

Das postkoloniale Ende der Bildung

Robert Wartmann

Was bedeutet das postkoloniale Denken und Engagement für akademische Auseinandersetzungen rund um den Bildungsbegriff? Wiederholen sich (nur) die marxistischen, anti-/post-modernen oder poststrukturalistischen Gesten mit postkolonialen Interventionen? Könnte Bildung dekolonial oder postkolonial gegen die koloniale Moderne gewendet werden (vgl. Knobloch 2019; Castro-Varela 2016; Dhanwan 2014)? Oder taugt eine subjektivierungstheoretische, hegemonietheoretische oder dekonstruktive Bildungsphilosophie für einen epistemischen Bruch? Und was kommt hinzu, wenn wir beispielsweise Homi K. Bhabha, Dipesh Chakrabarty und Gayatri Chakravorty Spivak mit den kritischen Bildungstheorien koppeln?

In diesem Beitrag werden vorrangig Bhabhas Kritik an der institutionellen Verankerung des Poststrukturalismus (Bhabha 2011, 47ff.), Chakrabartys Provinzialisierungsfigur (vgl. Chakrabarty 2010), Spivaks Kritik am liberalen Multikulturalismus und transnationalem Kapitalismus (bspw. Spivak 1996), sowie Chakrabarty und Spivaks Kritik am Nationalismus als Anstöße und Ausgangspunkte genommen, um bestehende bildungstheoretische und kritische Auseinandersetzungen rund um den Bildungsbegriff zu provinzialisieren/einzugrenzen und eine Neuausrichtung der Bildungsphilosophie (als Disziplin) anzulegen.

Das postkoloniale Denken und Engagement soll jedoch nicht nur in einen klassischen Kritikmodus eingeschrieben werden, sodass die postkolonialen Theorien die Kriterien, die Zielperspektive und den Rahmen der Kritik an der Bildungstheorie (*von außen*) liefern. Zwar basiert der folgende Beitrag auf einem Blick durch die postkoloniale Kritikbrille, hier vorrangig in Bezug auf die ambivalente Verwendung Humboldts in der Bildungstheorie, gleichzeitig werden die postkolonialen Theorien und Praktiken als Be-Zugspunkte verwendet, welche die Bildungstheorie *von innen* und mit ihren *eigenen* Mitteln an und über ihre Grenzen ziehen und verschieben sollen (vgl. Forster 2017, 187).

Es wird im Anschluss an *Das theoretische Engagement* Bhabhas (2011) und *Die Ordnung des Diskurses* Foucaults (1993) die These vertreten, dass die vielfältigen Importe des Poststrukturalismus in die Bildungstheorie einerseits zwar das kritische Potential und die kritische Produktivität der Disziplin Bildungstheorie markieren. Andererseits lassen sich jedoch auch Ausschließungsprozeduren, Verknappungs-

mechanismen und Verschränkungen mit (Meta-)Diskursen (Nation, Kapital oder Geistigkeit) aufzeigen, welche die Grenzen der bildungstheoretischen Produktivität deutlich machen oder Bildungstheorie als Disziplin und Institution sogar in Frage stellen.

Es soll im Folgenden verdeutlicht werden, dass das postkoloniale Denken und Engagement dabei helfen könnte, einen anderen Blick auf die Ordnung der Bildung zu erzeugen, sowie die Grenzen der (kritischen) Bildungstheorie (erneut) aufzuzeigen und es könnte helfen, das ›Potential‹ der bestehenden Kritiken so auszurichten, dass beispielsweise die von der Disziplin vernachlässigten Verwicklungen zwischen Bildung und Nation¹ und die damit verbundenen diskursiven und institutionellen Verankerungen lesbar gemacht, problematisiert und verändert werden.

1. Mythos Humboldt

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 wurden bereits mehrfach markiert und problematisiert (vgl. bspw. Tenoth 2017; Ricken 2006; Wimmer 2009; Ha 2014; Kpao Sarè in diesem Band; Mabe 2007, 32f.). Dies hat jedoch bisher kaum etwas an der zentralen Stellung dieses weißen, deutschen und männlichen Autors und dem Umgang mit dem tradierten deutschen Bildungsdenken in zahlreichen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Einführungswerken, Handbüchern und bildungstheoretischen Auseinandersetzungen geändert (vgl. Jašová und Wartmann 2021).

Mit dem poststrukturalistischen Turn in Teilen der Bildungstheorie und dem damit einhergehenden Wissen um die Wirkmächtigkeit und Gewalttätigkeit der Humboldtschen Bildung und dessen Erbschaft (vgl. bspw. Ricken 2006; Koller 1997, 1999; Wimmer 2009; Knobloch 2019) könnte vermutet werden, dass einige moderne Klassiker der Erziehungs- und Bildungswissenschaft den poststrukturalistischen Turn der letzten Jahrzehnte nicht überlebt oder sich der Umgang mit diesen grundlegend geändert habe (vgl. Wimmer 2002). Dem ist leider mitnichten der Fall. Es scheint der kritischen Bildungstheorie mit Bildung so zugehen, wie Chakrabarty dies in Bezug auf das Imaginäre Europas beschreibt. Ein kritischer »Nachweis als

1 Den Anstoß für die Auseinandersetzung mit der Verwicklung von Bildung und Nation und viele damit verbundene Denkanregungen und Verweise verdanke ich Michaela Jašová, die sich mit dieser Verschränkung im Besonderen auseinandersetzt (vgl. Jašová und Wartmann 2021; Jašová 2021) und eine umfangreichere Publikation zu dieser Thematik vorbereitet.

solcher [verringert nicht die] Anziehungskraft oder Macht« des Imaginären oder in diesem Fall des Versprechens der (Humboldtschen) Bildung (Chakrabarty 2010, 62). Selbst Hinweise, wie Michael Wimmers Fingerzeig auf die epistemische Gewalt moderner Konzepte schon Ende der 80er Jahre (vgl. Wimmer 1988, Vorwort; Forster 2017, 189) oder Norbert Ricken Wink mit dem Zaunpfahl, der auf einen Humboldt aufmerksam machte, der seine Bildung ganz bewusst als politisches Mittel für eine liberale Umgestaltung der Gesellschaft konzipiert hatte, die jeglichen Widerstand umgehen und ausschalten soll (vgl. Ricken 2006, 317), scheinen kaum Widerhall zu finden und an dem Umgang mit Humboldt innerhalb der Disziplin nichts zu ändern.

Humboldts Bildung bleibt auch in den poststrukturalistischen Auseinandersetzungen der Bildungsphilosophie ein maßgeblicher bildungstheoretischer Kreuzungspunkt diverser akademischer Auseinandersetzungen, Kritiken, Reformulierungen, Verwerfungen, Wiederbelebungen oder Dekonstruktionen (vgl. Ricken 2006, 255f.). Humboldt scheint ein verbindendes Glied zu sein, auf das sich so gut wie alle beziehen. Unterscheiden sich die bildungstheoretischen Arbeiten mit Blick auf ihre zentralen Bezugsautor*innen meist deutlich voneinander, scheint Humboldt ein gemeinsamer Bezugspunkt zu sein, der so etwas wie eine gemeinsame Identität der Bildungstheorie stiftet. Sei es beispielsweise mit Foucault (vgl. Ricken 2006, 2015), mit Lyotard (vgl. Koller 1999), mit Laclau und Mouffe (vgl. Schäfer 2011) oder mit Derrida (vgl. Wimmer 2009); Bildungstheorie scheint nicht drumherum zu kommen sich an Humboldts Bildungsdenken abzarbeiten.

2. Provinzialisierung Humboldts

Versteht mensch Chakrabartys Provinzialisierung in Anlehnung an Forster als Eingrenzung und Kontextualisierung (spät-)moderner Begrifflichkeiten, wie der damit zusammenhängenden Institutionen, Einschreibungen, Diskurse und Praktiken (vgl. Forster 2017, 187), so lassen sich eine Vielzahl an bildungstheoretischen Arbeiten als Provinzialisierungsversuche markieren, die den oben benannten realen und institutionalisierten Mythos Humboldt demontieren. Spätestens seit den Importen poststrukturalistischer Arbeiten in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft lässt sich Bildungstheorie in einer Weise positionieren, dass innerhalb dieser die neuhumanistische Bildung Humboldts und ihre spätmodernen Abwandlungen und Reformulierungen ausgiebig problematisiert, kritisiert und dekonstruiert wurden. Gerade in Bezug auf die poststrukturalistische Subjektkritik sind zahlreiche Dezentrierungen der neuhumanistischen (Selbst-)Bildung entstanden, welche die vielen durch die Moderne verdrängten Anderen (vgl. Latour 1998) ins Zentrum der bildungstheoretischen Auseinandersetzungen rückten.

