärt. Sondern dieser Streit um Bildung zeigt gerade aus hegemonietheoretischer Sicht an, dass sich eine partikulare, hier bildungsbürgerliche Position bereits durchgesetzt hatte und den diskursiv-hegemonialen Raum strukturiert (vgl. Schäfer 2014, 15; 2011a, 83). Es müsste folglich gerade in Anbetracht der hegemonietheoretischen Perspektive Schäfers selbst (ebd.) und des von Bollenbeck eröffneten Problemhorizonts von einem widersprüchlichen oder mindestens von einem ›halb-leeren Signifikanten‹ gesprochen werden (Jašová 2021, 34).

In der Spur der bildungstheoretischen Stunde Null kann mit Schäfers Perspektive bildungstheoretisch neu angefangen werden, da der Fokus auf den gegenwärtigen Kampf um das *reale Sein* der Bildung oder den Kampf um den leeren Signi-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC

fikanten der Bildung gelenkt wird und nicht auf die hier problematisierte historisch durchgehende Zentrierung dieses Begriffs oder die gemeinsamen Praktiken und Diskurse, welche einen Großteil der Kampfeinsätze, in rechten wie linken Lagern, durchziehen.

In dieser hegemonietheoretischen Perspektive können beispielsweise in der diskursiv-hegemonialen *Arena* zur gleichen Zeit Bildungsweisen von und gegen rechts antreten und die Akteure und Akteurinnen können um das reale Sein der Bildung kämpfen. Die diskursiv-hegemonialen Kampfeinsätze sind horizontal oder gleichwertig angeordnet und es kommt darauf an, ob die je nach partikularer Position aus erzeugten guten oder bösen Kämpfer:innen, ob die bürgerlich-gemäßigten oder extrem-rechten Kämpfer:innen bestimmen, was unter Bildung verstanden und wie dieser Begriff verwendet wird. Der Begriff scheint in dieser Perspektive selbst nur eine leere Hülse zu sein, um deren Inhalt gekämpft wird. Es geht in dem Kampf um Bildung um einen Kampf um die Definitionsmacht und Deutungshoheit.

Schäfer nimmt an der hegemonialen Auseinandersetzung um die *reale* Bildung teil und bringt ein eigenes Bildungsverständnis oder Bildungsdenken in Stellung. Dieser versuchte antihegemoniale bildungstheoretische Kampfeinsatz im Anschluss an Humboldts Figur der unbedingten Freiheit kann vor dem Hintergrund einer klassischen und beharrlichen Überhöhung der Bildung gegenüber dem Politischen gelesen werden (vgl. Kapitel 2.9.3). Zwar ist das Politische nicht einfach als das Niedrigere gegenüber dem Kulturellen gefasst. Doch in Schäfers Perspektive oder nach seinem antihegemonialen Einsatz wird Bildung als Grenzkonstrukt verstanden, welches zwischen Unbedingtem und Bedingtem (Humboldt) oder realem Außen und diskursiv-hegemonialem Innen (Laclau und Mouffe) wie zwischen Realem und Symbolisch-Imaginärem (Lacan) positioniert wird. Dadurch besitzt Bildung eine unbedingte, öffnende und kritische Dimension gegenüber den bedingten und schließenden (politischen) diskursiv-hegemonialen Einsätzen (Schäfer 2016, 21-23). Diese Fassung der Bildung als Grenzkonstrukt entzieht sich selbst mindestens zur Hälfte dem Politischen, sie wird automatisch durch ihren teils unbedingten Charakter mit etwas Kritischem und Öffnendem identifiziert.

Der erzeugte Bruch mit dem Humanismus in den früheren Arbeiten Schäfers, die Rehabilitation Humboldts und die klassische Positionierung der Bildung gegen Ökonomie und Empirismus, die Verwendung und Reproduktion eines klassisch bildungsbürgerlichen Referenzsystems, die Figur der Entleerung der Bildung, sowie die Positionierung der Bildung als Grenzkonstrukt diesseits und jenseits der hegemonialen-politischen Auseinandersetzung verweisen (mindestens) auf Nähen zu tradierten und bildungsbürgerlichen Grundkoordinaten und Restitutionsdiskursen in der Nachkriegszeit, mit denen der Zusammenhang zwischen Kultur, Bildung und Nation verdrängt zu werden scheint und an einer neuen Normalität, hier Bildungsnormalität, gearbeitet wurde, sodass unter dem Dach des Bildungsbegriffs und mit

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Rückgriff auf die Denker:innen der Vorkriegszeit neu, in diesem Fall kritisch, angefangen werden kann.

Exkurs: Eine ›postkoloniale‹, ›rassismuskritische‹ und ›antisemitismuskritische‹ Bildung: Das Muster einer metapolitischen oder umkämpften Bildung reproduziert nicht nur Schäfer, sondern dieses Muster kann selbst in postkolonialen oder nationalismuskritischen Auseinandersetzungen rund um den Bildungsbegriff nachgezeichnet werden.

So entsteht beispielsweise durch die Rezeption Spivaks und ihrer ›aesthetic education‹ und ›de-education‹ bei Castro Varela ein ›janusköpfiger‹ Bildungsbegriff (Castro Varela 2015; vgl. Mohamed 2020). Einerseits »reproduzieren [Bildung und Vermittlung] hegemoniale Verhältnisse« und andererseits können sie ›machtvolle Instrumente‹ gegen die hegemonialen Verhältnisse sein (ebd.). Einerseits wurden und werden die kolonialen und ›imperialen Projekte‹ auch mithilfe von Bildung und »Bildungsinstitutionen durchgesetzt« (2016, 48). In Bezug auf Said schreibt Castro Varela, »dass Bildung nie harmlos ist« und als »Stützpfeiler des Imperialismus […] nicht unterschätzt werden« sollte (ebd., 50); gerade, wenn durch hegemoniale Diskurse und Akteur:innen die »Verflechtung« der Bildung mit dem »Politischen und Sozialen« ›invisibilisiert‹ wird (ebd.).

Neben dieser hegemonialen und problematischen Bildung »spielt Bildung eine zentrale Rolle innerhalb von Demokratisierungs- als auch Dekolonisierungsprozessen« und der »›epistemische Wandel‹ müsse […] von denen mit vorangetrieben werden, die bisher systematisch von Bildung fern gehalten wurden und werden« (ebd., 49). Mit und nach Peter Mayo sollte eine »effektive Strategie der Gegen-Hegemonie […] Bildung in so vielen verschiedenen sozialen Praxen verorten wie nur möglich« (Mayo 2006, 36; zit.n. Castro Varela 2016, 47). Castro Varela erzeugt im Anschluss an Spivak eine anti-hegemoniale und auch ›intellektuelle‹ Bildung, mit der das »Begehren« neu geordnet und ein kritischer und de-kolonisierter »Geist« hervorgebracht werden soll (vgl. 2015).

Wie beispielsweise Butler dies in Bezug zu Spivak in dem Text *Gender and Education* ausführt (vgl. Butler 2012, 18), macht es Sinn, dass beispielsweise Frauen zunächst in der hegemonialen Sprache alphabetisiert, den hegemonialen Medien, Diskursen und Praktiken unterworfen werden, bevor Widerstand, eine strategische und kritische De-Edukation, ein bestimmtes Verlernen und die Erarbeitung eines neuen Wirs eintreten kann (ebd., 26f.; vgl. Spivak 1993, 24-27). Doch wenn (De-)Edukation und die antihegemoniale oder »(anti-)disziplinäre« Bewegung wie bei Castro Varela (und Boger) mit dem deutschsprachigen Begriff ›Bildung‹ oder auch ›Geist‹ verknüpft werden (2021, 13), dann entsteht genau wie in der von Bollenbeck dargestellten Parlamentsdebatte oder wie bei Alfred Schäfer der Eindruck, dass der Bildungsbegriff selbst enthistorisiert, neutralisiert und entleert wird. Bildung scheint durch die hegemonialen politischen Akteur:innen, Diskurse und Institutionen einerseits Teil des Problems zu sein und andererseits kritisch gegen die hegemonialen

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC

Bildungsverhältnisse gewendet werden zu können. Der Begriff Bildung erhält (zumindest in meinem Zugriff auf einige Texte Castro Varelas) das Moment, entproblematisiert zu werden. Das diskursive Auftreten oder die Zentrierung der Bildungssemantik stehen nicht zur Debatte, sondern nur die hegemonialen oder anti-hegemonialen ›Verstrickungen‹ der Bildung mit Politik und Sozialem wie ihren Akteur:innen scheinen entscheidend zu sein (vgl. beispielsweise auch bei Shure 2021).[92]

Dieses Muster findet sich auch in dem Text *Rassismuskritische Bildungsarbeit gegen nationalen Populismus* von Messerschmidt. Darin plädiert sie für eine »Bildungsarbeit, die zur Bewusstseinsbildung und Argumentationsfähigkeit angesichts neo-nationalistischer und national-identitärer Bewegungen beiträgt« (2017, 211). Als ein Beispiel führt Messerschmidt Studierende an, welche »die Gewaltstrukturen in den institutionellen Praktiken im Qualifikationsprozess selbst in Frage stellen« (ebd., 220). Abgrenzungs- und Orientierungspunkte für dieses Infragestellen sind dabei der Nationalsozialismus sowie Rassismus, Antisemitismus und Homogenisierungsdiskurse.

Dieses Kreisen um Nationalsozialismus, Rassismus, Antisemitismus und Homogenisierung spiegelt sich auch in der National- und Bildungsgeschichte Messerschmidts wider. In Bezug zu Zygmunt Baumann wird schon am Anfang des Texts ein deutscher Nationalismus erzeugt, der zunächst über Abstammung[93] funktionierte. Auch sind später im Text die »dem Rassediskurs eigenen Eindeutigkeits- und Überlegenheitsbehauptungen […] [in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts] auf den Kulturbegriff übergegangen« (ebd., 215) und mit Bezügen zu Thomas Höhne »konnte sich [innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaften] der Kulturbegriff zu einer »Interpretationsressource« (ebd., 202) entwickeln und die Leerstelle besetzen, die durch den diskreditierten Rassebegriff entstanden war« (ebd., 216). »›Nation‹, ›Rasse‹, ›Religion‹, ›Bildung‹« waren nach Messerschmidt schon im 19. Jahrhundert miteinander verknüpft und mit Bezug auf Bollenbeck konstatiert sie, dass Bildung die ›nationale Identität stabilisiert‹ hatte (Messerschmidt 2017, 216).

Den Äußerungen ist tendenziell vor dem Hintergrund der hier erzeugten Bildungsgeschichte zuzustimmen (vgl. Kapitel 2.9.3), doch eine Stabilisierung natio-

92 Weitere Praktiken der Grenzziehung oder der Eingrenzung des Sagbaren innerhalb einer Disziplin können in Bezug auf die in der Einleitung angeführten Anstöße mit dem Export des Bildungsbegriffs als Eigennamen und der Übersetzung von beispielsweise education in Bildung markiert werden, ohne dabei den diskursiven Kontext der jeweiligen Sprachen und Diskurse zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 1.1).

93 »Zu den Nachwirkungen der NS-Ideologie, die neben dem zur Verfügung stehenden Antisemitismus auf die Rassenforschung der Kolonialmächte zurückgreifen konnte, gehört das deutsche Abstammungsdispositiv. Damit bezeichne ich die machtvolle Überzeugung, dass Deutsche_r letztlich nur sein kann, wer einer deutschen Familie entsprungen ist, die keinerlei ›fremde‹ Wurzeln aufweist und einem bestimmten nordeuropäischen Phänotyp entspricht.« (Messerschmidt 2017, 218)

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

naler Identität durch Bildung ist etwas anderes, als wenn Bildung wie bei Bollenbeck als ein zentrales Medium des deutschen Nationalismus bemüht wird. Die Verknüpfungen zwischen Nation, Rasse und Religion werden angesprochen, andererseits werden diese Verknüpfungen auf eine vage Vorgeschichte in Bezug auf die nationalsozialistische Abstammungsideologie und den entscheidenden »Nachwirkungen der NS-Ideologie« reduziert. Es geht nicht mit einer homogenisierten Kultur los, sondern bei Messerschmidt scheint Kultur entweder ein Effekt von Nationalstaaten (ebd., 212) zu sein oder der Kulturbegriff hat dann nach der Niederlage der Deutschen den Rassebegriff ersetzt (ebd., 216).

Es ließe sich Messerschmidt zustimmen: Geschichte gehört nicht musealisiert[94]. Sie reicht in die Gegenwart wie Zukunft und brauche wie bei Max Czollek der »Gegenwartsbewältigung« (Czollek 2020), wobei die Verknüpfung dieser Gegenwartsbewältigung mit einer rassismuskritischen Bildung eine bestimmte Bedingtheit und einen bestimmten historischen Ballast der Bildung zu sekundarisieren scheint. Den Vorwurf der Abspaltung der Vergangenheit möchte ich vor dem Hintergrund der hier erzeugten Bildungsgeschichte gegen Messerschmidt selbst *richten*, welche die Geschichte vor dem deutschen Faschismus mindestens sekundarisiert. Bildung scheint (zumindest in diesem Text von 2017) selbst nicht zum Problem zu gehören. Es entsteht mit Messerschmidt die Möglichkeit einer ›rassismuskritischen‹ und »antisemitismuskritische[n] Bildungsarbeit« (ebd., 218). Auch die Argumentation Messerschmidts in einem späteren Text, nach welcher der Bezug zum Unbedingten und dessen Assoziationsraum durch die faschistische »Generation der Unbedingten« unheilbar beschädigt ist, lässt sich problematisieren (Wildt 2002, zit.n. Messerschmidt 2020, 164.). Denn diese Denkfigur impliziert meines Erachtens, dass der Assoziationsraum des Unbedingten vor Hitler (beispielsweise bei Humboldt) unbeschädigt gewesen ist.

Mit der Bildungsarbeit geht es nach Messerschmidt darum, »dichotome Weltbilder von Gut und Böse zu überwinden und die immanenten Diversitäten und Ambivalenzen innerhalb aller zu Gruppen gemachten Gruppen wahrzunehmen, die mit den Kategorien Nation, Religion oder Kultur homogenisiert werden« (Messerschmidt 2017, 218). Der Bildungsbegriff hat bei Messerschmidt vor dem Faschismus zwar etwas mit ›Nation‹, ›Rasse‹ und ›Religion‹ zu tun und Bildung hat die nationale Identität stabilisiert, aber Bildung, wie auch Pädagogik und entsprechende Institutionen tauchen in ihrem Beitrag von 2017 nicht bei den Kategorien

94 »Solange der Nationalsozialismus als ganz und gar entfernt und abgeschlossen aufgefasst wird, bleiben Nachwirkungen ideologischer Muster ausgeblendet, so als gäbe es keine Nachgeschichte und keinerlei Weiterwirken von Überzeugungen. Distanzierung lässt Geschichte erstarren und macht sie handhabbar für die Pflege eines unproblematischen gesellschaftlichen Selbstbildes«. »Rassismus und Antisemitismus werden von der Gegenwart abgespalten, ihre erfahrbaren Nachwirkungen bleiben verdeckt.« (Messerschmidt 2017, 218)

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

auf, die Gruppen homogenisieren, hierarchisieren und ausschließen, sondern Bildung ist letztendlich doch wieder eine kritische Kategorie, mit der sich ganz im Sinne eines bereits ausgearbeiteten typisch *deutschen* Musters die ganzen Probleme lösen lassen.

Der postmoderne lingustic turn: Wie Norbert Ricken und Astrid Messerschmidt hat auch Koller Bollenbecks *Bildung und Kultur* rezipiert (2012, 10) und Koller ist die affirmative Haltung Humboldts gegenüber dem Nationalen bekannt (1997, 47). Auch weist Koller in einem jüngeren Text auf eine mögliche Blindheit gegenüber anderen kulturellen und diskursiven Traditionen hin (2016a, 38). Gleichzeitig und dem entgegen hebt Koller jedoch das wachsende akademische Interesse an dem Bildungsbegriff im angelsächsischen Raum hervor und verweist auf Humboldts »sprachphilosophische[s] Interesse an Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt« und eine dahingehende Neufassung des Bildungsbegriffs von ihm selbst (ebd., 38). Auch unterstreicht Koller die Relevanz und das Potential des Bildungsbegriffs »unter den Bedingungen einer zunehmenden Sensibilität für kulturelle Pluralität« (ebd.; vgl. kritisch dazu Kapitel 2.9.3).

Koller folgt in seiner Gesellschaftsdiagnose Lyotard und beschreibt die (Post-)Moderne als eine Zeit der Heterogenität und Pluralität, eine Zeit, in der das »Vertrauen in die ›großen Erzählungen‹, d.h. die einheitsstiftenden geschichtsphilosophischen Konstruktionen zur Legitimation des Wissens weitgehend geschwunden ist und einem Bewußtsein der radikalen Pluralität und Heterogenität aller Wissensformen, Sprachspiele oder Diskursarten Platz gemacht hat« (Koller 1997, 46). Es steht zwar auch bei Koller mit Bezug auf Lyotard zunächst infrage, ob der »überkommene Bildungsbegriff« sich für die plurale Postmoderne eignet und »ob angesichts jener unhintergehbaren Pluralität und Heterogenität der Diskursarten überhaupt noch ein Bildungsbegriff denkbar ist« (ebd., 46f.). Doch im »Schoße« von Humboldts »[totalisierender] Konzeption und insbesondere in den sprachtheoretischen Schriften Humboldts« stellt Koller »eine Tendenz« heraus, »die […] [über die Totalität] hinausweist und den innovativen Charakter sprachlicher Differenz bzw. Alterität zu denken erlaubt« (ebd., 63). Wie bereits beschrieben, eröffnet Koller ausgehend von dieser Tendenz seine (vorrangig sprachtheoretische) Reformulierung der Bildung.

Koller begegnet der Renaissance des akademischen Bildungsdenkens in den 70er Jahren relativ zustimmend (vgl. Koller 1999, 11f.) und knüpft an die schon vor ihm geleisteten bildungstheoretischen Wiederbelebungen der (kritischen) Bildungsphilosophie an (ebd., 12-15). Koller schließt zwar auch an Humboldt in kritischer Weise an, reformuliert Bildung gleichzeitig in einem affirmativen Bezug auf Humboldts sprachtheoretische Texte, wobei ein zentraler Anknüpfungspunkt für Koller die These ist, »dass die Sprache das entscheidende Medium jener bildenden Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt darstellt« (2012, 12).

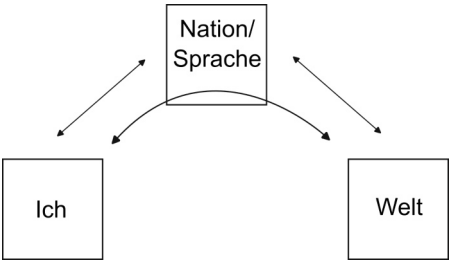
Mit Blick auf die im Vorfeld geleistete Humboldtrezeption scheint bei Humboldt Nation und Sprache sehr eng miteinander verwoben zu sein (vgl. Kapitel

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

2.9.2). Wenn im »Grunde […] die Sprache […] die Nation selbst und recht eigentlich die Nation« ist (Humboldt 1821, 641; zit.n. Weisgerber 1967, 25), dann bekommt die Koller'sche, aber auch Wimmer'sche Herausstellung des linguistic turn bei Humboldt eine andere Färbung (vgl. Wimmer 2009, 55) und es stellen sich die Fragen, ob sich die nationalistische Dimension in Humboldts Sprachtheorie einfach ausklammern lässt und was diese Ausklammerung für Effekte hat, wobei diese Fragen an dieser Stelle zunächst eher zu weiteren Fragen führen werden, denen genauer nachgegangen werden müsste.

Wie bereits herausgestellt wurde, bewegen sich Sprache und Nation bei Humboldt auf der Mittelstufe und werden miteinander verknüpft, teils synonym verwendet oder miteinander identifiziert. Zwar wird die Nation wie die Bildung bei Humboldt zunächst gegen den absolutistischen Staat positioniert (vgl. Menze 2003, 6; Ricken 2006), doch die tätige und konstitutionistische Sprache, die vom Individuum nicht einfach wie ein Werkzeug verwendet werden kann, sondern das Individuum prägt, findet einen zentralen Angelpunkt im Bildungsnationalismus. Und wie die Sprache im linguistic turn Humboldts eine Eigenlogik besitzt, »nimmt« auch die Nation (die letztendlich auf die Sprache verweist) ihre »Angelegenheit in die eigenen Hände« (ebd.). Kollers sprachtheoretische Dezentrierung droht mit dem hier gelegten Fokus auf nationale Diskurslinien eine nationalistische Dezentrierung zu werden: Mit Humboldt gedacht, ›beherrscht‹ dann nicht nur die Sprache, sondern auch der Nationalcharakter das Subjekt.

(Abb. 12: ; vgl. Abb. 6)



Es stellt sich ähnlich wie bei Schäfers Reformulierung des neuhumanistischen Bildungsdenkens (unter anderem) mit Fokus auf Humboldts Differenz zwischen unbedingter und bedingter Freiheit angesichts einer faschistischen »Generation der Unbedingten« die Frage (Wildt 2002; zit.n. Messerschmidt 2020, 164.), ob die Entkontextualisierung und Entnationalisierung des lingustic turn einfach auf theoretischer Ebene vollzogen werden kann, ohne dabei den historischen oder hier nationalen Ballast zu verdecken. Kann die nun über Jahrhunderte herbeigeschriebene und bereits fest materialisierte, habitualisierte und institutionalisierte deutsche Nation,

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die Durchsetzung einer Sprache durch Alphabetisierung, Erziehung und Schulen, der imaginär-symbolisch-reale Kurzschluss zwischen Sprache, Nation, Territorium und Geschichte mithilfe der *Macht* der Sprache, also einem nun postmodernen linguistic turn, umgangen oder ausgewichen werden? Funktioniert der gleiche linguistische Kniff zweimal und erneut dank des (akademischen) Bildungsbürgertums? Erst Totalität, jetzt Pluralität; erst Identität, jetzt Differenz? Oder ist der Weg über die Sprache im herbeigeschriebenen Deutschland weiterhin eine Stütze der Nation? Und wenn die Sprache (mit Humboldt gleichzeitig die Nation) das Individuum übersteigt und es prägt, wie Koller schreibt, müsste dann die nationale Dimension, die hier nationalisierte Sprache oder auch die koloniale Bildungssprache (Castro Varela 2016, 50) nicht einen zentralen Stellenwert in Kollers Bildungsdenken und in seiner Bildungsforschung einnehmen? Denn die das einzelne Subjekt übersteigende nationale Sprache bedingt in dieser hier aufgemachten Perspektive das Subjekt und die Figuren der Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse (vgl. Kapitel 3.3).

Neben den Fragen nach der nationalen Dimension des modernen linguistic turn bei Humboldt muss sich die Koller'sche Anknüpfung an Humboldts Differenzdenken rund um Mannigfaltigkeit und Vielfalt dem Vorwurf aussetzen, die Humboldt'sche Pluralitätskonstruktion um die nationale Dimension zu beschneiden. Es lassen sich mit Blick auf die Abschneidung der nationalen Dimension des Humboldt'schen Bildungs- und Sprachdenkens einige unbequeme Fragen stellen: Was bringt eine Lyotard'sche und differenztheoretische Reformulierung der Humboldt'schen Bildung, wenn diese wieder einen weißen, deutschen und männlichen Autor an den Anfang stellt? Was soll dieser Kommentar und diese Fortschreibung Humboldts, welche auch noch die Meta-Diskursarten wie Nation oder auch Kapital (vgl. krit. d. Sanders 2013, 97), aus dem Blick verliert? Gerade mit postkolonialen Kritiken am liberalen Multikulturalismus und an der Verschränkung zwischen transnationalem Kapitalismus, Nationalismus und Multikulturalismus (Spivak u.a. 1996; Spivak 2008) lässt sich die affirmative Haltung Kollers aber auch Wimmers gegenüber der Diagnose einer von Pluralität gekennzeichneten (Post-)Moderne (vgl. Koller 1997) und das Kritikpotential von radikalen Heterogenitätsfiguren und widerstreitenden Sprachspielen innerhalb einer nationalisierten Sprache infrage stellen. Inwiefern irritiert die einsprachigverfasste, aber radikale Heterogenität fordernde Bildungstheorie überhaupt einen transnationalen Kapitalismus, der sich auf Nationalismus stützt und die ›Vielfalt‹ als Ressource und einfache ›Kunden‹ (Wimmer 2014d, 433ff.), die andere Kulturen (und Sprachen) kennen (Spivak u.a. 1996, 83), braucht? Und in klassisch-kritischer Perspektive: Inwiefern irritiert solch ein poststrukturalistisches Update die für den transnationalen Kapitalismus notwendige Einschreibung von Heterogenität und Transformations-Flexibilität in die Subjekte (vgl. Schäfer 2016, 25)?

Dekonstruktive Alternativlosigkeit: Im Unterschied zu den anderen wird die nationale Dimension in Humboldts Denken bei Wimmer zumindest kritisch an-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gerissen (2009). Er verweist auf Humboldts hermeneutische Sprachauffassung, sowie seinen ›Strukturtypus‹ des individuellen Allgemeinen und die Sehnsucht nach der einen ursprünglichen Sprache, die Wimmer auf struktureller Ebene dem »Mythos der Nationalsprache« zuordnet (ebd., 72). Der »metaphysische […] Humanismus des einen Menschengeschlechts und der einen Sprache« bei Humboldt funktioniert nach dem gleichen Muster wie der des Nationalismus, nur das an die Stelle der einen Nation die Menschheit tritt (ebd.). Zwar ist, wie bereits gezeigt, das Nationale als soziales Bruchstück anders als die allgemeine Menschheit bei Humboldt positioniert, aber das Nationale und die Menschheit funktionieren beide strukturell als Allgemeines sehr ähnlich: Sie sind auf Identitäten und Eigenes ausgerichtet. Es findet sich bei Humboldt in Bezug auf die allgemeine Menschheit ein Kurzschluss von einem Menschheitsgeschlecht, einer ursprünglichen Sprache und einer Welt, womit auch hier die Naturalisierung der »Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft bzw. zur Sprachgemeinschaft als Einer und Eigener« artikuliert wird (ebd.). Das Nationale verweist dem entgegen zwar auf eine Art partikulares Allgemeines[95] als Bruchstück des gesamten Allgemeinen der Menschheit; dieses Nationale basiert aber auch auf einen Kurzschluss von eigener Kultur, Sprache, Geschichte etc.

Diese kurze Skizzierung einer nationalen Diskurslinie in Humboldts Menschheitsdenken und auch die Problematisierung des Nationalen im Allgemeinen (Wimmer 1999) wie die angerissene und problematisierte Verschränkung zwischen Nation, Bildung und Hermeneutik (Wimmer 2009) führten zu keiner theoretischen oder anderweitigen Konsequenz für Wimmers folgende akademische Arbeiten und sie führten auch zu keiner tieferen Auseinandersetzung mit nationalen Diskursen, obwohl er selbst schreibt, dass das alte Gesetz und auch das Nationale beharrt (Wimmer 2009, 77). Mit Blick auf die abschließende Auseinandersetzung mit Spivak (Kapitel 5) lässt sich die Frage an Wimmer stellen: Was folgt auf die Dekonstruktion und die Herausarbeitung des Nationalen als Problem?

Trotz der Erwähnung erster Probleme in Bezug auf die nationale Dimension der Bildungsdiskurse scheint das dekonstruktiv-kritische Vorgehen Wimmers (wie bei den anderen hier problematisierten Arbeiten) dem kritischen Bildungsdenken verpflichtet zu bleiben: »Bildung – was sonst?« (Wimmer 2014, 259). Mit dieser Formel Wimmers wird in Bezug auf die erzeugte Disziplingeschichte und die bildungstheoretische Stunde Null ein zentrales Problem der Dekonstruktion in der Bildungsphilosophie deutlich. Sie scheint sich zu eignen, um die disziplinären Diskurse und das Festhalten an den herbeigeschriebenen wie hier problematisierten deutschen oder auch deutsch-antiken[96] Traditionslinien, und auch den Blick nach vorn zu bedienen

95 Eine aktuelle Reformulierung dieser partikularen Allgemeinheit findet sich bei Heinemann & Mecheril 2018 (vgl. Kapitel 3.7).

96 Wimmer positioniert seine theoretischen Start- und Durchgangspunkte häufig in der Antike (vgl. 1988; 2009; 2016) und auch bei der Lektüre Schäfers fällt auf, dass er seinen bildungs-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(beispielsweise in Richtung einer posthumanistischen Bildung) oder um einen sich auflösenden Begriff neu zu bestimmen (Wimmer 2014, 259).

> »Das Wiederaufgreifen des Bildungsgedankens muß sich aber darüber befragen, was im Zeitalter des Endes der humanistischen und anthropologischen Bildungsidee, in der sich möglicherweise die Auflösung des aus der Antike stammenden Bildungsbegriffs zeigt, die Pädagogik zu einer Neubestimmung der Bildung herausfordert.« (Wimmer 1996, 129)

Deutlich wird dieses Kleben am Bildungsbegriff bei Wimmers Herausforderung der Neubestimmung der Bildung (1996, 129) und der »Frage nach der Möglichkeit von Bildung nach dem Ende der neuhumanistischen Bildungsidee« (Wimmer 2009, 57). Wie Wimmer aufzeigt, geht es bei dieser Frage nicht um die richtige Antwort, sondern die Frage stellt bereits das Problem dar (vgl. Kapitel 2.4). Mit und gegen Wimmer scheint mir jedoch diese Frage trotz aller Reflexionen und Problematisierung dieser Frage mit einer Art bildungstheoretischer Stunde Null verschränkt zu bleiben; zumal er die Frage anführt und nicht die Frage von Anderen problematisiert. Die Frage erzeugt einen Bruch zwischen Ende und Neuanfang, der jedoch die Verstrickungen zwischen Anfang und Neuanfang zu verdecken droht und zudem suggeriert, dass es wirklich eine Bildung gab, die zudem zu Ende gegangen ist und nun neu bestimmt werden müsse (vgl. Kapitel 2.4).

Warum wird diese Frage von Wimmer überhaupt gestellt oder diese Herausforderung der Neubestimmung benannt? Warum der Bildungsbegriff?

Werden mit Wimmers Festhalten am Bildungsbegriff die dekonstruktive Alternativlosigkeit und das damit verbundene Hybriditätsdenken nicht zu sehr der Bildungsphilosophie und dem Bildungsbegriff untergeordnet? Zeigt sich bei Wimmer das, was beispielsweise Paul Mecheril der Dekonstruktion an sich vorwirft? Finden »dekonstruktivistische Politiken ihre Hauptreferenz in [und präferieren sie vorgängige] […] Ordnungen« (Mecheril 2009, 58; vgl. Kapitel 5)?

---

theoretischen Weg über unter anderem Platon, Kant, Schiller und Humboldt geht (2011a, 30–66), womit er typisch europäisch und auch typisch deutsch an antike Referenzen anknüpft (krit. d. Bollenbeck 1994, 21, 229; Wrana 2021b). Diese Anknüpfungen stellen keine Ausnahmen dar; die antiken Griechen sind weiterhin oft der Start- oder zumindest ein wichtiger Durchgangspunktpunkt für *deutsche* Bildungsgeschichten (beispielsweise auch Benner & Brüggen 2004). Zudem findet sich in der Bildungsphilosophie wie in der Einführungsliteratur und in Einführungsvorlesungen häufig ein ins antike Griechenland ausgedehntes Referenzsystem (vgl. krit. d. Jašová & Wartmann 2020). Also hier kommt, wie schon in Bezug auf Humboldts Bildungsdenken verdeutlicht, mit dem Referenzpunkt der Antike eine weitere bildungsbürgerliche Grundkoordinate hinzu, die meist in der kritischen und poststrukturalistischen Bildungsphilosophie unkritisch bedient und lange Zeit wenig beforscht wurde (vgl. Rebenich 2010, 25), sei es in Bezug zum damit verbundenen Eurozentrismus oder Nationalismus.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Und wird mit dieser Alternativlosigkeit nicht ein unmöglich zu entkommener typisch *deutscher* und *monolingualer* diskursiv-hegemonialer Raum hervorgebracht? Inwiefern kommen auch die bildungstheoretischen Dekonstruktionsversuche Wimmers an ihre Grenzen, wenn sie den *monolingualen* Habitus oder das *deutsch*-traditionelle Referenzsystem nicht durchkreuzen, wenn es genügt, dass Hermeneutikverständnis Humboldts zu demontieren und die Wirklichkeit und Möglichkeit von Einsprachigkeit differenztheoretisch zu widerlegen?

Der Vorwurf Mecherils scheint in diesem konkreten Fall zunächst berechtigt zu sein, verknappt jedoch das Sagbare über dieses Festhalten am Vorherigen der Dekonstruktion. Denn das Festhalten markiert zugleich eine zentrale Problematik und die eigentliche Stärke des dekonstruktiven Vorgehens, zumal die Dekonstruktion der Bildung mit Wimmers Arbeiten nur begonnen hat und nicht beendet wurde und auch nicht beendet werden kann. Nach Edgar Forster kommt die Dekonstruktion zwar »an eine Grenze«, obwohl »sich die Dekonstruktion nicht erschöpft«; aber das »ist ihr Mangel und [zugleich] ihre Qualität« (Forster 2017, 188).

Das dekonstruktive Kreisen um den Signifikanten der Bildung eignet sich, um bis zur oder zu einer Grenze der Ordnung der Bildung vorzudringen, sie bleibt jedoch dem Kritisierten verhaftet. Diese Verhaftung stellt jedoch gleichzeitig gerade die »Qualität« der Dekonstruktion dar, da sie sich von *innen* zur Grenze bewegt und nicht wie bei einer klassisch kritischen Teilungspraktik ein scheinbar positives Außen hervorbringt, womit sie, wenn sie dies täte, nur den Dualismus von Außen/Innen reproduzieren würde (vgl. Kapitel 3.5). Zudem zersetzt sie auf ihrem Weg das *Innen* und öffnet es für etwas anderes. Diese Grenze und das damit verbundene Haften der Dekonstruktion am bearbeiteten *Innen* muss folglich nicht als ein reines Problem ausgewiesen werden, sondern sie ist der eigentliche und gewünschte Endpunkt des dekonstruktiven Vorgehens. Die Frage lautet vielmehr: Was passiert nach dem Grenzgang?

Zunächst stellt sich durch den vollzogenen dekonstruktiven Grenzgang die Frage nach einem Bruch, welcher den in diesem Kapitel erfolgten Problematisierungen gerecht wird (vgl. Kapitel 5), ohne dass das durch diesen Grenzgang zersetzte Innen wie Außen *nur* zu verschieben oder wiedereinzusetzen. Wie kann ein dekonstruktiver Bruch aussehen, gerade in Bezug auf die hier problematisierte Bildungszentrierung, das Kommentarsystem um Humboldt oder um Schiller, die historischen (Dis-)Kontinuitätslinien und die skizzierten wie noch zu erläuternden Verknappungs- wie Verwerfungsmechanismen im gegenwärtigen kritisch-poststrukturalistischen Bildungsdenken? Wie könnte ein Bruch aussehen, der weder Vergangenheit und Zukunft zerteilt noch eine kritische Hierarchisierung hervorbringt?

Bei Herrmann Nohl wurde die Vergangenheit verklärt und völlig abgeblendet, um eine bessere Zukunft mit einem höheren Nationalismus zu fokussieren. Im kritischen Bildungsdenken scheinen bestimmte Vergangenheiten (Faschismus, Kolonialismus) kritisiert zu werden, andere Vergangenheiten (Bildungsnationa-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

lismus) werden jedoch überblendet, sodass das eigene kritische Instrumentarium (Bildungssemantik) unbeschadet bleibt. Und trotz einer Kritik an Humboldt oder seinem Bildungsdenken scheint immer wieder mit einer kritischen Bildung die Gegenwart oder Zukunft gestaltet oder sogar gerettet werden zu können.

Ich klebe selbst an diesem kritischem Bildungsdenken und vereinheitliche die hier kritisierten Bildungstheorien für die Kritik, sodass ich beispielsweise deren Mehrstimmigkeiten, Ambivalenzen und auch die erzeugten Brüche und die damit verbundenen Leistungen (zumindest im gerade laufenden kritischen Modus) aus dem Blick verliere. Im Laufe der Arbeit zerteile ich immer wieder in kritischer Weise, erzeuge zwei Entitäten und hierarchisiere die Dualismen ›Bildungszentrierung und -dezentrierung‹, ›Einstimmig- und Mehrstimmigkeit‹ wie ›Homogenese‹ und ›Heterogenese‹. Es wird dadurch ein bestimmtes Innen reproduziert und die Trennung zwischen einer angeblich gegebenen und problematischen Bildungsphilosophie und einer möglichen Alternative erzeugt. Dieses kritische Teilen und Hierarchisieren ist mit Blick auf Wimmers Kritik der Kritik selbst jedoch einstimmig und bedingt eine konkrete Differenzfigur sowie eine bestimmte ›Ordnung des Selben‹ (vgl. Kapitel 2.4).

Die von mir intendierte Dezentrierung der Bildung und die Suche nach Mehrstimmigkeit kommt hier noch längst nicht zu einem Ende. Mit einer dualistisch orientierten Kritikpraktik scheint die vorherige Dekonstruktion wieder dort hinzuführen, von wo aus sie losgegangen ist und ein Innen/Außen zu erzeugen. Egal, welche Differenzfigur ich präferiere; selbst wenn ich wie Wimmer in dekonstruktiver Tradition die unreine Differenz primär setze, erzeuge ich ausgehend von dieser Differenzfigur eine einstimmige Alternative und erzeuge zum Beispiel die dadurch notwendig entstehende Formel ›Bildung – was sonst?‹ sowie die damit verbundenen Ausschlüsse, von denen einer hier nun im Fokus steht. Es stellt sich die Frage, wie gerade diese Ebene, auf der sich eine Differenzfigur durchsetzt und auf der sich die Praktik der Kritik bewegt, dezentriert werden kann. Wie können heterogene Kritikpraktiken und Kritikapparaturen in Bezug auf unterschiedlichste und mehrstimmige Differenz- und Verschränkungsfiguren angewendet werden, ohne dass die hier anvisierte Radikalisierung des bildungstheoretisch-poststrukturalistischen Plädoyers für Differenz in einer kritischen und einstimmigen Alternative mündet (vgl. dazu Kapitel 4)?

2.9.5 Der nationalistische Ballast der Bildung

Nach diesem zügigen Gang durch das kritisch-poststrukturalistische Bildungsdenken und nach der Erzeugung vieler Fragen und erster Verdachtsfälle beharrender nationalistischer Diskurslinien konnten ausgehend vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart erste wissenschaftspolitische (Dis-)Kontinuitätslinien plausibilisiert und problematisiert werden. Es ging mir in der Dekonstruktion vorrangig um die

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Praktiken des bildungskritischen Schreibens einerseits und die dieses Schreiben durchquerenden Diskurse, die historisch-kontingenten wie sozialen Bedingungen dieses Schreibens andererseits (vgl. Rheinberger 2008, 12). Mich interessierten die Mechanismen, wie die »Bedingungen, die geschaffen wurden oder geschaffen werden müssen, um Gegenstände unter jeweils zu bestimmenden Umständen zu Gegenständen empirischen [und hier vorrangig theoretischen] Wissens zu machen« (vgl. ebd., 12). Und was oder wie wird durch die jeweiligen theoretischen Gegenstandserzeugungen und damit verbundenen Eingrenzungspraktiken anderes verworfen, verknappt und ausgeschlossen?

Diese Fragen bedürfen viel umfangreichere Untersuchungen und es sollte deutlich geworden sein, dass es hier vorrangig darum ging, einen zentralen Ausschluss kritischen Bildungsdenkens zu plausibilisieren und diesen zur Diskussion zu stellen, um weitere Untersuchungen und weitere Forschung diesbezüglich anzuregen.

Bildung, Kommentar und Autor: Im vorherigen Kapitel (2.8) bin ich auf die Zentralisierung des Bildungsbegriffs und die Reproduktion eines tradierten Kommentar- und Autorensystems eingegangen (vgl. Foucault 1993). Die gleichzeitig kritisch-ablehnenden wie kritisch-affirmativen Updates und Fortschreibungen des neuhumanistischen Denkens erfolgen in den iterierten Bildungstheorien unter anderem mithilfe eines Fokus auf einzelne kritische, alteritäts-, medien-, macht- oder differenztheoretische Momente in Humboldts Schriften und in den meisten hier vorliegenden Fällen sind diese Momente Ausgangspunkt oder ein zentrales Beispiel für das aktualisierte, reformulierte oder auch gegen Humboldt gerichtete Bildungsverständnis. Die Zentralisierung eines Begriffs, die ständige Kommentierung eines Autors sowie die Fokussierung einzelner Momente in Humboldts Schriften und die Entfaltung oder Kommentierung wie Fortschreibung dieser Momente (meistens) in Bezug zu *einer* poststrukturalistischen Hauptreferenz (Foucault, Derrida, Lyotard, Laclau und Mouffe) bringen mehrere ›Verknappungsmechanismen‹ und nun auch einige nationale Diskurslinien zusammen (vgl. ebd., 11).

Die Bändigung des Wucherns der Diskurse: Am Anfang dieses Kapitels versuchte ich, das oder ein zentrales Kommentar- und Autor:innensystem der kritisch-poststrukturalistischen Bildungsphilosophie mithilfe eines weiteren Humboldtkommentars von *innen* aufzubrechen oder zumindest zu irritieren. Dieser Kommentar oder diese Humboldtrezeption wurde dann anschließend historisch kontextualisiert. Ich arbeitete neben den Mechanismen des Kommentars und der Autor:in weitere disziplinäre Verknappungsmechanismen oder weitere zentrale Grenzziehungs-, Teilungs- und Verwerfungspraktiken und deren Verschränkungen mit nationalen Diskurslinien einerseits historisch und andererseits exemplarisch anhand mehrerer Suchbewegungen in aktuelleren Bildungsdiskursen heraus. Es konnten wissenschaftspolitische und bereits tradierte Spielregeln plausibilisiert werden, die das »Wuchern« eines oder vieler Diskurse über das Aufwachsen- und über Veränderungsprozesse »bändigen«, eindämmen und kontrollieren (Foucault

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

1993, 33). Und diese hier herausgestellten Mechanismen der Eindämmung und Verknappung des Diskurses scheinen einen bisher kaum beforschten nationalistischen Ballast in die Gegenwart und Zukunft zu transportieren und neue Fragen für die Bildungswissenschaft zu erzeugen: Was macht dieser Ballast mit dem kritischen Denken und der Disziplin? Unterlaufen die nationalistischen Diskurse und damit verschränkten wissenschaftspolitischen Mechanismen der Bändigung des auch kritisch Sagbaren nicht das intendierte subversive oder kritische Potential einer kritischen Bildung, egal, ob es sich um eine politische Bildung, eine Bildung gegen rechts, eine postkoloniale Bildung, eine posthumanistische Bildung oder eine Klimabildung handelt?

Der ›theoretische Horizont‹: Neben der benannten Zentrierung des Bildungsbegriffs und dem Kommentar- und Autor:innensystem findet sich ein weiterer zentraler Verknappungsmechanismus in der Reproduktion eines bestimmten Referenzsystems wie ›theoretischen Horizonts‹ (Foucault 1993, 23). Hinzu kommt die Tradierung eines bestimmten Modus der Verschränkung von Referenzen aus verschiedenen akademischen Strömungen. Ein solcher Modus wäre zum Beispiel die in der Bildungsphilosophie auffällige Versöhnungsbewegung zwischen Neuhumanismus, kritischer Theorie und Poststrukturalismus oder auch der Anschluss vieler Bildungsdenker:innen an Autor~~:innen~~ der Antike.

Eine zentrale Doktrin: Über die Auseinandersetzung mit unter anderem Alfred Schäfer, Maria Do Mar Castro Varela und Astrid Messerschmidt wurde die in der Einleitung bereits benannte Formel ›Bildung – was sonst?‹ jeweils ausbuchstabiert. Es konnte über die Auseinandersetzung mit aktuellen Bildungstheorien eine zentrale, verknappende und das gesamte Bildungsdenken bestimmende »Doktrin« herausgearbeitet werden (Foucault 1993, 28), welche die Zentrierungsbewegungen innerhalb des kritischen Bildungsdenkens zu stützen scheint. Diese Doktrin kann darauf reduziert werden, dass die Verwendung des Bildungsbegriffs per se nicht das Problem darstellt, sondern nur bestimmte Verwendungsweisen (Wimmer) oder diskursiv-hegemoniale Einsätze (Schäfer). Diese Zentralisierung des Bildungsbegriffs scheint mit einer Entproblematisierung des diskursiven Ereignisses oder des Auftretens von Bildungssemantiken einherzugehen oder sogar deren Rehabilitation zu stützen. So wird beispielsweise bei Schäfer *Bildung* mit einer zentralen Teilungs- und Hierarchisierungspraktik (Unbedingte vs. Bedingte) verbunden und das Auftreten der Bildungssemantiken wird entgegen Rickens machttheoretischer Perspektive nicht ganz diesseits der Macht verortet, sondern Bildung als Grenzkonstrukt scheint zumindest in Teilen abseits des Politischen verortet zu werden, womit in der hier erzeugten Perspektive an klassische und bürgerliche Bildungsnationalismen und Nachkriegsdiskurse angeschlossen zu werden scheint (Kultur vs. Politik). Für diesen problematischen und meist intransparenten Anschluss sind neben der Bildung als leerer Signifikant oder als Grenzkonstrukt gerade Klafkis epochale Schlüsselprobleme ein gutes Beispiel, da die Bildungsdiskurse bei Klafki

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nicht selbst zum (politischen oder gesellschaftlichen) Problemkanon gehört. *Bildung* selbst scheint bei ihm diesen Problemen oder politischen Kämpfen (zumindest teilweise) enthoben zu sein. Außerdem dürften dieser Entproblematisierung einer disziplinären Begriffszentrierung auch Diagnosen der Entleerung des Bildungsbegriffs oder des Endes der großen Erzählung sowie die Übernahme tradierter Feindbilder wie Kapitalismus und Empirismus zugearbeitet haben.

Die Verdrängung der *eigenen* bildungsbürgerlichen Vergangenheit: Die bisher angeführten Verknappungsmechanismen oder Grenzziehungs- sowie Teilungspraktiken können als Verwerfungspraktiken verstanden werden, da durch die Grenzziehungen und mithilfe bestimmter Teilungspraktiken Ausschlüsse produziert werden, die infolgedessen nicht mehr in den Blick kommen können. Auch wenn sich dies kaum trennen und unterscheiden lässt, finden sich gleichzeitig Mechanismen, die dafür sorgen, dass beispielsweise die Vergangenheit gleichzeitig thematisiert und abgeblendet wird. Auch die bereits angesprochene Fokussierung eines bestimmten ›theoretischen Horizonts‹ und die Primärsetzung einer damit verbundenen Differenzfigur sekundarisieren oder blenden meist andere theoretische Horizonte und andere Differenzfiguren aus. Diese Verknappungsform wurde in der Einleitung mit der Formel »Und doch« markiert. Die problematische Vergangenheit und *andere* Differenzfiguren (Widerstreit, unreine Differenz etc.) geraten zwar in kritischer Weise in den Blick, sie werden jedoch in den eigenen theoretischen Zugriff und in vorherrschende wissenschaftspolitische Diskurse eingefaltet und damit sekundarisiert.

So wird zwar beispielsweise, wie gesagt, die faschistische Vergangenheit und auch der Problemgehalt der neuhumanistischen Bildungsdiskurse in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zumindest im kritischen Bildungsdenken problematisiert, jedoch scheint diese Problematisierung gleichzeitig immer wieder die reproduzierte Zentrierung des Bildungsbegriffs und den Anschluss an den ›theoretischen Horizont‹ der Vorkriegszeit außer Acht zu lassen. Die problematisierte Vergangenheit scheint zudem den Blicken in die Gegenwart und in die Zukunft nachgeordnet zu werden. Und dieses ›Und doch‹ scheint nach der hier vollzogenen Durchquerung aktueller Diskurse auch auf das bildungstheoretisch-poststrukturalistische ›Neudenken‹ nach 1980 zuzutreffen.

Es ist vor allem die bildungstheoretische Stunde Null, die in dieser ersten Dekonstruktion und Konstruktion einer Bildungsgeschichte als eine Art epistemische Weichenstellung hervortritt. Diese wurde exemplarisch am Umgang mit dem neuhumanistischen Bildungsdenken in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts herausgearbeitet. Sie erhielt aber ihre Brisanz durch den meist in den Rezeptionen verworfenen nationalen Einschlag in Humboldts Bildungsdenken (Kapitel 2.9.2) und den skizzierten (Dis-)Kontinuitätslinien bis in die Gegenwart (2.9.3, 2.9.4).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

2.10 Zwischenfazit III: Das Kippen in den kritischen Modus

Nach diesem ersten und ambivalenten Kreisen um Humboldt und nach dieser reproduzierten Zentrierung des Bildungsbegriffs lassen sich eine Vielzahl an Verschränkungen markieren. Bildung ist mit dem modernen Individualismus und Liberalismus, großen Emanzipationserzählungen, Kapitalismus, Zeichentechnologien, dem (Bildungs-)Bürgertum, Faschismus und Nationalismus verschränkt und verwoben. Dieser Liste lassen sich noch weitere teils schon angerissene Verschränkungspunkte hinzufügen, beispielsweise theologische, antike oder koloniale Diskurse (vgl. Kapitel 5).

Wie Astrid Messerschmidt bereits schrieb, lässt sich angesichts solch eines komplexen und wuchernden Geflechts an Verknotungen, Verschränkungen und Heterogenisierungen der Bildung nichts mit *einer* »Bildung unabhängig von ihren jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Bedingungen« anfangen. Bildung erscheint hier »ganz und gar bedingt« und ist mit den »zurückliegenden Trümmerhaufen« und Katastrophen verschränkt (Messerschmidt 2020, 159). Ich folge dieser Ansicht, aber, wie bereits erwähnt, nicht dahingehend, dass sie ihre Sympathie für eine kritische Bildung ausdrückt (ebd., 159) oder den Bildungsbegriff gegen Rechtspopulismus und die Neue Rechte kritisch wendet (2017; vgl. krit. d. Kapitel 2.9). Angesichts des vorangegangenen Kommentars und der damit verbundenen Erweiterung der medial bedingten (Wimmer) Ordnung der Bildung (Ricken) um die nationalistische Dimension scheint die auch von Messerschmidt bediente Formel ›Bildung, was sonst?‹ eine spezifische nationale Diskurslinie zu bedienen.

Das Beharren auf der zentralen Stellung des Bildungsbegriffs in der Bildungsphilosophie und die Insistenz der immer wieder vollzogenen kritischen Wendung der Bildung, selbst in dekonstruktiven (Wimmer), post- (Castro Varela) oder dekolonialen (Knobloch), wie postnationalsozialistischen (Messerschmidt) Diskursen, bei denen das Problem des Nationalismus sogar (teils) ein (Schlüssel-)Problem darstellt, markieren die Tragweite der schon zu Beginn dieser Arbeit vorgestellten Formel ›Bildung, was sonst?‹. Es lässt sich mit dem im vorherigen Kapitel erzeugten Kommentar zur Verschränkung zwischen Bildung und Nation die These oder der Verdacht formulieren, dass die Insistenz der (mit nationalistischen Diskursen verschränkten) Verknappungsmechanismen im kritischen Bildungsdenken, das hier im Fokus stehende poststrukturalistische Plädoyer für Differenz und die kritische Produktivität der Bildungsphilosophie und -wissenschaft unterläuft oder zumindest zu unterlaufen droht.

Durch die einführenden Iterationen verschiedener Zugriffe auf den Bildungsbegriff und die Erweiterung dieser um die jeweiligen Humboldtkommentare (Kapitel 2.2-2.5) sowie durch die Kommentierung dieser Kommentare (Kapitel 2.6-2.9) kam insbesondere die Verschränkung zwischen kritischem Bildungsdenken, dem Kulturnationalismus und Humboldts Bildungsdenken in den Fokus,

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

welcher dann kritisch entfaltet[97] wurde. Die bildungstheoretischen und zunächst stabil wirkenden Antwortversuche auf die ›Frage nach der Möglichkeit von Bildung nach dem Ende der neuhumanistischen Illusionen‹ wie auch die Frage selbst wurden einerseits durch ein gegenseitiges In-die-Schwebe-Setzen und durch die Markierung eines ersten zentralen Ausschlusses (Bildung und Nation) aufgebrochen und destabilisiert. Andererseits und gleichzeitig kippte im Laufe des Kapitels das begonnene dekonstruktive Vorgehen von der iterierenden (De-)Konstruktion zur kritischen Destruktion, wobei den iterierten Bildungsgeschichten eine weitere Bildungsgeschichte kritisch-konstruktiv entgegengestellt wurde.

Die dekonstruktive Bewegung zu einem zentralen Ausschluss des kritischen Bildungsdenkens (nationale Diskurslinien), das skeptisch-kritische Öffnen disziplinvorherrschender Diskurse der Bildungsphilosophie und die kritisch-konstruktive Ausbuchstabierung eines zentralen Ausschlusses der Bildungsphilosophie wendeten sich zuletzt auch gegen die Dekonstruktionsversuche der *Bildung* selbst, die zumindest bisher und auch hier an bildungsbürgerlichen, monolingualen und deutsch-nationalisierten Koordinaten gebunden zu sein scheinen.

97 Dieses Vorgehen ist eine Wiederholung und verweist unter anderem auf die dekonstruktive Bejahung und kritische Entfaltung eines Ausschlusses Humboldts (Singularität) gegen Humboldt mit Derrida bei Michael Wimmer (Kapitel 2.4, 3.5).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

3. Das dezentrierte Subjekt

3.1 Einleitung

Die »Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften« (Kittler 1980) und der »Tod des Subjekts« (Bolz 1982) kamen in Deutschland zur Unzeit und stießen zunächst auf heftige Widerstände. Anders als in den USA, wo über die Literaturwissenschaft und den New Critisism der Poststrukturalismus quasi von oben in den 60er Jahren relativ zügig den Weg in die Universitäten fand (Winthrop-Young 2005, 27-32), war in Deutschland die Nische des Radikalen bereits besetzt (Felsch 2012, 35).

So sah beispielsweise der Erziehungswissenschaftler Wilfried Gottschalch mit Foucault konterrevolutionäre Elemente nach Deutschland einsickern (ebd.). Gleichzeitig waren im Vergleich zu den USA die Literaturwissenschaftler:innen »mit türenknallenden Auftritten« damit beschäftigt, sich von der älteren Generation zu emanzipieren, »die sich nach dem Zweiten Weltkrieg in die ›Konstruktion interpretatorischer Wolkenkuckucksheime über existenzphilosophischen Nebelbänken‹ geflüchtet hatte, um das Mitmachen oder Versagen der Germanistik zwischen 1933 und 1945 vergessen zu machen« (Winthrop-Young 2005, 32f.; vgl. Kapitel 2.9). Ähnlich ging es auch in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu, in der in den 1960er Jahren eine Selbstkritik und Abgrenzung gegen die vorherige Täter:innengeneration vorrangig mithilfe der Kritischen Theorie einsetzte. Das entstehende kritische Selbstverständnis der Literaturwissenschaft (und auch der Pädagogik) »beruhte zum großen Teil noch auf genau den geschichtlich-emanzipatorischen Sinngebungs- und Subjektermächtigungsprozessen, die vom Poststrukturalismus in Zweifel gezogen wurden« (Winthrop 2005, 33). Und der ›Tod des Autors‹ (Barthes), die Diskontinuität der Geschichte (Foucault) und der »Wiederimport suspekter deutscher Ideen« wie diejenigen Heideggers (ebd.; vgl. Kleinbeck und Precht 2021, 165-167) dürften gerade im Kampf gegen die Täter:innengeneration als kaum hilfreich angesehen worden sein.

In der deutschsprachigen Bildungsphilosophie etablierte sich der Poststrukturalismus einerseits deutlich verspätet über den akademischen Nachwuchs eher von unten gegen den Widerstand von oben (vgl. Winthrop-Young 2005, 34). Andererseits erklangen in der Bildungsphilosophie im Vergleich zu beispielsweise Kittlers harten

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC

Abgrenzungsbewegungen deutlich versöhnlichere Töne gegenüber den damals vorherrschenden kritischen Diskursen der kritischen Theorie und auch den (kritischen) Lebenserhaltungs- und Wiederbelebungsmaßnahmen der neuhumanistischen Bildung (vgl. Rieger-Ladich 2014, 66, 71-76).

Mit der »Pädagogik« haben wir es zunächst mit einer Disziplin zu tun, die »wie kaum eine andere Disziplin […] dem Projekt der Moderne und seinem Glauben an das starke autonome Subjekt aufs engste verhaftet [ist]« (Ricken 2007, 158) oder die, »wie wenige andere«, sich »der Logik der Emanzipation« des »Individuums wie der Gattung […] verschrieben hat« (Rieger-Ladich 2004, 212) und den subjektzentrierten »Widerstand« als »Zentrum der pädagogischen Reflexion« positioniert (ebd., 236).

Die auf dezentrierten und psychoanalytischen Selbstverständnissen aufbauende sehr wirksame Psychomacht und Massenpsychologie eines Edward Bernays in den USA oder Joseph Goebbels in Deutschland (vgl. Leipold 2017) führten nach dem zweiten Weltkrieg zunächst zu keiner Abkehr vom Glauben an starke Subjektfiguren. Sie wurden ganz im Gegenteil wieder für eine scheinbare Abgrenzung gegen die Massenkultur und Repression des Hitler-Regimes ins Feld geführt (vgl. Bollenbeck 1994, 303). Die Kritik und Widerstand ermöglichenden Begriffe und Diskurse rund um Selbstbestimmung, Bildung und Autonomie wie auch die kritischen Aneignungen und partiellen Verwerfungen dieser von Mollenhauer oder Klafki schienen erst spätestens mit der zweiten Rezeptionsphase der Kritischen Theorie und dem Aufkommen des Poststrukturalismus wie der Systemtheorie in der Erziehungswissenschaft deutlicher zur Disposition zu stehen (vgl. Rieger-Ladich 2014, 74-76). Das nach dem Faschismus die ›einheimischen Begriffe‹ begleitende »Unbehagen« brach in den 80ern mit aller Vehemenz aus (Ricken 2006, 20; vgl. Peukert, 1990, 127; Rieger-Ladich 2014, 74) und auch die in der Kritischen Theorie aufzufindenden psychoanalytischen (das Unbewusste) und marxistischen Selbstdezentrierungen (das Kapital) erfahren eine Renaissance und Wiederbelebung (vgl. Krug 2016; Gamm 1992, 20-29).

Die theoretischen ›Verunreinigungen‹ einer ›identischen geistigen Substanz‹ durch Hegel, Schelling, Kant, Nietzsche, Freud oder Marx begleiten die deutschsprachige Moderne von Anfang an (vgl. Gamm 1992, 20-29). Nichtsdestotrotz verweisen gerade die »radikale Dezentrierung des modernen Subjektbegriffs« und der damit einhergegangene Streit ums Subjekt auf den zentralsten Schnittpunkt der Poststrukturalist:innen. Diesem Streit »verdanken« sie auch in »besonderem Maße […] ihre Popularität« (Münker und Rössler 2012, XIII) und dieser Schnittpunkt bedrohte damals in besonderem Maße die (identitären) Zentren der (auch kritischen) Erziehungswissenschaft.

Angesichts dieser Bedrohung verwundert es aus heutiger Sicht, dass überhaupt und gerade oder vorrangig die verschiedensten poststrukturalistischen Dezentrierungen des Subjekts in die Erziehungswissenschaft und auch Bildungsphilosophie aufgenommen wurden. In einer ähnlichen Bewegung, wie ich sie im vorherigen Ka-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

pitel in Bezug zum Kultur- und Bildungsnationalismus vollzogen haben, scheint sich das Bildungsbürgertum in diesem Fall bereits gegen die eigenen Anfänge gewendet zu haben. Denn neben dem bürgerlichen Kultur- und Bildungsnationalismus war auch die »Innovation« und »Durchsetzung des Subjektbegriffs [zwischen dem 14. und dem 17. Jahrhundert]« vorrangig eine bürgerliche Angelegenheit (Sanders 2021, 39; in Bezug zu Althusser).

Wie noch detaillierter zu zeigen bleibt, werden ab den 80er Jahren Selbstwerden, Selbstbezüglichkeit, Selbstermächtigung, Identitätsdenken und Selbst-Bildung zu neuen Abgrenzungspunkten einer kritischen Neustrukturierung der Bildungsphilosophie. Diese Abgrenzungen pendeln zwischen der Suche nach neuen Instrumentarien und Terminologien (z.B. bei Ricken und Wimmer) und der ›verschiebenden Wiederaneignung‹ ›einheimischer‹ Begriffe (z.B. bei Koller, Schäfer, Wimmer). Die Dezentrierung des Selbst, die Verabschiedung von imaginierten Autonomismen und Selbstermächtigungsfantasien, die Foucaultsche Kritik des Menschen und die Hervorhebungen der verschiedensten Bedingungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand stellen ein neues Zentrum des Interesses der kritischen Erziehungs- und Bildungsphilosophie dar.

Mit den folgenden Rekonstruktionen sollen in einem ersten Schritt vorrangig die verschiedenen Dezentrierungspunkte ausgearbeitet werden. Ich werde subjektzentrierte Dezentrierungen der Selbst-Bildung und einen Streit ums Subjekt skizzieren, die als Ausgangspunkte für eine Fortschreibung der verschiedenen noch zu iterierenden bildungstheoretischen Dezentrierungen dienen werden. Es soll dabei nicht analog zum vorherigen Kapitel, wo den Humboldtkommentaren ein weiterer hinzugefügt wurde, den Dezentrierungspunkten und dem Streit ums Subjekt ein weiterer Dezentrierungs- und Streitpunkt hinzugefügt werden, der die anderen Streitpunkte in sich einfaltet. Die Dekonstruktion soll an dieser Stelle nicht wieder gegen die Bildungsphilosophie ins kritisch-destruktive kippen oder (additiv und horizontal) zu einem weiteren bildungsphilosophischen Kommentar führen, sondern die Dezentrierungen der Selbst-Bildung sollen konstruktiv fortgeschrieben werden, indem ich den Fokus weg von den subjektzentrierten Dezentrierungen hin zu den jeweiligen Dezentrierungspunkten verschiebe. Diese Fokusverschiebung und die damit intendierte radikalisierte Dezentrierung werde ich exemplarisch an einem Gegenstand (die Schule) und zwei Dezentrierungspunkten (die Alterität und die Sprache) vollziehen.

3.2 »Anderswerden statt Selbstwerden«

Ricken knüpft an einen Foucault an, bei dem nicht »die Macht, sondern das Subjekt […] das allgemeine Thema [seiner] […] Forschung« war (Foucault 1994 243; vgl. Ricken 1999, 168, im Folgenden SuK). Foucaults »Überlegungen« markiert Ricken als

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ein »Subjektivitäts-Denken nach dem ›Ende des Subjekts‹« (SuK, 170). Deutlich in der Spur des späteren Foucaults und Foucaults »Hermeneutik des Selbst« (Foucault 2004, 599; vgl. SuK, 168) grenzt sich Ricken von der erziehungswissenschaftlichen Foucaultrezeption der 80er Jahre ab (beispielsweise Dreßen 1982), die vorrangig um die repressionstheoretische Rezeption der »Disziplinarmacht« und *Überwachen und Strafen* kreis(t)e (vgl. Balzer 2004). Ricken schließt hingegen an die subjekttheoretischen Auseinandersetzungen der 90er Jahre an (Ricken 2007, 168) und bezeichnet seinen bildungstheoretischen Zugriff als »eine subjektivierungstheoretische Interpretation« von Bildung (vgl. 2019, 102).

Die Frage nach dem Subjekt oder nach Subjektivität steht im Zentrum der meisten seiner Texte. Beginnt mensch die Lektüre beispielsweise mit *Subjektivität und Kontingenz* (1999), durchzieht die Frage nach der ›menschlichen Subjektivität‹ die gesamte Arbeit, in der Ricken seine differenztheoretische Antwort eines ›thesenhaft skizzierten‹ Verständnisses kontingenter und relationaler Subjektivität gegen »allzu eingewöhnte« und ›identitätslogische‹ Selbstverständnisse stellt (SuK, 271). Auch durch den Text *Die Ordnung der Bildung* (2006) zieht sich die Frage nach dem Subjekt, wenn Ricken einerseits eine spezifische »Form der Subjektivierung qua ›Bildung‹« (OdB, 338) plausibel zu machen und zu kritisieren versucht und wenn er andererseits im Schlussteil die Frage nach anderen Formen der Subjektivität stellt, bei denen dezentrierende Elemente und ent-subjektivierende Erfahrungen sowie die eigene wie andere Fremdheit und Entzogenheit nicht dem ›Primat der Selbstbezüglichkeit‹ untergeordnet werden sollen (OdB, 347f.). In dem Beitrag *Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivation* visiert Ricken eine »systematische Reflexion der Konstitutionsproblematik von Subjektivität« (Ricken 2007, 168) an und kreist um die Frage nach dem Subjekt (vgl. 159, 163f., 168): Durch »wen« wird das Subjekt produziert (Ricken 2007, 166)? »Wer [bringt] sich denn da als ein ›infames Selbst‹ überhaupt selbst hervor […]« (ebd.)? Auf »wen [wird] diese Strategie der Subjektivierung denn überhaupt angewandt […] und wer [verhält] sich darin – und sei es selbstdisziplinierend – überhaupt zu sich selbst« (ebd., 168)? In dem Text *Bildung und Subjektivierung* von 2019 wiederholt Ricken seine bildungstheoretische Perspektive aus *Die Ordnung der Bildung* von 2006, verortet diese aber deutlicher in Bezug auf subjektivierungstheoretische Diskurse und Bemühungen; auch wird erneut im Anschluss an seine Kritik an der ›Bildung als eine spezifische Form der Subjektivierung‹ die Frage gestellt, »welche Formation des Selbst für spätmoderne Gesellschaften erforderlich wie pädagogisch wünschbar wäre« (2019, 110)?

Die Frage nach dem Subjekt wird vorrangig mit und im Anschluss an Foucault beantwortet: Subjekte werden »in vielfältigen kulturellen Praktiken allererst ›zu Subjekten gemacht‹« (Foucault 1994, S. 243; zit.n. Ricken 2019, 97.) und es lassen sich verschiedene »historisch und kulturell bedingte Formen der menschlichen (Selbst-)Auslegung und Gestaltung« unterscheiden (2019, 97). Die Konstitution des Subjekts ist in dieser Perspektive durch »Andere« bedingt, wobei »Individuen nicht

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nur unter Bedingungen und Kategorien anderer, sondern von diesen anderen her ihr Leben leben und […] leben lernen müssen« (ebd., 97). Subjekte sind nicht einfach durch eine Heteronomie determiniert, können jedoch auch nicht unabhängig einer Heteronomie gedacht werden. Die klassische »Opposition von Autonomie und Heteronomie« scheint hier als Analyse- und Reflexionsfolie an ihre Grenzen zu kommen. Sie wirkt unterkomplex, »verflüssigt« sich und sei vielmehr als ein Teilmoment einer spezifischen historisch-kulturellen Konstellation oder modernen Form der »menschlichen (Selbst-)Auslegung und Gestaltung« zu verstehen (ebd., 97).

Wichtig ist, dass es mit dieser subjektivierungstheoretischen Perspektive nicht darum geht, »einem hintergründigen Selbst auf der Spur zu sein« (SuK, 246) und eine »existentielle […] Struktur menschlicher Subjektivität« ›freizulegen‹ (OdB, 23). Vielmehr dient die im Anschluss an Foucault erzeugte subjektivierungstheoretische Perspektive als »eine Analyse- und Reflexionsfigur« neuer ›Machtformationen‹ (2019, 98).

Wie bereits verdeutlicht, wird Bildung bei Ricken subjektivierungstheoretisch als ein »historisch, kulturell etc. […] [spezifischer] ›Selbstwerdens‹-Prozess« verstanden (2019, 108), der an die ›Metaphoriken‹ und ›Illusionen‹ von ›Autonomie‹, ›Identität‹, ›Selbstsein‹, ›Selbstwerden‹ und ›Selbstbestimmung‹ gekoppelt ist (vgl. OdB, 339; SuK, 276). Das mit diesen Bezugspunkten angestrebte Selbstwerden und die damit einhergehende Selbstaufwertung sei dabei paradoxerweise mit einer fortwährenden »Selbstabwertung« verschränkt. Denn Selbstständigkeit, Reflektiertheit und Nicht-Abhängigkeit-von-anderen bilden allgemeine und »vermeintlich bloß ›idealisch‹« ›vorgedachte‹ Bezugspunkte, sodass das Bildungsselbst immer »*noch* nicht« ist und auch »*prinzipiell* nicht sein« kann (OdB, 339).

Der damit einhergehende dauernde Mangel an Autonomie oder Selbstbestimmung »provoziert« und hält die »Bewegung der Selbststeigerung«, Selbstfokussierung und Selbstbezüglichkeit »in Gang« (ebd.). »Mangel, Versagung und Entzogenheit« sind in dieser Bildungs-Subjektivität als etwas zu überschreitendes und zu negierendes positioniert. Die »identitätstheoretischen Begrifflichkeiten« scheinen zudem gut geeignet zu sein, »sich den Differenzen und Heterogenitäten, den eigenen Brechungen und Verletzungen nicht zuwenden zu müssen« (SuK, 263). So erhofft sich die Bildungs-Subjektivität im Unbewussten am (unerreichbaren) Ende des Bildungsprozesses »selbständig und nicht abhängig, bewusst wie reflektiert und nicht von Affekten getrieben, mit sich eins und nicht in sich zerstritten, allgemein welterfahren und nicht provinziell, gesellig und nicht angewiesen oder gar anderen verfallen« zu sein (OdB, 341).

Und auch die für den Bildungsprozess wichtigen ›dezentrierenden Erfahrungen‹ dienen dem ›Selbstwerden‹ und sind an eine »Selbstbezüglichkeit« ›rückgebunden‹ (ebd., 340). Die Krise, das Andere etc. dient der eigenen Bildung. Die mit Bildung verschränkte Subjektivität sei unfähig, »mit Andersheit und Dezentrik […]

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

anders als überwiegend zentrisch« und selbstbezüglich umzugehen (ebd., 341). Mit Bezug zu Jessica Benjamin bedinge dieses ›Selbstwerden‹ eine »kaum übersehbare ›Unfähigkeit, zum anderen vorzudringen‹, wie ›vom anderen erreicht zu werden‹« (ebd.). Die fortwährende Selbstabwertung des Bildungssubjekts, aber auch der selbstzentrische und -bezügliche Umgang mit anderen hat nach Ricken Selbstdestruktion und Anderenabwertung ›unweigerlich zur Folge‹ (OdB 341; vgl. SuK, 262f.).

Ricken scheint von identitätslogischen Selbst-, Aufwachsens- und Veränderungsdeutungsmustern und Subjektivierungszumutungen im Rahmen einer wirkmächtigen Ordnung der Bildung auszugehen, die reale Effekte haben und Menschen dazu bringen und zwingen, »unter dem Anspruch von ›Bildung‹ […] [ihr] Leben zu leben« (vgl. OdB, 337; 2019). In Bezug auf diese reale Rahmung und realen Einschreibungen identitätslogischer Selbst- und Bildungsdiskurse lassen sich bei Ricken ähnlich wie bei Foucault drei kritische Bewegungen in Bezug zu diesen Bildungs-Subjektivierungs-Zumutungen rekonstruieren (vgl. SuK, 170, 248).

Zum einen bestreitet Ricken die Realität von starken und emanzipativen Bildungs-Subjektfiguren; er ›entlarvt‹ das Illusorische an vorrangig hegemonialen Bildungsdiskursen und Bildungssubjektivitäten (vgl. OdB, 255, 265). Die Selbstentfaltung, Selbstbestimmung und das Kritik- wie Emanzipationspotential durch Bildung verkehrt sich bei Ricken ins Gegenteil. In deutlicher Nähe zu Kollers Adorno-Rezeption (Koller 1999) zeichnet Ricken mit Foucault eine systemfunktionale Selbst-Bildung diesseits der Macht nach, die durch eine spezifische Paradoxalität (Selbststeigerung und -abwertung) gekennzeichnet ist und deren Effekte Selbst- und Fremdabwertung wie -zerstörung bedingen. In aller Kürze: Ricken bringt in der Spur des frühen Foucault das selbstbestimmte und autonome Bildungssubjekt (erneut) zum »Verschwinden« (SuK, 170).

Die Bestreitung und Kritik des ›Selbstwerdens‹ und der ›Selbst-Bildung‹ macht den Blick frei für eine Perspektive auf Subjektivität (vgl. ebd.), die von Ricken in Bezug auf die vielen sich entziehenden Anderen, die Relationen und Beziehungen zu den Anderen, deren Anerkennung, die Andersheit des Eigenen und die »sozialen Voraussetzungen unserer Formierung« skizziert wird (Butler 2002, 39; zit.n. Ricken 2007, 171). Diese ›Skizze‹ einer kontingenten, relationalen (Ricken 1999) und dreidimensionalen (Ricken 2007) Subjektivität bezieht sich jedoch weniger auf Foucault als auf alteritätstheoretische Perspektiven (vgl. 2007, 172) und entsprechende Bezugsautoren:innen wie Kierkegaard, Arendt, Mangabeira Unger, Mead, Masschelein, Sloterdijk, Ziehe und Butler.

Mit der Kritik an der »identitätstheoretischen Reflexion und Bestimmung des Menschen« (SuK, 271), der »Kritik der Macht der ›Bildung‹« (OdB, 347) sowie der subjektivierungs- und alteritätstheoretischen Reformulierung von Subjektivität zielt Ricken auf ein ›Zustandebringen‹ »neue[r] Formen der Subjektivität« und ›Sozialitäten‹ (Foucault 1994, 250; zit.n. OdB, 347). Mit Blick auf Rickens frühere

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Foucaultrezeption (SuK) scheint es damit bei ihm darum zu gehen, eine hegemoniale und problematische Menschenfassung in Bewegung zu bringen und die »unendliche […] und vielfältige […] Serie unterschiedlicher Subjektivitäten« fortzusetzen (SuK, 170f.). Ricken ›wehrt‹ eine spezifische »Normierung und Vorschreibung«, ein »bestimmtes Ideal oder Modell der Humanität« und »Muster und Prinzip der Freiheit« ab. Es gehe um die »Brechung und Durchkreuzung fixierter und festgelegter Mechanismen der ›Selbstkonstruktion‹« (ebd., 169f.).

Diese subjektivierungstheoretische Kritik wie auch alteritätstheoretische Reformulierung von Subjektivität ist natürlich auch bereits »bei Humboldt angelegt« (OdB, 255f.). Neben der bereits angeführten Rezeption der staatstheoretischen Schriften Humboldts (2006) markierte Ricken sieben Jahre vorher bei Humboldt auch differenz- und alteritätstheoretische »Akzentuierungen«, die »quer zu denen der klassischen Subjekttheorie« stehen (SuK, 111) und transzendentale Subjektverständnisse und radikale Autonomie-Vorstellungen ›behutsam‹ kritisieren. Es sind jedoch nur »begonnene […] Vorzeichnungen«, eine »begonnene Relationierung und Situierung menschlicher Subjektivität« (ebd., 116), die der frühe Ricken bei Humboldt ›festzuhalten‹ versucht und dem Humboldt'schen ›Zurückfallen‹ in eine ›neuzeitliche Metaphysik‹, in der »das Subjekt als ›letztes Prinzip‹« wieder eingesetzt wird, zu entziehen versucht (ebd., 113).

Eine dieser Akzentuierungen sei die bildungstheoretische Figur der Angewiesenheit des Ichs auf Welt, die sich in ihrer ›Mannigfaltigkeit‹ und ›Widerständigkeit‹ dem »(totalen) Zugriff des Menschen« entzieht (SuK, 112). Die ›Welt‹ stehe bei Humboldt nicht einfach in der Verfügungsgewalt eines autonomen und selbstbestimmten ›Menschen‹, auch wenn er in der ›allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung‹ »soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden« sucht (Humboldt 1792/93; 235; zit.n. SuK, 112), oder »den Stempel dieser [Individualität] der Welt« aufdrückt (Humboldt 1792/93; 512; zit.n. SuK, 113). Die relationale Perspektive Humboldts ermöglicht ein Selbstverständnis, nachdem das Selbst erst im praktischen Vollzug der Wechselwirkung zwischen Ich und Welt gebildet wird und sich nicht aus sich selbst gebiert. Auch ist dieses Selbst neben Aktivität, Welt-Aneignung und Streben nach Ganzheit und Vollkommenheit von »Passivität und Erleiden« (SuK, 112)‹ von ›Empfänglichkeit‹, ›Endlichkeit‹, ›Unfertigkeit‹ und ›Bedürftigkeit‹ gekennzeichnet (ebd.).

Es finden sich bei Humboldt zentrale Bezugspunkte (Relationalität, Entzogenheit und der praktische Vollzug von Subjektivität), die Ricken mit einer Vielzahl weiterer Bezugsautor:innen präzisiert und später in einem skizzenhaften relationalen, kontingenten und dreidimensionalen Subjektivitätsverständnis münden lässt (vgl. SuK; OdB; 2007).

Entscheidend ist, dass sich in der Theoriearchitektur Rickens eine grundlegende Opposition von Identitäts- und Differenztheorie nachzeichnen lässt, die seine Perspektive auf die Leute und auch seine Humboldtrezeptionen bestimmt. Auf der

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

einen Seite gibt es zu kritisierende identitätslogische Selbstkonstruktionen, Subjektivierungszumutungen, Diskurse und Ordnungen, die unter dem Titel »Selbstwerden« zusammengefasst werden können (SuK, 311). Auf der anderen Seite steht oder erarbeitet Ricken eine relationale, kontingente und dreidimensionale Subjektivität, die sich mit dem Begriff »Anderswerden« markieren lässt (ebd.). Ricken scheint im Anschluss an Foucault eine ›allgemeinpädagogische Kritik‹ erarbeitet zu haben, welche auf der »Grundfigur menschlicher Subjektivierung« gegründet wird: »Anderswerden statt Selbstwerden« (SuK, 248, 311). Diese gründende Opposition und deren Kopplung mit dem »statt« durchzieht auch die verschiedenen Humboldtrezeptionen. Die frühere Rezeption kann als teilweise zustimmend in Bezug auf die differenztheoretischen Momente bei Humboldt markiert werden (Anderswerden) und die spätere Rezeption ablehnend und kritisch in Bezug auf die Selbst-Bildung als politisches Mittel (Selbstwerden; vgl. Kapitel 2.2). Doch die beiden Humboldtrezeptionen sind nicht gleichwertig zu behandeln und ohne weiteres in die Formel »Anderswerden statt Selbstwerden« zu integrieren, da die spätere Rezeption die erste zu negieren scheint und Humboldt als Referenzgeber für ein Anderswerden in *Die Ordnung der Bildung* disqualifiziert wird.

