

ren Texten selbst eine Rückwende auf die subjektive Handlungsmacht unterstellt werden (beispielsweise 2016a). Aber diese an Lyotard anknüpfende Bildungstheorie ist trotzdem mindestens eine bildungstheoretische Intervention für eine »radikal [plurale] Verfasstheit gegenwärtiger Gesellschaften« und gegen jegliche vereinheitlichende und totalitäre Tendenz gerichtet (Bad, 89).

3.4 Das ortlose und zerrissene Subjekt

In *Die Ordnung der Bildung* Rickens geht es vorrangig um eine subjektivierungstheoretische Interpretation von Bildung. Der Bildungsbegriff wird mit bestimmten modernen Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen – ›Selbstwerden‹ – verknüpft und es bleibt in der Ricken'schen Perspektive fraglich, ob sich der Bildungsbegriff und die Bildungssemantik von diesen Verhältnissen lösen lässt (vgl. Ricken 2006, 347). Für ein gegen das Selbstwerden gerichtetes Anderswerden spielen bei Ricken vor allem alteritätstheoretische Denkfiguren für das Subjektivitäts- und Kritikverständnis eine entscheidende Rolle: Entzogenheit, Verletzlichkeit und Endlichkeit. Es sei der Begriff des Entzogenen, mit dem sich Subjektivität neu »differenzieren« (2007, 171) ließe und es gehe darum, über das »Kritikpotential von Entzogenheit« neu nachzudenken (ebd., 172; vgl. 2006, 337-349).

Anders als Ricken verwendet Koller alteritätstheoretische Denkfiguren für die Reformulierung und Ergänzung des Humboldt'schen Bildungsverständnisses, beispielsweise für die Klärung der Frage nach dem »Anstoß zu Bildungsprozessen« (Koller 2012, 14). Ausgehend von dem Bildungsverständnis Kokemohrs zieht Koller für eine Antwort die ›negative Erfahrung‹ Günther Bucks, Waldenfels Konzept der Fremderfahrung und Lyotards Widerstreitkonzept heran (Koller 2012). Bei beiden, Koller und Ricken, dient Alteritätstheorie vorrangig der Lösungs- oder Reformulierungsperspektive und beide Verwendungen lassen sich als Abgrenzungsbewegungen von den totalisierenden Tendenzen in Humboldts Bildungsdenken verstehen, wobei Ricken die Möglichkeit einer alteritätstheoretischen und kritischen Wendung des Bildungsbegriffs bezweifelt. Der frühe Ricken hatte den Fokus auf Relationalität, Entzogenheit, Verletzlichkeit und Endlichkeit noch mit einer affirmativen Humboldt-rezeption verschränkt. So war die widerständige und mannigfaltige Welt schon bei Humboldt »dem (totalen) Zugriff des Menschen entzogen« und es geht schon bei Humboldt um »Passivität und Erleiden« (Ricken 1999, 112). Der spätere Ricken liest Humboldt dann rein machttheoretisch (2006) und sieht seine kritische und subjektivierungstheoretische Interpretation von Bildung mit der Lektüre der staatstheoretischen Texte Humboldts bestätigt.

Auf die ›gouvernementalitätstheoretische‹ Problematisierung der klassischen Bildung Rickens (VdB, 137) antwortet Alfred Schäfer ausführlich und mit »erhöhtem Begründungsaufwand« (VdB, 70), einer eigenen kleinen Genealogie der Bildung

(vgl. VdB) und auch mit einer eigenen Foucaultrezeption (vgl. VdB; 2019). Wird Alteritätstheorie bei Ricken für eine Reformulierung des Kritikbegriffs und für ein anderes Subjektivitätsverständnis verwendet, rekonstruiert und reformuliert Schäfer zentrale Bildungsgeschichten unter anderem mithilfe einer alteritätstheoretischen Ausrichtung (vgl. VdB). Das bei Ricken gegen das Bildungsdenken ins Feld geführte **Register des Entzogenen** wird bei Schäfer zum Zentrum des klassischen Bildungsdenkens. Dabei stimmt Schäfer jedoch Rickens Ausführungen über liberale Regierungsformen in gewisser Weise zu, denn Bildung ließe sich »nicht jenseits von Gouvernamentalität [...] situieren« (Schäfer 2016, 25). Doch Ricken blende (mit Schäfer gesprochen) die »politisierbare[n] Spannungsverhältnisse« »innerhalb dieser liberalen Regierungsform« (Schäfer 2016, 23) und das kritische Potential der bildungsbürgerlichen Option (2016, 22) beispielsweise gegen ökonomische oder empirische Diskurse aus (vgl. 2016, 2019). Nach Schäfer kann der »Rückgriff auf Momente der Formulierung der Bildungsidee durchaus [...] noch dazu beitragen [...], eine Problematik der Subjektivierungsthese zu schärfen« (2019, 130).