Ich möchte hier exemplarisch zwei Texte fokussieren, die Humboldts Bildung eingrenzen und demontieren, um in einem ersten Schritt dieses Beitrags das kritische Potential der Bildungstheorie aufzuzeigen. Ich beziehe mich vorrangig auf *Bildung in einer Vielfalt von Sprachen* Hans-Christoph Kollers (1997) und *Vom individuellen Allgemeinen zur mediatisierten Singularität* Wimmers (2009).² In diesen Texten wird an differenztheoretische Momente in Humboldts Sprachtheorie und Anthropologie angeknüpft, welche in Widerspruch zu den identitätslogischen, universalistischen und totalisierenden Tendenzen bei Humboldt und in Widerspruch zur Bildungsgeschichte als große Erzählung³ gebracht werden.

Zunächst zu Koller: Die Re-Lektüre Humboldts und Reformulierung des neuhumanistischen Bildungsdenkens lässt sich in einer Weise lesen, sodass es Koller um eine Umkehrung eines zentralen regulativen Strukturelements im Zentrum der humboldtschen Theoriearchitektur geht. Neben dem erkennbaren linguistic turn⁴ und der damit verbundenen Dezentrierung des Subjekts⁵ wird an die Stelle

-
- 2 Beide Texte erschienen in der Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE.
 - 3 »Aus der Perspektive Lyotards gesehen, steht die Bildungstheorie unter dem Verdacht, an einem Projekt zu arbeiten, das als pädagogische Variante der ›großen‹ Legitimationserzählungen zu verstehen wäre: dem Projekt einer Vereinheitlichung differenter Wissensformen und Sprachspiele unter dem einigenden Dach des Bildungsbegriffs. Ähnlich wie die großen Erzählungen der aufklärerisch-emanzipatorischen oder der idealistischen Geschichtsphilosophie, so wäre im Anschluß an Lyotard zu vermuten, versucht die Bildungstheorie, eine Geschichte zu erzählen, die den Widerstreit verdeckt, indem sie im Begriff der Bildung eine Einheit konstruiert, welche die heterogene Vielzahl der Diskursarten zusammenschließt« (Koller 1997, 47).
 - 4 Der Bildungsprozess könne mit Bezug auf Humboldts sprachtheoretische Schriften »nur mit Hilfe, ja in der Sprache erfolgen« (Koller 1999, 92). Schon Humboldt verstand Sprache als ein Medium »jener bildenden Auseinandersetzung des Menschen mit der« materiellen, wie idealen Welt und den anderen Menschen. Auch werde Sprache schon bei Humboldt nicht mehr einfach »abbildtheoretisch bzw. repräsentationistisch« begriffen. Also Sprache repräsentiert nicht einfach »etwas, was vor bzw. außerhalb der Sprache existieren würde« (ebd., 12). Sondern sie ist »vielmehr ›konstitutionistisch‹« und an »der Hervorbringung bzw. der Konstitution von Gegenständen und Gedanken« beteiligt (ebd.). Die Sprache ist bei Humboldt kein transparentes und einseitig kontrollierbares Werkzeug des Ichs für die Auseinandersetzung mit Welt (vgl. Koller 1997, 56). Die Sprache ist dem Ich vorgängig positioniert und beeinflusst, prägt und konstituiert »das gesamte Denken, Empfinden und Handeln des Menschen« (Koller 1999, 92), sowie seine Gegenstände der Welt (vgl. ebd., 90f.).
 - 5 Bildung wird bei Koller (mit Lyotard) an eine radikale Heterogenitätsfigur, an das Erzeugen, Anerkennen und Offenhalten des Widerstreits gekoppelt. Nach der Widerstreitkonzeption Lyotards ist ein »Wissen oder eine Methode [...] dann erst legitim, »wenn es [entweder] eine bisher geltende Logik bzw. ein etabliertes Regelsystem durchbricht oder [...] wenn es in einem spezifischen Sinne neu ist« (Koller 2012, 88) oder wenn es die Heterogenität verschiedener Logiken und Regelsysteme offen und im Widerstreit hält und dieser Widerstreit ›bezeugt‹ wird (vgl. ebd., 94). Was dieses Neue oder die Heterogenität erzeugt oder offenhält, ist dabei

einer vereinheitlichenden und harmonischen Rahmung von Differenz eine radikale Heterogenitätsfigur positioniert (vgl. Koller 1997, 57). Koller folgt Humboldt nicht, wenn sich die verschiedenen Sprachen »in einer ursprünglichen oder anzustrebenden Ganzheit« (ebd.) und »harmonischen Totalität« (Koller 1997, 54) wieder aufheben sollen, sondern er radikalisiert⁶ die Figuren der ›Mannigfaltigkeit‹ und des ›Widerstreits‹. Der schon von Humboldt verwendete Begriff des Widerstreits (vgl. Humboldt, II, 27; Verweis n. Koller 1997, 51.) gerät mit Lyotards Widerstreitskonzept ins Zentrum der bildungstheoretischen »Reformulierung« (Koller 2012, 15). Koller orientiert die »Pluralität und Heterogenität unterschiedlicher Sprachen und Denkweisen [...] stärker am Dissens« (ebd.). Er versucht mit Lyotard »die irreduzible Verschiedenheit solcher Weltansichten« (ebd., 58), »die besondere Eigentümlichkeit des Individuums« und die »Mannigfaltigkeit der Weise [...], wie sich die Welt in verschiedenen Individuen spiegelt« (Humboldt I, 239, zit. n. Koller 1997, 58) gegen die ›totalisierende Konzeption‹ Humboldts zu wenden. Koller schließt an einen Humboldt an, bei dem sich das Besondere und die Mannigfaltigkeit nicht wieder unter einem Ganzen oder in Harmonie auflöst.

Humboldt verschränkt Sprache untrennbar mit den individuellen Weltansichten und in Humboldts Bildungstheorie gehe es genau um die Veränderung dieser ›Weltansicht‹, um die ›Gabe‹ einer »eigenen und neuen‹ ›Weltansicht‹. Es gehe bei Bildung darum, »dem Geiste eine eigne und neue Ansicht der Welt und dadurch eine eigne und neue Stimmung seiner selbst [zu] geben« (Humboldt 1960-1981, Bd. I, 239, zit. n. Koller 1999, 92). Mit der engen Verschränkung von Sprache und ›Weltansicht‹ lässt sich die Humboldtsche Bildungskonzeption mit Koller so verstehen, dass es bei Bildung um das ›Erlernen‹ einer neuen Sprache geht (vgl. Koller 1999, 62). Zumindest ist das »Erlernen fremder Sprachen« für Humboldt ein, »wenn nicht sogar [...] [der] Grundmodus von Bildung« (Koller 2012, 13).

Unter Ausklammerung der totalisierenden Tendenzen bei Humboldt gehe es dabei um die »Sprachen im Plural«, wodurch die verschiedenen Weltansichten und Welterschließungen auch nur im Plural zu denken seien (vgl. Koller 2012, 13). Es findet sich ein »wahrer, nicht aufzuhebender Widerstreit, und eine unüberspringbare Kluft zwischen jedem und jedem« (Humboldt II, 27, zit. n. Koller 1997, 51) und eine Pluralitätskonzeption, die sich schon mit Humboldt soweit radikalisieren lässt, dass »wirklich jeder Mensch seine eigne« Sprache besitzt (Humboldt III, 228, zit. n. Koller 2012, 13.). Kein »Wort Einer Sprache [gleich] vollkommen einem

nicht vom Subjekt abhängig. Es gibt keine »Position, von der aus das Subjekt die widerstreitenden Sprachspiele oder Diskursarten beherrschen könnte« (Koller 2001, 42). Das Subjekt wird mit Lyotard vielmehr von diesen ›widerstreitenden Sprachspielen‹ ›beherrscht‹ (ebd.).

6 »Radikal ist diese Pluralität insofern, als Lyotard bestreitet, daß es eine allgemeine oder universale Grundlage gebe, in der die Verschiedenheit der pluralen Elemente ihrerseits ›aufgehoben‹ wäre« (Koller 1999, 14f.).

in einer andren Sprache« (Humboldt V, 137, zit. n. Koller 1999, 88.). Alles »Verstehen ist [...] immer zugleich ein Nicht-Verstehen, alle Uebereinstimmung in Gedanken und Gefühlen [ist] zugleich ein Aufeinandergehen« (Humboldt III, 439; vgl. III, 228, zit. n. Koller 1999, 89).

Wimmers Humboldt-rezeption schließt an Kollers sprach- und differenzphilosophische Rezeption an, nimmt jedoch die Anthropologie Humboldts als einen weiteren Ausgangspunkt hinzu, um weitere identitätslogische Tendenzen bei Humboldt zu problematisieren. 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 V, 187, zit. n. Wimmer 2009, 70). Der Mensch sei »auf einen ihm antwortenden Anderen angewiesen«. Zwar fasst Humboldt diesen Anderenbezug wieder in seine totalitäre Konzeption ein, in der die anderen Weltansichten nur »Modifikationen« der eigenen Weltansicht sind und hinter der Sprachvielfalt sich eine Sprache und »die Einheit der Menschen, der Nationen, der Gesellschaft« verbirgt (Wimmer 2009, 70). Doch Wimmer bringt den nicht »aufzuhebenden Widerstreit« und die »unüberspringbare Kluft zwischen jedem und jedem« (Humboldt II, 27, zit. n. Koller 1997, 51) in Widerspruch mit der Anthropologie Humboldts:

»Denn wenn »wirklich jeder Mensch eine eigne« Sprache spricht (W III, S. 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 unerkant mit ihm dahinstirbt« (Humboldt V, 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 bleibe (im Rahmen der Humboldtschen Anthropologie) »von allen anderen unerkant 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 einen zentralen Status in der Subjektgenese zuweist und dessen widersprüchliches Verhältnis zur Sprache und zum Subjekt deutlich werden lässt.