3.3 Linguistic Turn, Widerstreit und Anderswerden

Christoph Koller schließt mit *Bildung und Widerstreit* (1999, im Folgenden BW) an die »Renaissance des Bildungsbegriffs« in den 1980er Jahren an (ebd., 11), indem er das Bildungsdenken Humboldts und Adornos rekonstruiert und diese Bildungsdiskurse im Rückgriff auf den französischen Philosophen Jean-François Lyotard, vor allem unter Bezugnahme auf dessen zentrales Werk *Der Widerstreit* fortschreibt. Wie bereits deutlich geworden ist, lässt sich Lyotard dem Poststrukturalismus zuordnen, im Zuge dessen der Begriff des Subjekts einer radikalen Kritik unterzogen wurde: Das Subjekt wurde aus seiner zentralen Stellung im philosophischen sowie sozial- und kulturwissenschaftlichen Denken vertrieben oder diese zentrale Stellung wurde zumindest nachhaltig infrage gestellt. Im Anschluss an die poststrukturalistischen Kritiken lassen sich mit Koller die bildungstheoretischen Fragen stellen: Welche »Konsequenzen [wären] aus der poststrukturalistischen Kritik des Subjektbegriffs für die Bildungstheorie zu ziehen« (2001, 35) und wie wäre »Bildung ausgehend von der Diagnose eines dezentrierten Subjekts zu denken« (ebd.)?

Schon in der Koller'schen Rezeption der bildungs- und sprachtheoretischen Schriften Humboldts wurde deutlich, dass das Ich nach Humboldt durch Welt und Sprache dezentriert ist und das Selbst und dessen Aufwachsens- wie Veränderungs-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

prozesse nur im Verhältnis zu diesen Dezentrierungen gedacht werden können.[1] Die schon bei Humboldt stattfindende Dezentrierung des Subjekts führt Koller in *Bildung und Widerstreit* unter anderem mit Lyotard sprachtheoretisch fort. Ganz dem *postmodernen linguistic turn* entsprechend verliert das Subjekt mit Lyotard seine zentrale und vorgängige Positionierung: »Lyotard verzichtet [darauf], Instanzen [wie das Subjekt] anzunehmen, die dem Sich-Ereignen von Sätzen vorausgehen« (Koller Bad, 90) und selbstbestimmt »die widerstreitenden Sprachspiele oder Diskursarten beherrschen« könnten (Koller 2001, 42). Vielmehr wird das Subjekt »Lyotard zufolge realiter von diesen [Sprachspielen] beherrscht« (ebd.) und zu einem »Effekt sprachlicher Prozeduren« (Bad, 96). Mit dieser Subjekt-Dezentrierung gehe es Lyotard jedoch nicht darum, »dass in seiner Theorie Subjekte überhaupt keinen Platz fänden« und auch gehe es nicht darum, dass »schlechthin *alles* Sprache wäre« (ebd., 93). Das Subjekt löst sich nicht in Sprache auf. Das Subjekt ist mit Lyotard, ähnlich wie schon bei beispielsweise Lacan oder auch Humboldt, nur nicht gänzlich jenseits der Sprache zu verorten, sondern immer mit ihr verschränkt und auf sie angewiesen (vgl. Bad, 96).

Nach Lyotard ist »die Postmoderne als soziokulturelle Verfasstheit gegenwärtiger Gesellschaften« nicht durch eine oder wenige große Erzählungen geprägt, sondern die Postmoderne sei durch eine »Vielzahl unterschiedlicher und konkurrierender Begründungsweisen«[2] gekennzeichnet – Begründungsweisen, »die er [Lyotard] im Anschluss an Wittgenstein als ›Sprachspiele‹ bezeichnet« (ebd., 88). Diese konkurrierenden Sprachspiele lassen sich ausgehend von der Rezeption Kollers als das zentrale Moment in *Das postmoderne Wissen* (Lyotard 1986) markieren, wobei der

1 Neben dem mit Humboldt vollzogenen linguistic turn und dem damit verbundenem Primat der Sprachen führt Koller auch den Humboldt an, der die »Rückwirkung des Einzelnen auf die Sprache« anführt (Humboldt 1827–1829a, 227, 439; zit.n. BW, 80). Der Mensch habe auch »Gewalt […] über die Sprache« (Humboldt 1827–1829a, 229; zit.n. BW, 80), jedoch nur in dem Sinne, »daß der tatsächliche Sprachgebrauch der jeweils lebenden Generation Veränderungen und Modifikationen der Sprache mit sich bringt, die im Laufe der Zeit einen grundlegenden Wandel der Sprache bewirken können« (BW, 80; vgl. Humboldt 1827–1829a, 227). Die verschiedenen empirischen und individuellen Sprechweisen (und nach Humboldt spricht jede:r seine bzw. ihre eigene Sprache) wirken auf die allgemeine Sprache (vgl. BW, 80f.). Im Rahmen des bereits angeführten Differenztyps des individuellen Allgemeinen und der damit verbundenen Kontingenz hat das Subjekt hier somit als Einzelnes einen Effekt auf das Allgemeine und kann indirekt über seine Generation auf die allgemeine Sprache wirken. Das Selbst bleibt in dieser Humboldtrezeption weiterhin ein schwaches, das keine direkte Gewalt über die das Subjekt bedingende Sprache hat (vgl. hingegen eine andere Humboldtrezeption, in der die außerordentlichen und deutschen Menschen einen deutlicheren Einfluss auf die Menschheit und Sprache haben: Kapitel 2.4, 2.9).

2 Auf die Nähe zu der von Alfred Schäfer bemühten und angeführten Hegemonietheorie Laclau & Mouffes sei an dieser Stelle kurz hingewiesen.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

»theoretische […] Ausgangspunkt« (ebd., 90) oder die Prämisse der Lyotard'schen Argumentation der Satz ist.

Der Satz wird als ein »nicht weiter reduzierbares sprachliches Geschehen« verstanden, »durch das jeweils ein sprachliches Universum mit den vier Instanzen Sender, Empfänger, Referent und Bedeutung konstruiert wird« (ebd., 96). Der Satz klärt, »worum es geht« (Referent), was gemeint ist (Bedeutung), »an wessen Adresse« der Satz gerichtet ist (Empfänger) und »in wessen Namen« der Satz geäußert wird (Sender) (ebd., 90). Diese vier Instanzen und deren jeweilige Relation zueinander bilden ein »sprachliches Universum« (ebd.) und es existieren »ebenso viele Universen wie Sätze« (Lyotard 1989, 135; zit.n. Bad, 90).

Auf dieser Ebene der Satz-Universen wird eine ›grundlegende‹ Heterogenität behauptet, die nicht wie bei Humboldt an ein Allgemeines rückgebunden wird. Und diese »radikale Verschiedenheit der Sätze« pflanzt sich quasi auf der nächsten Ebene der Satzfamilien fort (Bad, 91). Es gibt bestimmte Satz-Formationsregeln und Regelsysteme, die einander ähnliche Sätze oder Satz-Universen betreffen und diese ähnlichen Sätze verweisen auf eine Satzfamilie, die radikal von anderen Satzfamilien verschieden ist, was auch zur Folge hat, dass die Sätze verschiedener Satzfamilien »nicht ineinander übersetzt werden« können (Lyotard 1989, 92; zit.n. Bad, 91). Beispiele für solche Satzfamilien sind »u.a. deskriptive, präskriptive, evaluative, interrogative und ostensive Sätze« (Bad, 90). Die Verkettung der verschiedenen Sätze innerhalb einer Satzfamilie ist notwendig, in der Weise, dass auf eine Frage eine Antwort folgt. Aber wie diese Antwort erfolgt, ist offen und kontingent. Auf eine Frage ließe sich beispielsweise mit Schweigen, aber auch mit »Gelächter« oder einer »Gegenfrage« reagieren (ebd., 91).

Neben den Ebenen der Sätze und Satzfamilien gibt es zudem »Regelsysteme ›höherer‹ Ordnung, die die Verkettung von Sätzen unterschiedlicher Satzfamilien betreffen, und zwar jeweils nach Maßgabe eines bestimmten Zwecks« (ebd., 92). Diese Regelsysteme werden von Lyotard als Diskursarten bezeichnet. Innerhalb dieser Diskursart existieren Regeln, die »eine bestimmte Verkettung [von Sätzen aus verschiedenen Satzfamilien] als ›passend‹ oder ›triftig‹ erscheinen lassen« (ebd.). Beispielsweise ließe sich mit aller Verkennung der Komplexität und Realität der Bildungstheorie diese als eine Diskursart verstehen, in welcher der ›Geltungsanspruch‹ »pädagogischer Aussagen« kritisch geprüft wird (ebd., 142). Bildungstheorie würde in dieser Verknappung einer reflexiven Diskursart[3] folgen, in welcher Sätze aus den Satzfamilien der Deskription, Definition und Evaluation in einer bestimmten Art und Weise verkettet werden, mit dem Zweck oder Ziel, »den Geltungsanspruch vorliegender pädagogischer Aussagen zu prüfen« (ebd., 142).

3 Bildungstheorie ließe sich aber auch als handlungsorientierte Diskursart verstehen, in der definitorische, normative und präskriptive Sätze miteinander verkettet werden (vgl. Bad, 143).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Mithilfe der deskriptiven Sätze wird pädagogisches Wissen referiert und zitiert. Diese werden dann mit »*definitorischen* Sätzen verkettet«, wodurch Kriterien erarbeitet werden können, mit denen »das fragliche Wissen geprüft werden soll« (ebd.) und mithilfe der evaluativen Sätze wird abschließend die Prüfung und Evaluation vollzogen (ebd.).

Die unzähligen »politische[n], gesellschaftliche[n] oder kulturelle[n] Auseinandersetzungen« und »Konflikte« der Postmoderne zeichnen sich durch das »Aufeinandertreffen« dieser Diskursarten oder von »miteinander unvereinbarer Sprachspiele« aus (ebd., 96). So folgen beispielsweise Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung unterschiedlichen Diskursarten und es gibt keine ›übergeordnete Urteilsregel‹ oder eine »Schiedsinstanz«, die den nun schon tradierten Konflikt »schlichten« oder lösen könnte (ebd.; vgl. Kapitel 4.3). Ähnlich wie bei den Sätzen untereinander oder zwischen den Satzfamilien, besteht auch zwischen den Diskursarten eine radikale Verschiedenheit, genau genommen ein radikaler Dissens oder mit Lyotard ein Widerstreit (vgl. Bad, 95).

In diesem verknappten Schnelldurchlauf der Koller'schen Rezeption Lyotards entsteht ein sprachtheoretisches Vokabular, welches mit dem Satz als kleinster Einheit beginnt und der Diskursart als »Verkettung von Sätzen unterschiedlicher Satzfamilien« (ebd., 92) endet, wobei jede Ebene von einer radikalen und unübersetzbaren Heterogenität gekennzeichnet ist. Diese verschiedenen Heterogenitäten durchziehen und situieren das Subjekt. So lassen sich beispielsweise auf der ersten Ebene die verschiedenen Satz-Instanzen (Referent, Sender, Empfänger, Adressat) als durch Sprache vorgegebene »Positionen verstehen«, die das Subjekt ›situieren‹ können. Das Subjekt kann somit der Sender eines Satzes sein, wobei dies »von einem Satz und nicht von den Subjekten selbst bewirkt wird« (ebd., 90).

Neben der sprach- und differenztheoretischen Dezentrierung des Subjekts und der Reformulierung der Bildung als eines sprachlichen Prozesses der Transformation von Figuren der Selbst-, Anderen und Weltverhältnisse, steht außerdem die Frage nach dem Anstoß der Transformationsprozesse im Zentrum von Kollers bildungstheoretischen Auseinandersetzungen. Was gibt den Anstoß für die Transformation der Figuren der Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse?

Wenn das Subjekt durch Sprache situiert und erzeugt wird und es bei Bildung um den grundlegenden Wandel der das Subjekt situierenden Sprache geht, reicht es dann, wenn ein Subjekt mehr oder weniger gewollt oder zufällig mit einer anderen Sprache konfrontiert wird? Reicht es, wenn ich eine andere Sprache wie Französisch oder einen anderen Dialekt wie Plattdeutsch, eine Sprache einer anderen Institution (Behörde, Universität, Schule etc.), die »Fachsprache einer bisher unbekannten Wissenschaft« oder die Sprache eines anderen Subjekts (un-)bewusst lerne? Was führt dazu, dass ich mich auf eine andere »Sprache und Weltansicht« einlasse? Und was veranlasst die Leute, »ihre eigene Weltansicht infrage zu stellen und sich einer neuen zu öffnen« oder zu »verschließen« (ebd., 14)?

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Für mögliche Antworten schließt Koller an die bildungstheoretischen Überlegungen von Rainer Kokemohr und Winfried Marotzki an: »Demnach handelt es sich bei Bildung um einen Prozess der Transformation grundlegender Kategorien oder Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Subjekten, die mit einer Problemlage konfrontiert werden, für deren Bewältigung die bisherigen Kategorien oder Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses nicht ausreichen« (Koller 2005, 136). Es ist nun diese ›Problemlage‹, die zu für das Subjekt neuen Kategorien oder Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses führen. Koller durchquert in *Bildung anders denken* Arbeiten von unter anderem Günther Buck, Bernhard Waldenfels und Lyotard und die damit verbundenen Konzepte der negativen bzw. heteronormen Erfahrung und des Widerstreits, um diese ›Problemlage‹ zu konkretisieren. Wichtig ist hier, dass Bildung bei Koller nicht mehr an ein intentional[4] zu erreichendes »abstraktes, idealistisches, transzendentes Ziel« gekoppelt ist, »sondern als ein Geschehen [gedacht wird], das an das Ereignis der Erfahrung eines Anderen […] gebunden ist« (Wimmer 1996, 150), wobei der Erfahrungsbegriff von Koller mit Lyotard problematisiert wird, da er auf eine vorgängige Rolle des Bildungssubjekts verweise (Bad, 95) oder zumindest geschieht in diesen alteritätstheoretischen Perspektiven einem Subjekt die Erfahrung, was mit Lyotards sprachtheoretischer Dezentrierung des Subjekts nicht mehr der Fall ist (ebd.).

Mit Lyotard lassen sich die »Problemlagen, die zur Herausforderung für Bildungsprozesse werden können« in Bezug auf seine Widerstreitkonzeption und Gesellschaftsdiagnose einer pluralen und konflikthaften Postmoderne konkretisieren. Die Problemlagen wären die unzähligen nicht auflösbaren sozialen und politischen Konflikte, die auf den Widerstreit verschiedener Diskursarten verweisen (Bad, 95). Das Subjekt wäre somit in der Postmoderne fortwährend mit Problemlagen konfrontiert, die zu grundlegenden Transformationen oder zu Bildung führen können (auf die deutliche Nähe zu Schäfer sei hier verwiesen). Darüber hinaus enthalte »Lyotards Werk […] keine genauere Beschreibung« der Erzeugung von neuen Diskursarten und es werden auch keine »konkreten Bedingungen« genannt, wie »es zu solchen transformatorischen Sprachereignissen kommt« (ebd., 97), die zudem dazu führen, dass der Bruch oder der Widerstreit bejaht und nicht verdrängt oder verdeckt wird.[5]

---

4 Die Intentionen (vom Subjekt anvisierte Zwecke) gehen gerade nicht vom Subjekt aus, sie seien eher als »Strategien von der Art, wie sie ein Spiel den Spielern auferlegt« zu verstehen (Lyotard 1989, 227f.; zit.n. Bad, 91).

5 Diesen Fragen geht Koller in *Bildung anders denken* u.a. in Bezug auf die »wissenschaftstheoretischen Konzepte […] von Karl R. Popper, Thomas Kuhn und Charles S. Peirce« nach (Bad, 101). Außerdem wird unter anderem mit Butler die machttheoretische Frage diskutiert, warum und ob ein Subjekt sich auch gegen die Normen (ebd., 55–68) und gegen hegemoniale Figuren der Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse transformieren kann.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC

Bisher ist den Fragen nachgegangen worden, wie Koller die neuhumanistische Bildung sprachtheoretisch, differenztheoretisch und alteritätstheoretisch fortschreibt, was der Auslöser von Bildungsprozessen sein kann und was sich im/am/beim Subjekt ändert. Vor dem hier nur angerissenen, verknappten und skizzierten Hintergrund einer mindestens dreifachen Dezentrierung des Subjekts (Linguistic turn, Widerstreit, Anstoß durch ›Andere/s‹) ist es bemerkenswert, dass Koller immer wieder um die damit verbundene politisch-ethische Dimension beschnitten wird. Nach Bünger lässt sich bei Koller »eine Verschiebung der Thematisierung von Bildung entlang einer Akzentuierung von ›Bildungsprozessen als formale Prozesse‹ markieren (Bünger 2018, 21f.). Nach Daniel Burghardt ist »Kollers Ansatz […] unpolitisch« und die ganze Theorie wird nach Burghardt individualisiert, wenn »die Krise der Einzelnen« zum »grundlegenden Bildungsanlass« wird (Burghardt 2021, 86). Nach Sattler wird »sich […] [bei Koller] einer positiven Setzung von Bildung bzw. Gerechtigkeit […] enthalten«. Und diese Enthaltung ließe sich bei Sattler sogar mit Lyotard begründen. Die Formalisierung bei Koller sei ein Effekt oder eine »Konsequenz der anerkannten Unverfügbarkeit universeller Legitimationsinstanzen und der damit verbundenen Freisetzung radikaler diskursiver Pluralität« (Sattler 2009, 97). Ausführlich kritisiert wird diese attestierte Formalisierung bei Koller von Olaf Sanders, der mit der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse in der Verschränkung mit empirischer Bildungsforschung die »Transformation von philosophischen Konzepten in wissenschaftliche Begriffe und Formeln [erzwungen sieht] […], die durch den Wegfall dessen begleitet wird, was sich der Transformation sperrt« (Sanders 2013, 90).

Abseits der sehr unterschiedlichen Ausblendung der normativen und politischen Dimensionen der Koller'schen Arbeiten und neben den diskutablen Kritiken an Kollers Reformulierung der neuhumanistischen Bildung gibt es eine für diese Arbeit relevantere Kollerrezeption in einem jüngeren Text Rickens. Nach Ricken markiert der Bildungsbegriff (nach Kollers Bildungsverständnis) »immer wieder […] im Kern eine ›Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses‹«, die »insofern auf [ein] – befreiendes, selbstbestimmteres, authentischeres oder noch anders gedachtes – ›Anderswerden‹ […] ziele« (Ricken 2019, 108). Auch an anderer Stelle wird Koller teils so rezipiert, als ob er von »Selbstbildung« redet (Koller 2016a, 33f.; zit.n. Heinemann und Mecheril 2018, 249).

Doch wie bei Ricken stammt Kollers ›Anderswerden‹ aus einem Foucaultzitat. Wie noch gezeigt werden wird, lässt sich über den Begriff des Anderswerdens eher auf die Nähe zwischen Koller und Ricken verweisen. Denn Kollers grundlegendes Vorgehen lässt sich ähnlich wie bei Ricken mit Blick auf ein doppeltes ›Anderswerden‹ lesen. Koller geht es einerseits um eine andere Perspektive auf ein immer schon dezentriertes, der Sprache nachrangig verortetes Subjekt, welches nie es selbst war oder nie ein souveränes Selbst wurde, und andererseits erzeugt Koller theoretisch und sucht empirisch ein grundlegend anderes, ein kreatives und paralogisches (Bil-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dungs-)Subjekt, das dem Widerstreit gerecht wird. Koller stimmt zudem Rickens Analyse in Bezug auf die hegemonialen Verwendungsweisen der Bildung zu, er versucht jedoch, einerseits die mit Bildung verbundene subjektive Handlungsfähigkeit (in einer Spur Butlers) gegen Ricken ins Feld zu führen (ebd., vgl. Koller 2012, 55-68) und hält andererseits aufgrund disziplinpolitischer Gründe und für die Erarbeitung der Maßstäbe von Kritik wie für die pädagogische Orientierung den Bildungsbegriff und das Bildungsdenken für unverzichtbar (vgl. ebd., 10); wobei bei Letzterem Ricken ihm wohl teilweise zustimmen würde (vgl. Ricken 2019, 107).

Die Koller'sche Verwendung Foucaults für das Eingangszitat und die Bezugnahme auf Foucaults ›Anderswerden‹ lässt sich weniger an die Begriffe der Selbstbestimmung und Authentizität, als an eine machttheoretische oder machtkritische Spur bei Koller anknüpfen. Diese Spur verweist auf Kollers ausführliche Auseinandersetzung mit einer ähnlichen Erzählung über das Subjekt wie bei Foucault – der *Dialektik der Aufklärung* – und auf die daran anschließende Problematisierung dieser Erzählung Adornos und Horkheimers mit Lyotard. Koller fasst Bildung in *Bildung und Widerstreit* in der Auseinandersetzung mit beiden als ein wichtiges Moment in der »Konstituierung neuzeitlicher Subjektivität« auf (BW, 111).

Als Archetyp der modernen Selbstwerdung dient Adorno und Horkheimer die Irrfahrt von Odysseus. Auf seiner Rückreise nach Ithaka liefert Odysseus sich den Naturgewalten aus, gibt sich den mythischen Göttern preis, misst sich mit diesen unerbittlichen Gewalten und Autoritäten. Wie ein kleines Kind »überläßt [er] sich […] immer wieder aufs Neue [diesen Gewalten], probiert es als unbelehrbar Lernender, ja zuweilen als töricht Neugieriger« immer wieder aus (Adorno und Horkheimer 2008, 53). Ähnlich wie in der Freud'schen Psychoanalyse, in der das Ich als Abwehrmechanismus gegenüber dem zerstörerischen *Realen* entsteht, scheint diese Wiederholung »der Erfahrung des Vielfältigen, Ablenkenden, Auflösenden« bei Odysseus (paradoxerweise) ein einheitliches Selbst zu erzeugen. Und »der wissend Überlebende ist zugleich der, welcher der Todesdrohung am verwegensten sich überläßt, an der er zum Leben hart und stark wird« (ebd., 54).

> Die »Entfremdung von der [unerbittlichen] Natur, die er leistet, vollzieht sich in der Preisgabe an die Natur, mit der er in jedem Abenteuer sich mißt, und ironisch triumphiert die Unerbittliche, der er befiehlt, indem er als Unerbittlicher nach Hause kommt, als Richter und Rächer der Erbe der Gewalten, denen er entrann« (ebd., 55).

Ähnlich wie in Schillers Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen führt die Entfremdung von der Natur (Selbstwerdung) nicht einfach zu einem selbstbestimmten und freien Selbst, sondern sie schlägt in Barbarei um (vgl. Adorno 1996). Das (scheinbar) emanzipierte und entfremdete Subjekt wird von der Tyrannei der Natur heimgesucht; es wird zwar stark, aber auch wie die Naturgewalt hart und un-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

erbittlich. Odysseus befreit sich (scheinbar) nach und nach von den Naturgewalten, seinen eigenen Affekten und Trieben wie von »den dämonischen Gestalten der alten Mythen« und bilde »dabei ein starkes, einheitliches Selbst« aus (BW, 113). Intentional, wissend und auch listenreich scheint Odysseus die Schwächen der Autoritäten und des eigenen Selbst auszutricksen (Adorno und Horkheimer 2008, 56). Naturbeherrschung, Selbstkontrolle und Götterbezwingung lassen das (scheinbar) emanzipierte Helden-Subjekt entstehen.

Die Götter beherrschen nicht mehr, beispielsweise wie bei der Ödipus-Tragödie, das Selbst und jede Flucht treibt den Helden nicht noch tiefer in das vorgegebene Schicksal. Odysseus siegt (zumindest auf den ersten Blick) gegen die Götter, die Natur und gegen das eigene Andere, wird jedoch ähnlich wie bei Ödipus für seinen Sieg mit Selbstverlust bestraft.

Die Irrfahrt Odysseus ließe sich als die erste widerständige Bildungsreise überhaupt beschreiben (vgl. Koller BW, 143), in der Odysseus mit der Zeit in der Fremde das andere erfährt, dadurch sich (auch als ein einheitlich wirkendes jedoch ambivalentes Selbst) bildet und letztendlich sich als gebildetes und ambivalentes Subjekt von den vormals fremdbestimmenden Autoritäten (Götter und Natur) emanzipiert. Doch für Adorno und Horkheimer ist diese Bildungsreise keine einfach emanzipative Geschichte, sondern im Gegenteil eine Verfallsgeschichte. Bei seiner Heimkehr wird Odysseus kaum wiedererkannt, und als Bezwinger der Natur und der Götter ist er selbst ›unerbittlich‹ geworden; kalt wie zornig tritt er am Ende sogar selbst an die Stelle der Götter als »Richter und Rächer«, der die Unterworfenen emotionslos in den Hades schickt (Adorno und Horkheimer 2008, 55).

Koller liest mit Adorno und Horkheimer die »Bildungsgeschichte neuzeitlicher Subjektivität« in dem Sinne, dass Bildung dem »Leitgedanken der Emanzipation [folgt], der die fortschreitende Naturbeherrschung in den Dienst menschlicher Selbsterhaltung, Selbstbehauptung und Selbstbestimmung stellt« (BW, 114). Diese Geschichte der Konstituierung des modernen (Bildungs-)Subjekt steht in deutlicher Nähe zu Humboldts Wechselwirkungskonzept, in der Bildung »als Ausbildung einer inneren Einheit des Subjekts in der Auseinandersetzung mit der Mannigfaltigkeit der inneren und äußeren Natur verstanden« wird (ebd.).

> Jedoch anders als die »letztlich harmonistische Konzeption der bildenden Wechselwirkung von Ich und Welt betont die Dialektik der Aufklärung die Gewaltförmigkeit im Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt, die sowohl in der herrschaftlichen Beziehung des Ich zur inneren und äußeren Natur als auch im Haß des männlichen Selbst gegenüber der Frau als Repräsentantin der unterdrückten Natur zum Ausdruck kommt.« (ebd., 120)

Die moderne Emanzipation und ihr Subjekt verkehrt sich (bei Koller in einer eher undialektischen Lesart von Adorno und Horkheimer) in ihr Gegenteil. Die Emanzi-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

pationsgeschichte wird zu einer Verfallsgeschichte, die mit der Unterdrückung der Frau (BW, 116f.), Antisemitismus (ebd. 118f.), Selbstverleugnung (ebd., 114-116) und am Ende mit dem völligen Verschwinden des Subjekts (ebd. 115) einhergehe. So stellt in dieser Perspektive auch der Faschismus weder eine Ausnahme noch einen historischen Zufall dar, sondern der Faschismus wird als Konsequenz der modernen Irrfahrt und modernen Bildungsreise in die Heimat des Eigenen gefasst. Die moderne Subjektivität verweise somit auf kein Subjekt, welches einfach frei und selbstbestimmt wäre, sondern es ist gegenüber sich, anderen und anderem unerbittlich, gewalttätig und unmenschlich geworden.

> »Die These vom Umschlag der Aufklärung in Barbarei und die Hervorhebung der Opfer im Prozeß der Konstituierung neuzeitlicher Subjektivität unterstreichen die Skepsis gegenüber der Möglichkeit von Bildung im emphatischen Sinne« (BW, 120; vgl. ebd., 144).

Diesen Zweifel und auch eine ähnliche Rhetorik teilen Ricken und der frühe Koller gleichermaßen, nur dass Ricken diesen Zweifel vor dem Hintergrund anderer Referenzautor:innen formulierte (vgl. 2006, 341) und Koller trotz dieses Zweifels es für sinnvoll erachtet, an dem Bildungsbegriff festzuhalten. Wie kommt Koller dazu?

Zunächst liest er die *Theorie der Halbbildung* und *Dialektik der Aufklärung* »als pessimistische Variante oder Umkehrung der Emanzipationserzählung«: Beide Texte »bleiben […] dem Grundmuster der großen Erzählungen verpflichtet, sofern sie nämlich die gesamte Menschheitsgeschichte bzw. die Geschichte der Bildung aus dem einen (wenn auch dialektischen) Modell der Aufklärung und ihres Scheiterns heraus zu erklären beanspruchen« (BW, 144). Adorno und Horkheimer werden so wie Humboldt mit einem Bildungsbegriff verbunden, der in »die großen Erzählungen von der Selbstverwirklichung des Geistes bzw. von der Emanzipation des Menschen« eingeschrieben ist (ebd., 143), bei Humboldt in affirmativer und bei Adorno und Horkheimer in ablehnend-kritischer Weise. Auch eine kritische Bildungstheorie im Anschluss an Adorno und Horkheimer bleibt demnach »eine pädagogische Variante von Lyotards ›großen Erzählungen‹« (ebd., 16).

Wie bereits ausgeführt, markiert mit Lyotard die Postmoderne jedoch keinen Bruch mit der Moderne in dem Sinne, dass eine moderne Bildungstheorie für Identitätsdenken steht und die postmoderne Variante für Differenzdenken. Sondern die gegen jede Totalität gerichteten alteritäts- und differenztheoretischen Momente haben die Moderne immer schon begleitet, und fanden oder finden erst nach und nach ihren Weg in den hegemonialen Raum (vgl. Koller 1997). Die Ablehnung des Identitätsdenken durchzieht jedoch Kollers Arbeiten trotzdem deutlich. Anders als bei Rickens Diagnose einer Vertiefung der problematischen modernen Subjektivität im 20. Jahrhundert und der damit einhergehenden Unwichtigkeit der differenz- und sprachtheoretischen Momente der Humboldt'schen Schriften

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(Ricken 2006, 265) lässt sich Kollers politische Strategie so formulieren, dass er mit seinen Arbeiten versucht, die dezentrierenden und anti-totalitären Momente in den hegemonialen Raum zu bringen.

In diesem Sinne existieren auch im Bildungsdenken der Moderne, bei Humboldt oder auch Adorno und Horkheimer »Momente […], an denen die pädagogische Reflexion unter (post-)modernen Bedingungen anzuknüpfen vermag« (BW, 143); Momente, die »über die vereinheitlichende Struktur der großen Erzählungen hinausdrängen« (ebd., 144). Diese Momente wurden bei Humboldt bereits markiert; bei Adorno werden von Koller die grenzüberschreitende Selbstreflexion (ebd., 122) und die »unabschließbare Bewegung des Widerspruchs gegen das identifizierend vereinheitlichende Denken« markiert (ebd., 145).

Bildung wird an ein schwaches, widersprüchliches, gespaltenes und dezentriertes Subjekt sowie an den Bruch und die Heterogenität verschiedener Regelsysteme gebunden. Das gebildete Subjekt wäre nicht das selbstbestimmte, männliche, weiße und unerbittliche Subjekt Odysseus, das nach einer langen Bildungsreise ins Heim des Eigenen einkehrt und die Anderen in den Hades schickt, sondern eine Subjektivität, welche zwar wie Odysseus die (göttlichen) Regeln verletzt, Neues hervorbringt, auch gegen die hegemonialen Normen (Bad, 63-67), aber welches auch die Heterogenität der Regelsysteme bejaht, erzeugt und dieser Heterogenität »Geltung verschafft« (2001, 47). Dabei ist diese Bildung nicht als »Leistung des Subjekts« zu verstehen, vielmehr als ein »*sprachlicher* Prozeß« (BW, 17), der »weder pädagogisch hergestellt werden« kann noch »in der Verfügungsgewalt des sich bildenden Subjekts« liegt (2001, 48f.). Diese Koller'sche Fassung von Bildung entzieht dem Bildungssubjekt den Akteursstatus und fasst Bildung als einen sprachlichen Prozess, durch den der Widerstreit bezeugt und neue Regelsysteme entstehen, mit denen sich »bislang nicht artikulierbare […] individuelle […] oder gesellschaftliche […] Problemlagen« bewältigen lassen (BW, 17).

Gerade die Rekonstruktion des Koller'schen Bildungsdenkens in Bezug auf das dezentrierte Subjekt verdeutlicht dessen normative und politische Dimension. In strukturell ähnlicher Weise wie bei Ricken lässt sich Kollers differenztheoretische Relektüre Humboldts und Adornos, wie die Reformulierung des Bildungsbegriffs auch gegen das identitätslogische Denken der Moderne und dessen Bildung und gegen eine Bildungstheorie als pädagogische Variante der großen Erzählungen positionieren (vgl. z.B. 2001, 36). Es lässt sich ein umfangreiches Programm verdeutlichen, mit dem gegen ein einheitliches und identitätslogisches Subjektverständnis vorgegangen wird.

Mensch mag einwenden, dass diese von Koller formulierten Bildungsprozesse eher eine Seltenheit darstellen (Bad, 169), sofern sie überhaupt *existieren* und es lässt sich auch einwenden, dass die Gegenwartsdiagnose postmoderner und pluraler Gesellschaft viel zu optimistisch ist und Meta-Diskurse des Kapitals und der Nation deutlich unterschätzt oder sogar ausgeblendet werden. Auch kann Koller in späte-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ren Texten selbst eine Rückwende auf die subjektive Handlungsmacht unterstellt werden (beispielsweise 2016a). Aber diese an Lyotard anknüpfende Bildungstheorie ist trotzdem mindestens eine bildungstheoretische Intervention für eine »radikal [plurale] Verfasstheit gegenwärtiger Gesellschaften« und gegen jegliche vereinheitlichende und totalitäre Tendenz gerichtet (Bad, 89).

3.4 Das ortlose und zerrissene Subjekt

In *Die Ordnung der Bildung* Rickens geht es vorrangig um eine subjektivierungstheoretische Interpretation von Bildung. Der Bildungsbegriff wird mit bestimmten modernen Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen – ›Selbstwerden‹ – verknüpft und es bleibt in der Ricken'schen Perspektive fraglich, ob sich der Bildungsbegriff und die Bildungssemantik von diesen Verhältnissen lösen lässt (vgl. Ricken 2006, 347). Für ein gegen das Selbstwerden gerichtetes Anderswerden spielen bei Ricken vor allem alteritätstheoretische Denkfiguren für das Subjektivitäts- und Kritikverständnis eine entscheidende Rolle: Entzogenheit, Verletzlichkeit und Endlichkeit. Es sei der Begriff des Entzogenen, mit dem sich Subjektivität neu »differenzieren« (2007, 171) ließe und es gehe darum, über das »Kritikpotential von Entzogenheit« neu nachzudenken (ebd., 172; vgl. 2006, 337-349).

Anders als Ricken verwendet Koller alteritätstheoretische Denkfiguren für die Reformulierung und Ergänzung des Humboldt'schen Bildungsverständnisses, beispielsweise für die Klärung der Frage nach dem »Anstoß zu Bildungsprozessen« (Koller 2012, 14). Ausgehend von dem Bildungsverständnis Kokemohrs zieht Koller für eine Antwort die ›negative Erfahrung‹ Günther Bucks, Waldenfels Konzept der Fremderfahrung und Lyotards Widerstreitkonzept heran (Koller 2012). Bei beiden, Koller und Ricken, dient Alteritätstheorie vorrangig der Lösungs- oder Reformulierungsperspektive und beide Verwendungen lassen sich als Abgrenzungsbewegungen von den totalisierenden Tendenzen in Humboldts Bildungsdenken verstehen, wobei Ricken die Möglichkeit einer alteritätstheoretischen und kritischen Wendung des Bildungsbegriffs bezweifelt. Der frühe Ricken hatte den Fokus auf Relationalität, Entzogenheit, Verletzlichkeit und Endlichkeit noch mit einer affirmativen Humboldtrezeption verschränkt. So war die widerständige und mannigfaltige Welt schon bei Humboldt »dem (totalen) Zugriff des Menschen entzogen« und es geht schon bei Humboldt um »Passivität und Erleiden« (Ricken 1999, 112). Der spätere Ricken liest Humboldt dann rein machttheoretisch (2006) und sieht seine kritische und subjektivierungstheoretische Interpretation von Bildung mit der Lektüre der staatstheoretischen Texte Humboldts bestätigt.

Auf die ›gouvernementalitätstheoretische‹ Problematisierung der klassischen Bildung Rickens (VdB, 137) antwortet Alfred Schäfer ausführlich und mit »erhöhtem Begründungsaufwand« (VdB, 70), einer eigenen kleinen Genealogie der Bildung

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(vgl. VdB) und auch mit einer eigenen Foucaultrezeption (vgl. VdB; 2019). Wird Alteritätstheorie bei Ricken für eine Reformulierung des Kritikbegriffs und für ein anderes Subjektivitätsverständnis verwendet, rekonstruiert und reformuliert Schäfer zentrale Bildungsgeschichten unter anderem mithilfe einer alteritätstheoretischen Ausrichtung (vgl. VdB). Das bei Ricken gegen das Bildungsdenken ins Feld geführte **Register des Entzogenen** wird bei Schäfer zum Zentrum des klassischen Bildungsdenkens. Dabei stimmt Schäfer jedoch Rickens Ausführungen über liberale Regierungsformen in gewisser Weise zu, denn Bildung ließe sich »nicht jenseits von Gouvernementalität […] situieren« (Schäfer 2016, 25). Doch Ricken blende (mit Schäfer gesprochen) die »politisierbare[n] Spannungsverhältnisse« »innerhalb dieser liberalen Regierungsform« (Schäfer 2016, 23) und das kritische Potential der bildungsbürgerlichen Option (2016, 22) beispielsweise gegen ökonomische oder empirische Diskurse aus (vgl. 2016, 2019). Nach Schäfer kann der »Rückgriff auf Momente der Formulierung der Bildungsidee durchaus […] noch dazu beitragen […], eine Problematik der Subjektivierungsthese zu schärfen« (2019, 130).

Wie bereits beschrieben, führt Schäfer für diese Schärfung unter anderem das Konzept der unbedingten Freiheit Humboldts an und vermutet, dass Humboldt mit seinen metaphysischen Einsätzen keine Repräsentationen einer realen Bildung anvisierte, sondern diese Einsätze stellen ästhetische Inszenierungen dar, die der unbedingten Freiheit gerecht zu werden versuchen oder diese zur Geltung bringen sollen (VdB, 64f.). Humboldt erzeugte mit Rückgriff »auf metaphysische Figuren einen ästhetisch zu verstehenden Möglichkeitsraum«, »innerhalb dessen sich Vorstellungen über gelingende Bildungs- und Versöhnungsvorstellungen entwickeln lassen« (ebd., 65). Es wird eine Besonderung der Individuen ›erdichtet‹ (ebd.), die über eine bloße »Verbesonderung« des Allgemeinen hinausgeht. Humboldt beschreibt die Möglichkeit dieser Verbesonderung und einer Überschreitung des Gegebenen und Bedingten, indem er dichterisch »außerirdischen Dingen die Hülle sinnlicher Bilder« verleiht (Humboldt 1789b, 10; zit.n. VdB, 65). In anderen Worten: Der unbedingten Freiheit soll im Bedingten mit imaginären Bezugspunkten zur Geltung verholfen werden, im Wissen darum, dass die Versöhnung von Bedingtem und Unbedingtem unmöglich ist. Dieser ›dichterisch‹ erzeugte ästhetische Möglichkeitsraum samt der imaginären und bedingten Bezugspunkte wie Selbstbestimmung, Einzigartigkeit, Freiheit oder Ganzheit stehen »dabei nicht für die ›große Alternative‹« (2019, 122), sondern spannen einen Differenzraum auf und zerreißen das Subjekt. Das Subjekt sei einerseits »Träger der symbolischen und sozialen Ordnungen«, »zu denen es sich in ein Verhältnis setzt«, und andererseits auch unmöglicher »Repräsentant jenes metaphysischen Bezugspunktes«, wie Selbstbestimmung und Autonomie (ebd.). In dieser Differenz finden oder fanden nach Schäfer Bildungsprozesse statt (ebd., 122f.).

Es handelt sich bei dieser Differenz um einen **doppelten Entzug**: »Weder lässt sich ein Bezugspunkt im Gegebenen finden noch erscheint der transzendent ge-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

setzte Bezugspunkt als Kriterium für eine alternative Einrichtung der menschlichen Dinge tauglich« (ebd., 123). Nach Schäfer hat »das ›Subjekt‹ der Bildung damit keinen Ort« (ebd.) mehr und ist grundlos, da es sich weder im Gegebenen, wie im Möglichen verorten und gründen kann. Und schon Humboldt erdichtete »die Welt der Bildung […] als eine Zwischenwelt, die durch sakralisierte[6] (metaphysische) Bezugspunkte gegenüber normalisierten ›Selbst- und Weltverhältnissen‹ auf eine Weise geöffnet wird, dass eine einfache Integration ebenso unmöglich erscheint wie eine abstrakte Freiheit oder Befreiung von diesen Verhältnissen« (ebd., 122).

Es sind nach Schäfer die alteritäts- und differenztheoretischen Elemente, die sich schon beispielsweise bei Schiller und Humboldt ausmachen lassen und dazu führen, dass mensch die klassische Bildung nicht (wie beispielsweise Ricken) vollständig mit den »Praktiken der (normalisierenden) Selbstformung« gleichsetzen könne (VdB, 70). Die Disziplinierung und Normalisierung des Subjekts könne zwar die ästhetischen Möglichkeitsräume und die damit verbundenen imaginären Bezugspunkte (Freiheit, Vernunft, Selbstbestimmung, Autonomie), jedoch nicht die unbedingte Freiheit sowie die Grundlosigkeit und Unbestimmbarkeit dieser Bezugspunkte einholen. Die Unbedingtheit und Grundlosigkeit scheinen jede soziale Schließung dieser Differenzen sowie »jede Bestimmtheit von Selbst- und Weltverhältnissen« (ebd. 66) zu unterlaufen. Bei Ricken lässt sich Bildung, wie bereits beschrieben, zu den vielen Anfängen des modernen Subjekts hinzufügen. Dem entgegen lässt sich der »Einsatz der neuhumanistischen Bildungstheorie« mit Schäfer auch anders verstehen. Die Bildungstheorie verweist nicht auf eine Positivität oder Identität von Bildung, die eine bestimmte moderne Form der Subjektivierung bedingt, sondern Bildung und das neuhumanistische Bildungsdenken verweisen auf eine Differenz, die »in das Konzept der ›Seele‹« eingetragen wurde

6 Sakralisierung scheint bei Schäfer meist synonym zu Transzendentalisierung verwendet zu werden (vgl. beispielsweise VdB, 69) und bezeichnet eine klassische bildungsphilosophische Operation, bestimmte Bezugspunkte (beispielsweise Freiheit & Selbstbestimmung) zu markieren bzw. zu erzeugen, welche einerseits die »Unbedingtheit und […] zerrissene Verfasstheit« von Subjektivität markieren und die ›ästhetisch inszeniert‹ (beispielsweise mit Humboldts Bildungstheorien) wurden und darüber einen Möglichkeitsraum eröffneten, durch welchen die Bildung oder eine Überschreitung des Gegebenen möglich oder denkbar wurde (ebd., 70). Also mit der Operation der Sakralisierung wird oder wurde versucht, die Differenz zwischen Unbedingtem und Bedingtem durch ästhetische Inszenierungen/Sakralisierungen/Transzendentalisierungen von bedingten Bezugspunkten als unbedingte zu erzeugen. Die Verwendung des Wortes der Sakralisierung soll augenscheinlich auch auf das theologische Erbe dieser Form des »Theoretisierens« hinweisen (ebd., 70; vgl. Raulff & Schlak 2012, 4; vgl. Felsch 2012, 2015). Ich weise die Operation rekursiv und kritisch Schäfer selbst zu, da er, wie gezeigt und wie noch zu vertiefen ist (Kap. 4.4), Bildung auf der Grenze des hegemonialen Immanenzraums positioniert und damit (zumindest teilweise) sakralisiert (und heiligspricht), was, wie auch noch zu zeigen ist, eine typisch deutsch-nationale und bildungsbürgerliche Operation darstellt (vgl. Kapitel 2.9).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(ebd.). Die neuhumanistische Bildungstheorie thematisiert »einen Bezugspunkt ›in der Seele‹, der für deren Unbedingtheit und ihre zerrissene Verfasstheit steht«, d.h. für ein auto-entsubjektivierendes Moment moderner Subjektivität (VdB, 70). In deutlicher Nähe zu Christoph Koller wird Bildung bei Schäfer nicht mit einer »bloße[n] Selbstformung diesseits sozialer und damit mächtiger Einflüsse« kurzgeschlossen (Schäfer 2019, 124), sondern Bildung wird mit unter anderem Humboldt und Schiller dies- und jenseits des Sozialen verortet und markiert eher das Scheitern der Schließung bzw. Totalisierung einer Subjektivierungsform (ebd., 123). Diese neuhumanistische Theoriefigur ermöglicht es, jede bedingte Bildung und die »normalen Integrationsprozesse […]« zu problematisieren und zu kritisieren, gerade eine ökonomisierte oder empirisch messbare und ›gelingende und ergebnisorientierte‹ Bildung (ebd., 129), aber auch Humboldts bedingtes Bildungskonzept selbst (vgl. VdB, 58-65).

In ähnlicher Weise wie bei Ricken (2006, 343f.) ließe sich zunächst mit Foucault entgegnen, dass die produktive Macht der Moderne »freie und selbstverantwortliche Subjekte« und eine Kritik sowie einen Widerstand gegenüber den gesellschaftlichen Bedingungen hervorbrachte und hervorbringt, die nur »Ausdruck einer Unterwerfung [sind], von der [Foucault] sagt, dass diese viel tiefer anzusetzen sei als jene, gegen die man sich vermeintlich im eigenen Namen wehrt« (Schäfer 2019, 132; in Bezug zu Foucault 1977, 42).

> »Die ›Seele‹, in deren Namen man sich wehrt, bildet jenen imaginären Bezugspunkt einer Freiheit, die in disziplinierenden, auf den Körper gerichteten Praktiken eingeübt wurde. Man könnte dies nun so verstehen, dass sich disziplinarische Regierungsregime ebenfalls vor dem Hintergrund imaginärer Bezugspunkte (die ›Seele‹ als Chiffre für ein autonomes Subjekt) orientieren, dass es ihnen aber auch gelingt, diese Bezugspunkte so in den Regierungsadressaten zu verankern, dass sie für diese zu einer unhintergehbaren Grundlage werden.« (Schäfer 2019, 132)

Selbstbestimmung und Freiheit eröffnen in dieser Perspektive keine kritische Perspektive gegenüber Fremdbestimmung und gesellschaftlichen Normalisierungsprozessen mehr; sie werden selbst zur Bedingung des Systems und können somit auch nicht das »Kraftfeld«, den »Kraftraum« oder »Differenzsinn« der Bildung ›eröffnen‹. Die alten Differenzen der klassischen Bildung »verschwimmen« (ebd., 79) und können keinen ästhetischen »Vorstellungsraum [mehr erzeugen], in dem die Differenz von Möglichkeit und Wirklichkeit noch in einer Weise zu denken ist, die das mit der ›Möglichkeit‹ verbundene Problem der Überschreitung radikal verstehen könnte« (ebd., 79).

Es ließe sich eine ›schwarze‹ Lesart der neuhumanistischen Bildung und ihren imaginären Bezugspunkten mit Foucault erzeugen (VdB, 69), nachdem diese Konzepte und daran gebundene Diskurse dem ›unerbittlichen‹ »Imperativ« ökonomi-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

scher und sozialer Subjektivierungszumutungen folgen und die gegebenen »Wahrheits- und Machtregime« stützen (2019, 132).[7] Die »Bildungsidee« führt in dieser Perspektive »eine Formulierung des modernen Regierungsmodells« vor (ebd., 130), »die sich einer eingefahrenen Rhetorik und Semantik bedient« (2011b, im Folgenden IF, 92).

Aber auch mit Foucault und im Speziellen mit dem Konzept der Gouvernementalität lässt sich eine entscheidende »Lücke« zwischen »produktiver Macht und performativer Freiheit« oder zwischen »der indirekten Regierung, der Eröffnung reizvoller Möglichkeitsräume, und deren subjektivierender Ausgestaltung« markieren (Schäfer 2019, 132f.). Subjektivierungspraktiken können diese »Lücke« nicht »überbrücken«, da die produktive Macht nicht repressiv funktioniere und die performative Freiheit determiniert. Macht und Freiheit sind vielmehr konstitutiv füreinander und »ihr Verhältnis wird in einem konstitutiven Sinne als offen, als kontingent gedacht« (ebd., 132). Auch gibt es keine »›richtige‹ Positionierung« und Ausgestaltung innerhalb des vorgegebenen Rahmens und »die Kriterien des ›Richtigen‹ selbst« stehen für die Subjektivierungspraktiken nicht fest (ebd., 133). Zudem bringt »die Differenz der subjektivierenden Diskurse« eine weitere Differenz, die Heterogenität der Subjektivierungsformen, ins Spiel, welche der repressiven Einschließung des Subjekts in ein Wahrheitsregime entgegensteht (IF, 244).

Das Bildungsdenken Humboldts wie die Subjektivierungsfigur Foucaults dienen bei Schäfer der Plausibilisierung »der Figur eines doppelten Entzuges und der damit einhergehenden Ortlosigkeit des Subjekts« (ebd., 128), welche einerseits die Möglichkeit einer »nicht nur funktionalen Kritik« zu denken ermöglichen und die andererseits das ›Kraftfeld‹ oder den ›Differenzsinn‹ der Bildung ›qualifizieren‹. Schäfer geht in Bezug auf den Kritikbegriff ähnlich wie Ricken vor, indem er das Register des Entzogenen zum Bezugspunkt einer Reformulierung von Kritik macht (ebd., 132; vgl. Ricken 2007, 172f.). Auch stimmt Schäfer Ricken in Bezug auf die imaginären Bezugspunkte der klassischen Bildungstheorie und wahrscheinlich auch in Hinblick auf die hegemonialen Verwendungsweisen des Bildungsbegriffs zu, problematisiert jedoch die einseitige eher schwarze Lesart des klassischen Bildungsdenkens, die deren alteritätstheoretische Dimension und deren kritisches Potential verkenne.

Entgegen der Zweifel Rickens verteidigt Schäfer Bildung als kritische oder »problematisierende Perspektive«, indem er die Bildungsgeschichte mit Blick auf das vergessene Register des Entzugs rekonstruiert und die klassische Bildungsidee alteritätstheoretisch liest und reformuliert. Dies geschieht unter anderem

7 Schäfer kommt mit Foucault hier an einen ähnlichen Punkt wie mit Adorno (VdB, 71–74). Denn, wie bereits beschrieben, könnte in Bezug zur *Theorie der Halbbildung* mensch »geneigt sein, auf das Versprechen der Bildung zu verzichten.« (ebd., 74)

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

bildungstheoretisch mit beispielsweise Schiller, Humboldt und Adorno oder gouvernementalitätstheoretisch mit Foucault. Mit diesen Ausbuchstabierungen wird immer wieder ein von unterschiedlichen Differenzen und Entzügen durchzogenes Subjekt erzeugt, wobei diese Differenzen und Entzüge das Kraftfeld und den Differenzsinn oder das Kritik- wie Möglichkeitspotential der Bildung qualifizieren: »Bildung bleibt so eine problematisierende Perspektive, die ihren Stachel und Motor in einer uneinlösbaren Subjektfigur findet« (Schäfer 2019, 129).

3.5 Mediatisierte Singularität und das Problem von Positivierungen

Michael Wimmers Dezentrierungen des Selbst und der Selbst-Bildung lassen sich im Anschluss an einer Reihe von Arbeiten verorten, in der das Selbst keine »substanzielle Entität« mehr markiert, jegliche »eindeutige Bestimmung« suspendiert scheint (Wimmer 2013, 305f.) und auch die Frage, welcher *empirische* Status sich dem Selbst zuweisen lässt, unklar oder ungeklärt bleibt. Ist das Selbst eine stabile »Metapher oder Erfindung (Gamm)«, nur noch als ein Platzhalter für philosophische Debatten beispielsweise um das »[einheitsstiftende] Element der diversen Erfahrungen einer Person« zu thematisieren (Davidsson; zit.n. Wimmer 2013, 306.), eine Funktion in Sprachspielen (vgl. ebd., 295f.), ein Kreuzungspunkt von Diskursen (Foucault), eine Maske (Nietzsche), eine »Fiktion und Illusion (Metzinger)«, etwas Unfassbares (Goldschmidt), ein Selbstentzug (Merleau-Ponty), ein Anderer (Rimbaud), ein »(Spiegel-)Bild und Shifter (Lacan)«, eine »Leerstelle (Schäfer)«, eine »unbestimmbare Referenz der Person und Identitätsmarker (Goffman)« (Wimmer 2013, 305f.), eine kybernetische (Rieger) oder symbolische Maschine (Kittler) oder ein »virtuelles Datenbündel« (Bolz) (Wimmer 2013, 296)?

Im Anschluss an diese Selbst-Dezentrierungsdiskurse lassen sich bei Wimmer dezentrierende und dekonstruktive Einsätze auf der einen Seite und diagnostische auf der anderen Seite nachzeichnen, wobei letzteres in eine Kritik insistierender und eine Problematisierung sich radikalisierender Diskurse unterteilt werden kann, einem beharrlichen (Neu-)Humanismus einerseits (2009, 2013, 2016) und ein sich ausbreitender Transhumanismus und eine problematische Psychomacht andererseits (2013, 2014, 2019).

Zu den dezentrierenden Einsätzen können unter anderem *Der gesprochene Körper* ([1982] 2019), *Die Gabe der Bildung* (1996), *Vom individuellen Allgemeinen zur mediatisierten Singularität* (2009) und *Das Selbst als Phantom* (2013) gezählt werden. Die beiden bildungstheoretischen Texte (1996, 2009) lassen sich als dekonstruktive und medientheoretische Fortsetzungen eines Problems des Humboldt'schen Bildungsdenkens markieren, welches den Strukturtypus oder Differenztyp des individuellen Allgemeinen und das Sprachverständnis Humboldts betreffen. Der (Neu-)Humanismus wird deutlich in einer antihumanistischen Spur demontiert, von innen zersetzt und

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dem Strukturtyp des individuellen Allgemeinen wird der Strukturtyp der mediatisierten Singularität entgegengestellt.

Abseits der bildungstheoretischen und dekonstruktiven Auseinandersetzungen wird beispielsweise in *Der gesprochene Körper* und *Das Selbst als Phantom* zudem die zentrale Stellung der Lacanschen Trias (Symbolischen, Imaginäres und Reales) deutlich und in Letzterem findet sich ein Durchgang durch viele in der Erziehungswissenschaft kaum bis gar nicht beachtete Perspektiven (Hantologie, Pharmakologie und Psychotechnologie) sowie außerdem eine weitere Selbst-Dezentrierungs-Intervention über die *Figur* des Phantoms.

Beginnen wir mit dem bereits in den Kapiteln 2.4 und 2.9 angesprochenen Text *Vom individuellen Allgemeinen zur mediatisierten Singularität* von 2009. In diesem Beitrag radikalisiert Wimmer den schon bei Humboldt stattfindenden linguistic turn mit Derrida, bejaht einen Ausschluss der Humboldt'schen Anthropologie und schreibt den linguistic turn gegen Humboldt fort. Auch wenn Wimmer »rücksichtslos selektiv« mit Derridas Dekonstruktion verfährt (ebd., 73) und auch wenn mensch den Text mit der schon im Titel zu findenden Gegenüberstellung von individuellem Allgemeinen und mediatisierter Singularität klassisch-kritisch lesen kann, so findet sich eine dekonstruktive Bewegung entlang zentraler Paradoxien und Antinomien, die schon bei Humboldt als wirksam ausgewiesen und dann mit Derrida entfaltet werden. Im Anschluss an die von Wimmer nachgezeichnete Autodekonstruktion und den Wucherungen der Antinomien bei Humboldt werden mit Derrida diese gegen die totalisierenden Tendenzen in Humboldts Bildungsdenken positioniert.

Wie in Kapitel 2.9.2 bereits ausgeführt sind in Humboldts Anthropologie die gewöhnlichen Menschen (nur) Symbole oder Repräsentanten der bestehenden Menschheit. Sie sind Besonderungen des Allgemeinen. Die ›außerordentlichen‹ und ›großen‹ Individuen hingegen können am Allgemeinen arbeiten, »eine Idee lebendig werden« lassen, »in welcher sich zeigt, was Menschsein bedeuten kann«. Der Außerordentliche arbeitet an »der Verwirklichung einer noch unbestimmten Idee der Menschheit« (Benner 1995, 18; zit.n. Wimmer 2009, 66). Neben dem Menschen als Symbol einerseits und dem Menschen als Menschenmodellierer:in andererseits findet sich in Humboldts Anthropologie noch ein nicht symbolisierbarer Rest und dieser Rest, der »nicht in […] [der] Repräsentation aufgeht, das nicht repräsentierbare Singuläre der zufälligen Existenz, das nur das jeweils einzelne Individuum angeht, bleibt ›recht füglich‹, wie Humboldt schreibt, von allen anderen unerkannt und verfällt, ohne je gewusst worden zu sein, dem Vergessen.« (2009, 66).

Humboldts Anthropologie, der Differenztyp des individuellen Allgemeinen und die Teilung und Hierarchisierung in gewöhnliche und außerordentliche Menschen klammert in Wimmers Perspektive das Singuläre aus. Seine Anthropologie wird von Humboldt für oder eher gegen die gesamte Menschheit universalisiert. Und die Partikularität dieser Humboldt'schen Menschheit wird von Humboldt mehr oder weniger, je nach Lesart, verschleiert (z.B. Ricken 2006; Schäfer 2011a). Der Differenztyp

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

des individuellen Allgemeinen ist uns nach Ricken längst in Fleisch und Blut übergegangen (2006, 318), er macht Widerstand ziemlich schwierig bis unmöglich (ebd., 317; vgl. Wimmer 1996), wird weiterhin durch die Bildungsinstitutionen vermittelt (Wimmer 2009, 59) und betrifft sehr wahrscheinlich die Bildungsphilosophie als Institution und Disziplin selbst. Ganz in der Tradition der kritischen Theorie bringt Wimmer (in einer ähnlichen Bewegung wie Ricken) den bereits in Humboldts Theoriearchitektur angelegten verheerenden »Druck des herrschenden Allgemeinen auf alles Besondere, die einzelnen Menschen und die einzelnen Institutionen« zum Ausdruck (Adorno 1971, 65). Der Text *Vom individuellen Allgemeinen zur mediatisierten Singularität* (2009) lässt sich somit nicht nur über den linguistic turn wie in Kapitel 2.4 erschließen, sondern auch als eine kritische und antihumanistische Abgrenzungsbewegung lesen, die das Singuläre, Ausgeschlossene und Andere dekonstruktiv bejaht und zur Geltung zu bringen versucht (vgl. Wimmer 1996, 136).

Dieses Zur-Geltung-bringen erfolgt zunächst als ein Durchgang durch die autodekonstruktiven Momente bei Humboldt. In diese Richtung hatte bereits Koller gezeigt: »Bildung [steht] bei Humboldt in einem Spannungsverhältnis zwischen Ganzheitsvorstellung, Pluralität der Individualitäten und Singularität (Koller 1997), die sich nicht mehr in einem individuellen Allgemeinen aufheben lässt« (Wimmer 2009, 71). Ausgehend von diesen Spannungsverhältnissen werden von Wimmer zentrale Theorieelemente Humboldts medien- und differenztheoretisch umgeschrieben. Der zentrale Dreiklang Ich-Sprache-Welt wird von jeglichem Identitätsdenken bereinigt und das individuelle Allgemeine wird durch den Strukturtypus der mediatisierten Singularität ersetzt.

Wie bereits angeführt, lässt sich zunächst die Sprache als Heimat des Ichs ganz im Sinne des linguistic turn durchstreichen. Die Sprache ist keine biologische Mitgift der Eltern und die sehr kleinen Leute werden vielmehr in die Sprache hineingeworfen und »durch die Sprache kolonialisiert« (ebd., 74). Jede eigene Sprache ist eine Fremdsprache.

> »Meine eigene, meine eigentliche Sprache ist mir eine Fremdsprache. Meine Sprache, die einzige, die ich spreche, ist die Sprache des Anderen.« (Derrida 1997a, 22; zit.n. Wimmer 2009, 74)

Und bewegen sich die Leute erstmal im Symbolischen, »dann kommt man nicht einfach mehr raus, auf jeden Fall solange man bei Bewusstsein ist, und man kann auch nicht wissen, wie man in sie hineingeraten ist« (Wimmer 2009, 73). Es gibt in der medientheoretischen Perspektive im Anschluss an Derrida »kein Außen, auf das man sich zurückziehen könnte, keine Insel der Sprachlosigkeit«, keine »ganz textfreie Zonen« (ebd.). Selbst wenn das Symbolische verlassen wird »und man einmal da wäre, wüsste man es nicht, weil Wissen als Etwas von etwas wahrnehmen, Bewusstsein, Empfindung auf Sprache angewiesen ist, schon für Humboldt gilt das«

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(ebd., 73). Auch gilt für Humboldt, dass »die Sprache zwischen Ich und Welt steht«. Und jede »Aussage über sich selbst, jede autobiographische Anamnese, jeder Bildungsroman, jede Geschichte einer Heimkehr setzt voraus, dass der Erzähler oder Schreiber bereits ›ich‹ sagen kann« (ebd.). Das Ich »geht aus einer Bildung hervor, die keine Selbstbildung im üblichen Sinne ist, sondern die Bildung des Selbst« und diese Bildung »bedarf der Sprache, damit ›es‹ (ein) ›Sich‹ bilden kann« (ebd., 74). Auch wenn der Sprache bei Humboldt schon eine konstituierende Dimension zugesprochen wird, war für Humboldt »die Sprache zugleich das Werk des Menschen und Ausdruck der Welt, und zwar so, dass das Ich mit seiner Sprache und seiner Weltansicht identisch wurde – ›Meine Sprache bin Ich‹« (ebd.) und diese eigene Sprache ist zugleich (nur) eine Modifikation der einen ursprünglichen gemeinsamen Sprache der Menschheit. Trotz der Differenzfiguren der Mannigfaltigkeit, der Wechselwirkung zwischen Ich und Welt sowie seinem Kontingenzdenken schien Humboldt letztendlich davon überzeugt gewesen zu sein, »dass dem Menschengeschlecht ein fundamentales Streben nach Einheit eigen ist und dass die Menschen in ihrer letzten Bestimmung unzertrennlich und eins sind« (ebd., 71).

Wie bereits in Kapitel 2.4 ausgeführt, lassen sich die Eckpunkte des Dreiklangs – Ich und Welt – nicht unabhängig von der Sprache denken, und auch der Eckpunkt der Sprache lässt sich nicht als etwas Eigenes des Ichs und auch selbst nicht als etwas Eigenes qualifizieren, in dem Sinne, dass der Sprache eine eigene Identität zukommen würde.

Gerade im Anschluss an die Forderung nach einer Erziehung nach Ausschwitz stellt sich mit Wimmer die Frage, wie kann in Bezug zum Allgemeinen und zu Anderen im Medium der Sprache etwas Individuelles entstehen oder bewahrt werden, das nicht durch und mit dem Allgemeinen vermittelt wird? Und wie lässt sich eine »Sozialität« denken, in der das Besondere und Singuläre der Subjekte nicht der »Gewalt des Allgemeinen [ausgeliefert]« ist und bei der die Differenz zwischen den Subjekten nicht in Gegensätzen, Ungleichheiten oder Auslöschung des Anderen kippt (Wimmer 1996, 136)?

Interessanterweise sieht Wimmer in der »Idee der Bildung« selbst einen impliziten Widerspruch, der genau diese Problematik zwischen Allgemeinem und Singularität markiert. Denn die Frage ist, wie ein Bildungssubjekt, das sich selbst bilden kann, überhaupt entsteht? Die Variante der »Selbstschöpfung« lässt sich ausschließen, da Bildung hier nur Entwicklung wäre und keine Transformation. Wenn das Ich für Bildung etwas »braucht, was es nicht schon hat, was nicht das Ich ist oder im Ich ist, dann ist der Bildung immer schon ein Bezug zum Außen eingeschrieben« (ebd., 150). Und auch wenn mensch in der Spur Flitners Bildung als einen Effekt von Erziehung versteht, stellt sich die Frage, was gibt der Lehrer, Pädagoge, Erzieher, wenn er Bildung selbst nicht zu geben hat« (ebd., 151)? Wie »kann der Lehrer/Erzieher geben, was er nicht hat« (ebd.)? Ist nicht alles, was die Pädagog:innen geben können, etwas Allgemeines, dass alle lernen können und ist es nicht immer et-

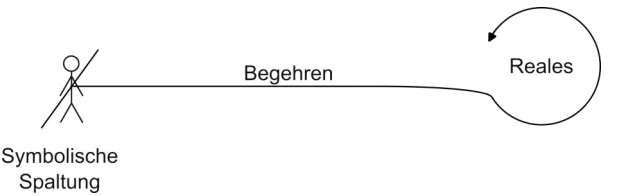
https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

was, dass sich nur durch die allgemeine Sprache vermitteln lässt? Wie soll da etwas Singuläres entstehen oder bewahrt werden?

Mit Humboldts individuellem Allgemeinen lässt sich im Rahmen der Perspektive Wimmers nicht viel anfangen. Die Unterscheidung Humboldts zwischen gewöhnlichen und außerordentlichen Menschen, die von ihm als sinnloser Rest qualifizierte Singularität und die Ausgabe *einer* Menschheit als Menschheit schlechthin wurden bereits mehrfach angesprochen (vgl. Ricken 2006). Gegen den Differenztyp des individuellen Allgemeinen bringt Wimmer den Differenztyp der mediatisierten Singularität in Stellung. Dieser Differenztyp markiert eine Subjektgenese, in der das Subjekt von Anfang an der imaginären und symbolischen Prothesen bzw. Medien bedarf, um zu existieren. Das Symbolische und Imaginäre verdecken durch ihre Einschreibung dabei nicht das Eigene, Intime, Innere oder Singuläre des Ichs, sondern sie bringen es hervor, wobei das Eigene (in einer Lacanschen Spur) eher dem Register des Imaginären zugeordnet werden kann und das Singuläre (eher im Sinne des Realen) durch die Einschreibung der Sprache ins Subjekt als Effekt und Spur zugleich entsteht (vgl. Wimmer 2009, 79).

Wie lässt sich dieses »zugleich« verstehen? In der oder einer psychoanalytischen Variante trennt die Sprache wie Geschenkpapier das Ich vom Geschenk, welches wie bei Kindern oder auch Erwachsenen einen Sog des Begehrens nach dem Geschenk (hier Reales) auslöst. Dabei ist es egal, was das Geschenkpapier verbirgt. Und dieses »egal« ist entscheidend, denn die symbolische Einschreibung erzeugt durch die Trennung der Sprache (Geschenkpapier) vom Nicht-Symbolischen ein Vakuum (Ort des eigentlichen Geschenks), was die Kreisökonomie des Begehrens und damit das Subjekt zumindest anstößt.

(Abb. 13:)



Auch wenn dieses Vakuum leer ist oder gerade weil es leer ist, lässt sich alles Mögliche darauf projizieren und das Begehren mit Laptops, die große Liebe, Autonomie, Innerlichkeit, die ursprüngliche eine Sprache, authentische Körper- und Naturerlebnisse, Sinn oder Signifikat, VW-Busse etc. ewig oder zumindest ziemlich lange am Leben erhalten. Das Begehren und das Begehrte wird dabei durch »kulturell vorgestanzte […] Antworten und habitualisierte […] Verhaltensweisen« so eingerahmt und normalisiert (2009, 80), damit die Subjekte nicht alle, also auch de-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

struktiven, Mittel und Wege nutzen, um die Kreisbahn zu verlassen und um damit die symbolische Kolonialisierung in Richtung des Realen zu durchbrechen. Denn die Sprache (Geschenkpapier) ist eine lebensnotwendige Prothese für das Subjekt, ohne welche das singularisierende Begehren verschwindet. So gelingt es, dass das Begehren wie Satelliten durch Zentrifugalkraft (Angst) und Gravitation (Begehren) in der Umlaufbahn des Anziehungszentrums gehalten werden und das Begehren nur um das Reale bzw. Vakuum kreist und hin und wieder durch imaginäre *Real*isierungen gefüttert oder angetrieben wird.

Ganz in dieser hier nur verknappten Lacanschen Logik scheint mir Wimmer Bildung zu diskutieren und ihr einen neuen Platz zuzuweisen. Es wird von den Lehrenden kein Bildungs-Wissen und keine Bildungs-Kompetenzen gegeben, sondern sie geben das unmögliche Geben selbst, das Reale und Singuläre als unmögliche Gaben und mit ihnen »vielleicht« den »Wille[n] zum Wissen«. Die unmögliche Gabe und das Reale »›[setzen] den Kreis und die Ökonomie in Gang‹, indem sie sich in den Kreis einlassen ›und ihn (sich) drehen‹ lassen« (Wimmer 1996, 158f.).

> »Wenn diese Gabe ›auch nur ein anderer Name des Unmöglichen ist, so haben wir doch eine Intention von ihr, wir denken sie, benennen sie, begehren und wünschen sie. Und dies, obwohl oder weil … wir ihr nie begegnen, sie nie erkennen, […], sie nie erfahren in ihrer präsenten Existenz. […] Intention, Sprache, Denken, Wunsch oder Begehren gibt es vielleicht nur da, wo es den Antrieb gibt, auch noch das zu denken, zu begehren, zu benennen, was sich weder zu erkennen noch zu erfahren oder zu erleben gibt – … In diesem Sinne kann man nur das Unmögliche denken, begehren und sagen, nach dem Maß ohne Maß des Unmöglichen.‹« (Wimmer 1996, 159; M. W. zit. hier Derrida 1993, 44)

In dieser Perspektive sind die Singularität des Ichs und die Sozialität kein einfacher Gegensatz mehr, sondern sie sind trotz ihrer radikalen Differenz miteinander verschränkt und bringen sich gegenseitig hervor und bedürfen einander. Eine Zerstörung oder Durchbrechung der gegebenen symbolischen Subjektstruktur vernichtet das Reale oder Unmögliche, damit das Begehren und lässt die Betroffenen wahrscheinlich psychotisch oder depressiv werden. Die Sprache bringt das Reale hervor und den Antrieb des Begehrens, welches wiederum die symbolische Verweisungskette in Gang setzt.

Das Individuum ist somit nicht mehr seine eigene Sprache bzw. Weltansicht, bedarf nicht mehr nur der Sprache als Medium, um sich zu bilden, und stellt auch nicht ein Symbol des Allgemeinen oder der Menschheit wie bei Humboldt dar. Das Singuläre wird zwar wie bei Humboldt radikal vom Symbolischen geschieden. Der paradoxalen Verschränkung zwischen Singulärem und der Sprache wird jedoch ein zentraler Platz in der Subjektgenese zugewiesen und die Widersprüchlichkeit wird mit unter anderem Derrida entfaltet.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC

Dadurch entsteht im Gegensatz zu Humboldts Mannigfaltigkeit eine »Pluralität ohne Einheitszwang und ohne Vereinzelung, eine Pluralität der Singularitäten mithin, die durch ein Band verbunden sind, das aus lauter Unterbrechungen geknüpft ist, die ebenso viele (Gaben-)Ereignisse darstellen« (Wimmer 1996, 159). Wie ist das zu verstehen? Das Band ließe sich mit Lacan als symbolisches oder mediales Band lesen und die Unterbrechungen sind die symbolischen oder medialen Risse, die dem Realen entsprechen. Doch ist bei Wimmer die Sprache als symbolisches Band oder mediales Band nicht einfach ein Garant dafür, dass der Singularität Raum gegeben wird. Denn gerade wenn sich eine Sprache oder auch andere Medien ›aufdrängen‹, »die ein ganzes Vokabular für die individuelle Singularität [bereitstellen]«, mit dem und »[in dem] wir uns selbst identifizieren sollen« und der Schein erzeugt wird, dass wir »die als eine vom Anderen auferlegte Einsprachigkeit […] uns selbst gegeben hätten« (2009, 77), dann wird die Singularität, die auf ein stetiges Übersetzen und die Nicht-Identität von Sprache angewiesen ist (ebd., 75), durch die Stillstellung der symbolischen Verweisungsstruktur (im Imaginären) verdeckt oder womöglich sogar aufgelöst.

Die Sprache wird »wie das Gesetz empfangen« (Bennington 1994, 199; zit.n. Wimmer 1996, 160.) und jeder »Sprechakt« (ebd., 161) sowie jeder »Einspruch« und »Widerstand« und jeder Versuch der »Einrichtung einer neuen Sprache« setzt die »Bejahung« »dieser Gabe und dieses Gesetzes« voraus (ebd.). Dies führt zu »schwerwiegenden ethisch-politischen Fragen« und auch zum Legitimationsproblem der Pädagogik. Denn »hat das Subjekt die Entscheidungsgewalt darüber, ob es diese Gabe [der Lehrer, Pädagogen, Eltern und Erzieher] annehmen oder sich aneignen will? Kann es diese Gabe ablehnen (1996, 151)?

In der von Wimmer aufgemachten Perspektive ist die Gabe »immer schon vergiftet« (ebd., 154) und von »Ungesetzlichkeit kontaminiert« (ebd., 162), da wir sie »nicht ausschlagen« können (ebd., 154). Trotz aller daraus resultierenden Ohnmacht besteht Gerechtigkeit nicht einfach in der Affirmation an das Gesetz und die affirmative Erzeugung beispielsweise eines neurotischen und bürgerlichen Begehrenssubjekts, sondern es sei für das Offenhalten von Gerechtigkeit notwendig, dass die »Möglichkeit einer Ungerechtigkeit, die dem Gesetz selbst eingeschrieben ist«, existiert (Bennington 1994, 247; zit.n. ebd., 162.). Und will Bildungstheorie ihre »kritische Absicht« nicht aufgeben, sei es »dringlich, die Gabe [und auch die Ungerechtigkeit] der Bildung zu denken« (1996, 162).

Wie bereits im ersten Kapitel zu Wimmer beschrieben, wird das Problem damit deutlicher auf der symbolischen und medialen (2009, 77) Ebene verhandelt und der weiterhin aktuelle Abgrenzungspunkt ist in antihumanistischer Spur der beharrliche »Bann eines alten Gesetzes« (2009, 59), bei Wimmer eine hermeneutische Lebensform samt ihrer neuhumanistischen Bildung (vgl. 1996, 160f.). Und dabei geht es nicht nur um eine vergangene Angelegenheit, sondern das moderne Subjekt scheint gewissermaßen die vielen Tode ziemlich unbeschadet überlebt zu

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

haben. Die alte Ordnung ist »weitestgehend« intakt und entgegen der Diagnose einer pluralen Postmoderne (Koller 1997), der von Wimmer selbst diagnostizierten Zersetzung des Allgemeinen (Wimmer 1996; 2014c, 26f.), dem bereits begonnen Ende der Hermeneutik (2014c, 27) oder trotz »aller Diskussionen über das Ende der Gutenberg-Galaxis« funktioniere beispielsweise die Ordnung der Bildung oder das Aufschreibesystem 1800 noch recht gut (2009, 77), gerade in den Bildungseinrichtungen (2009, 59; vgl. Wartmann 2020.) und auch in den Sozial-, Kultur- oder Bildungswissenschaften (vgl. Wimmer 2013, 2016). Zudem hat das moderne Subjekt nicht nur »seinen Tod überlebt«, sich nicht nur vermehrt und pluralisiert; es ist nicht nur so »vital, aktiv, gefeiert und verehrt, wie kaum zu seinen ›Lebzeiten‹« (Wimmer 2013, 296), sondern die Vorstellung der Selbstermächtigung droht beispielsweise mit dem Transhumanismus von der imaginären und metaphorischen Ebene (mit ihren imaginär-real-symbolischen Effekten) durch harte Anthropotechnologien deutlicher auf der *realen* Ebene verhandelt zu werden als bisher (Wimmer 2014a).

Ein kurzes Zwischenfazit lautet damit: Je nach Technologie des Zeichens (Foucault), Aufschreibesystem (Kittler), je nach »kulturell vorgestanzten Antworten und habitualisierten Verhaltensweisen« (Wimmer 2009, 80), aber auch je nach erzwungener Verwerfung bestimmter Begehrensteile (Butler), je nach Psychomacht und Psychotechnologien (Stiegler) haben wir es mit unterschiedlich singularisierten Personen und unterschiedlichen Umgangsweisen mit dem Singulären zu tun.

Wimmers Intervention gegen das alte (vgl. Wimmer 2009) oder auch sich vertiefende (vgl. Wimmer 2013) Gesetz lässt sich so verstehen, dass er das verdrängte Andere (beispielsweise das Singuläre und die Nicht-Identität des Ichs) mit unter anderem Derrida in der ›Bildungsgeschichte‹ aufsammelt und davon ausgehend einen (antihermeneutischen) Diskurs stark macht, in dem »die Gabe in einem Sinnsystem gerade keinen Ort einnehmen kann, den Sinn unterbricht und deshalb, bezogen auf einen Sinnhorizont, nur als Un-Sinn oder besser Nicht-Sinn zu bezeichnen ist« (1996, 154). Der Einsatz Wimmers wird hier somit so eingeordnet, dass es nicht darum geht, der Bildung mit beispielsweise Derrida wieder einen neuen, widerständigen und zeitgemäßen Ort zu geben und diesen bewohnbar zu machen, sondern die in der Gabe der Bildung eingeschriebene Ungerechtigkeit denkbar und veränderbar zu machen, auch wenn der Text *Die Gabe der Bildung* und *Vom individualisierten Allgemeinen* zur mediatisierten Singularität hier höchstens als Anfänge oder eine Vorbereitung für eine Dekonstruktion auf dem Weg hin zu einer posthumanistischen Bildung verstanden werden können.[8]

Der Strukturtyp der mediatisierten Singularität im Anschluss an Derrida wie auch die drei Register und die Subjektgenese nach Lacan ermöglichen es, den nach

8 Die Arbeiten Wimmers werden hier als Anfänge und Startpunkte markiert, da Wimmer immer wieder betont, dass ein anderes oder posthumanistisches Denken bisher noch nicht möglich ist und sich bisher immer wieder im Bann des alten Gesetzes verfängt.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

»all den Dekonstruktionen des Subjekts übrig [gebliebenen]« Rest an Negativitäten, hier das Singuläre, zu positivieren und aus dem Ausschluss ins Zentrum zu rücken (Wimmer 2014a, 258), wobei diese Positivierung (auch in Hinblick auf eine »begrifflich eindeutige Bestimmung«) »problematisch bzw. nicht möglich« bleibt (2013, 306), zumal sie als Positivierung Gefahr läuft, als neue (universale) Identität für ein weiterhin hermeneutisches und anthropologisches Denken verwendet zu werden (vgl. 2014a, 258). Zudem läuft solch eine Positivierung Gefahr, dass eine positiv unterstellte Singularität als »ethisch-politische […] Existenzweise« »als Vervollkommnungsideal einer zukünftigen Gemeinschaft [miss]verstanden werden« kann und »auf ein Projekt reduziert und einer sozialtechnologischen Produktionslogik unterworfen« wird (Wimmer 2015, 96). Die Entdeckung des Anderen (hier die Singularität) ist wie die Sprache (als eine Bedingung des Singulären) kein Garant dafür, dass das Singuläre zur Geltung gebracht wird (2014d). In diesem Sinne lässt sich auch im Folgenden Wimmers *Selbst als Phantom* verstehen. Dieser Text ist kein neuer Garant oder Gründungsversuch für ein neues repräsentationslogisches Subjektverständnis, sondern eine Intervention, die mittels immer ambivalenter Positivierungen in den bestehenden hegemonial-diskursiven Raum eingreift. Wenn somit beispielsweise vom ›Selbst als Phantom‹ bei Wimmer die Rede ist, ist das Selbst bereits in einer historisch-vertikalen Linie durch zahlreiche Dezentrierungen (Maske, Metapher etc.) und mit der Problematisierung der Positivierung der Negativität strukturell-horizontal doppelt durchgestrichen.

