

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 nationalmuskritischen 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 Humboldtbeziehe und das Kreisen um Bildung verweisen auf ein vergessenes *Grundmoment*⁵⁰ des Humboldt'schen Bildungsdenkens und zwar auf den Kultur- und Bildungsnationalismus des Bildungsbürgertums⁵¹ 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

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 verschrankten 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 Humboldtreaktionen 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.

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 Kritiken⁵⁴ rund um den Begriff und das Konstrukt der Nation⁵⁵ vorausgesetzt. Ausgangs- und Durchgangspunkt dieses Kapitels ist die Arbeit *Bildung als deutscher Sonderweg*⁵⁶ von Michaela Jašová (2021). Mithilfe und ausgehend von der darin enthaltenen 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 & Wallerstein 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.

2.9.2 Ein Humboldt Kommentar

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.

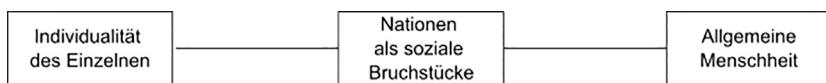
Wie zu zeigen ist, durchzieht dieser Kurzschluss Humboldts gesamte Theoriearchitektur und betrifft seine bildungs-, staats- und sprachtheoretischen Schriften sowie anthropologischen Untersuchungen. Ein bezeichnender Abschnitt aus *Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues* führt diesen 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 braucht es die ›richtige Bildungstheorie‹, um sich den ›vielfältigen Verhältnissen‹ zu öffnen und die durch diese Öffnung in sich entstehenden verschiedenen »Seiten« »einzelnd auszubilden« wie gleichzeitig »zu einem Ganzen

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 Totalität individualisiert« (Humboldt 1827b, 125; vgl.; Jašová 2021, 61).

(Abb. 8:)



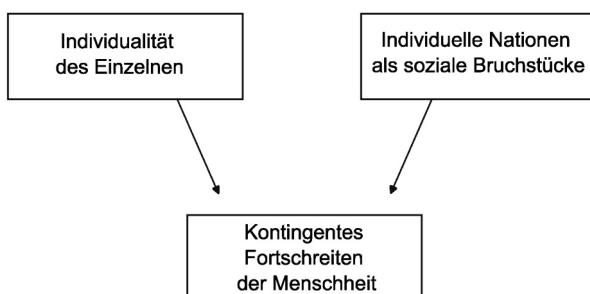
Die idealische Totalität bezieht sich auf die Einheit der Menschheit: Das »Menschengeschlecht [ist], trotz aller Trennung, aller Verschiedenheit, [...] in seinem Urwesen und seiner letzten Bestimmung unzertrennlich und eins« (Humboldt 1827b, 125; vgl. Ivo 2002, 7). Diese ursprüngliche Einheit habe sich 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 [...]«

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:)

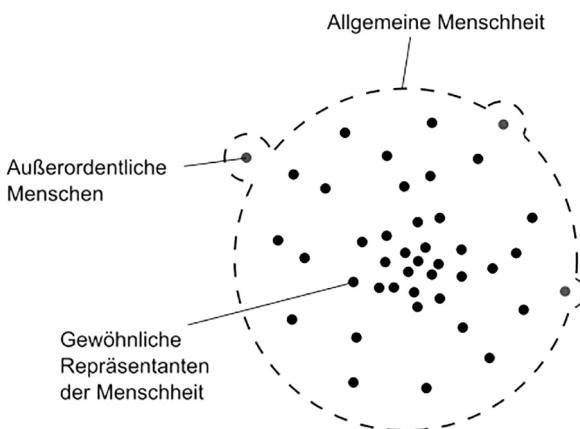


Die Modellierung der Menschheit: Individualität und Nationalität bedingen die fortschreitende und kontingente »Bildung der Menschheit« (ebd.). Mit Humboldts anthropologischen Überlegungen in dem späteren *Bruchstück seiner Selbstbiografie* (1816) lässt sich diese Anthropologie weiter ausbuchstabieren: 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

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 freisten Wechselwirkung« »mit der Welt« (Humboldt 1793b, 283). In provokativer Kürze: Er wechselwirkte mit den ›kleinen wilden und dienenden Naturwesen‹ auf seiner Bildungsreise⁵⁷ 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.

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 *schichtbedingte 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 erläutern-de 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 verschiedenen 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 16 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 leichtensten 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.

ein ›wohlältiges‹ 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, künstlerischen, 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 künstlerischen 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 Überetzt 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 nationalen 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

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. schlchten 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 gebogenen, 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).