Mit Derrida ist die Singularität kein einfacher Rest mehr, sondern das Singuläre entsteht durch die ursprüngliche Entfremdung⁷ 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). Das Singuläre gibt es somit nicht als eine 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, unübersetzbar Singuläres erscheint« (ebd., 76). Das Singuläre ist Effekt und Spur der Sprache zugleich und auch mit dem Spiel des Begehrens und der Phantasmen verschränkt (vgl. ebd., 75). Zwar findet sich (ähnlich wie bei Humboldt) bei dem Derridaschen Subjekt ein Streben nach einer Einheit, hier dem Anfang der Spur, einer Wahrheit, einer vorersten Sprache, die jedoch im Gegensatz zu Humboldt »nie als etwas Aussagbares, Bezeugbares stattgefunden« hat, da dieser Anfang ein Effekt ist (Wimmer 2009, 75; vgl. Derrida 1997).

In einer radikalisierenden »Weiterführung des Problems von Humboldt« wird die Muttersprache, die eigene Sprache des Ichs zur Fremdsprache⁸ und Sprechen immer als Übersetzen ausgewiesen (Wimmer 2009, 72-77). Wimmer entfaltet mit Derrida die paradoxe Figur der Muttersprache als »die Sprache des Anderen« (Derrida 1997, 22, zit. n. Wimmer 2009, 72.). Es geht dann bei Bildung nicht um eine »mehr oder minder zufällige Konfrontation mit einer fremden Sprache, sei es nun eine fremde Nationalsprache, die Fachsprache einer bisher unbekanntem Wissenschaft oder der Idiolekt eines anderen Individuums«. Auch bedarf es dann nicht 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 »besondere[n] [...] Anlässe[n] bzw. Herausforderungen« zu tun, um sich auf die eigene fremde Sprache »einzulassen«, wobei hier niemand eine Wahl zu haben scheint. Die Sprache, mit ihr als Effekt und Spur die Singularität, wird vielmehr wie ein Gesetz

7 Wimmer knüpft mit Derrida an ein Entfremdungsdenken an, welches »die moderne Geschichtsphilosophie und Bildungstheorie seit Rousseau durchzieht«, welches »aber gegen jede Erlösungsutopie« gewendet und wie bei Kierkegaard als »ursprüngliche Entfremdung« verstanden wird: »Entfremdung ist, wie bei Kierkegaard, 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.).

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

gegeben, zudem nicht Nein gesagt werden kann (vgl. 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 Humboldt-rezeption nicht nur jede*r seine*ihre eigene Sprache und zwischen den Sprachen klafft nicht nur eine unüberwindbare Mauer, sondern in einer Derridaschen Weiterführung Humboldts wird die eigene Sprache zur Fremdsprache: »Ich habe nur eine Sprache, und die ist noch nicht einmal meine« (Derrida 1997, 15; Derrida 2003, 11, 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. 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 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 Humboldt: Wenn mensch wie Humboldt »die Illusion einer ganzheitlichen Identität als reale Möglichkeit unterstellt« (Wimmer 2009, 65) und wenn diese Unterstellung gesellschaftlich wirkmächtig wird, dann »blockiert« und stellt mensch die »Möglichkeiten der Übersetzung« des Singulären still (ebd., 79) und beraubt »das Subjekt seiner Singularität und Andersheit« (ebd., 65), das mit Derrida gedacht nur im übersetzenden Sprechen möglich ist. Mensch schließt es in einen vorcodierten Raum und den Institutionalisierungen einer spezifischen Differenzkonstruktion des individuellen Allgemeinen (vgl. Wimmer 1999, 63f.), wie einer »spezifischen Menschenfassung« (Seitter 1985; 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 im Anschluss an Derrida im Vergleich zu Humboldt keine geschlossenen Entitäten mehr. Sie sind nicht mehr mit sich selbst identisch. Damit herrscht mit Derrida zwischen den Sprachen (oder Sprachspielen) kein harmonisch-gerahmter (Humboldt) oder radikaler Widerstreit (Koller). In Anknüpfung an Derrida bemüht Wimmer die Heterogenitätsfigur der »unreinen Differenz« (vgl. Wimmer 2014b, 447); eine Differenz, die in sich »heterogen und paradox« ist. Mit dieser Differenz wird das Unterschiedene als identitätslogische Entität beseitigt, die Pole werden unentschieden (vgl. Wimmer 1999, 56). Es geht dann nur noch um Vermischungen, Kontaminationen und Grenzverwischungen (vgl. Wimmer 2014b, 447).

Diese Differenzfigur erinnert an Bhabhas Anknüpfungen an Derrida und seine Hybriditätsfigur und ähnlich wie in (einigen) postkolonialen Interventionen (vgl. Castro Varela 2016) visiert Wimmer mit diesem Differenzdenken einen epistemischen Bruch (vgl. Forster 2017, 189; Wimmer 1988 Vorwort), einen »post-kolonialen Dialog« (Schäfer und Wimmer 1999) und die Zersetzung der modernen Erfindung und Konstruktion des Anderen an (vgl. Forster 2017, 189; Wimmer 1988 Vorwort.).

3. Grenzen der bildungstheoretischen Kritik

Die Unterscheidung Bhabhas zwischen der »institutionellen Geschichte kritischer Theorie und ihrem Potential zu Veränderung und Innovation« (Bhabha 2011, 48; vgl. Winthrop-Young 2005, 27-33) erinnert an eine Unterscheidung oder eher an eine Verschränkungsfigur Foucaults, die er in seiner Antrittsvorlesung *Die Ordnung des Diskurses* verwendet und die sich ohne große Umwege direkt auf den Umgang mit Humboldt in der Bildungstheorie übertragen lässt. Die »Fruchtbarkeit eines Autors« (Humboldt), die »Vielfältigkeit der Kommentare« zu Humboldt, die »Entwicklung einer Disziplin« in stetiger Referenz mit Humboldt markieren einerseits »unbegrenzte Quellen für die Schöpfung von [auch kritischen] Diskursen.« Andererseits besitzen diese Prinzipien eine einschränkende, »restriktive und zwingende Funktion« (Foucault 1993, 25).

Bildungstheorie lässt sich mit Foucault als Disziplin, als Diskursgesellschaft, aber auch als Kommentarsystem bestimmen, welches (zumindest sehr lange Zeit und zu großen Teilen weiterhin) um bestimmte vorrangig männliche und weiße Autor*innen kreist(e).

In Teilen der Bildungswissenschaft kamen mit den poststrukturalistischen Importen auch neue regulative Prinzipien; mit Foucaultschen Vokabular: An die Stelle von Bedeutung, Ursprünglichkeit, Einheit und Schöpfung traten deren Umkehrungen, wie Ereignis, Serie, Regelmäßigkeit und Möglichkeitsbedingung (vgl. Foucault 1993, 35). Der bildungstheoretische Fokus verschob sich vermehrt (zumindest in Teilen der Disziplin) weg vom Fokus auf Identität und Allgemeinheit der Erziehungs- und Bildungswissenschaft hin zu grenzüberschreitenden und interdisziplinären Interventionen. Außerdem gehörten die Themen rund um die Dezentrierung des Subjekts, die Auseinandersetzungen mit dem Symbolischen, mit Diskursen und Macht, sowie mit Differenz, Alterität wie Heterogenität und die entsprechenden Referenzautor*innen nach und nach zum Standardrepertoire poststrukturalistischer Bildungstheorie (vgl. bspw. Ricken 2006; Koller 1997; Schäfer 2011; Wimmer 2016).

Doch allein mit Foucaults Antrittsvorlesung lässt sich Bildungstheorie in einer Weise systematisieren, in welcher die bildungstheoretischen Grenzüberschreitungsversuche im Anschluss an den Poststrukturalismus selbst problematisch wer-

den. Die Ausschließungsprozeduren (das verbotene Wort; die Ausgrenzung des Wahnsinns; der Wille zur Wahrheit) und die Verknappungsmechanismen (Kommentar, Autor, Disziplin, Ritual, Diskursgesellschaft, Doktrin) ermöglichen einen Blick auf die Bildungstheorie, welche die Grenzen und Einschränkungen der Disziplin verdeutlichen (vgl. Foucault 1993, 25, 29). Und neben den Ausschließungs- und Verknappungsprozeduren schränken auch eine Vielzahl an Meta-Diskursen (bspw. Kapital, Nation, Geistigkeit) das Wuchern der (auch kritischen) Diskurse über Aufwachsens- und Veränderungsprozesse⁹ grundlegend ein.