Wie eine scheinbar nicht ambivalente Positivierung aussieht, zeigte Wimmer bereits Anfang der 80er Jahre anhand einer Kritik an körpertherapeutischen Ansätzen, wobei diese Form der Positivierung (des Körpers) auch gegenwärtige körpertherapeutische Diskurse und körperbezogene Praktiken, die authentische Körpererfahrungen anvisieren, betreffen dürfte. In der Perspektive der von Wimmer problematisierten therapeutischen Ansätze von Alexander Lowen (*Bioenergetik*, 1975), Fritz Perls (*Gestalt-Therapie in Aktion*, 1976) oder Arthur Janov (*Der Urschrei*, 1975) fällt zunächst ähnlich wie in vielen antihumanistischen Perspektiven die moderne Flucht aus der ›Leibeigenschaft‹ auf (vgl. Wimmer 2019a, 133f.). Es geht um die Flucht vor der modernen Triebunterdrückung, vor dem »objektivierenden und den Menschen zerteilenden Denken« und damit vor der Entfremdung des sprechenden Subjekts von seinem Körper (ebd., 134). Die Individuen »hätten sich von ihrem eigenen Körper entfremdet, der, zum bloßen Instrument des Funktionierens gemacht« wurde und »schweigsam leidet (Depressionen, rigide Charakterstrukturen), sich zu Wort meldet und rebelliert (Krankheiten, Psychosomatosen) oder sich gar versagt (Tod, Herzinfarkt)« (ebd.). Diese Spuren des verschwundenen Körpers ermöglichten es Bioenergetikern, wie Lowen, die Vorstellung eines gefangenen Körpers zu erzeugen, der durch authentische Körpererfahrungen befreit werden muss.

Es wurden von Lowen Illusionen der »vollen Präsenz« eines einheitlichen Körpers, von authentischen Körpererfahrungen und einer ursprünglichen Körperspra-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

che generiert (ebd., 135). Und dieser ursprüngliche Körper kann nur gehört werden, wenn die entfremdeten Menschen erkennen, dass sie den Zugang zu ihrem Körper verloren haben und »einen anderen Körper oder den Körper eines anderen« haben. Sie führen eine ›Pseudo-Existenz‹ (Perls), besitzen ein ›irreales Selbst‹ (Janov) oder haben einen ›Muskelpanzer‹ (Lowen) ausgebildet.

Mit Lacan'schem Instrumentarium könnte mensch sagen, dass die symbolische Kolonisierung, wie die sich eingeschriebenen imaginären Körperbilder und damit transportierten »gesellschaftlichen Normen und Anforderungen« (Wimmer 2019a, 134) uns von unserem eigentlichen Körper entfremdet haben. Wie bereits skizziert oder angedeutet, wartet in der Lacan'schen Variante hinter der imaginären und symbolischen Mauer nicht die authentische und befreite Körpererfahrung, sondern eher der zerstückelte, zerstörerische und traumatisierende reale (Un-)Körper. Es wird mit der Perspektive Lacans in den körpertherapeutischen Ansätzen (der 1980er Jahre) »lediglich das idealisierte Spiegelbild des verdrängten Körpers« (ebd., 139) und mit der Körpersprache als »Arché-Schrift« eine »Ökonomie des Zeichens« (ebd., 140) eingesetzt, welche die Disziplinierung des Körpers wiederholt. Dabei kann diese »Ordnung des therapeutischen Diskurses« (ebd., 136) noch wirksamer oder »funktionaler« markiert werden, indem sie als Lösung gegenüber der Disziplinierung und Entfremdung des Körpers positioniert wird. Damit ist durch die »Realisierung des Trugbildes [(Realer Körper)] dessen ehemalige Subversionsgefahr bereits domestiziert und desinfiziert« (ebd., 139). Zumal mit dem Phantasma des zu befreienden Körpers der »Anspruch« einhergeht, »alle [falschen] Phantasmen […] in der Rückführung auf einen Ursprung, […] das der Interpretation entzogen ist und sie zugleich begründet[, aufzuheben]« (ebd., 143). Im Befreiungsversuch dieser therapeutischen Diskurse scheint sich nach Wimmer das Kritisierte (Die Verdrängung des Körpers) zu wiederholen oder sogar zu vertiefen und dies vorrangig über die Positionierung des imaginären Phantasmas eines ursprünglichen und unmittelbaren Körpers an der Stelle des unzugänglichen Realen, also durch die Positivierung einer Negativität (hier der ignorierte Körper).

In Wimmers bildungstheoretischen Texten von 1996 und 2009 stand noch deutlich die Abgrenzung und gleichzeitige Fortschreibung des neuhumanistischen Bildungsdenkens sowie der Strukturtyp der mediatisierten Singularität und damit das aporetische Verhältnis zwischen Medium und Singulärem sowie die Nicht-Identität des Ichs und der Sprache im Fokus der Auseinandersetzungen. Mit dem Text *Der gesprochene Körper* ([1982] 2019a) oder *Das Selbst als Phantom* (2013) lässt sich stärker das Register des Imaginären ins Spiel bringen, wobei das Imaginäre oder der imaginierte verdrängte Körper in dem Text *Der gesprochene Körper* deutlicher ein Problem markiert, während in *Das Selbst als Phantom* das Imaginäre oder eher eine bestimmte Verschränkung zwischen Imaginärem, Symbolischen und Realem die Grundlage für eine »formale Struktur des Selbst« bildet (2013, 306).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die vielen Tode, Kritiken und Dekonstruktionen des Subjekts haben nicht viel übriggelassen, außer dem Umstand, dass es das Subjekt »nie für irgendjemanden gegeben hat«. Es war immer schon »ein Märchen« (Derrida; zit.n. Wimmer 2014a, 258). Dieses Märchen hat sich hegemonial durchgesetzt, sich »global bis in die letzte Hütte ausgebreitet«, die Selbstproduktion hat sich industrialisiert (ebd., 312) und pluralisiert – beispielsweise virtualisiert, kybernetisiert oder neoliberalisiert – (vgl. ebd., 295f.), ohne dass aber die jeweiligen Selbstvorstellungen und Subjektivierungszumutungen die Leute wirklich repräsentieren würden. Diese Nichtrepräsentation bedeutet jedoch nicht, dass die Märchen unwirksam sind, ganz im Gegenteil: Die Leute sind die Gespenster, Wiedergänger und Phantome dieses Märchens.

Hat jedoch die »radikale Rede vom Tod des Subjekts, vom Verschwinden des Menschen, vom Ende der Geschichte und dem Verlust der Autonomie« ihr Irritationspotential bereits verloren oder haben verschiedenste Akteur:innen auch in den Bildungswissenschaften diese Irritationen schon teilweise sogar als überwunden ausgewiesen (Wimmer 2016, 357), so scheint Wimmer mit der »Geisterbahnfahrt« (2013, 298) durch viele in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft nicht oder kaum behandelten Perspektiven und mithilfe einer erneuten oder verschobenen Selbstdezentrierung in Bezug auf die Metapher des Phantoms das Irritationspotential der poststrukturalistischen Einschnitte wieder in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs einführen zu wollen.

Wimmer ist mit einer Disziplin konfrontiert, die, wie bereits beschrieben, »wie kaum eine andere Disziplin […] dem Projekt der Moderne und seinem Glauben an das starke autonome Subjekt aufs engste verhaftet [ist]« (Ricken 2007, 158) und diese Verhaftung wirft Wimmer selbst den poststrukturalistisch-bildungstheoretischen und auch eigenen Einsätzen vor (2009, 2013, 2014a, 2019c). Wimmers Texte scheinen zwischen dekonstruktiver Bewegung, Darstellung von Dekonstruktionen und klassischer Kritik sowie Gesellschaftsdiagnose, Repräsentationskritik und strategisch-politischer Intervention hin und her zu pendeln. Trotz des Fokus auf die nicht still zu stellende Dekonstruktion und den Versuchen, jede positive Selbstkonstruktion wieder zu durchkreuzen, lässt sich bei Wimmer durchgehend *eine* Selbstkonzeption fixieren, die vorrangig mit der ursprünglichen Entfremdung Kierkegaards und den drei Registern Lacans sowie den medientheoretischen Einsätzen Derridas gerahmt werden kann.

3.6 Zwischenfazit I: Der Streit ums Subjekt

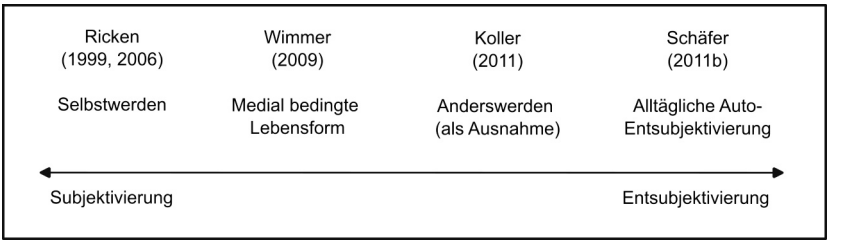
Der poststrukturalistische turn in Teilen der Bildungstheorie hat vom Selbst der Selbst-Bildung nicht viel übriggelassen. Bildung wurde als liberale Anthropo- und Selbsttechnologie entlarvt (Ricken 2006) oder konzeptionell so gewendet, dass auf

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dem Bildungsweg vom Vorher zum Nachher, d.h. an dem Veränderungspunkt des Bildungsprozesses, kein Subjekt mehr thront, sondern nur eine Leerstelle und Lücke klafft (Schäfer 2011b). Bei Koller beherrscht die Sprache das Subjekt und Bildung als Transformation markiert keine bewusst erzeugte oder intentionale Veränderung des Selbst, sondern Koller versteht Bildung als eine nachträgliche Antwort oder Reaktion auf Krisen und nicht zu bewältigende Probleme (Koller 1999, 2001). Und bei Wimmer scheint dem Subjekt jegliche Eigenheit und Realität abhanden zu kommen und er bestimmt das Selbst als eine Art Widergänger, Gespenst oder Phantom (Wimmer 2009, 2013).

Der durch den Poststrukturalismus erzeugte Streit ums Subjekt spiegelt sich in den hier erzeugten Iterationen und bereits skizzierten bildungstheoretischen Konflikten wider. In diesem Sinne verstehe ich Rickens subjektivierungstheoretischen Anschluss an Foucault, Kollers sprach- und differenztheoretische Anleihen bei Lyotard, Schäfers zerrissenes Subjekt im Nachgang von unter anderem Laclau und Mouffe, und Wimmers Durchstreichung des Eigenen (und Anderen) mit Derrida als verschiedene und wichtige selbst-dezentrierende Einsätze in diesem Streit ums Subjekt.

(Abb. 14:)

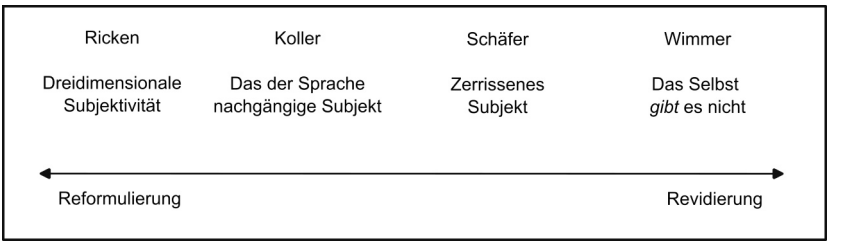


Die auffälligsten und bereits durchquerten Konflikte bestehen zwischen Christoph Koller und Norbert Ricken sowie zwischen Ricken und Alfred Schäfer. Diese beiden Konflikte verliefen vorrangig zwischen den Fassungen der Bildung als Subjektivierung und Entsubjektivierung. Dieser Konflikt oder diese beiden Bildungen durchziehen die Arbeiten auch teils selbst und das oben verknappt dargestellte Spannungsfeld verweist nur auf Momente aus den vollzogenen Iterationen. Es lässt sich auf der einen Seite eine Bildung als spezifisch moderne Form der Subjektivation positionieren (Ricken 2006); Schäfers veralltäglichter Bildungsprozess kennzeichnet hingegen den äußeren Pol auf der anderen Seite. Denn nach Schäfers Zugriff auf Bildung ist das Subjekt während der Transformation einerseits nicht anwesend (2011b, 11) und andererseits qualifiziert Schäfer Bildung über entsubjektivierende und veralltäglichte Lücken, Risse und Unterbrechungen.

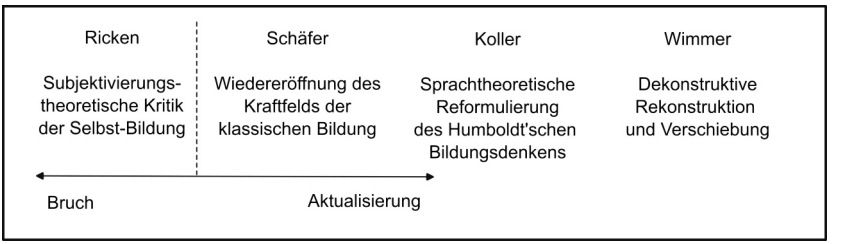
https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Ein zweites Spannungsfeld verläuft zwischen der dezentrierenden und verschiebenden Wiederaneignung bzw. Reformulierung auf der einen Seite und der Revision des (modernen) Subjekts auf der anderen (vgl. Rieger-Ladich 2004). In allen Rekonstruktionen reformulieren die hier behandelten Bildungsdenker:innen ein bestimmtes Subjekt- oder Subjektivitätsdenken ausgehend von unter anderem Friedrich Schiller, Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher oder Søren Kierkegaard in Verbindung mit (unter anderem) poststrukturalistischen Autor:innen. In diesem Zugriff lassen sich alle Auseinandersetzungen als Reformulierungen verstehen. Bei Schäfer verweilt das Subjekt jedoch nicht im *Realen* wie bei Koller oder Ricken und bei Wimmer kann im Vergleich zu den anderen die rein partikulare und strategische Dimension seiner mediatisierten Singularität und seines Selbst als Phantom hervorgehoben werden.

(Abb. 15:)



(Abb. 16:)



Dieses Spannungsfeld (Reformulierung bzw. Revision) lässt sich auch umkehren, wenn wir einem jüngeren Text Rickens folgen und darüber die Arbeit *Die Ordnung der Bildung* anders einordnen. In dem Text *Bildung und Subjektivierung* von 2019 ruft Ricken ziemlich selbstbewusst das (zumindest nahende) Ende des Streits ums Subjekt aus. Er schreibt, dass »sich das Konzept der ›Subjektivierung‹ in besonderer Weise [eignet], aus dem modern-postmodern festgefahrenen »Streit ums Subjekt«

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

[…] auszusteigen und die ›Frage nach dem Subjekt‹ […] analytisch zu bearbeiten, indem nun historisch und kulturell bedingte Formen der menschlichen (Selbst-)Auslegung und Gestaltung unterschieden und rekonstruiert werden« (Ricken 2019, 98). Mit Ricken scheint ein Bruch mit der abendländischen und dualistischen Semantik subjektivierungstheoretisch vollziehbar zu sein (vgl. dazu auch Balzer 2004; Rieger-Ladich 2004, 236). Die anderen bildungstheoretischen Strategien und Rekonstruktionen im Anschluss an den Poststrukturalismus aktualisieren in dieser Perspektive Rickens hingegen nur das klassische Bildungsdenken (Ricken 2006, 24f.; vgl. Rieger-Ladich 2004, 207-210).

Mit Blick auf das Nachwort Wimmers in *Dekonstruktion und Erziehung* (2016) ließe sich wiederum erwidern, dass sich gerade in subjektivierungstheoretischen und praxeologischen Arbeiten im Anschluss an Foucault und Butler eine »Rückwende« auf das Subjekt ausmachen lässt (ebd., 364-371; vgl. Wartmann 2017). Und diese Rückwende ließe sich auch teils auf die hier behandelten Autor:innen beziehen (vgl. beispielsweise Koller 2016a). Der Vorwurf lautet: Das Subjekt als dezentriertes Subjekt scheint (beispielsweise) durch subjektivierungstheoretische Ansätze »wieder zum Zentrum pädagogischer Theoriebildung, zum Ankerpunkt der Legitimation, des Handelns, der Professionalität und der Bildungstheorie« zu werden (Wimmer 2016, 358; vgl. 2014d, 432). Und so arbeiten Bildungstheoretiker:innen an einer »pädagogische[n] Variante der ›großen‹ Legitimationserzählungen« (Koller 1997, 47; in Bezug zu Lyotard), in der ganz klassisch die (kritische) Handlungsfähigkeit und die kritischen Orientierungs- wie Legitimationsanker im Zentrum der Auseinandersetzungen stehen.

Mit Wimmer lässt sich zwar »mit Recht behaupten«, dass der subjektivierungstheoretische Diskurs »bereits kategorial aus überkommenen Debatten — wie z.B. um den ›Tod des Subjekts‹, […] herauszuführen in der Lage zu sein scheint« (Wimmer 2016, 367). Doch der Diagnose eines Endes des ›Streits ums Subjekt‹ entgegen sind nach Wimmer die durch den Poststrukturalismus entstandenen Fragen »nicht einmal im Ansatz beantwortet, und in der Erziehungswissenschaft sind sie z.T. noch nicht einmal so gestellt, dass ihnen allgemeines Gehör geschenkt [werden] würde« (ebd., 361). Nach Wimmer scheint der Streit um das Subjekt in der Erziehungswissenschaft noch nicht einmal richtig begonnen zu haben oder die verschiedenen poststrukturalistischen Irritationen der 1980er Jahre scheinen teilweise sogar schon wieder vergessen worden zu sein (vgl. 2014d, 432f.). Und auch wenn Rickens Kritik an seinen Kolleg:innen in einigen Punkten zuzustimmen wäre und sich, je nach partikularem Zugriff und eigener theoretischer Präferenz, sich auch die obigen Spannungsfelder weiter verschieben lassen, so kann mensch solch einen komplexen und umfassenden Streit (um das Subjekt) nur beenden, wenn mensch die Streitpartner:innen ignoriert und übergeht.

Das Plädoyer für Differenz erhält damit eine weitere Dimension, sodass von einem Plädoyer für wissenschaftlichen Streit und Dissens gesprochen werden

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

kann, wobei es zunächst weniger um den Widerstreit geht, als um die Praktiken der wissenschaftlichen Subjektivierung, Bezugnahme und Kommunikation. Dieser Streit wird durch die hier geleistete partielle Erzeugung und Darstellung eines bildungstheoretischen Geflechts angezeigt und durch die teilweise vorhandenen gegenseitigen Bezugnahmen sichtbar. Die Streitparteien streiten jedoch vorrangig auf dem Papier, still und autoren-zentriert[9]. Zudem habe ich die meisten Streitigkeiten nachträglich konstruiert. Eine Auffälligkeit ist: Die Kolleg:innen werten sich auf rhetorischer und struktureller Ebene untereinander teilweise deutlich ab. Neben Begriffen wie ›naiv‹ und ›lächerlich‹ stellen gerade die kommentarlose Integration oder die bisweilen einseitigen »Einfaltungen« der anderen Theorien in die eigene Theoriearchitektur (Derrida 1997b, 12) ein den anderen partikularen Zugriff abwertendes Problem dar, wenn beispielsweise der andere Zugriff den eigenen nicht zu irritieren vermag. Dies ist der Fall, wenn zum Beispiel Schäfer den Einsatz von Ricken selbst nur als hegemonialen Einsatz fixiert (Schäfer 2016, 12, 23) oder wenn bei Ricken viele andere Kolleg:innen die kritisierte Ordnung der Bildung stützen und nach Ricken der Streit ums Subjekt ausgehend von einer Streitposition beendet werden kann. Auch die deutlichen Verknappungen für Kritik (wie bei Ricken 2019 und Koller 2016a)[10] verweisen auf diskutable Kommunikationsformen,

9 Bei aller Dezentrierung des Subjekts scheint in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft und gerade in der Bildungsphilosophie die Bindung eines Autor:innensubjekt an einen Text oder an mehrere Texte weiterhin erzeugt und gestützt zu werden. Dies bleibt zu untersuchen, aber mit Blick auf Abschluss- und Qualifikationsarbeiten und sonstigen Publikationen hat die Dezentrierung sich bisher kaum auf der institutionellen Ebene und in die Art zu schreiben und Texte zu produzieren eingeschrieben. Es entsteht hier die Frage, inwiefern sich die Subjektdezentrierung auf dem Papier und die ›überkommene Debatte‹ (Wimmer 2016) um den Tod des Autors und die Geburt des Lesers wie Sammlers (vgl. Felsch 2012, 35–37) in die Art und Weise des Vorgehens und die Umgangsweisen mit Autor:innenschaft eingeschrieben haben? Die Autor~~:inn~~enzentrierung wird auch in dieser Arbeit (mit)erzeugt und zwar gerade, wenn die bildungstheoretischen Arbeiten an bestimmte männlich gelesene Personen und jeweils *eigene* Systematiken geknüpft werden und nicht z.B. an Diskurse und Praktiken, die unter anderem mehrere Leute durchdringen oder wenn Diskurse nicht in einer Art und Weise hervorgebracht werden, sodass diese durch vorrangig Lesende, Rezipierende, Sammelnde, Montierende und Kommentierende (als Gegenfiguren zum bzw. zur selbst-schöpferischen Autor(in)) fortgeschrieben werden.

10 Die Verknappungen bestehen darin, dass Ricken Kollers Bildung als (Selbst-)Bildung liest (vgl. Ricken 2019) und bei Koller der Text *Do We (Still) Need the Concept of Bildung?* (Masschelein & Ricken 2003) zu sehr fokussiert wird, wodurch die Einschätzung entsteht, dass bei Ricken der Bildungsbegriff verabschiedet wird (vgl. Koller 2016a). Letzteres trifft schon nicht für *Die Ordnung der Bildung* (Ricken 2006) zu, da dort nur bezweifelt wird, dass der Bildungsbegriff noch kritisch verwendet werden kann. Die jeweiligen Argumentationen für ein Festhalten am Bildungsbegriff aus systematischen und wissenschaftspolitischen Gründen (Koller 2016a; Ricken 2019) ähneln sich zudem eher.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die einer in dieser Arbeit fokussierten Heterogenese, der Partikularisierung des einzelnen Einsatzes oder einem Plädoyer für Differenz entgegenzustehen scheinen.

Der Streit um das Subjekt ließe sich hier noch weiter auffächern und entfalten und den hier vorgestellten Dezentrierungen des Selbst der Selbst-Bildung ließen sich weitere hinzufügen. Beispielsweise sei Sönke Ahrens Dezentrierung des Orts der Bildung und der Einbezug oder die Ausweitung des Transformationsgeschehens auf externe Techniken, Apparaturen und Maschinen erwähnt (Ahrens 2017). Auch kündigt sich über den von Michael Wimmer verwendeten Referenzpunkt der Medientheorie Friedrich Kittlers eine bisher noch nicht ausbuchstabierte medien-technische Dezentrierungsmöglichkeit an, mit der sich Bildung als Brief- und Posttechnik rekonstruieren ließe (vgl. Sloterdijk 1999; Siegert 1993; Kapitel 4.8), was (natürlich) auch wieder anhand der Korrespondenz Humboldts, Schillers oder auch Goethes exemplarisch verdeutlicht werden könnte.

Der Mehrwert einer weiteren Durchstreichung des Selbst und der Selbst-Bildung steht hier jedoch infrage. Denn einerseits existieren zumindest im Vergleich zur Vernachlässigung der Verschränkung zwischen Bildung und Nation zahlreiche und umfangreiche Selbst-Bildungs-Dezentrierungen und der Mehrwert einer additiven Erweiterung des bildungstheoretischen Streits ums Subjekt erscheint folglich gering zu sein. Und andererseits möchte ich auf ein bereits markiertes Problem, also die von Wimmer unterstellte Rückwende auf die subjektive Handlungsfähigkeit, verweisen. Bei dieser Rückwende integrieren die jeweiligen Forschungssubjekte die Dezentrierung der Selbst-Bildung in die eigene Theoriebildung und wenden die Dezentrierung in einer Weise, sodass es letztendlich doch wieder um ein starkes und handlungsfähiges wie intentional agierendes Subjekt geht.

Ich problematisiere hier nicht die Dezentrierungsbewegungen, sondern das bereits problematisierte ›Und doch‹. Die zentrale Frage dieses ›Und doch‹ lautet hier: Wie lässt sich das Subjekt, das nicht *ist* (Wimmer 2014a, 243) und erschöpft, verletzlich, fragil, endlich (Ricken) oder mehrfach zerrissen ist (Schäfer), trotzdem in den oder einen zentralen Diskurs der kritischen Erziehungswissenschaft – die Arbeit an und Suche nach der widerständigen Handlungsmacht des Subjekts – halten oder wieder einschreiben? Dieser Diskurs des ›Und doch‹ insistiert in allen hier erzeugten Iterationen und kann in den bearbeiteten Texten nachgezeichnet werden[11]. Ob die jeweiligen Forschenden dem Bildungsbegriff dabei affirmativ-kritisch oder ablehnend-kritisch begegnen, scheint an dieser Stelle irrelevant zu sein.

Der Streit um das Subjekt ließe sich weiter verkomplizieren und das Plädoyer für Streit könnte weiter entfaltet werden. Es soll hier jedoch nicht der Streit innerhalb des skizzierten und erzeugten bildungstheoretischen Geflechts weiter zur Geltung gebracht werden. Auch soll die Disziplin als Ort des Streits beispielsweise in Bezug

11 Beispielsweise Schäfer 2011a, 138; Koller 2012, 55–68; 2016b; Wimmer 2014a, 216 f; Ricken 2019, 110; vgl. Rieger-Ladich 2004, 212.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

auf die Insistenz eines subjektzentrierten Fokus auf Widerstand oder mit Blick auf den geäußerten Verdacht des Beharrens einer klassischen Autorfunktion nicht (weiter) plausibilisiert, kritisiert oder problematisiert werden. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels soll die bisherige teils destruktive und eingrenzende Bewegung zwar erhalten bleiben (Kapitel 2.9); ich füge der im zweiten Kapitel erzeugten *Kritik* keine weitere, diesmal unter der Überschrift der Subjektdezentrierung, hinzu. Vielmehr möchte ich nun eine konstruktive Fortschreibung der bisherigen Iterationen angehen, welche die Dezentrierungen des Subjekts deutlicher ins differenz-, medien- und machttheoretische Vorgehen einschreibt und die verschiedenen bildungstheoretischen Plädoyers für Differenz fortschreibt.

> »Womit man […] auf jeden Fall beginnen müsste, wäre in der Tat der Kampf um die Lebensbedingungen« und die »Demokratie« (Wimmer 2014a, 261).

Interessanterweise findet sich in der poststrukturalistischen Bildungstheorie bereits ein möglicher Umgang mit der Subjekt- und Bildungszentrierung insbesondere in dem Text *Vergessen wir nicht – den Anderen!* (2014d) und am Ende von *Antihumanismus, Transhumanismus, Posthumanismus: Bildung nach ihrem Ende* (2014a). Mit diesem zunächst eher polemisch wirkenden Blickwechsel geht es im Folgenden nicht um die Schaffung einer widerständigen Bildung gegen Ökonomie (Schäfer), (Trans-)Humanismus (Wimmer), Totalitarismus (Koller), gegen Kolonialismus (Castro Varela) oder gegen erfolgreiche Versuche der Diskursverschiebung von rechts (Rödel 2021). Vielmehr wären im Falle der Pädagogik wie Erziehungs- und Bildungswissenschaft neben dem Subjekt und der Bildung weitere entscheidende und unentschiedene Streit- und Kampfplätze die jeweiligen Dezentrierungspunkte, d.h. die Sprachen und Medien (Koller, Wimmer), Diskursarten (Koller), Zeichentechnologien und Lebensformen (Wimmer), die Menschenfassungen und Sozialitäten (Ricken), der diskursiv-hegemoniale Raum und das Sagbare über Veränderungs- und Aufwachsensprozesse (Schäfer). Denn die Sprache beherrscht das Subjekt (Koller), verschiedenste Diskurse und hegemoniale Wahrheitsregime bestimmen (Ricken) und zerreißen es (Schäfer). Es ist mit aggressiven Subjektivierungszumutungen und medial bedingten Menschenfassungen konfrontiert (Ricken, Schäfer, Wimmer) und die geführten Selbstführungen werden weiterhin geführt (Wimmer 2013). Ähnlich wie Wimmer dies schon in Bezug auf fehlende Machtanalysen konstatierte (2016), vertrete ich hier die These, dass eine subjektzentrierte Dezentrierung der Selbst-Bildung nicht ausreicht und vom Streit um die Dezentrierungspunkte ablenkt. Mit diesem Fokuswechsel auf diese Streitpunkte weite ich die Dezentrierung und auch die damit verbundene Eingrenzung der Selbst-Bildung aus und löse diese auf der Ebene des Vorgehens ein.

Nicht jedem Thema müssen Humboldt, Bildung und ein subjektzentrierter Blick übergestülpt werden. Interessanterweise deuten die hier rekonstruierten

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

bildungstheoretischen Auseinandersetzungen bereits einen anderen Weg an, auch wenn selbst ein »dekonstruktiver Perspektivwechsel« (Wimmer 2014a, 261) letztendlich in dem ›semantischen Gefängnis‹ der Bildung gefangen zu bleiben scheint. Mithilfe dieses anderen Weges oder dieser anderen Wege schärfe ich im nächsten Kapitel die erfolgten Iterationen durch einen gemeinsamen Abgrenzungspunkt und entlang eines *praktischen* Beispiels und *Gegenstands*, der Schule. Diese Scharfstellung geschieht ausgehend von einer exemplarischen Rückwende auf die subjektive Handlungsmacht und (Selbst-)Bildung in der Migrationspädagogik (Mecheril 2016; Dirim und Mecheril 2018a; Heinemann und Mecheril 2018), die erst vorgestellt und dann als Anknüpfungspunkt und Abgrenzungsfolie dient, um die verschiedenen bildungstheoretischen Plädoyers für Differenz zusammen zu bringen und fortzuschreiben.

3.7 (Selbst-)Bildung in einer differenzfreundlichen und diskriminierungskritischen Schule

In dem Sammelband *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* aus dem Jahr 2018 von Inci Dirim und Paul Mecheril findet sich eine konzeptuelle Übersetzungsarbeit »kulturwissenschaftlich inspirierte[r] und subjektivierungs- und diskriminierungstheoretisch[er] Perspektiven« für ein ›differenzfreundliches und diskriminierungskritisches‹ Schulkonzept (2018b, 11). Im Fokus steht im Folgenden vorrangig der in dem Sammelband enthaltende Text *(Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität* (2018) von Alisha Heinemann und Paul Mecheril.

Heinemann und Mecheril folgen in ihrer konzeptuellen Übersetzungsarbeit ganz ähnlich wie bei den bisher fokussierten Bildungstheorien (zumindest in Teilen) dem oder einem poststrukturalistischen Plädoyer für Differenz. In der konzipierten Schule sollen reflektierte Pädagog:innen unter anderem ›gerichtete‹ (Selbst-)Bildung ›arrangieren‹ und ›ermöglichen‹ (ebd.), wobei Heinemann und Mecheril das Selbst der (Selbst-)Bildung meist einklammern und *platte* Selbstbestimmungsdiskurse und Autonomismen kritisieren.

Es stellt sich die Frage, warum reden Heinemann und Mecheril nach den vielen Selbst-Dezentrierungen der letzten Jahrzehnte und auch noch im Anschluss an Judith Butler oder bildungstheoretisch in direktem Bezug zu Christoph Koller und Alfred Schäfer affirmativ von »(Selbst-)Bildung« (ebd., 248) und »Selbst-Bildung« (ebd., 252)?

Der Ausgangspunkt Heinemanns und Mecherils besteht in einer problematischen monolingualen Schule. Diskriminierende, ›bildende‹ und ›subjektivierende‹ Differenzordnungen kennzeichnen diese (vgl. Mecheril 2018, 93f.). Bildung verstehen Heinemann und Mecheril dabei zunächst »einerseits als Prozess der Unterordnung des Individuums unter vorgängige Symbolsysteme und praktische Routinen

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sowie andererseits als Medium sozialer Distinktion und gesellschaftlicher Positionierung« (Heinemann und Mecheril 2018, 259). Heinemann und Mecheril koppeln Bildung somit in einem ersten Schritt an die hegemonialen Differenzordnungen, wodurch sie ein zu kritisierendes Problem darstellt.

Ausgehend von dieser problematischen Bildung und den problematischen Differenzordnungen erhalten ähnlich wie bei der im letzten Kapitel skizzierten ›janusköpfigen Bildung‹ Castro Varelas die pädagogischen Lehrsubjekte die Aufgaben, erstens reflexiv, differenzfreundlich und diskriminierungskritisch »Spielräume des Handelns […] auszuloten« und zweitens in diesen Räumen (Selbst-)Bildung ›für alle‹ zu ›arrangieren‹ und zu ermöglichen (ebd.). Die Lehrer:innen haben es mit zwei Bildungen zu tun, die in einem grundlegendem »Spannungs- und Widerspruchsverhältnis« stehen. Im Rahmen dieses Widerspruchs- und Spannungsverhältnisses weisen Heinemann und Mecheril den Lehrer:innen mehrere Tätigkeitsbereiche zu.

Zunächst sollen sie (in der Spur Axel Honneths, Krassimir Stojanovs und Annedore Prengels) einen »reflexiv anerkennende[n] Umgang mit Differenzen« (ebd., 260) und eine »Vielfalt anerkennende Pädagogik« betreiben (ebd., 257). Denn Anerkennung ist »die ›Triebkraft‹ für Bildung« (ebd.; vgl. Stojanov 2011, 40ff.) und ›Missachtung‹ stellt eine »Hauptquelle von Ungerechtigkeit im Bildungswesen« dar (Stojanov 2011, 25; zit.n. Heinemann und Mecheril 2018, 257.). Es geht mit Prengel darum, »heterogene Lebens- und Lernweisen als gleichberechtigt [anzuerkennen] und ihre Inklusion [anzustreben]« (Prengel 2015, 5; zit.n. Heinemann und Mecheril 2018, 260).

Diese subjektzentrierte Anerkennungspädagogik sei jedoch einerseits »gefährdet, zu wenig und zu wenig systematisch Hierarchien und Asymmetrien zwischen (Gruppen von) Menschen zu berücksichtigen« (Heinemann und Mecheril 2018, 258). Die Differenzkategorie der Ungleichheit droht vernachlässigt zu werden. Gleichzeitig verkennt eine einseitige Praxis der anerkennenden Vielfalt die Notwendigkeit der Unterwerfung der Schüler:innen unter hegemoniale Diskurse mit Blick auf Teilhabe und Handlungsfähigkeit in hegemonialen und diskriminierenden Differenzordnungen (ebd., 248f.; vgl. Mecheril 2009, 62-68). Es geht um die Anerkennung aller und die Schaffung und Beachtung von unterschiedlichen ›Subjektivierungsangeboten‹, die der Heterogenität der Schüler:innen und »weniger anerkannten Subjekten und Lebensäußerungen (Sprache, Verhalten, Vorlieben etc.)« gerecht werden (Heinemann und Mecheril 2018, 261). Gleichzeitig geht es aber auch um die Subjektivierung und Integration der Schüler:innen in die hegemonialen (und diskriminierenden) Differenzordnungen (vgl. ebd., 259-261; Mecheril 2009, 62-68). Diese Affirmation der Differenzordnungen markieren Heinemann und Mecheril zugleich als notwendig wie auch als problematisch (Heinemann und Mecheril 2018, 258). Neben dem ersten Spannungsfeld zwischen diskriminierenden Differenzordnungen und einer (Selbst-)Bildung in differenzfreundlich arrangierten Spielräumen bewegen sich die Pädagog:innen in einem Spannungsfeld zwischen Affirmation (für Teil-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

habe) und kritischer Ablehnung der hegemonialen und diskriminierenden Differenzordnungen.

Diese Widersprüchlichkeiten benötigen »reflexive[s] Handeln und reflexive […] Professionalität« der Lehrsubjekte (ebd.). Und die ›reflexive und subjektbezogene Professionalität‹ (vgl. Dirim und Mecheril 2018b, 11) bedarf zudem einer reflexiven und kollektiv-reflexiv ausgerichteten Schulkultur (Heinemann und Mecheril 2018, 265) und entsprechende pädagogische Konzepte, die diesen Spannungsfeldern[12] in pädagogischen Feldern gerecht werden (ebd., 265ff.). Auch binden Heinemann und Mecheril die differenzfreundliche und diskriminierungskritische Reflexion und Reflexionskultur an anzupassende ›strukturelle Ebene‹ (ebd., 259). Außerdem spielt die »Zusammenarbeit mit regional und stadtteilrelevanten Akteur:innen, Eltern bzw. Betreuenden und außerschulisch beteiligten Professionellen« eine wichtige Rolle (ebd., 260), was im Gesamten natürlich auch Konsequenzen »auf der Ressourcenebene« nach sich zieht (ebd.).

Diese Anrufung und Subjektivierungszumutung in Richtung des Lehrer:innensubjekts dürfte nicht nur eine Überschätzung des Pädagogischen implizieren (ebd., 258). Heinemann und Mecheril gehen von einer subjektiven Handlungsmacht aus, die in aller Gleichzeitigkeit gegen sowie im Rahmen und affirmativ zu den bestehenden und institutionalisierten Differenzordnungen agiert. Der Text liest sich in einer Weise, als ob das handlungsfähige Subjekt erstens das eigene Handeln reflexiv begleiten und dieses soweit wie möglich kritisch ›bereinigen‹ soll (vgl. Gamm 1992, 23). Als Zweites müssen die Pädagog:innen an der Schule bildungsgerechte Spielräume für (Selbst-)Bildung ausloten und finden, in denen dann drittens die (Selbst-)Bildung der Schüler:innen arrangiert und ermöglicht werden soll. Des Weiteren müssen viertens die Lehrer:innen noch kollektiv-reflexive Strukturen und ›Kulturen‹ an der (monolingualen) Schule erzeugen.

12 »Pädagogisches Handeln ereignet sich [neben diesen Spannungsfeldern zudem noch] im Feld der Ungewissheit« und dieses Feld besitzt nach Mecheril und Heinemann verschiedene »Facetten oder Dimensionen« (Heinemann & Mecheril 2018, 265). Normative Unbestimmtheit meint, dass die »normative Perspektive pädagogischen Handelns zwar notwendig, aber nicht endgültig bestimmbar« ist (ebd.). Die technologische Unbestimmtheit verweist auf die »Unmöglichkeit der Anwendung professionellen Wissens in einer 1:1-Logik« im pädagogischen Alltag und »die Unmöglichkeit einer simplen technologischen Konzipierung pädagogischen Handelns« (ebd., 266). Die hermeneutische Unbestimmtheit verweist unter anderem auf die »Machtförmigkeit« des Verstehens hin, denn »Verstehen findet in den Kategorien derjenigen statt, die versteht«. Und »Situationen der Asymmetrie und Machtungleichheit – wie der pädagogischen Situation –« verstärken oder können diese Machtförmigkeit verstärken (ebd.). Die soziale Unbestimmtheit markiert »zwei gleichzeitig [und sich widersprechende] geltende Handlungsnormen«, »hier die Norm *Nähe* sowie die Norm *Distanz*«, sodass das Handeln der Pädagog:innen immer ›normambivalent‹ ist (ebd.).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Neben der Anrufung eines kompetenten und durchsetzungsstarken Lehrer:innensubjekts visieren die Autor:innen mit der migrationspädagogischen Schulkonzeption außerdem ein starkes Schüler:innensubjekt an, wobei Heinemann und Mecheril dieses insbesondere als (Selbst-)Bildungssubjekt auffassen. Ähnlich wie die Reflexivität des Lehrer:innensubjekts binden Heinemann und Mecheril die (Selbst-)Bildung der Schüler:innen in Widerspruchs- und Spannungsverhältnisse ein (ebd., 252). Es gibt einerseits eine (Selbst-)Bildung, die »einen wesentlichen Motor« für die problematischen »Verhältnisse« darstellt (ebd., 251) und auch dem »Trugbild« eines autonomen Subjekts anhängt (ebd., 250). Andererseits wird eine (Selbst-)Bildung angestrebt, die sich zum einen darüber qualifiziert, dass sich das Selbst-Bildungssubjekt vom »Trugbild des sich selbst autonomisierenden Subjekts« verabschiedet. Und ganz klassisch setzt sich das Bildungssubjekt auch »gegen Ordnungen [ein], die über je das Subjekt selbst und andere in einer entwürdigenden Weise verfügen« (ebd.; vgl. Khakpour/Mecheril 2018, 157f.).

Wie beim Lehrer:innensubjekt sind nach Heinemann und Mecheril zudem die hegemonialen Differenzordnungen und die »Subjekt-Bildung« (Heinemann und Mecheril 2018, 251) weder nur zu kritisieren noch einfach abzulehnen. Auch hier geht es um »individuelle […] Handlungsfähigkeit bzw. Bildsamkeit in [hegemonialen] Differenzordnungen« (ebd., 249), sodass »Herrschaftsverhältnisse« und »Möglichkeitsräume« miteinander verschränkt sind (ebd.). Die (Selbst-)Bildung bedinge die »Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe« (ebd., 248).

Das Referenzsystem des skizzierten Bildungsdenkens Heinemanns und Mecherils würde ich vorrangig zwischen Wolfgang Klafki, Heinz-Joachim Heydorn und Käte Meyer-Drawe aufspannen und es verweist zudem sehr deutlich auf das begriffliche Instrumentarium Humboldts. Es geht bei Bildung um einen »Prozess«, »in dem mittels der Ansprache der Individuen in der Welt und der Auseinandersetzung der Individuen mit der Welt Subjektivität und Subjekt-Status ermöglicht und beständig verändert wird« (ebd.). Diese Wechselwirkung zwischen Ich und Welt positionieren Heinemann und Mecheril »gegen Ordnungen, die über je das Subjekt selbst und andere in einer entwürdigenden Weise verfügen«. Diese Positionierung und auch die Bildung als eine »ästhetische und politische Form« (ebd., 250), »die von Menschen gestaltet wird« und in der »ein Verhältnis zur Unverfügbarkeit ihrer selbst [entwickelt]« werden könne, erinnert an die Humboldt'sche Semantik, hier die Unterscheidung zwischen bedingter und unbedingter Freiheit Humboldts. Auch die Absage an das autonome Selbst (ebd., 249f.), die »partielle Non-Souveränitat« und die hervorgehobene partielle Souveränität und Angewiesenheit oder Verbundenheit mit Welt (Humboldt) und Gesetz (Butler) verbleiben in Humboldt'schen Koordinaten, da schon Humboldt das Individuelle in relationaler Wechselwirkung mit mannigfaltiger Welt, sozialen Bruchstücken und allgemeiner Menschheit positioniert (vgl. Rickens frühere Humboldtrezeption 1999, 110f.; Kapitel 2.9.2). Des Weiteren lässt sich außerdem das Anderswerden des Selbst »nach vorn« mit oder im

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Anschluss an Humboldt formulieren, sodass ein Subjekt entsteht, welches »es vorher so nicht gab« (Heinemann und Mecheril 2018, 250). Humboldts Bildungsdenken lässt sich nämlich entgegen der Schäfer-Rezeption von Heinemann und Mecheril (ebd., 249) mit Schäfer genau so lesen: Das Selbst kehrt durch Bildung nicht einfach immer wieder zu sich zurück und sichert damit die Einheit des Selbst (vgl. Schäfer 2011a, 59f.); mit Schäfers Humboldtrezeption schreibt sich die Entfremdung in das Selbst ein (ebd.), verändert es, sodass ein Subjekt entsteht, das »es vorher so nicht gab« (Heinemann und Mecheril 2018, 250).

In dem Beitrag von Heinemann und Mecheril scheinen (zunächst) vorrangig die Aufspaltung des Allgemeinen in plurale Allgemeinheiten (ebd.) und die Bindung der (Allgemein-)Bildung an epochaltypische Schlüsselprobleme (ebd.) eine entscheidende und deutliche Erweiterung des Humboldt'schen Bildungsdenkens darzustellen.

Mehrere Allgemeinheiten: Bildung sei als »(Allgemein)Bildung« zu denken (ebd.). Dieses Allgemeine ist historisch kontingent und »auch synchron als Plurales zu denken«, denn es ist »davon auszugehen, dass je unterschiedliche Versionen […] des Allgemeinen anzutreffen sind« (ebd.). Es gebe »unterschiedliche (welt-)gesellschaftliche Kontexte« und »unterschiedliche symbolisch-materielle Ordnungen« (ebd.) und verschiedene »natio-ethno-kulturell kodierte […]« Zugehörigkeiten (ebd., 253).

Dieser deutlich (inter-)national-affirmative an Humboldt anknüpfende Multikulturalismus und Kosmopolitismus (vgl. ebd., 259; krit. d. Kapitel 2.9) steht ziemlich losgelöst neben den zu kritisierenden und diskriminierenden Differenzordnungen und mit Bezug zu einem früheren Text Mecherils auch neben seiner Politik der Hybridität (Mecheril 2009, 31, 69), die sich auffallend wenig bis gar nicht in die jüngere (Selbst-)Bildungskonzeption eingeschrieben hat. Mecheril fixierte mit dieser Politik das Hybride mit ›natio-ethno-kultureller Mehrfachbezogenheit‹, dem »Mischzustand«, der ›pluralen Identität‹ wie daraus resultierenden »Neuschöpfungen« (ebd., 23f.). Warum soll mit Blick auf Mecherils Politik der Unreinheit das monolinguale (Selbst-)Bildungsdenken mit einem vorrangig deutschen Referenzsystem den nicht monolingualen und von Mecheril ge-otherten Hybriden übergestülpt werden, wenn andere (un)reine Sprachen, nicht-eurozentrische Aufwachsens- und Veränderungsprozesse und -beschreibungsmöglichkeiten nicht thematisiert und angewendet werden? Müsste eine Politik der Hybridität sich nicht (zumindest in Teilen) auch an hybriden Orten, in hybriden Diskursen, in (un)reinen Sprachen und in hybrider Weise bewegen?

Klassische Ich-Anrufungen: Neben der Aufspaltung des Allgemeinen in verschiedene nationalisierte-ethnisierte-kulturalisierte Allgemeinheiten scheint diese Allgemeinbildungskonzeption, aber auch die Rede von ›pluralen Identitäten‹ im Rahmen der Politik der Hybridität wenig mit den poststrukturalistischen Dezentrierungen des Subjekts zu tun zu haben. Vielmehr verweist die Allgemein- und

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(Selbst-)Bildungskonzeption auf die klassische Wechselwirkung des Ichs mit Welt im Medium des (partikularen) Allgemeinen, wodurch Heinemann und Mecheril klassische Bildungs- und Nationendiskurse zu bedienen scheinen. Und ganz im Gegensatz zu den schwachen Subjektverständnissen des Poststrukturalismus geht es bei der Allgemeinbildung um »ein politisch-ethisches Moment«, welches ein starkes Ich anruft und »um die Frage« kreist: »Wie will und kann ich im Rahmen dessen, wie wir leben wollen und können, leben?« (ebd., 251).

Heinemann und Mecheril weben die (Selbst-)Bildung in mehrere Spannungsfelder ein und wenden sie nicht einfach affirmativ-kritisch gegen die Fremdbestimmung. Doch die Verwendung der Begrifflichkeit der **(Selbst-)Bildung des Menschen** oder die Bekräftigung einer Bildung als (Selbst-)Bildung scheint mindestens diskussionswürdig. Gerade wenn Heinemann und Mecheril sehr verknappend auf einen einleitenden Absatz eines Handbuchbeitrags von Hans-Christoph-Koller verweisen, nach dem Bildung »vor allem als Selbstbildung begriffen werden« kann, entstehen viele Fragen (Koller 2016a, 33f.; zit.n. Heinemann und Mecheril 2018, 249.). Bei einer genaueren Lektüre wird auch die Nähe dieser erneut ›janusköpfigen‹ Bildung Heinemanns und Mecherils (vgl. Kapitel 2.9) zu den Diskursen rund um Erziehung und Bildung bei Heinz-Joachim Heydorn deutlich (vgl. Kapitel 2.2). Denn (Selbst-)Bildung bedarf der (zur Selbstbestimmung führenden und fremdbestimmenden) Erziehungsmacht, um jene (die Erziehung und Selbstbestimmung verhindernde) Herrschaft zu kritisieren. Damit fasste Heydorn Bildung und Erziehung zu einer Figuration zusammen und wendete diese gegen die Herrschaft (vgl. Kapitel 2.2). Es geht mit dieser Heydorn-Perspektive bei der Ermöglichung der (Selbst-)Bildung bei Heinemann und Mecheril einerseits um Subjektivierung in hegemoniale(n) Differenzordnungen, d.h. um Subjekt-Bildung innerhalb der Differenzordnungen und in diese hinein. Das Subjekt gebiert sich nicht selbst, sondern heteronome Instanzen bringen es hervor. In Bezug zu Heydorn oder auch Wilhelm Flitner wäre dieses Arrangieren und Ermöglichen von (Selbst-)Bildung die Aufgabe der klassischen Erziehungsmacht. Gleichzeitig geht es bei Heinemann und Mecheril um eine (Selbst-)Bildung, die sich gegen die diskriminierenden Differenzordnungen wendet. Sie wenden (Selbst-)Bildung gegen die durch die Differenzordnungen vermittelten Trugbilder eines autonomen Subjekts und gegen die durch die Differenzordnungen etablierte Verhinderung von Bildung und Bildungsgerechtigkeit. In dieser klassisch-kritischen Lesart beharren Heinemann und Mecheril auf einem starken Erzieher:innensubjekt mit seiner »Selbstreflexivität« (ebd., 268) und auf einem starken Bildungssubjekt.

Fast idealtypisch und in doppelter Weise findet in diesem Beitrag die von Wimmer problematisierte »erneute Konzentration auf das Subjekt« und die »Rückwende« auf die subjektive Handlungsfähigkeit statt. Es lässt sich in dem Beitrag die »Genese« der »Handlungs- und Reflexionsfähigkeit« des Schüler:innen- sowie des Lehrer:innensubjekts nachzeichnen, wobei »eine Unterwerfung, die seine Souveränität

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

bedingt und begrenzt«, die Handlungsfähigkeit des Subjekts relativiert (Wimmer 2016, 361). Im Zuge der Anverwandlung poststrukturalistischer Begrifflichkeiten an klassisch-kritische Diskurse der eigenen Disziplin lässt sich mit Wimmer bei Heinemann und Mecheril eine rhetorische Abschwächung und Rückwende (Wimmer 2016, 370), die Verflüssigung des Gegensatzes und eine Entparadoxalisierung des Widerspruchs zwischen Unterwerfung und Handlungsmacht (ebd., 364, 371, 376) skizzieren.

Obwohl die subjektivierungstheoretischen Begrifflichkeiten beibehalten und auch die Paradoxalität immer wieder hervorgehoben wird, verschieben zunächst »scheinbar unbedeutende Synonyme subtil den Sinn« (Wimmer 2016, 370). Die Gleichsetzung von ›Widerspruch‹ und ›Spannungsfeld‹ verweist auf solch eine Sinnverschiebung. Neben dieser Subtilität markieren Heinemann und Mecheril mit Verweisen auf die »innere Substanz« und »hermeneutisch-empathische[n] Suchbewegungen« eine deutliche (nicht nur) rhetorische Abkehr von subjektivierungstheoretischen Ansätzen (Arnold 2005; zit. n Heinemann und Mecheril 2018, 268). Des Weiteren lassen sich Formulierungen wie »Bildsamkeit in Differenzordnungen« (ebd., 249) und der immer wieder folgende Hinweis, dass der »Zusammenhang« zwischen ›Herrschaftsverhältnissen und Möglichkeitsräumen‹ nicht in eine Richtung des Gegensatzes (beispielsweise Autonomie oder Unterwerfung) aufgelöst werden könne (ebd., 249), als rhetorische, aber auch als strukturelle Abschwächung verstehen. Denn es geht mit dieser Figur nicht wie beispielsweise bei Wimmer um ein Sowohl-als-auch und ein gleichzeitiges Weder-noch von Unterwerfung und Handlungsfähigkeit oder um die Problematik, dass im Foucault'schen Sinne jeder Widerstandsakt eine Unterwerfungsgeste darstellen kann. Das Subjekt scheint nur nicht mehr auf die Endpunkte des Spannungsfelds (Handlungsmacht vs. Unterwerfung) reduziert werden zu können. Mit der Wimmer'schen Brille scheint sich die widersprüchliche Gleichzeitigkeit bei Heinemann und Mecheril zu verflüssigen.

Das Subjekt scheint bei Heinemann und Mecheril ganz im Sinne der subjektivierungstheoretischen Perspektive heteronom verfasst zu sein und das Endprodukt der Subjektivierung oder der »erwachsene Mensch verfügt nicht gänzlich über den eigenen Körper, das Bewusstsein, die Sprache, die geschaffene Um-Welt, die erfahrene Welt etc.« (ebd., 250). Das aus der »non-autonome[n] Konstitution« entstandene Subjekt handelt und verantwortet dieses Handeln dann trotzdem (zumindest partiell) (ebd.). Es kann die Heteronomie und auch Trugbilder eines autonomen Selbst reflektieren und sich gegen problematische Ordnungen einsetzen. Die starken Subjekte werden hier der ›non-autonomen‹ Konstitution »nachgeordnet« (Wimmer 2016, 371) und die noch nicht fertigen Schüler:innensubjekte bedürfen der Lehrer:innen, die ihre (Selbst-)Bildung ermöglichen. Die fertigen Bildungssubjekte können sich dann wie schon die außerordentlichen Persönlichkeiten nicht nur einfach bilden, sondern sie können die Bildung als »ästhetische und politische Form

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

[gestalten, arrangieren und ermöglichen]« (Heinemann und Mecheril 2018, 250; vgl. krit. d. Wimmer 2009).

Anders als bei Ricken, der an einer kritischen Wendung des Bildungsbegriffs innerhalb der Ordnung der Bildung zweifelt oder Kritik selbst als systemfunktional markiert, scheint Mecheril vorrangig die konstituierenden Bedingungen des Subjekts hervorzuheben. Mecheril »wendet« in einem anderen Text die »Macht der Ordnungen« nicht mehr »gegen das Subjekt, sondern [sie] verwirklicht sich durch das Subjekt, das mittels Ordnungen verwirklicht, sich von diesen durchaus absetzen und diese durchaus gestalten kann« (Mecherils 2016, 23). Widerstand im klassischen Sinne scheint mit dieser Perspektive wieder ohne Probleme möglich zu sein. Es scheint bei Heinemann und Mecheril ein klassisches Handlungssubjekt zu entstehen, welches trotz aller Subjekt-Hervorbringung und trotz allen heteronomen Arrangierens von Spielräumen sich dann letztendlich selbst bilden und hervorbringen muss, da »sich das Subjekt« »mittels der Praxis des Subjekts […] konstituiert« (Mecheril 2016, 23; vgl. krit. d. Wimmer 2016, 371).

Mit den im Vorfeld erarbeiteten Subjektdezentrierungen (und auch mit Blick auf Kapitel 2.9) entsteht mit Blick auf die Formulierung und Anrufung kompetenter und durchsetzungsstarker Lehr- und (Selbst-)Bildungssubjekte oder reflexiv-hermeneutischer Lebensformen in Bezug auf ein deutsches Referenzsystem (Klafki, Meyer-Drawe, Koller etc.) eine kritische Perspektive auf die konzeptionelle Übersetzungsarbeit Heinemanns und Mecherils.

3.8 Eine Schule der radikalen Demokratie und unreinen Vielfalt

Ich habe den Bildungsbegriff mit den bisherigen Rekonstruktionen und Fortschreibungen unter anderem mit einer gewalttätigen und den bzw. die Anderen abwertenden und vernichtenden Subjektivität (Ricken), mit Kolonialismus (Knobloch, Castro Varela) und Nationalismus (Kapitel 2.9) verschränkt. Gegen die ›janusköpfigen‹ Bildungsweisen lässt sich Bildung in kritischer Weise selbst als ein (*vorrangig deutsches*) epochales Schlüsselproblem qualifizieren, welches auf keine von den Verschränkungen und Erbschaften loslösbare (widerständige) Praxis verweist.

Ich stimme Heinemann und Mecheril in Bezug auf Butler darin zu, dass Handlungsfähigkeit und Unterwerfung sich nicht entgegenstehen und Ricken bestätigt ja gerade den Erfolg und die Produktivität der Macht durch die (monolinguale) Selbst-Bildungssubjektivität. Diese Subjektivität ermöglicht in diesem Sinne Handlungsfähigkeit und bedingt auch Ent-Unterwerfung. Und natürlich steht das Subjekt beispielsweise in der Spur Butlers auch in einer »Verantwortung«, »in einem Antwortverhältnis zu der eigenen Kontingenz und Opazität«. Es sucht »nach Antworten […] und [probt] diese tentativ«. Es »versucht ein Verhältnis zu finden zu dem ›Gesetz‹« (Heinemann und Mecheril 2018, 250). Doch gleichzeitig lehnen

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dirim und Khakpour im selben Band (2018, 218-224), wie auch Ricken (1999, 169f.) und Wimmer (1996, 2009), Foucault (1994) und Butler (2012) oder Spivak (2015, 2f.) dieses Double-Bind (Unterwerfung und Handlungsfähigkeit) und die zwingende Unterwerfung unter das Gesetz deutlich ab.

In dem Text *Gender and Education* (2012) geht Judith Butler in Bezug auf Spivak beispielsweise auf die für Kritik und Handlungsfähigkeit notwendige und affirmative Haltung gegenüber Unterwerfung, Assimilation und dem Double-Bind ein (vgl. ebd., 26). Gleichzeitig problematisiert sie das Double-Bind und sucht nach anderen »modes of life« (ebd., 27).

> »Then the very categories which appear to promise us life take our life away. The point is not to accept such a double bind, but to struggle for new modes of life on the critical edge of the recognizable, and yet still live.« (Butler 2012, 27)

Mit Butler steht das Double-Bind und auch der »Mono-Lingualismus und die damit gestützte Idee von Homogenität und die Bindung an Nationalismus und Rassismus« deutlich zur Disposition (ebd.; eig. Übers.). Der etwas provokative Einspruch in verknappender Kürze: Das Projekt einer widerständigen (Selbst-)Bildung, angestoßen durch eine differenzfreundliche und diskriminierungskritische Pädagogik durch (vorrangig) monolinguale (National-)Staatsdiener:innen scheint der subjektivierungstheoretischen Perspektive im Anschluss an Butler meines Erachtens kaum gerecht zu werden.

Die Dekonstruktion der Bildung stellte in dieser Arbeit bisher eine eingrenzend-provinzialisierende Geste dar, indem die Grenzen, Wirkungsbereiche und Verschränkungen des Bildungsbegriffs in Bezug auf das poststrukturalistische Plädoyer für Differenz mithilfe von fünf verschiedenen bildungstheoretischen Zugängen thematisiert wurden (Kapitel 2.2-2.9). Auch führte die Dekonstruktion uns bereits an die oder eine Grenze der dekonstruktiven Bildungstheorie selbst (Kapitel 2.9) und es wurde über die verschiedenen Dezentrierungen des Selbst ein bildungstheoretischer Streit ums Subjekt eröffnet (Kapitel 3.2-3.6), wobei die Selbst-Dezentrierungen nun durch den Streit um einige Dezentrierungspunkte des Subjekts fortgeschrieben werden. In Abgrenzung zu den Beiträgen der kritischen Erziehungswissenschaft von Heinemann und Mecheril scheint die poststrukturalistische Bildungstheorie ein Instrumentarium und Semantiken entwickelt zu haben, welche es ermöglichen, beispielsweise in Bezug auf den Themenkomplex ›Schule, Heterogenität und Sprachen‹ die Rückwende auf die Bildung Humboldts (Kapitel 2) und das Zentrieren handlungsfähiger, widerständiger und starker Subjekte (Kapitel 3) zu vermeiden.

Infolge (unter anderem) des Poststrukturalismus entstand ein breites Referenzsystem, mit dem sich die Verwendung des Bildungsbegriffs und die Rückwende zu Humboldt oder Schiller einschränken und somit Bildung auch ›provinzialisieren‹

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

lässt (vgl. Jašová und Wartmann 2020; vgl. Kapitel 5). Wie bereits geschrieben: Selbst wenn das »humboldtsche Bildungsideal […] die Schule nach wie vor fest im Griff« hat (Czejkowska 2021, 108) – nicht jedem Thema muss Humboldt, Bildung und ein subjektzentrierter Blick übergestülpt werden.

Ein Startpunkt für diesen sich in der poststrukturalistischen Bildungsphilosophie bereits ankündigenden Weg bildet der Text Wimmers *Vergessen wir nicht – den Anderen!* (2014d). Wimmer problematisiert in diesem Text hegemoniale Heterogenitätsdiskurse, unter anderem in Bezug auf die Institution Schule und den zentralen Referenzpunkt Heinemanns und Mecherils: Annedore Prengels *Pädagogik der Vielfalt* ([1994] 2006). Wimmer argumentiert nicht ausgehend von einer bildungstheoretischen, sondern eher differenztheoretischen Perspektive, wenn Vielfalt an Schulen zur Ressource verkommt und Heterogenität ökonomisch ›umgewertet‹ wird (Wimmer 2014d, 434f.) oder die klassen- wie genderspezifische Differenz der Ungleichheit (ebd.) sowie radikale (ebd., 436-440) und unreine Differenzfiguren (ebd., 445-447) nach Wimmer in hegemonialen Heterogenitätsdiskursen vernachlässigt, verkannt, vergessen, verdrängt oder verworfen werden.

Zunächst zur Bemühung der Pädagogik der Vielfalt bei Heinemann und Mecheril: Beide halten im Anschluss an Prengel einen »reflexiv anerkennende[n] Umgang mit Differenzen [für] bedeutsam«, damit ›benachteiligte‹ und ›missachtete‹ Leute und Lebensweisen nicht ausgeschlossen werden (Heinemann und Mecheril 2018, 260). Es gehe darum »heterogene Lebens- und Lernweisen als gleichberechtigt [anzuerkennen] und ihre Inklusion [anzustreben]« (Prengel 2015, 5; zit.n. ebd.). Dabei knüpfen Heinemann und Mecheril die »Unterstützung von potenziell negativ von Rassismus betroffenen Schüler:innen« nicht nur an die Gerechtigkeit der Bildungsgerechtigkeit (2018, 260), sondern »die anerkennende Berücksichtigung von Unterschieden [ist] grundlegend für schulische Bildung« und »Lernprozesse« (ebd., 260f.). »Anerkennungspädagogiken« haben jedoch nicht nur die Unterstützung der Schüler:innen und eine »Kritik des Ausschlusses marginalisierter Lebensweisen« im Blick, sondern auch »die Veränderung der Schule in Richtung der Revision der bestehenden Organisationsweisen, schulischen Inhalte und Repräsentationsformen« (ebd., 256). Konkrete Beispiele sind nach Heinemann und Mecheril die Präsenz von »Schulleitungen, die ihren Mobilitätsbedürfnissen mit und in einem Rollstuhl nachgehen«, die Art und Weise der Darstellung und Rollenzuschreibung von »Nicht-Weiße[n] Personen im Schulbuch« oder die ›impliziten und expliziten‹ Thematisierungs- und Darstellungsformen des »weiblichen Geschlecht[s] in Schulbüchern des Faches Biologie« (ebd., 257).

In der ›Anerkennungspädagogik‹ Prengels werden die Schüler:innen einerseits als »einander gleichgestellt« positioniert und es werden je nach den »von den Schüler:innen eingebrachten Unterschiede[n]«, je nach ihren »Fertigkeiten, Kenntnisse[n] und Interessen Bildungsprozesse ermöglicht« (Heinemann und Mecheril 2018, 261). Dies geschieht einerseits im Sinne einer Unterordnung unter die in der Ge-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sellschaft relevanten Sprachen und Differenzordnungen (ebd.) und andererseits im Sinne einer in der Unterordnung stattfindenden Selbst-Bildung, die sich auch gegen die Ordnungen richten kann und in von Professionellen ausgeloteten Spielräumen stattfindet. Es geht um eine egalitäre Differenz, die Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zwischen den heterogenen Schüler:innen anvisiert und auf unterschiedlichsten Ebenen (strukturell, inhaltlich, personell, didaktisch) sollen verschiedenste Subjektivierungsformen gestützt werden (vgl. ebd., 261).

Diese Pädagogik der Vielfalt »[läuft] Gefahr […], Differenz affirmativ zu behandeln« und »Ungleichheitsverhältnisse«, »Hierarchien und Asymmetrien« innerhalb und außerhalb der Schule zu vernachlässigen (ebd., 258). Deshalb erweitern Heinemann und Mecheril die differenzfreundliche Pädagogik um eine diskriminierungskritische, die stärker hinsichtlich »institutionelle[r] Diskriminierung« (ebd., 263) und deutlicher in die (Re-)Produktion der problematischen Differenzordnungen durch die Lehrkräfte selbst interveniert. In eine ähnliche Richtung problematisiert auch Wimmer das implizite Versprechen der Anerkennungspädagogik, »der Hierarchisierung von Differenzen und allen Komplikationen zwischen Gleichheit und Differenz schon entkommen zu sein« (Wimmer 2014d, 440), und führt Prengels Pädagogik als ein Beispiel für den Programmwechsel von der ›Differenz als Ungleichheit‹ hin zu einer ›Gleichheit der Differenz‹ an (Kessl/Plößer 2010, 9; n. Wimmer 2014d, 435).

Im Zentrum von Wimmers Kritik an Prengels Anerkennungspädagogik der Vielfalt steht die Konstruktion der »egalitären Differenz« (Prengel 2001, 96; zit.n. Wimmer 2014d, 438). Die Begriffe »Gleichheit« und »Verschiedenheit« werden nach Wimmer in der *Pädagogik der Vielfalt* so verbunden, »dass die Gleichheit die Verschiedenheit ermöglicht und garantiert, wie im Sinne der Gleichberechtigung (ebd., 35) und dass aber auch von der Verschiedenheit ausgehend die Anerkennung der Gleichheit der Verschiedenen gesichert ist« (Wimmer 2014d, 439). Alle sind einerseits gleich(berechtigt) und können dadurch verschieden sein und andererseits sind alle gleich anders, sie haben verschiede *Geschlechter*, verschiedene *Herkünfte* etc.

> »Erst in Verbindung mit der Wertschätzung für Heterogenität wird Gleichheit wirklich uneingeschränkt gültig. Erst so kann sie ihre befreiende Wirkung entfalten.« (Prengel 2006, 50; zit.n. Wimmer 2014d, 439)

Durch die Anerkennung der (materiellen-diskursiven) Verschiedenheit wird (formale, normative, rechtliche) Gleichheit erzeugt und die Verschiedenheit wie Gleichheit lässt sich zudem bei Prengel nur über einen übergreifenden »Maßstab des Vergleichens« bestimmen (Prengel 2006, 33; zit.n. Wimmer 2014d, 439). Dadurch werden die »qualitative[n] Differenzen im Sinne von Inkommensurabilität«

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(ebd., 32; zit.n. Wimmer 2014d, 438) zu relativen Differenzen, die »durch etwas Gleiches« (Wimmer 2014d, 439), wie bestimmte Merkmale[13] verbunden sind.

Nach Wimmer drohen jedoch, durch relative Differenzkonstruktionen jegliche Differenzen ›ausgespart‹ zu werden, »die nicht im Medium eines Allgemeinen identifiziert und miteinander verglichen werden« können (Wimmer 2014d, 440). Des Weiteren erhebt sich das reflexive Lehrsubjekt zu einem quasi-objektiven und »geschlechtlichen, kulturellen oder religiösen Schiedsrichter«, dem »apriori die Entscheidungskompetenz und Freiheit zugeschrieben wird, ob es den Anderen anerkennen will und welche Heterogenitätsausprägung [es] noch tolerieren kann« (ebd., 442).

Die »Bewegung« geht vom lehrenden Subjekt aus, das intentional »vergleicht, unterscheidet und entscheidet« (ebd.) sowie (diskriminierungskritisch) die Anderen versteht (vgl. Heinemann und Mecheril 2018, 266). Die Bewegung geht nicht beispielsweise wie bei Levinas, Derrida oder Lacan vom Anderen aus (Wimmer 2014d, 442). Das lehrende Subjekt kommt bei Prengel, wie auch bei Heinemann und Mecheril, quasi dem Anderen zuvor und zwingt es ins hegemoniale Allgemeine und ›othert‹ es, noch bevor die Heranwachsenden ins Klassenzimmer kommen. Der Vorwurf mit Wimmer: Es droht in Anerkennungspädagogiken nicht nur die Verkennung der Verschränkung zwischen Heterogenität und Ungleichheit (Heinemann und Mecheril), sondern es findet durch die Verkennung der radikalen Differenzen eine »Negation des Anderen unter dem Deckmantel seiner Anerkennung« statt (ebd., 446). In dieser Problemperspektive droht dann auch die Anerkennung und Erzeugung von alternativen hybriden Neuschöpfungen oder die Anerkennung von geotherten Hybriden, wie in Mecherils *Politik der Unreinheit* (2009), den Anderen nicht gerecht zu werden.

Die Politik der Unreinheit, andere alternative Lebensformen und ihre »Wahrnehmung und Achtung« sind natürlich wichtig und »alles andere als Kleinigkeiten« (Straub 2007, 127; zit.n. Wimmer 2014d, 446) und es geht nicht darum, relative und radikale Differenzen gegeneinander auszuspielen (Wimmer 2014d, 446f.). Denn beide Differenzformen sind nach Wimmer immer in einem Sowohl-als-auch und Weder-noch in einer Art ›unreinen Differenz‹ verknüpft (ebd.; vgl. Derrida 2000, 103). So markiert zum Beispiel ein anderes Geschlecht nicht einfach eine relative oder radikale Differenz. In Bezug auf Rudi Visker verdeutlicht Wimmer, dass die »Geschlechtsmerkmale nicht von sich aus eine Identität mitbringen«; trotzdem sind sie gleichzeitig »aufdringlich bedeutsam, geben ihre Bedeutung aber nicht Preis«. Die Leute sind »nicht identisch mit [ihrem] Geschlecht«, »aber man ist auch ›nicht-ohne‹ diese ›Dinge‹, die keine Dinge sind, aber auch ›nicht Nichts‹« (Wimmer 2014d, 445f.; vgl. Visker 2006, 125). Die radikale Andersheit lässt sich empirisch, etwa über Geschlechtsmerkmale oder geschlechtliche Identitätszuweisung, »nicht fassen und

13 In Bezug auf das Buch Dirims und Mecherils wären das unter anderem »Behinderung«, »Gender«, »Klasse«, »Migrationshintergrund« und »Religion« (Dirim & Mecheril 2018, 6).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

erkennen«; gleichzeitig »artikuliert [die Andersheit] sich in diesem eben beschriebenen Verhältnis zu den durchaus bestimmbaren Merkmalen, allerdings in Form einer Äußerlichkeit, Unbestimmtheit und Nicht-Identität« (Wimmer 2014d, 446). Folglich sollte den Ausschlüssen auch über (immer verkennende) relative Differenzen, neue Zuschreibungen und auch immer wieder über neue Differenz-, Verschränkungs-, oder Anderenkonstrukte begegnet werden (vgl. beispielsweise wie bei Mecheril 2009; Forster 2017).

Trotz des immer vorhandenen Sowohl-als-auch und Weder-Noch relativer und radikaler Differenzen gerät nach Wimmer jedoch durch die Hervorhebung oder Zentrierung von relativen Differenzkonstruktionen etwas Entscheidendes aus dem Blick. Das »Othering«, die »Erfindung des Anderen« und Prengels egalitäre Differenz lassen sich bereits als ›Antworten‹ verstehen (Wimmer 2014d, 442). Mit diesen Antworten agiert das Lehrsubjekt oder -phantom nicht intentional oder reflexiv einfach für den Anderen, indem es sein Othering reflektiert und differenzfreundlich agiert. Es kam den Heranwachsenden bereits zuvor und hat bereits auf den bzw. das bzw. die (Nicht-)Anderen sehr gewalttätig und ausschließend reagiert (vgl. ebd.).

Mit Wimmer stellt sich mit Blick auf Heinemann und Mecheril die Frage, ob beispielsweise mit der Reduktion der »Machtförmigkeit« des Verstehens auf ein Reflexionsmoment für die professionellen Lehrenden (in einem »Feld struktureller Widersprüche«) die eigentliche Gewalttätigkeit des mit dem Verstehen verbundenen Otherings in den Blick kommt (Heinemann und Mecheril 2018, 266)? Und neben diesem Othering drohen nach Wimmer zudem viele hegemoniale Heterogenitätsdiskurse Differenzen auf der gleichen Ebene und in Bezug auf eindimensionale Systematiken und Semantiken zu verorten. Gender und Klasse sind jedoch nicht einfach zwei (gleiche) Differenzkonstrukte, sondern sie stellen »verschiedene Formen der Verschiedenheit« dar (Wimmer 2014d, 441).

Was bedeutet dies nun für das pädagogische Schulkonzept Heinemanns und Mecherils, wenn ich das Konzept mit der »Frage nach der Möglichkeit von Gerechtigkeit« im Anschluss an Derrida konfrontiere (Wimmer 2014d, 447)? Nach Wimmer lässt sich die »[irreduzible] Heterogenität und [singuläre] Gerechtigkeit […] kaum professionalisieren« und radikale wie unreine Differenzkonstrukte markieren »eher die Grenze von dem […], was unter pädagogischer Professionalität verstanden wird, und [beschränken] ihre Möglichkeiten von Anfang an« (ebd., 447). Gleichzeitig eröffnet sich mit alteritätstheoretischen Perspektiven eine andere Konstellation, in der die Lehrer:innen immer schon zu spät kommen, nur an zweiter, dritter oder letzter Stelle stehen und zudem mit nicht kontrollier- und ›bewältigbaren Herausforderungen‹ konfrontiert werden, die sie zur Antwort zwingen und gerade in Deutschland in eine Ver-antwort-ung stellen, in der sie mit dem Druck des »herrschenden Allgemeinen« in besonderer Weise konfrontiert sind (vgl. Adorno 1971, 95). Auch dürfte die differenzfreundliche Perspektive im Anschluss an Derrida die Lehrer:innen er-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

muntern, ihre Gastfreundschaft in noch radikalerer Weise als im Sinne der ›Anerkennungspädagogiken‹ anzubieten und sich der Ankunft der Gäste, mit oder ohne Augen (vgl. Barad 2007, 392), »uneingeschränkt aus[zu]setzen, auch wenn man nie vorher wissen kann, ob sich auch der Gast an die Gesetze der Gastfreundschaft halten wird« (Wimmer 2014d, 447).

Jedoch nicht nur in Bezug zu alteritätstheoretischen Zugriffe lässt sich das schulische Lehr- und auch Schüler:innensubjekt dezentrieren und gegenüber den vielen anderen mindestens sekundarisieren, sondern die Subjektverständnisse Heinemanns und Mecherils können auch mithilfe des zweiten Bezugspunkts des Studienbuchs von Dirim und Mecheril, der Sprache, problematisiert werden. Die in dieser Arbeit fokussierten bildungstheoretischen lingustic und medial turn ermöglichen es, den Fokus weg vom Subjekt hin zur institutionellen, diskursiven und medialen Ebene zu verschieben. Erste Ansätze für diese Dezentrierung finden sich bereits in dem Buch Dirims und Mecherils in den Beiträgen *Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen* (Dirim/Knappik/Thoma), *Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule* (Dirim/Khakpour) und *Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum* (Mecheril/Shure). Diese Ansätze werden im Folgenden zunächst durchquert.

Historisch betrachtet war die Schule eine »auf Homogenität zielende und mit Homogenität rechnende Schule« (Dirim und Mecheril 2018c, 17), »deren explizite oder ›heimliche‹ Aufgabe in erster Linie in der Bewahrung und Reproduktion des Nationalen« lag (Mecheril und Shure 2018, 67). Gerade über die Schule »erfährt die Imagination von Nation im Laufe der Geschichte immer wieder Stärkung und Verbreitung« (ebd., 66). Und »auch aktuelle wissenschaftliche Analysen [verweisen] auf die nach wie vor geltende Wirkung der Schule als Institution des nationalen Prinzips […], in dem ein natio-ethno-kulturell kodiertes Wir gestärkt« wird (ebd., 67) und diejenigen ›abgestraft‹ werden, die »nicht mit den [nationalen] Idealen konform gehen« (Butler 2014, 185; zit.n. Mecheril und Shure 2018, 66).

Und ein, wenn nicht sogar das zentrale Medium dieser Erzeugung einer nationalen »Homogenitätsfiktion« (Dirim und Mecheril 2018c, 17) ist die nationalisierte Sprache »in Schule und Unterricht« (Mecheril und Shure 2018, 67). Ähnlich wie bei Butler (2012) wird auf die Verschränkungen zwischen Nationalismus, Sprache und Rassismus verwiesen. In der »›Durchsetzung der deutschen Sprache‹ lassen sich Spuren der Durchsetzungsbestrebungen ›völkisch-rassistischer Ideologien‹ finden« (Mecheril und Shure 2018, 67; vgl. Dirim, Knappik und Thoma 2018, 57-60). Der Schule lässt sich im Rahmen der Homogenisierung von Sprache und der homogenen Alphabetisierung der Leute im 18. und 19. Jahrhundert eine wirksame Rolle zuweisen (vgl. Wimmer 2009, 58f.; Kittler 2003). Dabei scheint sich die nationalisierte Sprache bereits sehr tiefgreifend in die Institution Schule eingeschrieben und damit normalisiert zu haben. Die meisten Lehrer:innen in deutschsprachigen Ländern und Landesteilen gehen wie selbstverständlich davon aus, dass sie selbst

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und die »Schüler:innen normalerweise Deutsch sprechen« (Dirim und Mecheril 2018c, 18) und deutsch die hegemoniale »Bildungssprache« ist (Dirim und Knappik 2018; 230). Folglich besitzen »Schüler:innen mit unterschiedlich gut ausgebauten Deutschkenntnissen ungleiche Lernmöglichkeiten« und Schüler:innen mit schlechteren Deutschkenntnissen werden auch in nicht-sprachzentrierten Fächern wie Mathematik oder Physik benachteiligt (Dirim und Mecheril 2018, 18).