Wie bereits beschrieben, führt Schäfer für diese Schärfung unter anderem das Konzept der unbedingten Freiheit Humboldts an und vermutet, dass Humboldt mit seinen metaphysischen Einsätzen keine Repräsentationen einer realen Bildung anvisierte, sondern diese Einsätze stellen ästhetische Inszenierungen dar, die der unbedingten Freiheit gerecht zu werden versuchen oder diese zur Geltung bringen sollen (VdB, 64f.). Humboldt erzeugte mit Rückgriff »auf metaphysische Figuren einen ästhetisch zu verstehenden Möglichkeitsraum«, »innerhalb dessen sich Vorstellungen über gelingende Bildungs- und Versöhnungsvorstellungen entwickeln lassen« (ebd., 65). Es wird eine Besonderung der Individuen »erdichtet« (ebd.), die über eine bloße »Verbesonderung« des Allgemeinen hinausgeht. Humboldt beschreibt die Möglichkeit dieser Verbesonderung und einer Überschreitung des Gegebenen und Bedingten, indem er dichterisch »außerirdischen Dingen die Hülle sinnlicher Bilder« verleiht (Humboldt 1789b, 10; zit.n. VdB, 65). In anderen Worten: Der unbedingten Freiheit soll im Bedingten mit imaginären Bezugspunkten zur Geltung verholfen werden, im Wissen darum, dass die Versöhnung von Bedingtem und Unbedingtem unmöglich ist. Dieser »dichterisch« erzeugte ästhetische Möglichkeitsraum samt der imaginären und bedingten Bezugspunkte wie Selbstbestimmung, Einzigartigkeit, Freiheit oder Ganzheit stehen »dabei nicht für die »große Alternative« (2019, 122), sondern spannen einen Differenzraum auf und zerreißen das Subjekt. Das Subjekt sei einerseits »Träger der symbolischen und sozialen Ordnungen«, »zu denen es sich in ein Verhältnis setzt«, und andererseits auch unmöglicher »Repräsentant jenes metaphysischen Bezugspunktes«, wie Selbstbestimmung und Autonomie (ebd.). In dieser Differenz finden oder fanden nach Schäfer Bildungsprozesse statt (ebd., 122f.).

Es handelt sich bei dieser Differenz um einen **doppelten Entzug**: »Weder lässt sich ein Bezugspunkt im Gegebenen finden noch erscheint der transzendent ge-

setzte Bezugspunkt als Kriterium für eine alternative Einrichtung der menschlichen Dinge tauglich« (ebd., 123). Nach Schäfer hat »das ›Subjekt‹ der Bildung damit keinen Ort« (ebd.) mehr und ist grundlos, da es sich weder im Gegebenen, wie im Möglichen verorten und gründen kann. Und schon Humboldt erdichtete »die Welt der Bildung [...] als eine Zwischenwelt, die durch sakralisierte⁶ (metaphysische) Bezugspunkte gegenüber normalisierten ›Selbst- und Weltverhältnissen‹ auf eine Weise geöffnet wird, dass eine einfache Integration ebenso unmöglich erscheint wie eine abstrakte Freiheit oder Befreiung von diesen Verhältnissen« (ebd., 122).