Das »verbotene Wort« (Foucault 1993, 16) findet sich schon in der Begrifflichkeit Bildungstheorie oder Bildungswissenschaft. Trotz aller Kritiken, Verwerfungen, Dekonstruktionen und Problematisierungen des Bildungsbegriffs findet sich zwar eine Vielfalt an Arbeiten in Bezug auf den Bildungsbegriff, doch es lässt sich keine wirkliche Heterogenisierung des Sagbaren über das Aufwachsen oder von Veränderungsprozessen in der Erziehungswissenschaft ausmachen, welche die Zentralstellung des Bildungsbegriffs auflösen könnte (vgl. Ricken 2006, 16, 276ff.). Höchstens die Begriffe der Erziehung und des Lernens besitzen eine ähnliche hegemoniale Stellung, wobei der Erziehungsbegriff sich auch nicht ohne weiteres vom Bildungsbegriff lösen lässt (vgl. Ricken 2006, 151).¹⁰ Auch der »Wille zur Wahrheit« in der Suche nach dem Was der Bildung betrifft nicht nur große Teile der empirischen Bildungsforschung, sondern auch die poststrukturalistische »Eigenheit« von Bildung, sei es als Ordnung oder Dispositiv (Ricken 2006, 205), als leerer Signifikant (vgl. Schäfer), als Entsubjektivierungsform (vgl. Lüders 2007) oder Transformationsfigur (vgl. Koller). Der »Autor [wie Humboldt] als Prinzip der Gruppierung von Diskursen, als Einheit und Ursprung ihrer Bedeutungen, als Mittelpunkt ihres Zusammenhalts« bindet selbst die dekonstruktive Variante an sich, wenn zum Beispiel Humboldt von Wimmer als Vorläufer des Poststrukturalismus bemüht wird.¹¹

-
- 9 Der Begriff des Aufwachsens und der Veränderungsprozesse dienen als quasi-allgemeine Begrifflichkeiten, lassen sich jedoch auch als nicht neutrale und gleichzeitig leere Signifikanten ausweisen oder müssen als solche ausgewiesen werden.
- 10 Hier seien jedoch bspw. auch auf die Importe aus der Soziologie rund um den Sozialisationsbegriff und die Importe aus der Psychologie und deren Entwicklungsbegriff verwiesen, die auch stärker einem französischen und nordamerikanischen Referenzsystem zuzuordnen wären und als erziehungs- und bildungswissenschaftliche Grundbegriffe markiert werden können.
- 11 »Wenn der Satz, dass es keinen Weg zum Imaginären wie zum Realen gibt, der nicht über das Symbolische verläuft, die Grundeinsicht der verschiedenen Spielarten des (Post-)Strukturalismus artikuliert, dann könnte man darin eine wiederholende Verallgemeinerung der Auffassung Humboldts vom vermittelnden Charakter der Sprache erkennen. Allerdings handelt es sich um eine Wiederholung, die zugleich das Konzept von Sprache verschiebt und damit einen signifikanten Einschnitt im neuhumanistischen Bildungsverständnis anzeigt. Lag diesem das Ideal eines die Sprache beherrschenden Subjekt zugrunde, das aufgrund der Selbsttransparenz seines Bewusstseins sowohl zu völliger Selbsterkenntnis in der Lage wäre als

Gerade der Autor Humboldt scheint eine Bildungstheorie nach sich gezogen zu haben, die (natürlich mit einigen Ausnahmen) zwanghaft Humboldt kommentieren muss (wie auch dieser Beitrag). Selbst in der kritischen Problematisierung der neuhumanistischen Bildung wird immer wieder Humboldt verwendet, sei es (exemplarisch) in Bezug auf seine staatstheoretischen (Ricken), sprachtheoretischen (Koller, Wimmer), anthropologischen (Wimmer) oder alteritätstheoretischen (Schäfer, Koller, Wimmer) Schriften oder Denkfiguren.

Und trotz des Fokus auf Differenz und Grenzüberschreitung, trotz der Problematisierung identitätslogischer Denksysteme (vgl. Wimmer 1999; Wimmer und Schäfer 1999; 9-26, Schäfer 2006) oder der Zentrierung sprachlicher Vielfalt (vgl. Koller 1997) bleiben der akademische Habitus in Bezug auf Einsprachigkeit, Autorschaft und geistiges Eigentum, wie die schon traditionelle Anknüpfung an den deutschen Idealismus und Neuhumanismus, die Setzung allen (deutschen) Anfangs ins antike Griechenland (vgl. Wrana 2021; Jašová und Wartmann 2021) bestimmende Elemente der Disziplin Bildungstheorie.

Wie in den vorherigen Kapiteln aufgezeigt, lässt sich die Fruchtbarkeit und das Potential innerhalb der Bildungstheorie mit Blick auf deren Kritik- und Innovationskraft hervorheben, doch drohen – dies ist die These dieses Texts – die Einschränkungs- und Ausschließungsprozeduren der Bildungstheorie als Institution/Disziplin/Diskursgesellschaft/Kommentarsystem das kritische Potential zu subvertieren, wenn bspw. in Bezug auf den Autor Humboldt und die ausgeprägte Einsprachigkeit der Disziplin die Verschränkung zwischen Nation und Bildung kaum bis gar nicht angegangen werden. Denn was bringt zum Beispiel eine Lyotardsche und differenztheoretische Reformulierung der Humboldtschen Bildung, wenn diese wieder um einen weißen, deutschen und männlichen Autor kreist, in deutscher Sprache den Monolingualismus stützt und wenn diese Reformulierung sich zudem als ein bloßer Kommentar zu Humboldt verstehen lässt, der auch noch die Meta-Diskursarten, wie Kapital (vgl. Sanders 2013, 97) oder Nation aus dem Blick verliert?

Gerade mit postkolonialen Kritiken am liberalen Multikulturalismus und an der Verschränkung zwischen transnationalem Kapitalismus, Nationalismus und Multikulturalismus (vgl. Spivak 1996) lässt sich die affirmative Haltung Kollers gegenüber der (Post-)Moderne (vgl. Koller 1997) und das Kritikpotential von radikalen Heterogenitätsfiguren und widerstreitenden Sprachspielen auf dem Papier in Frage stellen. Was bringt es, wenn parallel zu den differenz- oder machttheoretischen

auch die Wahrheit eines objektiven Welt- und Geschichtsverständnisses erreichen könnte, so gerieten nun da Subjekt wie auch die Welt in eine wesentlich radikalere Abhängigkeit von der Sprache im Sinne eines Mediums« (Wimmer 2009, 57; vgl. Wimmer 1999, 45-51).

»Grenzgängen« und »Grenzüberschreitungen« beispielsweise die Kämpfe für mehr »Klassenmobilität« (vgl. Spivak 2008b) nicht oder kaum mehr stattfinden?¹²

Inwiefern irritiert die einsprachige, aber radikale Heterogenität fordernde Bildungstheorie überhaupt einen transnationalen Kapitalismus, der sich auf Nationalismus stützt und die »Vielfalt« als Ressource und einfache »Kunden« (Wimmer 2014b, 433ff.), die andere Kulturen (und Sprachen) kennen (vgl. Spivak 1996, 83), braucht? Inwiefern irritiert das poststrukturalistische Bildungstechnologieupdate die für den transnationalen Kapitalismus notwendige Einschreibung von Heterogenität und Transformations-Flexibilität in die Subjekte?

Und 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, das Hermeneutikverständnis Humboldts zu demontieren und die Wirklichkeit/Möglichkeit von Einsprachigkeit differenztheoretisch zu widerlegen und vor allem, wenn die Dekonstruktion vielleicht das moderne Begehren nach dem anderen nur radikalisiert (vgl. Spivak 1985)?

Selbst die differenztheoretischen Stile entziehen sich nicht dem Phallogozentrismus (vgl. Spivak 1985). Jeder Stil (vgl. ebd., 184f.), jeder potente Stift (Nietzsche) oder Schreibgriffel (Kittler) im Namen der Anderen oder der Differenz bleibt dem Stil (Phallus) verbunden (vgl. ebd., 197ff.) und gebunden an das, wovon menschlich versucht abzugrenzen (zum Problem der Alternative siehe Wimmer 2003, 194–198). Folglich kann mit Verweis auf Spivaks Text *Verschiebung und der Diskurs der Frau* (1985) auch die Dekonstruktion als eine problematische oder eher ambivalente Radikalisierung moderner Tendenzen gefasst werden, mit der die Frau, das Andere und das Genießen noch stärker dem männlichen Begehren der philosophierenden Männer und Frauen untergeordnet werden. Die von Foucault behauptete Gleichzeitigkeit von produktiver Kritik und damit verschränkten Ausschließungsmechanismen zeigt sich somit auch in Bezug auf die Dekonstruktion selbst.