Das migrationspädagogische Plädoyer für Heterogenität und Mehrsprachigkeit an Schulen visiert damit nicht nur eine Veränderung an Schulen an, um die negative »Auswirkung von ›sprachlicher und sozialer Herkunft‹ auf den Schulerfolg« zu reduzieren (Dirim und Khakpour 2018, 205) oder um benachteiligte wie ausgeschlossene Schüler:innen in ein monolinguales System zu integrieren (Double-Bind), sondern dieses Plädoyer scheint gleichzeitig auch ein anti-nationales Moment zu umfassen und die Entscheidung und das Plädoyer für Mehrsprachigkeit an Schulen »bleibt eine Werteentscheidung« (Gogolin 2006, 7; zit.n. Dirim und Khakpour 2018, 218). Es finden sich in dem Beitrag Dirims und Khakpours einige Stellen und Verweise, die verdeutlichen, dass es auch darum geht, die »Vorherrschaft des Deutschen […] in Frage« zu stellen (2018, 215f.; vgl. 222). Konkret heißt dies, andere ›Bildungssprachen‹ beispielsweise durch bilinguale Grundschulen zu etablieren (ebd., 215-222) und auch die Sprachen einzubeziehen, die durch die hegemoniale Differenzordnung abgewertet werden (ebd.).

Zu großen Teilen scheint es in den Beiträgen des Studienbuchs jedoch vorrangig um die Integration der Mehrsprachigkeit in den monolingualen Unterricht zu gehen und die meisten angeführten didaktischen und konzeptuellen Beispiele, selbst der Verweis auf die bilingualen Grundschulen in Hamburg, irritieren nicht die Vorherrschaft des Deutschen oder die Vorherrschaft nationaler Sprachen. Lehrende sollen mit diesem Studienbuch qualifiziert werden, sodass ein Unterricht entsteht, in dem die »Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund […] die Möglichkeit erhalten, ihre nichtdeutschen Herkunftssprachen im Rahmen ihrer Schulbildung zu nutzen und auszubauen«, um ihren mitgebrachten »Wettbewerbsnachteil« auszumerzen. Gleichzeitig »[sollten] die Kinder ohne Migrationshintergrund […] die Möglichkeit erhalten, von der sie umgebenden Mehrsprachigkeit zu profitieren« (Dirim und Khakpour 2018, 221f.). Es scheint eine Win-win-Situation zu entstehen, in der mehrsprachige und monolinguale Subjekte friedlich koexistieren. Dirim und Khakpour machen jedoch deutlich, dass durch eine alleinige »[Einbindung] von Migrationssprachen [die] schulleistungsbezogene Schlechterstellungen sowie symbolisch-inferiore Markierungen von Schüler:innen […] [nicht] überwunden« werden (ebd., 224). Ähnlich wie bei Spivak spielt beispielsweise auch die soziale Herkunft und Klasse eine wesentliche oder noch entscheidendere Rolle, was konzeptionell für einen Schulentwurf bedacht werden

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

müsste (vgl. Dirim und Khakpour 2018, 203; Mecheril & Khakpour 2018, 134-158; Lehmann-Rommel & Ricken 2004, 18/22; Spivak 2008).[14]

Wie schon in dem Beitrag Heinemanns und Mecherils werden auch bei Dirim und Khakpour zwei Differenzfiguren miteinander verbunden: Die Begriffe diskriminierungskritisch und differenzfreundlich verweisen auf die Differenzpaare Ungleichheit und Vielfalt sowie Integration und Inklusion. Die geotherten Kinder mit Migrationshintergrund sollen gleichberechtigt am ›Bildungswettbewerb‹ teilnehmen können (Integration), indem sie einerseits Deutsch lernen (Integration) und andererseits ihre Herkunfts- oder hybriden Sprachen (Mecheril 2009) als ›Bildungssprachen‹ verwenden können (Inklusion). Und auch die geownten Kinder ohne Migrationshintergrund hätten etwas von der Mehrsprachigkeit, wobei Dirim und Khakpour unterschlagen, dass mit diesem Konzept neue, ernst zu nehmende mehrsprachige Bildungs-Wettbewerbsteilnehmer:innen hervorgebracht werden, was monolinguale Subjekte nicht nur begrüßen dürften.

Mit der Frage nach der Mehrsprachigkeit an Schulen gerät ein weiterer wichtiger Streitpunkt in den Blick. Dabei soll es im Folgenden mit der Sprache jedoch nicht um ein weiteres Differenzmerkmal für die Reflexion des professionellen Lehrsubjekts oder den Bildungserfolg des Schüler- bzw. Schülerinnensubjekts gehen. Wie bei Dirim, Khakpour und Mecheril bereits deutlich wird, hat die Forderung nach Mehrsprachigkeit ein politisches und widerständiges Moment gegenüber den hegemonialen Differenzordnungen, welches sich mit den hier fokussierten bildungstheoretischen Rekonstruktionen hervorheben und fortschreiben lässt.

Die bilinguale Schule, mit der deutschen Sprache an erster Stelle (Dirim und Khakpour 2018, 221), und der Einbezug von Mehrsprachigkeit in den monolingualen Unterricht scheinen in dem Studienbuch Dirims und Mecherils die Grenze des migrationspädagogischen Plädoyers für Differenz zu markieren.[15] Beide konzeptuellen Vorschläge verweisen zunächst ähnlich wie auch die *Politik der Unreinheit* Mecherils auf ein grundlegendes Problem des theoretischen Rahmens, nämlich auf die Differenz zwischen geotherten Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne Migrationssprachen (vgl. Heinemann und Mecheril 2018, 264), wobei die

14 Obwohl Khakpour & Mecheril sich in *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (2018) mit dem Klassenbegriff auseinandersetzen, scheint die Schulkonzeption von Mecheril & Heinemann im selben Band die ökonomische Perspektive zu vernachlässigen (2018).

15 Aber auch die Gleichzeitigkeit der impliziten Forderung der konzeptuellen Einbeziehung der Sprachen, die bisher keine Subjektbildungssprachen darstellen, einerseits (216; vgl. 208–210; vgl. 222) und das unkritische Anbringen von Beispielen für mehrsprachige Schulen andererseits, bei denen bilingual deutsch-italienisch, deutsch-portugiesisch, deutsch-spanisch und deutsch-türkisch unterrichtet wird (ebd., 221f.), markiert ein grundlegendes Problem des migrationspädagogischen Plädoyers. Der Verdacht lautet: In der Übersetzung von der theoretischen auf die programmatische oder konzeptuelle Ebene wird das Sagbare deutlich eingeschränkt.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

damit geotherten und geownten Kinder gleiche Chancen für den ›Bildungswettbewerb‹ in der Schule bekommen sollen.

Dirim und Mecheril fassen Sprache in Bezug zu einem nun durchgängigen Muster wieder einerseits als »Objekt«, »Instrument« und »Ausdruck« der problematischen Differenzordnungen auf. Sprache verstehen sie als ein »Differenzmerkmal«, durch welches »Gruppen konstruiert und gegeneinander hierarchisiert werden und über [welches] Einbezug und Ausgrenzung legitimiert werden« (Dirim, Knappik und Thoma 2018, 51f.). Andererseits ermöglichen (Migrations-)Sprachen als »Bildungssprachen« die gesellschaftliche Teilhabe, Handlungsfähigkeit, Kritik und sie sind eine »gesamtgesellschaftliche Bildungsressource« (Dirim/Doll/Neumann 2011, 130f.; zit.n. Dirim und Khakpour 2018, 222). Dirim und Khakpour schreiben Sprache hier somit genauso wie alle anderen Differenzmerkmale (Geschlecht, Bildung, Klasse, Herkunft etc.) in die Spannungsfelder der diskriminierungskritischen und differenzfreundlichen Pädagogik ein.

Die Autor:innen des hier bearbeiteten Studienbuchs verstehen Sprache und die Sprachverhältnisse zwar als Teile der vorherrschenden Differenzordnungen; trotzdem unterscheiden sie selbst zwischen deutscher Sprache und anderen Migrationssprachen. Sie weisen Deutsch nicht (beispielsweise) als Sprache der Anderen aus, womit trotz aller Anerkennungsrhetorik und Reflexion dieser Problematik (Knappik und Mecheril 2018, 174f.) die Differenz zwischen Eigenem und Anderem reproduziert zu werden scheint. Ausgehend von dieser dualen Differenz zwischen Eigenem und Anderem und Mecherils *Politik der Unreinheit* lässt sich zwischen

- migrationslosem Monolingualismus,
- migrationsbedingter Mehrsprachigkeit unter der Vorherrschaft der deutschen Sprache,
- migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ohne Vorherrschaft des Deutschen,
- migrationsbedingter Ein- und Mehrsprachigkeit ohne Bezug zur deutschen Sprache
- und migrationsbedingten hybriden (Sprach-)Identitäten unterscheiden.

Nach der diskriminierungskritischen und differenzfreundlichen Pädagogik sollten alle die Möglichkeit haben, deutsch zu lernen (Integration) und gleichzeitig sollten sich alle in ihrer ersten oder ihren ersten Sprache(n) wie in den hybriden Neuschöpfungen bilden können (Inklusion). An der Schule bleibt ein Multilingualismus unter der Vorherrschaft des Deutschen und anderer westlicher nationalisierter Sprachen bestehen. Trotz der markierten Konstruktivität von Sprache und Nationalsprache, trotz aller hybriden Neuschöpfungen, unreinen Mehrfachzugehörigkeiten und pluralen Identitäten, geht es Mecheril um Mehrsprachigkeit von Subjekten im Sinne einer ›natio-ethno-kulturellen‹ Mehrsprachigkeit (Mecheril 2009, 24, 33, 88). Er differenziert mit seiner Politik der Hybridität zwischen Monolingualismus und migra-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tionsbedingter Mehrsprachigkeit oder Reinem und Unreinem, was mir für eine kritische Perspektive auch strategisch sinnvoll zu sein scheint.

Mecheril geht von verschiedenen Sprachen und Formen der Sprachzugehörigkeiten und -identitäten aus und die von allen geteilten Sprachen (meist Deutsch und Englisch) garantieren Verständigung, Teilhabe und Kritik. Zwar sind die (auch sprachlichen) Differenzen Effekte einer von unter anderem Mecheril kritisierten Differenzordnung und dies soll ein durchgängiger Reflexionspunkt für die pädagogische Professionalität bleiben; trotzdem oder gleichzeitig wird bei Mecheril und Dirim in Bezug auf die ›Migrationstatsache‹ und mit Blick auf das Differenzierte eine differenzfreundliche Pädagogik anvisiert. Das bisher Abgewertete und Ausgeschlossene soll als gleichwertig anerkannt werden und auch die Monolingualen wie die gesamte Gesellschaft können die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als wichtige Bildungsressource verstehen. Alle können oder sollen sich bilden und am ›Bildungswettbewerb‹ teilnehmen (vgl. dazu auch die interkulturelle Pädagogik bei Weber 2008, 414).

Schulentwicklung im Anschluss an Butler[16]**:** Butler schreibt zwar selbst, dass nicht ein System oder eine Sprache existiert, welche bestimmt, wer wir sind (vgl. Butler 2012, 19) und es geht auch um mimetische Prozesse (vgl. ebd.), um soziale Relationen (vgl. ebd., 20) und die Reproduktion von Macht und Normen über den Körper (vgl. ebd., 17). Trotzdem positioniert Butler die Sprache immer wieder als den entscheidenden »Orbit« (ebd., 16) und das entscheidende Machtzentrum. Es gehe darum, wie wir Gender-Normen durch und über Sprache leben (vgl. ebd., 16), wie Sprache auf uns einwirkt, bevor wir sprechen können und dass wir uns immer schon im »Orbit der Sprache« bewegen (ebd., eig. Übers.). Butler interessiert sich vorrangig für die Frage, wie wir zu »denkenden und sprechenden Wesen« werden (ebd.: 15, eig. Übers.), wie wir über und durch die Sprache und ihre Normen ein bestimmtes Gender einverleibt, eingeschrieben oder ein bestimmtes Gender anerzogen bekommen (»educated into having a gender«; ebd., 15). Diese über die Sprache laufende Gender-Edukation beginnt schon lange vor der Schule, findet jedoch auch in der Schule statt. Im Sinne eines geheimen Lehrplans werden wir in der Schule durch Sprache in den »Normen und Konventionen [unterrichtet], die das geschlechtliche Leben regulieren« (ebd., 15; eig. Übers.).

Andere geben uns eine Sprache, mit der wir sprechen können, eine Sprache, in der die Lehrer:innen uns unterrichten. Durch dieses Medium Sprache, durch die Edukation über Sprache können wir nach Butler überhaupt erst als ein lebens-, sozial- und anerkennungsfähiges Ich erscheinen (vgl. ebd., 15). Wenn diese ›Gabe‹ der Sprache (Wimmer 1996) nicht oder nur teilweise gelingt, droht in dieser Perspektive Prekarität und soziale Bestrafung. Eine nicht funktionierende Assimilation hat

16 Der folgende Teil ist in teils erweiterter, abgewandelter und angepasster Form dem Text *Schon wieder ein ultimatives boytoy?* entnommen (Wartmann 2020).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nach Butler einen nicht zu unterschätzenden Preis. Eine mangelhafte Komplizenschaft, gewollt oder nicht, stellt die eigene Lebensfähigkeit, die sozialen Möglichkeiten des eigenen Fortbestehens und der politischen Teilhabe infrage (vgl. Butler 2012, 21; vgl. Wimmer 1996, Kapitel 3.5). Gleichzeitig unterschreiben und stützen wir mit der Komplizenschaft die mit den Normen einhergehenden sozialen Ausschlüsse und hegemonialen Subjektivitäten (ebd., 21f.). So ermöglicht eine »forcierte Förderung der Sprachkompetenz« in dieser Perspektive zwar eine gesteigerte Handlungsfähigkeit, doch sie bringt »die Gefahr mit sich, die Hegemonie einer homogenen Einsprachigkeit zu bekräftigen und Stereotypen hervorzurufen, die dem normalen Sprachmodell konform sind« (Wimmer 2009, 79).

An der Schule sprechen die Schüler:innen und Lehrer:innen in den meisten Fällen abseits der Fremdsprachenfächer eine Sprache. Es besteht ein Monolingualismus, in den mensch gezwungen wird (Butler 2012, 17). Die Problematik des damit einhergehenden monolingualen Habitus an Schulen ist hier nicht neu (z.B. Gogolin 1994). Die Normen dieser einen Sprache an der Schule bestimmen oder bedingen zumindest, wie wir sprechen und leben, und neben der Übernahme heterosexueller Normen verweist Butler auch auf die Zusammenhänge zwischen Monolingualismus, Homogenität, Nationalismus und Rassismus (Butler 2012, 27). Und gerade innerhalb einer dominanten Sprache sei der lebbare Raum stark codiert und geregelt, sodass mit Butler monolingualer Widerstand schnell an seine Grenzen kommt oder immer wieder droht indirekt Heterosexualität, Nationalismus wie Rassismus zu reproduzieren (vgl. ebd., 16; Lugones 2010, 750-753).

Edukation ist somit nicht einfach ein Gut, dass nur gleichmäßig und gerecht verteilt werden muss (vgl. Butler 2012, 18). Butler versteht sie als eine Form der Unterwerfung, die aber auch politische Handlungsfähigkeit erst ermöglicht. Doch mit Butler sei darauf hingewiesen, dass politisches Agieren gegen die Normen darüber hinaus immer in einem Normensystem stattfindet, die immer schon über/in/mit/durch uns handeln und uns gebrauchen, in einer Art und Weise, die uns nicht bewusst sein muss. Jede intentionale, bewusste und subjektive Souveränität gegen die einverleibten und eingeschriebenen Normen, gegen Autorität, Fremdbestimmung oder Gesellschaft wird in dieser Perspektive durchkreuzt und es stellt sich die Frage, wie überhaupt gegen die Normen vorgegangen werden soll, wenn diese in der Kritik stehenden Normen das Potential der Subversion erst zur Verfügung stellen (vgl. ebd., 27).

Die Leute riskieren ihren sozialen Status, wenn sie gegen die hegemonialen Normen, die sie mittragen, vorgehen; sie riskieren ihre Stimme, die gehört werden und wirksam sein soll oder sogar versucht, neue Vokabeln oder eine neue Sprache zu erzeugen (vgl. ebd., 25). Kritik und Widerstand benötigt oder erzeugt somit Prekarität. Und wenn eine kritische Stimme ihre Macht bewahren will, bleibt sie trotz des Unterlaufens bestehender Vokabeln und Normen auf diese angewiesen. Es geht mit Butler darum, Wege zu finden, um in der anerkannten Sprache zu sprechen und

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gleichzeitig ihrer Dominanz, ihrer Macht und ihren monolingualen Auswüchsen, wie den gewalttätigen und ausschließenden Effekten zu widerstehen. Diese Perspektive Butlers und die Kopplung von Widerstand und Prekarität markiert eine weitere Grenze pädagogischer Professionalität.

Im Kontrast zu Dirim und Mecheril lässt sich mit Butler ein weiterer Weg in die Debatte um eine differenzfreundliche Schule einschlagen: Mit Butler geht es um einen Moduswechsel von der Assimilation durch den Monolingualismus zur Praktik des Übersetzens (Butler 2012, 26), der das Double-bind nicht akzeptiert. Dieser Modus des Übersetzens bewegt sich an der Grenze zum Anerkennbaren, ohne das soziale Leben gänzlich aufzugeben. Es geht Butler um eine andere Art des Wirs (»alliance in difference« (ebd.,25)), welches nicht durch Homogenität und Monolingualismus geprägt ist (Butler 2012, 26; vgl. Lugones 2010, 755). Die These lautet: Es gibt Normen, die regeln (»govern«), wie eine Sprache gesprochen wird; jedoch existieren weniger Normen, welche die »Frage nach dem Wie der Übersetzung zwischen Sprachen regeln«, gerade wenn dabei verschiedene Sets »von Normen […] aufeinander prallen« (»clash«; ebd., 16; eig. Übers.).

Dieses Aufeinanderprallen verschiedener Sprachen sei weniger durch Normen geregelt; beim Übersetzen prallen verschiedene Sets von Normen aufeinander, Wörter bleiben letztendlich unübersetzbar.[17] Dieses Aufeinanderprallen verschiedener Sprachen lässt den monolingualen und auch kolonialen Raum instabil werden (vgl. Lugones 2010, 750f.). Der Begriff der Bildung ist hier ein gutes Beispiel. Dieser Begriff lässt sich kaum von *deutschen* Diskursen lösen (vgl. Kapitel 2.9); die unmögliche Übersetzung oder der Export des Bildungsbegriffs als Eigennamen kann dessen Kontextualität, Gewordensein und Gewalttätigkeit entlarven.

Was könnte dies für die Schule bedeuten, gerade wenn ich zusätzlich noch die von Spivak kritisierte Allianz zwischen liberalem Multikulturalismus, Postkolonialismus und transnationalem Kapitalismus im Auge behalte, also Mehrsprachigkeit nicht per se als gut ausweise. Die »multilinguale […] Situation […] ändert nichts« (Spivak 2008, 4) und »Liberal multiculturalism is interested, basically, in bottom-line national origin validation« (Spivak 1996, 83). Nach Spivak kann die Mehrsprachigkeit die soziale Ungleichheit auch verschärfen; zudem bedingt nach Spivak die multilinguale Situation nicht notwendig das widerständige Aufeinanderprallen von Sprachen und das Aufscheinen der Unmöglichkeit der Übersetzung. Vielmehr scheint es mit Butler und Spivak darum zu gehen, sich gegen hegemoniale und homogenisierende Bewegungen und auch Bilingualitäten zu wenden, die stark durchcodiert sind und zwei dominante Sprachen (beispielsweise Deutsch und

17 Dieser Gedanke der Unmöglichkeit ist keine Absage an das Übersetzen, sondern nur eine Absage an ein bestimmtes Sprachverständnis, nach welchem verschiedene Sprachen, die mit sich selbst identisch sind, in relativer Differenz zueinander gesetzt werden und bei dem die Wörter verschiedener Sprachen auf die gleichen Signifikate verweisen.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Englisch), damit zwei dominante Homogenisierungsbewegungen (National- und Transnationalisierungsdiskurse), kurzschließen (Butler 2012, 16; hingegen Dirim und Khakpour, 215-222). Mensch müsste eine Mehrsprachigkeit abseits des liberalen Multilingualismus unter der Vorherrschaft einer nationalen Sprache denken, die den homogenen Raum an der Schule wie auch schon vorher in der Primärsozialisation durchkreuzen kann. Mögliche und vorschnelle[18] Übersetzungen in das politische Feld sind schwierig, da beispielsweise längere Auslandsaufenthalte für Schüler:innen wie schon die klassischen Bildungsreisen (vgl. krit. d. Maurer 2021) oder die Schaffung von Unterkünften auf dem Schulgelände für Schüler:innen aus anderen Staaten auch die Wir/Ihr-Dichotomie und nationale Identität stützen können. Trotzdem scheint es sinnvoll zu sein, beispielsweise die Lehramtsausbildung von Migrantisierten sofort zu bewilligen (vgl. Kuklik 2021) und Anreize und Quoten für Lehrer:innenheterogenität zu schaffen. Auch können (wie Dirim und Khakapour dies bereits anregen) bi- oder multilinguale Kindergärten sowie Schulen, in denen die Sprachen der Schüler:innen gesprochen werden, politisch wirksame Interventionen sein.

Der von Butler angesprochene Moduswechsel markiert weniger einen weiteren Orientierungspunkt für ein starkes und reflexives Lehrer:innensubjekt, welches Didaktiken im Modus der Übersetzung entwerfen soll, sondern er verweist auf eine Grenzverschiebung und Erweiterung des Sagbaren in (kritischen) Debatten über Schule, *Bildung*spolitik und Schulneugründungen. Zwar bedürfen die meisten politischen Kämpfe an und um Schulen zunächst keine diskursiv-inhaltliche Verschiebung, wenn weiterhin (leider) immer noch ernsthaft darüber diskutiert wird, ob auf dem Pausenhof andere Sprachen als deutsch gesprochen werden dürfen, wenn tatsächlich immer noch Leute auf die Idee kommen, mehrsprachig aufgewachsene Kinder von monolingual aufgewachsenen Kindern zu separieren (vgl. krit. d. Erzeren 2021) oder wenn Verlage rechte Eltern-Ratgeber zum vierten Mal auflegen, in denen der Autor vorschlägt, dass jeden Tag mindestens eine Deutschstunde Pflicht werden müsse und niemand Abitur machen dürfe, wenn die- oder derjenige keinen »halben Regalmeter deutsche Literatur gelesen hat und der nicht fünfzehn Gedichte sowie Passagen aus dem ›Faust‹ auswendig kann« (Kraus 2017, 235).

Trotzdem: Mit Butler zeigt sich, dass an die Stelle einer gemeinsamen, nationalisierten und kolonialen Verständigungs- und Verkehrssprache die Übersetzung tritt. Dieser Moduswechsel konnte theoretisch plausibilisiert und begründet werden. Doch es entstehen zunächst zahlreiche Fragen. Wie soll eine Schule im Modus der Übersetzung ohne eine allgemeine Verkehrssprache aussehen? Wer oder was leistet die Übersetzung? Wie organisiert mensch die Übersetzung? Wer oder

18 Vorschnell, weil durch einzelne Forderungen die Komplexität der Problematik verloren gehen kann und ein Schein entsteht, nach dem diese Forderungen automatisch zum Erfolg führen, was keinesfalls gegeben ist.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

was bestimmt, wie übersetzt wird? Ist der Moduswechsel vom monolingualen zum übersetzenden Habitus überhaupt lebbar?

Schulentwicklung mit der Diskurstheorie im Anschluss an Lyotard und dem Übersetzungsdenken Spivaks: Kollers Arbeiten lassen sich in einer Weise lesen, der zufolge nicht nur zwischen den Sprachspielen innerhalb einer Sprache, sondern zwischen den Sprachen radikale Differenzen in Form des Widerstreits auftreten, zumal bei Koller letztendlich jede:r seine bzw. ihre eigene Sprache spricht (vgl. Dirim und Khakpour 2018, 208-210). Neben den Sätzen, Satzfamilien und Diskursarten bildet auch jede Sprache ein sprachliches Universum, das sich nicht direkt in ein anderes übersetzen lässt. Es gibt keine sprachliche Instanz oder einen sprachlichen Schiedsrichter, von der bzw. dem aus die Differenz zwischen den Sprachen aufgehoben werden könnte.[19] Es geht dann mit Koller nicht wie bei Mecheril um ein Sprechen, das sich in erster Linie auf »Verständigung und Teilhabe« (Mecheril 2009, 94) oder einen ›Bildungswettbewerb‹ in Bezug auf ein geteiltes (partikulares) Allgemeines ausrichtet, sondern um die Erzeugung, Bejahung und das Bezeugen des Widerstreits zwischen und innerhalb der Sprachen in der Schule, um beispielsweise die Totalitäten der Meta-Diskurse des transnationalen Kapitalismus und Nationalismus, d.h. auch, die »natio-ethno-kulturelle[n] Identitäts- und Differenzschemata« aufzubrechen (ebd.). Diese Bejahung des Widerstreits zwischen und innerhalb der Sprachen und den Sprachsubjekten bedeutet jedoch nach Koller weder, die einzelnen Sprachen, Sprachzugehörigkeiten und Sprachspiele in der Schule voneinander abzuschotten und in einer Art *Mini-Kultur-Kampf* oder gar in einem radikalen Individualismus zu positionieren, noch, dass Übersetzung und Kommunikation unmöglich wären. Mit Koller lässt sich das migrationspädagogische Plädoyer für Differenz in Bezug auf die Mehrsprachigkeit an Schulen vielmehr konzeptuell erweitern und in das auf Monolingualismus und Homogenität basierende Double-Bind nicht nur differenzfreundlich wie diskriminierungskritisch, sondern auch dissens-orientiert intervenieren.

Es stellt sich wie bei Butler die Frage: Wie kann Verständigung, Teilhabe und Kommunikation abseits von etwas Gleichem und Allgemeinen innerhalb der jetzigen Differenzsysteme garantiert werden? Schon die Forderung Dirims und Khakpour nach der Anerkennung Anderer ›wenig prestigereichen‹ Sprachen als gleichberechtigte »Bildungssprachen« müsste konzeptuell dazu führen, dass die nationalisierte Sprache nur eine unter mehreren ist, wenn Gleichberechtigung

19 Hier entsteht mit Blick auf Kapitel 2.9 auch eine kritische Perspektive auf Koller, der die unzähligen »politische[n], gesellschaftliche[n] oder kulturelle[n] Auseinandersetzungen« und »Konflikte« der Postmoderne auf das »Aufeinandertreffen« von Diskursarten oder von »miteinander unvereinbaren Sprachspiele[n]« *innerhalb* einer Sprache zurückführt, wodurch auf der Ebene nationalisierter Sprachen ein sprachlich-homogener Raum konstruiert und performativ gestützt wird (Bad, 95; vgl. Kapitel 3.3).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC

herrschen soll. Die Frage lautet dann nicht, wie ich gleichzeitig integriere und inkludiere und so an der Vorherrschaft der nationalisierten und nationalen Sprachen und dem Wettbewerbsvorteil des monolingualen Habitus festhalten muss, sondern wie lassen sich Lebensformen jenseits der Vorherrschaft einer nationalen Sprache und damit an der Grenze des Anerkennbaren lebbar machen und welchen Beitrag können pädagogische Institutionen für diese Lebbarmachung leisten (vgl. Butler 2012, 27)?

Abseits konkreter Vorschläge kann der Modus der Übersetzung im Anschluss an Spivak mit der Perspektive Kollers zunächst als eine Möglichkeit ausgewiesen werden, den Widerstreit zwischen den Sprachen zu bezeugen, zu erzeugen und zu bejahen. Übersetzen wäre eine nicht nur ›prothetische‹ Praktik, mit der die eine Sprache sich in der anderen auflöst, Verständigung erzeugt und das »Fremde vertraut gemacht« wird, sondern Übersetzung wäre eine ›aktive Arbeit‹, bei der »am Ende nicht mehr klar [ist], ob das Original in eine neue Fassung übersetzt wird, oder vielleicht umgekehrt die Sprache, in die das Original übersetzt werden soll, verändert und ›übersetzt‹ wird« (Nandi 2009, 127).[20] Die Differenz zwischen den Sprachen schreibt sich in die Übersetzung ein.

Gleichzeitig bleibt »Übersetzung […] ein Machtfeld« (Spivak 2008) und das Schreiben in nicht hegemonialen Sprachen und die jeweiligen Übersetzungen (ebd.) erfolgen in einem Feld, welches durch hegemoniale Sprachen durchzogen ist. Viele schreiben schon mit Blick auf die Übersetzbarkeit in der hegemonialen Sprache (Spivak 1996, 82) oder in der Übersetzung besitzt die hegemoniale Sprache die »Autorität« und bestimmt den übersetzten Text (vgl. Spivak 2008). Zumal beim Fehlen tiefgreifender Kenntnisse der anderen Sprachen und dem Fehlen von tiefgreifenden Spracherwerbsmöglichkeiten anderer Sprachen beispielsweise in einem monolingualen System (vgl. ebd.) eine »Übersetzerin stets Gefahr läuft, tradierte Bilder und Klischees von der Anderen Kultur zu reproduzieren«, wodurch »die ohnehin vorhandenen Machtdifferenzen zwischen westlichen und nicht-westlichen Kulturen« gefestigt und fortgeschrieben werden« (Nandi 2011, 127). Die »Übersetzung« droht gerade in einem monolingualen System »hierarchisch« zu bleiben (Spivak 2008).

Folglich bedarf es nach Spivak einer Äquivalenz der Sprachen und es »besteht eine dringende Notwendigkeit, sich Äquivalenz als mögliche erste Sprache unter den Sprachen vorzustellen« (ebd.) und in dieser Spur andere nicht-hegemoniale Sprachen wirklich zu lernen (Spivak 1993, 187, 191f.). Es geht dann nicht nur um eine differenzfreundliche Anerkennung und Gleichwertigkeit anderer Sprachen

20 So »verdreht und hybridisiert [Spivak] die englische Sprache so sehr, dass sie für einen englischen Muttersprachler fast so fremd ist wie Bengali«. Durch die Übersetzung »erscheint […] das Vertraute plötzlich als fremd« (Nandi 2009, 127).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

oder die »[…] [Berücksichtigung der] gesellschaftlichen sprachenbezogenen Anerkennungsverhältnisse«, die auch »in den Klassenraum hineinwirken« (Dirim und Khakpour 2018, 224). Vielmehr müsse nach Spivak »im Bereich der Handlungsmacht […] an der aufwärts gerichteten Klassenmobilität gearbeitet« (Spivak 2008) und das intensive wie solidarische Lernen von nicht-hegemonialen Sprachen samt der damit verbundenen ›Rhetorizität‹ wie Mehrdeutigkeit und den entsprechenden gesellschaftlichen und diskursiv-hegemonialen Kontexten, gefördert werden (Spivak 1993, 188f.).

Und die »aufwärts gerichtete Klassenmobilität funktioniert, wenn man sich um die Politik lokaler Ökonomien kümmert« (Spivak 2008) und, mit Bezug auf einen früheren Text, um die lokalen Sprachen (Spivak 1993). Lehrer:innen und die Schule beeinflussen mit Blick auf die ökonomischen und politischen Diskurse letztendlich nur in einem sehr geringem Umfang die Aufwertung von Sprachen, was jedoch nicht automatisch heißt, dass die Schule einen unwichtigen Kampfplatz darstellt.

Wenn hier Butlers Vorschlag gefolgt wird und der Modus der Übersetzung und damit auch der Mehrsprachigkeit den der Homogenität ablösen soll, dann müsste über die Schule hinaus daran gearbeitet werden, dass wir die Äquivalenz aller in der Schule gesprochenen Sprachen fördern. Auch müssten die gleichen institutionellen und diskursiven Voraussetzungen in Bezug auf ein sowohl verständnisorientiertes wie auch Widerstreit bejahendes Übersetzen in gleicher Weise angestrebt werden. Und dies müsste in gleicher Weise geschehen, wie dies derzeit die Lehrsubjekte in Bezug auf die selbstverständliche Fähigkeit, alles in deutscher Sprache unterrichten zu können, praktizieren. Wenn beispielsweise auf den Schulhöfen die Schüler:innen *deutschland*weit über 200 Sprachen sprechen, dann sollten sich die Politiken der Edukation, die institutionellen Strukturen und Lehramtsausbildungen darauf ausrichten. Äquivalenz der Sprachen, Mehrsprachigkeit jenseits der Vorherrschaft einer nationalisierten Sprache und eine widerstreitende Übersetzung werden so zu Zentren einer anti-hegemonialen Strategie und Gegenerzählung.

Im Anschluss an die radikale Demokratietheorie: Mit den Machtfragen Spivaks, der Widerstreitfigur Lyotards und auch mit der Perspektive Alfred Schäfers im Anschluss an Laclau und Mouffe wird die Vorherrschaft einer Sprache problematisch. Es stellt sich ähnlich wie bei Mecheril und Vorrink (2018) die Frage, »wie […] Schule als ein öffentliches System einer *Pädagogik für alle* demokratisch operieren [kann]« (Mecheril und Vorrink, 2018, 27) und wie ein demokratischer Umgang mit den gesprochenen Sprachen und anderen Medien (vgl. Beiler 2022) aussehen könnte? Es stellt sich nicht die Frage, wie die Lehrer:innen gleichzeitig gegen und innerhalb der Differenzordnungen Freiräume für Selbst-Bildung arrangieren können. Vielmehr frage ich, wie sich diese Differenzordnungen verändern lassen und wie die Leute in Bezug auf die verschiedenen gesprochenen Sprachen oder verwendeten Medien den Machtproblemen und den Ausschließungs- und

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Verdrängungsmechanismen hegemonialer Diskurse, Institutionen und Praktiken begegnen sollen, ohne dass die Losung wieder Bildung heißt?

Demokratie an Schulen benötigt differente Teilnehmende, die über ein demokratisches System entgegenstehende und (teils) widerstreitende[21] Interessen und Positionen in Verhandlung bringen und Entscheidungen generieren. Demokratische Schulen, Demokratiepädagogik, Demokratiebildung (vgl. Friedrichs 2021, 444f.) oder Schulparlamente sind nun keine Neuheit. Die Entscheidung, den ›un-fähigen‹ Schüler:innen, Lehrer:innen, […], Hausmeister:innen der Schule die »Fähigkeit zu[zu]sprechen, sich um die Angelegenheiten des Gemeinsamen [oder Verschränkten wie Differenten] kümmern zu können« (Beiler et al. 2014, 18), wurde bereits mehrfach gefällt.

> »In the act of wholesale translation into English there can be a betrayal of the democratic ideal into the law of the strongest.« (Spivak 1993, 182)

Mit den bisherigen Problematisierungen stellt sich nun jedoch die Frage, ob die Vorherrschaft einer nationalisierten Sprache in einer ›Migrationsgesellschaft‹ nicht ein antidemokratisches Element enthält. Die demokratische Kommunikation und Verständigung an den wenigen Demokratieschulen oder im Rahmen demokratischer wie demokratiepädagogischer Elemente an der Schule finden in der Regel in einer nationalisierten Sprache statt und die verschiedenen Sprachen und Medien sind an der monolingualen Demokratie-Schule nicht äquivalent positioniert. Das monolinguale System rahmt von vornherein das Sag-, Denk-, Entscheid- und Institutionalisierbare in Bezug auf die demokratischen Hervorbringungs- und Entscheidungsprozesse an der Schule. Die Ausrichtung auf eine nationalisierte Sprache bestätigt die anderen für die demokratischen Prozesse irrelevanten Sprachen und Medien in ihrer Irrelevanz. Wie die Forderung der Anerkennung der anderen Sprachen als »Bildungssprachen«, also beispielsweise einem Matheunterricht in Twi, kann auch

21 Nach Werner Friedrichs bezieht die Demokratie gerade ihre Legitimität daraus, »möglichst vielen antagonistischen Positionen Geltung [zu] verschaffen« (Friedrichs 2021, 432). Und ähnlich wie in der Lyotardrezeption Kollers steht die Umwandlung der demokratischen Aushandlung in einen Rechtsstreit oder die Ökonomisierung des demokratischen Prozesses dem eigentlichen demokratischen Prozess entgegen. Es geht nach Friedrichs somit in den gegenwärtigen Verhältnissen, in denen die »liberale Demokratie noch nie intakt« war (Lorey 2020, 7; zit.n. Friedrichs 2022, 433), um das Problem, dass »sich das Politische aus der Politik zurückzieht« (Friedrichs 2021, 437) und »die liberale, repräsentative Demokratie in einem Symbioseverhältnis mit dem Konsumkapitalismus steht und insofern eine klare Mitschuld an der sozial-ökologischen Nachhaltigkeitskrise trägt« (Blühdorn 2020, 288; zit.n. Friedrich 2021, 432), d.h. umgekehrt: um eine »Demokratisierung der Demokratie« (Offe 2003; zit.n. Friedrichs 2021, 432).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die Forderung der Anerkennung aller gesprochenen Sprachen und anderweitigen Medien als Teilhabe-Sprachen/-Medien formuliert werden.

Diese Perspektive einer radikalen Demokratietheorie lässt sich über die Sprache hinaus in verschiedenste Richtungen ausweiten. Einerseits betrifft ein radikales Demokratieverständnis auch die Auseinandersetzung um das Demokratische und der jeweils etablierten »Regierungstechnik« selbst (Friedrichs 2021, 433), sodass letztendlich auch an der Schule »die Demokratie […] keine dauerhaft fixierten architektonischen Formen« annehmen dürfte, sondern die Form(en) der Demokratie bleibt (bleiben) selbst heterogen und beweglich (ebd., 41; vgl. Ahrens und Wimmer 2014, 176). Die Demokratie bleibt ›im Kommen‹ (Derrida) und die Demokratie kommt auch durch ein ›Parlament der Dinge‹ (Latour) oder durch die radikale Demokratietheorie Laclaus und Mouffes nicht bei sich selbst an. Sie ist eine »unendliche Aufgabe« (Friedrichs 2021, 432). Diese demokratische Auseinandersetzung betrifft neben dem Demokratieverständnis selbst andererseits auch die an der Schule angewendeten Pädagogiken im Unterricht, Begriffe und Theorien des Aufwachsens und von Veränderungsprozessen, die implizit und explizit vorherrschenden Menschenfassungen und Lebensformen, verwendeten technisch-medialen Apparaturen (vgl. Wartmann 2020), Praktiken und Diskurse der Psychomacht, Übersetzungsmodi, Kindheitsbilder, Differenzkonstrukte oder Architekturen (vgl. Rieger-Ladich und Ricken 2009). Damit steht auch beispielsweise eine *Bildung in einer Vielfalt von Sprachen* (Koller 1997) zur Disposition, denn eine Bildung als Transformationsprozess gerät selbst in den Hegemoniekampf und lässt sich in dieser Perspektive im Kampf mit anderen Befüllungen des leeren Signifikanten der Bildung, aber auch mit anderen Begrifflichkeiten auch aus anderen Sprachen höchstens als eine partikulare Veränderungsform oder -beschreibung unter anderen markieren. Die Bildung in einer sprachlichen Vielfalt wird zu einer Vielfalt der Diskurse von Veränderungsprozessen.

Wenn Lehrer:innen die ›egalitäre Differenz‹ (Prengel), die differenzfreundliche Pädagogik oder ein Selbst-Bildungskonzept einfach der Schule und dem Unterricht überstülpen, dann ist dies in gewissem Sinne zunächst nicht sehr differenzfreundlich. Andere Differenzkonstrukte scheinen meist ohne jegliche demokratische Aushandlungs- und Verhandlungsprozesse innerhalb oder außerhalb der Schule verneint, verdrängt und verworfen zu werden (vgl. krit. d. Wimmer 2014d, 445). Die Frage der Macht wird ausgeklammert. Wir haben es zumindest in diesem Zugriff letztendlich mit einem zutiefst unethischen und verantwortungslosen Edukationssystem zu tun, indem die Durchsetzung der jeweiligen Position mit allen Mitteln erfolgt (siehe beispielsweise die Ausführungen zur Psychomacht bei Wimmer 2013).

Wer oder was verantwortet die konkreten Sprachen, Didaktiken, Bildungstheorien, Architekturen, pädagogische Software, Kindheits- und Lebensformen an der Schule? Wo wird verhandelt, was ethisch vertretbar ist und was nicht? Den immer laufenden (pädagogischen) Experimenten an der Schule lässt sich nicht einfach

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ein verantwortliches Subjekt zur Seite stellen, welches beispielsweise im Falle der Lehrenden die eigenen pädagogischen Diskurse, Praktiken, angewandten Kindheitsbilder und Differenzkonstrukte reflektiert und kontrolliert oder sogar nach der Einwilligung der Betroffenen fragen würde. Wer oder was trägt die Verantwortung für die immer schon stattfindenden ›Experimente von und mit uns allen‹ in den Familien, Schulen oder Universitäten (vgl. Latour 2007)? Die Schulrektor:innen? Die Lehrer:innen? Die Institution? Unternehmen? Kann mensch einem Foucault'schen Diskurs die Schuld geben? Beginnt das ganze Bildungs-Drama bei Humboldt? Oder in Anlehnung an aktuelle Diskurse: Lässt sich dem für sich selbst verantwortlichen Selbst die Schuld zuschieben? Wie können die Lehr- und Lernphantome den verschiedenen Edukationen, ihren teilweise katastrophalen Effekten und den ethischen Implikationen begegnen? Wo werden die Unterrichtsformen und Kindheitsbilder in den Klassenzimmern und Seminarräumen verhandelt? Werden die Zöglinge, sich bildenden Selbstheiten, die Lehramts-Studierenden und Schüler:innen gefragt, ob sie so bezeichnet oder in der Art und Weise subjektiviert werden wollen oder an dem Experiment Bildung teilnehmen möchten? Oder bleiben Betroffene ungefragte (und beispielsweise von der empirischen Bildungsforschung beforschte) Versuchskaninchen in einem Experiment mit ungewissem Ausgang?

Eine radikal demokratische Schule scheint ähnlich wie bei der Problematik der Singularität und der unreinen Differenz mit unlösbaren und kaum zu bewältigenden Herausforderungen konfrontiert, die von den direkt Betroffenen und dem Betroffenen einer Schule nicht bewältigt werden können. Doch wie ließe sich eine Demokratisierung der radikalen Bedingtheiten und Verstrickungen der Schule mit bestimmten (medial bedingten) Lebensformen, Pädagogiken, Diskursen, Techniken, Architekturen, Sprachen etc., für die kein Subjekt, auch kein professionelles Lehrsubjekt einfach verantwortlich ist und sein kann, zumindest vorstellbar machen?

Ein wichtiger Anker- und Wegpunkt für diese Demokratisierung könnte der über die Schule hinausgehende bereits teilweise stattfindende »informed dissent« sein (Jasanoff 2002 und 2007; n. Nordmann 2015, 183), d.h. eine »kontrovers diskutierte Wissenschafts- und Technikpolitik« (Nordmann 2015, 183). Diese weite ich hier jedoch einerseits auf die Ebene der in einer Gesellschaft verwendeten pädagogischen wie demokratischen Praktiken, Diskurse, Institutionalisierungen, Materialisierungen und Lebensformen (an Schulen) und anderseits differenztheoretisch durch Dissensfiguren wie den Widerstreit aus. Mit dieser Perspektive benötigt es zunächst, wie in der Technik- und Wissenschaftspolitik gängig(er), mehr Instrumentarien, die dem Ethikrat, »Verbraucherkonferenzen, Nutzerlabore, Fokusgruppen, Bürgerbeteiligungen und Stakeholder-Kommunikationen« entsprechen, die nicht auf »Konsensbildung« zielen, sondern »die Technikentwicklung in das Licht politischer Einflussnahme und Weichenstellung rückt und sie vor allem als steuerbar *erscheinen* lässt« (ebd.; eig. Herv.). Gleichzeitig muss ich anmerken, dass die Diskurse um die Technikethik am besten zeigen, dass beispielsweise

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die Frage nach den »Kriterien für [den] Abbruch [von Realexperimenten]« und die Frage, wie »eine technische Entwicklung zurückgeholt oder eingedämmt werden könnte, nachdem sie einmal in Gang gekommen ist«, bisher keine umsetzbaren Antworten gefunden hat (ebd., 184).[22]

Neben Demokratiepädagogik und demokratischen Strukturen an Schulen dürften für den Anfang trotzdem beispielsweise der Ausbau und die Schaffung von mehr Orten des »informed dissent« innerhalb und außerhalb der Schulen einen gangbaren Weg in eine demokratischere Richtung vorstellbarer machen.

Doch wie lassen sich demokratische Entscheidungsprozesse, ethische Aushandlungsprozesse und ein »informed dissent« im Posthumanismus vorstellbar machen, wenn die Subjekte nicht mehr mit klassischen Subjekten identifiziert werden können? Subjekte lassen sich nicht mehr mit intentionalen und rationalen ›Instanzen‹ identifizieren, »welche das Erkennen und Handeln vernünftig begründen können« (Gamm 1992, 30)? Die Phantome (Wimmer), Aktanten (Latour), die Intra-Aktionen (Barad) wie Interpassivitäten (Pfaller) sind so unterschiedlich wie die vielen Selbst-Dezentrierungspunkte der nicht nur poststrukturalistischen Einsätze. Wenn das Unbewusste, die Sprache, die Schreibmaschine oder Zeichentechnologie, die verschiedensten Verschränkungen, Diskurse, Apparaturen etc. selbst nur auf sehr komplexe Lebensformen verweisen, wer oder was entscheidet dann überhaupt?

Sind wir wieder nur ungefragte Versuchskaninchen in sehr komplexen Ordnungen? Sind das Unbewusste und der Diskurs, die Sprache wie das Smartphone nicht zutiefst undemokratisch? Führt die Subjektdezentrierung nicht wie bei Mecheril und Heinemann nur erneut zu einer unbewältigbaren Anrufung in Richtung des pädagogischen Subjekts, die vielen es durchdringenden oder sogar ausmachenden anderen und Andersheiten mitzudenken, zu reflektieren und damit wieder kontrollierbar und beherrschbar zu machen?

Nach Gerhard Gamm muss die ethische Dimension nicht an eine naturalisierte Identität geknüpft werden, die sich in eine objektive Distanz zur von der Natur getrennten sozialen Welt bringt und die über das Soziale wie in einem Gerichtshof entscheiden muss (vgl. Gamm 1992, 30, 38). Es kündigen sich gerade im Anschluss an den getätigten Iterationen bereits andere imaginär-symbolisch-reale Geflechte (Lacan) oder unter Einbezug des oder eines neuen Materialismus andere ›ethisch-onto-epistem-ologische‹ Apparaturen[23] an (Barad 2013, S. 56; vgl. Kapitel

22 Auch muss wie bei Gamm die Frage gestellt werden, ob dem Ruf nach ethischen Ankerpunkten nicht auch eine problematische und gegenüber dem Spätkapitalismus affirmative und stabilisierende Funktion zukommt (Gamm 1992, 36f.).

23 Barad schließt mit ihrem Apparaturbegriff unter anderem an Foucaults Dispositivbegriff an, der ins Englische auch mit »apparatus« übersetzt wird (Barad 2007, 63). Der Dispositivbegriff wurde in der Auseinandersetzung mit Ricken bereits als eine Art Netz verschiedener Elemente erläutert (vgl. Kapitel 2.2). Im Anschluss an Donna Haraways Immanenzdenken entste-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

4.8). In denen geht es darum, das Imaginäre nicht zu naturalisieren (vgl. Wimmer 1988, 247-265; 2013). Macht, Exklusion und Hegemonie rücken »in das Licht des Kontingenten«[24]; der Dissens steht über dem Konsens[25] und die optischen Metaphern der Reflexion[26] und des Schauens durchs geistige Auge[27] werden durchkreuzt oder von ihrer hegemonialen Position gestoßen.

Es sollte bereits deutlich geworden sein, dass der Fokuswechsel auf das von klassischen Reinheits- und Subjekt-Objekt-Trennungspraktiken Ausgeschlossene (beispielsweise das Unreine, Verschränkte, Hybride, Subalterne) andere Politiken ermöglicht. Und es scheint gerade in Verschränkung mit aktuellen postkolonialen und posthumanistischen Diskursen eine immer im Kommen bleibende dissens-orientierte und anti-nationale Demokratie in einem ›Mittendrin‹[28] und in einer geteilten Welt[29] denkbar und erstrebenswert, in der die radikal bedingten (ir-)realen Phantome[30], uns heimsuchenden Gespenster und Wiedergänger[31], Cyborgs, hybriden Aktanten[32] intra-agieren[33].

Nichtidentität der Sprache und Intra-Lingualismus im Anschluss an Derrida: Eine weitere strategische Intervention zur Herstellung der Äquivalenz der Sprachen ist die medientheoretische Fassung der ersten Sprache(n) als Fremdsprache(n) und die Ausweisung des Sprechens als fortwährendes Übersetzen (vgl. Kapitel 2.4, 3.5). Die bereits besprochene Frage nach der widerstreitenden Übersetzung zwischen den Sprachen betrifft mit Lyotard oder hier Derrida auch die Sprachen selbst. Neben der Unmöglichkeit, »zwischen Sprache, Dialekt und Idiom […] strukturell und mittels interner Kriterien eine klare Unterscheidung[34] treffen« zu können (Wimmer 2009, 74), stellt Sprache auch bei einer phantasierten Abtrennung und Bereinigung

---

hen je nach Apparatur andere diskursive wie materielle, aber auch ethische, epistemische und ontologische Effekte. Die Zusammenführung ›ethisch-onto-epistem-ologisch‹ verweist mit Barad auf die Verschränkungen dieser verschiedenen Ebenen (vgl. Scherrer & Wartmann 2021, 149).

24 Ahrens & Wimmer 2014, 195; Ricken 2006, Schäfer 2011a, Dirim & Mecheril 2018a. Die Verweise dieses Satzes und des nächsten Absatzes wurden für eine bessere Lesbarkeit in die Fußnoten verschoben.

25 Vgl. Koller 2012; Beiler et al. 2014, 18f., 28; Ahrens & Wimmer 2014, 193–196.

26 Vgl. Barad 2013, 27f.

27 Vgl. Gamm 1992, 18.

28 Haraway 1995, 98; Scherrer & Wartmann 2021, 150–159.

29 Vgl. Ahrens & Wimmer 2014, 195; Friedrichs 2021, 4–6.

30 Vgl. Wimmer 2013.

31 Derrida; n. Wimmer 2013, 303f.

32 Haraway 1995, 1997.

33 Barad 2007.

34 In Bez. zu Derrida 2003, 21f. Mit Dipesh Chakrabarty ließe sich beispielsweise ganz treffend hier hinzufügen, dass »eine Sprache […] nichts als ein Dialekt ist, der eine Armee im Rücken hat« (Chakrabarty 2010, 62).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

von Dialekt, Idiom und anderen Sprachen keine ursprüngliche oder zu erreichende Identität und Heimat dar (ebd.; vgl. Spivak 1993, 180-183). Dieses Sprachverständnis hat gravierende Konsequenzen für den Spracherwerb (vgl. Wartmann 2020; Kittler 1986) und die Literaturdidaktik (vgl. Blioumi 2014), welche nicht mehr (nur) darauf ausgerichtet wären, dass Lernende einen Sprachcode und Textkanon erlernen und Texte und Wörter feste und immer gleich interpretierbare Bedeutungen zugewiesen bekommen. Zudem irritiert oder problematisiert diese dekonstruktive Fassung der Nicht-Identität von Sprache jede Vorstellung von Multi- oder Inter- und auch Translingualismus. Die Präfixe des Multi-, Inter- und Trans- bedürfen oder fördern die Vorstellung von Sprachidentitäten oder einheitlichen Sprachen als einzelne Entitäten, die nebeneinander (Multi), zwischen und ineinander (Inter-, Trans-)bestehen, was auch der Fall ist, wenn bestimmte von mehreren Entitäten geteilte Sprachelemente oder in Aushandlungsprozessen veränderte Sprachelemente berücksichtigt werden.

Mit Derridas oder auch Spivaks Durchstreichung der *eigenen* Sprache scheint im Anschluss an den neuen Materialismus Barads das Präfix »intra« vielversprechend (vgl. Scherrer und Wartmann 2021). Es lässt sich ein Intra-Lingualismus oder eine intra-aktive Mehrsprachigkeit denken. Die scheinbar voneinander abgrenzbaren Sprachen sind dann nur noch Effekte. ›Kulturelle Politiken‹ (Spivak 1993) wie spezifische Teilungs- und Verschränkungspraktiken bringen diese scheinbaren Entitäten erst hervor. Der Nationalismus aber auch die Demokratie als ›Regierungstechnik‹ können als Beispiele erwähnt werden (Friedrichs 2021, 433), die auf solche Teilungs- und Verschränkungspraktiken verweisen, die bestimmte scheinbar einheitliche Sprachen und Sprachverhältnisse hervorbringen. Damit verschiebt sich die Perspektive weg von ver-einzelten Sprachen, von denen ver-einzelte Schüler:innen einige wenige an der Schule lernen sollen, hin zu den Teilungs- und Verschränkungspraktiken, die bestimmte und hierarchisierte Sprachverhältnisse überhaupt erst hervorbringen, die Sprachen vernichten[35] oder fördern und neu erzeugen können.

Zusammenfassend lässt sich nun rekapitulieren, dass ich mit dem Fokus auf den Dezentrierungspunkt Sprache und mithilfe einiger radikalen wie unreinen Differenzfiguren konzeptuelle und programmatische Be-Zugspunkte erzeugt habe. Die entstandenen Be-Zugspunkte lassen sich mit den Stichworten der Übersetzung, des Widerstreits, der Demokratie und der Intra-Lingualität markieren. Ein wichtiger Ausgangspunkt für diese radikalisierende Dezentrierungsbewegung war

35 Derzeit gibt es noch ungefähr 7000 Sprachen, alle »zwei Wochen stirbt eine Sprache« aus und bis zum Ende des Jahrhunderts werden von den 7000 Sprachen ungefähr 50 % verschwinden (Seyfeddinipur 2016; n. Weber 2016) und 50 % der Bevölkerung sprechen derzeit nur 25 Sprachen (ebd.). Die Hauptursachen des Sprachsterbens in den letzten Jahrhunderten waren Kolonialismus, Nationalismus und die Globalisierung.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

einerseits das Kreisen um die (bildungstheoretischen) Subjekt-Dezentrierungspunkte. Dazu gehören insbesondere das Kreisen um Sprache und Medien (Koller und Wimmer), Macht, Diskurs und Hegemonie (Ricken und Schäfer), die radikale Demokratietheorie (Schäfer), die Ablehnung identitätstheoretischer, totalitärer wie monolingualer Gesetze bzw. Double-Binds sowie die Differenzfiguren der Alterität, des Widerstreits und der unreinen Differenz (Schäfer, Koller, Wimmer). Andererseits waren die Verweise auf Butlers Arbeiten (Heinemann und Mecheril 2018, 250) und ihre deutliche Infragestellung des Double-Binds (Butler 2012), wie ihre Bezüge zu Spivaks postkolonialem Übersetzungsdenken wichtige Referenzpunkte.

Mit den vollzogenen bildungstheoretischen Iterationen und der anschließenden Fortschreibung ist ein ziemlich umfangreiches differenztheoretisches Kriterien- und Theoriereservoir entstanden. Ausgehend von der ent-totalisierenden Vielfalt der Sprachen und Sprachspiele (Koller 1997, 1999), der radikalen Ent- und Verfremdung der *eigenen Mono*-Sprache (Wimmer 2009), dem politischen Konflikt um das diskursiv-hegemoniale System und der anvisierten Etablierung humanerer Anthropotechnologien (Ricken 2006) oder gerechterer medial bedingter Lebensformen (Wimmer 2009) konnte eine deutliche Kritik an der monolingualen und auf Homogenität ruhenden Schule und auch eine konzeptionelle Übersetzungsarbeit[36] begonnen werden. Ich markiere die hier vorliegende Arbeit damit selbst als einen Ort oder Einsatz im Rahmen eines informierten Dissenses, in dem ich bestehende kritische (Schul-)Modelle und Konzepte diskutiere und die Grenzen des Diskutier-, Denk- und Entscheidbaren verschiebe.

3.9 Zwischenfazit II: Ein Streit um die Dezentrierungspunkte

Es wurden zunächst die Anthropo- und Selbsttechniken, Dispositive und Diskurse, die Zeichentechnologien, die Sprachen und Sprachspiele, das Imaginäre und Reale sowie die unversöhnlichen und hegemonialen Differenzen als Selbst-(Bildungs-)Dezentrierungspunkte iteriert (Kapitel 3.2-3.5). Im Rahmen dieser Iterationen wurden gleichzeitig einige Abgrenzungspunkte zueinander skizziert und anschließend wurden die verschiedenen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Einsätze in einem Streit ums Subjekt und anhand einiger zentraler Spannungsfelder zueinander in Beziehung gesetzt (Kapitel 3.6). Ich habe dann mehrere Möglichkeiten angerissen, um den Streit ums Subjekt weiter zu entfalten oder zu problematisieren.

36 Diese konzeptionelle Übersetzungsarbeit droht in der dargelegten Form die Eigenlogik von Institutionen, Materialitäten und Handlungsformen zu unterschätzen und die Beeinflussbarkeit durch papierreiche Überlegungen zu überschätzen, wodurch die akademischen und ›pädagogischen Machbarkeitsfantasien‹ gestützt werden (vgl. Wimmer 2003).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Das bildungstheoretische Plädoyer für Differenz wurde nicht mithilfe der Erzeugung weiterer Dezentrierungspunkte fortgeschrieben, sondern durch die Fokussierung der jeweiligen Dezentrierungen. Die Dezentrierungspunkte gerieten selbst als Streitpunkte in den Fokus. Die im ersten Kapitel begonnene Provinzialisierung der Bildung und die Selbst-Dezentrierungen in diesem Kapitel wurden konstruktiv auf der Ebene des Vorgehens und exemplarisch an dem Gegenstand einer Schulkonzeption fortgeschrieben (Kapitel 3.7-3.8). Ohne erneut jedes Thema (zumindest explizit) mit dem Bildungsbegriff, einem subjektzentrierten Blick oder gar deutschen Imaginären wie Humboldt und Schiller zu verschränken, sind in einer schärfenden Abgrenzungs- und Erweiterungsbewegung in Bezug zum migrationspädagogischen Plädoyer für Differenz und mit einigen Anleihen bei unter anderem Butler und Spivak programmatische und konzeptuelle Überlegungen und Bezugspunkte für die Institution Schule entstanden. Neben der damit vollzogenen Provinzialisierung der Bildung und der heterogenisierten und intensivierten Selbst-Dezentrierung wurde in diesem Kapitel letztendlich als Nebenprodukt ein neuer Einsatzpunkt für den Streit um die Schule hervorgebracht, über den eine intra-linguale Schule der radikalen Demokratie und unreinen Vielfalt zumindest in ersten Ansätzen vorstellbar gemacht werden sollte.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

4. Die Repräsentationskrise

4.1 Einleitung

Wie ausführlich oder umfassend das poststrukturalistische Plädoyer für Differenz in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft importiert wurde, lässt sich insbesondere (und hier exemplarisch) an dem bildungswissenschaftlichen Umgang mit der Krise der Repräsentation ablesen. Das Repräsentationsproblem[1], die damit einhergehenden poststrukturalistischen Thesen, Theoriearchitekturen und intellektuellen Stile durchziehen die poststrukturalistischen Geschichten wie ein ›roter Faden‹ (vgl. Münker und Rössler 2002, IIXf.) Dieser rote Faden wurde jedoch nicht annähernd so polemisiert, kritisiert und damit sichtbar gemacht wie das (im letzten Kapitel bearbeitete) Subjektproblem. Zwar scheint »seit mindestens drei Jahrzehnten« der Differenzbegriff nach und nach diskursübergreifend ins Zentrum der Erziehungs- und Bildungswissenschaft gerückt und »zu einem theoretischen Grundbegriff« geworden zu sein, der mit einer »damit verknüpften eigenen (nämlich differenztheoretischen) Theorietypik« verschränkt ist (Reh und Ricken 2014, 26). Doch stehen die differenz-zentrierenden Diskurse und Praktiken im Verdacht, mit Differenz sehr ›differenzlos‹ umzugehen (ebd., 25) oder sogar die Verkennung und Verstellung von Differenz und Andersheit, wie auch die Verstellung der Irritationen der Repräsentationskrise, zu betreiben (vgl. krit. d. Wimmer 2014d, 432; 2016).

1 Das Repräsentationsproblem steht hier exemplarisch für die lange Geschichte über und Pluralität des philosophischen und wissenschaftstheoretischen Sprechens von Wirklichkeit. Dazu gehören Fragen nach dem (*empirischen*) Status von *wirklichen* Dingen wie Forschungsgegenständen und Fragen nach der *Möglichkeit*, die *Dinge der Wirklichkeit* symbolisch oder empirisch *abzubilden*. Was unter *Wirklichkeit, Ding, Gegenständlichkeit, Repräsentation und Wissenschaft* verstanden wird, ist historisch kontingent und auch gegenwärtig finden sich unzählige wissenschaftstheoretische Antwortversuche. »Wie wir« und »was wir repräsentieren« sind offene und zudem gegenwärtig weiterhin sehr voraussetzungsreiche Fragen (Sandkühler 2003, 47), da es beispielsweise auch infrage steht, ob es so etwas wie Repräsentation überhaupt gibt. Denn es gibt wissenschaftstheoretische Überlegungen, nach denen die Praktik des Repräsentierens selbst *Wirklichkeit* schafft und nicht einfach *Realität* abbildet (vgl. Kapitel 4.4; Barad 2007; Rheinberger 2008).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Im Gegensatz zu dem poststrukturalistischen Streit ums Subjekt scheinen auf den ersten Blick gerade die verschiedenen Repräsentationsformen und Umgangsweisen mit der Repräsentationsproblematik und die damit einhergehenden wissenschaftlichen Stile und Vorgehensweisen kaum oder nur in Ansätzen den Weg in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft gefunden zu haben. Der Versuch »niemals für sich selbst zu sprechen« und »ständig in Bewegung zu sein«, das radikale Zitieren (Spivak 1993, 197) und Einnisten in bestehende »Werkruinen« (Bolz 1995, 11), Moirés (Kittler 1986b, 4), Montagen (Didi-Hubermann 2014), der Essayismus (Zima 2012), die Mehrstimmigkeit und plurale Medienverwendung (beispielsweise Kassetten und Architektur bei Derrida), die »›Feminisierung‹ des Philosophierens« (Spivak 1993, 194), die widerwärtigen Geschichten (Foucault 1993, 38), die Rätselsprache (Lacan) und das molekulare Maschinenbasteln (Deleuze), oder die Erzeugung von ›Gruppensubjekten‹ (Guattari; vgl. Schmidgen 2017, 24) markieren eher die Ränder oder das Jenseits dessen, was weite Teile auch der kritischen und poststrukturalistische Erziehungs- und Bildungswissenschaft als wissenschaftlich qualifizieren.

Diese Stile und Vorgehensweisen sind Effekte des jeweiligen Einsatzes, bei denen der »(implizite oder explizite) Begriff der Gegenständlichkeit des Gegenstandes, der Status der theoretischen Aussagen (auch in Bezug zur Praxis) und der Begriff des Begriffs selbst« sich verändert hat. Und je nach Perspektive wird »auch das Wirklichkeits- oder Realitätskonzept sowie die Geltungsbedingungen der Theorien und letztlich das Selbstverständnis des wissenschaftlichen Weltverhältnisses« ein anderes (Wimmer 1999, 39). Wie bereits in Kapitel 2.7 verdeutlicht, ist diese Problematik keine spezifisch poststrukturalistische. Die Auseinandersetzung mit Repräsentationsfragen, Gegenständlichkeitsverständnissen und Objektkonstituierungen begleitet die Moderne von Anfang an. Hierfür sei auf Georg Wilhelm Friedrich Hegel (vgl. Spivak 1992, 213) oder Immanuel Kant (vgl. Gamm 1992, 21), Friedrich Nietzsche, Samuel Beckett und Arthur Schopenhauer (vgl. Wellbery 1999) oder den Grundlagenstreit in der Physik zwischen Niels Bohr und Albert Einstein am Anfang des 20. Jahrhunderts verwiesen (vgl. Barad 2007, 39-96). Und auch im Nachklang poststrukturalistischer Überlegungen stellen unter anderem postkoloniale (beispielsweise Said 2019; Hall 1994) sowie ethnographische Debatten (beispielsweise Berg und Fuchs 2016) und die Diskurse des neuen Materialismus (beispielsweise Rheinberger 2019; Barad 2007) einige wichtige Knotenpunkte für die hier fokussierte Repräsentationsproblematik dar.

In einigen Teilen der Wissenschaft entstand in den letzten Jahrzehnten zunehmend eine Sensibilität für die Effekte der eigenen wissenschaftlichen Zugriffe, den »Repräsentationsformen«, -praxen und den damit verbundenen Wahrheitsregimen (Berg und Fuchs [1993] 2016, 11f., 64, 72; vgl. Hall 1994) und eine Auseinandersetzung um die »Objektkonstitution« in der Forschung, an dem auch das sogenannte »Objekt« und das forschende »Tun« beteiligt sind (Berg und Fuchs 2016, 22, 48).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC

Die Fragen der Repräsentation verweisen dabei nicht auf ein bloßes wissenschaftstheoretisches Gedankenexperiment. Diese Fragen berühren neben dem hier zu rekonstruierenden *empirischen* Status der Rede von Bildung sehr viele gegenwärtige Debatten, die sich hier kaum abbilden lassen. Erwähnt seien der Umgang mit den realen Konstruktionen und den wirkmächtigen Bildern von Kindheit, Jugend, Schüler:innen, Lehrer:innen oder Erwachsenen; die Frage nach Geschlechtsidentitäten und Geschlechterverhältnissen (vgl. Kapitel 5); oder in Bezug auf die wieder zunehmenden Nationalisierungen von Leuten sei auf die damit verbundenen Konstruktionen und Naturalisierungen von Anderem und Eigenem verwiesen; auch der Stellenwert des Wissens und die Frage nach fake news in einer (vielfach diagnostizierten) Informations- und Wissensgesellschaft spielen eine wichtige Rolle; und die gerade im Anschluss an die Repräsentationskrise vielfach in Frage gestellten Dualismen Kultur-Natur und Subjekt-Objekt bedingen mögliche Antworten auf den hybriden Klimawandel oder für die Auseinandersetzungen rund um den Dualismus Technik-Mensch, welche wiederum direkt auf Themen wie die Digitalisierung an Schulen oder Klimabildung verweisen.

Die Grenzen des Sagbaren beim Antworten auf aktuelle Fragen werden durch die hegemonialen Sprach- und Repräsentationsregime, die vorherrschende Ordnung der Dinge wie den damit verbundenen Wirklichkeitsvorstellungen gezogen. Dabei wird das Sag- oder Antwortbare von vornherein verknappt, sodass die notwendig bereits erfolgten Antworten und die Reaktionen auf die vielen derzeit einfallenden Hybriden (Klimawandel, Digitale Welt; vgl. Latour 2013) oder Wiedergänger (Nationalismus) von vornherein subvertiert oder zumindest eingeschränkt wurden und werden. Als Beispiel sei erneut meine mit Michaela Jašová (2021) bereits geäußerte Kritik an erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Versuchen, *Bildung* gegen rechts zu wenden, erwähnt (vgl. Kapitel 2.9). Im schlimmsten Fall antworten oder reagieren die Akteure oder Aktanten in einer Weise oder leisten Widerstand, sodass letztendlich die hegemonialen Wahrheitsregime und epistemischen Strukturen gestützt werden, die wiederum bestimmte Hybride, wie den Klimawandel oder Trennungspraktiken wie den Nationalismus überhaupt erst hervorgebracht oder ermöglicht haben.

Im Zentrum dieses Kapitels und der Iterationen in Bezug auf die Repräsentationsfrage stehen die Fragen nach dem Umgang mit der Repräsentationskrise. Wie buchstabiert sich in den verschiedenen bildungstheoretischen Auseinandersetzungen jeweils das Plädoyer für Differenz auf wissenschaftstheoretischer Ebene aus und welche Konsequenzen hat dies jeweils auf den wissenschaftlichen Stil und das wissenschaftliche Vorgehen? Wie tiefgreifend hat sich das Plädoyer in die bildungstheoretischen Theoriearchitekturen und in den jeweiligen Umgang mit der Repräsentationsproblematik eingeschrieben? Was sind die wissenschaftstheoretischen *Grund*legungen der bildungstheoretischen Zugriffe und wie werden diese *Grund*legungen problematisiert?

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

In einem ersten iterierenden Schritt werden die den bildungstheoretischen Theoriearchitekturen und Vorgehensweisen zugrundeliegenden Repräsentationsmodi, die Kritiken an identitätslogischen Repräsentationsformen und die damit verbundenen Differenzkonstrukte iteriert (Kapitel 4.2-4.6). In einem zweiten und explizit fortschreibenden Schritt werden von *innen* und *durch-einander* die dann vorrangig einstimmig positionierten Differenzkonstrukte, Gegenständlichkeiten und Wissenschaftsapparaturen in ein mehrstimmiges Plädoyer für differente Differenzen (Kapitel 4.7) und in ein experimentelles Forschungsdesign eingeschrieben (Kapitel 4.8).

4.2 Kritik vs. Genealogie

Ricken bereitet in die *Die Ordnung der Bildung* eine »Genealogie der Bildung« vor, welcher er mit ›systematisch-explorativen Beiträgen‹ (OdB, 28, 168) – einer methodologischen Auseinandersetzung (ebd., 163-210), einer subjektivierungstheoretischen wie ›anthropolitischen‹ Interpretation von Bildung (ebd., 211-336) und einer alteritätstheoretischen »Neujustierung von Kritik« (ebd., 37, 337-348) – ›zuarbeitet‹ (ebd., 28). *Die Ordnung der Bildung* stellt somit selbst keine Genealogie der Bildung dar, sondern sie visiert eine Genealogie an und arbeitet ihr zu.

In einer Genealogie der Bildung würde es nach Ricken darum gehen, der Frage nachzugehen, »wie in und durch ›Bildung‹ als einem theoretisch formulierten und praktisch bedeutsamen gesellschaftlichen Programm ›Menschen in Subjekte‹ […] verwandelt werden« (ebd. 193). Dieses »Programm« der Ordnung der Bildung bewegt sich auf mehreren Ebenen und ist äußerst ›verzweigt‹ und ›komplex‹ (ebd.). Es verweist auf »theoretische Diskurse«, »soziale wie institutionalisierte Machtpraktiken«, »auf spezifische Selbsttechnologien«, aber auch auf »architekturale Einrichtungen« (Foucault 1978, 119f.; zit.n. OdB, 71). Und die Frage, wie Menschen durch Bildung in Subjekte verwandelt werden, lässt sich nur mithilfe von verschiedensten und anhand einer Vielzahl von empirischem Material wie Gesetzestexten, Tagebüchern oder Schüleraufsätzen beantworten (OdB, 205f., 273).

Nach Rickens »Lesart« (ebd., 33) geht es der Genealogie nicht um das Was der Macht oder das Was der Bildung, wobei »die Frage nach dem Was und Warum [nicht] aus[ge]schalte[t]« werden soll (Foucault 1994, 251; zit.n. OdB, 33). Genealogie fokussiert die als »Spähtrupp vorgeschickte Frage: Wie spielt sich das ab« (Foucault 1994, 251; zit.n. OdB, 69)? Wie werden mit und durch *Bildung* Menschen zu Subjekten? Wie wird im Rahmen der Ordnung der Bildung subjektiviert, objektiviert und Wahrheit gesprochen (OdB, 190f.; vgl. Ricken 2019, 846)?

Der Begriff Bildung repräsentiert somit nicht einfach eine »vermeintlich objektiv gegebene […] Realität«, noch ist Bildung »als bloß determinierter Effekt der Regelstrukturen von Diskursen« zu verstehen (Ricken 2011, 15). Bildungsphilosophie

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

wie empirische Bildungsforschung können in dieser Perspektive keine objektiv gegebene Bildungsrealität finden; sondern sie subjektivieren, objektivieren und sprechen selbst Wahrheit. Sie sind selbst »in Praktiken eingebunden […]« und stellen »in sich selbst bereits machthaltige […] Zugriff[e] auf Welt« dar. Es wird kein »vorgängiges Erkenntnissubjekt (und auch kein Erkenntnisobjekt)« vorausgesetzt, »das gegenüber dem Machtsystem frei oder unfrei« wäre (ebd.). Der Gegenstand Bildung wird »allererst durch das Erkennen produziert« (Ricken 2011, 15). Ricken erzeugt damit im Anschluss an Foucault eine Wirklichkeitskonzeption, in der »das erkennende Subjekt, das zu erkennende Objekt und die Erkenntnisweisen jeweils Effekte jener fundamentalen Macht-/Wissen-Komplexe und ihrer historischen Transformationen bilden« (Foucault 1977, 39; zit.n. Ricken 2011, 15).

Die erziehungswissenschaftlichen Gegenstände und Gegenstandsbereiche sind in dieser Perspektive »nicht einfach gegenständlich gegeben (und eingrenzbar)«, sondern werden ähnlich wie in der postfundamentalistischen Perspektive Schäfers erst durch »differente und (konkurrierende)« Zugriffe erzeugt (Ricken 2011, 20). Ricken spricht von »Konstruktionsweisen pädagogischer Wirklichkeiten«, die jeweils andere Subjektivierungsweisen, Wahrheitsregime sowie damit verbundene »gesellschaftliche […], bildungspolitische […] und wissenschaftspolitische […] Weichenstellungen« bedingen (ebd., 20; vgl. OdB, 187).

Die konstruierten pädagogischen Wirklichkeiten, Wahrheitsregime oder Ordnungen beziehen sich bei Ricken nicht auf eine objektive »Eigen-Welt oder Außen-Welt« oder einen intersubjektiv hervorgebrachten Wirklichkeitskonsens (SuK, 293). Dieses Objektive oder konsensuelle Quasi-Objektive wäre nur möglich, wenn das hinter dem Konstruktionsbegriff laufende Kontingenzdenken »wiederum ›in eine Grundlage neuer Gewissheiten‹ verwandelt werden« würde (Ricken 2004, 43; vgl. Veyne 1991, 213), was mit Ricken eine konsequent gedachte Kontingenz jedoch unterläuft. Das Kontingenzdenken bedingt nicht nur das Gewordensein und den Möglichkeitscharakter (Ricken 2004, 34ff.) von den konstruierten pädagogischen Wirklichkeiten, sondern es bedingt auch eine Selbstreferentialität, was heißt, dass nur »selbstbezogene Bezugnahmen« und eine immer partielle »Beteiligtenperspektive« möglich sind (SuK, 284; vgl. Ricken 2020, 843). Ein Kontingenzdenken kann keinen gemeinsamen Nenner (SuK, 293) oder ein objektives Außen angeben, da immer nur aus einer bestimmten kontingenten Perspektive und im Rahmen eines bestimmten Wahrheitsregime beobachtet, geforscht, gedacht und gesprochen werden kann, wobei die Figur der Kontingenz, die Foucault'sche Wirklichkeitskonzeption oder das Foucault'sche Instrumentarium selbst betroffen sind (vgl. Kammler u.a. 2007, 255).

Die Genealogie der Bildung, d.h. die Klärung der ›Wie spielt sich das ab?‹-Frage, welche nach Ricken anhand einer sehr breiten und heterogenen Materialsammlung beantwortet werden muss, ist die Zielperspektive Rickens, der er mit seinen Beiträgen zuarbeitet (vgl. OdB, 28) und steht nicht am Anfang seiner Arbeit. Trotzdem ist

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die Genealogie paradoxerweise in der Einleitung bereits vor ihrer Durchführung in einen klassischen Kritikmodus eingeschrieben (ebd., 25, 28), wofür die Was-Fragen bereits vor der Arbeit beantwortet worden zu sein scheinen. Wie schon in *Subjektivität und Kontingenz* (SuK) mit der zentralen Gegenüberstellung von ›Selbstwerden‹ und ›Anderswerden‹ ist auch in *Die Ordnung der Bildung* die Theoriearchitektur von einer dualistisch-kritischen Teilungspraktik geprägt, welche unter anderem die

- Theoriebezüge (Identitäts- vs. Differenztheorie),
- die Fragestellung (Was- vs. Wie-Frage),
- die kritische Zielperspektive (Subjektivierung/Selbstwerden vs. Entsubjektivierung/Anderswerden),
- die Bildungs*wirklichkeit* (Selbst-Bildungs-Täuschung (vgl. OdB, 215) vs. eine empirisch bestimmbare Ordnung der Bildung (ebd., 337),
- die Reformulierung der Kritikkriterien (Selbstzentrierung vs. Selbstdezentrierung),
- sowie die Abgrenzung zu Kolleg:innen (OdB, 24f.) umfasst.

Die alteritäts- und subjektivierungstheoretische Abgrenzung von einer identitätstheoretischen »Reflexion und Bestimmung des Menschen« (SuK, 271), von einem ›individualtheoretischen Zuschnitt‹, von Selbstzentrierung (OdB, 341), von klassischen Selbst-Bildungsverständnissen und Bildungssubjektivitäten und ihren späteren Abwandlungen (ebd., 22ff.) betrifft Einleitung, Rahmung wie Zentrum der Untersuchung. Ganz entgegen beispielsweise der Rezeption Balzers (2004, 31) verbleibt Rickens Bildung (mit meinem Fokus auf seinen kritischen Modus) diesseits einer Theoriearchitektur, die von einer grundlegenden ›oppositionalen Bestimmung‹ durchzogen ist: Differenz vs. Identität oder Anderswerden vs. Selbstwerden.