Es sind nach Schäfer die alteritäts- und differenztheoretischen Elemente, die sich schon beispielsweise bei Schiller und Humboldt ausmachen lassen und dazu führen, dass mensch die klassische Bildung nicht (wie beispielsweise Ricken) vollständig mit den »Praktiken der (normalisierenden) Selbstformung« gleichsetzen könne (VdB, 70). Die Disziplinierung und Normalisierung des Subjekts könne zwar die ästhetischen Möglichkeitsräume und die damit verbundenen imaginären Bezugspunkte (Freiheit, Vernunft, Selbstbestimmung, Autonomie), jedoch nicht die unbedingte Freiheit sowie die Grundlosigkeit und Unbestimmbarkeit dieser Bezugspunkte einholen. Die Unbedingtheit und Grundlosigkeit scheinen jede soziale Schließung dieser Differenzen sowie »jede Bestimmtheit von Selbst- und Weltverhältnissen« (ebd. 66) zu unterlaufen. Bei Ricken lässt sich Bildung, wie bereits beschrieben, zu den vielen Anfängen des modernen Subjekts hinzufügen. Dem entgegen lässt sich der »Einsatz der neuhumanistischen Bildungstheorie« mit Schäfer auch anders verstehen. Die Bildungstheorie verweist nicht auf eine Positivität oder Identität von Bildung, die eine bestimmte moderne Form der Subjektivierung bedingt, sondern Bildung und das neuhumanistische Bildungsdenken verweisen auf eine Differenz, die »in das Konzept der ›Seele‹« eingetragen wurde

-
- 6 Sakralisierung scheint bei Schäfer meist synonym zu Transzendentalisierung verwendet zu werden (vgl. beispielsweise VdB, 69) und bezeichnet eine klassische bildungsphilosophische Operation, bestimmte Bezugspunkte (beispielsweise Freiheit & Selbstbestimmung) zu markieren bzw. zu erzeugen, welche einerseits die »Unbedingtheit und [...] zerrissene Verfasstheit« von Subjektivität markieren und die »ästhetisch inszeniert« (beispielsweise mit Humboldts Bildungstheorien) wurden und darüber einen Möglichkeitsraum eröffneten, durch welchen die Bildung oder eine Überschreitung des Gegebenen möglich oder denkbar wurde (ebd., 70). Also mit der Operation der Sakralisierung wird oder wurde versucht, die Differenz zwischen Unbedingtem und Bedingtem durch ästhetische Inszenierungen/Sakralisierungen/Transzendentalisierungen von bedingten Bezugspunkten als unbedingte zu erzeugen. Die Verwendung des Wortes der Sakralisierung soll augenscheinlich auch auf das theologische Erbe dieser Form des »Theoretisierens« hinweisen (ebd., 70; vgl. Raulff & Schlak 2012, 4; vgl. Felsch 2012, 2015). Ich weise die Operation rekursiv und kritisch Schäfer selbst zu, da er, wie gezeigt und wie noch zu vertiefen ist (Kap. 4.4), Bildung auf der Grenze des hegemonialen Immanenzraums positioniert und damit (zumindest teilweise) sakralisiert (und heiligspricht), was, wie auch noch zu zeigen ist, eine typisch deutsch-nationale und bildungsbürgerliche Operation darstellt (vgl. Kapitel 2.9).

(ebd.). Die neuhumanistische Bildungstheorie thematisiert »einen Bezugspunkt ›in der Seele‹, der für deren Unbedingtheit und ihre zerrissene Verfasstheit steht«, d.h. für ein auto-entsubjektivierendes Moment moderner Subjektivität (VdB, 70). In deutlicher Nähe zu Christoph Koller wird Bildung bei Schäfer nicht mit einer »bloße[n] Selbstformung diesseits sozialer und damit mächtiger Einflüsse« kurzgeschlossen (Schäfer 2019, 124), sondern Bildung wird mit unter anderem Humboldt und Schiller dies- und jenseits des Sozialen verortet und markiert eher das Scheitern der Schließung bzw. Totalisierung einer Subjektivierungsform (ebd., 123). Diese neuhumanistische Theoriefigur ermöglicht es, jede bedingte Bildung und die »normalen Integrationsprozesse [...]« zu problematisieren und zu kritisieren, gerade eine ökonomisierte oder empirisch messbare und »gelingende und ergebnisorientierte« Bildung (ebd., 129), aber auch Humboldts bedingtes Bildungskonzept selbst (vgl. VdB, 58-65).

In ähnlicher Weise wie bei Ricken (2006, 343f.) ließe sich zunächst mit Foucault entgegnen, dass die produktive Macht der Moderne »freie und selbstverantwortliche Subjekte« und eine Kritik sowie einen Widerstand gegenüber den gesellschaftlichen Bedingungen hervorbrachte und hervorbringt, die nur »Ausdruck einer Unterwerfung [sind], von der [Foucault] sagt, dass diese viel tiefer anzusetzen sei als jene, gegen die man sich vermeintlich im eigenen Namen wehrt« (Schäfer 2019, 132; in Bezug zu Foucault 1977, 42).