Bei aller möglichen Kritik an den Dekonstruktionsversuchen Wimmers oder der von Koller anvisierten radikalen Heterogenität muss jedoch angemerkt werden, dass diese differenztheoretischen Perspektiven und auch der gegen jede Totalität gerichtete plurale Stil, also beispielsweise der Versuch »niemals für sich selbst zu sprechen« und »ständig in Bewegung zu sein«, das radikale Zitieren (Spivak 1985, 197; vgl. Derrida 1986) und Einnisten in bestehende »Werkrühen« (Bolz 1996, 11), Montagen & Moirés (Kittler 1986), der Essayismus (Bolz 1996, 10; Zima 2012), die Mehrstimmigkeit & plurale Medienverwendung (bspw. Kassetten & Architektur bei Derrida), die »Feminisierung des Philosophierens« (Spivak 1985, 94), die

12 Mit Spivak wäre Klassenmobilität die »Hauptsache«, damit die Durchsetzung von Heterogenität und Mehrsprachigkeit überhaupt auf fruchtbaren Boden stößt und die »Huntingtons dieser Welt vielleicht bezwungen werden« (vgl. Spivak 2008b).

widerwärtigen Maschinerien (vgl. Foucault 1993) und das molekulare Maschinenbasteln (vgl. Deleuze), noch nicht wirklich im Mainstream der Erziehungswissenschaft angekommen sind. Es wäre somit (neben der Zunahme einer hier geforderten verstärkten Nationalismus- und Kapitalismuskritik durch die und an der Bildungstheorie) angebracht wissenschaftstheoretische und –stilistische Heterogenität (weiterhin) zu fördern und zu stützen. Das poststrukturalistische »Plädoyer für die Differenz« sollte nicht Aufgrund teils vernachlässigter Themen (bspw. Nation & Kapital) gestoppt, sondern eher forciert werden (Münker & Roessler 2012, IIX), und dies (mit Verweis auf Spivak oder auch Koller) müsste so weit getrieben werden, dass selbst der plurale Stil problematisch und eine neue Erzählung der Differenz vermieden wird, zumindest als identitätslogische und große Erzählung. Denn auf eine Erzählung der Differenz lässt sich wohl aus strategisch-politischer Sicht nicht verzichten (vgl. Czollek 2020a, 2020b), doch müssten mindestens die Ambivalenzen, Ausschlüsse und Verschränkungen der eigenen differenztheoretischen Zugänge in den Blick kommen.

Das kritische Potential der Bildungstheorie habe ich oben am Beispiel von zwei Kommentaren zu Humboldt verdeutlicht. Doch das postkoloniale Denken (allein als Reflexionsspiegel) dürfte eines aufzeigen: Diese bildungstheoretischen Bewegungen haben Grenzen, gerade wenn aus einer westlichen, modernen und sehr humanistischen Institution heraus, von einem *deutschen* Ort aus über vorrangig *innerkulturelle* Probleme und Diskurse in deutscher Sprache (meist nur) geschrieben und gesprochen und das deutsch-traditionelle Referenzsystem reproduziert wird (vgl. Bhabha 2011, 47ff.; Spivak 1996, 84).

Postkoloniale Theorie eignet sich in Bezug auf diese skizzierte und thesenartige Problematisierung der Bildungstheorie damit vorrangig als Wiederholungsgeste der poststrukturalistischen Umkehrung der regulativen Prinzipien der Disziplin. Gleichzeitig rücken mit dem postkolonialen Blick unter anderem die Themen des Nationalismus und Kapitalismus, wie die Ambivalenz differenztheoretischer Konzepte und Stile im Anschluss an den Poststrukturalismus (teils wieder) stärker ins Zentrum, was neben einer Wiederholung der strategischen Umkehr der regulativen Prinzipien die Bildungstheorie in ihrer gegenwärtigen diskursiven und institutionalisierten Fassung radikal in Frage stellt.

4. Das »nationale Label ›Humboldt‹«

»Die Humboldts sind eine kollektive Projektionsfläche und kulturpolitische Erfindung für das, was Deutschland in seiner Geschichte eigentlich noch nie war. Durch die Humboldtsche Omnipräsenz erschafft die Kulturnation ein phantastisches Bild von sich, das im Grunde genommen kaum mit seiner Geschichte vereinbar ist. Daher ist das nationale Label »Humboldt« allgegenwärtig: Wo Hum-

boldt daraufsteht, ist auch das Versprechen auf ein gutes Deutschland drin. In diesem Sinne ist der Humboldt-Diskurs nicht nur selbstverliebt, sondern engt auch die Räume für kritische Diskurse ein, die die deutsche Gesellschaft, ihre politische Kultur und Geschichte nicht durch die rosarote Humboldt-Brille sehen. Der Humboldt-Kult ist also im Sinne einer nationalen Inszenierung zu lesen und zu dekonstruieren.« (Ha 2014)

Es wurde schon mehrfach darauf hingewiesen, dass sich Nation, Kultur und Bildung näher stehen (vgl. Bollenbeck 1994; Ricken 2006; Wimmer 2009; Tenorth 2015 & 2017; Messerschmidt 2020), als die oft gegen Autorität, Staat, Kapital, Erziehung oder auch die koloniale Moderne (vgl. Knobloch 2019) positionierte Bildung dies vermuten lässt. Gerade die deutsche Nationalbildung und auch die Wiedergutwerdung der deutsch-nationalen Identität nach dem zweiten Weltkrieg (vgl. Czollek 2020a & 2020b, 65) weisen eine Besonderheit¹³ auf, die eng mit Geistigkeit, kulturellen Erzeugnissen und damit auch der Bildung verbunden ist (vgl. Wimmer 2009, 77; Ricken 2006). Selbst Friedrich Wilhelm III soll gesagt haben, dass der »Staat [...] durch geistige Kräfte ersetzen [muss], was er an physischen verloren hat« (nach Tenorth 2020) und für seine anvisierte Bildungsreform und die damit einhergehende Universitätsgründung in Berlin beauftragte er Wilhelm von Humboldt, so die Erzählung. Auch wenn Humboldts Bildungskonzeption, wie gesagt, gerne gegen alle Autoritäten positioniert wird, so ist die Begrifflichkeit der »Nation« eine zentrale und affirmative Referenz in Humboldts Bildungsdenken (vgl. Tenorth 2010, 18f.; Jašová 2021).

»Die Individualitaet und die Nationalitaet [...] sind die beiden grossen intellektuellen Formen, in welchen die steigende und sinkende Bildung der Menschheit fortschreitet. Im Bunde mit der alles Menschliche leitenden Macht beherrschen sie die Schicksale des Menschengeschlechts, und bleiben, ist auch diese ihre ursprüngliche Verknüpfung unerforschlich, der wichtigste Erklärungsgrund derselben.« (Humboldt 2016, 79, zit. n. Jašová 2021)

Zudem engagierte sich und »plädierte Humboldt eindeutig für die Nation« (vgl. Tenorth 2017). Und die von seiner Person unabhängige Tradierung des Humboldt-

13 »Im Vergleich zu »normalen« Nationen wie Frankreich oder England – normal, insofern ihre Evolution landläufig als Norm für die Genese des Nationalstaates angesehen wird – erscheint Deutschland als die vielbeschworene verspätete Nation. Diese Verzögerung wird üblicherweise einer Mischung aus unterentwickelten ökonomisch-industriellen Zentripetalkräften und überentwickelten politischen Zentrifugalkräften (Konfessionsspaltung, Einfluss äußerer Mächte, das Patchwork aus König-, Fürsten- und Herzogtümern) zugeschrieben. Ein bekannter Effekt dieser Zersplitterung ist die bereits erwähnte Neigung, der kulturellen Produktion als kohäsiver Kraft einen sehr hohen Status einzuräumen« (Winthrop-Young 2005, 112; vgl. Bollenbeck 1994).

schen Mythos (vgl. Tenorth 2015), seine »Vergötterung«, die ewige Rezeption der Humboldtschen Schriften und die regelmäßigen Kritiken, sowie die Reformulierungen seiner Ideen lassen sich selbst in die nationale Inszenierung und Erzählung Deutschlands als Kultur- und Bildungsnation einbetten. Der Bildungskanon bestand zudem lange Zeit vorrangig aus nationalen Imaginären wie Goethe und Schiller; Goethe war selbst und ist der Archetyp der Kultur- und Bildungsnation Deutschland (vgl. Siegert 1993) und Bildungsgeschichte war bis in die 60er Jahre meist reine Nationalgeschichte (vgl. Kössler 2020).¹⁴

Auch aktuell fehlt es nicht an Beispielen, um die Verschränkung von Bildung und Nation zu verdeutlichen. Beispielsweise markiert Allmendinger das heutige Deutschland als »Bildungsrepublik« und die deutsche Gesellschaft als »Bildungsgesellschaft« (2013). Bildung bestimme gegenwärtig »maßgeblich über Lebenschancen« und befähige »Menschen, ein selbstbestimmtes Leben zu führen«. Und nicht nur die individuellen Schicksale basieren nach ihr auf Bildung, auch ist Bildung ein wichtiger »Motor für die wirtschaftliche Entwicklung und Innovation von morgen« (Allmendinger 2013).