Dies gilt auch für den Umgang mit dem Kritikbegriff. In *Die Ordnung der Bildung* geht es Ricken um eine Kritik (ebd., 343) und eine Revision (ebd., 25) der Bildung, die »gemeinhin als Aufwertung und Verteidigung von Individualität gegen soziale Unterwerfung und Vernutzung ausgelegt und bisweilen als ›Entdeckung des Ich‹ […] gefeiert wird« (OdB, 312). Ricken rekonstruiert entgegen dieser Selbst-Bildung die Bildungsgeschichte in Bezug auf die »›blinden Flecken‹«, das ›Vergessene‹ und ›Verdrängte‹ der »Begriffsdurchsetzung« (2020, 246) und des kategorialen Erfolgs der Bildung. Vergessen wurde nämlich das ›Diesseits der Macht‹ der Bildung, ihre soziale und anthropolitische Dimension. Bildung impliziert eine spezifische ›Menschenfassung‹, die Ricken mit Jessica Benjamin sogar als »die moderne Form der Versklavung« markiert (Benjamin 1993, 83; zit.n. OdB, 341). Bildung markiere nichts, was mensch gegen die Macht, gegen »soziale Unterwerfung« und Herrschaftsverhältnisse wenden könnte. Bildung bezeichnet und zielt nicht auf eine »Deformation oder gar Verhinderung von [hegemonialer] Subjektivität, sondern [im Gegenteil,

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sie ist eine ›anthropolitische Technologie‹, welche eine spezifische] Figuration und Steigerung derselben« Macht oder Herrschaftsformation markiert (OdB, 19). Oder zumindest »taugt [der Bildungsbegriff] kaum noch« (ebd., 13) dazu oder es ist »fraglich, ob ›Bildung‹ auch heute noch taugt, […] eine kritische Perspektive zu eröffnen« (ebd., 23; vgl. Balzer 2004, 29).

Wie bereits beschrieben, zielt Rickens »Kritik der Macht der ›Bildung‹« darauf ab, »neue Formen der Subjektivität« und auch damit verschränkte »Formen der Sozialität« zu erfinden (OdB, 347; vgl. Foucault 1994, 250), womit sich die Arbeit in die schon früher erwähnte zentrale Differenz von kritisiertem Selbstwerden und anvisiertem Anderswerden (Ricken 1999) einschreiben lässt. Die hegemoniale Ordnung der Bildung stützt in dieser Lesart das Selbstwerden und Ricken bezweifelt, dass der Bildungsbegriff differenz- oder alteritätstheoretisch gewendet werden und dem Anderswerden dienen kann (OdB, 347). So verwundert es auch nicht, wenn er die differenztheoretischen Reaktivierungen und Anschlüsse an die neuhumanistische Bildung, damit auch implizit Schäfers und explizit Kollers sowie Wimmers bildungstheoretische Arbeiten diesseits der problematischen Subjektivationsform – Selbstwerden – positioniert (ebd., 24f.; 2019).

Was ist Kritik bei Ricken? Schließt Ricken an Eylerts Gegendiskurs an, nachdem das »[Bildungs-]Übel […] gründlich geheilt werden […], in seiner Quelle versiegen, und [man] auf demselben Wege, wo es entstand und einwurzelte[,] […] ihm begegnen« sollte (Eylert 1819, 381; zit.n. OdB, 278)? Und ist dieses ›Bildungsübel‹ dessen individualtheoretischer und selbstbezüglicher Zuschnitt? Muss mensch dem entgegen die ›Bildung‹ dem Schleiermacher'schen Anderen oder der Butler'schen Anerkennungstheorie unterordnen (wie in OdB, 346; vgl. Ricken 2012)? Differenztheoretisches Anderswerden statt identitätslogisches Selbstwerden?

Ricken hat deutliche Zweifel an einer alteritäts- und differenztheoretischen sowie kritischen Wendung des Bildungsbegriff[2], dies wurde auch schon mit Masschelein in dem Text *Do we still need the concept of Bildung?* Von 2003 deutlich. In der Lösungsperspektive Rickens spielt deshalb auch nicht der Bildungsbegriff, sondern die differenz- und alteritätstheoretische Reformulierung des Kritikbegriffs eine zentrale Rolle (vgl. OdB, 343f.).

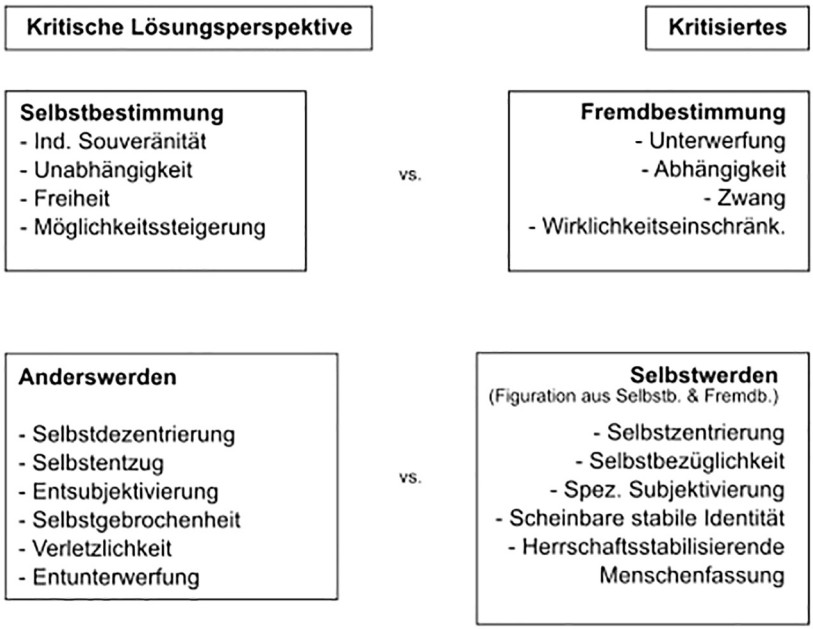
Ricken scheint für diese Reformulierung die Kritikterme ›Selbstbestimmung‹ und ›Fremdbestimmung‹ in ihrer **Verschränkung** oder als eine **Figuration** an die klassische Stelle (siehe Abb. 17), an der die Fremdbestimmung positioniert war, zu

2 Interessanterweise lässt sich nach Ricken jedoch der Bildsamkeitsbegriff seinem historischen Kontext entziehen und anerkennungstheoretisch reformulieren (Ricken 2012). Also trotz des zumindest semantischen Bruchs gegenüber *deutschen* Referenzsystemen mithilfe subjektivierungstheoretischer Perspektiven wird hier an anderer Stelle und in deutlicher Nähe zum Bildungsbegriff der Anschluss an *deutsch*-pädagogische Traditionen gesucht (vgl. Thompson 2021, 21).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

setzen. Die (fremdbestimmende) »Selbstzentrierung« wird zur »Einschließung in sich selbst« (OdB, 341) und »Souveränität und Unabhängigkeit […] markiere keine Perspektive, […] Kritik neu und anders zu denken«, sondern »Verletzbarkeit und (Selbst-)Gebrochenheit« (ebd., 344). Es geht nach Ricken darum, »das Moment der Dezentrierung so [in die Kritik] einzutragen, dass es nicht bloß als aufzuhebender und aufzulösender Mangel verstanden, sondern als das, ›was an uns menschlich ist‹ […], angenommen werden kann« (OdB, 345; vgl. Butler 2003, 11). Die alteritätstheoretisch gefasste Selbstdezentrierung soll die identitätslogische Selbstzentrierung ablösen und so die Kritik wieder kritiktauglich machen.

(Abb. 17:)



Mit Bezug zu Humboldt tritt folglich bei Ricken an die Stelle des von Humboldt kritisierten Absolutismus (vgl. ebd., 313ff.) die ›moderne Form der Versklavung‹, von der sich Ricken abgrenzt. Der kritische Dualismus Selbstbestimmung vs. Fremdbestimmung wird zu Anderswerden vs. Selbstwerden.

> »[O]b also ›Bildung‹ tatsächlich als Kritik neuerlich zur Geltung gebracht werden kann, – das muss in der Tat in Zweifel gezogen werden. Sicher ist: Kritik wird im ›Gemurmel der Menschen‹ (Foucault) immer ihren Ausdruck finden; vieles aber hängt davon ab, ob es – auch pädagogisch – gelingt, sie nicht nur an der Stärkung

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> von Selbstbezüglichkeit auszurichten, sondern auch als Bewegung einer Dezentrierung praktizieren zu lernen, liegt doch allein ›in unserer Bereitschaft, anders zu werden, als dieses Subjekt zugrunde zu gehen, unsere Chance […], menschlich zu werden‹« (OdB., 347f.; vgl. Butler 2003, 144), jedoch abseits einer »Bildung als ›Machtschema des Menschlichen‹« (OdB., 26).

Zunächst scheint Ricken ähnlich wie bei seiner subjektivierungstheoretischen Interpretation von Bildung die Kritik aus der oppositionslogischen Repressionshypothese herauszunehmen (Selbstbestimmung vs. Fremdbestimmung) und mit der Produktivität der Macht zu verschränken (vgl. Balzer 2004, 29). Ricken kritisiert »traditionelle Konzepte der Kritik, wie sie insbesondere in der kritischen Theorie ausgearbeitet worden« sind, wenn er deren ›Entleerung‹, abgelaufenes Haltbarkeitsdatum, ›Scheitern‹ und deren ›Ohnmächtigkeit‹ anführt (OdB, 20). Es handele sich nicht um ein Scheitern oder einen Missbrauch bestimmter Konzepte etwa aufgrund kapitalistischer Vereinnahmungen. Auch verweise der eigentliche Gehalt der Praktiken – Kritik wie Bildung – auf keine ›innere Gutheit‹. Im Gegenteil: Diese »gesellschaftlichen Praktiken moderner Subjektivierung« (ebd., 337) stabilisieren, reparieren und (re-)produzieren das System (im Sinne einer spezifischen Herrschaftsform). Sich bildende »kritische und freie Subjekte« werden als Effekt und Bedingung des Systems zugleich gedacht (Masschelein 2003, 131; zit.n. OdB, 344). Ricken verschränkt Macht, Kritik und Subjektivität miteinander und diagnostiziert der Kritik aufgrund des individualtheoretischen Zuschnitts ein Negationsproblem: »Selbstbestimmung und Möglichkeitssteigerung [könnten] nicht mehr ›per se‹ [als] zwei kritische Prinzipien der Negation von Fremdbestimmung und Wirklichkeitseinschränkung bezeichnet« werden (OdB, 344).

In Bezug auf meinen Zugriff auf Rickens Arbeiten scheint mir, dass die Kritikstruktur trotz der Reformulierung strukturell unangetastet bleibt (vgl. ebd., 22), nur deren in Opposition gesetzten Terme werden verschoben und erneuert. Warum diese alteritäts- und differenztheoretische Erneuerung für Kritik, aber nicht für Bildung taugt, wird bei Ricken nicht diskutiert. Warum lässt sich die Praktik der Kritik aus dem modernen Subjektivierungsregime lösen und alteritätstheoretisch erneuern, aber nicht *Bildung*? Es lässt sich hier nur deutlich machen, dass der Kritikmodus den Rahmen der ganzen Ricken'schen Theoriearchitekur ausmacht. Wenn Kritik strukturell in ähnlicher Weise wie Bildung problematisiert werden würde, bräche der strukturelle Rahmen der Arbeit weg. Würde Ricken die dualistisch operierende Kritik wirklich verabschieden, dann würde seine Revision der Bildung und die ganze Dramaturgie zwischen Selbst- und Anderswerden in dieser Form nicht funktionieren.

Ohne direkten Bezug und trotz der Kritik Rickens an Heydorn und der kritischen Erziehungswissenschaft (vgl. OdB, 17, 20) lässt sich Rickens Kritik an »der Macht der ›Bildung‹« in eine diskursive Linie mit der Kritischen Theorie bringen.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ricken entlarvt den falschen aber wirksamen Schein der Selbst-Bildung. Die problematisierte und auch empirisch nachzuweisende (OdB, 337; vgl. Ricken 2019, 108) Ordnung der Bildung und der kategoriale Erfolg des Bildungsbegriffs basiert auf einer Art falschen aber real wirksamen Schein der Bildung. Der Begriff Bildung repräsentiert für Ricken nicht diesen Schein, der die Machfragen ausklammert, sondern eine zwar zu kritisierende, aber empirisch nachweisbare Verschränkung zwischen Bildung und Macht. Die repräsentationslogische Differenz zwischen Begriff (Bildung) und Gegenstand (eine empirisch zu erfassende Ordnung) bleibt in dieser Konzeption erhalten, wobei die allgemeine und eigene Gegenstandserzeugung immer wieder thematisiert wird.

Bedient mensch sich der doch sehr überheblichen Rhetorik Schäfers, dann hätten wir es bei dieser Lesart der Ricken'schen Arbeit mit »einem naiven Wirklichkeitskonzept« zu tun, wobei sich der bildungstheoretische Teil der Ricken'schen Arbeit »ablehnend« auf die vorherrschende wirkliche Ordnung der Bildung bezieht und der von Ricken geäußerte empirische Anspruch »affirmativ« die bestehende wirkliche, aber konstruierte wie kontingente Ordnung der Bildung gleichzeitig bestätigt (Schäfer 2006, 89).

Es entsteht in diesem Zugriff auf *Die Ordnung der Bildung* eine nicht aufzuhebende Spannung zwischen der Wie-Frage der Genealogie und den Was-Antworten der Kritik. In Bezug auf den Kritikmodus ist die kritisierte Selbst-Bildung eine Täuschung und die empirisch nachweisbare »Eigenheit«, also das Was der Bildung, findet sich in einer spezifischen Kombination von »Wissensformen (Weltverhältnis), Machtpraktiken (Anderenverhältnis) wie Selbsttechnologien (Selbstverhältnis)«, die sich »miteinander in einem ›Dispositiv‹« (Ordnung) verknüpfen lassen (OdB, 205, 337).

Doch die »›Was‹- oder ›Wer‹-Befragung« ›verschließt sich schlicht‹ der »Dimension der Differentialität und Relationalität« (SuK, 248). Es geht nach Ricken eigentlich darum zu fragen, nicht was oder »›wer‹ man ist, […] [sondern] ›wie‹ man aber ist«: Wie werden beispielsweise Leute durch Bildung zu Subjekten? Differenztheorie ist bei Ricken an die Wie-Frage gekoppelt, Identitätstheorie an die Was- und Wer-Frage. Doch die Gegenüberstellung von Identitäts- und Differenztheorie und den damit verbundenen Frage- wie Vorgehensweisen verdeckt, dass die Wie-Frage mit der Was-Frage gekoppelt ist. Denn es geht in der hier erzeugten Lesart in den Untersuchungen Rickens vorrangig um die Frage danach, was für ein Verständnis und eine »Interpretation« die differenz- und machttheoretische Perspektive für Subjekt, Kritik und Bildung zulässt. Die Wie-Frage wird hingegen nur mit einer noch zu leistenden Genealogie anvisiert und wird somit nicht wie bei Foucault als ›Spähtrupp‹ verwendet, um eine kritische Untersuchung anzugehen.

Es fällt in *Die Ordnung der Bildung* auf, dass im Rahmen der subjektivierungs- und machttheoretischen Interpretation von Bildung immer wieder eher das Was ›skizziert‹ oder ›nachgezeichnet‹ wird und diese Skizze durch Verweise plausibilisiert

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

wird: Es wird auf eine Vielzahl von Referenzen ›zurückgegriffen‹ (Ricken 2007, 169) und eine Vielzahl von Aussagen unterschiedlicher Autor:innen miteinander ›verknüpft‹ (ebd., 170). Es entsteht bei der Lektüre der Eindruck, als wenn die Wie-Frage oder die ›Spähtrupp‹-Arbeit bei Foucault bereits beantwortet wurde, und die Antwort verwendet Ricken, um Bildung macht- und subjektivierungstheoretisch zu interpretieren. Die Was-Frage ist somit immer schon beantwortet und diese Antwort ermöglicht es zu *reflektieren*, wie genau in der Wirklichkeit Menschen zu Subjekten werden. Subjekt, Bildung und Kritik werden mit einem vorrangig Foucault'schen Instrumentarium interpretiert. In dieser Weise lässt sich das aufgemachte Spannungsfeld zwischen Genealogie und Kritik zugunsten der Was-Frage verschieben. Dies wird besonders am Ende der Untersuchung deutlich, wenn vor der noch ausstehenden Beantwortung der Wie-Frage mithilfe einer Genealogie der Bildung das von Ricken skizzierte Was, d.h. die »Eigenheit« von Bildung, bereits als empirisch konkretisierbar markiert wird (OdB, 337).

Das Spannungsfeld zwischen Genealogie und Kritik betrifft auch Rickens Interpretationsmodus (vgl. SuK, 168, 211). Die Repräsentationsprobleme werden einerseits reflektiert und es lässt sich eine Abkehr von einer klassisch hermeneutischen Suche nach einem identifizierbaren Bedeutungsgehalt hinter dem Bildungsbegriff nachzeichnen. Andererseits wird über den Modus der differenz- und machttheoretischen Interpretation von Bildung und der Ausweisung einer empirisch nachweisbaren ›Eigenheit‹ oder eines ›Inbegriffs‹ von Bildung diese Eigenheit zumindest in einem hermeneutischen Zugriff partiell oder ›behutsam‹ ›skizziert‹ (OdB, 26), nachgezeichnet‹ (ebd., 274) oder ›rekonstruiert‹ (ebd., 26). Deutlich wird diese Differenz, wenn Ricken zwar postuliert, dass beispielsweise Kontingenz nicht als neue Gewissheit gelten kann, gleichzeitig bezeichnet er »Kontingenz als Thema wie Struktur menschlicher Selbstbeschreibung« (SuK, 176).

Es wird auf die Grenzen, Macht und Gewalt der Interpretation und des Verstehens hingewiesen (Reh und Ricken 2014, 36), wie auch auf die Verschränkung zwischen dem »erkennende[n] Subjekt, [dem][…] zu erkennende[n] Objekt und die Erkenntnisweisen« (Ricken 2011, 15). Zudem wird der eigene macht- und differenztheoretische Zugang dahingehend problematisiert, dass der »›Gegenstand‹ und die ›Perspektive‹ kaum angemessen voneinander getrennt werden können« (OdB, 172) und der Gegenstand durch die eigene Erkenntnisweise hervorgebracht wird (Ricken 2011) und die eigene Konstruktivität nicht rausgerechnet werden kann (SuK, 295).

Die empirisch zu konkretisierenden Strukturen oder Ordnungen werden bei Ricken nicht als »Ausprägungen eines Allgemeinen« verstanden, sondern das Allgemeine ist an ein »Bestehen hegemonialer Strukturen« gekoppelt, in denen »als gesellschaftliche Tätigkeit« und »in diskursiven Praktiken« das (kontingente) Allgemeine (mit-)produziert wird (Reh und Ricken 2014, 32). Hier wird die Repräsentations- und Konstruktionslogik in Bezug auf den Forschungsgegenstand (Bildung) miteinander gekoppelt. Die Ordnung der Bildung ist kontingent und gesellschaft-

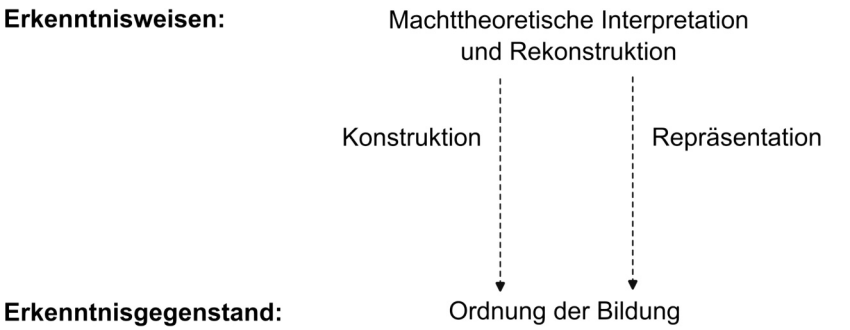
https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

lich und durch diskursive Praktiken sowie durch den interpretierenden Zugriff Rickens konstruiert; gleichzeitig aber auch empirisch (jedoch nur behutsam) abbildbar, da empirische Forschung erstens nur relative Differenzen in den Blick bekommt (ebd., 32, 35) und die eigene (Mit-)Konstruktion des Gegenstandes nicht rausgerechnet werden kann.

Ricken plausibilisiert anhand vieler Referenzen und Materialien eine machttheoretische Perspektive auf Bildung und produziert über spezifische Erkenntnisweisen (Interpretation und begriffsgeschichtliche, systematisch-explorative Rekonstruktionen) den Gegenstand der Ordnung der Bildung (vgl. Ricken 2011, 15). Gleichzeitig erhält Rickens Zugriff auf Bildung über den Modus der Plausibilität, über die exemplarische Bestätigung der Perspektive durch empirisches Material, wie die staatstheoretischen Texte Humboldts (OdB, 313-326) und über die Annahme, dass diese Ordnung durch empirische Forschung auch verifiziert und konkretisiert werden kann (ebd., 337) einen repräsentativen Charakter.

Die Ordnung der Bildung wäre in dieser Lesart (trotz der Erzeugung des Gegenstandes durch Ricken selbst) in der empirischen Wirklichkeit als eine konstruierte, kontingente und mit Macht verwobene Ordnung (zumindest partiell) identifizierbar.

(Abb. 18:)



Gleichzeitig lässt sich eine Lesart erzeugen, in der Ricken seinen eigenen differenz- und machttheoretischen Zugriff auf Bildung radikaler problematisiert, gerade wenn er schreibt, dass das Kontingenzdenken nicht zu einer neuen Gewissheit werden darf, sein Erkennen den Gegenstand produziert und die eigene (Mit-)Konstruktion des Gegenstandes nicht rausgerechnet werden kann.

> »Erkenntnisse werden dabei nicht repräsentationalistisch als ›Abbilder von Welt‹ verstanden, sondern als ›pragmatische Konstruktionen von Welt‹ zu Zwecken der ›Orientierung in Welt‹.« (Ricken 2020, 843)

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Wenn ich solche Textstellen ins Zentrum der Iteration von *Die Ordnung der Bildung* stelle, *dann* liegt der Schwerpunkt eher auf einer strategisch-politischen Bewegung, mit der es nicht vorrangig darum geht, eine Ordnung der Bildung zu repräsentieren, sondern es wird ein anderes Wahrheitsregime anvisiert, welches ein anderes Sprechen über Bildung ermöglicht. Die repräsentationslogischen Instrumente in *Die Ordnung der Bildung* werden dann eher zu strategischen Mitteln, um ein festgefahrenes, vereinheitlichtes und totalisiertes Wahrsprechen in Bewegung zu versetzen, zu verschieben und zu durchbrechen.

> Mit der kontingenztheoretischen Reformulierung von Kritik »ist […] die Einsicht in die Relativität und Partikularität auch des Universalen selbst gekennzeichnet, so dass ›fundamentale‹ Grundlegungs- und Letztbegründungsabsichten durchkreuzt und (auch) als homogenisierende, durch Ausschluss von Heterogenität konstruierte Totalitätsentwürfe aufgebrochen werden können.« (OdB., 344)

Das poststrukturalistische Plädoyer für Differenz ist bei Ricken auf den ersten Blick sehr deutlich in einen kritischen Modus und eine Abgrenzungsbewegung zu identitätslogischen Diskursen eingebettet. Die Rekonstruktion von *Die Ordnung der Bildung* in Bezug auf die Repräsentationsproblematik ließ jedoch eine Ambivalenz deutlich werden, in der Rickens Arbeit selbst von dem Abgegrenzten (Identitätsdenken) eingeholt zu werden scheint. Gerade in Bezug auf den Kritik- und Interpretationsmodus und in der Verschränkung mit empirischer Forschung scheint die Arbeit identitäts- und repräsentationslogisches Denken zu stützen und von einer identifizierbaren Ordnung der Bildung und einer homogenen wie linearen Selbst-Bildungsgeschichte auszugehen (vgl. Kapitel 3.3).

Gleichzeitig finden sich eine Vielzahl an differenztheoretischen und repräsentationskritischen Momenten, welche diese identitätslogische Einholung durchkreuzen können und andere Lesarten ermöglichen. So lassen sich die identitätslogischen Momente auch als politisch-strategische ausweisen. Demnach wären die Foucault'sche Wirklichkeit der Diskurse, Dispositive oder Wahrheitsregime weder empirisch einfach noch als konstruierte gegeben, sondern die Foucault'sche Geschichte wird zu einer nur plausiblen Geschichte oder ›orientierungsgebenden und pragmatischen Konstruktion‹ (Ricken 2020, 843). Oder etwas selbstkritischer: sie lässt sich als eine »kleine (und widerwärtige) Maschinerie« verstehen (Foucault 1993, 38; vgl. Didi-Hubermann 2014, Min. 47-52), die als Intervention abseits der Frage nach den Realitätsimplikationen des Wahrgesprochenen in bestehende hegemoniale Wahrsprechungen interveniert (vgl. Vogl 2008, 255, 258).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

4.3 Widerstreit und Nicht-Identität

Kollers Theoriearchitektur wird in diesem iterierenden Zugriff mit Fokus auf die Verschränkung spezifischer Theorieelemente der Kritischen Theorie Adornos, der Sprachphilosophie Humboldts und Lyotards sowie der Bildungsphilosophie Humboldts systematisiert. Gerade die Verbindung der Differenzfigur des Nicht-Identischen Adornos und der Widerstreitfigur Lyotards bedingen die *Wirklichkeits*konzeption und das Repräsentationsmodell, entlang welcher Kollers Theorie transformatorischer Bildung, das Verhältnis von Theorie und Empirie sowie die methodologischen Überlegungen Kollers verlaufen.

Koller greift »Momente« von Humboldts und »Adornos Bildungsdenken« auf und reformuliert diese unter den »Bedingungen der (Post-)Moderne« und entwickelt diese mit dem »theoretischen Rahmen« der Sprachphilosophie Lyotards weiter (1999, 146). Die aus dieser Kopplung resultierende und für die Theoriearchitektur Kollers zentrale Verschränkung ist die zwischen dem »Geltend-Machen des Nicht-Identischen« Adornos und dem »Bezeugen des Widerstreits« Lyotards (Koller 2006, 117).

> »Im Sinne Lyotards wäre dieses Geltend-Machen des Nicht-Identischen als Bezeugen des Widerstreits zu verstehen, nämlich als Aufgabe, den Widerstreit *als Widerstreit* anzuerkennen, ihn offen zu halten und gegebenenfalls Idiome zu finden für das, was in der jeweils vorherrschenden Diskursart nicht gesagt werden kann.« (Ebd.)

Das identifizierende Denken der jeweiligen wissenschaftlichen Zugriffe auf ihre Gegenstände (Qualitative und quantitative Forschung sowie Bildungsphilosophie) benötigt »im Sinne von Adornos negativer Dialektik eine Korrektur, die darauf abzielt, das Nichtidentische des Gegenstandes, d.h. das, was sich dem identifizierenden Zugriff entzieht, zur Geltung zu bringen.« (2006, 146) Der Begriff Korrektur ist dabei entscheidend: Der identifizierende Zugriff auf den Gegenstand scheint möglich zu sein, er müsse jedoch korrigiert werden, um »diejenigen Momente oder Aspekte von Bildungsprozessen, die sich [beispielsweise] der empirischen Identifizierung widersetzen und in ihrer interpretativen Erschließung mit Hilfe narrativer Interviews oder anderer Dokumente nicht aufgehen« (Bad, 146). So kann die qualitative Bildungsforschung im Vergleich zur quantitativen Bildungsforschung »als Versuch verstanden werden, das Nichtidentische (im Sinne Adornos), also das Nicht-Identifizierbare und Nicht-Messbare von Bildungsprozessen zur Geltung zu bringen« (Koller 2006, 118). Gleichzeitig entziehen sich auch der qualitativen Bildungsforschung »Momente von Bildung oder von Bildungsprozessen« (ebd.), sodass in dieser Koller'schen Perspektive eine Heterogenität an Identifizierungsweisen notwendig werden und quantitative und qualitative Bildungsforschung wie Bildungsphi-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

losophie sowie Kollers bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Romanen (beispielsweise Koller 2021b) gleichermaßen daran beteiligt sind, den Widerstreit oder das Nicht-Identische der Bildung zur Geltung zu bringen. Und in aller Konsequenz durchkreuzt diese Figur des Nicht-Identischen selbst Kollers empirische Identifizierungsversuche des ›Transformationsgeschehens‹, welches nach Koller und trotz Kollers empirischen Untersuchungen weiterhin »im Dunkeln blieb« (Bad, 169). Koller stellt in *Bildung anders denken* fest, dass der nur schwer zu repräsentierende Bezugspunkt der Bildung als Forschungsgegenstand sich selbst dem identifizierenden Zugriff (weiterhin) entzieht, worauf Koller mit theoretischer Nachbesserung des eigenen Bildungskonzepts und der Suche nach neuen identifizierenden Zugriffsmöglichkeiten reagiert (vgl. Bad, 168f.).

Das Repräsentationsmodell Kollers lässt sich anhand zweier Differenzen lesbarer machen. Als Erstes gibt es die Differenz zwischen dem zu erkennenden Gegenstand auf der einen Seite und begrifflichem Denken und empirischer Wissenschaft auf der anderen. Diese Differenz umfasst radikale und relative Differenzmomente zugleich. Diese Differenz ist zunächst keine radikale Differenz in dem Sinne, dass es zwischen dem Forschungsgegenstand Bildung und dem begrifflichen und empirischen Zugriff keine Verbindung gäbe. Denn das identifizierende Denken läuft nur »Gefahr, seinem Gegenstand Gewalt anzutun, sofern nämlich stets damit zu rechnen sei, dass etwas an diesem Gegenstand dem erkennenden Zugriff entgeht, dass also bestimmte Aspekte des Gegenstandes in seiner Identifizierung als X nicht aufgehen« (ebd., 146). Doch auch wenn mensch das nicht in der Identifizierung Aufgehende oder Nicht-Identische zur Geltung bringt, bleibt der direkte identifizierende Zugriff auf den Forschungsgegenstand unmöglich und jeder identifizierende Zugriff und jedes Zur-Geltung-Bringen des Nicht-identischen bringt kein Ding an sich hervor, sondern das Nicht-Identische insistiert. Mit Humboldt formuliert: »Alles Verstehen ist […] immer zugleich ein Nicht-Verstehen« (Humboldt 1827b, 228; zit.n. Koller 1997, 58). Diese erste Differenz ist keine bloß relative Differenz. Sie lässt sich vielleicht eher als eine ambivalente Mixtur aus einer relativen und radikalen Differenzform fixieren.

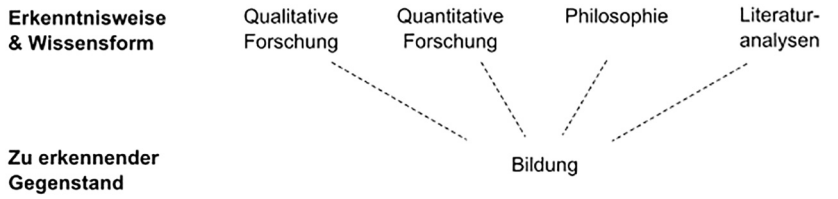
Die zweite zentrale Differenz betrifft (ähnlich wie schon bei Ruhloff (1991, 178) den Widerstreit zwischen verschiedenen Erkenntnisformen. Bei Koller sind dies verschiedene »Wissensformen oder Diskursarten«, beispielsweise die bildungsphilosophische Diskursart und ihre reflexiven wie handlungsorientierenden Momente oder Bildungsforschung als empirische Diskursart (Koller 2006, 111-114). Die Wissensformen oder Diskursarten existieren nebeneinander, ohne dass eine Meta-Diskursart vorhanden wäre, die es erlauben würde, sie zu vereinheitlichen bzw. mögliche Konflikte zwischen ihnen zu schlichten (ebd., 115), sodass sich diese Differenz als radikale Differenz ausweisen lässt.

Bildungsphilosophie wird zwar nicht als empirische Diskursart ausgewiesen, deren ›begriffliches Denken‹ wird mit Adorno jedoch dem ›identifizierenden Den-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ken‹ zugewiesen (ebd., 116) und damit als eine eigenständige Wissensform oder Diskursart markiert, die auf den Gegenstand Bildung partiell zugreift.

(Abb. 19:)



Mit Bezug auf Kollers Vorgehensweisen und Stile lässt sich dieses vereinfachende Schema ausdifferenzieren. Neben Kollers Positionierung verschiedener Diskursarten finden sich verschiedene Vorgehens-Modi. Es findet sich der Modus der Kritik in Bezug auf die handlungsorientierte Diskursart, wenn Koller Bildung mit dem Widerstreitkonzept gegen jegliches Totalitätsdenken positioniert (vgl. Koller 2016b). Außerdem gibt es in Bezug auf die handlungsorientierte Diskursart dekonstruktive Bewegungen, indem Koller die differenztheoretischen Momente in Humboldts Bildungs- und Sprachphilosophie gegen Humboldts totalisierende Einheitskonzeption wendet. Werden im Modus der Kritik die Kriterien eher von *außen*, beispielsweise von Lyotard, bezogen, so werden die Kriterien der Kritik im dekonstruktiven Modus von *innen* her erarbeitet. Zur reflexiven Diskursart gehören die »Reformulierung« und Umschreibung der Humboldt'schen Bildungstheorie (Bad, 15). Zur empirischen Diskursart zählen Kollers empirische Biografieforschung und Auseinandersetzung mit literarischen Medien, wobei die Interviews und Romane selbst teilweise die bildungsphilosophische Diskursart beeinflussen. So führt beispielsweise die bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Roman *Die Selbstmord-Schwestern* von Jeffrey Eugenides zur Umformulierung der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse: Bildung wird zu einem grundlegend offenen und nicht abschließbaren Prozess (vgl. Bad).

Es lässt sich somit eine Gleichzeitigkeit verschiedener Diskursarten bei Koller nachzeichnen, die sich in Bezug auf die erste und ambivalente Differenz zum Forschungsgegenstand gegenseitig beeinflussen, jedoch in eine radikale Differenz, dem Widerstreit, eingeschrieben bleiben.

Die radikale Trennung bedeutet bei Koller nämlich nicht, dass die verschiedenen Diskursarten sich voneinander abschotten müssen und beispielsweise Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung unfähig sind, miteinander zu kommunizieren. Vielmehr impliziert nach Koller die Widerstreitfigur Lyotards die »Aufforderung«, dass beispielsweise qualitative Bildungsforschung »von anderen

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Diskursarten […] lernen, gegebenenfalls die Diskursart […] wechseln oder nach neuen Diskursarten […] suchen [muss], die es erlauben, das bisher nicht Artikulierbare zur Sprache zu bringen« (2006, 123).[3]

Bei Koller lässt sich ein deutliches Sprachapriori und ein linguistic turn nachzeichnen (siehe Kapitel 3.3). Doch gerade die differenz- und sprachtheoretische Wendung Humboldts erzeugt hier zunächst eine Irritation und ermöglicht es, die Frage zu stellen, wie das Verhältnis zwischen der mit Lyotard radikalisierten oder fortgeschriebenen Sprachtheorie Humboldts und der Figur des Nicht-Identischen bei Adorno zu denken ist.

Die Kopplung Adorno-Lyotard (Nicht-Identisches und Widerstreit) erzeugt ein Repräsentationsmodell, in dem der Zugriff zum Gegenstand partiell möglich zu sein scheint. Der Gewalt des identifizierenden Denkens begegnet Koller mithilfe der Erzeugung und Bejahung des Widerstreits der verschiedenen partiell-identifizierenden Zugriffe. Die Kopplung Humboldt-Lyotard (Sprachapriori) bringt hingegen ein Repräsentationsmodell hervor, bei dem es bei Bildung um die Veränderung sprachlicher Figuren geht, bei dem das Subjekt von Sprachspielen ›beherrscht‹ wird und schon bei Humboldt die Gegenstände der Welt durch Sprache als Erkenntnisobjekte (mindestens) miterzeugt werden. Die Forschenden als Subjekte, der Forschungsgegenstand und die Forschungsmethodik sind mit dem begrifflichen oder mit Sprache arbeitenden identifizierenden Denken verschränkt. Dadurch läuft das identifizierende Denken nicht nur Gefahr, den Gegenstand zu verkennen, sondern das begriffliche Denken (welches auch in der empirischen Forschung grundlegend ist) bringt selbst Gegenstände hervor oder reproduziert entsprechende Hervorbringungen.

Es lässt sich zudem feststellen, dass die Widerstreitfigur in der Lyotard-Humboldt-Kopplung (Sprachapriori) eine andere theoretische Position als in der Adorno-Lyotard-Kopplung zugewiesen bekommt; sie dient als normativer und ethischer Rahmen (Koller 2016b) und nicht als wissenschaftstheoretische Grundlage.

Es scheint sich ein Bruch und Widerstreit zwischen der handlungsorientierten und reflexiven Diskursart (Humboldt-Lyotard) auf der einen Seite und der empirischen Diskursart (Adorno-Lyotard) auf der anderen Seite aufzutun, wobei die Humboldt-Lyotard-Kopplung vorrangig auf das Subjekt- und Bildungsverständnis und die Adorno-Lyotard-Kopplung auf das für die empirische Forschung entscheidende Repräsentationsmodell bezogen wird. Dieser Bruch ist jedoch asymmetrisch und nicht radikal, da die handlungsorientierte und reflexive Diskursart (Humboldt-Lyotard) der empirischen Diskursart (Adorno-Lyotard) untergeordnet wird, was sich daraus ergibt, dass das Repräsentationsmodell der partiellen Identifizie-

3 Inwiefern jedoch radikal differente und widerstreitende Diskursarten miteinander ohne gemeinsame Grundlage überhaupt ins Gespräch kommen und voneinander lernen können, wird meines Erachtens theoretisch bei Koller nicht erörtert.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

rung auch für die handlungsorientierte und reflexive Diskursart gilt (vgl. krit. d. Wimmer 2014e, 421).

Diese Theorieentscheidungen, die eine bestimmte Forschung und Theorie und ein bestimmtes Verhältnis zwischen Theorie und Empirie erzeugen, lassen sich jedoch gerade mit Blick auf die Figur des Widerstreits problematisieren und fortschreiben. Inwiefern passen eine konstitutionistische Sprachauffassung und ein Sprach-Apriori, nach dem selbst die (Forschungs-)Subjekte von der Sprache ›beherrscht‹ werden mit einem Repräsentationsmodell zusammen, dem zufolge der Gegenstand Bildung (partiell) von Forschungssubjekten identifiziert werden kann?

Die eigentlich aus diesem Widerspruch entstehende Frage: Warum wird die Figur radikaler Heterogenität nicht auch auf die wissenschaftstheoretische *Grund*legung und die Repräsentationsmodelle bezogen? Bei den bestehenden Theorieentscheidungen entsteht der Eindruck, als ob Koller allen Diskursarten die gleiche Wissenschaftstheorie (d.h. einen Meta-Diskurs) zu Grunde legt, was einer radikalen Differenz der Diskursarten (beispielsweise zwischen Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung) widerspräche.

4.4 Ein hegemonialer Kampf um Bildung

Zwar finden sich bei Koller kritische und machttheoretische Reflexionen, auch lässt sich Kollers Bildungsdenken als eine strategische Intervention gegen vereinheitlichende und totalisierende Diskurse rekonstruieren, doch in Bezug auf die wissenschaftstheoretischen *Grund*legungen und Meta-Diskurse des Kapitals oder der Nation werden bei Koller die Machtverhältnisse nicht erörtert, was bereits auch teilweise von Olaf Sanders (2013) und in Kapitel 2.9 im Kontext der Verschränkung zwischen Bildung und Nation problematisiert wurde. Sanders kritisiert die auf eine Diagnose einer pluralen Postmoderne und Fokussierung der Widerstreitkonzeption verknappten Lyotardrezeption bei Koller und rückt unter anderem die Ökonomisierungsdiskurse und den Kapitalismus in den Fokus, die schon bei Lyotard als ein vereinheitlichender Metadiskurs des Kapitals dem angeblichen Pluralismus der Postmoderne und dem Widerstreit der Diskursarten entgegenstehen. Eine deutlichere Thematisierung der Machtproblematik in Bezug auf die wissenschaftstheoretischen Grundlegungen, eine Stärkung des Bildungsdenkens »in ihrem strategischen Differenzpotential zum Markt« (Schäfer 2016, 25) und eine stärkere Berücksichtigung von »performativen, strategischen oder rhetorischen« Momenten der ›Wirklichkeit‹ findet sich oder lässt sich hingegen mit der Perspektive Alfred Schäfers anführen (IF, 14).

Um das mit Schäfers Ansatz verbundene Repräsentationsmodell zu systematisieren, lassen sich ähnlich wie im Kapitel 3.4 (Das ortlose und zerrissene Subjekt)

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zunächst drei zentrale Differenzen in Bezug auf die Theoriearchitektur Schäfers erläutern. Die für die folgende Rekonstruktion verwendeten Differenzen entsprechen den drei Lacan'schen Registern des Symbolischen, Imaginären und Realen (vgl. Schäfer 2006, 89; IF) und auch den damit verbundenen Differenzmodi: Das Symbolische verweist auf den Modus der Andersheit und des Unterschieds, das Imaginäre markiert den Modus der Ähnlichkeit, Gleichheit, Wahrheit (und Rivalität) und das Reale verweist auf Mangel und Unzugänglichkeit (vgl. zur Einführung in die Lacan'sche Perspektive Bialluch 2011, 44, 226). Als Erstes wird (zur Veranschaulichung sehr idealtypisch) auf die radikale Differenz zwischen Realem und Symbolischem, als Zweites auf die Aufspaltung der diskursiven und ›soziosymbolischen Ordnung‹ und als drittes auf die Differenz oder unmögliche Schließung und Versöhnung der ersten beiden Differenzen im Imaginären eingegangen.

Die erste Differenz ist eine radikale Differenz zwischen »Wort und Gegenstand« (VdB, 96) und erinnert zunächst an die erste Differenz Kollers zwischen dem zu erkennenden Gegenstand auf der einen Seite und begrifflichem Denken und empirischer Wissenschaft auf der anderen. Im Unterschied zu Koller verweist der Gegenstand jedoch auf ein **reales** *Außen*, worüber sich nicht viel sagen lässt und auch jeder Bedeutungsgehalt des Wortes »Gegenstand« stellt folglich nur eine behelfsmäßige Konstruktion dar oder erhält in der hegemonietheoretischen Perspektive vielmehr einen anderen Status. Der Begriff Gegenstand besteht »nur in den formierten diskursiven Artikulationen, nicht aber als objektive und auch nicht als sozial eindeutige Referenz« (ebd., 97). Die Gegenständlichkeit markiert keinen (auch nicht unzugänglichen) »›objektiven Grund‹ jenseits des Diskurses«, sondern die Gegenständlichkeit formiert sich in diskursiv-hegemonialen Auseinandersetzungen. Mit dieser postfundamentalistischen Umschreibung des Gegenständlichen wird in der hegemonietheoretischen Perspektive im Anschluss an Laclau und Mouffe von einer Differenz zwischen dem diskursiv-hegemonialen System und dem realen Sein ausgegangen (vgl. Gelhard 2018b, 94), und das reale *Außen* oder mit Lacan das Reale als Riss[4] im Symbolischen ist unzugänglich (vgl. Schäfer 2019, 122). Es kann somit auch kein Blick von außen auf das System erzeugt werden und dieses System kann mithilfe von Worten oder Zahlen nicht in einem authentischen Sinne repräsentiert werden.

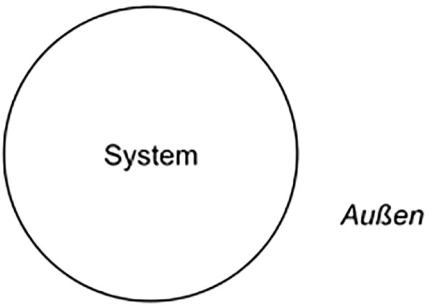
Diese Unzugänglichkeit des *Außen* und der absolute Mangel an etwas wirklich Gegenständlichen hat jedoch nicht zur »Folge, dass das Ganze eines Systems in einem absoluten Sinn ›unsagbar‹ wäre« (ebd.) oder dass sich nichts über die einzelnen Elemente des Systems sagen ließe. Die einzelnen »Elemente des Systems [können]

4 In den bildungstheoretischen Überlegungen Schäfers »qualifiziert« der »Riss« im Sozialen den Bildungsprozess in strukturell ähnlicher Weise, wie bei Lacan das Begehren durch das Reale angetrieben wird (Schäfer 2019, 133f.).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die Repräsentation des Ganzen übernehmen« (ebd.), wobei der Begriff der Repräsentation hier in die Irre führt, da die Repräsentation hier nicht einfach das reale Sein oder reale Sozialsystem abbildet. Diese einzelnen Elemente legitimieren und qualifizieren sich nicht über ihren Wahrheitsgehalt oder durch eine wahre Abbildung der realen Wirklichkeit, sondern einzelne Elemente oder »einzelne Repräsentationen« sind in der Lage, »als hegemoniale Operation […] den diskursiven und praktischen Raum zu re-strukturieren« (Schäfer 2014, 15).

(Abb. 20:)



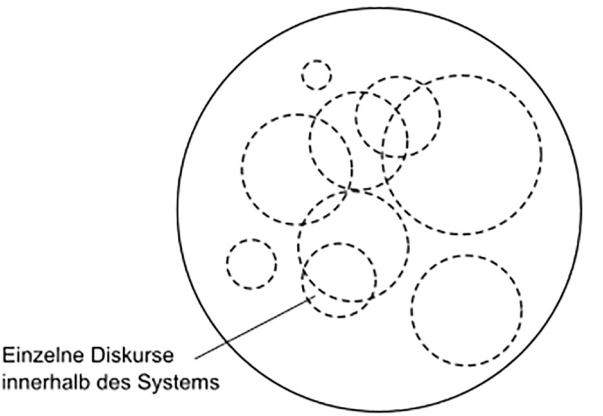
Mit Schäfer gibt es keine wahre Repräsentation einer authentischen Wirklichkeit oder wahren Bildung, die sich empirisch identifizieren oder theoretisch reflektieren ließe (vgl. Schäfer 2006, 89f.), sondern es geht selbst bei den akademischen Auseinandersetzungen immer um die Re-strukturierung des ganzen Systems, jeweils aus einer partikularen Position heraus. Es gibt nur miteinander in Konflikt stehende diskursiv-hegemoniale Einsätze, die je nach Durchsetzungskraft den diskursiv-hegemonialen Raum (mit)strukturieren und (mit)bestimmen, was als *Wirklichkeit* oder *Bildung* sagbar ist. In diesem »Konfliktraum« geht »es *immer auch* um die Durchsetzung, Bewährung oder Figuration signifikanter Bestimmungen [von beispielsweise Bildung] […], die nicht einfach in einem ›realen Sein‹ dieses Sozialen gegründet sind oder auf dieses gegründet werden können« (Schäfer 2011b, 15). Der Konflikt zwischen den verschiedenen Elementen oder Diskursen wird somit auch »nicht von bestimmten (formierten) Fronten aus geführt« – beispielsweise Bildungstheorie vs. empirische Bildungsforschung –, sondern die mit den verschiedenen Einsätzen verbundenen Grundlegungen, Gegenstände, Erkenntnisweisen und Subjektpositionen konstituieren, verschieben und verändern sich im Vollzug der Auseinandersetzung (IF, 97). Es handelt sich also bei den Diskursen nicht um geschlossene und unveränderliche Diskurse, sondern sie sind »immer uneindeutige […] und umstrittene […] Hervorbringungen« (Schäfer 2006, 15). Wissenschaft bildet dabei keinen »machtfreien Raum« und »wissenschaftliche Methoden [sind] […]

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ein Moment im Rahmen von Wahrheitspolitiken und Machtspielen« (IF, 113). Jeder wissenschaftliche Beitrag, jedes Seminar, jede Vorlesung und auch diese vorliegende Iteration werden zu politischen Kampfplätzen in einer diskursiv-hegemonialen *Arena*.

Die zweite zentrale Differenz bei Schäfer bezieht sich somit auf die Differenz zwischen den einzelnen Elementen des Systems. Diese Differenzen beschreibt Schäfer als eine »Aufspaltung des Sozialen« (ebd., 96) und die verschiedenen in Konflikt stehenden Elemente und Diskurse sind alle gleich vom ›realen Sein‹ geschieden (IF, 98; vgl. 2014, 14)[5] und dieser gespaltene »Konfliktraum« des Sozialen »organisiert« und »verständigt« sich über ›symbolische Konzepte‹ (Schäfer 2006, 14f.).

(Abb. 21:)



Bei Koller werden die klassischen bildungstheoretischen Unterscheidungselemente Wirklichkeit und Möglichkeit verschiedenen Diskursarten – der reflexiven Diskursart die Möglichkeit und der empirischen Diskursart die Wirklichkeit – zugewiesen, die jeweils unterschiedlich auf den Gegenstand Bildung (partiell) zugreifen

5 Neben dem für Schäfer sehr zentralen Instrumentarium der drei Register Lacans (vgl. Schäfer 2006) findet sich über den Umweg einer Laclau- und Mouffe-Rezeption eine Verbindung zwischen dem Symbolischen und Realem, die an die Subjektgenese bei Lacan erinnert. Bei Lacan (und in ähnlicher Weise auch bei Derrida) erzeugt erst die Unterwerfung des Subjekts unter das Symbolische das unzugängliche Reale als Effekt, welches wiederum entsprechend der Lacan'schen Mangeltheorie der Motor des Begehrens und auch der Grund der Unendlichkeit der Differenzen des Symbolischen darstellt. Die (Un-)Zugänglichkeit des *Außen* setzt das Spiel und die Unendlichkeit der symbolischen Repräsentationen in Gang (vgl. VdB, 96; Kapitel 3.5).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(vgl. Kapitel 4.3). Bei Schäfer werden bildungstheoretische Möglichkeiten und empirische ›Wirklichkeiten‹ beide im Modus des Möglichen verortet. Es gibt keine notwendigen, es gibt nur noch mögliche ›Wirklichkeiten‹ (vgl. Schäfer 2020, 69f.). Im Anschluss an Lacan ist Wirklichkeit wie Möglichkeit ein Spielball der imaginär-symbolischen (vgl. Schäfer 2006) und mit Foucault und Laclau/Mouffe der diskursiv-hegemonialen Einsätze, die das Reale nicht repräsentieren, sondern die (alteritätstheoretisch) radikal vom Realen geschieden sind.[6] Nach Schäfer wird damit dem Sozialen, dem Subjekt und der Bildung der Wirklichkeitscharakter im klassischen Sinne genommen (sofern mensch das Reale oder Unzugängliche als die Wirklichkeit (miss-/versteht). Der klassische Unterschied zwischen den Kategorien ›Wirklichkeit‹ (Empirie) und ›Möglichkeit‹ (Theorie) wird bei Schäfer eingeebnet. Wenn, dann gibt es bei Lacan immer nur eine symbolisch-imaginär-reale Wirklichkeit. Bei der Erforschung der Bildung geht es folglich nicht darum, dass Bildung im Wirklichen identifiziert (Empirie) oder das Wirkliche durch einen (Be-)Zug zum Möglichen überschritten wird (Theorie), sondern das Wirkliche wird selbst im Modus des Möglichen und damit auch des Politischen konzipiert. Die theoretisch-*möglichen* (Be-)Zugspunkte und die scheinbar gegebene (soziale) *Wirklichkeit* bewegen sich in demselben System, das radikal vom *realen* Sein geschieden ist und beides ist in unzählige diskursiv-hegemoniale Auseinandersetzungen und Kämpfe eingebunden.

Der Konflikt zwischen Theorie und Empirie wird mit diesem Wirklichkeitsverständnis sekundär, da erstens die Differenz zwischen der symbolisch-imaginären und der realen Ebene als eine radikale Differenz gedacht wird, sodass keine wissenschaftliche Praktik näher an das Reale herankommt als eine andere. Als Zweites entspricht die Frontstellung zwischen Theorie und Empirie nicht der Differenz zwischen verschiedenen hegemonialen Diskursen, die das Sagbare über Bildung bestimmen. Die eigentlichen Konfliktlinien liegen quer zur Theorie und Empirie und verlaufen nicht zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung (vgl. Schäfer 2006), eher (nach Schäfer) zwischen ›naiven‹ und komplexen Realitätsimplikationen.

Neben der Differenz zwischen System und *Außen* und der Differenz zwischen den einzelnen Elementen des Systems gibt es in Schäfers Theoriearchitektur eine dritte Differenz. Trotz aller Heterogenität innerhalb des Systems und auch trotz der Heterogenität innerhalb der Elemente einzelner Diskurse, einzelner diskursiv-hegemonialer Einsätze oder Wahrheitsregime stabilisieren sich einzelne hegemoniale Einsätze; geraten mit anderen Elementen des Systems in Konflikt und können sich gegenüber diesen durchsetzen (vgl. IF, 98). Und die einzelnen Elemente setzen sich

6 »Wenn aber der mögliche Unterschied ein möglicher bleiben soll, dann kann die Unterscheidung selbst nur eine sein, deren Referenz unentschieden bleibt, die also keinen Anspruch auf eine empirische Identifizierbarkeit, auf die Repräsentation und eine darüber vermittelte Qualifizierbarkeit eines Referenten erhebt.« (IF, 245)

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gegenüber anderen Elementen des Systems umso mehr durch, je mehr sie erstens in der Lage sind, partikulare Interessen und Gruppen unter sich zu vereinen, je produktiver der mit dem Element verbundene Problemgehalt ist (IF, 14), je mehr Lösungsversprechen von unterschiedlichsten Problemen mit dem einzelnen Element verschränkt werden und je mehr in der hegemonialen Operation die eigene Partikularität als Universalität ausgegeben wird (vgl. IF, 14f., 241f.).

Ein Bildungsbegriff oder ein Bildungsdiskurs setzt sich stärker durch, wenn er partikulare Interessen beispielsweise von rechts bis links bedient, wenn er an unlösbare oder paradoxe und damit produktive Probleme gebunden ist (beispielsweise wie bei Wimmer 2016), wenn er verspricht, individuelle, soziale und ökonomische Probleme zu lösen und wenn beispielsweise wie bei Humboldt eine spezifische Menschenfassung als die eine Menschenfassung schlechthin ausgegeben wird.

Die Stabilisierung, Schließung oder Vereinheitlichung der inneren Heterogenität eines Diskurses (vgl. IF, 250) samt den damit hervorgebrachten Grundlegungen und Subjektpositionen sowie all die für die hegemoniale Durchsetzung wichtigen Operationen bewegen sich vorrangig im Modus des Imaginären, der Homogenisierung, Vereinnahmung, Identität, Ein- und Ausschließung. Würde sich ein Element tatsächlich durchsetzen, dann könnte es das gesamte diskursiv-hegemoniale System repräsentieren, wodurch die zweite Differenz still gestellt und auch der Kampf um die wahre Repräsentation des realen Seins oder der realen Bildung beendet werden würde, wobei das Wahre in dieser Perspektive mit dem Imaginären verschränkt bleibt.

So macht es nun Sinn, wenn der Bezugspunkt einer empirischen (aber auch theoretischen) Bildungswissenschaft – »die realen Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse« (Schäfer 2006, 86) – bei Schäfer zum imaginären Gebilde und der Glaube an einen (in)direkten Zugang zu dieser Wirklichkeit mehrfach als »naiv« ausgewiesen wird (vgl. Schäfer 2006; mit Thompson 2014a). Es ließe sich auch hinzufügen, dass mit dieser Perspektive totalisierende Bewegungen, die beispielsweise mit dem Schlagwort der Empirisierung markiert werden können, nicht nur naiv, sondern auch politisch gefährlich sind.

Eine absolute Schließung einzelner Diskurse oder des gesamten diskursiv-hegemonialen Raums im Imaginären sind in dieser hegemonietheoretischen Perspektive jedoch nur ein Gedankenspiel. Denn die einzelnen Diskurse sind als einzelne Entitäten und auch der diskursiv-hegemoniale Raum als Ganzes ist nicht schließbar. Betrachten wir beispielsweise Schäfers Humboldtrezeption, dann erkennen wir, dass Humboldts Bildungsdenken auf unmöglichen Differenzfiguren und grundlosen Bezugspunkten basiert. So verweist beispielsweise die Differenz zwischen unbedingter und bedingter Freiheit auf Unmöglichkeiten und Paradoxien, durch die der Bildung kein Ort im realen Sein, keine Grundlegung und keine Bestimmtheit mehr zugwiesen werden kann (erste Differenz). Nicht nur die Positionierung der Bildung gegen »staatliche oder religiöse Bevormundung, gegen

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC

die Unterwerfung der Bildung unter sozio-ökonomische Imperative« spielt bei Humboldt eine Rolle, sondern Bildung wird »auch gegen die Vorstellung gewandt, es gäbe ein positiv formulierbares und allgemein gültiges, also vernünftiges Gebot, dem die individuelle Bildung zu gehorchen hätte« (2016, 20; vgl. VdB). Die Unterwerfung, Vereinnahmung, jedoch auch jede positive Be-Gründung der Bildung erhält (beispielsweise) durch den Bezugspunkt einer unbedingten Freiheit nur eine strategische Rolle (vgl. 2016, 14; VdB). Diese damit einhergehende Unbegründbarkeit und der Mangel an realem Sein ermöglicht und erzeugt »eine endlose Kette von Möglichkeiten«, Bildung strategisch zu verankern und zu gründen – zweite Differenz. Die ›generative Kraft‹ (Schäfer 2016, 12) der Unbegründbarkeit zeigt sich beispielsweise in dem »Streit um Bildung«, der seit Humboldt »überwiegend nicht in der Kontrastierung von ›Bildung‹ mit etwas anderem ausgetragen, sondern zunehmend als Streit um ›echte und wahre Bildung‹ vs. ›falsche Bildung‹ geführt« wird (Ricken 2006, 282).

Um diesen Streit und »diesen politischen und agonalen Raum aufzuspannen, muss der Signifikant der [Bildung] […] eine hegemoniale Position einnehmen« (Schäfer 2016, 15)[7]. Der Signifikant der Bildung selbst darf dabei nicht mehr zur Disposition stehen (vgl. ebd.) und der hegemoniale Raum des Sagbaren über das Aufwachsen und Veränderungsprozesse muss sich völlig auf den Bildungsbegriff ausrichten. Der Bildungsbegriff muss die Aufwachsens- und Veränderungsprozesse repräsentieren und in beispielsweise individuellen Selbstbeschreibungen mit dem realen Sein identifiziert werden – dritte Differenz. Doch die verschiedenen (un)bedingten Bezugspunkte und die Verschränkung der Bildung mit verschiedensten strategischen Einsätzen und partikularen Interessen sowie die Verschränkung mit anderen hegemonialen (leeren) Signifikanten wie Selbst-Bestimmung (Selbstbildung), Humankapital (Bildung als Ressource), Kritik oder Freiheit verunmöglicht eine imaginäre Schließung des Bildungsdiskurses (vgl. Schäfer 2020, 73; 2016, 15).

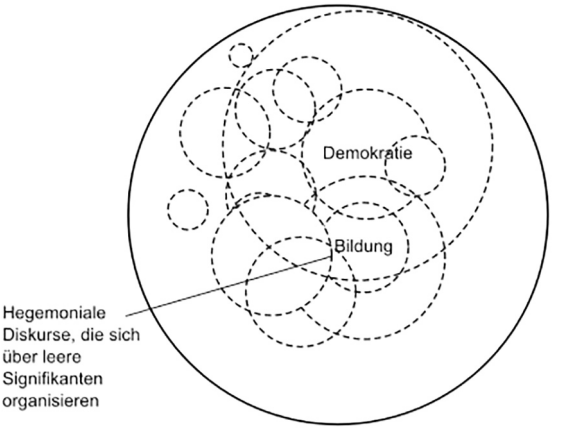
Bildung hat in dieser Perspektive keinen gründenden Angelpunkt in einem realen *Außen* oder »›realen Sein‹ des Sozialen« (IF, 15). Bildung ist damit im ›realen Sein‹ nicht identifizierbar (erste Differenz) und auch die hegemoniale Durchsetzung einer Position und Bestimmung von Bildung ist unmöglich (dritte Differenz). Im Vergleich zu Koller ist das Nicht-Erkennen des Gegenstands Bildung in der realen oder sozialen ›Wirklichkeit‹ kein partielles; es lässt sich nicht einfach etwa durch andere Lyotard'sche Diskursarten (partiell) korrigieren, weil das Nicht-Erkennen nach Schäfer eine Grundkonstante ist, die sich methodisch nicht rausrechnen oder reflexiv einholen lässt. Die objektiven Gegenstände im realen Sein gibt es nicht, lassen sich somit auch nicht partiell identifizieren. Jedoch kann nach Schäfer die »Materialität des Gesagten« erfasst werden (IF, 12). Über diese symbolische Materialität lassen sich die Hervorbringungen, Schließungs- oder Bestimmungsversuche einer

7 Das Zitat bezieht sich eigentlich auf den Begriff der Selbst-Bestimmung.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

angeblich realen Bildung beforschen und beispielsweise lassen sich die Fragen beantworten, »wie und ob sich der Signifikant ›bildender Erfahrung‹/dezentrierender Fremdheit in der Performanz der individuellen Diskurse zeigt.« (IF, 14)

(Abb. 22:)



Nach Schäfer sind die »reflexiven Ordnungen und Selbstverständnisse in modernen Gesellschaften durch Prozesse der Selbst-Dekonstruktion gekennzeichnet« (Schäfer 2020, 78), die auf eine grundlegende Grundlosigkeit, Immanenz und »An-archie« der sozialen Ordnung verweisen (Schäfer 2014a, 8). Es lassen sich keine wahren oder »übergreifenden (subjektiven oder welthaften) [Ordnungs-]« und Begründungszusammenhänge angeben, die nicht selbst in den Kampf verschiedener Wahrheitsregime eingebunden sind. Kritik kann mit dieser paradoxen *Grund*legung, die jeglichen Grund und jede Wahrheit suspendiert, immer nur auf partikulare Be*gründ*ungszusammenhänge und nur auf imaginäre Bezugspunkte zurückgreifen, um bestimmte hervorgebrachte imaginär-symbolische Grundlegungen (mit realen Effekten) zu kritisieren. Eine Kritik ›oszilliert‹ in dieser Perspektive immer zwischen »den Versuchen einer kritischen Begründung«, und einer dafür notwendigen auf Quasi-Gründen beruhenden Rationalisierung (Schäfer 2014a, 15) auf der einen Seite und einer Kritik der (grundlosen) Grundlegungen beispielsweise des liberalen Marktmodells auf der anderen Seite (vgl. beispielsweise Schäfer 2016). Jede Kritik stellt dabei selbst eine politische »Artikulation« (Schäfer 2014a, 15) und hegemoniale Operation dar, mit dem Ziel »den diskursiven und praktischen Raum zu re-strukturieren« (ebd.) und bedarf damit einer imaginären Schließungsbewegung mit Universalisierungsanspruch und imaginä-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ren Bezugspunkten wie leeren Signifikanten. Kritik bewegt sich immer zwischen »Grundlegung und An-archie« (ebd., 8).

Schäfers Kritik basiert somit selbst auf einem postfundamentalistischen Quasi-Ordnungs- und -Begründungszusammenhang, mithilfe dessen beispielsweise einerseits Humboldts Bildungsdenken als »erfrischend« reflektiert für eine öffnende »Gegenwehr« positioniert werden kann (2016, 24; vgl. VdB, 56-65; 2020, 76f.) und andererseits die »Verschränkung des Humankapitalkonzepts mit der Selbstbildung« sich als entpolitisierend und schließend kritisieren lässt (2016, 24).

Bildung wird bei Schäfer mithilfe von Humboldts Bildungsdenken als kritische Bildung gefasst (beispielsweise 2020, 76f.), die durch unbedingte Bezugspunkte den Raum des Politischen immer wieder öffnet, da jede (positiv gefasste) Bildung bedingt bleibt und die Differenz zwischen Bedingt- und Unbedingtheit nicht geschlossen werden kann. Bildung wird als solch ein öffnendes Differenzkonstrukt abseits oder zumindest an der Grenze des »[Raums] politisch-hegemonialer Auseinandersetzungen« verortet (2016, 23). Mit vorrangig Adorno, Lacan, Laclau und Mouffe sowie Foucault wird dann sogar jede Subjektstruktur als Differenzfeld und Kraftfeld der Bildung imaginiert, da das Subjekt von unzähligen Differenzen durchzogen sei, welche die Möglichkeit von Bildung quasi immer wieder eröffnen – die Überschreitung der Wirklichkeit als ein stabiles, differenzloses, totalitäres oder geschlossenes System.

Auch wenn sich die Quasi-Dichotomie zwischen Öffnung und Schließung und deren jeweilige Verortung innerhalb des Kritischen oder Kritisierbaren bei Schäfer nachzeichnen lässt, so verortet er auch eine kritische und öffnende Bildung nicht einfach »jenseits von Gouvernementalität und Markt«, sondern zeigt einerseits problematische Verschränkungen auf (ebd., 23f.) und er lotet »[politisierbare] Spannungsverhältnisse« innerhalb der »liberalen Regierungsform« aus. (ebd., 23). Zumal: Es macht aus hegemonietheoretischer Sicht politisch-strategisch Sinn, bestehende leere Signifikanten (Selbstbestimmung, Individualität und Bildung) zu radikalisieren (2014a, 17; 2019) und große Imaginäre wie Humboldt, Schiller und Adorno zu nutzen und beispielsweise eine wahre Lesart Humboldts (vgl. VdB) und den eigentlichen Kern der Bildungsidee als öffnende Operation gegen eine schließende Marktlogik zu wenden, wenn Schäfer die selbst aufgestellten Kriterien für politische Wirksamkeit erfüllen will. Er braucht leere Signifikanten, eine Großerzählung unter dem Signifikanten der Differenz; eine Großerzählung, die möglichst viele partikulare Positionen und Diskurse unter sich versammeln kann und ihre eigene Grundlosigkeit verschleiert, imaginäre Bezugspunkte und das große Versprechen einer öffnenden Bildung, die sogar über dem politisch-hegemonialen Raum steht und in einer »Zwischenwelt« zu dem Realen oder radikal Anderen (ehemals Gott) residiert (Schäfer 2019, 122).

Um eine antihegemoniale Re-strukturierung zu erreichen, macht es aus einer partikularen hegemonietheoretischen Sicht, trotz des Wissens um die eigene

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Partikularität und Nichtigkeit, politisch-strategisch Sinn„ erstens, wie bei Schäfer bestehende machtvolle leere Signifikanten, große Imaginäre wie Platon, Humboldt, Schiller, Adorno und Foucault und auch mächtige Ordnungen, z.B. bildungsbürgerliche und liberale Grundkoordinaten, zu nutzen (vgl. dazu Spivaks Praktiken des Missbrauchs und der Fehllektüre; siehe Kapitel 5). Als Zweites macht es politisch-strategisch Sinn, mit diesen Herrensignifikanten wahre Lesarten und eine große und universalistische Gegenerzählung zu erzeugen, was sich bei Schäfer auch nachzeichnen ließe (vgl. dazu Spivaks strategischer Essentialismus und Universalismus, siehe Kapitel 5). Diese Gegen- und Großerzählung sollte, drittens, möglichst viele partikulare Positionen und Diskurse in sich versammeln. Am besten werden selbst die Poststrukturalisten und Poststrukturalistinnen ›verführt‹, wie auch eine Dekonstruktion des eigenen Quasi-Universalismus oder Quasi-Fundamentalismus integriert, welche aber nicht zu offensichtlich die eigene Intervention durchkreuzt (hingegen vgl. Spivaks Gleichzeitigkeits- und Aushandlungsmodus, siehe Kapitel 5).

Diese Großerzählung müsste, viertens, ein großes Versprechen implizieren, möglichst viele oder am besten alle Probleme zugleich zu lösen. Und, fünftens, scheint es strategisch sinnvoll zu sein, z.B. die Bildung nicht nur (quasi-)universal zu denken, mit Wahrheit und großen Versprechungen wie Selbstkritiken zu koppeln und natürlich an weiße Herren zu knüpfen, sondern es macht Sinn, Bildung politisch unangreifbar zu machen, indem mensch sie irgendwie dem Politischen entzogen konzipiert: Bildung könnte sakralisiert, gleichzeitig veralltäglicht oder naturalisiert werden, sie könnte mindestens an der Grenze des politischen Zugriffs und der diskursiv-hegemonialen Kampfarena positioniert, z.B. an der Grenze zum Unbedingten, dem ganz anderen, ehemals Gott, fixiert werden.

Diese ›Sakralisierung‹ der Bildung als ›anti-hegemoniale Strategie‹ gegen die schließenden Bewegungen der Hegemonie des Neoliberalismus und der liberalen Regierungsform läuft jedoch (schon mit Schäfer) Gefahr, eine ›hegemoniale Strategie‹ zu sein, da sie auf Signifikanten zurückgreifen muss, die im Raum des politischen anders begründet und besetzt sind (ebd.) und weil sich Schäfers Einsatz »immer schon in einen modernen politischen Diskurs [einschreibt]«, dem zufolge »die Signifikanten der Selbstbestimmung und Individualität eine bedeutsame Rolle dabei spielen, das ›Rationale‹ oder ›Vernünftige‹ festzulegen« (Schäfer 2014a, 18).

Hier sei auch nochmal mit Blick auf das Kapitel 2.9 *Vergessen wir nicht – die Nation!* auf den bei Schäfer völlig aus dem Blick geratenen Signifikanten der Nation verwiesen, mithilfe dessen Schäfers Einsatz nicht nur hegemoniale Diskurse bedient, sondern alte nationale Diskurse unterstützen dürfte, beispielsweise die Überhöhung der Kulturen und der Bildung gegenüber dem Politischen.

Schäfer scheint mit dem Fokus auf die hier angeführten Textstellen sehr reflektiert die Probleme seiner politischen Strategie indirekt zu thematisieren und ist sich der mit seiner Perspektive verbundenen »perspektivischen und […] partikularen

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Rationalitätsoptionen« bewusst (Schäfer 2014a, 15). Es entsteht bei der Lektüre der Eindruck, dass es Schäfer darum geht, die »dichtende Einbildungskraft« Humboldts mit unter anderem Lacan, Laclau und Mouffe sowie Foucault zu aktualisieren, sodass Bildung als Differenzkonstrukt zwischen bedingten schließenden (symbolisch-imaginärer) Auseinandersetzungen und unbedingten öffnenden (real-imaginären) Bezugspunkten verortet wird bzw. bleibt. Schäfer versucht, den eigentlichen und vergessenen »Kern der Bildungsidee« (Schäfer 2019, 119) als Differenzkonstrukt *Wirklichkeit* werden zu lassen. Er verhilft folglich einer (alten) Idee »Daseyn in der Wirklichkeit zu gewinnen« (Humboldt 1821, 605; zit.n. VdB, 64). Das Projekt oder die Festung Humboldt wird in dieser Lesart der Schäfer'schen Arbeiten nach den vielen Ökonomisierungen und Empirisierungen repariert oder überhaupt erst richtig in Position für eine hegemoniale Intervention oder kritische *Imaginisierung* gebracht. Es ist davon auszugehen, dass sich auch Schäfer seiner schließenden und ›dichterischen Einbildungskraft‹ unter dem Deckmantel der Differenz und Alterität bewusst ist und dass er dieses Täuschen oder diese ›Verführung‹ der Lesenden in Kauf nimmt (Schäfer 2014b; krit. d. Wimmer 2016, 355-371), um über eine schließende Bewegung politisch wirksam zu werden. Denn die »hegemoniale Kraft« seines Bildungsdenkens »wird davon abhängen, inwiefern sie in der Lage […] [ist], den diskursiven und praktischen Raum zu re-strukturieren« (Schäfer 2014a, 15). In dieser diskursiven Spur ist Schäfers Bildungskonzeption ein hegemonialer Einsatz, der politisch-strategisch bewusst imaginär schließt, um in der diskursiv-hegemonialen Bildungs-*Arena* teilzunehmen. Mit der Positionierung der Bildung dies- und jenseits des hegemonialen Spiels wird trotz der Rhetorik von Öffnung und Differenz, eine schließende und quasi-universelle Bewegung vollzogen.

Diese Strategie bedarf notgedrungen einer *Grund*legung, die nicht zu offensichtlich durchkreuzt oder dekonstruiert wird, da sonst der hegemoniale Ansatz seine Wirkkraft verlieren könnte (vgl. VdB, 75). Das Ziel des bildungstheoretischen Einsatzes Schäfers wäre in dieser Lesart die Re-strukturierung des diskursiven und praktischen Raums (mit allen Mitteln, auch imaginären und totalisierenden Schließungsversuchen), wodurch eine im Anschluss an Humboldt aktualisierte Fassung von Bildung durchgesetzt werden soll.

Nun schreibt Schäfer zwar, dass sein verwendeter Quasi-Ordnungszusammenhang kein »neues Fundament« darstellt (Schäfer 2014a, 8), gleichzeitig bestätigt sich die paradoxe gründende Grundlosigkeit immer wieder selbst und andere wissenschaftstheoretische Perspektiven werden bei Schäfer dieser gründenden Grundlosigkeit untergeordnet. Gerade wenn Schäfer die Ökonomisierung der Bildung (z.B. in Schäfer 2016, 21f.) oder auch die machttheoretische Lesart der Bildung (Ricken) (z.B. in ebd., 12f., 23) als Schließungsversuche kritisch markiert und er seine Bildung als Differenzkonstrukt auf der guten Seite der Öffnung positioniert (z.B. in Schäfer 2016, 22; 2019, 129), entsteht der Eindruck, als ob Schäfer eine Möglichkeit

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gefunden hätte, aus einer Position jenseits des hegemonialen Spiels auf das Geschehen zu schauen und zu bestimmen, was jeweils eine öffnende und eine schließende Bildung ist.

Eine kritische These ist dann: Die klassisch-allwissende Erzähler:innenposition und einstimmige Einfaltung anderer Perspektiven scheint einem heterogenen und ambivalenten Bildungsdenken letztendlich eine Absage zu erteilen, da der Vollzug oder Stil Schäfers klassisch kritisch, neuhumanistisch und universalisierend bleibt. Die hegemonietheoretische Problematisierung und Reflexion der eigenen Perspektive scheint die einstimmige Einfaltung nur zu bestätigen.

In der hier erzeugten Lesart benötigt der verwendete Quasi-Ordnungszusammenhang eine gewisse Stabilität, um die Analyse-, Diagnose- und Kritikfolie zu bedienen, mit der die imaginär-symbolisch-reale Bildungswirklichkeit gelesen wird. Damit geht jedoch die Gefahr einher, dass ähnlich wie bei Koller trotz Widerstreitfigur oder hier trotz der dreifachen Differenz hegemonialer Kämpfe die eigene Perspektive performativ hervorgebracht bzw. reproduziert wird, gerade wenn letztendlich in Bezug auf das Repräsentationsmodell keine differenten Zugänge gelegt werden, sondern die anderen bildungstheoretischen Zugänge für Schäfer selbst nur in der diskursiv-hegemonialen *Arena* teilnehmen.

Was passiert, wenn jedoch die Setzung des Grundes nicht nur »sich *als Setzung weiß*« (VdB, 26), sondern das Quasi deutlicher fokussiert wird? Was passiert, wenn die systematische Grundlage der Theoriearchitektur von innen heraus in die Schwebe gerät und die plausible Großerzählung durch dieses In-die-Schwebe-setzen nicht bestätigt und verschlossen wird (vgl. Schäfer 2014, 8), sondern instabil ist und sich von *innen* heraus öffnet? Die postfundamentalistische Perspektive scheint dann selbst Teil **einer** Geschichte zu werden, die nur so tut, als würde das postfundamentalistische Differenz- und Repräsentationskonzept so stabil sein und sich über alle anderen Perspektiven legen können. Die postfundamentalistische Perspektive dient dann nicht vorrangig dazu, die problematische *Wirklichkeit* von Bildung zu kritisieren und eine andere Bildung ins Feld zu führen oder den Einsatz Rickens selbst als hegemonialen Einsatz in die eigene Perspektive zu integrieren, sondern die Unbestimmtheit, Widersprüchlichkeit, Ambivalenz und vielleicht auch politische Tragik wird in Rückgriff auf aktuelle Theoriekonzepte durch Schäfer vorgeführt, ohne eine quasi-identitätslogische Bestimmtheit einer grundlosen Grundlosigkeit und »Unbestimmbarkeit des Gegenstands […] [als] Ausgangspunkt[e]« zu setzen (Schäfer 2006, 90).

Es lassen sich zwei Bewegungen bei Schäfer rekonstruieren, wobei die Konstruktion von Stabilität gegenüber der Dekonstruktion oder Destabilisierung dieser einen deutlichen Vorrang hat oder die dekonstruktive Bewegung scheint sogar nur dazu zu dienen, die Stabilität der eigenen Konstruktion zu bestätigen, sodass sich eigentlich nicht von einer dekonstruktiven Bewegung, die die eigene Perspektive in die Schwebe versetzt und verschiebt, sprechen lässt. Dieses In-die-Schwebe-Setzen

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

lässt sich erst erzeugen, wenn beispielsweise die schließende Bewegung Schäfers mit seiner politischen Intention, welche die öffnende Bewegung anvisiert, in Widerspruch gebracht und dieser Widerspruch entfaltet wird, d.h., wenn in der Theoriearchitektur die postulierte Grundlosigkeit gegenüber der Fundamentalisierung dieser (für Kritik) mindestens gleichwertig behandelt wird und nicht selbst der Fundamentalisierung dient.

Durch die Schäfer'sche Konstruktion einer stabilen Perspektive auf Bildung entsteht ein mächtiges Kritikinstrumentarium, welches für den allgemeinen Streit um Bildung wie auch den Streit zwischen Bildungstheorie und -forschung eine wichtige kritische und mit Blick auf die vielfach diagnostizierte Ökonomisierung und Empirisierung der *Bildungslandschaft* eine anti-hegemoniale Intervention darstellen dürfte. Abseits dieser anti-hegemonialen und neben den dekonstruktiven Tendenzen lässt sich Schäfers konstruktives Bildungsdenken aber auch als eine Aktualisierung einer modernen, nationalistischen und bürgerlichen Option lesen, welches in typisch deutscher Weise Humboldts Bildungsdenken im Kleide poststrukturalistischer Theorien rehabilitiert (vgl. Kapitel 2.9). Gerade mit dem Blick auf die Signifikanten der Nation, des Universalismus und der Bürgerlichkeit scheint Schäfers anti-hegemoniale Strategie in eine hegemoniale zu kippen.

4.5 Eine Wissenschaft des Unmöglichen

In der hier vorgenommen Iteration scheinen bei Schäfer die dekonstruktiven Elemente und die von ihm verwendeten zentralen paradoxalen Figuren wie der grundlose Grund (vgl. Wimmer 2016, 363) letztendlich für die Aktualisierung oder eher Wiedereröffnung des bürgerlichen Kraftfelds der Bildung verwendet zu werden. Entgegen dieser Wiedereröffnung, jedoch mit einer ähnlichen Intention wie Schäfer – der Öffnung hegemonialer Diskurse – und einem ähnlichen paradoxalen Zentrum, können die Arbeiten Wimmers qualifiziert werden, wobei hier die ganze theoretische Bewegung und auch die dekonstruktiven Elemente deutlicher und häufiger gegen die eigenen konstruktiven und stabilen Bildungsgeschichten gewendet werden.