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 Formtrieb⁶⁴ 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, 18of.). Die Analogien und (Dis-)Kontinuitätslinien müssen 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 Humboldtrezption 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).

nere Thätigkeit«, um diese vielfältigen neuen Seiten »einzelnen 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.).

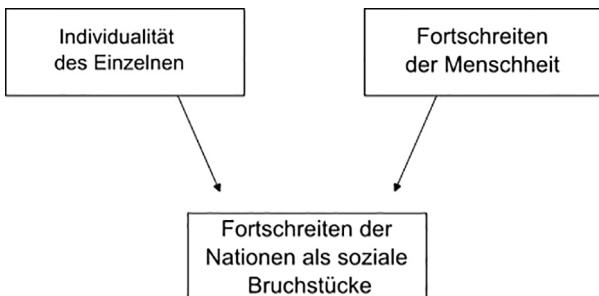
Es benötigt folglich drei Bewegungen⁶⁵, die individuelle Öffnung zur äußeren sowie Ausbildung der inneren Mannigfaltigkeit, die Umwandlung von Mannigfaltigkeit in Einheit und die Übertragung oder Aufpropfung der Nation auf den einzelnen Menschen. Diese drei Bewegungen scheint nach Humboldt eine **richtige 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.

(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/aufgepropft 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 Einfältigkeit 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).

Mit Ricken und aus Foucault'scher Perspektive scheint es nicht nur um Kompen-sation zu gehen, sondern um eine Art machttechnologischer Aufrüstung gegenüber Frankreich. Denn Bildung wird von Humboldt nach Ricken als ein Mittel verstan-den, 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 aus-ßen einzugreifen« (Ricken 2006, 317). Wie bereits beschrieben, schränkt der liberale Bildungsstaat nicht von ›außen‹ die für den Nationalcharakter wichtige ›Selbsttä-tigkeit‹ oder ›Eigentümlichkeit‹ wie ein ›Polizeistaat‹ ein (vgl. Siegert 1993, 67), son-dern fördert sie und positioniert sie als Zweck des Staats. Es geht dabei ziemlich deutlich nicht um eine Aufwertung des Individuums in Abgrenzung zu äußeren Ein-flüssen. Sondern ganz in der Spur der ›obrigkeitsstaatsversöhnlichen‹ Haltung des Bildungsbürgertums (vgl. BuK, 218f., 251) geht es um die Verinnerlichung und Ver-tiefung der Ordnung und die Ausbildung des Staats im Menschen (vgl. Ricken 2006, 276). Die Macht soll im anvisierten liberalen Bildungs- und Kulturstaat deutlich pro-dukтив und am möglichen Widerstand der Individuen vorbei über die ›Führun-g 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 Bildungs-staat« eher durch eine intellektuell-aristokratische Kaste wie durch das (beinah au-tomatische) Fortschreiten des Nationalen anvisiert wird und nicht über selbstbe-stimmt-liberale Demokrat:innen oder Politik an sich (in Bezug zu Goethe, Siegert 1993, 67; vgl. Sieg 2013, 19–58). Hier plausibilisiert sich auch Humboldts Positionie-rung der Bildung gegenüber staats-politischen Vereinnahmungen in einer anderen Weise.

In Frankreich mündete »die Aufklärung in die Revolution« ein und in Deutsch-land besitzt der Kultur- und Bildungsnationalismus schon lange vor den National-sozialist: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 Selbstver-ständnis‹, 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 »wis-senschaftliche Köpfe für die Nation« und Preußen »Funktionseliten für den Staat«

erzeugen wollte (Trabant 2012, 23). Es lässt sich bei Humboldt ein ambivalentes Verhältnis gegenüber dem Obrigkeitstaat 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 Obrigkeitstaat zum Bildungsstaat, der den Kultur- und Bildungsnationalismus sichern soll und das Bildungsbürgertum »privilegiert«, 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; Siegent 1993, 69–81; Müller 1995, 28.

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 Humboldtrezption 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-

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 Humboldtrezception 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‹ besiegen. 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.

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 Humboldtrezension 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

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 vollkommenem 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 wird⁷⁰ und nicht intendierte Ausschlüsse⁷¹ 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 Kulturproblem und die »europäischen Diplomaten, 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

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-Deutschland⁷² 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 Denkern⁷⁴ 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 gewaltssamer 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).