»Die ›Seele‹, in deren Namen man sich wehrt, bildet jenen imaginären Bezugspunkt einer Freiheit, die in disziplinierenden, auf den Körper gerichteten Praktiken eingeübt wurde. Man könnte dies nun so verstehen, dass sich disziplinarische Regierungsregime ebenfalls vor dem Hintergrund imaginärer Bezugspunkte (die ›Seele‹ als Chiffre für ein autonomes Subjekt) orientieren, dass es ihnen aber auch gelingt, diese Bezugspunkte so in den Regierungsadressaten zu verankern, dass sie für diese zu einer unhintergehbaren Grundlage werden.« (Schäfer 2019, 132)

Selbstbestimmung und Freiheit eröffnen in dieser Perspektive keine kritische Perspektive gegenüber Fremdbestimmung und gesellschaftlichen Normalisierungsprozessen mehr; sie werden selbst zur Bedingung des Systems und können somit auch nicht das »Kraftfeld«, den »Krafraum« oder »Differenzsinn« der Bildung »eröffnen«. Die alten Differenzen der klassischen Bildung »verschwimmen« (ebd., 79) und können keinen ästhetischen »Vorstellungsraum [mehr erzeugen], in dem die Differenz von Möglichkeit und Wirklichkeit noch in einer Weise zu denken ist, die das mit der ›Möglichkeit‹ verbundene Problem der Überschreitung radikal verstehen könnte« (ebd., 79).

Es ließe sich eine ›schwarze‹ Lesart der neuhumanistischen Bildung und ihren imaginären Bezugspunkten mit Foucault erzeugen (VdB, 69), nachdem diese Konzepte und daran gebundene Diskurse dem ›unerbittlichen‹ »Imperativ« ökonomi-

scher und sozialer Subjektivierungszumutungen folgen und die gegebenen »Wahrheits- und Machtregime« stützen (2019, 132).⁷ Die »Bildungsidee« führt in dieser Perspektive »eine Formulierung des modernen Regierungsmodells« vor (ebd., 130), »die sich einer eingefahrenen Rhetorik und Semantik bedient« (2011b, im Folgenden IF, 92).

Aber auch mit Foucault und im Speziellen mit dem Konzept der Gouvernamentalität lässt sich eine entscheidende »Lücke« zwischen »produktiver Macht und performativer Freiheit« oder zwischen »der indirekten Regierung, der Eröffnung reizvoller Möglichkeitsräume, und deren subjektivierender Ausgestaltung« markieren (Schäfer 2019, 132f.). Subjektivierungspraktiken können diese »Lücke« nicht »überbrücken«, da die produktive Macht nicht repressiv funktioniere und die performative Freiheit determiniert. Macht und Freiheit sind vielmehr konstitutiv füreinander und »ihr Verhältnis wird in einem konstitutiven Sinne als offen, als kontingent gedacht« (ebd., 132). Auch gibt es keine »richtige« Positionierung« und Ausgestaltung innerhalb des vorgegebenen Rahmens und »die Kriterien des ›Richtigen‹ selbst« stehen für die Subjektivierungspraktiken nicht fest (ebd., 133). Zudem bringt »die Differenz der subjektivierenden Diskurse« eine weitere Differenz, die Heterogenität der Subjektivierungsformen, ins Spiel, welche der repressiven Einschließung des Subjekts in ein Wahrheitsregime entgegensteht (IF, 244).

Das Bildungsdenken Humboldts wie die Subjektivierungsfigur Foucaults dienen bei Schäfer der Plausibilisierung »der Figur eines doppelten Entzuges und der damit einhergehenden Ortlosigkeit des Subjekts« (ebd., 128), welche einerseits die Möglichkeit einer »nicht nur funktionalen Kritik« zu denken ermöglichen und die andererseits das »Kraftfeld« oder den »Differenzsinn« der Bildung »qualifizieren«. Schäfer geht in Bezug auf den Kritikbegriff ähnlich wie Ricken vor, indem er das Register des Entzogenen zum Bezugspunkt einer Reformulierung von Kritik macht (ebd., 132; vgl. Ricken 2007, 172f.). Auch stimmt Schäfer Ricken in Bezug auf die imaginären Bezugspunkte der klassischen Bildungstheorie und wahrscheinlich auch in Hinblick auf die hegemonialen Verwendungsweisen des Bildungsbegriffs zu, problematisiert jedoch die einseitige eher schwarze Lesart des klassischen Bildungsdenkens, die deren alteritätstheoretische Dimension und deren kritisches Potential verkenne.