Nichtsdestotrotz und entgegen der anfänglichen Iteration (vgl. Kapitel 2.4) generiert Wimmer selbst eine *eigene* stabile und plausible Bildungs- (Wimmer 1996) wie gesamte Pädagogikgeschichte (Wimmer 2014a), die um das Zentrum seiner Theoriearchitektur kreist, d.h. um das, was er mit den Begriffen des Anderen, Paradoxen oder Unmöglichen zu bezeichnen versucht. So scheint die ganze moderne Pädagogik von »Widersprüchlichkeit, Inkohärenz und Inhomogenität« gekennzeichnet (ebd., 10) und der »pädagogische Diskurs der Moderne zentriert sich um [unlösbare] Probleme« (ebd., 9) und die moderne »Pädagogik gibt es nicht ohne ihren wesentlichen Bezug zur Fremdheit und Alterität ihrer Adressaten, zum

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

irreduziblen Nichtwissen hinsichtlich des Menschen und seiner Zukunft« (ebd., 21).

Prominente Beispiele sind die widersprüchlichen Figuren der »negativen Erziehung« Rousseaus oder der paradoxalen Erzeugung von Selbststeuerung oder Bildung von außen durch Erziehung (ebd., 10, 14; vgl. Wimmer 1996). Und dieses paradoxale Zentrum oder die »Problematik unvereinbarer Aspekte, Ziele, Theorien oder Bauteile der Pädagogik [hat] in der Moderne zwar eine spezifische Form, Ausprägung und Schärfe erhalten […], historisch [reicht diese] jedoch weit in die Antike« zurück (Wimmer 2014c, 10). Wirklich »manifest und auffällig« wurde »die Paradoxalität aller Verhältnisse« jedoch erst mit der Postmoderne (Wimmer 2019c, 407). Im akademischen Bereich lässt sich im Anschluss an Systemtheorie, Psychoanalyse, Phänomenologie und Poststrukturalismus eine theoretische und epistemologische Verschiebung nachzeichnen, die sich mit den Schlagwörtern wie linguistic turn, Differenzphilosophie, Machtheorie, Subjektdezentrierung und Repräsentationskrise andeuten lässt (vgl. Wimmer 2014c, 26-28). Und gerade mit den Arbeiten von unter anderem Lyotard, Deleuze und Derrida entstand ein grundlegend »anderes Verhältnis zur Sprache und damit auch zu Paradoxien« und »der Widerstreit, die Paradoxie, die Antinomie und der performative Widerspruch [erhalten] eine positive Funktion« (Wimmer 2019c, 407).

Bis auf wenige Ausnahmen haben diese medien-, differenz- und alteritätstheoretischen Diskurse und Auseinandersetzungen jedoch erst seit den 1980ern Einzug in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft gehalten (vgl. Wimmer 2014c, 11), obwohl in Wimmers Perspektive die »Pädagogische Wissenschaft nie [durch] Identität, sondern durch Differenz und Entzug gekennzeichnet« war (ebd., 34). Wichtige Vertreter:innen am Anfang dieser differenztheoretischen Wende sind beispielsweise in Bezug auf die Problematik der Negativität Günther Buck, Wolfgang Fischer und Jörg Ruhloff, Winfried Marotzki, Lutz Koch, Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller (vgl. ebd., 11).

Neben dieser vertikal-historischen Linie, die bis zur Antike gezogen wird (vgl. krit. d. Kapitel 2.9), lässt sich mit Wimmer das Paradoxale oder Unmögliche auch horizontal auf »sämtliche Felder des pädagogischen Denkens und Handelns« ausweiten (Wimmer 2014c, 10, 33f.) und auch auf »alle kulturellen Sphären« wie Literatur, »Mathematik, formale Logik, Biologie, Informations- und Kommunikationstheorie, Malerei, Musik« (Wimmer 2019c, 391), auf »spezifische Interaktionsformen wie das Spiel oder Phänomene wie Witz, Humor, Ironie und Kreativität« und die »neuzeitliche Ordnung« der Dinge (Wimmer 2014c, 12f.), auf Sprache (ebd., 26f.) und »Kommunikation« (Wimmer 2019c, 405).

Der von Wimmer erzeugten Pädagogik-, Disziplin- und auch Bildungsgeschichte wie -gegenwart (Wimmer 1996; 2014c), in der das Paradoxale und Pädagogik aufs Engste miteinander verschränkt werden, steht einer Vielzahl an (hegemonialen) Akteur:innen, Institutionalisierungen, Praktiken und Diskursen

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gegenüber, die das Unmögliche, Widersprüchliche, Neue oder den/die/das Andere und damit das Pädagogische immer wieder oder zunehmend zum »Verschwinden« bringen (Wimmer 2014c, 22). Diese Gegenspieler:innen lassen sich mit den Stichworten Kapitalismus, Empirismus, Hermeneutik, (Trans-)Humanismus und Selbstbestimmung markieren, deren Diskurse, Akteur:innen, Praktiken und Institutionalisierungen die »Ordnung des Selben« stützen (Derrida 2011, 70ff.; zit.n. Wimmer 2014c, 23.) und deren zentrale Diskurse sich mit Wimmer teils wieder bis in die Antike nachzeichnen lassen. So denkt die Philosophie mit Nancy »von Platon bis Heidegger« nur ein sich die Wahrheit aneignendes Selbst (Nancy 1982, 235; zit.n. Wimmer 1996, 138) oder in dem Text *Vom individuellem Allgemeinen zur mediatisierten Singularität* (Wimmer 2009) wird Platons Höhlengleichnis als Abgrenzungsfigur für Derridas Differenz- und Medienphilosophie verwendet (ebd., 73). Neben den bereits durchquerten Abgrenzungsdiskursen des Humanismus, Neuhumanismus, Transhumanismus und der damit verwobenen hermeneutischen Lebensform stehen in *Pädagogik – Eine Wissenschaft des Unmöglichen* (Wimmer 2014) insbesondere und in typisch bildungsbürgerlicher Tradition der Empirismus oder Realismus und Kapitalismus (vgl. krit. d. Kapitel 2.9), genauer die Messbarmachung wie Funktionalisierung der *Bildung* für bildungspolitische und praktische Diskurse einerseits (2014c, 16f.) und die Ökonomisierung von Bildung oder die »Reduktion von Bildung auf eine Ressource des Humankapitals« andererseits in der Kritik (ebd., 18, 24). Dabei »beherrschen« vorrangig die »quantitativen Projekte [TIMSS, PISA, IGLU etc.] die Forschungslandschaft und ihre Ergebnisse den bildungspolitischen [und disziplinpolitischen] Diskurs« (ebd., 16). Ihre funktionalen Versprechen Richtung Politik und Praxis der Effizienz- und Leistungssteigerungen durch die »Erfassung der Erziehungswirklichkeit« und »Bildungsqualität«, wie deren Evaluation von Bildungsinstitutionen reduzieren nach Wimmer die »Pädagogik zunehmend […] auf das Plan- und Machbare, Realistische und Mögliche« sowie Bestehende (ebd., 19ff.).

So sehr für Wimmer die moderne »Pädagogik […] im Prozessieren ungelöster und unlösbarer Probleme« besteht (ebd., 31) – und selbst wenn die pädagogischen Unmöglichkeiten sich bis in die Antike nachzeichnen ließen –, so hat einerseits diese Pädagogik viele hegemoniale und auch klassische Gegenspieler:innen (beispielsweise Ökonomisierung und Empirisierung) und sind andererseits die »Prämissen« der modernen Pädagogik, »wie sie in der Tradition konzeptualisiert wurden« durch die postmodernen und poststrukturalistischen Kritiken »unhaltbar geworden« (ebd.). Es wird von Wimmer ein Bruch erzeugt und nachgezeichnet, der jedoch nicht in einem »entdeckenden«, »subversiven« Gestus mit teilweise »apokalyptischem Untertönen« wie in den frühen 80er Jahren endet (ebd.), sondern es geht Wimmer darum, das Pädagogische neu zu denken und die »Zukunft – auch der Pädagogik – offen zu halten« und im Offenhalten den postmodernen Irritationen gerecht zu werden statt die »Flucht« in die »sogenannten einheimischen [Begriffe

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und Theorien]« anzutreten, indem die postmodernen Irritationen nur als Katalysatoren für die *eigene* Empirie- und Theoriebildung dienen. Gleichzeitig bewegt sich dieses Offenhalten und der Weg zu einer anderen oder posthumanistischen Pädagogik, einer anderen Bildung und einem anderen Denken in einer Frontstellung zu hegemonialen Diskursen und totalisierenden Tendenzen, die das Singuläre und Unmögliche negieren, wobei dieses Entgegensetzen dualistische Gegensätze selbst negiert (ebd.). Wie bereits in Kapitel 2.4 angerissen, wird die »Gegensatzstruktur […] selbst als Problem gesehen […], da diese Gegensatzstruktur vorgibt, es [existiere] […] eine Alternative, die zur Wahl stünde, und dass eine Entscheidung nicht nur notwendig, sondern auch möglich wäre« (Wimmer 2014c, 33).

Es geht Wimmer im Anschluss an Derrida jedoch nicht um eine mögliche Alternative innerhalb der bestehenden Episteme, sondern um eine »Verschiebung im Modus des Möglichen selbst, die aus der Perspektive der bisherigen Möglichkeitsordnung als schlicht unmöglich oder gar undenkbar erscheinen« muss (ebd., 13). Mit Derrida nimmt Wimmer den Ausschluss der hegemonialen Möglichkeitsordnung ins Visier, also das Unmögliche, welches jedoch »mehr als unmöglich [ist], [und zugleich stellt es] das Unmöglichste [dar], unmöglicher als das Unmögliche« (Derrida 2000b, 73; zit.n. Wimmer 2014c, 13.). Das Ausgeschlossene ist nicht das einfach noch nicht Mögliche, womit mensch in der bestehenden Möglichkeitsordnung verbleiben würden, sondern es geht um das von der Möglichkeitsordnung Ausgeschlossene, welches positiviert und Ausgangspunkt eines Neudenkens wird. Jenseits der Entgegensetzung von Möglichkeit und Wirklichkeit oder Möglichkeit und Unmöglichkeit kann dieses »Unmögliche nicht jenseits einer Schranke [lokalisiert]« werden, »nicht jenseits bekannter Räume und Zeiten, sondern im Inneren des Bekannten und der Traditionen« (Wimmer 2014c, 32). Das Ausgeschlossene ist dabei keine (un-)identifizierbare alternative Entität, die um das Unmögliche, das Reale oder die Alterität kreist, sondern das Andere des Gegensätzlichen wird in der Zersetzung von Entitäten durch Vermischungen, Ambivalenzen, Widersprüche, Hybride, Verschränkungen, einer Gleichzeitigkeit von ›sowohl-als-auch‹ und ›weder-noch‹ gesucht.

> »Etwas Ungedachtes, Widerständiges und Anstößiges scheint den modernen Diskurs der Pädagogik zu begleiten, das sich in ihm weniger verbirgt als aufschiebt und seine Unruhe ausmacht, so als versuche er in seinen Antworten, Theorien, und Konzepten einem unerfüllbaren Anspruch gerecht zu werden.« (Wimmer 2014c, 32)

Eine Wissenschaft des Unmöglichen stellt keine »Alternative« oder einen »Gegenentwurf« zur hegemonialen Wissenschaftsordnung dar (ebd., 34), sondern diese Intervention setzt sich *»in ihr von ihr ab«* (ebd., 36). Einerseits lässt sich dieses Vorgehen als eine »Reflexion der Grenze« zwischen Zweien verstehen (ebd., 34) und in diesem Sinne geht es mit der dekonstruktiven Lektüre der Pädagogikgeschichte

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

darum, den Spuren der Verdrängungs- und Ausschlussstrategien der hegemonialen Diskurse und Ordnungen zu folgen, das »Scheitern der Stabilisierung eindeutiger begrifflicher Unterscheidungen [aufzudecken]«, um »so die Unvermeidbarkeit von Uneindeutigkeiten und paradoxalen Figuren« zu verdeutlichen (Wimmer 2019c, 407). Andererseits kann dieses Vorgehen als Vorbereitung für die immer nur kommende »Ankunft des Anderen« markiert werden (Wimmer 2014c, 23; vgl. krit. d. Kapitel 2.9, 5), und als eine »Strategie« verstanden werden (Wimmer 2019c, 407), d.h. als ein »gleichermaßen ethische[r] wie politische[r] Einsatz« (ebd.), der nicht nur die Ausschlüsse und Verdrängungen markiert, sondern das Ausgeschlossene, hier Hybride und Verschränkte, zum Ausgangspunkt für ein anderes Denken nimmt. Wie bereits des Öfteren markiert, geht es Wimmer in einer ethisch-politischen Bewegung darum, »ein anderes, weniger gewaltförmiges Verhältnis zu(m) Anderen, Neuen, Fremden denkbar zu machen und auch praktisch werden zu lassen« (Wimmer 2014c, 29).

Ähnlich wie bei Koller, Ricken und Schäfer werden bei Wimmer im Anschluss an den Poststrukturalismus positive oder plausible Antworten bzw. Geschichten erzeugt, die das irritierende Andere und das Differenzdenken der poststrukturalistischen Arbeiten sich aneignen und den disziplinären Diskursen unterordnen, indem beispielsweise positive Bildungskonzepte und Bildungsverständnisse erzeugt oder in diesem Fall eher Umgangsweisen mit dem Bildungsbegriff vollzogen, vorbereitet und skizziert werden (Wimmer 1996, 2009, 2014b). Auch werden ähnlich wie in anderen bildungstheoretischen Diskursen in einer kritischen Geste Gegensätzlichkeiten erzeugt und die eine Seite gegen die andere gewendet oder die eine durch die andere aufgelöst. Den bisher thematisierten Dualismen von unter anderem Differenz vs. Identität, Vielfalt vs. Totalität, Bedingtheit und Unbedingtheit, Selbstwerden vs. Anderswerden lässt sich mit Wimmer beispielsweise Habe vs. Gabe (Wimmer 1996), reine bzw. relative vs. unreine Differenz (Wimmer 2014d) oder Selbes vs. Anderes (Wimmer 2014c, 23) hinzufügen.

Dieses Andere Wimmers ist jedoch so gelagert, dass es gleichzeitig die eigenen Entgegensetzungen durchkreuzt, wie auch die zentralen dualistischen Gegensätze von Ricken (Selbst- vs. Anderswerden), Koller (Widerstreit vs. Totalität) und Schäfer (Bedingtheit vs. Unbedingtheit).

Rickens *Die Ordnung der Bildung* wurde hier teilweise als eine (aktualisierte) klassische Kritik gelesen und iteriert, in der differenz-, macht-, und subjektivierungstheoretisch identitätslogische Selbst-Bildungsdiskurse angegangen werden. Wimmer lässt sich dem gegenüber sowohl kritisch wie Ricken als auch in ähnlicher Weise wie Koller und Schäfer in (de)konstruktiver Weise positionieren, da Wimmer neben deutlichen Zeitdiagnosen und Kritiken das differenztheoretische Denken im Anschluss an vorrangig Derrida und in Bezug auf die Differenzfigur der unreinen Differenz vollzieht. So lässt sich in Abgrenzung zu Rickens Kritik (Kapitel 4.2) die »Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen weniger im Diskurs der Kritik veror-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ten als vielmehr im Feld dessen, was Dekonstruktion genannt wird« (Wimmer 2014c, 15). Es lässt sich von »Dekonstruktion statt Kritik« (Wimmer 2015, 87) sprechen, wobei »zwischen Dekonstruktion und Kritik [gleichzeitig] kein reiner Gegensatz besteht« (ebd., 90).

Denn die Dekonstruktion versucht vielmehr, »Kritik zum Gegenstand einer ›dekonstruktiven Genealogie […] [zu machen], die ihr Wesen denkt und über sie hinausgeht, ohne sie aufs Spiel zu setzen‹« (Sattler 2009, 132; vgl. Derrida 1992, 56f.). Jedoch basiert der Einsatz der Dekonstruktion nicht auf einer dualistischen Teilungspraxis, durch die dann Kritikkriterien und Bezugspunkte »jenseits des Kritisierten in Anspruch« genommen werden können. Dies gilt auch für Kritiken, welche die eigenen kritischen Grundlegungen problematisieren, reflektieren und Wahrheit als Illusion entlarven. Auch ein Quasi-Dual verbleibt im Kritik-Modus, nur dass beispielsweise bei Schäfer die ganzen Repräsentationsprobleme mitgedacht werden, was jedoch an der performativen Kraft der kritischen Operation kaum etwas ändern dürfte. Kritik benötigt (nach Wimmer) Unterscheidungspraktiken und eine (typisch moderne) Trennung von Vermischungen und Hybriden, was zum Beispiel bei Ricken gezeigt werden konnte, der für seine Kritik einerseits eine klare moderne Bildungsgeschichte erzeugen muss, in der die moderne Bildung vorrangig immer schon an Selbstbezüglichkeit gekoppelt war und andererseits eine klare Unterscheidung benötigt (Anders- und Selbstwerden), bei der die eine gegen die andere Seite gewendet wird, wobei sich die kritisierte Seite des Selbstwerdens letztendlich in der Foucault'schen Interpretation von *Wirklichkeit* völlig auflöst. Denn einerseits gab es das selbstbestimmte Selbst nie, sondern nur eine ›unendliche und vielfältige Serie‹ von »Subjektivitäten« (Ricken 1999, 170f.) und andererseits arbeitet Ricken an anderen Subjektivitäten, die den Registern der Entzogenheit und Dezentrierung deutlicher gerecht werden. Die Kritikkriterien und die Bezugspunkte für Kritik werden (unter anderem) aus dem Foucault'schen und in jüngeren Texten eher aus Butler'schen Instrumentarien herangezogen.

Die Dekonstruktion nutzt auch Unterscheidungen und Differenzierungen, sie versucht auch in kritischer Absicht hegemoniale Diskurse zu durchbrechen, jedoch kann die Dekonstruktion ihre Kritikkriterien und Bezugspunkte nicht außerhalb des Kritisierten verorten. Es wird kein Bezug zu einer Wahrheit und auch nicht (Quasi-)Wahrheit hergestellt. Der Unterschied besteht darin, dass die dogmatische oder auch dialektische Kritik ihre Kriterien für Gerechtigkeit aus einer dualistischen Unterscheidungspraxis generiert und die Dekonstruktion »die Bedingung für die Möglichkeit von Gerechtigkeit« nicht bestimmt (Wimmer 2016, 369; vgl. Sattler 2009, 132). Sie arbeitet zwar mit den gleichen Mitteln, gleichen Instrumentarien und auch Unterscheidungen, versucht jedoch, diese kritischen Unterscheidungspraxen zu suspendieren und zu zersetzen, wobei nie klar ist, ob es gelingt, *von innen* heraus »dem Anspruch, dem Anderen, dem Text, der Verantwortung gerecht zu werden« (Sattler 2009, 132).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Es geht in dekonstruktiver Weise durch die Fokussierung und Rekonstruktion eines vernachlässigten oder ausgeschlossenen Diskurses darum, beispielsweise den hegemonialen Bildungsdiskurs zu verschieben und zu öffnen, indem in die vorherrschende Ordnung über die sie strukturierenden Gegensätzlichkeiten interveniert wird. Habe vs. Gabe, Selbe vs. Anderes oder Allgemeines vs. Singularität sind jeweils somit nur erste Startpunkte, um die Ausschlüsse in der gegebenen Ordnung artikulierbar zu machen und dann durch die (immer ambivalente) Positivierung des Ausgeschlossenen (vgl. Kapitel 3.5) und durch die Entfaltung der Widersprüche zu zersetzen. Die Dekonstruktion visiert im Vergleich zur Kritik Rickens ein Anderswerden an, dass die »irreduzible […] Verschränkung« der Unterscheidungselemente zum Ziel hat (ebd., 90). Das »eine [gibt es] nie ohne das andere […] und das eine [ist] im anderen wirksam […], beides [ist] voneinander also wechselseitig kontaminiert«, sodass »die Grenzziehung und klare Unterscheidbarkeit [versagt]« (Wimmer 2015, 90).

Ähnlich verhält es sich mit der Unterscheidung zwischen Theorie und Empirie und der klassischen Frontstellung zwischen Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung. Der Gegensatz Theorie und Empirie verweist zunächst auf weitere Gegensätze und ein zentraler Gegensatz wurde mit Koller bereits beschrieben und mit Schäfer problematisiert: Möglichkeit vs. Wirklichkeit (Kapitel 4.4). Der Verweiskette lassen sich Ideal vs. Wirklichkeit, Wunsch vs. Realität, Soll- vs. Ist-Zustand und Sinn vs. Bedeutung (Referenz) hinzufügen.

Theorie und Empirie gleichen sich bei Wimmer wie bei Koller dadurch, dass sie durch »identifizierende Bestimmtheit geprägt« sind (Wimmer 2014e, 401). Beide Erkenntnisweisen beanspruchen, Aussagen über die sogenannte Bildungsrealität äußern und Bildung repräsentieren zu können. Auf der einen Seite wird Bildung, beispielsweise bei Schäfer, durch ihre imaginären Bezugspunkte und als Grenzkategorie zum Unbedingten (vgl. Kapitel 2.5) fixiert, auf der anderen Seite soll, beispielsweise nach Ricken, die Ordnung der Bildung empirisch als Tatsache untersucht werden (Kapitel 4.2). Die kritische Bildungstheorie benötigt »eindeutige und allgemein gültige Bedeutungen« oder zumindest stabile Bedeutungen für ihre Bildungsgeschichten und Systeme »von Grundbegriffen und Kategorien« (Wimmer 2014e, 406). Die empirische Bildungsforschung hingegen baue darauf, »ihre Tatsachenaussagen auf eindeutig identifizierbare Fakten und konstante Relationen gründen zu können« (ebd.).

Zunächst folgt Wimmer der Schäfer'schen Problematisierung der Theorie-Empirie-Unterscheidung (Kapitel 4.4) und wendet die Lacan'schen drei Register an, um Theorie wie Empirie zu verorten und zu problematisieren. In dieser Perspektive beschäftigt sich die Bildungstheorie auf der theoretischen Ebene mit der Relation zwischen Bedeutungen und Wörtern, Signifikat und Signifikant oder Imaginärem und Symbolischen. Das *Reale* stellt für die Bildungstheorie das Unmögliche dar, welches jedoch in das Bedeutungssystem integriert wird oder sogar ein zentrales Element

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

des Systems darstellt. So ist die Unverfügbarkeit von Bildung und die »Unbestimmtheit des Menschen« »seit der Moderne unvermeidbar und Programm« und so dient auch in aktuellen Diskursen das *Reale* als Bildungsanlass (Koller) oder als zentrales Bildungsmoment sowie Bedingung des hegemonialen Systems (Schäfer). Für die empirische Bildungsforschung auf der (ideal-abstrakten) anderen Seite des Spannungsfelds bewegt sich die Bildungstheorie mit ihrem Bedeutungssystem auf »abstrakt-theoretischer Ebene« und beschäftigt sich mit »[Idealen und Ideen], denen in Reinform nichts in der Realität entspricht« (Wimmer 2014e, 407).

Wie bei Schäfer sind jedoch Bildungsphilosophie wie Bildungsforschung (zunächst) »vom Realen gleich weit entfernt« (ebd., 401) und beide Erkenntnisweisen verkennen jeweils die »irreduziblen dreistelligen Differenzen der jeweils bearbeiteten Relationen« (ebd.). Bei der Bildungsforschung werde folglich die Gleichzeitigkeit oder das Sowohl-als-auch wie Weder-noch des Imaginären, Symbolischen und Realen der zu identifizierenden Referenzen und der anschließenden Bedeutungszuweisung oder Interpretation verkannt. Neben dieser Verkennung bewegen sich beide Zugriffs- und Erzeugungsweisen von Bildungswirklichkeiten zudem in demselben »Denk- und Sprachraum« bzw. in demselben »[zweistelligen] Raum der Repräsentation mit seiner logozentrischen Sprachauffassung« (ebd., 408, 411). Bildungstheorie und -forschung im klassischen Sinne werden bei Wimmer der gleichen Technologie des Zeichens und einem hermeneutischen Gesetz (Wimmer 2009, 59) zugeordnet, womit das (scheinbar) Gegensätzliche zwischen Theorie und Empirie irrelevant oder nebensächlich zu werden scheint.

Ausgehend von der Verbindung der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und Kollers narrativer Biografieforschung sowie Schäfers Kommentierung derselben eröffnet Wimmer das Problem, dass das Subjekt durch einen äußeren Bildungsanlass »ent-subjektiviert« wird und im Moment der Transformation nicht anwesend ist (Wimmer 2014e, 394). Diese Nichtanwesenheit weitet er mit Levinas und Lacan auf das ganze Subjekt aus: es »fehlt […] nicht nur vorübergehend im Prozess der Transformation, sondern immer, weil es kein identifizierbares Sein hat, sondern als solches mangelt« (ebd., 394). In den bisherigen Kapiteln wurde bereits gezeigt, dass das Bildungssubjekt, aber auch das Medium der Bildung (Sprache) nach Wimmer durch Nicht-Identitäten gekennzeichnet ist (Kapitel 2.4 und 3.5), sodass sich die Frage stellt, warum und was da identifiziert werden soll. Auch stellt sich die Frage, ob Bildung nach der Theorie transformatorischer Bildung der Negativität und des Unvorhersehbaren bedarf oder ob nicht ähnlich wie bei paradoxalen »geplanten Bildungsanstrengungen« die empirischen und theoretischen Bildungskonstruktionen nicht Bildung »eher verhindern als fördern, da das Unvorhersehbare, ohne sie [hier partielle Identifizierung/Codierung) vielleicht größere Chancen hätte« (Wimmer 2014c, 14).

Ein grundlegendes Problem der empirischen Zugriffe besteht nach Wimmer darin, dass sie trotz des linguistic turn und der Repräsentationskrise daran fest-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

halten, »die Frage der Referenz zu klären« (Wimmer 2014e, 420), und glauben, die »Eigenlogik des Symbolischen« rausrechnen zu können (ebd., 410). So beharrt nach Wimmer beispielsweise bei Koller die Relation Referent-Signifikat in der narrativen Biografieforschung, die nach der »Übereinstimmung mit dem Begriff transformatorischer Bildung« sucht (ebd., 420). Demgegenüber hebt Wimmer Schäfers Bildungsforschung in *Irritierende Fremdheit* als (dekonstruktive) Diskursanalyse hervor (ebd., 418ff.), indem es nicht darum gehe, den leeren Signifikanten Bildung durch empirische oder theoretische Zugriffe zu besetzen, sondern zu klären, welches Verhältnis »das erzählende Ich zu seiner Erzählung« hat, welche »Bedeutung von Bildung sich in seinem Diskurs [artikuliert]« und inwiefern beispielsweise in der Erzählung die verwendeten Bildungssemantiken für die nachträgliche Subjektivierung verwendet werden (ebd., 420). Es lassen sich die Hervorbringungen, Schließungs- oder Bestimmungsversuche einer angeblich realen Bildung beforschen.

Auch wenn Wimmer Schäfers Dekonstruktion der Trennung zwischen Theorie und Empirie folgt und auch in Schäfers dekonstruktiver Diskursanalyse einen wichtigen Schritt zu einer anderen Empirie oder einer ›Empirie des Unmöglichen‹ sieht, so lässt sich im kritischen Sinne ein entscheidender Unterschied zwischen beiden in Bezug zu den drei Registern Lacans und den Differenzen zwischen diesen Registern erzeugen. Wie bereits gezeigt, lässt sich Schäfers wissenschaftstheoretische (Un-)Grundlegung in einer Weise rekonstruieren, nachdem er das Reale an eine radikale Differenz koppelt. In diesem Sinne sind beispielsweise Theorie und Empirie gleichweit vom Realen entfernt. Gleichzeitig sind durch diese radikale Differenz alle diskursiv-hegemonialen oder mit Lacan symbolisch-imaginären Einsätze strukturell gleich und befinden sich in einem hegemonialen Kampf beispielsweise um das reale Sein der Bildung. Diese Einsätze sind damit durch eine relative Differenz gekennzeichnet. Der gespaltene »Konfliktraum« »organisiert« und »verständigt« sich dabei über ›symbolische Konzepte‹ (Schäfer 2006, 14f.) und die politischen Durchsetzungsstrategien bewegen sich vorrangig im Modus des Imaginären. Die drei Register werden nach dieser Lesart strikt voneinander getrennt, ihnen werden verschiedene Systemfunktionen zugewiesen und sie sind durch verschiedene Differenzfiguren gekennzeichnet (ausführlicher siehe Kapitel 4.4).

Wimmer geht abseits einiger Ausnahmen (vgl. Kapitel 3.5) nicht von drei trennbaren Registern aus, die relativ oder radikal differenziert werden oder in einer Systematik zusammengeführt werden können. Stattdessen sind die Differenzen bei Wimmer meist uneindeutig, wodurch die Abgeschlossenheit des Unterschiedenen problematisch wird: Theorie ist somit sowohl Symbolisches, Imaginäres und Reales zugleich und gleichzeitig weder das eine noch das andere. Mit Derrida ist letztendlich jeder Begriff ein leerer Signifikant. Theorie ist wahnhaft (Wimmer 2007), gespenstig (Wimmer 2013), eine wirklichkeitskonstitutive Praktik (2014d, 448) und eine materiell-reale Angelegenheit (vgl. Wimmer 2014a, 242). Zudem ist Theorie bei

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC

Wimmer, wie bereits verdeutlicht, (zumeist) in diskursive und materielle wie mediale Kontexte eingebunden.

Das *Reale* lässt sich mit Wimmer nicht so einfach in eine stabile Quasi-Wirklichkeitserklärung einfügen, in der es beispielsweise, wie bei Schäfer, zwar unzugänglich ist, aber das hegemoniale System bedingt sowie als Differenz-, d.h. Bildungsbedingung und -geberin dient. Im Anschluss an unter anderem Derridas Texte lässt sich dem *Realen* kein Ort jenseits der Theorie (als unmögliche Repräsentation im Spiel oder im Kampf der Hegemonien) zuweisen (vgl. Turnheim 2009, 101). Das Reale, Symbolische und Imaginäre sind nicht grundlegend voneinander getrennt, sondern miteinander verschränkt. Wimmers und Schäfers erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Einsätze können sogar als Fortsetzung der Kontroverse zwischen Lacan und Derrida markiert werden (vgl. hierzu beispielsweise Turnheim 2009).[8] Sofern diese Trennung wirklich so strikt zu erzeugen ist, lässt sich mit Turnheim bei Lacan von einer grundlegenden Getrenntheit der drei Register ausgehen und Derrida versucht eher, die Verschränkung und Gleichzeitigkeit dieser in den Fokus zu rücken.[9]

Zu dieser Verschränkung der drei Register tritt bei Wimmer noch die Heterogenität der Differenzfiguren hinzu. Es müssten mit Wimmer die Differenz- und Verschränkungsmodi der verschiedenen Medien und Variablen sowie andererseits die verschiedenen Verschiedenheiten, die nicht alle »auf derselben Ebene liegen und gleich sind« (vgl. Wimmer 2014d, 441), bearbeitet und diskutiert werden. Lyotards Widerstreitfigur (Vgl. Lyotard 1987; vgl. Koller 1999), Rickens Differenz zwischen Identitäts- und Differenztheorie, Derridas unreine Differenz (vgl. Derrida 2000; vgl. Wimmer 2014d, 441) und Schäfers postfundamentalistische Differenzkonstruktion, aber auch die hier nicht direkt bearbeiteten, aber angewendeten Differenzfiguren, beispielsweise Barads Verschränkungsfigur (Barad 2007; vgl. Scherrer und Wartmann 2021) oder Spivaks bereits angerissenes Übersetzungsdenken und die Figur des Subalternen (vgl. Kapitel 1.1, 5) sind mögliche und vielversprechende erste Zugangs- und Ausgangspunkte, um einen ersten Blick für die verschiedenen Verschiedenheiten und Verschränkungen sowie für ihre Effekte zu bekommen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Wimmers Zugriff auf Bildung zwischen Dekonstruktion und Kritik pendelt, wobei die beiden Elemente keinen Gegensatz bilden. Es lässt sich ein bildungstheoretischer und kritischer Modus nachzeichnen, mit dem ein stabiles Bedeutungssystem, eine stabile Bildungsgeschichte und -gegenwart wie auch ein stabiles Theoriesystem erzeugt wird,

8 Bei Wimmer lässt sich jedoch auch ein immer wieder durchdringendes Apriori des Symbolischen aufzeigen (beispielsweise Wimmer 2014e, 408).

9 Die beiden vorherigen Absätze sind in abgewandelter und angepasster Form dem Beitrag *Theorie und Empirie als diffraktive Verschränkung* (Scherrer & Wartmann 2021, 153f.) entnommen.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

welches um die eher destabilisierenden Figuren des Anderen, Unmöglichen oder der unreinen Differenz kreisen. Der theoretische Zugriff Wimmers vermag es, eine Vielzahl von Gegenspielern und Gegenspielerinnen zu erzeugen und zu kritisieren. Zuweilen wird mit pessimistischem und resigniertem Unterton beispielsweise der Phallogozentrismus als ein beharrliches und sich gleichzeitig immer wandelndes Monstrum skizziert, gegen welches noch keine wirklich wirksame Intervention ins Feld geführt wurde und in diesem kritischen und antihumanistischen Rahmen und teils gegen diesen, scheint Wimmer eine dekonstruktive Arbeit an den Grenzen der vorherrschenden epistemischen Ordnung zu betreiben.

4.6 Zwischenfazit I: Repräsentationsweisen und -problematisierungen

In allen iterierten bildungstheoretischen Auseinandersetzungen lassen sich ähnliche kritische, interpretierende oder dekonstruktive Bewegungen nachzeichnen.

Kritik: Mit der Kritik der Bildungstheorie als Teil einer großen Erzählung (Koller 1997), der Kritik der totalisierenden Tendenzen bei Humboldt (ebd.), der Verschränkung von Bildung mit einer spezifisch modernen Subjektivität (Ricken 2006), einer für Kritik untauglichen Bildung (ebd.), einer Bildung, die mit ihren Bezugspunkten der Autonomie und Selbstbestimmung keine Möglichkeitsräume mehr eröffnet (Schäfer 2011a), der neuhumanistischen Bildung und ihren späteren Abwandlungen (Wimmer 2014a, 242) lässt sich der grundlegende Kritikmodus bei allen Arbeiten markieren. Dieser Modus basiert auf einer Zeit- und Gesellschaftsdiagnose und die Kritiker:innen benötigen eine abbildbare und zu kritisierende Bildungswirklichkeit (Referent). Zudem lassen sich die iterierten Arbeiten als politisch-strategische Interventionen verstehen, die mit jeweils anderen Schwerpunkten und verschiedenen Differenzfiguren eine andere oder etwas anderes als Bildung anvisieren, wobei es gleichzeitig auch um eine andere Forschung, andere Theorie-Empirie-Verschränkungen, andere Kritikformen und andere Wahrheitsregime geht.

Interpretation: Die rekonstruierten Arbeiten lassen sich zudem als Interpretationen von der *Bildungswirklichkeit* ausgehend von bestimmten Autor:innen (Foucault, Lyotard, Laclau und Mouffe, Derrida u.a.) lesen, die jeweils ein anderes (produktives) Verständnis von Bildung erzeugen bzw. abbilden. Alle problematisieren und durchkreuzen dabei die damit verbundenen Wirklichkeits-Repräsentationen jeweils sehr unterschiedlich. Bei einigen finden sich sehr stabile Bildungsverständnisse, die bei oberflächlicher Lektüre mit dem Anspruch verbunden zu sein scheinen, entgegen den hier ambivalenten Iterationen oder den fokussierten Widersprüchen, die *Bildungswirklichkeit* mit einem Referenzsystem abbilden (Ricken) oder Bildung (partiell) identifizieren zu können (Koller).

Dekonstruktion: Des Weiteren lassen sich alle Arbeiten in einen dekonstruktiven Modus einschreiben, wenn die Autoren beispielsweise Humboldts Bildungsbe-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

griff von innen heraus differenz-, macht- und alteritätstheoretisch rekonstruieren, abschreiben und verschieben; sei es durch die Fokussierung der staats-, sprach-, bildungstheoretischen oder anthropologischen Texte Humboldts.

Rekapitulierend lässt sich sagen, dass ich versucht habe, die jeweiligen Differenzfiguren, pluralen Stilmomente, die Mehrstimmigkeit, die Ambivalenzen, Widersprüche, Verschränkungen wie Vermischungen innerhalb der Texte hervorzuheben und durch die parallelen und wiederholten Iterationen/Dekonstruktionen/Diffraktionen verschiedener bildungstheoretischer Auseinandersetzungen ein heterogenes Geflecht (das hier mit vier Einsätzen sehr klein ist) zu erzeugen, dem keine klare oder stabile Differenz- und Repräsentationsvorstellung mehr zugrunde liegt. Die Stabilität konnte nur jeweils partikular und innerhalb des Geflechts selbst erzeugt werden, wobei die verschiedenen bildungstheoretischen Einsätze gleichzeitig von *innen* heraus und durch die Abgrenzung bzw. Verschränkung untereinander in die Schwebe versetzt wurden.

Die bildungstheoretischen Auseinandersetzungen können (wie weiter oben bereits versucht) in einen pluralen Stil eingeschrieben werden. Gleichzeitig lässt sich in einem kritischen Modus eine je unterschiedlich ausgeprägte Einstimmigkeit wie auch Bildungszentrierung aufzeigen, da die Bildungstheorien sehr stabile Referenzsysteme verwenden, enge (hier auch reproduzierte) Verknüpfungen zur eigenen Autorschaft erzeugen, die anderen Positionen der eigenen Theoriearchitektur unterordnen und damit eine *Eigen*heit konstruieren, die sehr deutlich Form, Inhalt sowie Wahrnehmung der jeweiligen Arbeiten prägt. Und auch das poststrukturalistische Plädoyer für Differenz scheint sich den Einstimmigkeiten zu fügen und dieses Plädoyer, die Losung oder das Signalwort der Differenz scheint beispielsweise gegenüber dem Bildungsbegriff nur an zweiter Stelle zu stehen.

Der Bildungsbegriff befindet sich durch die Sekundarisierung nicht auf einer Seite des Widerstreits, der unreinen Differenz oder bedient nur einen Einsatz im hegemonialen Kampf. Es geht vielmehr um die diskursiv-hegemonialen Auseinandersetzungen um Bildung (Schäfer), eine dekonstruktive (Wimmer), subjektivierungstheoretische (Ricken), dekoloniale (Knobloch 2019) oder postkoloniale (Castro Varela 2016) Perspektive auf *Bildung* und teils daran anknüpfende kritische oder dekonstruktive Wendungen dieser sowie um widerstreitende und partielle Zugänge zur *Bildung* als *Forschungsgegenstand* (Koller 2012; vgl. Kapitel 4.3). Der tradierte Diskurs der umstrittenen *Bildung* (vgl. Bünger 2021, 65; Koller 1997) bzw. die mit einem Fragezeichen versehene und letztendlich trotzdem ins Feld geführte und mit einem Ausrufezeichen markierte Losung namens *Bildung* wird durch poststrukturalistische Referenzsysteme weitestgehend fortgeschrieben.

Die vorgenommenen bildungstheoretischen Iterationen und die Unterschiede zwischen den bildungstheoretischen Auseinandersetzungen treten gerade in Bezug auf den Umgang mit der Krise der Repräsentation hervor. Die Ordnung der Bildung Rickens, die Bildung als Transformation und die Kopplung von Bildung und Wider-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

streit Kollers, Bildung als Entsubjektivierungsfigur und Bildung als leerer Signifikant Schäfers oder die Gabe der Bildung Wimmers stellen *positive* und stabile Antworten auf die Krise der Repräsentation dar, in deren Rahmen bestimmte, meist nicht hegemoniale Tendenzen der Moderne mit jeweils anderen Referenzsystemen fortgeschrieben wurden. Doch die Antwort auf die anfängliche Frage danach, wie tiefgreifend sich das Plädoyer der Differenz in die bildungstheoretischen Theoriearchitekturen und in den jeweiligen Umgang mit der Repräsentationsproblematik eingeschrieben hat, fällt je nach bildungstheoretischem Zugang und je nach Lesart unterschiedlich aus. Die Fokussierung des »Post« der Moderne (vgl. Kapitel 2.7) findet sich vorrangig in Michael Wimmers Arbeiten. Wimmer versucht, die Stabilisierung und Positivierung eines Bildungsverständnisses immer wieder zu irritieren. Bei Ricken, Koller und Schäfer lässt sich die Repräsentationsproblematik eher als sekundäre Problematik ausweisen, die sich zwar wie hier in den Fokus stellen, jedoch sich mit Blick auf die stabilen und *positiven* Bildungstheorien auch als Nebensache oder sogar als ein Instrument markieren lässt, um ein stabiles und in sich geschlossenes wie einstimmiges Bildungsdenken zu erzeugen. Die Irritation der Repräsentationskrise führte damit meist trotz pluraler Stilelemente zu einem **ein**stimmigen Stil und **eine** Sprach-, Bildungs- oder Wirklichkeitskonzeption, die an **einen** Autor, **eine** Sprache, **eine** Theoriearchitektur und **ein** bestimmtes Referenzsystem gebunden wird.

4.7 Ein mehrstimmiges Plädoyer für heterogene Differenzen und Verschränkungen

Die Repräsentationsmodi und die Umgangsweisen mit Repräsentation sollten in dieser Arbeit in erster Linie nicht zu einer kritischen Hierarchisierung und Einfaltung führen, sodass **eine** Umgangsweise die anderen in sich integriert. Vielmehr sollte die Mehrstimmigkeit und Gleichzeitigkeit in Bezug auf die verwendeten kritischen, interpretierenden, analytischen, identifizierenden und dekonstruktiven Modi und damit jeweils verschränkten Repräsentationsformen, -erzeugungen und -kritiken wie (de-)stabilisierenden Instrumentarien und Vorgehensweisen hervorgehoben werden. Dem sollte gerade durch das hier gewählte Vorgehen, die Erarbeitung der *inneren* Heterogenität (Widersprüche, Ambivalenzen, Lesarten der einzelnen Einsätze) einerseits wie die Erzeugung von Heterogenitäten bzw. Verschränkungen untereinander andererseits entsprochen werden. Gleichzeitig bleibt das hier gewählte Vorgehen sowohl ein partikulares und destabilisierendes als auch ein kritisches, wenn Hierarchisierungen (beispielsweise in Kapitel 4.6) und konstruktive Fortschreibungen erfolgen, die sich von den iterierten Einsätzen abgrenzen lassen.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Nochmal zur Rekapitulation: Ricken interessiert sich dafür, wie durch Bildung *Menschen* zu Subjekten werden und wie im Rahmen der Ordnung der Bildung subjektiviert, objektiviert und Wahrheit gesprochen wird. Trotz dieses Interesses ließ sich gegen diese Wie-Fragen ein Widerspruch zwischen zwei widerstreitende Umgangsweisen mit der Repräsentation einer empirischen Wirklichkeit erarbeiten, welche die beiden Vorgehensweisen der macht- und subjektivierungstheoretischen Interpretation von Bildung und die politische Intervention in das bestehende Wahrheitsregime betreffen. Einerseits kann Bildung nach Ricken in der empirischen Wirklichkeit als eine konstruierte, kontingente und mit Macht verwobene Ordnung identifiziert werden und andererseits lässt sich gerade durch ein radikales Kontingenzdenken und mit Blick auf die differenztheoretische Intervention in ein festgefahrenes, vereinheitlichtes und totalisiertes Wahrsprechen der bei Ricken aufscheinende Empirismus in die Schwebe versetzen. Bei Koller ließ sich ausgehend von einem Widerspruch zwischen der handlungsorientierten und reflexiven Diskursart auf der einen Seite und der empirischen Diskursart auf der anderen die radikale Differenzfigur des Widerstreits auf die wissenschaftstheoretische Ebene übertragen, womit der wissenschaftstheoretische Metadiskurs einer partiellen Identifizierbarkeit von innen heraus partikularisiert und die wissenschaftstheoretische Ebene pluralisiert wird. In strukturell ähnlicher Weise konnte die hegemonietheoretische Perspektive auf Schäfer und seine Theoriearchitektur selbst angewendet werden und seine politische Intention und die öffnende Intervention als schließende Bewegung plausibilisiert und seine grundlegende Grundlosigkeit problematisiert werden.

Diese drei ambivalenten Umgangsweisen mit Repräsentation integrieren verschiedene Repräsentationskritiken: unter anderem Adornos Konzeption des Nicht-Identischen bei Koller, die radikale Kontingenzfigur und das Instrumentarium des Wahrheitsregimes im Anschluss an Foucault bei Ricken und die Grundlosigkeit jeder Ordnung im Anschluss an Laclau und Mouffe bei Schäfer. Die Rekonstruktionen erhärten jedoch den Verdacht Wimmers, dass die Integration dieser komplexeren Realitätsimplikationen der Konstruktion stabiler Theoriegebäude zu dienen scheint, mit denen sich trotz des Verlusts eines direkt identifizierbaren Forschungsgegenstandes die Bildung und Bildungs*wirklichkeit* interpretieren, kritisieren, beforschen und analysieren lässt (2016, 357). Mit Blick auf die bildungswissenschaftlichen Leistungen haben sich aber die kritischen und poststrukturalistischen Referenzsysteme, das Analyseinstrumentarium und die Fassung des Gegenständlichen (als kontingent und (mit-)konstruiert) grundlegend geändert (Ricken), die Zugänglichkeit zum Referenten wurde eingeschränkt (Koller) oder der Referent wurde von der realen in die imaginär-symbolische Ebene verschoben (Schäfer).

Bei Wimmer werden in Abgrenzung zu den anderen Einsätzen und abseits seiner repräsentationslogischen Gesellschaftsdiagnosen und den stabilen Bildungs-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

geschichten die Gegenständlichkeit und die Repräsentationsprobleme deutlicher direkt zum *Gegenstand* der kritischen und dekonstruktiven Intervention. Im kritischen Modus koppelt Wimmer die Repräsentationsform mit der Lebensform (vgl. Kapitel 2.4). Die Technologie des Zeichens und die epistemische Ordnung bestimmen mit, wer, was und wie die Leute sind. Im dekonstruktiven Modus scheint mit Wimmer der Forschungsgegenstand als Gegenstand und die Trennungen beispielsweise zwischen Theorie und Empirie dem Blick auf die Verschränkungen, Ambivalenzen und Widersprüche zu weichen, sodass sich ein realer oder auch ein imaginär-symbolischer Referent oder die Trennung zwischen Theorie und Empirie kaum noch plausibilisieren lassen. Vielmehr entsteht ein Forschungsprogramm, dass den Verschränkungen, Bewegungen, Widersprüchen und Instabilitäten nachzuspüren und die Ausschlüsse durch hegemoniale Erkenntnisweisen sichtbar zu machen versucht.

Wie lässt sich das Plädoyer für Differenz auf wissenschaftstheoretischer Ebene nun fortschreiben oder inwiefern wurde es durch die Iterationen schon fortgeschrieben? Wichtig scheint nun nicht mehr die einzelne Theoriearchitektur zu sein, sondern die In-die-Schwebe-Setzung und Pluralisierung des Einzelnen wie Heterogenisierung einzelner Lesarten und der damit verbundenen jeweiligen einstimmigen Bewegungen. So konnte beispielsweise Kollers wissenschaftstheoretische Ebene in diesem Kapitel durch die Entfaltung eines zentralen Widerspruchs in der Theoriearchitektur pluralisiert und ein Widerstreit entfaltet werden, indem der Widerstreit der verschiedenen Diskursarten bis auf die wissenschaftstheoretische Ebene vertieft wurde. In dieser Perspektive bestimmt nicht die empirische Diskursart, wie die jeweilige Repräsentationsform, Gegenständlichkeit und Zeichentechnologie der verschiedenen Diskursarten und Wissensformen aussehen. Die Identifizierung bzw. Erzeugung der Bildung muss in der reflexiven und handlungsorientierten Diskursart nicht unbedingt dem empirischen Repräsentationsmodus folgen.

Und neben diesem von *innen* erfolgten heterogenisierenden Zugriff stellt sich von *außen* ausgehend von den Arbeiten Rickens und Schäfers die Frage nach der Macht. Welche Wissensformen, Wissenschaften, Repräsentationsformen und Gegenständlichkeiten sind hegemonial? Was haben die verschiedenen wissenschaftlichen Zugriffe und Modi für soziale Effekte und Ausschlüsse? Benötigt die Bezeugung des Widerstreits zwischen verschiedenen Wissens- und Gegenstandsformen nicht auch die Vorstellung und Anerkennung einer Äquivalenz der verschiedenen Wissensformen, Wissenschaften und Gegenständlichkeiten (vgl. Kapitel 3.8)? Wie sähe im Anschluss an diese Perspektiven und den entstandenen Fragen eine Demokratisierung der einander widerstreitenden Wissenschaften aus?

Neben dieser möglichen Fortschreibung des Koller'schen Zugriffs mit macht-, demokratie- und hegemonietheoretischen Fragestellungen löst sich zudem die Widerstreitfigur ähnlich wie bei Schäfer von innen auf, wenn die für die Gegenständ-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC

lichkeitsformen relevanten Differenzkonstrukte selbst in Widerstreit geraten und die Differenzfigur des Widerstreits sich selbst partikularisieren und als Meta-Diskurs negieren muss. Denn der Widerstreit lässt sich beispielsweise mit der unreinen Differenz Wimmers kaum versöhnen und diese Differenz zwischen verschiedenen Differenzfiguren kann je nach partikularem Zugriff selbst als eine radikale, unreine oder andersartige Differenz qualifiziert, abgebildet oder erzeugt werden.

Es lässt sich ausgehend von Schäfer und Wimmer des Weiteren an Koller die Frage stellen, ob der oder ein Widerstreit wirklich zwischen Theorie und Empirie verläuft und Theorie wie Empirie jeweils einer Diskursart zugewiesen werden können.

Mit Blick auf Kapitel 3.8 lässt sich zudem noch der Widerstreit oder die radikale wie unreine Differenz zwischen verschiedenen Sprachen anführen. Denn ich bezweifle, dass jede Sprache auf der historisch-kontingenten sowie vertikal-heterogenen Ebene auf gleiche Weise oder überhaupt mit der gleichen Zeichentechnologie und Repräsentationsform verbunden ist (vgl. Spivak 1993, 182, 187). Es lässt sich mit Blick auf Wimmers Arbeiten des Weiteren der Zweifel erzeugen, dass neben der Sprache jedes Medium und mit Blick auf Friedrich Kittler und Hans-Jörg Rheinberger jede medien-technische oder experimentelle Apparatur der gleichen Zeichen- oder Redeordnung folgt oder folgen muss.

Diese wissenschaftstheoretische Erweiterung und Pluralisierung der Umgangsweisen mit Repräsentation haben mehrere Konsequenzen. Es lässt sich nur ausgehend von einer oder einem Bündel mehrerer Diskursarten, Sprachen, Medien und Apparaturen forschen, sodass keine metadiskursive, einstimmige und übergeordnete wissenschaftstheoretische Ebene eingezogen werden kann. Jede Wissenschaft bleibt in Bezug auf ihre (Un-)Grundlegung, Diskursart, Zeichentechnologie, Sprache, ihre Medien und Apparaturen (vgl. Scherrer und Wartmann 2021) partikular und heterogen. Es herrscht je nach partikularem Zugriff ein Widerstreit, eine unreine Differenz oder ein Hegemoniekampf zwischen verschiedenen Wissenschaftsformen, der bis auf die Ebene der Gegenständlichkeit und Zeichentechnologie reicht, sodass ähnlich wie in Kapitel 3.8 durch diese Perspektive die Frage nach wissenschaftlichen Verständigungs-, Verschränkungs- und Übersetzungsmöglichkeiten und -formen relevant(er) zu werden scheint.

Ausgehend von den (teils) einstimmigen Plädoyers für Differenz sollte ein mehrstimmiges Plädoyer entstehen, wobei sich das Plädoyer für Differenz und Heterogenität im Laufe der Arbeit auf unzählige Elemente ausgeweitet hat und auch die Fassung von Differenz selbst umfasst, sodass bei diesem Plädoyer nun auch von einem mehrstimmigen Plädoyer für differente Differenzen und Verschränkungen gesprochen werden kann. Denn die Ambivalenzen, Widersprüche und die Differenzen zwischen den real-symbolisch-imaginären Differenzkonstrukten bleiben trotz möglicher und fortgeschriebener Synthese- oder Verschränkungsmöglichkeiten (beispielsweise Scherrer und Wartmann 2021). Die Entscheidung, ob nun alles in

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

eine Semantik harmonisiert wird oder ob zwischen den wissenschaftlichen Apparaturen, Zeichentechnologien oder Differenzkonstrukten ein Widerstreit, eine unreine Differenz oder ein Hegemoniekampf herrscht, lässt sich nicht oder nur in einem klassischen Repräsentations- und Kritikmodus entscheiden; die Fragen lautet hier im Anschluss an Karen Barad eher: Was hat die jeweilige Apparatur für Effekte und Konsequenzen (vgl. Wartmann 2020; Bünger 2021, 57f.)? Wie wird das womit und mit welchen Effekten abgebildet? Und wie, warum und wer oder was und an welchen Orten entscheidet man sich für welche und für wie viele Apparaturen (vgl. Scherrer und Wartmann 2021)?

4.8 Ein experimentelles Forschungsdesign

Bildungsstreik: Am Anfang meiner Promotion stand ein Unbehagen, welches ich im Nachgang und nach der Fertigstellung der restlichen Arbeit mithilfe einer biografischen Spur fixieren möchte. Ich habe in Hamburg von 2008 bis 2016 studiert; mein Studium begann mit einer Besetzung der Fakultät der Erziehungswissenschaft, dem folgte der Bildungsstreik 2009 mit der Besetzung des Audi-Max. Zeitgleich haben an der Hamburger Fakultät für Erziehungswissenschaft damals zahlreiche Vertreter:innen des Poststrukturalismus, der Kritischen Theorie, der Psychoanalyse und des Marxismus gelehrt. In Teilen spiegelte der Lehrkörper in Hamburg die Zeitgeschichte des kritischen Denkens in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft des 20. Jahrhunderts wider. Und gerade das damalige Neudenken in der Bildungs- und Erziehungsphilosophie mithilfe der Rezeption sogenannter poststrukturalistischer Perspektiven spiegelte sich auch in der Lehre ab. Die Seminare zu Transhumanismus und Derrida bei Michael Wimmer, die Rancière- und Butler-Lektüreseminare bei Hans-Christoph Koller und Lacanseminare bei Karl-Josef Pazzini gehörten zum Lehrplan. Aber auch die jüngere Generation war bereits vertreten. Ein Zizekseminar bei Tove Soiland oder ein Lektüreseminar zu Bernard Stiegler bei Manuel Zahn sind mir gut in Erinnerung geblieben. Ich war aus heutiger Sicht in meinem Studium in Bezug auf diese Quantität mit einer historischen und institutionellen Besonderheit im deutschsprachigen Raum konfrontiert und im Laufe der Studienzeit entstand ein erlebbarer Widerspruch, den ich gerne nachträglich an den Anfang des Promotionsprozesses setzen möchte. Wie konnte der, ich sag mal, doch so gefährliche Tiger aus Frankreich, der ganze Wahrheitsgebäude einstürzen ließ, man denke nur an den Genderdiskurs, den Postkolonialismus oder neuen Materialismus, wie konnte dieser so viel Produktivität auf dem Papier auslösen und gleichzeitig an deutschsprachigen Universitäten einerseits so zahm wirken oder sogar andererseits so viel Gegenwiderstand produzieren? Wie konnte das sogenannte poststrukturalistische Neudenken in Teilen der Universität, sei es beispielsweise in Bezug auf die Institution selbst oder in Bezug auf die kriti-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

schen Studierendenbewegungen in der Fakultät für Erziehungswissenschaft, so konsequenzlos bleiben?

Es lässt sich für die Zeit meines Studiums (nicht nur) an der Hamburger Universität mithilfe eines klassisch-kritischen Zugriffs eine Ökonomisierung und Empirisierung der Universität markieren. Der Bildungsstreik 2009 gegen die Studiengebühren, die studentischen Besetzungen von Fakultäten, die Politik der Fachschaftsräte und Studierendenparlamente ignorierten zumindest in meiner Studienzeit die poststrukturalistischen Diskurse. Die kritischen und politisch aktiven Studierenden interessierten sich zumindest in meiner Wahrnehmung nicht für die Seminare, die von den hier teils bearbeiteten Autoren angeboten wurden. Vielleicht ist die damit verbundene Frage auch der erste Anstoß, den ich bisher unterschlagen habe: Warum sind die Seminare nicht völlig überfüllt von den Studierenden, die das Hamburger Audi-Max besetzen und Humboldts Bildung für alle einfordern? Also in der Hochzeit des Poststrukturalismus an der Hamburger Fakultät für Erziehungswissenschaft schien sich auf institutioneller und politischer Ebene alles andere als ein poststrukturelles Plädoyer für Differenz zu entfalten. Die Gräben zwischen den Positionen der Dozierenden und Professorinnen untereinander sowie die Gräben zwischen den Dozierenden auf der einen Seiten und den studentischen wie auch den institutionellen Bewegungen auf der anderen Seite schienen damals unüberwindbar tief zu sein.

Diese von mir wahrgenommenen tiefen Gräben begegne ich in meiner Dissertation nicht, indem ich klassisch kritisch den Finger auf eine übermächtige Ökonomisierung oder Empirisierung sowie auf die beharrliche Fixierung der studentischen Politiken und Parolen der 60er und 70er Jahre lege. Sondern ich begegne einem ähnlichen Problem oder Muster auf der bildungswissenschaftlichen Ebene. Ich folgte letztendlich der Forderung nach »Selbstkritik« aus der kritischen Erziehungswissenschaft (Euler 2014; Bünger 2021, 62f., 67) und untersuche, was der Eigenanteil an der ganzen Diskurssituation und was vielleicht auch das konservative Moment der eigenen oft als progressiv, radikal und kritisch positionierten Aufstände auf dem Papier ist.

Bildungsmaschinen: Nach meinem auf Bildungstheorie, Psychoanalyse und Poststrukturalismus ausgerichteten Studium in Hamburg begeisterte ich mich zunehmend für die medientheoretischen Arbeiten Friedrich Kittlers wie Bernhard Siegerts und entdeckte oder meinte eine bildungswissenschaftliche Forschungslücke entdeckt zu haben. Die vielen bildungstheoretischen Dezentrierungen des Selbst der Selbst-Bildung wollte ich unter anderem durch eine techno-mediale Dezentrierung erweitern. Unter dem Arbeitstitel *Bildungsmaschinen* sollte jedoch keine einfache kulturpessimistische Provokation im Anschluss an Nietzsche oder die entfremdende »Machtmaschinerie« aus *Überwachen und Strafen* entstehen (Foucault 1994; vgl. beispielsweise Dreßen 1982). Ich wollte aber auch die umgekehrte Variante einer Bildungsmaschine nicht fortschreiben, sodass ich *Bildung* als (Wi-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

derstands-)Technik oder entunterwerfende Bildungskunst bemühe. Auch ging es bei den *Bildungsmaschinen* nicht vorrangig um Bildungstechnologien wie Smart Boards oder intelligente Schulbücher im Rahmen eines instrumentellen Technikverständnisses. Ich wollte in einer dekonstruktiven Spur die Terme *Bildung* und Maschine nicht in ein oppositionelles und kritisch-hierarchiertes Verhältnis eintragen, sondern diesen Dualismus durchkreuzen und verschiedene Hybride[10] fokussieren wie erzeugen.

Die Aufgabe bestand bildungstheoretisch– mit Blick auf eine (wiederholte) Dezentrierung des Selbst der Selbst-Bildung – darin, das *Andere* anders (oder vielleicht nur erneut) ins Spiel zu bringen und in diesem Fall über die Frage nach der Technik und dem Medialen das bildungstheoretische Feld zu öffnen (oder offen zu halten) und im (widerstreitenden) Dissens mit gegenwärtigen bildungstheoretischen wie medienpädagogischen Diskursen und den entsprechenden zentralen – in diesem Fall poststrukturalistischen – Theoriegebäuden das kritische Bildungsdenken fortzuschreiben.

Um zunächst den bildungstheoretischen Startpunkt für die anvisierten Bildungsmaschinen abzustecken, wählte ich poststrukturalistische Bildungsphilosophien, in denen Medien, Sprache und Macht thematisiert werden. Ich begann, die jeweiligen Zugriffe auf Bildung zu rekonstruieren, stieß jedoch schnell auf verschiedenste Fragen. Wie gehe ich mit den Widersprüchen, den Dissensen und der Heterogenität der bildungstheoretischen Perspektiven um? Wie tiefgreifend muss ich mir die Referenzsysteme der Autoren aneignen? Wie gehe ich mit dem Repräsentationsproblem und gegenstandstheoretischen Überlegungen um, die jeweils durch die Bildungsphilosophien und deren Referenzsysteme selbst mittransportiert werden?

Die erzeugten akademischen Bildungsweisen im Plural sperrten sich in den ersten Jahren der Stabilisierung und einer Synthese (vgl. dazu Wimmer 2014e, 402), die ich jedoch bis zu einem gewissen Grad benötigte, um dann mit dem eigentlichen Thema der Bildungsmaschinen beginnen zu können. Zu dem Pluralitäts- und Dissensproblem kam hinzu, dass das von mir ausgewählte Bildungsdenken, teilweise einander widerstreitenden kritischen und disziplinpolitischen Diskursen folgt. So stabil das einzelne bildungstheoretische *Neu*denken im Anschluss an den Poststrukturalismus auf den ersten Blick jeweils wirken mochte, so führte (unter anderem) die in Kapitel 2.9 problematisierte und disziplinübliche Versöhnungsbewe-

10 Diese ersten Zugriffe bewegten sich zwischen der Sprache als Bildungsmaschine (vgl. Bennington 1994, 64f.; Wimmer 2009), dem Brief als materielle Bildungstechnik (Siegert 1993, 93f.; Sloterdijk 1999; Wellbery 1990, xviii), Bildung als postale Maschine (vgl. Bennington 1994, 50–72), Bildung als medial-diskursive Befreundungstechnik in Abgrenzung zur Bildung als Selbsttechnologie (Vgl. Sloterdijk 1999) und der Bildungskonzeption selbst als diskursiv-materielles Bildungsmedium.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gung zwischen kritischer Theorie, Poststrukturalismus und Neuhumanismus zu einigen Ambivalenzen, Widersprüchen und Problemen, also zu einer weiteren und *inneren* Heterogenität innerhalb der Arbeiten.

Die von mir vorgenommenen Konstruktionen oder Iterationen bildungstheoretischer Bildungsweisen und die anvisierte Erarbeitung eines neuen Dezentrierungspunktes kippten mit der Zeit in die Dekonstruktion der von mir gewählten bildungstheoretischen Zugriffe. Der Gegenstand Bildung und die Gegenständlichkeit selbst gerieten zunehmend durch die Bildungsweisen im Plural und durch die inneren Widersprüche *in die Schwebe*. Die bildungstheoretische Auseinandersetzung mit dem ersten Element des Oppositionspaars der Bildungsmaschine führte zu einer doppelten Heterogenität und öffnete ein wissenschaftstheoretisches Fass ohne Boden. Die jeweiligen bildungstheoretischen Antworten auf die Frage nach dem Was der Bildung ließen sich nicht stabilisieren und erzeugten mehr und mehr Fragen. Wie wird der Gegenstand Bildung bildungstheoretisch jeweils eigentlich hervorgebracht? Was sind die sozialen, historischen, disziplinpolitischen und wissenschaftstheoretischen Bedingungen für bildungstheoretisches Kritisieren und Schreiben? Was für Diskurse und Praktiken sind hier am Werk? Wie stabilisieren die Autor:innen den Bedeutungsgehalt ihrer Bildung? Der Fokus verschob sich auf das ›Tun‹ und die sozial-historischen, institutionellen und wissenschaftstheoretischen Bedingungen bildungsphilosophischen Schreibens und Sprechens über Bildung.

Mit dieser Fokusverschiebung folgte ich einem wissenschaftstheoretischen turn, durch den zunehmend das »Tun« und die historisch-kontingenten sowie sozialen Bedingungen des wissenschaftlichen Forschens selbst in den Blick gerieten (vgl. Rheinberger 2008, 12; vgl. 2019, 8). Ich frage (im Anschluss an Rheinberger) nicht, wie ich oder »wie das erkennende Subjekt seine Gegenstände unverstellt in den Blick bekommen kann« oder wie ich eine neue Bildungssemantik erzeugen und stabilisieren kann. Es interessierten mich vielmehr, wie bereits geschrieben, die »Bedingungen, die geschaffen wurden oder geschaffen werden müssen, um Gegenstände unter jeweils zu bestimmenden Umständen zu Gegenständen empirischen [und hier vorrangig theoretischen] Wissens zu machen« (Rheinberger 2008, 12). Wie sehen die theoretischen Fundamente und Architekturen aus? Welche technischen und instrumentellen Bedingungen erzeugen welche Bildungsweisen? Wie passiert dies und welche disziplinpolitischen und sozialen Diskurse, Dispositive und Praktiken werden da bildungsphilosophisch bespielt?

Nach ungefähr einem Jahr intensiver Beschäftigung mit den bildungstheoretisch-poststrukturalistischen Bildungsweisen interessierte mich weniger die Fixierung der Bildungsverständnisse für einen Startpunkt, um das eigentliche Thema der Bildungsmaschinen anzugehen. Vielmehr ging es nur noch darum, ein Verhältnis zu diesem Bildungsdenken und damit einer bestimmten bildungstheoretischen Rezeptionsphase poststrukturalistischer Arbeiten zu finden. Nachträglich lässt sich

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

konstatieren, dass ich nie aus dem ersten Kapitel der nie geschriebenen Arbeit *Bildungsmaschinen* herausgekommen und gleichzeitig ganz woanders gelandet bin.

Was für ein Verhältnis zum kritischen Bildungsdenken ist nun entstanden? Ich bin ähnlich vorgegangen, wie die meisten poststrukturalistischen Bildungsphilosophien mit dem klassischen Bildungsdenken umgehen. Ich habe jedoch nicht in gleicher Weise klassische bildungstheoretische Diskurse ausgehend von einer bestimmten theoretischen Vorliebe (beispielsweise Medientheorie) gelesen und ein entsprechendes Theoriegebäude, einen Theoriestil und ein Bildungsverständnis erarbeitet. Vielmehr habe ich einige Instrumente des bildungstheoretisch-poststrukturalistischen Neudenkens auf es selbst angewandt und bestimmte Momente dieses Denkens radikalisiert und fortgeschrieben. Anstatt zum Beispiel Humboldts Bildungsdenken differenz-, alteritäts-, medien- oder machttheoretisch zu kritisieren, zu verschieben und fort- oder abzuschreiben, habe ich das damalige Neudenken versucht, in mehrstimmiger Weise gleichzeitig selbst dekonstruktiv zu verschieben, zu kritisieren und konstruktiv fortzuschreiben.

Das Plädoyer für Differenz: Wie bereits beschrieben, traten (unter anderem) mit den poststrukturalistischen Importen in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft an die Stellen des westlichen Universalismus, der Selbstbestimmung und des Identitätsdenkens das »Plädoyer für die Differenz« und die »Lehre vom Anderen« (Münker und Rössler 2012, IX-X). Dieses Plädoyer und die verschiedenen differenz(un)logischen Ausgangs- wie Endpunkte wurden in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zunehmend zu grundlegenden bildungswissenschaftlichen Dreh- und Angelpunkten (vgl. Reh und Ricken 2014, 25f.). Mit dem hier noch zu erläuternden und bereits zumindest teilweise vollzogenen Forschungsdesign niste ich mich in eine ähnliche Bewegung ein, die sich von »den großen Schlüsselbegriffen der großen philosophischen Systeme des 18. und 19. Jahrhunderts«, d.h. von »Identität und Widerspruch«, abzugrenzen versucht und der um die seit Friedrich Nietzsche, Gaston Bachelard oder Niels Bohr zunehmend sich etablierenden Begrifflichkeiten der »Differenz und Repetition« kreist (Rheinberger 2005, 67). An die Stelle des ›großen Stils‹ tritt der ›plurale Stil‹ (Spivak 1992, 197).

Ich folgte dieser Abgrenzungsbewegung auf verschiedenen Ebenen und in Bezug zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten, auch problematisierte ich diese bereits. In diesem Kapitel zur Repräsentationskrise geht es vorrangig um die wissenschaftstheoretische und -stilistische Ebene. In der Einleitung rahmte ich bereits mit der Metapher des Labyrinths und im vorherigen Zwischenfazit mit dem mehrstimmigen Plädoyer für differente Differenzen und Verschränkungen das hier entstandene Forschungsdesign, welches in diesem Kapitel nochmal expliziter wissenschaftstheoretisch eingebettet werden soll.

Es ist hier durch die bildungstheoretisch-poststrukturalistische Auseinandersetzung mit Bildung und aus den bildungstheoretischen Iterationen heraus mit der

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Zeit ein iteratives, tentatives[11] und experimentelles Vorgehen entstanden, das sich mit den Begriffen »Rekurrenz und Wiederholung« oder »Differenz und Repetition« überschreiben lässt (Rheinberger 2005, 58, 67). Das »Plädoyer für die Differenz« (Münker und Rössler 2012, IX-X), der »Prozess der Heterogenese« (Guattari 2013, 138; zit.n. Schmidgen 2017, 41), sowie »die Proliferation von Differenzen« wurden nach und nach »zum richtenden Grund [des] eigenen Fortwirkens« (Rheinberger 2005, 70). Es entstand mit der Zeit ein Forschungsdesign, welches teilweise indirekt durch die bildungstheoretischen Iterationen und deren Referenzsysteme bereits mittransportiert wurde, und wissenschaftstheoretisch, wie -politisch und methodologisch vor allem an Jacques Derridas Dekonstruktion und, von ihm ausgehend, an Hans-Jörg-Rheinbergers Überlegungen zu Experimental*systemen* (2005, 2019) und Karen Barads Diffraktionsapparatur (2007) anschließt.

Bildung als epistemisches Ding: Diese Arbeit lässt sich nachträglich mit einem wissenschaftstheoretischen Diskurs verschränken, nachdem die Bildungsphilosophie wie auch die empirische Bildungsforschung und ihre forschenden ›Phantome‹ (Kapitel 3.5) sich nicht in eine objektive Distanz zu einer äußeren oder sozialen Wirklichkeit bringen können. Hier folge ich unter anderem den bereits iterierten hegemonie-, macht-, medientheoretischen Hervorhebungen der engen Verschränkungen zwischen Bildung, Macht und Medien. Ich forsche und experimentiere in anderen Worten und mit anderen Referenzen ›mittendrin‹ (Haraway 1995; vgl. Scherrer und Wartmann 2021, 150-159) und in einem ›kollektiven Experiment‹ namens Bildung (Latour 2004). Innerhalb und aus diesem kollektiven Experiment heraus fokussierte ich einen Ausschnitt (vier jüngere Bildungsphilosophien) und dekonstruiere das wissenschaftliche »Tun« (vgl. Rheinberger 2008, 12; vgl. 2001, 8) wie die Bedingungen der bildungsphilosophischen Erzeugungen der jeweiligen Bildungsweisen (als historisch wandelbares und ›epistemisches Ding‹).

Was ist ein epistemisches Ding? Mit *Bildung* als epistemisches Ding verweise ich auf »die historischen Bedingungen, unter denen, und die Mittel, mit denen *Dinge* zu Objekten des Wissens gemacht werden, an denen der Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung in Gang gesetzt sowie in Gang gehalten wird« (Rheinberger 2008, 11). Das Verhältnis zwischen dem Forschungsgegenstand und dem Begriff *Bildung* nimmt dabei nicht in einem »erkennenden Subjekt ihren Ausgang«, sondern der Zugriff auf *Bildung* setzt am »zu erkennenden Objekt« an, welches als ein hervorgebrachtes *Objekt*, ein kontingent-historisierter *Gegenstand* verstanden wird (ebd., 11). Das »Ding« ist dabei nur ein Symbol für ein sehr komplexes Geflecht aus Diskursen, Praktiken und Dispositiven und das Ding ist in ein historisches »Regime der Sparsamkeit«, Verknappungen und Wahrheitsregime eingebunden, dass »Wucherungen verhindert« (ebd., 20; vgl. Kapitel 2.9.5). Das Ding ist

11 Zum tentativen oder ausprobierenden Vorgehen sei auf die Arbeit von Sandra Pravica zu und im Anschluss an Gaston Bachelard (2015) verwiesen.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

somit keine gegebene oder abstrakte Entität im klassischen Sinne, sondern bereits ein Knotenpunkt oder Effekt einer komplexen Verschränkung, welches sich zudem nicht einfach repräsentieren lässt, weil das oder die jeweiligen wie vorherrschenden Repräsentationsregime Teil dieser Verschränkung sind.

Das Experimentalsystem: Die diachron-historischen und synchron-gegenwärtigen unendlichen Ketten bildungstheoretischer Auseinandersetzungen lassen sich mit Rheinberger als ein typisches (und weiter unten noch zu erläuterndes) Experimental*system* verstehen, welches das epistemische Ding namens Bildung in einer bestimmten Weise immer wieder »*umdefiniert*« und auch heterogenisiert (Latour 1987, 87-88; zit.n. Rheinberger 2019, 25). Dabei ist das epistemische Ding immer nur vorläufig zu denken und *Bildung* ›verkörpert‹, »paradox gesagt«, nicht nur die vergangenen und gegenwärtigen Verschränkungen, also das gesamte Experimental*system*, eine »Liste« der »Aktivitäten und Eigenschaften« (Rheinberger 2019, 25), die meist nachträglich bis in die Antike geführt wurde und bei der Humboldts Aktivitäten des Öfteren und leider auch in dieser Arbeit deutlicher als andere Aktivitäten markiert werden. Das epistemische Ding verkörpert auch »das, was man noch nicht weiß« (ebd.) und verweist damit auch auf die Zukunft und auf bestehende Ausschlüsse.

Diese Liste wissenschaftlicher Aktivitäten rund um den Bildungsbegriff wurde in dieser Arbeit erneut um einen oder mehrere (bildungstheoretische) ›Einträge erweitert‹, womit ich dem Gegenstand *Bildung* »eine neue Gestalt« gebe (ebd.). Aber um dem epistemischen Ding eine neue Gestalt geben zu können, um einen neuen Listeneintrag zu erzeugen und um in den »Prozeß des operationalen Umdefinierens einzutreten« (ebd.), brauchte es ein eigenes kleines Experimental*system* mit stabilen Apparaturen sowie stabilen technischen Bedingungen. Das epistemische Ding *Bildung* wurde durch spezielle bereits erläuterte technische Bedingungen »eingefaßt und dadurch in übergreifende Felder von epistemischen Praktiken und materiellen Wissenskulturen eingefügt« (ebd.). Zu den technischen Bedingungen gehören in dieser Arbeit das Referenzsystem, die (Nicht-)Strukturen des Experimental*systems* und die damit verbundene *Intra*strukur der Iterabiltät. Die zentralen Experimentalapparaturen können mit Dekonstruktion, Kritik, Konstruktion und der noch zu erläuternden Diffraktion betitelt werden. Diese technischen Bedingungen und Apparaturen »determinieren die Wissensobjekte in doppelter Hinsicht: Sie bilden ihre Umgebung und lassen sie so erst als solche hervortreten, sie begrenzen sie aber auch und schränken sie ein« (ebd., 26). So bedingen sie zum Beispiel »die Form möglicher Repräsentationen eines epistemischen Dings« (ebd.), die, wenn sie »ausreichend stabilisiert […]« wurden, »wiederum […] als technische Bausteine in eine bestehende Experimentalanordnung eingefügt werden« können (ebd., 26).

Mit fortschreitender Zeit wird im Experimental*system* dasjenige, was zunächst als epistemisches Ding (*Bildung*) in den Blick gelangt, stabilisiert und es geht in die *Intra*struktur des Experimentalsystems über (vgl. ebd.). Es wird zum technischen

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Teil der Experimentalordnung, wodurch sich mein Experimentals*ystem* neu stabilisieren musste und wodurch wiederum neue Perspektiven und Experimente ermöglicht wurden. Es konnten andere oder neu generierte Aspekte als epistemische – nicht stabile – *Objekte* in den Blick genommen oder erzeugt und auch destabilisierend auf die stabilisierten technischen Bedingungen zurückgewendet werden. In diesem Sinne wurden in den letzten fünf Jahren mehrere poststrukturalistische Bildungsweisen und die damit verbundenen Umgangsweisen und Referenzsysteme stabilisiert. Dadurch entstanden die damit einhergehenden poststrukturalistisch-bildungstheoretischen Plädoyers für Differenz als epistemische und instabile Dinge, die wiederum stabilisiert und dann sogar zum *grund*legenden Teil der Experimentalanordnung und des Forschungsdesigns wurden und auf die beforschten Bildungsweisen zurückgewendet und radikalisiert wurden.

Die durch die Experimentalanordnung entstehenden Bildungsweisen und die damit verbundenen und dann fortgeschriebenen Plädoyers für Differenz entstehen oder entstanden vielmehr und stabilisierten sich im Vollzug; durch das horizontale Versammeln und Verkoppeln verschiedener Bildungsweisen (*äußere* Heterogenität) und durch das Dekonstruieren dieser Auseinandersetzungen (*Innere* Heterogenität). Die Erarbeitung der Vorgehensweise und das Forschungsdesign befinden sich hier demnach nicht am Start der experimentellen Auseinandersetzung. Es wurde nicht erst das Forschungsdesign erarbeitet und angewandt, sondern das Forschungsdesign ist bereits ein Effekt einer in den letzten Jahren entstandenen Liste und eine damit verbundene Pendelbewegung zwischen Stabilisierung und Destabilisierung epistemischer Dinge und technischer Apparaturen. So konnten beispielsweise die stabilisierte Figur des Plädoyers für Differenz und die damit verbundenen Fragen nur durch die horizontale Versammlung mehrerer bildungsphilosophischer Auseinandersetzungen und durch die damit verbundene Einarbeitung in verschiedene Teile des poststrukturalistischen Referenzsystems entstehen. Das Plädoyer für Differenz als epistemisches Ding entstand oder trat durch die Stabilisierung und Heterogenese der Bildungsweisen und die iterierten bildungstheoretisch-poststrukturalistischen Plädoyers hervor.