Diese ökonomische Verknappung der Bildung als Ressource führt an anderer Stelle wieder vermehrt zum Griff nach der alten guten »akademischen Germania«. Zwar ist der reine Rückgriff auf Humboldt seltener geworden und es finden sich meist Reformulierungen/Problematisierungen des klassischen Bildungsverständnisses in Komplizenschaft mit französischen oder US-amerikanischen Philosoph*innen, doch findet sich hier und da dieser einfache Rückgriff auf Humboldt auch in der Gegenwart. So bringt bspw. Lenzen (Universitätspräsident in Hamburg) in *Bildung statt Bologna* (2014) den deutschen Humboldt gegen den »Sieg« der britisch-amerikanisch akzentuierten Universitätsvorstellungen über das klassische Universitätsideal deutscher Provenienz« in Stellung. Deutschland wird in diesem Buch hier und da mit Europa gleichgesetzt; Humboldt war nach Lenzen auch Europäer (vgl. ebd., 8, 13) und eigentlich kämpfen wir den gleichen Kampf wie schon zu Zeiten von Humboldt: es gilt Bildung, statt reine Verwertbarkeit und bloßes Nützlichkeitsdenken, in die Universitäten zu bringen (vgl. ebd., 82).

In einem anderen politischen Lager findet sich ein weiteres Exemplar dieser Rückkehr zur deutschen Bildung um sich gegen eine verwertbare Bildung und dem Menschen als Humankapital zu positionieren: *Wie man eine Bildungsnation an die Wand fährt* (Kraus 2017). Nach diesem Werk erodieren die nationalen und kulturellen Fundamente, da sich die sogenannten Deutschen selbst verleugnen und verachten. Also neben der Ökonomisierung der Bildung wird die Schuld unter anderem den Alliierten mit ihrer Re-Education und ihren US-amerikanischen Päd-

14 Hier ist es auch wichtig zu markieren, dass die historische Erziehungswissenschaft sich »kaum an den historischen Debatten der letzten beiden Jahrzehnte« unter anderem zu Kolonialismus, Postkolonialismus und Migration beteiligt habe (vgl. Kössler 2020, 12).

agog*innen wie John Dewey zugeschrieben, der die »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 brauche im Umkehrschluss für Kraus somit wieder mehr Fichte, dessen »Bildungsreden« als Reden »von Deutschen schlechtweg« »für Deutsche schlechtweg^[15]« waren und eine Bildung, die »als »Rettungsmittel^[16] und »Erhaltungsmittel einer deutschen Nation überhaupt^[17]« gefasst war und mit der »die »Naturgemässheit«, »Echtheit«, »Geistigkeit^[18] und »Gründlichkeit^[19] als »ächt deutsch^[20] in das »nationale Gedächtnis^[21]« eingeschrieben werden sollten und wurden (Ricken 2006, 322).

Noch verwunderlicher wird es, wenn deutschsprachige Bildung und Bildungstheorie nicht nur für Deutschland in Stellung gebracht wird, sondern Bildung ähnlich wie bei Humboldt für die gesamte Menschheit bemüht wird: als Menschenrecht (Allmendinger 2013) oder als »kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft« (Sander 2018). Auch Bildung als Überlebensinstrument in Moria (vgl. Krappmann 2013), oder die dekoloniale Wendung des Bildungsbegriffs mithilfe deutschsprachiger Bildungstheorie oder die Kopplung der Arbeiten Spivaks mit dem Bildungsbegriff (vgl. Castro-Varela 2016) stimmen bedenklich.

Wimmer machte bereits 1988 in der Erziehungswissenschaft deutlich, dass die (auch koloniale) »Barbarei [...] ein konstitutives Element der europäischen Moderne« sei (Forster 2017; vgl. Wimmer 1988). Er versuchte diese Verwicklung auch bildungstheoretisch immer wieder aufzuzeigen (vgl. Wimmer 1996, 1999, 2002, 2009), womit sich Wimmer so lesen lässt, dass er die Wucherung des modernen Bildungsdiskurses dekonstruktiv eingrenzte. Zwar wurde dies nie ausbuchstabiert, aber Wimmer bemühte bereits Friedrich Kittlers *Aufschreibesysteme 1800 1900* und Derridas *Die Einsprachigkeit des Anderen und die Prothese des Ursprungs*, um auf den Kurzschluss zwischen Mütterlichkeit, Pädagogik, Sprache, Kultur, Nationalität und Staatsbürgerschaft in einer Art »hermeneutischen Lebensform« hinzuweisen (vgl. Wimmer 2009, 58). Auch stellte Wimmer in dem Text »*Spiegel ohne Staniol*« (1999) bereits einige wichtige Fragen: Warum wirkt die Nation als Erfindung und Konstruktionen so unveränderlich und natürlich? Was könnte an die Stelle dieser Konstruktion treten? Wie ließe sich das institutionalisierte (oder das materialisierte)

15 Fichte (1845) 1960, VII, 266. Aufgrund der besseren Lesbarkeit werden die Verweise innerhalb der Zitate hier in die Fußnoten verschoben. Alle Zitate beziehen sich auf Ricken 2006, 322.

16 Ebd. VII, 274.

17 Ebd. VII, 280.

18 Ebd. VII, 337.

19 Ebd. VII, 403.

20 Ebd. VII, 365.

21 Assmann 1993.

Nationale nach dessen »Richtungssinn, phantasmatischen Kern, dessen Ausschließungsmechanismen, mythischen, ideologischen, symbolischen oder imaginären – Identifikationsangeboten [...] lesbar« machen (Wimmer 1999, 64)? Wie könnte eine Politik aussehen, die gegen die »mythische Funktion mit ihren nationalen, völkischen, ethischen und ästhetischen Wirkungen« gerichtet ist (ebd.)?

Neben den bereits erwähnten Verschränkungen des Humboldtschen Denkens und Handelns mit nationalen Diskursen lässt sich nach Wimmer auch Humboldts hermeneutische Sprachauffassung, sowie sein ›Strukturtypus‹ des individuellen Allgemeinen und die Sehnsucht nach der einen ursprünglichen Sprache dem »Mythos der Nationalsprache« zuordnen. Der »metaphysische [...] Humanismus des einen Menschengeschlechts und der einen Sprache« funktioniert nach dem gleichen Muster wie der des Nationalismus, nur das an die Stelle der einen Nation die Menschheit tritt. Es findet sich bei Humboldt 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« betrieben wird (Wimmer 2009, 72).

Trotz aller Entleerung des Begriffs Bildung (vgl. Schäfer 2011) ermöglicht dieser Begriff im Alltag ein gemeinsames, eigenes und einsprachiges Sprechen und Schreiben über das Auf- und Weiterwachsen. Als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft schafft er zudem einen erkenntnis- und disziplinpolitischen Zusammenhang und ein Allgemeines der Erziehungswissenschaft, trotz aller eigentümlicher Ausrichtungen an den Grenzen dieser Disziplin. Inwiefern diese Eigentümlichkeiten, wie beispielsweise die Dekonstruktion oder Widerstreitkonzeption in der bestehenden institutionellen Verankerung das individuelle Allgemeine der Erziehungswissenschaft politisch-strategisch stützen oder brechen, bleibt zu diskutieren. Doch auf den ersten Blick scheint es keine Rolle zu spielen, wie eigentümlich die Einsätze und Grenzgänge sind: Egal ob Dekonstruktion, Systemtheorie, Psychoanalyse, Widerstreitkonzeption, Subjektivierungstheorie oder radikale Demokratietheorie, sie laufen alle unter dem allgemeinen Dach der deutschsprachigen Bildung(stheorie). Aller Kritik und Fluchtversuche vor dem individuellem Allgemeinen Humboldts zum Trotz (bspw. Koller 1997) ist dieser Strukturtypus auch in der akademischen Welt in ›Fleisch und Blut‹ übergegangen (Ricken 2006, 318), »die Formierung des ›individuellen Allgemeinen‹« ist weiterhin die »Aufgabe der Bildungsinstitutionen« (Wimmer 2009, 59) und die Erfindung oder Konstruktion des individuellen Allgemeinen hat sich (auch mit der Bildungstheorie) institutionalisiert (vgl. Wimmer 1999, 63f.). Und die Frage, inwiefern deutsche Bildungstheorie mithilfe des Poststrukturalismus oder cultural turns an der Wiedergutwerdung der deutschen Kultur und Bildung gearbeitet hat und arbeitet und inwiefern dies mit

der Wiedergutwerdung der deutsch-nationalen Identität (vgl. Czollek 2020b, 65) verschränkt ist, bleibt zu diskutieren.²²

Eignen sich die kritische Bildungstheorie und der Bildungsbegriff samt der Verwicklungen mit Individualismus, Kapital, Staat, Geistigkeit und Nation als Medium für einen epistemischen Bruch? Ohne die politischen Leistungen etwa der poststrukturalistischen Bildungstheorie absprechen zu wollen, muss trotzdem die Frage gestellt werden, ob die Dekonstruktion oder das papierreiche Eingrenzen der Bildung; ob die Dezentrierungen der Selbst-Bildung, sowie die macht-, differenz-, alteritätstheoretischen, post- oder dekolonialen Verschiebungen oder Absagen an die klassische Bildung in der Lage waren/sind, das reale Imaginäre der Einsprachigkeit und die meist ignorierten Verwicklungen mit dem realen Mythos der Nation zumindest zu irritieren oder ob diese Verwicklungen nicht trotz oder gerade durch diese vielen Eigentümlichkeiten unter dem Dach des Bildungsbegriffs und der Disziplin der Bildungs- und Erziehungsphilosophie gestützt, hervorgebracht und reproduziert werden?