Entgegen der Zweifel Rickens verteidigt Schäfer Bildung als kritische oder »problematisierende Perspektive«, indem er die Bildungsgeschichte mit Blick auf das vergessene Register des Entzuges rekonstruiert und die klassische Bildungsidee alteritätstheoretisch liest und reformuliert. Dies geschieht unter anderem

7 Schäfer kommt mit Foucault hier an einen ähnlichen Punkt wie mit Adorno (VdB, 71–74). Denn, wie bereits beschrieben, könnte in Bezug zur *Theorie der Halbbildung* mensch »geneigt sein, auf das Versprechen der Bildung zu verzichten.« (ebd., 74)

bildungstheoretisch mit beispielsweise Schiller, Humboldt und Adorno oder gouvernementalitätstheoretisch mit Foucault. Mit diesen Ausbuchstabierungen wird immer wieder ein von unterschiedlichen Differenzen und Entzügen durchzogenes Subjekt erzeugt, wobei diese Differenzen und Entzüge das Kraftfeld und den Differenzsinn oder das Kritik- wie Möglichkeitspotential der Bildung qualifizieren: »Bildung bleibt so eine problematisierende Perspektive, die ihren Stachel und Motor in einer uneinlösbaren Subjektfigur findet« (Schäfer 2019, 129).

3.5 Mediatisierte Singularität und das Problem von Positivierungen

Michael Wimmers Dezentrierungen des Selbst und der Selbst-Bildung lassen sich im Anschluss an einer Reihe von Arbeiten verorten, in der das Selbst keine »substantielle Entität« mehr markiert, jegliche »eindeutige Bestimmung« suspendiert scheint (Wimmer 2013, 305f.) und auch die Frage, welcher *empirische* Status sich dem Selbst zuweisen lässt, unklar oder ungeklärt bleibt. Ist das Selbst eine stabile »Metapher oder Erfindung (Gamm)«, nur noch als ein Platzhalter für philosophische Debatten beispielsweise um das »[einheitsstiftende] Element der diversen Erfahrungen einer Person« zu thematisieren (Davidsson; zit.n. Wimmer 2013, 306.), eine Funktion in Sprachspielen (vgl. ebd., 295f.), ein Kreuzungspunkt von Diskursen (Foucault), eine Maske (Nietzsche), eine »Fiktion und Illusion (Metzinger)«, etwas Unfassbares (Goldschmidt), ein Selbstentzug (Merleau-Ponty), ein Anderer (Rimbaud), ein »(Spiegel-)Bild und Shifter (Lacan)«, eine »Leerstelle (Schäfer)«, eine »unbestimmbare Referenz der Person und Identitätsmarker (Goffman)« (Wimmer 2013, 305f.), eine kybernetische (Rieger) oder symbolische Maschine (Kittler) oder ein »virtuelles Datenbündel« (Bolz) (Wimmer 2013, 296)?

Im Anschluss an diese Selbst-Dezentrierungsdiskurse lassen sich bei Wimmer dezentrierende und dekonstruktive Einsätze auf der einen Seite und diagnostische auf der anderen Seite nachzeichnen, wobei letzteres in eine Kritik insistierender und eine Problematisierung sich radikalisierender Diskurse unterteilt werden kann, einem beharrlichen (Neu-)Humanismus einerseits (2009, 2013, 2016) und ein sich ausbreitender Transhumanismus und eine problematische Psychomacht andererseits (2013, 2014, 2019).

Zu den dezentrierenden Einsätzen können unter anderem *Der gesprochene Körper* ((1982) 2019), *Die Gabe der Bildung* (1996), *Vom individuellen Allgemeinen zur mediatisierten Singularität* (2009) und *Das Selbst als Phantom* (2013) gezählt werden. Die beiden bildungstheoretischen Texte (1996, 2009) lassen sich als dekonstruktive und medientheoretische Fortsetzungen eines Problems des Humboldt'schen Bildungsdenkens markieren, welches den Strukturtypus oder Differenztyp des individuellen Allgemeinen und das Sprachverständnis Humboldts betreffen. Der (Neu-)Humanismus wird deutlich in einer antihumanistischen Spur demontiert, von innen zersetzt und