In Bezug zu einem kleinen bildungsphilosophischen Ausschnitt (Schäfer, Wimmer, Ricken, Koller) wurde ein Experimentalsystem erzeugt, welches die entstehenden Forschungsergebnisse, das forschende ›Phantom‹, die Forschungs*gegenstände*, die verwendeten diskursiv-materiellen Forschungsapparaturen und das für die Forschung notwendige stumme und nicht explizierbare Wissen umfasst (zum stummen Wissen vgl. Rheinberger 2005, 61-67). Zunächst habe ich mich für das Experiment auf einen »Ausschnitt der Realität« (Bildungsphilosophie) konzentriert, welcher »willkürlich isoliert« und mit einem spezifischen »System« stabilisiert wurde, das den Verfahrensspielraum, »innerhalb derer der Experimentator frei verfahren kann, die Art der Fragen, die ihm zu stellen erlaubt ist, und nicht selten auch die Art der Antwort, mit der er sich begnügen muß«, bedingt (Jacob 1990, 261; zit.n. ebd.,

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

54f.). Ähnlich wie Karen Barads wissenschaftstheoretischen Überlegungen zu den »experimental meta/physics« bilden die Antworten (Barad 2007, S. 253; zit.n. Scherrer und Wartmann 2021, 145), welche das Experimentalsystem bereit hält, kein objektives *Außen* oder eine objektive soziale Wirklichkeit ab, sondern eine kleine Veränderung an einer Variablen des Experimentalsystems, der *Intra*struktur oder eine Veränderung bei den forschenden ›Phantomen‹ kann auch das Endresultat oder die Antwort beeinflussen. Es werden letztendlich nur »die dem System inhärenten Möglichkeiten […] ausgelotet« (Rheinberger 2005, 69).

Nach diesem wissenschaftstheoretischen Zugriff lässt sich die »experimentelle Anordnung« somit »als das Kernstück wissenschaftlicher Aktivität« bezeichnen (ebd., 54). Forschung hängt maßgeblich von »der Wahl solcher Systeme« ab, die ich in einer Kopplung von Gasché und Barad als *Intra*strukturen[12] der Forschung bezeichne (ebd., 55). Es wird hier anstatt des »infra« bei Gasché (1986, 216) das Präfix »intra« im Anschluss an Karen Barad verwendet, da dies das Gewordensein, die Instabilität und das ›Mittendrin‹ der Struktur anzeigt und die Struktur als Entität problematisiert sowie auch deren Elemente als durch Teilungs- und Verschränkungspraktiken hervorgebrachte (scheinbare) Entitäten hervorhebt (vgl. Scherrer und Wartmann 2021).

Die Wahl dieser *Intra*struktur traf ich nicht rein intentional und der Umgang mit den Forschungs*gegenständen* ist nach Rheinberger »in der traditionellen Fassung der Subjekt-Objekt-Relation […] nur schlecht aufgehoben« (Rheinberger 2005, 53). Es scheint nach Rheinberger sogar, wie in der Einleitung beschrieben, für die erwünschten und unerwarteten Ereignisse förderlich zu sein, wenn die »›irreduzible Abwesenheit‹ von Absicht, die aller Erfindung eigentümlich ist«, zur Geltung kommt (Rheinberger 2005, 70). Ich ›verwickle‹ mich nach Rheinberger sowieso durch mein Experiment »in epistemische Praktiken, ja Machenschaften«, »deren Ausgang« ich oder das forschende ›Phantom‹ teils überhaupt nicht überblicken oder sprachlich ausweisen kann (ebd., 56). Ich würde an dieser Stelle, mit Blick auf das von Rheinberger angeführte stumme Wissen, die unbekannten Eingänge noch hinzufügen. Experimentalsysteme sind in diesem Sinne in alle Richtungen »offene Anordnungen« (ebd., 57).

Wenn ich die Metaphern des Labyrinths und des Ariadne-Fadens nochmal bemühe, dann ist das forschende ›Phantom‹ mit einem Experimentalsystem meist schon lange vor der eigentlichen Forschungsarbeit verwickelt (hier Bildungsphilosophie) und stabilisiert (iteriert) gerade in der Anfangszeit eines Forschungsprojekts die akademischen oder labyrinthischen Gänge, Wände, die verschiedensten Fäden und Umgangsweisen mit gelegten, abgerissenen und verschränkten Fäden, mit wissenschaftlichen Erdbeben und eingestürzten Gängen (vgl. Kapitel 1.3). Die gesamte vorfindliche Experimentalanordnung (Bildungsphilosophie),

12 Diese Wortschöpfung verdanke ich Madeleine Scherrer.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

das kollektive Experiment (*Bildungswirklichkeit*) wird stabilisiert bzw. iteriert. Die damit verbundenen Wiederholungen und Repräsentationen bedürfen dem Fixier- und ›Feststellbaren‹ (Rheinberger 2005, 69). Dieses Feststellbare besteht hier aus den zu fixierenden Auseinandersetzungen mit *Bildung*, den damit verbundenen Gesellschaftsdiagnosen und Bildungsgeschichten, der zu fixierenden Forschungsinfrastruktur und der Erarbeitung der Apparaturen (Dekonstruktion, Diskursanalyse, Kritik). Mit diesen Apparaturen können die bildungstheoretischen Auseinandersetzungen überhaupt erst stabilisiert, in Reaktion gebracht werden und es können durch die Stabilisierung des Iterierten überhaupt erst die durch den Forschungsprozess anvisierten Grenzen und Ausschlüsse des Experimentalsystems der Bildungsphilosophie erscheinen.

Wenn ich im Akt der Wiederholung eines Bildungsdenkens, eines Umgangs mit *Bildung* oder eines hegemonial-disziplinpolitischen Vorgehens zu sehr das zu Wiederholende zu *identifizieren versuche* oder unter einer bestimmten »Logizität« oder hegemonialen Disziplinpolitik feststelle (ebd., 59), dann laufen die erwünschten durch die Iteration erhofften Differenzen, ›Nichtübereinstimmungen‹ und ›Variationen‹ Gefahr, sich in der dann erzeugten Identität des Wiederholten aufzulösen (vgl. ebd., 68). Experimentalsysteme sind zwar einerseits »darauf angelegt, Resonanzen zwischen verschiedenen Befunden zu erzeugen und stabilisierten Signalen handhabbare Bedeutungen zuzuweisen«; andererseits »muß das System destabilisiert werden«, wenn nicht vorhersehbare Ereignisse und etwas *Neues* entstehen soll. Ein zu stabiles und auf (identische) Replikation ausgerichtetes Experimentalsystem reproduziert und verlängert nur bereits getätigte Forschung. Doch zu wenig »Stabilisierung produziert« wiederum nur Rauschen. Folglich »[bedingen] Stabilisierung und Destabilisierung […] einander« (ebd., 69) und der »Grat zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten« ist sehr schmal (ebd., 55). Ein oder auch dieses Experimentalsystem riskiert durch die Wiederholungen, entweder nur Altbekanntes oder nur Rauschen zu erzeugen. In dem Experimentalsystem muss aber notwendig wiederholt werden und es müssen auch ›bereits bekannte Phänomene‹ miterzeugt werden, denn »Innovation ist am Ende und in einem fundamentalen Sinne das Resultat von Repetition« (ebd., 59).

Iterabilität: Rheinberger versteht die Kernaufgabe beim Experimentieren als »differentielle Reproduktion« (ebd.) und im Anschluss an »Jacques Derrida könnte man auch von einem Spiel der Differenz sprechen« und »das Forschen in die Nähe dessen bring[en], was Derrida das Unternehmen der ›Dekonstruktion‹ genannt hat« (Rheinberger 2005, 59f.).

Die Gratwanderung zwischen Stabilisierung und Destabilisierung und dieses experimentelle Spiel der Differenzen lässt sich an der für dieses Forschungsdesign zentralen Figur der Iterabilität[13] verdeutlichen. Die mit der Iterabilität verbun-

13 Gasché 1986, 217; Rheinberger 2019, 113; vgl. Rheinberger & Zischler 2016; Derrida 1997b, 53f.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

denen Intrastruktur repräsentiert jedoch kein schlichtes universalisiertes und philosophisches Prinzip oder eine identifizierbare Wirklichkeit als etwas mit sich Identisches, was ich auch mit dem »Intra« der Intrastruktur zu markieren versuche. Die Struktur der Iterabilität ›durchkreuzt‹ sich selbst und verkörpert eine Differenz und Mehrstimmigkeit, welche die scheinbare Universalität und Transzendentalität durchstreicht und *Wahrheit* wie Identität verneint, ›verunreinigt‹ und paradoxerweise gleichzeitig trotzdem ermöglicht (vgl. Gasché 1986, 215f.). Dieses antisystematische Unentscheidbare, In-der-Schwebe-Halten und diese integrierte Durchstreichungsbewegung der gewählten Startpunkte soll das schließende Systematisieren von vornherein subvertieren. Die Dekonstruktion wird hier nicht in einer Weise anverwandelt, um dann ›doch‹ ›dekonstruktiv‹ mit Bildung philosophieren oder systematisieren zu können (vgl. Derrida 1997b, 23-35), d.h., um letztendlich wieder ein ›Und doch‹ anzufügen. Vielmehr geht es vorrangig um einen Gebrauch der Dekonstruktion als eine ›Widerstandsgeste‹ gegen das Systematisieren, gegen den großen Stil (vgl. Kapitel 5) oder hier im Speziellen gegen bildungsphilosophisches Systematisieren (vgl. ebd., 49-53), wodurch sich neben der dekonstruktiven Mehrstimmigkeit der Iterabilität gerade die kritische Stimme deutlich hinzufügt und mit dem Dekonstruktiven verschränkt.

Der vorliegende Text konfrontiert uns mit zahlreichen Wiederholungen, die auch den verschiedenen Vorgehensweisen zugeordnet werden können. Als Erstes finden sich Repräsentationen anderer Arbeiten, Paraphrasen, Zitate und Vorgehensweisen; als Zweitens geht es um Dekonstruktion, d.h. um verschiebende Wiederholungen[14], und als Drittes entstehen ausgehend von diesen Iterationen Fortschreibungen durch die Montage verschiedener (auch zu wiederholender) Elemente aus dem Reservoir des kritischen, bildungstheoretischen und poststrukturalistischen Referenzsystems. Das hier montierte und zusammengebastelte Forschungsdesign im Anschluss an Rheinberger stellt dabei nicht den Startpunkt meiner Forschung dar und ist auch keine einfache Darstellung des verwendeten Forschungsdesigns. Dieses Forschungsdesign ist die letzte in diesem Buch oder, linear-zeitlich betrachtet, eine nach und nach entstandene und letztendlich abschließende Fortschreibung, die sich jedoch bereits durch die vielen Überarbeitungsschritte wieder bis zu einem gewissen Grad in die Experimentalanordnung und die gesamte Arbeit eingeschrieben hat.

Wissenschaftliche Wiederholungspraxen oder allein das Zitieren können im Rahmen der poststrukturalistischen Einschnitte nicht mehr als einfache Wiederholungen oder Repräsentationen qualifiziert werden (vgl. Gasché 1986, 212). Die »Räume wissenschaftlicher Darstellung konstituieren« bereits »eine bestimmte

14 Diese Verschiebungen entstehen durch die Fokussierung von vor oder während der Iteration entstandenen Ausschlüssen des Iterierten und zu Iterierenden.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Form der Iteration« (Rheinberger 2019, 113), die über einfache Repräsentationslogiken hinausgehen. Der iterative Blick führt zu Widersprüchen. Denn die Iteration verweist im (gewöhnlichen Verständnis) einerseits auf etwas, das repräsentiert wird und in der Wiederholung als Identität (wieder) präsent gemacht zu werden scheint. Andererseits würde sich die Wiederholung auflösen, wenn die Identität völlig reproduziert werden würde, da es dann eine nicht vom Original zu unterscheidende identische Replikation wäre.

Der Iteration wohnt eine zentrale Differenz inne und sie wird von etwas bestimmt, was auf etwas anderes als eine originale Identität verweist. Iterabilität kann in einer vorschnellen und groben Übersetzung mit der Möglichkeitsstruktur der verschiebenden Wiederholung (nicht) identifiziert werden.[15] Diese innere Differenz oder »Verunreinigung« der Identität des (scheinbaren) Originals »entstammt der Tatsache, dass die Infrastruktur der Iterabilität heterogene Fäden miteinander […] verbindet« (Gasché 1986, 216; eig. Übers.) und zwei unverträgliche Stränge zusammenbringt, die eine Doppelbödigkeit bedingen, sodass es »keinen Boden oder Grund« mehr gibt (Derrida 1981, 308; zit.n. Gasché 1986, 216; eig. Übers.) und auch keine identifizierbare Identität oder Wahrheit mehr behauptet werden kann.

Der eine Faden lässt sich mit »der Möglichkeit von Iteration oder Wiederholung« und der andere mit »der Möglichkeit der Alteration« oder Veränderung markieren (Gasché 1986, 212). Dieses ›Spiel der Differenz‹ (Derrida) oder Fadenspiel lässt sich auch gegen den griechischen Ariadne-Faden und akademische wie politische Leit-Fäden positionieren. Diese Leitfäden ›überlebten‹ (mit Theodor W. Adorno gesprochen) zumindest *strukturell* den Faschismus und bestimmen, wie ausgeführt, auch die neuhumanistische Bildungsidee (Adorno 1996). Diese Fäden visieren Identität, Eigenes oder Heimat an; nach Kurt Röttgers dienen diese eher der »Angst-Bewältigung« (Röttgers 2008, 13) und nach einigen Perspektiven auf Wissenschaft haben sie auch nicht viel mit Wissenschaft zu tun (vgl. beispielsweise Paret 2020). Sie schützen uns vorm Herumirren und sollen uns unseres Ursprungs versichern, dem sich wiederum ständig immer wieder repetitiv versichert werden muss: Ist der Faden noch derselbe und leitet der eine Faden uns wirklich vom Ursprung zum Ziel (vgl. Röttgers 2008, 14)?

Die Wiederholung wird hier in einer Weise gedacht, der zufolge der Faden vor jeder Wiederholung bereits allein durch die Möglichkeit der Wiederholung zerrissen ist. Die singuläre und einzigartige Identität würde nicht überleben und wäre nicht wiederholbar, wenn es am Startpunkt nicht schon etwas Wiederholbares gäbe (Gaché 1997, 212). Letztendlich kann nur etwas Wiederholbares, aber nicht etwas mit sich Identisches wiederholt werden. Das zu Wiederholende markiert dann bereits etwas anderes, kein Eigenes. Das Andere und damit die Veränderung schrieben sich bereits in das zu Wiederholende ein, bevor es zur Wiederholung kommt. Diese

15 Vgl. Derrida 1997b; Gasché 1986, 213–217; Rheinberger 2019, 113.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Differenz-Ökonomie beschrieb ich bereits in Bezug auf den Bildungsbegriff anhand der Feststellung Michael Wimmers, dass Bildung von Beginn an ruiniert war (Kapitel 2.4).

Wäre das Singuläre oder beispielsweise die Bedeutung oder Identität der Bildung durch die Wiederholung voll präsent, dann würde es sich um keine Wiederholung handeln. Die Wiederholung bedarf der Abwesenheit des Originals (vgl. Gasché 1986, 213), was die Möglichkeit des Experimental*systems*, unendliche Listen und Aktivitäten erzeugen zu können, oder was auch die unendlichen und nicht still zu stellenden bildungsphilosophischen Umdefinierungen von Bildung erklären kann.

Neben der Möglichkeit des fortwährenden Umgestaltens epistemischer Dinge bedingt die Iterabilität auch die »Möglichkeit für Re-Produktion, Repräsentation und Zitation« (ebd., 212f.). Dabei beginnt in dieser Quasi-*Intra*struktur alles nur nicht mit dem Original, sondern mit der Repräsentation, dem Zitat und der Reproduktion (ebd., 214), welche gleichzeitig die Möglichkeit von Identischem bedingen. Die Perspektive dreht sich, wie in der Dekonstruktion üblich. Die »Möglichkeit der Wiederholung bedarf der Erkennung von selbst-identischen Markierungen, wobei die Wiederholung genau diese Markierungen in ihrer wiedererkennbaren Identität erst konstituiert« (ebd., 214; eig. Übers.) und gleichzeitig, wie gesagt, zersetzt jede Wiederholung die zu wiederholende singuläre Identität. Die hier geleisteten Rekonstruktionen, Zitate und Repräsentationen verstehe ich in diesem Sinne als Iterationen, die keine Identität beispielsweise einer Transformationstheorie einfach repräsentieren und die aber gleichzeitig durch die Repräsentation auch eine Identität dieser performativ (mit)erzeugen.

Das Derrida'sche Plädoyer oder die Iteration des Derrida'schen Plädoyers für Differenz und das damit verbundene Plädoyer für die Grund- und Bodenlosigkeit sollte in das Forschungsdesign eingeschrieben werden. Das Ziel oder die Konsequenz aus den Rheinberg'schen wissenschaftstheoretischen Überlegungen: Mein *eigener* Zugriff oder das *Eigene* hinter dem *repräsentierten* Neudenken der Bildung und das *Eigene* meines wissenschaftlichen Zugriffs wird mit diesem Plädoyer so weit ruiniert, dass die Ränder ausgefranst bleiben, der Grund grundlos und das Experimentalsystem für das andere oder anderes offenbleibt, d.h. Neues hervorbringen kann. Ähnliches gilt für die immer präsente Destabilisierungs- und Auflösungsbewegung der gewählten Intrastruktur.

»**Experimental meta/physics«:** Die Wahl des Experimental*systems*, der Forschungs*intra*struktur oder des Forschungsduktus des In-der-Schwebe-Haltens verwickelt sich zunehmend mit einer bereits mit Rheinberger und Gasché hervorgehobenen kritischen Bewegung (Differenz > Identität), womit ich Wissenschaft »nach dem Ausklang der Postmoderne« explizit als eine »wichtige […] Verhandlungszone […] des Politischen«, d.h. auch, als ein Ort der »Macht und Ermächtigung« behandele (Schmidgen 2017, 20, 42; vgl. Derrida 1997b, 11f.). Mit Karen Barad

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

kreisen die identitätslogischen[16] Episteme um die optischen Metaphern des Spiegels und der Reflexion (vgl. Barad 2013, S. 56; vgl. Scherrer und Wartmann 2021). Reflexion als Metapher/Wissenschaftsapparatur/…/Diskurs/Selbstpraktik und die Potentiale »eines reflexiven Verhältnisses« (Nohl 2021, 186) verweisen nicht nur in der kritischen Bildungsphilosophie auf gängige oder selbstverständliche Erkenntnisformen. Dem Reflexionsbegriff lässt sich eine weitreichende identitätspolitische Bedeutung für das gegenwärtige eurozentrische Denken zuweisen (Foucault 2004, 107, 563). Die eurozentrische Reflexionsapparatur stellt eine grundlegende und wirkmächtige Anthropo- und Differenzproduktionsapparatur dar, die einen bestimmten Menschen einsetzt und den diskursiv-materiellen Raum in spezifischer Weise (re-)strukturiert. Ohne dies hier vollständig ausbuchstabieren zu können: So bedingt beispielsweise die Reflexionsapparatur einerseits ein Unsichtbarwerden der Spiegeloberfläche und -apparatur wie ihrer Effekte auf das Gespiegelte bzw. Reflektierte selbst und andererseits scheint die Apparatur die Welt in Repräsentationen, repräsentierte Gegenstände und die Repräsentation bzw. Reflexion leitenden und empfangenden Subjekte zu teilen, wobei die Welt trotz und durch Reflexionen unzugänglich zu sein scheint und auf Abstand gehalten wird (krit. d. Barad 2013, 53; Wimmer 1999; Friedrichs 2022, 435f.).

Ein Verfahren innerhalb des Reflexionssystems könnte in dem hier aufgebauten Zugriff aufgrund der hegemonialen Stellung dieses Verfahrens und wegen der bereits vielfach ausgeloteten Möglichkeiten innerhalb des Reflexionssystems das hier zu vollziehende Experiment in dem Sinne gefährden, dass nur Altbekanntes reflektiert und projiziert wird und das Ganze in ›Geometrien der Gleichheit‹ gefangen bleibt (vgl. Barad 2007, 71f.). Gleichzeitig wäre es vermessen zu sagen, dass mit dem alten Repräsentationsregime in der Wissenschaft nichts mehr anzufangen wäre oder ich mit dieser Arbeit diesem Repräsentationsregime bereits entsagt hätte, d.h., keine bildungstheoretischen Originale abbilde oder die Bildungstheorien wie Methoden bzw. Apparaturen als Reflexionsspiegel nicht zur Identifizierung von Bildungswirklichkeiten verwende.

Bereits Derridas Dekonstruktion kann so verstanden werden, dass er die nicht nur akademischen Spiegeloberflächen untersucht und die Struktur wie Effekte dieser nachzeichnet sowie im konstruktiven Vollziehen destruiert (vgl. Gasché 1986). Die Dekonstruktion markiert dabei nicht nur Effekte und Grenzen von Reflexionsapparaturen, sondern Derrida ermöglicht es gleichzeitig, mit Strukturen wie der

16 Ich bin mit dieser Arbeit mit dem ›Willen zur Macht‹ (Derrida 1997b, 20f.) und auch in ›epistemische Machenschaften‹, in identitätslogische wie differenztheoretische, verwickelt. Denn beispielsweise kreist mit Spivak auch der hier verwendete differenztheoretische oder plurale Stil um problematische Machenschaften, hier um den Phallogozentrismus (Spivak 1985; vgl. Kapitel 5).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Iterabilität oder dem Duktus des In-der-Schwebe-Haltens andere konstruktive Vorgehensweisen und Forschungs*intra*strukturen zu entwerfen, die sich mindestens am Rande oder der Grenze der Reflexionsapparatur bewegen.

Neben der Iterabilität oder dem Duktus des In-der-Schwebe-Haltens verweist die von Donna Haraway und Karen Barad ins Feld geführte optische Metapher der Diffraktion auf eine ähnliche von der Spiegelmetapher abgrenzbare Struktur oder ›ethisch-onto-epistem-ologische‹ Apparatur. Diese Diffraktionsmetapher lässt sich mit den Überlagerungen von verschiedenen optischen, aber auch akustischen, elektromagnetischen oder materiellen Wellen verdeutlichen und vorschnell fixieren. Auch sei hier auf das Young'sche Doppelspaltexperiment von 1802 und die daran anschließenden experimentellen Modifikationen und grundlagentheoretischen Debatten verwiesen (Barad 2007; vgl. Scherrer und Wartmann 2021, 145-150, 159-161). In dieser von Barad erarbeiteten diffraktiven Forschungsapparatur existiert quasi kein hierarchisches und interagierendes Verhältnis mehr zwischen Forschungssubjekt, Forschungsgerät und Forschungsgegenstand als jeweils einzelne Entitäten. Die Bildungswirklichkeit und Gegenstände werden nicht aus einer bestimmten theoretischen oder empirischen Perspektive betrachtet, interpretiert oder gemessen. Die theoretischen Texte, wissenschaftlichen Methoden, empirischen Materialien und forschenden Phantome stellen bereits diskursiv-materielle Verschränkungen/Überlagerungen/Diffraktionen und keine gegeneinander abgeschlossenen Entitäten dar. Sie werden auf derselben Ebene angeordnet und in einem gemeinsamen Immanenzraum positioniert, indem Subjekt-Objekt oder Natur-Kultur immer schon verschränkt waren und sich immer schon in einem ›Mittendrin‹ befanden (vgl. Haraway 1995; vgl. Scherrer und Wartmann 2021, 150-159).

Betont die Iterabilität und Dekonstruktion die Differenzen, Mehrstimmigkeit und Unmöglichkeit eines scheinbaren Innen und Eigenen eines Texts, eines Diskurses oder eines Denkens, so hebt die Struktur der Diffraktion (und des »intra«) die Verschränkung, die möglichen Verknüpfungen und Trennungspraktiken von scheinbaren Entitäten und die je nach vollzogener Apparatur differenten Differenzen bzw. Verschränkungen sowie deren Effekte hervor.

4.9 Zwischenfazit II: Wissenschaftstheoretische Heterogenisierung

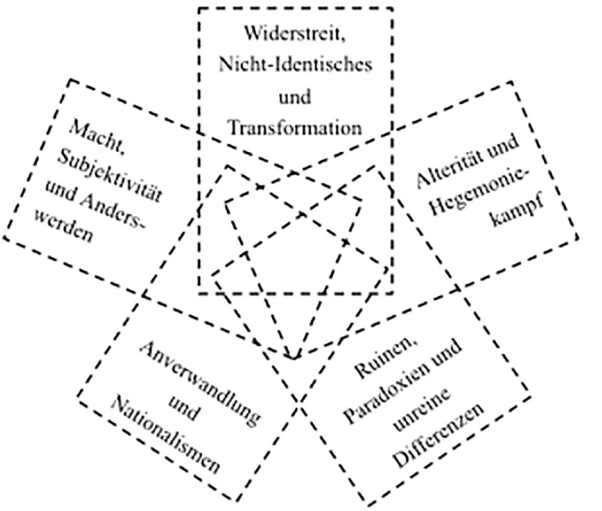
Die von Beginn an gewählte horizontale Anordnung verschiedener bildungstheoretischer Auseinandersetzungen, das gegenseitige Durcheinander-Hindurchlesen, das Überlagern, Verknüpfen und Koppeln dieser Bildungsweisen visiert nicht einen Text, eine Methode oder eine Forschungsperspektive als zentralen Forschungsspiegel oder eine zentrale Forschungsfolie an, welche über die anderen Texte, Methoden, Stile und Bildungsweisen gelegt wird. Ich habe immer wieder versucht, die Hierar-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

chisierung und die systematisierenden wie synthetisierenden Bewegungen zu unterbrechen und die verschiedenen Stränge in Reaktion zu bringen.

Mehrstimmig ist dieses Vorgehen in dem Sinne, dass alle Forschungsbewegungen weder auf eine Synthese noch auf eine einstimmige Theoriearchitektur, die an einen Autor gekoppelt wird, hinauslaufen. Die ausführliche und mehrfache Iteration bildungsphilosophischer Bildungsweisen und bildungstheoretisch-poststrukturalistischer Plädoyers für Differenz sowie die horizontale Positionierung der *eigenen* Kritik (Anverwandlung und Nationalismen, Abb. 23) in Kapitel 2.9 erfolgte in der Absicht, der Gleichwertigkeit zwischen Kritik, Dekonstruktion und Diffraktion zu entsprechen. Diese Mehrstimmigkeit brachte verschiedenste Differenzfiguren – die kritische Differenz zwischen Selbst- und Anderswerden, die unreine Differenz der Bildungsruine, den dissensorientierten Widerstreit und die hegemonialen Konflikte – hervor, die zwar teilweise verschränkt wurden, jedoch auch nebeneinander bestehen bleiben und sich nicht ineinander auflösen lassen.

(Abb. 23:)



Vielmehr impliziert jede Differenzkonstruktion eine andere Bildungsweise und auch andere Umgangsweisen mit der Repräsentationsproblematik, wobei die meisten Stimmen mithilfe der Dekonstruktion von *innen* heraus heterogenisiert wurden und sich die verschiedenen Stimmen und Differenzfiguren gegenseitig und durcheinander heterogenisieren ließen. Die Dekonstruktion der *grund*legenden Differenzfiguren und das In-der-Schwebe-Halten der jeweiligen Umgangsformen mit der Repräsentationskrise ließen in diesem Kapitel mehrere Ambivalenzen

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

bzw. Heterogenitäten innerhalb der Iterationen aufscheinen. Dazu zählten unter anderem der Widerspruch zwischen einem wissenschaftstheoretischen Metadiskurs einerseits und der Widerstreitfigur andererseits bei Koller; die Paradoxie bei Schäfer, die öffnend schließt; Rickens Pendelbewegungen zwischen Intervention und Repräsentation, zwischen dem Eingriff in ein Wahrheits- und damit auch Repräsentationsregime und der bloßen Repräsentation der empirischen Wirklichkeit.

Neben der Heterogenisierung lässt sich eine diffraktive Bewegung hervorheben, indem ich beispielsweise die Kopplung und Verschränkung unterschiedlichster Referenzen und Iterationen für die hier verwendete Forschungsintrastruktur betrachte wie erzeuge. Es sollte jedoch mit dem mehrstimmigen Plädoyer für differente Differenzen und Verschränkungen und mithilfe des explizierten Forschungsdesigns keine einfache einheitliche Synthese entstehen, sondern die (mit den Dekonstruktionen der einzelnen Theoriearchitekturen anvisierte) Selbstzersetzung bleibt bestehen. Dem Forschungsdesign wurde eine Semantik gegeben, welches letztendlich so angelegt ist, dass es sich explizit selbst durchstreicht, ohne völlig *sinn*los zu werden.

Die differenten Differenzen und Verschränkungen führen oder sollten ähnlich wie im erzeugten experimentellen Forschungsdesign zu einem Spiel der Differenzen und Verschränkungen führen, welches die Intrastruktur immer wieder selbst zersetzt und welches sich nicht still stellen lässt.

4.10 Zwischenfazit III: Zur Eingrenzung der wuchernden Heterogenität

Neben der widerstreitenden Verbindung heterogener bildungsphilosophischer Bildungsbegriffe und der damit verbundenen Gleichzeitig scheint die theoretische Stringenz der Arbeit durch den dekonstruktiven Stil wie auch der immer mitlaufenden Autodekonstruktion selbst zu leiden und es entsteht immer wieder der berechtigte und meines Erachtens notwendige Eindruck, dass die Stringenz des Vorhabens verloren geht.

Ich möchte nochmal einen Absatz aus der Einleitung wiederholen: Die in dem Labyrinth der Wissenschaft ausgelegten Fäden und die wissenschaftlichen Umgangsweisen mit diesen Fäden haben sich heterogenisiert (Barad) und die Fadenspiele wurden pluralisiert (Haraway), die Fäden sind teils gerissen und scheinen nicht aus dem Labyrinth oder in ein erlösendes Zentrum zu führen. Das Labyrinth scheint sich vielmehr in alle Richtungen auszudehnen und unentrinnbar zu sein. Auch wirken mindestens einige Teile des Labyrinths bereits ziemlich einsturzgefährdet, einige wohnlich eingerichteten Wahrheitssackgassen sind bereits eingestürzt und an theoretische Erdbeben hat sich das akademische *Subjekt* bereits gewöhnt (vgl. Röttgers 2008, 10, 23; Derrida 1997b, 13).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Der Forschungsprozess und die Dissertation spiegeln zunächst diese von mir unterstellte und behauptete Diskurssituation wider. Die gesamte Arbeit ist, wie schon geschrieben, von partikularisierenden, verschränkenden und heterogenisierenden Bewegungen durchzogen; sie folgt von Beginn an dem poststrukturalistischen Plädoyer für Differenz – hier scheint mir die Arbeit etwas unbewusst widerzuspiegeln und sie scheint darin auch sehr stringent zu sein. Aus dieser Diskurssituation heraus sollte auch am Ende der Arbeit kein anmaßender Gang im Labyrinth der Wissenschaft gebaut werden, der aus diesem heraus oder ins Zentrum führt; auch sollte nicht in griechischer Tradition ein Ariadne-Faden gelegt werden, um sich ja nicht zu verlaufen. Vielmehr wurde diese Diskurssituation positiviert: das Herumirren, Herumbasteln, die Fadenspiele, das Zerhacken und Verbinden von bestehenden Fäden erhalten eine wissenschaftliche Ernsthaftigkeit.

Ich habe die kritische Skepsis vor großen Leitfäden aus der Kritischen Theorie und der Dekonstruktion in meiner Dissertation iteriert; ich habe verschiedene Fäden und verschiedene Umgangsweisen mit diesen Fäden aufgegriffen, und diese teilweise fortgesponnen. Mit Blick auf die genannte Diskurssituation spiegelt auch die Dekonstruktion etwas wider und kann in Bezug auf diese Diskurssituation als ein affirmativer Stil bezeichnet werden. Die Dekonstruktion lässt sich als ein Handwerkszeug verstehen, um ernsthaft in dem Labyrinth der Wissenschaft herumzuirren, ohne verrückt zu werden und um, dies ist entscheidender, mit den Fäden wie Gängen des Labyrinths zu spielen, ohne sich zu verlieren, weil es den verlorenen Weg zum Zentrum oder zum Ausgang des Labyrinths nie gab.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

5. Die Grenzen des pluralen Stils

Nach der Erzeugung, Problematisierung, Heterogenisierung und Partikularisierung einer radikal bedingten Bildung (Kapitel 2), Iteration sowie Fokussierung der Dezentrierungspunkte einer dezentrierten Selbst-Bildung (Kapitel 3) hat sich nach den wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen im letzten Kapitel die Frage nach dem Was der Bildung deutlich verkompliziert. Die Dekonstruktion kippte am Ende des zweiten Kapitels (ausgehend von einer kritischen Perspektive) eher in eine kritische Destruktion (Bildung und Nation) und im dritten Kapitel entstand am Ende eine affirmativere Konstruktion (Schulkonzeption). Im dritten und letzten Kapitel scheinen nun die von *innen* erzeugten Widersprüche, die durch-einander erfolgten Verschränkungen wie Abgrenzungen und die Erzeugung eines mehrstimmigen Plädoyers für differente Differenzen und Verschränkungen das Sowohl-als-auch konstruktiver, wie destruktiver, dekonstruktiver und diffraktiver Elemente stärker hervorzuheben.

Die Fortführung des pluralen Stils: Das Ziel war, die unterschiedlichen Plädoyers für Differenz und die heterogenisierenden Stilmomente poststrukturalistischer Bildungsphilosophie zu iterieren, zu radikalisieren, fortzuschreiben und zu erweitern. Die gesamte Arbeit ist rückblickend von partikularisierenden, verschränkenden und pluralisierenden Bewegungen durchzogen. Damit findet sich auch am Ende dieser Arbeit kein klarer Strang, kein einstimmiger Faden und kein stabiler Gang im Labyrinth der Wissenschaft; es entsteht keine einheitliche (bildungs-)philosophische Perspektive, die einer Systematik folgt oder die den Bildungsbegriff im Zentrum hält. Wie bereits am Anfang der Arbeit geschrieben: Mit der Zeit drängten sich mir der historische und auch der gegenwärtige Ballast der Bildungssemantik, die wissenschaftspolitischen Widerstände wie immanenten Ambivalenzen und Widersprüche der bildungstheoretischen Plädoyers für Differenz immer mehr auf.

Wichtige Einwände gegen das bildungsphilosophisch-poststrukturalistische Erbe waren erstens der eingeschränkte Fokus auf die monolinguale und innere Mehrstimmigkeit innerhalb der bildungsphilosophischen Koordinaten; zweitens das instrumentale Verhältnis zum Poststrukturalismus und drittens das Fehlen eines historisierenden und sozialwissenschaftlichen Blicks auf die eigene Theoriearbeit.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die Bildungsphilosophie scheint mir an eine Grenze vorgestoßen zu sein und diese Grenze besteht auch in und mit dieser Arbeit. Die Produktion der inneren Mehrstimmigkeit ist zwar nicht erschöpft (vgl. Kapitel 2.8), diese wurde jedoch bereits stark entfaltet. Die anderen, wohl auch dekolonialen Mehrstimmigkeiten stellen hingegen eine Leerstelle in der Bildungswissenschaft dar und es war mir ein Anliegen, den deutschsprachigen und bildungsphilosophischen Diskurs zu öffnen, um damit einer anderen oder vieler Mehrstimmigkeiten mehr Raum zu geben. Auf theoretischer Ebene ließ sich dies nur teils einlösen, gerade weil die Arbeit von Beginn an dem poststrukturalistischen Plädoyer für Differenz folgt und dieses Plädoyer nicht in eine Mehrstimmigkeit oder Konfrontation mit anderen ›Denkkollektiven‹ (Fleck) bringt.

Ein zentraler Ausgangspunkt dieser Arbeit war das Unbehagen und der damit verbundene Verdacht, dass das Plädoyer für Differenz wie der Poststrukturalismus oft auf ein bloßes Mittel für eine kritischere Bildungsphilosophie und ein kritischeres Bildungsverständnis reduziert und das Plädoyer gegenüber den spezifischen und traditionsreichen bildungstheoretischen, institutionellen wie bildungspolitischen Diskursen sekundarisiert wurde. Gegen diese Sekundarisierung wurde das Plädoyer für Differenz auf die Bildungsphilosophie selbst angewandt (beispielsweise mithilfe der Dekonstruktion der verschiedenen Bildungsweisen). Letztendlich wurde durch diese Rückkopplung und durch die Radikalisierung, Fortschreibung wie Erweiterung des bildungsphilosophischen Plädoyers der Ort, von dem aus ich mich losbewegt hatte und den ich wohl auch nie verlassen habe die Bildungsphilosophie –, zu einem der zentralen Probleme und der Schluss dieser Arbeit fordert (wie in der Einleitung geschrieben) einen oder vielmehr viele andere Begriffe und einen oder viele andere (und immer schon miteinander verschränkte) Orte, Diskurse, Dispositive und Sprachen ein, die den Bildungsbegriff aus dem Zentrum an den Rand zwingen. Die benannte Rückkopplung und die daran anschließenden Radikalisierungen und Erweiterungen erzeugten unter anderem destruktive Bewegungen, die sich letztendlich nicht nur gegen die Bildungsphilosophie, sondern auch gegen die hier vorliegende weiterhin bildungsphilosophische Iteration richten. Diese Arbeit ließe sich somit auch in einer ironischen Weise lesen, die etwas vollzieht, was sie selbst schon nicht mehr vertritt.

Eine postkoloniale Einfaltung: Abschließend möchte ich einen anfänglichen Anstoß (Kapitel 1.1) und einen zwischendurch aufgenommenen Theoriestrang (Kapitel 2.9 und 3.8) mithilfe des postkolonialen Projekts der »Demontage« und »Provinzialisierung« *Europas* von Chakrabarty (2010, 61, 63)[1] und des feministisch-postkolonialen Projekts Spivaks wieder aufnehmen. Mithilfe einer postkolonialen (ambivalenten) Einfaltung des Bisherigen sollen nun am Ende die Konsequenzen dieser Arbeit nochmal deutlich hervortreten und zugespitzt werden. In einem

1 Vgl. Jašová & Wartmann 2020, Wartmann 2021.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ersten Schritt knüpfe ich dafür an die Provinzialisierungsfigur Chakrabartys an, um eine erste postkoloniale Lesart dieser Arbeit zu erzeugen und um den damit verbundenen kritisch-destruktiven Tendenzen zu folgen. In einem zweiten Schritt gehe ich auf Spivaks Dekonstruktionsdenken ein und verwende ihr Instrumentarium, um einige Grenzen und Konsequenzen der hier verwendeten Theoriestrategien herauszuarbeiten.

Was bedeutet es, Bildung zu provinzialisieren? In *Europa als Provinz* (2010) geht es Chakrabarty darum, *Europa* zu ›demontieren‹ und zu ›provinzialisieren‹ (Chakrabarty 2010, 63) und im Anschluss an diese Arbeit gehört nach Edgar Forster die Dekonstruktion zu den radikalsten Versuchen, die ›Souveränität‹ und Selbstreferenzialität europäischen Denkens zu brechen (Forster 2017, 187). Es geht mir im Anschluss an Chakrabarty und Forster jedoch nicht um eine postkoloniale Bildungskritik und eine anschließende postkoloniale Umwendung der Bildung (das haben andere bereits getan), sondern in dem hier erzeugten Zugriff geht es um das Eindämmen und Provinzialisieren europäischen und auch nationalen Denkens, in diesem Fall von kritischen Bildungsweisen sowie der Demontage der damit verbundenen kritischen Versprechen. Dass Bildung etwas mit der modernen Barbarei zu tun hat (Wimmer 1988), dass »Bildung nie harmlos ist« (Castro Varela 2016, 50), dass wir Bildung (vielleicht) abschaffen sollten (vgl. Ricken und Masschelein 2003; Ricken 2006; Wimmer 2014a, 248), Bildung als vereinheitlichendes semantisch-institutionelles Dach durchkreuzt werden müsste (Lyotard 1986) oder dass wir einen anderen Umgang mit den Bildungsruinen benötigen (Wimmer 2002), diese Aussagen haben keinen Neuigkeitswert. Hier geschieht in einem bildungskritischen Sinne nichts Neues. Ich habe die kritischen Bewegungen nur auf mehreren Ebenen und mithilfe verschiedener Apparaturen gleichzeitig kritisch, dekonstruktiv und diffraktiv iteriert, gleichzeitig fortgeschrieben und radikalisiert; bis zu dem Punkt, an dem sich die entstandenen Fortschriften kritisch gegen den Ort wendeten, von dem ich mich losbewegt habe.

Trotz der entstandenen Wege zu anderen Orten, muss zunächst festgehalten werden, dass die Provinzialisierung der Bildung bereits unzählige Male stattgefunden hat. Die ganzen kritischen und poststrukturalistischen Zugriffe und Umschreibungen der Bildung haben bereits, wie an einigen Beispielen in dieser Arbeit ausführlich dargestellt, unzählige Verschränkungen und ein sehr komplexes wie kontingentes Geflecht rund um das epistemische Ding namens Bildung erzeugt. Es lassen sich viele bildungskritische und dekonstruktive Interventionen gegen die bürgerlich-moderne Bildung und dessen spätmoderne Abwandlungen auflisten, welche die Verwicklungen des Bildungsbegriffs mit den großen Erzählungen der Moderne (Lyotard 1986; Ricken 2006), mit Liberalismus (Ricken 2006), mit Kapital (Pongratz 2002; Wimmer 2014, 136-140), Staat (Ricken 2006), Nation (Bollenbeck 1994; Jašová 2021), Imperialismus (Castro Varela 2016, 50), Kolonialismus (ebd.; Knobloch 2019) oder Individualismus (Ricken 2006; Wimmer 2009)

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC

aufzeigen. Es entstand in den letzten Jahrzehnten, mit Messerschmidt gesprochen, eine radikal bedingte und damit partikulare Bildung (Messerschmidt 2020, 159). Diese Interventionen lassen sich bereits als wichtige provinzialisierende Einsätze verstehen, die den bildungskritischen Diskurs mit »seinen eigenen Mitteln […] ›provinzialisiert‹« haben, was nach Forster bedeutet, »seinen Horizont, seinen Wirkungskreis und seine Grenzen zu bestimmen« (Forster 2017, 187).[2] Es ist schon seit einigen Jahrzehnten nicht mehr möglich, zumindest ohne die Leistungen vieler akademischer Kolleg:innen abzublenden, klassisch kritisch Bildungsverständnisse zu erzeugen oder identitätslogisch einstimmige Bedeutungen (Signifikat) mit dem Bildungsbegriff (Signifikant) zu koppeln und darüber entsprechende kritische Imaginationen und Versprechen zu reproduzieren wie hervorzubringen.

An diese bildungstheoretisch-poststrukturalistische Leistung, d.h. die Irritation, Demontage und Zersetzung klassisch-kritischer Bildungsweisen, habe ich angeknüpft. Die bereits erfolgte Demontage der Ordnung der Bildung sollte über die geleisteten Iterationen in Bezug auf die medien-, macht-, alteritäts-, hegemonie-, differenztheoretischen und nationalismuskritischen Momente im kritischen Bildungsdenken deutlich geworden sein. In diese demontierende Diskurslinie der poststrukturalistischen Bildungsphilosophie habe ich mich eingereiht und diese Demontage wurde über drei Interventionspunkte (Nationalismuskritik, Subjektdezentrierung, Repräsentationskrise) iteriert und fortgeschrieben.

Zurück zu Chakrabarty: Wichtig scheint mir an Chakrabartys Perspektive, dass diese vorliegende Arbeit selbst Teil des Problems ist. Mit ihm lässt sich eine sehr enge Verwicklung des epistemischen Dings der Bildung mit (post-)kolonialen Machenschaften plausibilisieren. Denn die Verwicklung betrifft zum einen die Universitäten als zentrale Institutionen der »Nationalstaaten«, die bestimmte »Wahrheitsspiele« durchsetzen. Auch betrifft es zum anderen das wissenschaftliche Arbeiten an sich, welches »ungeachtet [der teils] kritischen Distanz« mit dieser Institution verschränkt bleibt (Chakrabarty 2010, 60). Chakrabarty verneint die Möglichkeit[3], aus der Universität heraus ›Europa provinzialisieren‹ zu können (ebd.). Ich kann folglich mithilfe der »an den Universitäten institutionalisierten«, aber gleichzeitig ›unverzichtbaren‹ Diskurse nur diesseits der hegemonialen Diskurse forschen, kritisieren, experimentieren oder dekonstruieren. Die pessimistische These lautet folglich, dass die ›koloniale Differenz‹ (Quijano 2007; Lugones 2010) derart von der Universität repräsentiert, reproduziert und sich in sie eingeschrieben hat, dass jede kriti-

2 Die Aufzählung und Beschreibung der Provinzialisierung wurde aus dem Text Bildung provinzialisieren (Jašová & Wartmann 2020, 38f.) in leicht veränderter Weise übernommen.

3 Diese Unmöglichkeit führt bei Chakrabarty jedoch nicht in die Handlungsunfähigkeit, sondern zu einer »Politik der Verzweiflung«, die eine radikal heterogene Welt anvisiert (Chakrabarty 2010, 65) und die in den Provinzialisierungsversuchen »verkörpert« werden müsse (ebd.).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sche Intention und Intervention selbst an Universitäten im globalen Süden auf der kolonial-hegemonialen Seite der kolonialen Differenz verbleibt.

Neben Institutionen wie der Universität stellt zudem die Pädagogik und in Bezug auf Deutschland die *Ordnung der Bildung* einen weiteren wichtigen Angelpunkt dar (vgl. Chakrabarty 2010, 60; Jašová und Wartmann 2020), der durch den »Aufstieg (und der damit verbundenen Universalisierung) der bürgerlichen Ordnung« entstanden ist (ebd., 60f.). Das hier angelegte Experimental*system* droht somit ein *Europa* zu stützen, allein weil es an der Universität und dann noch an einer Universität im globalen Norden stattfindet. Es droht aber auch *Europa* zu stützen, weil ein bereits eurozentrisches und vielfach exportiertes Experiment namens Bildung im Zentrum der Auseinandersetzung steht, welches, wie gezeigt, dazu zu neigen scheint, jegliche Heterogenese zu sekundarisieren.

Trotz der pessimistischen Sichtweise Chakrabartys lässt sich mit ihm trotzdem in Komplizenschaft mit Subalternen und subalternen Vergangenheiten treten, indem ›Europa‹ und ihre Akteur:innen, welche den modernen »Imperialismus und […] Nationalismus (in der Dritten Welt) durch ihr gemeinschaftliches Unternehmen und ihre gemeinschaftliche Gewalt universalisiert haben«, radikal kritisiert und demontiert werden (Chakrabarty 2010, 61). Wichtige Anknüpfungspunkte für diese Demontage *Europas* und für die damit verbundene Öffnung für radikale Heterogenität sind mit Bezug zu Chakrabarty der universalisierte und oft sehr gewaltsam durchgesetzte Nationalismus, der bürgerliche Individualismus und das Universalismuskonzept selbst. In diesem Sinne ließen sich die drei Irritationsmomente meiner Arbeit (Nationalismus, Subjektdezentrierung und Repräsentationskrise) auch als wichtige provinzialisierende Angelpunkte positionieren.

Bildung zu provinzialisieren hieße mit Chakrabarty, sie erstens in ihrer Gewalttätigkeit, Ambivalenz, Tragik sowie Verschränkung auch mit dem Kolonialismus zu demontieren und die Erzeugung von (selbst-)kritischen Bildungen als Teil dieser ambivalenten, gewalttätigen und europäischen Geschichte offen zu legen (vgl. Kapitel 2.9). Des Weiteren hieße eine Provinzialisierung der Bildung, über die Verschränkung mit dem Kolonialismus hinaus den bildungstheoretischen Diskurs »mit seinen eigenen Mitteln zu ›provinzialisieren‹, das heißt, wie gesagt, seinen Horizont, seinen Wirkungskreis und seine Grenzen zu bestimmen« (Forster, 2017, 187). Als Drittes verweist Provinzialisierung auf eine Dezentrierungsbewegung, durch die *Bildung* als Teil der Pluralität oder vielleicht auch erstmal beendet (vgl. Wartmann 2021) und daher eingegrenzt wie eingedämmt werden muss (wie z.B. in Kapitel 3.7-3.8). Die anvisierte dekonstruktive, diffraktive, kritische und nun auch provinzialisierende Zersetzung des *Innen* und die Streichung des einigenden Dachs der Bildung soll, wie bereits in der Einleitung angekündigt, Raum schaffen, um einer Heterogenisierung des Sag-, Denk-, […], Subjektivier- und Institutionalisierbaren von Aufwachsens-, […] und Veränderungsprozessen zuzuarbeiten. In einem postkolonialen Zugriff bedingt und ermöglicht die Provinzialisierung der Bildung im Sin-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ne einer Demontage, Eingrenzung und Eindämmung überhaupt erst das Plädoyer für Differenz.

Das kritische Bildungsdenken und die *eigene* Disziplin wurde mir im Laufe der Iterationen und Übersetzungen so *fremd*, dass eine kritische Wendung des Bildungsbegriffs nun nicht nur bezweifelt wird (wie bei Ricken 2006), sondern die Iteration sich, zumindest im kritischen Modus, gegen die Zentrierung des Bildungsbegriffs wendet. Über Rickens Zweifel hinaus stehen die Vereinheitlichungen von Bildungsgeschichten, die Versöhnung oder der Kurzschluss zwischen Kritischer Theorie, Poststrukturalimus und Neuhumanismus, die einstimmigen Bildungssemantiken und -fundamente wie die tradierten Zentrierungen des Bildungsbegriffs zur Disposition. Mehrstimmigkeiten, Dekonstruktionen, Heterogenesen, Diffraktionen und Dezentrierungen, die den Begriff und die Diskurse der Bildung partikularisieren und an den Rand zwingen, lassen sich kritisch gegen bildungsphilosophische Tendenzen der Einstimmigkeit oder inneren Mehrstimmigkeit, der Affirmation gegenüber vorherrschenden disziplinpolitschen Diskursen und der Zentrierung des Bildungsbegriffs wenden.

Ich hatte bereits an verschiedenen Stellen beschrieben, dass die begleitende Auseinandersetzung mit postkolonialen (wie auch gender-, neu-materialistischen und medientheoretischen) Texten die vorliegende Arbeit entscheidend geprägt hat, gerade weil postkoloniale Denker:innen das poststrukturalistische Plädoyer für Differenz in einer Weise verschoben haben, sodass Fragen nach Nationalismus, Ungleichheit, Mehrstimmigkeit und Andersheit nochmal anders akzentuiert und problematisiert werden können. So war zum Beispiel in Bezug auf das zweite Kapitel *Bildungsdenken im Anschluss an Humboldt* eine der ersten zentralen Forderungen nach einer Dekonstruktion des Kulturnationalismus des Bildungsbürgertums der Arbeit von Kien Nghi Has *Imperfect Steal: Humboldts Erben in postkolonialer Liquidationskrise?* entnommen, die im Zusammenhang mit dem Streit um das Humboldtforum erschienen ist (2014).

> »Die Humboldts sind eine kollektive Projektionsfläche und kulturpolitische Erfindung für das, was Deutschland in seiner Geschichte eigentlich noch nie war. Durch die Humboldt'sche Omnipräsenz erschafft die Kulturnation ein phantastisches Bild von sich, das im Grunde genommen kaum mit seiner Geschichte vereinbar ist. Daher ist das nationale Label ›Humboldt‹ allgegenwärtig: Wo Humboldt darauf steht, ist auch das Versprechen auf ein gutes Deutschland drin. In diesem Sinne ist der Humboldt-Diskurs nicht nur selbstverliebt, sondern engt auch die Räume für kritische Diskurse ein, die die deutsche Gesellschaft, ihre politische Kultur und Geschichte nicht durch die rosarote Humboldt-Brille sehen. Der Humboldt-Kult ist also im Sinne einer nationalen Inszenierung zu lesen und zu dekonstruieren.« (Ha 2014)

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Und dieser Text steht einem der identitätsstiftendsten Texte der kritischen Bildungsdenker:innen deutlich entgegen und zwar der *Theorie der Halbbildung* Adornos (1972) und der darin enthaltenden und gegenwärtig weiterhin disziplinpolitisch-hegemonialen Figur des Festhaltens am kritisierten Bildungsbegriff und dem Beharren eines deutschen Referenzrahmens (hier Friedrich Schiller). Wie Adorno scheinen viele kritische und auch post- oder dekoloniale Bildungsdenker:innen weiterhin die Festung *Bildung* aufrecht zu erhalten. Hier lässt sich mit Blick auf die Dialektik der Aufklärung jedoch schon die Frage stellen, was schlimmer ist als der Faschismus und die ›Barbarei der Moderne‹. Das bereits erfolgte Scheitern und der versäumte Widerstand des Bildungsbürgertums gegen den Faschismus, die Mittäterschaft des klassischen Bildungsbürgertums und die unzähligen ausbuchstabierten Verschränkungen mit Macht, Kapital, Kolonialismus etc., d.h. die radikale Bedingtheit (Messerschmidt 2020, 159), und der damit verbundene immense historische Ballast der Bildung sollten zumindest aus moralisch-politischen Gründen mehr als nur ein kritisches Fragezeichen hinter dem Bildungsbegriff (vgl. Thompson 2021, 21) und mehr als eine auf Bildung zentrierte poststrukturalistische Bildungsphilosophie erzeugen, welche dann meist nach getaner Selbstkritik nur zu einem ›Und doch‹ und **einer** Bildungsweise führt.

Die durch das Bildungsbürgertum mitzuverantwortende Katastrophe – Faschismus und Holocaust – wurde schon nach den beiden Weltkriegen abgeblendet und die kritische Wiederanknüpfung an ein bereits gescheitertes Experiment wirkte schon nach dem Ausspruch Adornos von 1951, dass nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben barbarisch sei, bei ihm selbst in der *Theorie der Halbbildung* wie eine unbefriedigende Notlösung (vgl. Lepenies 2003; Kapitel 2.9). Aber gerade nach den unzählbaren bildungstheoretischen Kritiken und Dekonstruktionen der Bildung sowie in Zeiten erstarkender post- und dekolonialer Diskurse wirkt das Festhalten und die Fixierung auf *einen* Begriff in *einer* nationalisierten Sprache samt der weiterhin wichtigen deutsch-nationalisierten Referenzen nun anachronistisch und alles andere als kritisch.

Damit pfropfe ich den bisherigen Bewegungen eine oder mehrere postkoloniale Praktiken und Diskurse auf oder vielmehr falte ich das Bisherige in eine postkoloniale Geschichte ein, um damit die Hoffnung zu nähren, dass gerade das postkoloniale Denken und Engagement das bildungstheoretische *Kritik*-Fass zum Überlaufen bringen kann. Es haben sich in den letzten Jahrzehnten unzählige Kritiken, Dezentrierungen und Dekonstruktionen, darunter auch post- und dekoloniale Varianten, unter dem Dach der *Bildungs*theorie und im Namen der *Bildung* gehäuft. Es könnte nun ein kleiner Schubs reichen, um die vielen theoretischen Eigentümlichkeiten am Rande gegen das vorherrschende Regime des individuellen Allgemeinen des kritischen Bildungsdenkens zu wenden.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die dreifache Verschiebung der Dekonstruktion: Ein weiterer zentraler Einsatz für dieses Anliegen stellt neben Chakrabartys und Has Arbeiten das Denken Spivaks dar.

Eher zufällig geriet die frisch promovierte Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak an das 1967 erschienene Buch des damals in den USA noch unbekannten Jaques Derridas *De la grammatologie*. Sie bestellte und lass es wie andere für sie ungewöhnlich und interessant wirkende Bücher, die sie sich über Verlagskataloge heraussuchte. Sie war von diesem Buch begeistert, sie kannte Derrida nicht, sie hatte erst 1961 Indien verlassen, weder Englisch noch Französisch sind ihre Muttersprache und kein Verlag hätte ihr, einer unbekannten Autorin, einen Vertrag für ein Buch über einen unbekannten Autor gegeben. Sie schrieb mit 25 Jahren einen, in ihren Worten, unschuldigen und aus heutiger Sicht peinlichen Brief an einen Verlag, und fragte an, ob sie das Buch Derridas übersetzen dürfte.

Zehn Jahre später wird die von ihr ins Englische übersetzte Ausgabe *Of Grammatologie* mit einem bis heute wichtigen 80-seitigen Vorwort oder eher einer Einführung oder einem Kommentar zur Dekonstruktion veröffentlicht.[4] Diese Auswahl Spivaks oder dieses Ereignis ist natürlich kein bloßer Zufall. Der unvergleichbare »Theoriehunger« (Felsch 2012, 37) und das bereits begonnene große theoretische »Gemetzel« der Zeit (ebd., 35) dürften die Verlage damals notgedrungen wohl etwas risikofreudiger gemacht haben. Auch Derridas eigene biografischen Bezüge zum Kolonialismus dürften eine Rolle spielen.

In dem Vorwort webt Spivak die Dekonstruktion in verschiedenste philosophische Diskurse ein, historisiert sie und stellt unter anderem einen Kern dekonstruktiven Vorgehens deutlich heraus, der auch meine Iteration trägt. Wie in der Einleitung beschrieben, lässt sich die Dekonstruktion als ein strategisch-kritischer Diskurs verstehen, der sich von dem bildungsphilosophisch-poststrukturalistischem Erbe die notwendigen Ressourcen für die Dekonstruktion dieses Erbes selbst leiht, was auch bedeutet, dass die bildungsphilosophische Sprache die Kritik desselben bereits transportiert (vgl. Spivak 1997, XVlll). Es geht folglich in Abgrenzung zur kritischen Erziehungswissenschaft in meiner dekonstruktiven Kritik darum, von innen heraus und mit einer kritischen Intimität, keiner kritischen Distanz, dem Erbe zu begegnen. Die Dekonstruktion findet in dem bildungswissenschaftlichen Erbe alles, was sie benötigt: die Verdachtsmomente, welche den Forschungsprozess angestoßen haben, das Referenzsystem, in dem ich mich bewegt habe, die Problemhorizonte sowie die Mittel, mit denen ich dem Erbe begegnet bin. Ich wollte dem Erbe nicht einen Euro- oder Phallozentrismus unterstellen und dieses Erbe zerstören, es destruieren oder dem bildungswissenschaftlichen Erbe eine scheinbar neue,

4 https://conversations.e-flux.com/t/gayatri-spivak-on-derrida-the-subaltern-and-her-life-and-work/4198

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nicht-eurozentrische Konstruktion gegenüberstellen, sondern es geht darum, das Erbe zu dekonstruieren.

Der Start- und Durchgangspunkt ist hier, wie gesagt, die Dekonstruktion als einer der radikalsten Versuche, die ›Souveränität‹ und Selbstreferenzialität europäischen Denkens zu brechen (Forster 2017, 187). Aber was macht diese Radikalität aus? Worauf verweist der nun schon sehr strapazierte Begriff Dekonstruktion?

Sieben Jahre nach der Veröffentlichung der englischen Ausgabe der Grammatologie publiziert Spivak 1983 den Aufsatz *Displacement and The Discourse of Woman*[5], in dem sie die Dekonstruktion Derridas selbst an ihre Grenzen treibt. Mit Gayatri C. Spivak lässt sich ausgehend von diesem Text eine Antwort formulieren und im Speziellen die »Parabel« einer feministischen Dekonstruktivistin anführen (ebd., 204), die hier mit weiteren Referenzen gelesen und etwas ausgedehnt wird. In dieser Parabel ist die Protagonistin eine »aufrechte […] Dekonstruktivistin«, die in den ›traditionell männlichen Diskurs‹ intervenieren möchte (ebd.). Um diese Intervention zu leisten, bringt sie sich oder wird in einem ersten Schritt in eine Position gebracht, welche »›dieselbe‹ ist, wie die des männlichen Dekonstruktivisten« (ebd.). Diese Positionierung bedarf und bedingt eine (zweite) Verschiebung der klassischen genderspezifischen Zuschreibung sowie Subjektivierungszumutung.

Die klassisch-hegemoniale Subjektivierung verweist auf eine tiefe Feindschaft *des* Mannes gegen *die* Frau (ebd., 212; vgl. Kittler 2010), auf eine ***erste*** und »ursprüngliche Verschiebung« (Spivak 1992, 212), in der *die* Frau von der Möglichkeit der Erzeugung und Distribution von Diskursen ausgeschlossen wurde (vgl. Kittler 2003; Wartmann 2020). *Die* Frau wurde mit dieser Positionierung einerseits als für die Nachkommenschaft zuständig und andererseits als negatives Gegenstück zum Männlichen als Nichts wie gleichzeitiges Ziel des männlichen Begehrens (Wahrheit und Natur) in den geschlossenen ›sexuellen Regelkreis‹ des ›Goethe-Zeitalters‹ und damit in einen modernen wie bürgerlich-männlichen Diskurs über *die* Frau eingeschoben oder verschoben (ebd.). In Bezug auf den Bildungsdiskurs verweist die **erste Verschiebung** auf die Verschiebung der Anderen, Sekundarisierten und Ausgeschlossen durch den weißen, männlichen und souveränen Gebildeten. Dieses erste Bildungssubjekt wäre nachträglich konstruiert beispielsweise Platon, der alles dem geistigen und männlich-konnotierten Einen unterwirft (vgl. krit. d. Kittler 2010) oder dann im 18. und 19. Jahrhundert Johann Wolfgang von Goethe, der eigentlich in seinem ganzen Schaffen nur über *die* und für *die* Frau (vgl. Kittler 1986) und auf seiner Bildungsreise über die wilden und dienenden Naturwesen in Italien schrieb (vgl. krit. d. Richter 1996, 81; Kittler 2003). Aber in bildungstheoretischer Tradition bietet sich natürlich Humboldts Denken als Beispiel an.

5 Den Texthinweis und eine erste Auseinandersetzung mit dem Text verdanke ich Michaela Jašová.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »Die zeugende Kraft ist mehr zur Einwirkung, die empfangende mehr zur Rückwirkung gestimmt. Was von der ersteren belebt wird, nennen wir männlich, was die letztere beseelt weiblich. Alles Männliche zeigt mehr Selbstthätigkeit, alles Weibliche mehr leidende Empfänglichkeit. […] Indem nun alles Männliche angestrengte Energie, alles Weibliche beharrliches Ausdauern besitzt, bildet die unaufhörliche Wechselwirkung von beiden die unbeschränkte Kraft der Natur, deren Anstrengung nie ermattet, und deren Ruhe nie in Unthätigkeit ausartet.« (Humboldt 1795b, 334f.)

Zweite Verschiebung: Die Dekonstruktivistin nutzt »den Diskurs des Phallus als Zeichen« ihrer »Macht« (ebd., 204), sie wird zur desexualisierten ›Furie‹ (ebd., 212) und bewegt sich weg von dem ihr klassisch zugewiesenen Platz, welcher *der* Frau lange und weiterhin zugewiesen wird. Sie versucht, für sich »selbst einen Platz zu (re-)präsentieren« (Spivak 1992, 204), um nicht mehr Objekt der (Re-)Präsentation, sondern ein Subjekt zu sein, dass sich und andere(s) (re-)präsentieren kann. Die Dekonstruktivistin wäre mit Derrida eine Feministin in dem Sinne, dass *die* Frau die hegemoniale Position *des* Mannes einfordert und übernimmt; sie will nicht nur Reproduktionsstätte und das reale Ziel des männlichen Begehrens sein, sondern selbst das ›Ding‹ des Realen begehren (vgl. Spivak 1992, 198f., 203). Aus psychoanalytischer Sicht findet hier eine Desexualisierung statt (vgl. Kittler 1986) und die (dekonstruktive) Feministin will mit dieser zweiten Verschiebung »dem Mann, dem dogmatischen Philosophen ähneln […], indem sie die Wahrheit, die Wissenschaft, die Objektivität fordert, das heißt zusammen mit der gesamten männlichen Illusion, auch den Kastrationseffekt, der ihr anhaftet« (Derrida 1986, 140; zit.n. Spivak 1992, 201).

Wie schon in Kapitel 3.7 und 3.8 in Bezug auf Judith Butler und ihrer Auseinandersetzung mit Spivak angeführt, benötigt die Möglichkeit der Handlungsfähigkeit wie auch der kritischen Ent-Unterwerfung die Unterwerfung unter die hegemonialen Diskurse. Sie führt, wie bereits geschrieben, für dieses Double-Bind unter anderem das Beispiel der Alphabetisierung von Frauen im globalen Süden an. Die damit verbundene Unterwerfung unter die Schrift und unter die damit verbundenen hegemonialen Diskurse werden von Butler als notwendig positioniert, um überhaupt eine Stimme in die diskursiv-hegemoniale *Arena* einbringen zu können. In der zweiten Verschiebungsphase *ähnelt die* begehrende und widerständige Frau *dem* begehrenden und widerständigen Mann.

Die zweite (kritische) Verschiebung verweist auf eine kritische Bildungswissenschaft, mithilfe der die durch die erste Verschiebung ausgeschlossenen Leute (beispielsweise Kolonialisierte, Frauen und andere Gender, Rassifizierte) wie ausgeschlossene oder sekundarisierte Differenzelemente (Medialität, Alterität, Nicht-Identität, Diskursivität) an die Position des vorher Eingeschlossenen oder Privilegierten gesetzt oder zumindest integriert werden. Personell ließe sich hier exemplarisch die erste Professorin für Erziehungswissenschaft positionieren, die

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

weiterhin von der ersten Verschiebung bis heute stark betroffen war und ist, sich aber praktisch und diskursiv als eigenständige weibliche Wissenschaftlerin zu positionieren versuchte, welche den Ausschluss und die Abwertung weiblicher Intellektueller kritisiert.

> »Die Frau, die hervorragende Leistungen vollbringt, wird entweder als Ausnahme von ihrem Geschlecht, noch lieber aber als männlich bezeichnet.« (Vaerting 1928, 218)

Dritte Verschiebung: Mit einer dritten Verschiebung geht es der Dekonstruktivistin dann darum, sich nicht dem Männlichen anzuähneln oder irgendwie ein eigenes weibliches Selbst-Sein zu führen. Mit der dekonstruktiven Perspektive verkompliziert sich die feministische Perspektive, denn die »Kritik des Phallozentrismus« führte zu einer »Entlarvung der Ideologie des Selbstbesitzes« und einer Demontage objektivierender wie naturalisierender Ding- und Identitätslogiken (Spivak 1992, 204). Ein bewusstes Selbstsein scheint spätestens mit dem Poststrukturalismus wieder zu dem Platz zu führen, von dem sie sich eigentlich abgegrenzt hatte. Die Dekonstruktivistin nutzt die poststrukturalistische Kritik und macht »von der eigenen Selbstkritik ›des Patriarchats‹ Gebrauch […] und [wendet ihm die] […] Aufmerksamkeit [zu] […], auch wenn« sie weiß, dass diese Aufmerksamkeit und Kritik an diesem patriarchalen System hängen bleibt, es stützt und diese aufgewendete Aufmerksamkeit »irreduzibel dazu bestimmt ist[,] [sie] […] ohnmächtig zu machen« (ebd., 212). Doch diese Aufmerksamkeit scheint für die Dekonstruktivistin notwendig zu sein, um zu vermeiden, dass gegen den Phallozentrismus ein bloßer »Hysterazentrismus« gewendet wird, bei dem die Begriffe Phallus und Klitoris letztendlich nur ausgetauscht werden und hinter der symbolischen Fassade die gleichen männlichen Subjektivierungsformen, Praktiken und Ordnungen genutzt und gestützt werden (ebd., 202, 204).

Die Dekonstruktivistin könnte sich in dieser Spur (nach Spivak) die Frage stellen, ob »also nicht eine zu der Einstellung des dekonstruktiven Philosophen zum Diskurs des Phallus parallele Einstellung hin zu irgendeinem Diskurs der Gebärmutter« oder auch »Klitoris« erzeugt werden könnte oder müsste (ebd.), welcher die bereits dekonstruierten Phalluselemente, d.h. unter anderem die in dieser Arbeit angeführte Subjektdezentrierung, sowie den damit verbundenen Schein der Möglichkeit einer bewussten und souveränen Erzeugung eines Diskurses *der* Frau bedenkt (ebd.)? Aber wie soll ein Diskurs *der* Frau entstehen, der sich zum gleichwertigen »Diskurs des Mannes« entwickelt, gerade wenn »dessen Stärke darin besteht, daß er oft willkürlich und unmotiviert ist« (ebd.)? Eine Vertreterin dieser dritten Verschiebung im Rahmen der pädagogischen Theorie, die aber der zweiten verpflichtet bleibt, ist Gayatri Chakravorty Spivak.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> »Zumindest werden in diesem Rahmen die Feministinnen lächerlich gemacht (dended) als Frauen, die Männern ähneln wollen. Es ist zumindest möglich, dies als Klage darüber zu lesen, daß anstelle des Phallozentrismus ein reiner Hysterazentrismus aufgerichtet werden soll.« (Spivak 1992, 202)

Ausgehend von der dritten (dekonstruktiven) Verschiebung entstehen einige Bedenken gegenüber der zweiten Verschiebung, die mit dem Stichwort ›Anverwandlung‹ oder mit Vaerting »Nachahmung« (1928, 221) überschrieben werden können. Es finde durch die Aneignung wie Zuweisung der männlichen Diskurse, Praktiken und Subjektpositionen laut Spivak und Derrida eine Ausschließung des Weiblichen auf einer Art höheren Ebene statt. Das Dekonstruktive versucht, einerseits dieser Anverwandlung und damit der erneuten Negation des vorher Ausgeschlossenen zu begegnen und andererseits die poststrukturalistische Problematisierung der identitätslogischen Repräsentation wie die Kritik des starken Subjekts zu berücksichtigen.[6]

Die Grenzen der Dekonstruktion: Mit der Brille Spivaks folge ich in dieser Arbeit dem ›pluralen Stil‹, radikalisiere diesen und versuche, bestehende Zentren zu dezentrieren. Doch aus der Perspektive Spivaks bin ich erstens ein ›woman's man‹, d.h., ich feminisiere mithilfe der Dekonstruktion die Bildungsphilosophie von der anderen Seite der sexuellen Differenz her, und es bleibt zweitens eine grundlegende Grenze für mich und auch für eine Dekonstruktivistin bestehen, da die Dekonstruktion selbst die männliche Seite der sexuellen Differenz nicht verlassen könne (Spivak 1981, 178). In Bezug auf Spivaks Parabel einer feministischen Dekonstruktivistin sei die Dekonstruktion zwar »erhellend als eine Kritik des Phallozentrismus«, auch sei sie »überzeugend als Argument gegen die Begründung eines hysterazentrischen Diskurses, mit dem ein phallozentrischer Diskurs gekontert werden soll« (ebd.). Doch die Dekonstruktion bleibt nach Spivak auch »als eine ›feministische‹ Praxis selbst […] auf der anderen Seite der sexuellen Differenz gefangen« (ebd., 204). Spivaks Beitrag *Verschiebung und der Diskurs der Frau* visiert letztendlich keine einfache Affirmation gegenüber der Dekonstruktion an, sondern eine weitere Verschiebung, eine Problematisierung der Grenzen der Dekonstruktion, und sie plausibilisiert diese Grenze in einer ausführlichen Lektüre und Auseisandersetzung mit und gegen Nietzsche, Freud und Derrida.

---

6 Diese dritte Verschiebung findet sich in je unterschiedlicher Intensität und in unterschiedlichem Umfang in den meisten hier iterierten Bildungstheorien, wobei ich Wimmers dekonstruktives Projekt einer immer schon ruinierten, immer im Kommen bleibenden wie posthumanistischen Bildung herausstellen würde, der, wie bereits problematisiert, trotz seines dekonstruktiven und damit ›pluralen Stils‹ den Bildungsbegriff zentriert und damit (aus der Perspektive Spivaks) die von der Dekonstruktion problematisierte Privilegierung eines Zentrums reproduziert (vgl. Spivak zum Zentrismus 1985, 185).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Diese Bewegung Spivaks bewegt sich in der Nähe der bereits angeführten Kritik Mecherils an der dekonstruktiven Privilegierung der vorgegebenen und vorherrschenden Ordnung (Mecheril 2009) und dem von mir problematisierten und diskutierten Verhaftetsein der Bildungsphilosophie am Bildungsbegriff und an tradierten disziplinpolitischen Diskursen wie Referenzsystemen.

Mit Spivak entspricht die erste Verschiebung der Negation *der* Frau und der phallischen Auslöschung eines Diskurses *der* Klitoris: Die »Negation ist ein Merkmal für das Begehren des [männlichen] Ich, die Heterogenität oder Diskontinuität zu verleugnen« (Spivak 1992, 200; vgl. ebd., 212). Die zweite Verschiebung wendet sich gegen diese Negation durch die Einnahme der Position *des* Mannes; sie lässt sich aus dekonstruktiver Perspektive jedoch als eine Negation *der* Frau auf einer höheren Ebene verstehen. Die dritte und dekonstruktive Verschiebung bei Derrida bejaht das durch die erste und zweite Verschiebung Ausgeschlossene, bejaht das Jenseits dieser beiden Negationen; ohne dabei den Phallozentrismus zu kopieren. In aller Kürze: Derrida zersetzt erstens den Phallozentrismus und die angebliche Souveränität und Identität des Männlichen, dezentriert zweitens das Phallische, ›vermischt‹ die Geschlechter in einer unreinen Differenz (Spivak 1992, 189, 208) – auch der Phallus verweise nur auf Spuren und Verschiebungen – und drittens positiviert und bejaht er den Ausschluss der ersten Verschiebung.

Spivak setzt nun an ein Bedenken Derridas an: Läuft seine feministische Dekonstruktion nicht doch »auf's Selbe (revient au meme) hinaus […]« und nicht »auf's andere«, wenn er *die* ›Frau als sein Subjekt‹ seiner Philosophie positioniert und der ursprünglich ausgeschlossenen Stimme *der* Frau folgt (Derrida 1986, 131; zit.n. Spivak 1992, 185)? *Die* Frau wird durch die Dekonstruktion zum radikalen Anderen, zu einer Alterität, die nicht wirklich existiert, die keine Identität hat. Dieses radikal Andere ist die Verschiebung, ein Aufschub, das immer im Kommen Bleibende und die unendliche Verweiskette der Spuren ohne Ursprung (Spivak 1992, 203).

Über die Lektüre Freuds und Nietzsches zeigt Spivak, dass diese Bejahung *der* Frau als ein Nichts auch auf frauenfeindliche Zuschreibungen bei Nietzsche und Freud verweist, welche *der* Frau die Fähigkeit zum Orgasmus absprechen (Auslöschung des Klitoris-Diskurses); sie täuscht nur vor und die Täuschung ist das Kennzeichen des Weiblichen. Zwar dreht Derrida die Perspektive, erzeugt Unentscheidbarkeiten und zeigt unter anderem, dass »eher der Phallus es schafft, den Trick zu lernen, […] fast einen Orgasmus vorzutäuschen« (Spivak 1992, 191); doch letztendlich bleibt er dem Diskurs der Täuschung und dem Ausschluss eines klitorialen Orgasmus verhaftet, denn *die* Frau kommt bei Derrida nie zu sich selbst, sie ist die Verschiebung selbst (vgl. ebd., 202).

Auch der plurale Stil Derridas in Abgrenzung zum einen oder großen Stil bleibt »in Komplizität mit seiner zum Sujet gemachten Sache« (Spivak 1992, 197); es bleibt ganz im Sinne des sexuellen Regelkreises des *Goethe*zeitalters ein Diskurs **über** *die* Frau, wobei der von Derrida bemühte und bejahte Ausschluss *der* Frau »nicht

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

wirklich Frau« ist (ebd., 211). Es entsteht eine problematisierende Perspektive, in der *die* »Frauen stets als Instrument männlicher Selbst-Dekonstruktion gebraucht worden« zu sein scheinen (Spivak 1992, 201). Auch Derrida schaffe es nicht, trotz aller Leistungen, feministischen Intentionen, Bedenken und »Entschuldigungen«, sich »völlig aus der massiven Einschließung« der männlichen »Aneignung der Stimme der Frau [zu] befreien« (ebd., 211). Mit Spivak scheinen selbst die pluralen oder differenztheoretischen Stile sich nicht dem Phallogozentrismus entziehen zu können (vgl. Spivak 1992). Jeder Stil (vgl. ebd., 184f.), jeder potente Stift (Nietzsche) oder Schreibgriffel (Kittler) im Namen der oder des Anderen oder der Differenz bleibt dem Stil (Phallus) verbunden (vgl. Spivak 1992, 197ff.) und gebunden an das, wovon mensch sich versucht abzugrenzen (vgl. Kapitel 2.4).[7]

In einem kritischen Modus lässt sich die Dekonstruktion als eine problematische oder eher ambivalente Radikalisierung moderner Tendenzen fassen, mit der *die* Frau, *das/die* Andere(n) und in diesem Fall *das* Genießen der Frau noch stärker *dem* modernen und männlichen Begehren *der* philosophierenden Männer und Frauen untergeordnet werden, womit die dritte Verschiebung eine weitere Negation *der* Frau darstellt. Vielmehr scheint nach Spivak erst einmal die Frage gestellt werden zu müssen: »Was ist der Mann, daß die vorgegebene Route seines Begehrens einen derartigen Text schafft« (Spivak 1992, 206)? Wie sieht das ›historische Netzwerk‹ oder der kontingente Kurzschluss zwischen politischer Ökonomie, Eigentumsdenken, Geschlechterverhältnissen und den Ausschlüssen aus (vgl. ebd., 205)? Die Dekonstruktion zerbricht zwar die Logik eines Eigenen und die Differenz zwischen Eigenem und Anderem oder Innen und Außen; doch es lässt sich im Anschluss an Spivak nicht leugnen, dass die Dekonstruktion letztendlich eine kritische Rückwende der Moderne auf sich selbst darstellt und ein Kind der Moderne ist. Letztendlich historisiert Spivak die Dekonstruktion; auch sie ist von der »politischen und sozialen Geschichte ›bestimmt‹« (ebd., 205). Wie schon in Bezug auf Wimmer besprochen: Die Dekonstruktion macht nicht nur die Selben und Anderen zu Ruinen, sondern stellt selbst eine Ruine dar (vgl. ebd.), wobei mit Spivak der damit verbundene Problemgehalt und die Grenze der auch immer schon ruinierten Dekonstruktion deutlicher werden.

Noch einmal sei in Bezug auf ein dekonstruktives Bildungsdenken gesagt: Die Dekonstruktion der Bildung kann als provinzialisierend positioniert werden und eignet sich mit Forster gesprochen, um erstens den »Horizont«, den »Wirkungskreis« und die »Grenzen« der Ordnung der Bildung »zu bestimmen« (Forster 2017, 187) und diese Ordnung, wie bereits vielfach geschehen, zu zersetzen. Ausgehend von dieser ersten zersetzenden Öffnung der Ordnung der Bildung und der Bejahung der Ausschlüsse können zweitens Dekonstruktivist:innen eine Dezentralisierung,

7 Der untere Teil des Absatzes ist in Teilen und in abgewandelter Form dem Text *Das postkoloniale Ende der Bildung* entnommen (Wartmann 2021).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Heterogenisierung, Diffraktion und Hybridisierung in Bezug auf die Diskurse, Ordnungen und Praktiken des Aufwachsens und über Veränderungsprozesse anstoßen, also den pluralen Stil forcieren.

