

3. Das dezentrierte Subjekt

3.1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 »Anderswerden statt Selbstwerden«

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