5. Das postkoloniale Ende der Bildung

Dass wir Bildung (vielleicht) abschaffen sollten (vgl. Ricken und Masschelein 2003; Wimmer 2014a, 248) oder einen anderen Umgang mit den Bildungsruinen benötigen (Wimmer 2002), wissen wir bereits. Auch wissen wir, dass wir (noch) nicht in der Lage sind, den epistemischen Bruch zu vollziehen oder zumindest den Bann hermeneutischer Sprachspiele und Strukturtypen wie das individuelle Allgemeine zu durchbrechen (vgl. Wimmer 2014b, 440; Wimmer 2009, 59).

Doch wie können die kritischen Eigentümlichkeiten der Bildungstheorie einerseits der Institutionalisierung des individuellen Allgemeinen entfliehen, aber auch andererseits konkreter und politisch wirksam(er) werden? Nach den vorangegangenen Überlegungen scheinen eine verstärkte Fokussierung der Verwicklungen zwischen Bildung, Nation, Geistigkeit und Kapitalismus und eine daran anknüpfende Provinzialisierungsstrategie der Bildung erste, notwendige und konkrete

22 Obwohl Ricken in *Die Ordnung der Bildung* auf Georg Bollenbeck und Aleida Assmann verweist und die Verschränkung zwischen Bildung und Nation im thematisiert, wird eine mögliche nationale Dimension der auch akademischen Wiedergutwerdung der Bildung seit den 80ern nicht thematisiert (vgl. Ricken 2006, 19ff., 167, 197, 321f.). Auch die Lesart im Anschluss Bollenbecks, nach der sich das Deutungsmuster Bildung nur »zunehmend« nationalistisch aufgeladen hätte und Bildung »von Anfang an« einen »impliziten metapolitischen und nahezu idealistisch-individualistischen Charakter« gehabt hätte, scheint mir der Arbeit Bollenbecks nicht ganz gerecht zu werden und auch die Verschränkung zwischen Bildung und Nation zu verharmlosen (Ricken 2006, 197).

Handlungsschritte zu sein (vgl. Jašová und Wartmann 2021). Auch die Heterogenese des Sprech- und Institutionalisierten in Bezug auf Aufwachsens- und Veränderungsprozesse abseits des Bildungsbegriffs und abseits des deutschen, wie auch europäisch-nordamerikanischen Referenzsystems dürfte ein wichtiger Schritt sein (vgl. ebd.). Und neben den macht-, subjektivierungs-, sprach- und differenztheoretischen Interventionen gegen Identitätslogiken und Totalitätsdenken (auch in den eigenen Zugriffen) sollten Ideologie-, Kapitalismus- und Nationalismuskritik zentrale Stützpfeiler der akademischen Auseinandersetzung mit *Bildung* werden, ohne bspw. Kritische Theorie und Poststrukturalismus sowie Ideologiekritik und Dekonstruktion gegeneinander auszuspielen (vgl. Wimmer 1999, 63f.).²³

Lässt sich mit dem hier nur angerissenen historischen und gegenwärtigen Ballast des Bildungsbegriffs an der Bildungstheorie als Disziplin festhalten? Gehört die akademische Beschäftigung mit Bildung in der gegenwärtigen institutionellen und einsprachig-medialen Verankerung gestrichen? Braucht die Bildungstheorie einen postcolonial turn oder vielleicht sogar ein Ende der Bildung? Wenn ja, wie lässt sich eine (kritische) Bildungstheorie streichen? Wie lässt sich (zum Beispiel) einer Heterogenese und Gleichzeitigkeit diskursiv-materieller Apparaturen auf dem und abseits des Papiers zuarbeiten, ohne die zentrale Stellung des Bildungsbegriffs oder die Festung Humboldt in einer Weise aufzugeben, die das mit der Bildungstheorie verbundene widerständige Potential aufs Spiel setzt oder den dann frei werdenden diskursiv-materiellen Raum innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaft bspw. einem neuen problematischen Signifikanten wie dem Kompetenzbegriff überlässt, mit einer (möglicherweise) einhergehenden zusätzlichen Steigerung von Ökonomisierung und Empirisierung²⁴ von Universität und Wissenschaft?

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. 1959. 1972. »Theorie der Halbbildung.« In *Gesammelte Schriften, Band 8: Soziologische Schriften 1*, herausgegeben von Rolf Tiedemann, 93-121. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

-
- 23 Spivaks Verschränkung von Marxismus, Dekonstruktion, Feminismus und nicht-akademischem Engagement dürfte für solche Überlegungen einen sehr fruchtbaren Ausgangspunkt bilden.
- 24 Hier sei darauf hingewiesen, dass mit der Frontstellung gegen Ökonomisierung und Empirisierung zwar an kritische und auch poststrukturalistische Bildungstheorien angeknüpft wird, sich damit jedoch problematische bildungsbürgerlich-nationale Abgrenzungsdiskurse wiederholen, wodurch das reproduziert wird, was eigentlich kritisiert werden soll (vgl. Bollenbeck 1994, 22, 197).

- Allmendinger, Jutta. 2013. »Bildungsgesellschaft. Über den Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe in der heutigen Gesellschaft.« Bundeszentrale für politische Bildung. Letzter Zugriff 01.11.2020. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/158109/teilhabe-durch-bildung>.
- Assmann, Aleida. 1993a. *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Barad, Karen. 2007. *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, London: Duke University Press.
- Bhabha, Homi. 2011. *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenberg.
- Bollenbeck, Georg. 1994. *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a. M.: Insel.
- Bolz, Norbert. 1996. »Einleitung. Die Moderne als Ruine.« In *Denken in Ruinen*, herausgegeben von Norbert Bolz, Willem von Reijen, 7-23. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Castro, Varela und Maria do Mar. 2016. »Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse.« In *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*, herausgegeben von Thomas Geier, Katrin Ulrike Zabrowski, 43-59. Wiesbaden: Springer VS.
- Castro, Varela, María do Mar und Nikita Dhawan. 2015. *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Chakrabarty, Dipesh. 2010. *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Czollek, Max. 2020a. *Desintigriert euch!* München: btb.
- Czollek, Max. 2020b. *Gegenwartsbewältigung*. München: btb.
- Derrida, Jacques. 1986. »Sporen. Die Stile Nietzsches.« In *Nietzsche aus Frankreich*, herausgegeben von Werner Hamacher, 183-224. Frankfurt a. M., Berlin: Ullstein.
- Derrida, Jacques. 2003. *Die Einsprachigkeit des Anderen und die Prothese des Ursprungs*. München: Wilhelm Fink.
- Dhawan, Nikita. 2014. »Affirmative Sabotage of the Master's Tools: The Paradox of Postcolonial Enlightenment.« In *Decolonizing Enlightenment: Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World*, herausgegeben von ders., 19-78. Opladen: Barbara Budrich.
- Fichte, Immanuel Hermann (Hrsg). 1965. *Johann Gottlieb Fichte. Sämtliche Werke*, Reprint der Ausgabe Berlin 1845-1846. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Forster, Edgar. 2017. »Ausblick auf das Ende des kolonialen Denkens.« In *Verantwortung. Im Anschluss der poststrukturalistischen Einschnitte*, herausgegeben von Sara Vock, Robert Wartmann, 187-206. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Foucault, Michel. 1970. 1993. *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a. M.: Fischer.

- Humboldt, Wilhelm von. 1960-1981. *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden*. Herausgegeben von Andreas Flitner, Klaus Giel. Darmstadt: WBG (zitiert als: W – Bandzahl I-V – Seitenzahl).
- Humboldt, Wilhelm von. 2016. *Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues*. Berlin: Hofenberger.
- Jašová, Michaela und Robert Wartmann. 2021. »Bildung provinzialisieren.« *Sonderheft »Tertium Comparationis«*. *Postkoloniale Perspektiven in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften*. Münster: Waxmann (Im Erscheinen).
- Jašová, Michaela. 2021. *Bildung als deutscher Sonderweg. Reflexionen zur Verschränkung zwischen Bildung und Nation*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Hamburg.
- Kien-Nghi. 2014. »Imperfect Steal: Humboldts Erben in postkolonialer Liquidationskrise?« *No-humboldt21.de*. Letzter Zugriff 04.08.2020. <https://www.no-humboldt21.de/information/imperfect-steal-humboldts-erben-in-postkolonialer-liquidationskrise/>.
- Kittler, Friedrich. 1986. *Grammophon Film Typewriter*. München: Brinkmann & Bose.
- Kittler, Friedrich. 1995. *Aufschreibesysteme 1800-1900*. München: Wilhelm Fink.
- Knobloch, Phillipp D. Th. 2019. »Subjektivierung und moderne/koloniale Bildung. Zur Formierung von Grenzsubjekten.« In *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*, herausgegeben von Norbert Ricken, Rita Casale, Christiane Thompson, 169-176. Weinheim, Basel: Beltz.
- Koller, Hans-Christoph. 1999. »Bildung im Widerstreit. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluß an Lyotards Konzeption pluraler Diskurse.« In *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne Bd. 2*, herausgegeben von Winfried Marotzki, Heinz Sünker, 80-104. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koller, Hans-Christoph. 1997. »Bildung in einer Vielfalt von Sprachen. Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-)Moderne.« In *Die Zukunft des Bildungsgedankens*, herausgegeben von Lutz Koch, Winfried Marotzki, Alfred Schäfer, Schriftenreihe der Kommission Bildung- und Erziehungsphilosophie der DGfE, 45-64. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koller, Hans-Christoph. 2001. »Bildung und die Dezentrierung des Subjekts.« In *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*, herausgegeben von Bettina Fritzsche u. a., 35-48. Opladen: Leske + Budrich.
- Koller, Hans-Christoph. 2012. *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph. 2016. »Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse.« In *Von der Bildung zur Medienbildung*, herausgegeben von Dan Verständig, Jens Holze, Ralf Biermann, 149-161. Wiesbaden: Springer VS.