Die Dekonstruktion lässt sich auf einer Seite der sexuellen Differenz (Spivak 1992) wie auch der kolonialen Differenz verorten (vgl. Lugones 2010, 752f.), was jedoch nicht heißt, dass sie für postkoloniales Engagement aus dem globalen Norden nicht taugt oder sie sich diesen Dualismen (Innen/Außen; Mann/Frau; Nord/Süd; Demontage/Sabotage) einfach fügen würde.

Und nun? Was kommt nach der Dekonstruktion? Spivak lobt und honoriert Derridas Einsätze (Spivak 1992, 189); es lassen sich das unter anderem feministische oder auch postkoloniale Potential hervorheben und die Verdienste gerade mit Blick auf die dekonstruktiven Fortschreibungen Spivaks oder Butlers und in Bezug auf die massiven Einschreibungen dieser Denkweisen in politische wie soziale Diskurse und Praktiken markieren. Doch nach Spivak reicht eine rein dekonstruktive Intervention nicht aus. Die Dekonstruktivist:in muss nach der Dekonstruktion »etwas anderes daraus machen« (ebd.; vgl. ebd., 211).

Die rahmende Grundfigur für dieses ›andere‹ kann bei Spivak mit den nicht endenden »Negotiations« markiert werden (1996, 134). Sie plädiert für einen fortlaufenden Aushandlungsprozess[8], für eine Verschränkung und einem Sowohl-als-auch

8 Dieser Aushandlungsprozess ist zugleich ein Konfliktverhältnis. Nach Spivak ist hier aber nicht die Frage entscheidend, welcher Kampf oder welche gegen die erste Verschiebung gerichtete Verschiebung und welche marginalisierte oder ausgeschlossene Gruppe die richtige oder wichtigere ist (vgl. dazu auch Spivak 1996, 88). Das Problem besteht eher in den Ver-Einzelungen und Abgrenzungen der verschiedenen Kämpfe. So drohen, in der zweiten Verschiebung beispielsweise im Kampf gegen das Patriarchat bei einer zu affirmativen identitätslogischen Reproduktion oder Naturalisierung der Dualismen oder des Ausgeschlossenen das Hybride, Nichtidentische, Unreine, Heterogene, Verschränkte und Kontingente negiert zu werden. Bei einer zu starken dekonstruktiven Negierung von Dualismen oder radikalen Differenzen, droht der Stil (Phallus) des verwendeten pluralen Stil verdeckt zu werden und mit Blick auf Schäfers hegemonietheoretische Überlegungen die politische Handlungsfähigkeit zu leiden (vgl. Kapitel 4.4). Hinzu kommt: Beispielsweise in Kombination mit Selbstbestimmungsdiskursen droht aus dekonstruktiver Sicht der eine Stil, der platonische, männliche und identitätslogische Diskurs sich einzuschreiben, wenn z.B. jede:r bewusst dem Plädoyer für Differenz und Hybridität folgt und an seiner bzw. ihrer (Nicht-)Identität basteln kann, wie er bzw. sie möchte. Natürlich lässt sich ausgehend von einer dekonstruktiven Perspektive das Hybride, Heterogene, Verschränkte sowie Unreine feiern. Haraways *Unruhig bleiben*, die Gender-Diskurse oder die queeren Kämpfe ließen sich in diese Diskurslinie einordnen. Doch diese Feier scheint ausgehend von der zweiten Verschiebung und im kritischen Modus (Queer, Hybrid etc. vs. Heteronormative Differenz) schnell dahingehend zu kippen, dass die bestehenden Dualismen und die (gewonnenen) Kämpfe gegen den platonischen Diskurs des Einen (vgl. Kittler 2010) und die Kämpfe für Gleichwertigkeit wie Gleichstellung der unterschiedenen Elemente (beispielsweise Mann/Frau) abgewertet werden (vgl. in Bezug zu Natur/Kultur die Kritik an Haraway im Kontrast zu Latour bei Nordmann 2015, 59–88).

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

von Feminismus, Marxismus und Dekonstruktion (ebd.; vgl. Nandi 2009) oder in Bezug auf die angeführte Parabel für eine Aushandlung zwischen der zweiten und dritten Verschiebung.

Eine zentrale Aushandlungsfigur Spivaks scheint mir der strategische Essentialismus (wie auch strategische Universalismus) zu sein (vgl. Buden 2008), wobei sie die Begrifflichkeit bereits früh aufgegeben hat, da das strategische meist überlesen wurde (Spivak in einem Interview mit Danius und Jonsson (Danius/Johnson/Spivak 1993, 35). Aber gerade das Strategische verweist auf eine dekonstruktive Aktualisierung der zweiten Verschiebung und damit auf eine Verschränkung zwischen der zweiten und dritten Verschiebung. Wenn Spivak von *der* Frau oder *den* Subalternen spricht, verweist dies auf keine konkrete Identität *der* Frau oder *der* Subalternen, sondern für den gemeinsamen und politischen Kampf wird das mit diesen Begriffen Bezeichnete strategisch und temporär[9] essentialisiert. Es gehe beispielsweise darum, verschiedene »Agendas verschiedenster Frauengruppen zusammen zu bringen, um für eine gemeinsam Sache« einzutreten und politisch handlungsfähig zu sein (Mambrol 2016; eig. Übers.). In den Frauenkämpfen, beispielsweise im globalen Süden, bleibt die dekonstruktive Perspektive gleichzeitig wichtig, um zum Beispiel zu zeigen, dass (laut María Lugones) *die* Frau, genauer: *ein* Frauenbild, im globalen Süden über koloniale Praktiken und Diskurse erzeugt und nicht *die* Frau kolonialisiert wurde (vgl. Lugones 2010, 745f.; Spivak 1993, 188f.).

In dieser strategisch-essentialistischen Spur unterstützt Spivak zum Beispiel die Erzeugung von Handlungsfähigkeit *der* Frauen oder/und *der* Subalternen und solidarisiert sich mit ihnen; doch nach Spivak will und braucht beispielsweise *die* im Rahmen des Kolonialismus hervorgebrachte kolonialisierte Frau die endlose Pluralität der Dekonstruktivist:innen (zumindest in den gegenwärtigen Verhältnissen) nicht. Nach Spivak scheint es nicht darum zu gehen, einen Diskurs über *die* Frau zu erzeugen, sondern die Leute sprechen zu lassen, zum Sprechen zu bringen oder sie (trotz aller Repräsentationsprobleme) zu unterstützen, eine Stimme zu haben. Spivak kritisiert regelmäßig die Hybriditätsdiskurse westlich-akademischer Diskurse, die sich nicht mehr für die Subalternen, für funktionierende und aufwärtsgerichtete Mechanismen der Klassenmobilität (Spivak 2008), für die Alphabetisierung *der* Frauen des globalen Südens (vgl. Butler 2012) oder die Sprachen und Diskurse der Anderen interessieren (Spivak 1993).

Ein bildungstheoretisches Beispiel: Oft wird Mehrsprachigkeit als politische Lösung ins Feld geführt (vgl. z.B. in Kapitel 3.7, 3.8) oder wie bei Wimmer die Dekonstruktion der Einsprachigkeit und der hermeneutischen Lebensform forciert (Wimmer 2009). Spivak würde dazu jetzt vielleicht oder vermutlich sagen, dass diese Interventionen natürlich wichtig sind, aber wenn mensch die Leute im globalen Süden

9 »Er soll nur temporär und zu einem ganz bestimmten politischen Zweck angewendet werden, sonst drohen Missbrauch, Nationalismen, Totalitarismen usw.« (Buden 2008, 174)

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

unterstützen will (wie auch Schäfer und Wimmer (1999)), dann lernt zunächst erst einmal oder zumindest parallel deren Sprachen (Spivak 1993, 192) und kämpft für die Äquivalenz der Sprachen (Spivak 2008). Dies ist zudem nach Spivak wiederum nur über einen Kampf um die Ökonomien vor Ort und Kämpfe für mehr aufwärtsgerichtete Klassenmobilität zu haben (vgl. ebd.).

Mit diesem Fokus auf das politische Engagement fügt sich ein marxistischer Diskurs (wieder) ein, den zum Beispiel Foucault durch sein politisches Engagement und seine theoretischen Reaktionen auf aktuelle politische Kämpfe der Linken (Antipsychiatrie-Bewegung, Gefängnisrevolten etc.) noch deutlich bediente. Dieses Sowohl-als-auch und die Verschränkung politischen Engagements und akademischer Tätigkeit scheint jedoch spätestens auf dem Weg nach Deutschland (womöglich) verloren gegangen zu sein, was (womöglich) durch die dort vorherrschenden starken bürgerlichen Trennungspraktiken, welche Politik auf der einen Seite und Geistigkeit, Wissenschaft und Kultur auf der anderen Seite zerteilen, erklärt werden kann (vgl. krit. d. Felsch 2012, 38, 42-45; Neuffer 2012, 60; Kapitel 2.9).

Eine weitere zentrale Aushandlungsfigur bei Spivak ist die der ›affirmativen Sabotage‹, welche die hegemonialen Erkenntnisweisen, Wahrheitsregime, Wissensproduktionsformen und damit verbundenen Begehrensordnungen zu zersetzen und zu transformieren versucht (vgl. Spivak 2012a, 2). Ein Beispiel wäre Spivaks Sabotage der *Briefe zur ästhetischen Erziehung des Menschen* Friedrich Schillers (ebd.). Sie übernimmt (in Teilen und in kritischer Distanz) Schillers feminisierte Figur der Ästhetik (ebd., 31f.) und die Figur der ästhetischen Erziehung, welche von Schiller laut Spivak gegen die ›Barbarei‹ des ›Formtriebs‹ und gegen die vom Männlichen dominierte rationale Vernunft positioniert wurde.

Spivak übernimmt jedoch nicht einfach die Figur der ästhetischen Erziehung als strategische Ressource gegen hegemoniale Erkenntnisweisen und Wissensproduktionsformen, sondern Spivaks aesthetic education bezieht sich auf das Sabotieren Schillers oder auch auf Schillers unbewusster Sabotage Kants selbst (2012a, 2). Es geht bei dieser Sabotage um eine ›epistemische Performance‹ (Spivak 2012b, 1:22-1:30), die (De-)Konstruktion von epistemischen Dingen (vgl. ebd., 1:30-1:40) und den Missbrauch oder die Instrumentalisierung (männlicher) Intellektueller, wofür Spivak das Erlernen wie ›Trainieren der Imagination‹ als grundlegend und notwendig positioniert. Das Ziel der aesthetic education besteht im epistemischen Bruch mit »the very categories which appear to promise us life take our life away« (Butler 2012, 27). Die europäischen Kategorien sollen nicht nur angeeignet werden, um den Phallozentrismus oder die Europäer:innen zu kopieren und darüber handlungsfähig zu werden (zweite Verschiebung), sondern diese Kategorien werden (zumindest in oder mit Butlers Anschluss an Spivak) umgewendet und ›missbraucht‹, um sie gegen das double bind (Handlungsfähigkeit/Unterwerfung) selbst zu wenden.

Die Sabotage der Bildungsphilosophie: Mit dieser Iteration des Spivak'schen Denkens visiere ich in Bezug auf einen postkolonialen und sabotierenden Umgang

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

mit Bildung kein ›back to Schiller‹, aber auch kein ›hacking‹ Schillers an, um eine de- oder postkoloniale Bildung im Anschluss an Spivaks aesthetic education in Versöhnung mit dem Neuhumanismus und der kritischen Theorie zu erzeugen (wie bei Mohamed 2020; vgl. BildungsLab 2021); sondern ich versuche, die kritische und poststrukturalistische Bildungsphilosophie selbst zu sabotieren und diese ›Bildungsbastion‹ zu ›irritieren‹ und zu ›erschüttern‹ (Boger und Castro Varela 2021, 14). Ich ›missbrauche‹ die Bildungsphilosophie und wende sie gegen sich selbst, wenn ich an die mittransportierten Plädoyers für Differenz und die kritischen Momente der Bildungsphilosophie anschließe und diese mit ihnen und (teilweise) gegen sie selbst fortschreibe. Ich iteriere die Einsätze und verflechte verschiedene Elemente nicht miteinander für eine neue Bildungsphilosophie oder ein neues, beispielsweise postkoloniales oder nationalismuskritisches, Bildungsgebäude, sondern das in dieser Arbeit mindestens dreifach iterierte, verschobene und fortgeschriebene bildungstheoretisch-poststrukturalistische Plädoyer für Differenz flieht aus dem ›semantischen Gefängnis‹ der Bildung. Die Fortschrift führt am Ende nicht einfach erneut zu einer poststrukturalistischen Bildungsphilosophie, bei der der Bildungsbegriff weiterhin als Überschrift für ein plurales oder öffnendes Vorgehen verwendet wird.

Inwiefern die verwendeten Theoriestrategien nicht nur zu einer Verabschiedung der Bildungsphilosophie führen, sondern einen anderen Umgang mit den akademischen Diskursen, Institutionen und Praktiken rund um das Aufwachsen und Veränderungsprozesse denkbar machen, bleibt hier am Ende jedoch offen. Es wurden zwar mit dieser Arbeit und mithilfe erster konkreter Fortschriften (vgl. beispielsweise Kapitel 3.8 und 4.8) mögliche Wege und Konsequenzen skizziert und erprobt, doch diese stellen nur erste Suchbewegungen dar.

Auf dem Weg zu der abschließenden und auch sehr ambivalenten Einfaltung des dekonstruktiven, kritischen, fortgeschriebenen und diffraktiven Rests dieser Arbeit in postkoloniale und feministische Diskurse wurde eine bisher vernachlässigte Verschränkung für die Demontage der Bildung hervorgehoben (Kapitel 2), eine Dezentrierungsbewegung radikalisiert (Kapitel 3) und die wissenschaftstheoretischen (Un-)Gründe der Bildungsweisen in Bezug auf ihre Bodenlosigkeit iteriert (Kapitel 4). Diese nun auf postkoloniale Be-zugspunkte ausgerichtete Provinzialisierung geschah mithilfe der Dekonstruktion von *innen*, der Diffraktion *durcheinander*, der Kritik *gegeneinander* und konstruktiven Fortschrift *zueinander*. Mir ging es dabei nicht darum, dass ich die poststrukturalistischen oder postkolonialen Arbeiten besser verstehe und deren eigentliche Identität und Wahrheit gegen die Bildungsphilosophie wende. Ehrlicherweise muss ich zugeben, dass die hier erzeugte konsistente Iteration von Spivaks Texten sehr viele Fragezeichen und das sehr partikulare Verstehen gerade in Bezug auf ihre Rezeptionen Freuds, Nietzsches oder Kants abblenden.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

In einer Spur der Spivak'schen Kritik am pluralen Stil geriet dieser und die Dekonstruktion immer wieder an eine Grenze, die einerseits produktive Fortschriften ermöglicht (vgl. beispielsweise 2.9, 3.8, 4.8) und die andererseits kritisch-skeptisch gegen die Dekonstruktion selbst positioniert wurde. Auf diese Grenze wurde mit verschiedensten Aushandlungen zwischen kritisch-skeptischen, kritisch-konstruktiven, kritisch-dekonstruktiven Bewegungen, d.h. Aushandlungen zwischen der zweiten und dritten Verschiebung, reagiert. Zu den Aushandlungselementen zählen unter anderem das Kippen in (strategische,) einstimmige kritische Schließungen (der große Stil), der Duktus des In-die-Schwebe-Versetzens, die Heterogenese und das Aufbrechen von entstehenden Synthesen (pluraler Stil) und die Verschränkung mit aktuellen nationalismus-kritischen (Kapitel 2), integrations-kritischen (Kapitel 3), technofeministischen und wissenschaftstheoretischen (Kapitel 4) sowie feministischen und postkolonialen (Kapitel 5) Interventionen.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Literatur

Adick, C. (2014): Deutschland als Bildungsexportland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(5), S. 744-763.

Adorno, T. W. (1971): Erziehung nach Ausschwitz. *Erziehung zur Mündigkeit* (S. 92-109). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, T. W. (1996): Theorie der Halbbildung. *Gesammelte Schriften. 8: Soziologische Schriften* (4. Aufl., Bd. 8, S. 93-121). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, T. W.; Horkheimer, M. (2008): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Ahrens, S. (2011): *Experiment und Exploration: Bildung als experimentelle Form der Welterschließung*. Bielefeld: transcript.

Ahrens, S. (2017): Anders-Denken anders denken. Warum die Bildungsforschung keine Bildung findet. In: R. Wartmann; S. Vock (Hg.), *Ver-antwortung* (S. 33-58). Brill & Schöningh: Paderborn.

Ahrens, S.; Wimmer, M. (2014): Das Demokratieversprechen des Partizipationsdiskurses. Die Gleichsetzung von Demokratie und Partizipation. In: A. Schäfer (Hg.), *Hegemonie und autorisierende Verführung* (S. 175-199). Brill und Schöningh: Paderborn.

Ajouri, P.; Marcel, L.; Maatsch, J. (2010): Zum Thema. *Zeitschrift für Ideengeschichte*, IV(1), S. 4.

Allemann-Ghionda, C.; Reichenbach, R. (2008): Bildung: Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), S. 1-4.

Allmendinger, J. (2013): Bildungsgesellschaft: Über den Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe in der heutigen Gesellschaft. *Bundeszentrale für politische Bildung*. https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/158109/teilhabe-durch-bildung [Stand: 05.10.21].

Appadurai, A. (2016): Streben nach Hoffnung. Das Narrativ der Flucht und die Ideologie des Nationalstaats. *Blätter für deutsche und internationale Politik*. https://www.eurozine.com/streben-nach-hoffnung/[Stand: 18.08.2021].

Arnold, R. (o.J.): Didaktik der Lehrerbildung – das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 33(3), S. 170-174.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Assmann, A. (1993): *Arbeit am nationalen Gedächtnis: Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Frankfurt a.M., New York, Paris: Campus.

Balibar, É.; Wallerstein, I. M. (2019): *Rasse, Klasse, Nation: ambivalente Identitäten* (7. Aufl.). Hamburg: Argument Verlag.

Ballauf, T. (1970): *Skeptische Didaktik*. Heidelberg: Quelle und Meyer Verlag.

Ballauf, T. (1986): *Pädagogik als Bildungslehre* (4. Aufl.). Frankfurt a.M.: Haag und Herchen Verlag.

Balzer, N. (2004): Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken: Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: N. Ricken; M. Rieger-Ladich (Hg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 15-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Barad, K.M. (2007): *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.

Barad, K.M. (2013): Diffraktionen: Differenzen, Kontingenzen und Verschränkungen von Gewicht (Geschlechter Interferenzen). In: C. Bath; H. Meissner; S. Trinkaus (Hg.), *Geschlechter Interferenzen: Wissensformen – Subjektivierungsweisen – Materialisierungen* (S. 27-67). Berlin: Lit.

Baumgart, F. (1989): Modernisierung unter konservativem Vorzeichen: Zur preußischen Bildungspolitik in der Ära Beckedorff. In: K.-E. Jeismann (Hg.), *Bildung, Staat, Gesellschaft* (S. 117-127). Stuttgart: Steiner-Verl. Wiesbaden.

Baumgart, F. (1990): *Zwischen Reform und Reaktion: Preußische Schulpolitik 1806-1859*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Baumgart, F. (2001): *Erziehungs- und Bildungstheorien: Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Baumgart, A.; Henken, Y.-K. (2019): Die Theorie-Reihe im Suhrkamp Verlag. Jürgen Habermas und Dieter Henrich im Diskurs mit Siegfried Unseld. In: M. Bormuth (Hg.), *Jahrbuch der Karl Jaspers-Gesellschaft* (459-477). Nr. 6. Göttingen: Wallstein Verlag.

Becker, R.; Hadjar, A. (2006): Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. In: A. Hadjar; R. Becker (Hg.), *Die Bildungsexpansion: erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beiler, F. (2022): *Delignys andere Kartografie. Topografien einer kollaborativen Praxis*. Bielefeld: transcript (Im Erscheinen).

Beiler, F. et al. (2014): *Kleine Theorie der unbedingten Schule*. Hamburg: Katzenberg.

Bellmann, J. (2011): Jenseits von Reflexionstheorie und Sozialtechnologie. In: J. Bellmann & T. Müller (Hg.), *Wissen, was wirkt* (S. 197-214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Benner, D. (1995): *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim: Juventa.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Benner, D.; Brüggen, F. (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: D. Benner & J. Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 174-205). Weinheim: Beltz.

Bennington, G. (1994): Derridabase. In: J. Derrida; G. Bennington (Hg.), *Jacques Derrida. ein Portrait*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Berg, E.; Fuchs, M. (2016): Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnografischer Repräsentationen. In: Dies. (Hg.), *Kultur, soziale Praxis, Text: die Krise der ethnographischen Repräsentation* (4. Aufl., S. 11-108). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bhabha, H.K. (2011): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg-Verl.

BildungsLab (Hg.) (2021): *Bildung. Ein postkoloniales Manifest*. Münster: Unrast.

Blioumi, A. (2014): Dekonstruktive Literaturdidaktik am Beispiel der deutschen Abteilung der Universität Athen. Zur Diskussion um eine praxisbezogene Theoriebildung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 41(1), S. 17-31.

Blühdorn, I. (2020): Demokratie der Nicht-Nachhaltigkeit. Begehung eines umweltsoziologischen Minenfeldes. In: M. Mock et al. (Hg.), *Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit* (S. 287-328). Bielefeld: transcript.

Boger, M.-A.; Castro Varela, M.d.M. (2021): Was ist postkoloniale Bildung (überhaupt)? In: BildungsLab (Hg.), *Bildung. Ein postkoloniales Manifest* (S. 11-16). Münster: Unrast Verlag.

Bollenbeck, G. (1994): *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Insel Verlag.

Bolz, N. (1982): Tod des Subjekts. Die neuere französische Philosophie im Zeichen Nietzsches. *Zeitschrift für Philosophische Forschung*, 36(3), S. 444-452.

Bolz, N. (1995): Die Moderne als Ruine. In N. Bolz; W. van Reijen (Hg.), *Ruinen des Denkens, Denken in Ruinen* (S. 7-23). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brandes, E. (1808): Betrachtungen über den Zeitgeist in Deutschland in den letzten Decennien des vorigen Jahrhunderts. Reprint 1977. Königsstein: Scriptor.

Bublitz, H. (2010): *Im Beichtstuhl der Medien: die Produktion des Selbst im öffentlichen Bekenntnis*. Bielefeld: transcript.

Buck, G. (1984): *Rückwege aus der Entfremdung: Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.

Buden, B. (2008): Strategischer Universalismus: Dead concept walking. Von der Subalternität der Kritik heute. In: Ders.; S. Nowotny (Hg.), *Übersetzung: Das Versprechen eines Begriffs* (S. 169-182). Wien: Turia + Kant.

Bünger, C.; Lütke-Harmann, M. (Hg.) (2020): u*nbedingte bildung: Perspektiven kritischer Bildungstheorie*. Wien: Löcker.

Bünger, C. (2021): »Eingreifendes Denken« – Überlegungen zur Praxis der Bildungstheorie. In: C. Thompson; M. Brinkmann; M. Rieger-Ladich (Hg.), *Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie* (S. 54-72). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Bürger, J. (2012): Die Stunde der Theorie. *Zeitschrift für Ideengeschichte*, VI(4), S. 5-10.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Burckhardt, M. (2018): *Philosophie der Maschine*. Berlin: Matthes & Seitz.

Burghardt, D. (2021): Theorien revolutionärer Praxis Bildungsphilosophische Überlegungen zu den Revolutionsbewegungen. In: C. Thompson; M. Brinkmann; M. Rieger-Ladich (Hg.), *Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie* (S. 73-90). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Butler, J. (2001): *Psyche der Macht: das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Original (1997): The Psychic Life of Power: Theories in Subjection. Redwood City: Stanford University Press.

Butler, J. (2002): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 50 (2002), S. 249-265.

Butler, J. (2012): Gender and Education. In N. Ricken; N. Balzer (Hg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 15-28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Butler, J.; Spivak, G. C. (2011): *Sprache, Politik, Zugehörigkeit* (2. Aufl.). Zürich: Diaphanes.

Castro-Varela, M.d.M. (2015): Strategisches Lernen. *Luxemburg. Gesellschaftliche Analyse und linke Praxis*, 2(22).

Castro-Varela, M.d.M. (2016): Die Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: T. Geier; K.U. Zaborowski (Hg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen*. Wiesbaden: Springer VS.

Chakrabarty, D. (2010): *Europa als Provinz: Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.

Czejkowska, A. (2020): Vorwort. In: C. Bünger; M. Lütke-Harmann (Hg.), *Unbedingte Bildung: Perspektiven kritischer Bildungstheorie* (S. 9-11). Wien: Löcker.

Czejkowska, A. (2021): Einfach kompliziert. Schule und die Sache mit dem Posthumanismus. In: C. Thompson; M. Brinkmann; M. Rieger-Ladich (Hg.), *Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie* (S. 108-124). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Czollek, M. (2020): *Gegenwartsbewältigung*. München: Carl Hanser Verlag.

Dammer, K.-H. (2015): Gegensätze ziehen sich an: Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. In: S. Klugeet al. (Hg.), *Inklusion als Ideologie* (S. 21-39). Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Danius, S.; Jonsson, S.; Spival C. G. (1993): An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak. *boundary 2*, 20(2), S. 24-50.

Degele, N.; Dries, C. (2005): *Modernisierungstheorie: eine Einführung*. München: Fink.

Deleuze, G. (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Ders., *Unterhandlungen: 1972-1990* (7. Aufl., S. 254-262). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Derrida, J. (1972): *Marges de la philosophie*. Paris: Ed. de Minuit.

Derrida, J. (1981): *Dissemination*. Chicago: University Press.

Derrida, J. (1982): *Die Postkarte. von Sokrates bis an Freud und jenseits*. Berlin: Brinkmann u. Bose.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Derrida, J. (1986): Sporen. Die Stile Nietzsches. In: Hamacher, Werner (Hg.), *Nietzsche aus Frankreich* (S. 129-168). Frankfurt a.M./Berlin: Ullstein.

Derrida, J. (1989): *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Derrida, J. (1991): *Gesetzeskraft: der »mystische Grund der Autorität«*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Derrida, J. (1993): *Falschgeld. Zeit geben*. München: Fink.

Derrida, J. (1997a): Die Einsprachigkeit des Anderen und die Prothese des Ursprungs. In: A. Haverkamp (Hg.), *Die Sprache der Anderen: Übersetzungspolitik zwischen den Kulturen* (S. 15-42). Frankfurt a.M.: Fischer.

Derrida, J. (1997b): *Einige Statements und Binsenweisheiten über Neologismen, New-Ismen, Post-Ismen, Parasitismen und andere kleine Seismen*. Berlin: Merve.

Derrida, J. (1998): *Vergessen wir nicht – die Psychoanalyse!*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Derrida, J. (2000): *Politik der Freundschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Derrida, J. (2001): *Von der Gastfreundschaft*. Wien: Passagen.

Derrida, J. (2003): *Die Einsprachigkeit des Anderen*. München: Fink.

Derrida, J. (2011): *Psyche. Erfindung des Anderen*. Wien: Passagen Forum.

Derrida, J. (2013): Einzigartigkeit, Verjährung, Vergebbarkeit. In: D. Bankier (Hg.), *Fragen zum Holocaust. Interviews mit prominenten Forschern und Denkern* (S. 114-138). 2. Aufl. Göttingen: Wallstein Verlag.

Derrida, J. (2021): *Geschlecht III. Geschlecht, Rasse, Nation, Menschheit*. Wien und Berlin: Turia + Kant.

Dirim, İ.; Döll, M.; Neumann, U. (2011): Bilinguale Schulbildung in der Migrationsgesellschaft am Beispiel der türkisch-deutschen Grundschulklassen in Hamburg. In: L.M. Eichinger; A. Plewnia; M. Steinle (Hg.), *Sprache und Integration: über Mehrsprachigkeit und Migration* (S. 129-156). Tübingen: Narr.

Dirim, İ.; & Khakpour, N. (2018): Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: İ. Dirim; P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 201-226). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dirim, İ.,; Knappik, M. (2018): Deutsch in allen Fächern. In: İ. Dirim; P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 227-247). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dirim, İ.; Knappik, M.; Thoma, N. (2018): Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In: İ. Dirim; P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 51-62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dirim, İ.; Mecheril, P. (Hg.) (2018a): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dirim, İ.; Mecheril, P. (2018b): Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule – Einführung. In: İ. Dirim; P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und*

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung (S. 17-18). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dirim, İ.; Mecheril, P. (2018c): Vorwort oder zum grundlegenden Anliegen des Buches. In: İ. Dirim; P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 11-14). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dreßen, W. (1982): *Die pädagogische Maschine: zur Geschichte des industrialisierten Bewusstseins in Preussen, Deutschland*. Frankfurt a.M.: Ullstein.

Ehrenberg, A. (2015): *Das erschöpfte Selbst: Depression und Gesellschaft in der Gegenwart* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Campus.

Ehrenspeck, Y.; Rustemeyer, D. (1996): Bestimmt unbestimmt. In: A. Combe; W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 368-391). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Engelhardt, U. (1986): *Bildungsbürgertum: Bergriffs- und Dogmengeschichte eines Etiketts*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Erzeren, Ö. (2021): Die Chance der Mehrsprachigkeit. *taz.de*. https://taz.de/Schulen-in-Deutschland/!5796061/[Stand: 20.09.2021].

Eßbach, W. (2009): *Ungeliebte Moderne. Theoretischer Radikalismus im 20. Jahrhundert*. https://castbox.fm/episode/1.-Vorlesung%3A-Die-schwierige-Moderne---Max-Weber-und-Sigmund-Freud-id1582028-id106177176?country=de [Stand: 18.09.2021].

Euler, P. (2014): Notizen über die »Kritik der Kritik« oder: Über das Verhältnis von Substanz und Revision kritischer Bildungstheorie. In: H. Bierbaum et al. (Hg.), *Kritik – Bildung – Forschung: pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen* (S. 27-54). Opladen: B. Budrich.

Felsch, P. (2012): Der Leser als Partisan. *Zeitschrift für Ideengeschichte*, 6(4), S. 35-49.

Felsch, P. (2015): *Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960-1990*. München: C.H. Beck.

Fichte, J.G. (Hg.) (1965): *Sämtliche Werke, Bd. VI: Reprint der Ausgabe Berlin 1845-1846*. Berlin: De Gruyter.

Fischer, W. (1989): *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik*. Aufsätze 1979-1988. St. Augustin: Academia.

Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* (12. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Flitner, W. (Hg.) (1989a): Über die Macht in der Erziehung. In: Ders. (Hg.), *Theoretische Schriften. Abhandlungen zu normativen Aspekten und theoretischen Begründungen der Pädagogik* (S. 56-66). Paderborn: Schöningh.

Flitner, W. (1989b): Ist Erziehung sittlich erlaubt? In: Ders. (Hg.), *Theoretische Schriften. Abhandlungen zu normativen Aspekten und theoretischen Begründungen der Pädagogik* (S. 190-197). Paderborn: Schöningh.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Forster, E. (2017): Ausblick auf das Ende des kolonialen Denkens. In: R. Wartmann; S. Vock (Hg.), *Ver-antwortung* (S. 187-206). Paderborn: Brill und Schöningh.

Foucault, M. (1977): *Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.

Foucault, M. (1993): *Die Ordnung des Diskurses* (erw. Ausg.). Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch.

Foucault, M. (1994): Das Subjekt und die Macht. In H.L. Dreyfus; P. Rabinow (Hg.), *Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (2. Aufl., S. 241-261). Weinheim: Beltz-Athenäum.

Foucault, M. (1998): The Subject and Power. In J. Nida-Rümelin; W. Vossenkuhl (Hg.), *Ethische und politische Freiheit* (S. 387-404). Berlin: De Gruyter.

Foucault, M. (2004): *Hermeneutik des Subjekts: Vorlesung am Collège de France (1981/82)*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (Hg.) (2005): *Schriften in vier Bänden: Dits et Ecrits*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Freud, S. (2007): Die infantile Wiederkehr des Totemismus. In: Ders.: *Totem und Tabu* (S. 151-217). Frankfurt a.M.: Fischer.

Friedrichs, W. (2021): Radikale Demokratiebildung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 97, S. 430-445.

Frisch, M. (1949): Kultur als Alibi. *Der Monat*, 1(7). S. 82-85.

Fuchs, M. (2009): Kulturelle Bildung – Eine Bestandsaufnahme. In: K. Bäßler et al. (Hg.), *Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel* (S. 7-26). Berlin: Deutscher Kulturrat.

Gamm, G. (1992): *Die Macht der Metapher: im Labyrinth der modernen Welt*. Stuttgart: Metzler.

Gasché, R. (1986): *The tain of the mirror: Derrida and the philosophy of reflection*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

Gasché, R. (1994): Über Kritik, Hyperkritik und Dekonstruktion: Der Fall Benjamin. In: A. Haverkamp (Hg.): *Gewalt und Gerechtigkeit. Derrida-Benjamin* (S. 196-216). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gazdar, K. (2010): *Zwischen Dichtern und Denkern, Richtern und Henkern: auf der Suche nach deutscher Identität*. München: Olzog.

Gelhard, A. (2018a): Skeptische Bildung. Zürich: Diaphanes.

Gelhard, A. (2018b): Bildungsphilosophie und politische Theorie. *Philosophische Rundschau*, 65(2), S. 85-115.

Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Gogolin, I. (2006): Es bleibt eine Werteentscheidung. *Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*, (36), S. 7-8.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Grimm, J.; Grimm, W. (1984): *Deutsches Wörterbuch: Biermörder – Dwatsch* (Bd. 2). München: dtv.

Grjasnowa, O. (2021): *Die Macht der Mehrsprachigkeit: über Herkunft und Vielfalt*. Berlin: Dudenverlag.

Gruschka, A. (2001): Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(5), S. 621-639.

Guattari, F. (2013): *Qu'est-ce que l'écosophie?*. Paris – Saint-Germain-la-Blanche-Herbe: Lignes Imec.

Ha, K.N. (2014): Imperfect Steal: Humboldts Erben in postkolonialer Liquidationskrise? *no-humboldt21.de*. https://www.no-humboldt21.de/information/imperfect-steal-humboldts-erben-in-postkolonialer-liquidationskrise/ [Stand 05.06.2021].

Hadjar, A.; Becker, R. (2009): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In R. Becker (Hg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 195-213). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Hall, S. (1994): *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument-Verlag.

Han, B.-C. (2013): *Agonie des Eros* (3. Aufl.). Berlin: Matthes und Seitz.

Haraway, D.J. (1995): *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt a.M. und New York: Campus.

Haraway, D.J. (1997): *ModestWitness@SecondMillennium.FemaleManMeetsOncoMouse: feminism and technoscience*. New York: Routledge.

Heinemann, A.; Mecheril, P. (2018): (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In: İ. Dirim; P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 247-271). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Herbrechter, S. (2014): Posthumanistische Bildung? In: S. Kluge; I. Lohmann; G. Steffens (Hg.), *Menschenverbesserung – Transhumanismus*. (S. 267-282). Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt a.M., Bern & Wien: Lang.

Herder, J.G. (1793/1971): *Briefe zu Beförderung der Humanität. Ausgewählte Werke in Einzelausgaben* (Bd. 2). Berlin: Aufbau-Verlag.

Heydorn, H–J. (1979): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische*

Schriften (Bd. 2). Frankfurt a.M.: Büchse d. Pandora.

Heydorn, H.-J. (1980): *Ungleichheit für alle: Zur Neufassung des Bildungsbegriffs* (Bd. 3). Frankfurt a.M.: Syndikat Autoren- u. Verl.-Ges.

Horn, E. (2014). *Zukunft als Katastrophe*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Humboldt, W. v. (1789a/1968): Über Religion. In: A. Leitzmann (Hg.), *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Bd. 1, S. 45-76). Berlin: De Gruyter.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Humboldt, W. v. (1789b/1960): Über Religion. In: A. Flitner & K. Giel (Hg.), *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden* (Bände 1-5, Bd. 1, S. 1-32). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, W. v. (1791/1968): Ideen über Staatsverfassung, durch die neue französische Konstitution veranlaßt. In: A. Leitzmann (Hg.), *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Bd. 1, S. 77-85). Berlin: De Gruyter.

Humboldt, W. v. (1792/1968): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: A. Leitzmann (Hg.), *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Bd. 1, S. 97-254). Berlin: De Gruyter.

Humboldt, W. v. (1793a/1960): Theorie der Bildung des Menschen. In: A. Flitner; K. Giel (Hg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden* (Bd. 1, S. 234-240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, W. v. (1793b/1968): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: A. Leitzmann (Hg.), *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Bd. 1, S. 282-287). Berlin: De Gruyter.

Humboldt, W. v. (1795a/1968): Plan einer vergleichenden Anthropologie. In: A. Leitzmann (Hg.), *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Bd. 1, S. 377-410). Berlin: De Gruyter.

Humboldt, W. v. (1795b/1960): Über die männliche und weibliche Form. In: A. Flitner; K. Giel (Hg.), *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden* (Bd. 1, S. 296-336). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, W. v. (1799a): Brief an Johann Wolfgang von Goethe vom 18.3. https://wvh-briefe.bbaw.de/Brief?id=650 [Stand: 05.10.2021].

Humboldt, W. v. (1799b): Brief an Johann Wolfgang von Goethe vom 28.11. https://wvh-briefe.bbaw.de/Brief?id=603 [Stand: 05.10.2021].

Humboldt, W. v. (1800/1981): An Schiller: Über Sprache und Dichtung. In: A. Flitner; K. Giel (Hg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden* (Bd. 5, S. 195-199). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, W. v. (1801/1981): Fragmente der Monographie über die Basken. In: A. Flitner; K. Giel (Hg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden* (Bd. 5, S. 234-240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, W. v. (1807/1961): Ueber den Charakter der Griechen, die idealische und historische Ansicht desselben. In: A. Flitner; K. Giel (Hg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden* (Bd. 2, S. 65-72). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, W. v. (1807-1808/1968): Geschichte des Verfalls und Untergangs der griechischen Freistaaten. In: A. Leitzmann (Hg.), *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Bd. 3, S. 161-218). Berlin: De Gruyter.

Humboldt, W. v. (1809a/1968): Die Errichtung einer wissenschaftlichen Deputation bei der Sektion des öffentlichen Unterrichts. In: A. Leitzmann (Hg.), *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Bd. 10, S. 179-198). Berlin: De Gruyter.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Humboldt, W. v. (1809b/1968): Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts. In: A. Leitzmann (Hg.), *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Bd. 10, S. 199-223). Berlin: De Gruyter.

Humboldt, W. v. (1810/1981): Einleitung in das gesammte Sprachstudium. In: A. Flitner; K. Giel (Hg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden* (Bd. 5, S. 127-136). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, W. v. (1813/1981): Denkschrift über die deutsche Verfassung an den Freiherrn von Stein. In: A. Flitner; K. Giel (Hg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden* (Bd. 4, S. 302-322). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, W. v. (1816/1981): Bruchstück einer Selbstbiographie. In: A. Flitner; K. Giel (Hg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden* (Bd. 5, S. 1-10). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, W. v. (1821/1968): Ueber den Einfluss des verschiedenen Charakters der Sprachen auf Literatur und Geistesbildung. In: A. Leitzmann (Hg.), *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Bd. 7, S. 640-644). Berlin: De Gruyter.

Humboldt, W. v. (1823/1968): Inwiefern lässt sich der ehemalige Culturzustand der eingebornen Völker Amerikas aus den Ueberresten ihrer Sprachen beurtheilen? In: A. Leitzmann (Hg.), *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Bd. 5, S. 1-30). Berlin: De Gruyter.

Humboldt, W. v. (1827a/1968): Lettre à Monsieur Abel-Rémusat, sur la nature des formes grammaticales en général, et sur le génie de la langue Chinoise en particulier. In: A. Leitzmann (Hg.), *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Bd. 5, S. 254-308). Berlin: De Gruyter.

Humboldt, W. v. (1827b/1963): Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues. In: A. Flitner; K. Giel (Hg.), *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden* (Bd. 3, S. 144-367). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, W. v. (1830-35/1963): Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: A. Flitner; K. Giel (Hg.), *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden* (Bd. 3, S. 368-756). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, W. v. (1843/1968): Cantabrica. In: A. Leitzmann (Hg.), *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Bd. 3, S. 114-136). Berlin: De Gruyter.

Ivo, H. (2002): Nation als geistige Form der Menschheit: Wilhelm von Humboldts Sprachdenken als Exegese der conditiones humanae. *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät*, 53(2), 5-24.

Jacob, F. (1990): *La statue intérieure*. Paris: Ed. Jacob.

Jäger, G.; Tenorth, H.-E. (1987): Pädagogisches Denken. In: K.-E. Jeismann; P. Lundgreen (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. III: 1800-1870 (S. 71-103). München: Beck.

Janov, A. (1975): *Der Urschrei*. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Jasanoff, S. (2002): Citizens At Risk: Cultures of Modernity in the US and EU. *Science as Culture*, 11(3), S. 363-380.

Jasanoff, S. (2007): *Designs on nature: science and democracy in Europe and the United States* (5. Aufl.). Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.

Jašová, M. (2021): *Bildung als deutscher Sonderweg. Reflexionen zur Verschränkung zwischen Bildung und Nation.* Masterarbeit an der Universität Hamburg. In erweiterter und überarbeiterter Fassung: 2022: Humboldt und andere Mythen. Zur Kritik des deutschen Bildungs- und Kulturnationalismus. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Jašová, M., & Wartmann, R. (2020): Bildung provinzialisieren. *Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 26(1). S. 38-62.

Jašová, M., & Wartmann, R. (2021): Neue Rechte, alte Gefahr. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3(2-2020), S. 180-196.

Kaiser, G. (2019a): *Wie man eine Bildungsnation an die Wand fährt*. 23.04.2019. https://www.youtube.com/watch?v=ICx6hPR5dHY [Stand: 19.08.21].

Kaiser, G. (2019b): *Deutschland verdummt*. 02.07.2019. https://www.youtube.com/watch?v=U8ngB-dVPTU, [Stand: 19.08.21].

Kaiser, G. (2021): *Bildung und Kultur*. 05.02.2021. https://www.youtube.com/watch?v=bL2gf5D1cNk [Stand: 19.08.21]

Keckeisen, W. (1983): Kritische Erziehungswissenschaft. In: D. Lenzen; K. Mollenhauer (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* (S. 117-138). Stuttgart: Kohlhammer.

Kessl, F.; Plößer, M. (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen- eine Einleitung. In: F. Kessl; M. Plößer (Hg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 7-16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & GWV Fachverlage GmbH.

Khakpour, N.; Mecheril, P. (2018): Klasse oder die Moralisierung des Scheiterns. In: İ. Dirim; P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 133-158). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kittler, F.A. (Hg.) (1980): *Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften: Programme des Poststrukturalismus*. Paderborn: Schöningh.

Kittler, F.A. (1986): Grammophon. Film. Typewriter. Berlin: Brinkmann u. Bose.

Kittler, F.A. (2003): *Aufschreibesysteme 1800, 1900* (3. Aufl.). München: Fink.

Kittler, F.A. (2010): Dionysos revisited. Vom patriarchalen Ideenhimmel und dem Reich der irdischen Liebe. *Lettre International*, 89, S. 11-18.

Klafki, W. (1958): Erste Studie: Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. *Die Sammlung*. 13. Jg., S. 448-462.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Klafki, W. (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.

Klein, R. (2010): Fest-Stellungen: zur Entsorgung von Reflexivität durch Kultur- und Bildungsstandards. In: R. Klein; S. Dungs (Hg.), *Standardisierung der Bildung: zwischen Subjekt und Kultur* (S. 29-54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kleinbeck, J.; Precht, O. (2021): Verfinsterungen. Derridas *Geschlecht III* und die Frage des philosophischen Nationalismus. In: G. Bennington; K. Chenoweth; R. Therezo (Hg.): *Geschlecht III. Geschlecht, Rasse. Nation, Menschheit* (S. 159-185). Berlin & Wien: Turia+Kant.

Knappik, M.; Mecheril, P. (2018): Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In: İ. Dirim; P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 159-178). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Knobloch, P. (2019): Subjektivierung und moderne/koloniale Bildung. Zur Formierung von Grenzsubjekten. In: N. Ricken; R. Casale; C. Thompson (Hg.), *Subjektivierung: erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 160-176). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Koller, H.-C. (1997): Bildung in einer Vielfalt von Sprachen: Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-)Moderne. In: L. Koch; W. Marotzki; A. Schäfer (Hg.), *Die Zukunft des Bildungsgedankens* (S. 45-64). Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Koller, H.-C. (1999): *Bildung und Widerstreit: Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne.* München: Fink.

Koller, H.-C. (2001): Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In: B. Fritzsche et al. (Hg.), *Dekonstruktive Pädagogik* (S. 35-48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Koller, H.-C. (2005): Negativität und Bildung. Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas »Brief an den Vater«. In: D. Benner (Hg.), *Erziehung – Bildung – Negativität: theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien* (S. 136-149). Weinheim: Beltz.

Koller, H.-C. (2006): Das Mögliche identifizieren? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: L. Pongratz; M. Wimmer; W. Nieke (Hg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 108-124). Bielefeld: Janus.

Koller, H.-C. (2012): *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, H.-C. (2016a): Bildung. In: P. Mecheril; V. Kourabas; M. Rangger (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 32-44). Weinheim, Basel: Beltz.

Koller, H.-C. (2016b): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In:

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

D. Verständig; J. Holze; R. Biermann (Hg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 149-161). Wiesbaden: Springer VS.

Koller, H.-C. (2021a): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung* (9. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, H.-C. (2021b): Inspiration und Irritation durch literarische Texte. Zu einer Form erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und ihren Praktiken. In: C. Thompson; M. Brinkmann; M. Rieger-Ladich (Hg.), *Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie* (S. 126-142). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kölling, N. (2021): *Wer ist das Volk? – Die neue Gefahr von rechts*. https://www.zdf.de/dokumentation/zdfinfo-doku/wer-ist-das-volk-die-neue-gefahr-von-rechts-100.html [Stand: 16.09.2021].

Koselleck, Reinhart (1990): Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: Ders. (Hg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 2: Bildungsgüter und Bildungswissen* (S. 11-46). Stuttgart: Klett-Cotta.

Krappmann, L. (2013): Bildung ist ein Überlebensinstrument – weltweit. *Bundeszentrale für politische Bildung*. https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/151602/bildung-als-ueberlebensinstrument [Stand: 07.05.2020].

Kraus, J. (2017): *Wie man eine Bildungsnation an die Wand fährt: Und was Eltern jetzt wissen müssen* (5. Aufl.). Stuttgart: Herbig.

Krug, U. (2016): *Der Wert und das Es: über Marxismus und Psychoanalyse in Zeiten sexueller Konterrevolution*. Freiburg Wien: ça-ira.

Kubler, G. (1982): *Die Form der Zeit. Anmerkungen zur Geschichte der Dinge*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kuklik, C. (2021): Ausländische Lehrkräfte. Keine Anerkennung, keine Anstellung. Tageschau.de. 10.10.2021, 15:24. https://www.tagesschau.de/wirtschaft/unternehmen/anerkennung-auslaendische-lehrkraefte-101.html [Stand 10.10.2021].

Laclau, E. (2002): *Emanzipation und Differenz*. Wien & Berlin: Turia + Kant.

Latour, B. (1987): *Science in Action*. Campridge: Harvard University Press.

Latour, B. (2004): »Ein Experiment von und mit uns allen«. In: G. Gamm; A. Hetzel; M. Lilienthal (Hg.), *Die Gesellschaft im 21. Jahrhundert: Perspektiven auf Arbeit, Leben, Politik: 13. Darmstädter Gespräch* (S. 185-195). Frankfurta.M. & New York: Campus.

Latour, B. (2007): *Reassembling the social: an introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford Univ. Press.

Latour, B. (2013): Versuch eines »Kompositionistischen Manifests«. *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*. 1/2013. S. 8-30.

Latour, B. (2019): *Wir sind nie modern gewesen: Versuch einer symmetrischen Anthropologie* (7. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lehmann-Rommel, R.; Ricken, N. (2004): »Die Schule brennt!«? Bildungsreform zwischen Machtpraktiken und pädagogischem Eigensinn. *FoRuM Supervision*, 12(23), S. 15-33.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Leipold, J. (2017): *Edward Bernays und die Wissenschaft der Meinungsmache*. ARTE France & INA.

Lenzen, D. (2014): *Bildung statt Bologna!*. Berlin: Ullstein.

Lepenies, W. (2003): Rückkehr zur Kultur. In: A. Bernard; U. Raulff (Hg.), *Theodor W. Adorno, »Minima moralia« neu gelesen* (S. 23-27). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lohmann, I. (1999): https://www.bildung.com. Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In: I. Gogolin; D. Lenzen (Hg.), *Medien-Generation* (S. 183-208). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lorey, I. (2020): *Demokratie im Präsens: eine Theorie der politischen Gegenwart.* Berlin: Suhrkamp.

Lowen, A. (1975): *Bioenergetik*. Reinbek: Rowohlt.

Lüders, J. (2015): *Ambivalente Selbstpraktiken Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld: transcript.

Lugones, M. (2010): Toward a Decolonial Feminism. *Hypatia*, 25(4), S. 742-759.

Luhmann, N. (1980): Frühneuzeitliche Anthropologie: Theorietechnische Lösungen für ein Evolutionsproblem der Gesellschaft. In: Ders. (Hg.), *Gesellschaftsstruktur und Semantik* (S. 162-234). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1981): Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft. Von der Philanthropie zum Neuhumanismus. In: Ders. (Hg.), *Gesellschaftsstruktur und Semantik* (S. 105-194). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N.; Schorr, K.-E. (2015): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lyotard, J.-F. (1986): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Graz: Böhlau.

Lyotard, J.-F. (1989): *Der Widerstreit*. München: Fink.

Mabe, J.E. (2007): Anton Wilhelm Amo interkulturell gelesen. Nordhausen: Traugott Bautz.

Mambrol, N. (2016): *Strategic Essentialism*. Literary Theory and Criticism https://literariness.org/2016/04/09/strategic-essentialism/[Stand 10.10.2021].

Marx, K. (1962): *Karl Marx Friedrich Engels Werke*. Band 23. Berlin: Dietz Verlag.

Masschelein, J. (2003): Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46. Beiheft, S. 124-141.

Masschelein, J.; Ricken, N. (2003): Do We (Still) Need the Concept of Bildung? *Educational Philosophy and Theory*, 35(2), S. 139-154.

McKay, A. (2021): Don't look up. Netflix.

Mecheril, P. (2009): *Politik der Unreinheit: ein Essay über Hybridität* (2. Aufl.). Wien: Passagen.

Mecheril, P. (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: P. Mecheril; V. Kourabas; M. Rangger (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8-30). Weinheim Basel: Beltz.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Mecheril, P. (2018): Differenzordnungen bilden – Einführung. In: İ. Dirim; P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 93-94). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Mecheril, P.; & Shure, S. (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: İ. Dirim; P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 63-89). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Mecheril, P.; Vorrink, A.J. (2018): Heterogenität als wirksamer Diskurs. In: İ. Dirim; P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 26-39). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Menze, C. (2003): *Nationalcharakter und Sprache bei Wilhelm von Humboldt*. Lüneburg: Unibuch Verlag.

Messerschmidt, A. (2016): Involviert in Machtverhältnisse. In: A. Doğmuş; Y. Karakaşoğlu; P. Mecheril (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59-70). Wiesbaden: Springer VS.

Messerschmidt, A. (2017): Rassismuskritische Bildungsarbeit gegen nationalen Populismus. In: D. Salomon; J.-M. Springer; A. Wischmann (Hg.), *Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror* (S. 211-224). Berlin: Peter Lang.

Messerschmidt, A. (2020): Bedingt und kontextualisiert – Notizen zur Bildung in machtvollen Verhältnissen. In: C. Bünger; M. Lütke-Harmann (Hg.), *Unbedingte Bildung: Perspektiven kritischer Bildungstheorie* (S. 159-170). Wien: Löcker.

Meyer-Drawe, K.; Fischer, M. (1990): *Illusionen von Autonomie: diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: P. Kirchheim.

Mohamed, S. (2020): #MustFall: Überlegungen zur Dekolonialisierung und einer postkolonialen Ästhetik an der Universität. *Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 26(1), S. 22-37.

Müller, J. (1995): *Mythen der Rechten: Nation, Ethnie, Kultur*. Berlin: Edition ID-Archiv.

Münker, S.; Roesler, A. (2012): *Poststrukturalismus* (2. Aufl.). Stuttgart: J.B. Metzler.

Nandi, M. (2009): *Gayatri Chakravorty Spivak: eine interkulturelle Einführung*. Nordhausen: Bautz.

Neuffer, M. (2012): Das Ende der »Alternative«. *Zeitschrift für Ideengeschichte*, 4(4), S. 50-61.

Nohl, H. (1945/46): Geleitwort. *Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung*, 1(1), S. 2.

Nohl, H. (1946a): Manuskript zu einem Vortrag in Hildesheim 1946. Auszüge sind veröffentlicht In: E. Blochmann (Hg.) (1969), *Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879-1960* (S. 185-188). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Nohl, H. (1946b): Brief an Elisabeth Blochmann vom 10.3.1946. Auszüge sind veröffentlicht In: E. Blochmann (Hg.) (1969), *Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879-1960* (S. 200). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Nohl, A.-M. (2021): Horizonte der Systematisierung in der Erziehungswissenschaft. Zu den Potenzialen eines reflexiven Verhältnisses theoretischer Grundbegriffe und empirischer Rekonstruktion. In: C. Thompson; M. Brinkmann; M. Rieger-Ladich (Hg.), *Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie* (S. 186-202). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Nordmann, A. (2015): *Technikphilosophie zur Einführung* (2. Aufl.). Hamburg: Junius.

Oelkers, J. (2000): Demokratie und Bildung: Über die Zukunft eines Problems. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(3), S. 333-347.

Offe, C. (Hg.) (2003): *Demokratisierung der Demokratie: Diagnosen und Reformvorschläge*. Frankfurt a.M.: New York: Campus.

Ortmeyer, B. (2008): *Herman Nohl und die NS-Zeit. Forschungsbericht*. Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe Universität.

Paret, C. (2020): Schiffbruch ohne Zuschauer. Warum die Universität nicht mehr Ort gefährlicher Gedanken ist. *Lettre International*. Herbst 2020. S. 29-31.

Paris, H. (1979): Die Brille von Foucault. *taz-Magazin*, (22.6.1979), S. 12-13.

Pravica, S. (2015): Bachelards tentative Wissenschaftsphilosophie. Wien: Passagen.

Pazzini, K.-J. (2002): Tertius datur. Skizze zur Funktion des Vaters in Bildung. In: W. Friedrichs; O. Sanders (Hg.), *Bildung/Transformation* (S. 85-110). Bielefeld: transcript.

Perls, F. S. (1976): *Gestalt-Therapie in Aktion*. Stuttgart: Klett.

Perner, A. (2003): Zur Unterscheidung von Depression und Melancholie. In: A. Michels et al. (Hg.), *Melancholie und Depression* (S. 30-66), Jahrbuch für klinische Psychoanalyse, Bd. 5. Tübingen: edition diskord.

Peukert, H. (1988): Bildung: Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen. In: G. Otto (Hg.), *Bildung: Die Menschen stärken, die Sachen klären* (S. 12-17). Seelze: Friedrich.

Peukert, H. (1990): ›Erziehung nach Auschwitz‹ – eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft. *Neue Sammlung*, 29, S. 127-140.

Pravica, S. (2015): *Bachelards tentative Wissenschaftsphilosophie*. Wien: Passagen Verlag.

Prengel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: H. Lutz; N. Wenning (Hg.), *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93-107). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.

Prengel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Prengel, A. (2015): Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. *EWE – Erwägen Wissen Ethik*, 26(2), S. 157-168.

Raulff, U.; Schlak, S. (2012): Zum Thema. *Zeitschrift für Ideengeschichte*, 4(4), S. 4.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Rebenich, S. (2010): Einsamkeit um der Freiheit willen. Wilhelm von Humboldt, die Griechen und das Bürgertum. *Zeitschrift für Ideengeschichte*, IV(1), S. 24-38.

Recalcati, M. (2000): *Der Stein des Anstosses: Lacan und das Jenseits des Lustprinzips*. Wien: Turia und Kant.

Reh, S.; Ricken, N. (2014): Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In: A. Tervooren et al. (Hg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern* (S. 25-46). Bielefeld: transcript.

Rheinberger, H.-J. (2005): Augenmerk. In: Ders. (Hg.), *Iterationen* (S. 51-73). Berlin: Merve.

Rheinberger, H.-J. (2008): *Historische Epistemologie zur Einführung* (2. Aufl.). Hamburg: Junius.

Rheinberger, H.-J. (2019): *Experimentalsysteme und epistemische Dinge: eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas* (3. Aufl.). Göttingen: Wallstein-Verlag.

Rheinberger, H.-J. (2021): *Spalt und Fuge. Eine Phänomenologie des Experiments.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rheinberger, H.-J.; Zischler, H. (2016): Videoaufzeichnung des Werkstattgesprächs im Haus der Kulturen der Welt [https://www.hkw.de/de/app/mediathek/video/50119; Stand 07.02.2022].

Richter, D. (1996): Der Beitrag der Literatur für eine Anthropologie der Kindheit. In: D. Dracklé (Hg.), *Jung und wild: zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend* (S. 76-89). Berlin: D. Reimer.

Ricken, N. (1999): *Subjektivität und Kontingenz: Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Ricken, N. (2006): *Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ricken, N. (2007): Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivation: Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults. In: C. Kammler; R. Parr (Hg.), *Foucault in den Kulturwissenschaften* (S. 157-167). Heidelberg: Synchron Wiss.-Verl. der Autoren.

Ricken, N. (2012): Bildsamkeit und Sozialität. In: N. Ricken; N. Balzer (Hg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 329-352). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ricken, N. (2015): Bildung als Dispositiv: Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters. In: J. Othmer; A. Weich (Hg.), *Medien – Bildung – Dispositive* (S. 41-58). Wiesbaden: Springer VS.

Ricken, N. (2019): Bildung und Subjektivierung: Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: N. Ricken; R. Casale; C. Thompson (Hg.), *Subjektivierung: erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 95-118). Weinheim: Beltz Juventa.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Rieger-Ladich, M. (2004): Autonomie revisited: Kritik und Wiederaneignungsversuch einer Leitkategorie des pädagogischen Diskurses. In: A. Autiero; S. Goertz; M. Striet (Hg.), *Endliche Autonomie: interdisziplinäre Perspektiven auf ein theologisch-ethisches Programm* (S. 207-236). Münster: Lit.

Rieger-Ladich, M. (2014): Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (Beiheft), S. 66-84.

Rieger-Ladich, M. (2016): »Gegen-Schicksalsgeschichten« erzählen: Konturen einer Politischen Ästhetik nach Jacques Rancière und Alexander Kluge. In: R. Casale; H.-C. Koller; N. Ricken (Hg.), *Das Pädagogische und das Politische: zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie* (S. 143-164). Paderborn: Schöningh.

Rieger-Ladich, M.; Ricken, N. (2009): Macht und Raum: Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In: J. Böhme (Hg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 186-203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Riesenweber, C. (2012): Edition, Nation und Wissenschaft. Text und Nation als Objekte in von der Hagens Nibelungen-Edition von 1807. In: K. Grabbe; S.G. Köhler; M. Wagner-Egelhaaf (Hg.), *Das Imaginäre der Nation: Zur Persistenz einer politischen Kategorie in Literatur und Film* (S. 81-105). Bielefeld: transcript.

Rödel, S. (2021): (Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik – Für eine Re-Politisierung der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3(2-2020), S. 132-149.

Rosenberg, F.v.; Geimer, A. (Hg.) (2014): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer VS.

Röttgers, K. (2008): Wandern und Wohnen in labyrinthischen Texturen. In: W. Jäger; R. Schützeichel; H. Abels (Hg.), *Universität und Lebenswelt: Festschrift für Heinz Abels* (S. 9-28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ruhloff, J. (1991): Bildung – nur ein Paradigma im pädagogischen Denken? In: W. Fischer; J. Ruhloff (Hg.), *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik* (S. 173-183). Sankt Augustin: Academia.

Ruhloff, J. (1998): *Versuch über das Neue in der Bildungstheorie*. Zeitschrift für Pädagogik 44(3). S. 411-423.

Ruhloff, J. (2009): Gefährdende Momente. Vom Einführen in die Pädagogik. In: E. Sattler; C. Rabl (Hg.), *Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. 1: Weitermachen?* (S. 70-77). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Said, E.W. (2019): *Orientalismus* (6. Aufl.). Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Sander, W. (2018): *Bildung. Ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Sanders, O. (2004): Deleuzes kritische Pädagogik. In: L.A. Pongratz; W. Nieke; J. Masschelein (Hg.), *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik* (S. 156-179). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Sanders, O. (2011): Deleuze's Pedagogies as a Theory of ›Bildung‹: Becoming-Pedagogue and the Concept of a New School. *Policy Futures in Education*, 9(4), S. 454-464.

Sanders, O. (2013): Philosophie pädagogisieren, Lyotard zum Beispiel – und: Wozu Bildungsphilosophie? In: C. Thompson; A. Schäfer (Hg.), *Pädagogisierung* (S. 85-102). Halle: pedocs.

Sanders, O. (2021): Eine bildungsphilosophische Flaschenpost in Zeiten steigender Meeresspiegel und sich abzeichnender Superintelligenzen. In. C. Thompson; M. Brinkmann; M. Rieger-Ladich (Hg.), *Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie* (S. 34-52). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Sattler, E. (2009): *Die riskierte Souveränitat: erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität*. Bielefeld: transcript.

Schäfer, A. (1996): *Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Schäfer, A. (2004): *Theodor W. Adorno: ein pädagogisches Porträt*. Weinheim, Basel & Berlin: Beltz.

Schäfer, A. (2006): Bildungsforschung: Annäherungen an eine Empirie des Unzugänglichen. In: L. Pongratz; W. Nieke; M. Wimmer (Hg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 86-107). Bielefeld: Janus-Presse.

Schäfer, A. (2009): *Die Erfindung des Pädagogischen*. Paderborn: Schöningh.

Schäfer, A. (2011a): *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn: Schöningh.

Schäfer, A. (2011b): *Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse*. Paderborn: Schöningh.

Schäfer, A. (2014): Die An-Archie der Ordnung und das Problem der Bindung. In: Ders. (Hg.), *Hegemonie und autorisierende Verführung* (S. 7-24). Paderborn: Brill & Schöningh.

Schäfer, A. (2016): Selbst-bestimmung: Liberale Einsätze des Politischen. In: R. Casale; H.-C. Koller; N. Ricken (Hg.), *Das Pädagogische und das Politische* (S. 11-26). Paderborn: Brill & Schöningh.

Schäfer, A. (2019): Bildung und/als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis. In: N. Ricken; R. Casale; C. Thompson (Hg.), *Subjektivierung: erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 119-136). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Schäfer, A. (2020): Sakralisierte Bildungsräume. Zwischen Versprechen und Kritik. In: C. Bünger; M. Lütke-Harmann (Hg.), *Unbedingte Bildung: Perspektiven kritischer Bildungstheorie* (S. 69-93). Wien: Löcker.

Schäfer, A.; Thompson, C. (2014): Arbeit am Begriff der Empirie – eine Einleitung. In: Dies. (Hg.), *Arbeit am Begriff der Empirie* (S. 7-28). Halle-Wittenberg Martin-Luther-Universität: pedocs.de.

Scherrer, M. (2021): *Fernbeziehungen. Diffraktionen zu Intimität in medialen Zwischenräumen*. Bielefeld: transcript.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Scherrer, M.; Wartmann, R. (2021): Theorie und Empirie als diffraktive Verschränkung. In: D. Fischer et al. (Hg.), *Theorie und Empirie – Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen*. Wittenberger Gespräche VII (S. 144-166). Halle-Wittenberg Martin-Luther-Universität: pedocs.de.

Schild, P.; Spiegel, S. (2019): *#Infokrieg – Wie die neuen Rechten die Medien »hacken«*. https://www.youtube.com/watch?v=mPe4uS9xZYI [Stand: 06.05.2020]

Schiller, F. (2000): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Ditzingen: Reclam.

Schmidgen, H. (2017): *Forschungsmaschinen: Experimente zwischen Wissenschaft und Kunst*. Berlin: Matthes & Seitz.

Schulz, K. (2010): Kulturen der Bildung. Standardisierungsprozesse in der logopädischen Sprachtherapie. In: R. Klein; S. Dungs (Hg.), *Standardisierung der Bildung: zwischen Subjekt und Kultur* (S. 203-222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seitter, W. (1985): *Menschenfassungen: Studien zur Erkenntnispolitikwissenschaft.* München: Boer.

Shure, S. (2021): Orte der Bildung neu be_gründen?!. In: BildungsLab (Hg.), *Bildung. Ein postkoloniales Manifest* (S. 19-21). Münster: Unrast.

Sieg, U. (2013): *Geist und Gewalt: Deutsche Philosophen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*. München: Carl Hanser Verlag.

Siegert, B. (1993): *Relais: Geschicke der Literatur als Epoche der Post, 1751-1913*. Berlin: Brinkmann und Bose.

Sloterdijk, P. (1999): *Regeln für den Menschenpark: Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Spivak, G.C. (1992): Verschiebung und der Diskurs der Frau. In: V. Barbara (Hg.), *Dekonstruktiver Feminismus. Literaturwissenschaft in Amerika* (S. 182-218). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Spivak, G.C. (1993): The Politics of Translation. In: Dies. (Hg.), *Outside in the Teaching Machine* (179-201). New York: Routledge.

Spivak, G.C. (1996): Transnationality and Multiculturalist Ideology. Interview with Gayatri Chakravorty Spivak (interviewed by D. Bahri & M. Vasudeva). In: D. Bahri; M. Vasudeva (Hg.), *Between the lines: South Asians and postcoloniality* (S. 64-89). Philadelphia: Temple University Press.

Spivak, G.C. (1997): Translator's Preface. In: J. Derrida (1997), Of Grammatology (S. IX-LXXXIIX). Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.

Spivak, G.C. (2008): *Weitere Überlegungen zur kulturellen Übersetzung*. transversal texts. https://transversal.at/transversal/0608/spivak/de [Stand: 20.09.2021].

Spivak, G.C. (2012a): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge, Massachusetts London, England: Harvard University Press.

Spivak, G.C. (2012b): *Gayatri Spivak on An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. https://www.youtube.com/watch?v=YBzCwzvudv0 [Stand: 17.02.2022].

Spivak, G.C. (2012c): *Nationalism and the Imagination*. Kalkutta: Seagull Books.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Sternberger, D. (1968): Vorbemerkung. In: D. Sternberger; G. Storz; W.E. Süskind (Hg.), *Aus dem Wörterbuch des Unmenschen*. Hamburg/Düsseldorf: Claassen.

Stiegler, B. (2009): *Von der Biopolitik zur Psychomacht: Logik der Sorge*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Stiftung Humboldt Forum im Berliner Schloss (2021): Starke Typen. Wilhelm und Alexander von Humboldt. *Humboldt Forum Magazin*. https://www.humboldtforum.org/de/impressum/[Stand: 07.09.2021].

Stojanov, K. (2011): *Bildungsgerechtigkeit: Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Straub, J. (2007): Andere Fremde. Annotationen zur Erforschung kultureller Differenz und interkultureller Kommunikation im Rahmen einer relationalen Hermeneutik. In: H.-C. Koller; W. Marotzki; O. Sanders (Hg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung* (S. 109-140). Bielefeld: transcript.

Tenorth, H.-E. (1996): Georg Bollenbeck: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(2), S. 303-305.

Tenorth, H.-E. (1997): Bildung: Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), S. 969-984.

Tenorth, H.-E. (2009): Bildungstechnologie – mehr als ein Oxymoron? In: L. Wigger (Hg.), *Wie ist Bildung möglich?*. (S. 201-227). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Tenorth, H.-E. (2010): Wilhelm von Humboldts (1767-1835) Universitätskonzept und die Reform in Berlin – eine Tradition jenseits des Mythos. *Zeitschrift für Germanistik*, 20(1), S. 15-28.

Tenorth, H.-E. (2015): Humboldts Modell – Konzept, Idee und Realität des deutschen Universitätsmodells, von Berlin aus gesehen. In: U. Banscherus et al. (Hg.), *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 77-94). Münster & New York: Waxmann.

Tenorth, H.-E. (2017): Die Vergötterung. Wilhelm von Humboldt wird seit je missverstanden. Kritische Bilanz eines Mythos. *DIE ZEIT*, (26). https://www.zeit.de/2017/26/wilhelm-von-humboldt-mythos-gelehrter-politiker [Stand: 20.07.2020].

Thompson, C. (2003): *Selbständigkeit im Denken. Der philosophische Ort der Bildungslehre Theodor Ballauffs*. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.

Thompson, C. (2009): *Bildung und die Grenzen der Erfahrung: Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.

Thompson, C. (2017): »Erinnerungen ans Versäumte«. Zur Frage der Verantwortung einer Erziehung ›nach Auschwitz‹. In: R. Wartmann; S. Vock (Hg.), *Ver-antwortung* (S. 101-114). Paderborn: Brill & Schöningh.

Thompson, C. (2021): Praktiken und Formen der Theorie. Konturen der »Wissensarbeitsforschung«. In: C. Thompson; M. Brinkmann; M. Rieger-Ladich (Hg.), *Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie* (S. 11-32). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Thompson, C.; Brinkmann, M.; Rieger-Ladich, M. (2021): Vorwort. In: C. Thompson; M. Brinkmann; M. Rieger-Ladich (Hg.), *Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie* (S. 8-10). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Thompson, C. et al. (Hg.) (2021): *Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Todorov, T. (1985): *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Trabant, J. (1986): *Apeliotes oder Der Sinn der Sprache: Wilhelm von Humboldts Sprach-Bild*. München: Fink.

Trabant, J. (1990): *Traditionen Humboldts*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Trabant, J. (2012): *Weltansichten: Wilhelm von Humboldts Sprachprojekt*. München: Beck.

Trier, L.v. (2012): *Melancholia*. Grünwald: Concorde Video.

Turnheim, M. (2009): *Mit der Vernunft schlafen: Das Verhältnis Lacan – Derrida*. Zürich: Diaphanes.

Unseld, S. (1974): *Chronik für das Jahr 1974*. Eintrag vom 1. Juli, unveröffentlicht, DLA.

Vaerting, M. (1928): Die Macht der Massen (Soziologie und Psychologie der Macht. Bd. 1), Berlin-Friedenau: Pfeiffer.

Visker, R. (2006): Zum Unbegriff des Politischen. Pluralismus und Me-Ontologie. In: A. Schäfer; M. Wimmer (Hg.), *Selbstauslegung im Anderen* (S. 115-128). Münster, München & Berlin: Waxmann.

Vogl, J. (2008): Genealogie. In: C. Kammler; R. Parr; U. J. Schneider (Hg.), *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 255-258). Berlin: Springer.

Wartmann, R. (2018): Erschöpfte Selbst-Bildungen. In: U. Bohmann; S. Börner (Hg.), *Praktiken der Selbstbestimmung: zwischen subjektivem Anspruch und institutionellem Funktionserfordernis* (189-214). Wiesbaden: Springer VS.

Wartmann, R. (2020): Schon wieder ein ultimatives Boytoy. Zur ambivalenten Widerständigkeit des Aufschreibesystems 1800 an Schulen. In: B. Hoffarth; E. Reuter; S. Richter (Hg.), *Geschlecht und Medien: Räume, Deutungen, Repräsentationen* (S. 195-216). Frankfurt: Campus.

Wartmann, R. (2021): Das postkoloniale Ende der Bildung. In: S. Knauß et al. (Hg.), *Auf den Spuren von Anton Wilhelm Amo Philosophie und der Ruf nach Interkulturalität* (S. 237-260). Bielefeld: transcript.

Weber, A. (2016): *Sprachen sterben aus: Auf Nimmerwiederhören. Interview mit Mandana Seyfeddinipu*. Süddeutsche.de, https://www.sueddeutsche.de/kultur/sprachwissenschaftlerin-auf-nimmerwiederhoeren-1.3243369?reduced=true [Stand: 18.02.2022].

Weber, M. (2008): Interkulturelle Pädagogik. In: H. Faulstich-Wieland; P. Faulstich (Hg.), *Erziehungswissenschaft: ein Grundkurs* (S. 408-422). Reinbek: Rowohlt.

Weisgerber, J. L. (1967): *Die Sprachgemeinschaft als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Wellbery, D.E. (1999): Schopenhauer, Nietzsche, Beckett: Zur Krise der Repräsentation in der Moderne. In: A. Schäfer; M. Wimmer (Hg.), *Identifikation und Repräsentation* (S. 27-38). Opladen: Leske + Budrich.

Wikipedia (2005): Wilhelm von Humboldt. https://de.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_von_Humboldt [Stand: 18.02.2022].

Wildt, M. (2002): *Generation des Unbedingten: das Führungskorps des Reichssicherheitshauptamtes*. Hamburg: Hamburger Edition.

Wimmer, M. (1988): *Der Andere und die Sprache: Vernunftkritik und Verantwortung*. Berlin: Reimer.

Wimmer, M. (1989): Emmanuel Lévinas. *Lendemains. Etudes comparées sur la France/Vergleichende Frankreichforschung* (54), S. 125-129.

Wimmer, M. (1996): Die Gabe der Bildung: Überlegungen zum Verhältnis von Singularität und Gerechtigkeit im Bildungsgedanken. In: J. Masschelein; M. Wimmer (Hg.), *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit* (S. 129-162). Sankt Augustin & Leuven: Academia Verlag und Leuven University Press.

Wimmer, M. (1999): »Spiegel ohne Stanniol«. Zum Status der Repräsentation in der wissenschaftstheoretischen Grundlagendiskussion. In: A. Schäfer; M. Wimmer (Hg.), *Identifikation und Repräsentation* (S. 39-67). Opladen: Leske + Budrich.

Wimmer, M. (2003): Machbarkeitsphantasien und Zukunftsvorstellungen in der Pädagogik. In: A. Schäfer; M. Wimmer (Hg.), *Machbarkeitsphantasien* (S. 185-203). Opladen: Leske & Budrich.

Wimmer, M. (2007): Bildung und Wahn. Konfigurationen von Wissen und Wahn in Bildungsprozessen. In: K.-J. Pazzini; M. Schuller; M. Wimmer (Hg.), *Wahn – Wissen – Institution II: Zum Problem einer Grenzziehung* (S. 83-112). Bielefeld: transcript.

Wimmer, M. (2009): Vom individuellen Allgemeinen zur mediatisierten Singularität: Sprache als Bildungsmedium bei Humboldt und Derrida. In: R. Reichenbach; M. Wimmer; L. A. Pongratz (Hg.), *Medien, Technik und Bildung* (S. 57-84). Paderborn: Schöningh.

Wimmer, M. (2013): Das Selbst als Phantom. In: R. Mayer; C. Thompson; M. Wimmer (Hg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst* (S. 295-321). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Wimmer, M. (2014a): Antihumanismus, Transhumanismus, Posthumanismus: Bildung nach ihrem Ende. In: S. Kluge; A. Liesner; E. Weiß (Hg.), *Inklusion als Ideologie* (S. 237-265). Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt a.M., Bern u.a.: Peter Lang Edition.

Wimmer, M. (2014b): Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In: Ders. (Hg.), *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen* (S. 135-150). Paderborn: Schöningh.

Wimmer, M. (2014c): Pädagogik – Eine Wissenschaft des Unmöglichen?. In: Ders. (Hg.), *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen* (S. 9-41). Paderborn: Schöningh.

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Wimmer, M. (2014d): Vergessen wir nicht – den Anderen! In: Ders. (Hg.), *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen* (S. 431-452). Paderborn: Schöningh.

Wimmer, M. (2014e): Unmögliche Empirie oder Empirie des Unmöglichen?. Zum Status des Undarstellbaren in der empirischen Bildungsforschung. In: Ders. (Hg.), *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen* (S. 391-429). Paderborn: Schöningh.

Wimmer, M. (2014f): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Ders. (Hg.), *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen* (S. 377-390). Paderborn: Schöningh.

Wimmer, M. (2014g): Ethik der Differenz und Gerechtigkeit. Zur pädagogischen Relevanz der Philosophie von Emmanuel Levinas. In: Ders. (Hg.), *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen* (S. 317-342). Paderborn: Schöningh.

Wimmer, M. (2015): Perfektionierung des Unverbesserlichen: unvermeidbar und unmöglich. *psychosozial*, 141(3), S. 81-99.

Wimmer, M. (2016): *Dekonstruktion und Erziehung: Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik* (2. Aufl.), Paderborn: Schöningh.

Wimmer, M. (2019a): Der gesprochene Körper. Zur Authentizität von Körpererfahrungen in Körpertherapien. In: Ders. (Hg.), *Posthumanistische Pädagogik: Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft* (S. 133-144). Paderborn: Brill & Schöningh.

Wimmer, M. (2019b): Der zerbrochene Spiegel der Anthropologie, der Posthumanismus und der Einsatz der Dekonstruktion. In: Ders. (Hg.), *Posthumanistische Pädagogik: Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft* (S. 9-96). Paderborn: Brill & Schöningh.

Wimmer, M. (2019c): Die performative Kraft von Paradoxien. Theoriebildung in posttheoretischen Zeiten. In: Ders. (Hg.), *Posthumanistische Pädagogik: Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft* (S. 389-422). Paderborn: Brill & Schöningh.

Wimmer, M. (2022): Der unbedingte Mensch. Die Zukunft der Perfektionierung und die Perfektionierung der Zukunft. In: C. Heite; et al. (Hg.), *Perfektionierung*. Wiesbaden: Springer (Im Erscheinen).

Wimmer, M., & Schäfer, A. (1999): Vorwort. In: A. Schäfer; M. Wimmer (Hg.), *Identifikation und Repräsentation* (S. 6). Opladen: Leske + Budrich.

Winthrop-Young, G. (2005): *Friedrich Kittler zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Wrana, D. (2021a): Bildungstheorie in the Making. Pädagogische Gegenstandskonstruktionen im Kontext der PISA-Debatte. In: C. Thompson; M. Brinkmann; M. Rieger-Ladich (Hg.), *Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie* (S. 203-228). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Wrana, D. (2021b): Wusste Achill von sich, dass er frei war? Zur Problematisierung des Selbstwissens in der Kulturgeschichte der Subjektivität. In: S. Janßen; T. Al-

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

kemeyer (Hg.), *Selbstsein als Sich-Wissen? Zur Bedeutung der Wissensgeschichte für die Historisierbarkeit des Subjekts.* (S. 59-90). Heidelberg: Mohr Siebeck.

Wulf, C. (1985): Fortschritt als pädagogischer Mythos. In: Ders.; T. Schöfthaler (Hg.), *Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt* (S. 13-26). Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach.

Žižek, S. (2001): Die Tücke des Subjekts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Žižek, S. (2015): The Optimism of Melancholia. http://bigthink.com/videos/the-optimism-of-melancholia [Stand: 09.05.2016].

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839471241 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -