

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

## 2.4 Eine (immer schon) ruinierte Bildung

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

In dieser kritischen Spur markieren die vielen Enden der neuhumanistischen Bildung, beispielsweise das kritische<sup>29</sup>, das machttheoretische<sup>30</sup>, systemtheoreti-

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

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

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

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

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

31 Beispielsweise Luhmann 1981; vgl. Ricken 2006.

32 Beispielsweise Lyotard 1986; n. Koller 1997.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

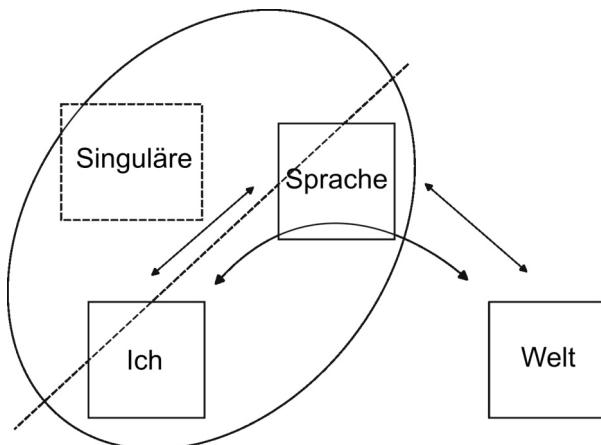
Bei Humboldt verbindet die Sprache »den Menschen sowohl mit der Welt als auch mit Anderen« (Wimmer 2009, 70). Das Ich ist bei Humboldt über die Sprache mit den Anderen verbunden und das Wesen des Menschen sei »es, sich [in einem:r Anderen] zu erkennen« (Humboldt 1800, 197; zit.n. Wimmer 2009, 70). Der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

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

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

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

(Abb. 7:)



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

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

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

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

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

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

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

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

Wenn Humboldt »die Illusion einer ganzheitlichen Identität als reale Möglichkeit unterstellt« (Wimmer 2009, 65) und wenn diese Unterstellung gesellschaftlich wirkmächtig wird, dann ›blockiert‹ und stellt er die »Möglichkeiten der Übersetzung« des Singulären still (ebd., 79). Diese Stillstellung beraubt »das Subjekt seiner Singularität und Andersheit« (ebd., 65), die mit Derrida gedacht nur im übersetzen den Sprechen möglich sind. Humboldt schließt es in einen vorcodierten Raum und in den Institutionalisierungen einer spezifischen Differenzkonstruktion des individuellen Allgemeinen (vgl. Wimmer 1999, 63f.) wie einer ›spezifischen Menschenfassung‹ (vgl. Ricken 2006, 313) und einer hermeneutischen Lebensform (vgl. Wimmer 2009, 58) mit fixierten Phantasmen ein, welche die Andersheit des Subjekts (jenseits des Dualismus Eigenes/Anderes) verstellen.

Die verschiedenen Sprachen sind zudem im Anschluss an Derrida im Vergleich zu Humboldt keine geschlossenen Entitäten mehr. Sie sind nicht mehr mit sich selbst identisch (vgl. Kapitel 2.9.2). Damit herrscht mit Derrida zwischen den Sprachen (oder auch Sprachspielen) kein harmonisch-gerahmter (Humboldt) oder radikaler (Koller) (Wider-)Streit. In Anknüpfung an Derrida bemüht Wimmer die Heterogenitätsfigur der ›unreinen Differenz‹ (vgl. Wimmer 2014b, 447); eine Differenz, die in sich ›heterogen und paradox‹ ist (vgl. Wimmer 1999, 56). Mit dieser Differenz wird das Unterschiedene als identitätslogische Entität beseitigt, die Pole werden unentschieden. Es geht dann nur noch um Vermischungen, Kontaminationen und Grenzverwischungen (vgl. Wimmer 2014b, 447).

## 2.5 Die Wiedereröffnung des Kraftfelds der Bildung

Alfred Schäfer führt mit seinen bildungstheoretischen Überlegungen ein umfangreiches Referenzsystem ins Feld, bei dem er eine Vielzahl an Theoretiker:innen und empirisches Material miteinander verschränkt, darunter unter anderem Schillers Scheinversöhnung, Humboldts Konzept unbedingter Freiheit, Adornos Nichtidentisches und seinen Erfahrungsbegriff, Foucaults Diskursanalyse und das Subjekt als Kreuzungspunkt der Diskurse, Lacans drei Register, Laclaus und Mouffes Hegemonietheorie und auch eine umfangreiche Diskursanalyse von unter anderem empirischen Leitfadeninterviews mit Individualtourist:innen in Mali.

Ein zentraler Ausgangspunkt der bildungstheoretischen Auseinandersetzung Schäfers lässt sich im Anschluss an Adorno mit dem Verlust des traditionellen »Kraftfelds der Bildung« markieren (Schäfer 2011a, im Folgenden VdB, 74; vgl. Adorno 1996, 96). Dieses Kraftfeld ist im klassischen Sinne durch unversöhnliche Differenzen zwischen beispielsweise Stoff- und Formtrieb (Schiller) oder unbedingter und bedingter Freiheit (Humboldt) einerseits und durch das Versprechen der Überschreitung des fremdbestimmenden Gegebenen (Absolutismus und Feudalismus bei Humboldt oder Schillers doppelte Entfremdung) andererseits