- Kössler, Till. 2020. *Aufgaben und Ziele der Historischen Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Antrittsvorlesung an der Universität Halle. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Kraus, Josef. 2017. *Wie man eine Bildungsnation an die Wand fährt. Und was Eltern jetzt wissen müssen*. Stuttgart: Herbig.
- Latour, Bruno. 1998. *Wir sind nie modern gewesen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lenzen, Dieter. 2014. *Bildung statt Bologna!* Berlin: Ullstein.
- Lüders, Jenny. 2007. *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld: transcript.
- Mabe, Jacob Emmanuel. 2007. *Anton Wilhelm Amo interkulturell gelesen*. Nordhausen: Traugott Bautz.
- Masschelein, Jan und Norbert Ricken. 2003. »Do We (Still) Need the Concept of ›Bildung‹?« *Educational Philosophy and Theory* 35, 2: 139-154.
- Messerschmidt, Astrid. 2020. »Bedingt und kontextualisiert – Notizen zur Bildung in machtvollen Verhältnissen.« In *unbedingte bildung. Perspektiven kritischer Bildungstheorie*, herausgegeben von Carsten Büniger, Martina Lütke-Harmann, 159-170. Wien: Löcker.
- Münker, Stefan und Alexander Roesler. 2012. *Poststrukturalismus*. Weimar: Metzler.
- Pongratz, Ludwig. 2002. »Bildung als Ware – Die Transformation des Bildungsbürgers zum Selbst-Vermarkter.« In *Erich Fromm – Erziehung zwischen Haben und Sein*, herausgegeben von Johannes Claßen, 37-56. Eitorf: gata.
- Ricken, Norbert. 2006. *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert. 2015. »Bildung als Dispositiv. Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters.« In *Medien – Bildung – Dispositive Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung*, herausgegeben von Julius Othmer, Andreas Weich, 41-58. Wiesbaden: Springer VS.
- Sander, Wolfgang. 2018. *Bildung ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Sanders, Olaf. 2013. »Philosophie pädagogisieren, Lyotard zum Beispiel. Und: Wozu Bildungsphilosophie?« In *Pädagogisierung*, herausgegeben von Alfred Schäfer, Christiane Thompson, 85-102. Open Access Online Publikation der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Schäfer, Alfred und Michael Wimmer. 1999a. »Reihe Grenzüberschreitungen.« In *Identifikation und Repräsentation*, herausgegeben von dies., Reihe Grenzüberschreitung, Vol 2. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, Alfred und Michael Wimmer. 1999b. »Einleitung. Zu einigen Implikationen der Krise des Repräsentationsgedankens.« In *Identifikation und Repräsentation*, herausgegeben von dens., Reihe Grenzüberschreitung, Vol. 2, 9-26. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schäfer, Alfred. 2009. *Die Erfindung des Pädagogischen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, Alfred. 2011. *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, Alfred. 2014. »Einleitung: Die An-Archie der Ordnung und das Problem der Bindung.« In *Hegemonie und autorisierende Verführung*, herausgegeben von dems., 7-24. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Siegert, Bernard. 1993. *Relais. Geschicke der Literatur als Epoche der Post. 1751-1913*. Berlin: Brinkmann und Bose.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1985. »Verschiebung und der Diskurs der Frau.« In *Dekonstruktiver Feminismus. Literaturwissenschaft in Amerika*, herausgegeben von Barbara Vinken, 183-218. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1996. »Transnationality and Multiculturalist Ideology. Interview with Gayatri Chakravorty Spivak von Deepika Bahri and Mary Vasudeva.« In *between the lines. South asian and postcoloniality*, herausgegeben von Deepika Bahri, Mary Vasudeva, 64-92. Philadelphia: Temple University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 2008a. *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien, Berlin: Turia + Kant.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 2008b. »Weitere Überlegungen zur kulturellen Übersetzung.« Transversal.at. Letzter Zugriff 28.04.20. <https://transversal.at/transversal/0608/spivak/de>.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 2012. *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 2010. »Wilhelm von Humboldts (1767-1835) Universitätskonzept und die Reform in Berlin – eine Tradition jenseits des Mythos.« *Zeitschrift für Germanistik* 20: 15-28.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 2015. »Humboldts Modell – Konzept, Idee und Realität des deutschen Universitätsmodells, von Berlin aus gesehen.« In *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen*, herausgegeben von Ulf Banscheraus u. a., 77-94. Münster, New York: Waxmann.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 2017. »Die Vergötterung. Wilhelm von Humboldt wird seit je missverstanden. Kritische Bilanz eines Mythos.« *DIE ZEIT* Nr. 26, 22. Juni 2017. Letzter Zugriff 28.04.2020. <https://www.zeit.de/2017/26/wilhelm-von-humboldt-mythos-gelehrter-politiker>.
- Wimmer, Michael. 1988. *Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung*. Berlin: D. Reimer.
- Wimmer, Michael. 1996. »Die Gabe der Bildung. Überlegungen zum Verhältnis von Singularität und Gerechtigkeit im Bildungsgedanken.« In *Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*, herausgegeben von Jan Masschelein, Michael Wimmer, 127-162. Sankt Augustin, Leuven: Academia Verlag & Leuven University Press.

- Wimmer, Michael. 1999. »Spiegel ohne Stanniol. Zum Status der Repräsentation in der wissenschaftstheoretischen Grundlagendiskussion.« In *Identifikation und Repräsentation*, herausgegeben von Alfred Schäfer, Michael Wimmer, 39-67. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wimmer, Michael. 2002. »Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung.« In *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*, herausgegeben von Ingrid Lohmann, Rainer Rilling, 45-68. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wimmer, Michael. 2003. »Machbarkeitsphantasien und Zukunftsvorstellungen in der Pädagogik.« In *Machbarkeitsphantasien und Zukunftsvorstellungen in der Pädagogik*, herausgegeben von Alfred Schäfer, Michael Wimmer, 185-203. Opladen: Leske und Budrich.
- Wimmer, Michael. 2009. »Vom individuellen Allgemeinen zur mediatisierten Singularität. Sprache als Bildungsmedium bei Humboldt und Derrida.« In *Medien, Technik und Bildung*, herausgegeben von Michael Wimmer, Ludwig Pongratz, Roland Reichenbach, Schriftenreihe der Kommission Bildung- und Erziehungsphilosophie der DGfE, 57-84. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Wimmer, Michael. 2013. »Das Selbst als Phantom.« In *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*, herausgegeben von Ralf Mayer, Chistine Thompson, Michael Wimmer, 295-321. Wiesbaden: Springer VS.
- Wimmer, Michael. 2014a. »Antihumanismus, Transhumanismus, Posthumanismus: Bildung nach ihrem Ende.« In *Menschenverbesserung Transhumanismus. Jahrbuch für Pädagogik 2014*, herausgegeben von Sven Kluge, Ingrid Lohmann, Gerd Steffens, 237-266. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wimmer, Michael. 2014b. »Vergessen wir nicht – den Anderen! Anmerkungen zur Konjunktur des Diskurses über Heterogenität in der Pädagogik.« In *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen*, herausgegeben von dems., 431-452. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wimmer, Michael. 2016. »Nachwort.« In *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*, herausgegeben von dems., 355-371. Bielefeld: transcript.
- Winthrop-Young, Geoffrey. 2005. *Friedrich Kittler zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Wrana, Daniel. 2021. »Wusste Achill von sich, dass er frei war? Zur Problematisierung des Selbstwissens in der Kulturgeschichte der Subjektivität.« In *Selbstsein als Sich-Wissen. Zur Bedeutung der Wissensgeschichte für die Historisierbarkeit des Subjekts*, herausgegeben von Thomas Alkemeyer, Sandra Janßen, 59-89. Tübingen (im Erscheinen).
- Zima, Peter V. 2012. *Essay/Essayismus. Zum theoretischen Potenzial des Essays: Von Montaigne bis zur Postmoderne*. Würzburg: Königshausen & Neumann.