

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

2.7 Zwischenfazit II: (Post), Post und Anti

Eine weitere Stabilisierung oder Differenzierungsmöglichkeit des hier rekonstruierten Bildungsdenkens lässt sich über die verschiedenen Präfixe in Bezug auf den jeweiligen Umgang mit der Moderne⁴³ erzeugen.

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

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

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

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

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

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

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

Anthropotechniken sowie mit bestimmten Zeichentechnologien verwobenen Lebensformen (Wimmer 2009, 2014a) oder auch Kindheitskonstruktionen (Wimmer 1999, Schäfer und Wimmer 1998), mit Nationalismus (Wimmer 1999, 2009) oder großen Emanzipations-Erzählungen (Lyotard 1986) verschränkt werden. Diese Perspektive bezeichne ich als anti-modern. Es werden bestimmte ›Wurzeln der problematischen Moderne‹ identifiziert, kritisiert und deren Überwindung wird in Aussicht gestellt (vgl. Eßbach 2009). In den hier vorliegenden Arbeiten werden vorrangig identitätslogische und totalisierende Tendenzen der (Spät-)Moderne problematisiert und kritisiert. In der kritischen Ausrichtung geht es dann meist um Entsubjektivierung (wie bei Ricken 1999, 2006, Koller 2012), um einen epistemischen Bruch (wie bei Wimmer 1988; vgl. Forster 2017) oder um die »Reformulierung des Bildungsbegriffs« im Anschluss an die differenztheoretischen Tendenzen der Moderne (wie bei Koller 1997, 62).

2.8 Das Kreisen um Humboldt

Zunächst möchte ich konstatieren, dass die ›Vergötterung‹ und ›Mythisierung‹ Humboldts, die immer wiederkehrende Erzeugung guter, rebellischer und kritischer Bildungsgeschichten mit und im Anschluss an Humboldt, die Reproduktion der beiden Humboldtbrüder als »kulturpolitische Projektionsfläche« für die Inszenierung der Kultur- und Bildungsnation Deutschland, wie die Heroisierung und Romantisierung der deutschen und weißen Philosophen bereits mehrfach markiert und problematisiert wurde (vgl. beispielsweise Tenorth 2017; Ricken 2006; Wimmer 2009; Rebenich 2010; Nghi Ha 2014; Mabe 2007, 32f.).⁴⁶

Trotz der anhaltenden oder immer wieder aufkommenden Skepsis und Kritik an dem neuhumanistischen Denken lässt sich nach den vier Iterationen festhalten, dass alle hier angeführten bildungstheoretischen Antworten auf die Frage nach der Möglichkeit von *Bildung* nach dem Ende der neuhumanistischen Variante nicht umhinkommen, Humboldt zu kommentieren und gerade das dekonstruktive Vorgehen scheint beinahe an Humboldt kleben bleiben zu müssen. Humboldts Bildung scheint (auch) in der poststrukturalistischen Bildungsphilosophie ein maßgeblicher Kreuzungspunkt oder »Treffpunkt« (Wrana 2021a, 218) diverser akademischer Auseinandersetzungen, Kritiken, Reformulierungen, Verwerfungen, Wiederbelebungen oder Dekonstruktionen zu sein. Sie scheint ein verbindendes Glied zu sein, auf das sich so gut wie alle beziehen, was beispielsweise von Heinz-Elmar Tenorth auch zustimmend kommentiert wurde (vgl. Tenorth 1996). Unterscheiden sich die bildungstheoretischen Arbeiten mit Blick auf ihre zentralen Bezugsautor:innen meist

46 Hier wurden Passagen in veränderter Form aus dem Text »Das postkoloniale Ende der Bildung« (Wartmann 2021) übernommen.