

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 imaginären 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 Humboldtcommentaren 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 radikalierte 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

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 Dresen 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 ›thesenhaf skizzierten‹ Verständnisses kontingenter und relationaler Subjektivität gegen »allzu eingewöhnliche« 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 ›Pramat 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

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 paradoxe Weise 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 »selbstständig und nicht abhängig, bewusst wie reflektiert und nicht von Affekten getrieben, mit sich eins und nicht in sich zerstritten, allgemein welt erfahren 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 [...]«

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 Bezugsauteuren: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

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, kontingenzen 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

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, contingente 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 Humboldtrezessionen. 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 Humboldtrezessionen 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* fortfaschreibt. 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-