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 »Deutschtümemeilen [...] 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 Individuum« (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

[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 hegemoneale 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 Wotfürher«, 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 Obrigkeitstaatshörigkeit (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 Obrigkeitstaatsfrömmigkeit und mit Größenwahn von geistiger

und nationaler Größe herbeigeschriebene und herbeigebildete, wie nationalisierte Deutschland pfropften sich nach und nach konservativer 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, neoidealistiche 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 »Kultukrieg« 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 radikalierte 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 Kriek nachgezeichnet werden kann. So begrüßte Hermann 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 Hufesentheorie linke und rechte Radikale horizontal angeordnet werden könnten (Eßbach 2009 I, 19:40-19:55). Diese Umbruchs-Rhetorik scheint die hier erzeugten Kontinuitätslinien zu erkennen und erzeugt den Mythos einer vorrangig gemäßigt 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 Hermann Nohl verwiesen (2008, 7, 14, 67f, 120f.).

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 Bildungsvereine durch die Nationalsozialist:innen (vgl. Sieg 2013, 193), trotz der solidarischen und begeisternten 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, Mitläufers: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 fortsetzen« (Ortmeyer 2008, 6). Nach Nohl hatte ein »jahrtausenderlanger 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.

»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 Konervatismus 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« (Keckiesen 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 Mitläuf er: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.

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 zu folge 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 grundlegende wissenschaftspolitische Diskurse und Praktiken der heutigen Bildungsphilosophie begründet wurden, die es weiter zu untersuchen gilt. Zentrale Beispiele für diese epistemische Weichenstellung sind Klafkis Bildungskonzeption in Bezug auf die epo-

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 Hermann 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 unfruchtbare 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 Bildungs-herausforderungen 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)

Mit dem Poststrukturalismus oder auch mit der Systemtheorie wurde seit den 80ern weniger oder kaum der »Bruch mit der alteuropäischen Semantik⁸⁰ 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).

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 machtheoretische 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.

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-

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 braucht 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 Rechten⁸² 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‹ Kultukrieg 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 stählernen Romantik unserer Zeit manifestiert sich in berauschenenden 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 dröhrender 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.)

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 »weiterentreiben«, »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 Humboldtorschung. 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

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 umfangreicherer 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 zusmisst (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.

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).

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 verwiesen⁹⁰, 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 diskurstgeschichtliche 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-Chionda & Reichenbach 2008, 3.

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 Kultur pessimismus 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 Humboldt Kommentar (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

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 Anelpunkt‹ 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

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)

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-

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

In den späteren Texten 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 Massenkultur 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 machtheoretisch 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-

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 überreilt 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 Humboldt-forum 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-

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-gemäßigteten 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 Nähern 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

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 Dekolonialisierungsprozessen« 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 ›Begehen‹ 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

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). Abgrenzung- 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 Abstammung⁹³ 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)

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 musealisiert⁹⁴. Sie reicht in die Gegenwart wie Zukunft und braucht 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)

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 linguistic 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.

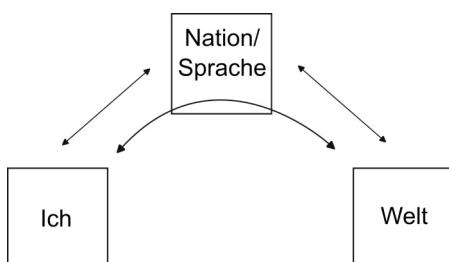
Koller begegnet der Renaissance des akademischen Bildungsdenkens in den 70er Jahren relativ zustimmend (vgl. Koller 1999, 11f.) und knüpft an die schon vor ihm geleisteten bildungstheoretischen Wiederbelebungen der (kritischen) Bildungsphilosophie an (ebd., 12-15). Koller schließt zwar auch an Humboldt 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 Humboldtrezension scheint bei Humboldt Nation und Sprache sehr eng miteinander verwoben zu sein (vgl. Kapitel

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 linguistic 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,

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 Einstichreibung 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-

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 Allgemeines⁹⁵ 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-antiken⁹⁶ 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-

(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 Bildungs-idee, 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.

Und wird mit dieser Alternativlosigkeit nicht ein unmöglich zu entkommer 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, verknüpft 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 [zgleich] 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 zerstellt 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 zerstörte 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-

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

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, verknüpft 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 Humboldtcommentars von innen aufzubrechen oder zumindest zu irritieren. Dieser Kommentar oder diese Humboldtrezception 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

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 Verwendungswisen (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

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).