

# Zur Aufgabe kritischer Pädagogik?

## Plädoyer für ein engagiertes Denken

---

Nicolas Engel

»In our times a manifesto can only be performed in an ironic manner« (Biesta & Safström 2011: 542). Gert Biesta und Carl Anders Safström machen in ihrem *Manifesto for Education* auf eine grundsätzliche Eigenart der Textsorte Manifest aufmerksam. So heißt es weiter: »We know all too well, after all, that no manifesto that has ever been written – be it in the domain of art or in the domain of politics – has ever managed to change the world« (ebd.). Plädiert wird damit – so könnte man sagen – für eine bestimmte Lesehaltung, die ein Manifest als etwas begreift, das zunächst für sich selbst spricht. Es ist als eine zeitgemäß dringlich empfundene Artikulation zu werten, die irritiert, aber nicht sagen kann, wie es gut ist. »As an ironic form – or as an ironic performance – a manifesto can be nothing more than an attempt to speak and, through this, create an opening, a moment of interruption« (ebd.).

Entsprechend dieser Überlegungen sollen in diesem Beitrag Teile des Manifests für eine post-kritische Pädagogik einer Relektüre unterzogen werden, die die von Hodgson et al. (2017) vorgenommenen Blickverschiebung »from critical pedagogy to post-critical pedagogy« (ebd.: 17) als die initiiierende und irritierende Eröffnung eines Denkkorridors würdigt und auffordert, über die *Aufgabe* kritischer Pädagogik nachzudenken.

Im Fokus stehen zwei Annahmen der Autor\*innen, die in einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Annäherung mittels dem Konzept der kulturellen Übersetzung besprochen werden sollen (Engel 2019;

Engel/Bretting 2021)<sup>1</sup>. Reagiert wird erstens auf die Behauptung der post-kritischen Autor\*innen, dass die pädagogische Hermeneutik im Gegensatz zu ihrer kritischen Verwendung einen Modus des Zusammenlebens in einer gemeinsamen Welt ermöglicht und zweitens auf die Behauptung, dass »[w]hen we truly love the world, our world, we must be willing to pass it on to the new generation« (Hodgson et al. 2017: 18) und die damit eingeforderte Wendung von einer kritischen Perspektive, die laut der Autor\*innen von einer »Leidenschaft zum Hass« (Hodgson et al. 2022: 23; Orig.: »passion to hate«) getragen ist, zu der post-kritischen Figur einer »Liebe zur Welt« (Hodgson et al. 2022: 23; Orig.: »love for the world«). Die Arbeit an diesen Behauptungen führt mich schließlich zu einem Versuch, die Aufgabe der Kritik in der Pädagogik zu reformulieren.

## I

Das Manifest behauptet im zweiten von insgesamt fünf Grundsätzen die Notwendigkeit einer Festlegung auf eine pädagogische Hermeneutik oder gar eine Verteidigung (Hodgson et al. 2022: 20) selbiger, die sich das Sprechen bewahren will: »The acceptance that we can never fully understand the other — individual or culture — ought not to entail that we cannot speak« (ebd.: 16). Das vorgeschlagene Modell der Hermeneutik kritisiert also eine Ausrichtung auf das Nicht-Verstehen und richtet sich an der Fokussierung auf gegenseitigen Respekt aus. Dabei distanziert es sich von einer kritischen Tradition, die Hermeneutik mit der apriorischen Annahme der Unmöglichkeit eines wechselseitigen Verständnisses verbindet: »Here, we start from the assumption that we can speak and act — together — and thus shift from the hermeneutical pedagogy that critical pedagogy entails, to defend [...] a pedagogical hermeneutics« (ebd.).

---

1 Vor dem Hintergrund einer übersetzungstheoretisch akzentuierten Auseinandersetzung mit dem Manifest beziehe ich mich in meiner Argumentation sowohl auf das ›Original‹ als auch auf die übersetzte Fassung des Manifests.

Aufgrund einer angenommenen Bedrohung durch eine kritische Hermeneutik wird folglich die Verteidigung einer pädagogischen Hermeneutik eingefordert, die auf Gemeinsamkeiten abhebt: »in spite of the many differences that divide us, there is a space of commonality that only comes about a posteriori« (ebd.). Die Distanzierung von einer kritischen Hermeneutik geht also genauer einher mit der Aufforderung, nicht das Fremde und Different, sondern das Gemeinsame, also das bereits Verstandene, im Verstehensprozess zu fokussieren. Trotz vieler Differenzen gibt es einen Raum der Gemeinsamkeit – so die Annahme des Manifests –, der sich a posteriori also aus der Erfahrung des Gemeinsamen ergibt. Behauptet wird dabei, dass der Raum des Gemeinsamen in der Pädagogik oftmals übersehen wird zugunsten einer Fokussierung auf Ungleichheit und Differenz (vgl. ebd.). In der Festlegung auf Hermeneutik als zentralen *modus operandi* einer postkritischen Haltung wird der Differenz also eine eher marginale Rolle zugewiesen. Überraschend scheint dies angesichts einer langen Tradition der Auseinandersetzung mit dem hermeneutischen Prinzip, die bekanntlich in der Quintessenz gerade das Fremde oder eben Different zum Bezugspunkt einer hermeneutischen Operation macht. Es ließe sich entgegenen, dass diese Sichtweise Differenzen nivelliert und dabei Gefahr läuft, nur das leicht erschließbar Gemeinsame erfahrbar und damit zur Grundlage des Verstehens zu machen; oder um mit Friedrich Schleiermacher zu sprechen, es wäre dann nur eine »laxere« Praxis des Verstehens möglich, eine, die auf den schnellen Konsens zielt und davon ausgeht – ich zitiere aus »Hermeneutik und Kritik« – »dass sich das Verstehen von selbst ergibt« und »[...] Missverständnis vermieden werden soll« (Schleiermacher 1838/1977: 92).

Eine Perspektive, die umgekehrt den Missverständnis als unumgänglich anerkennt, ist mit Ansätzen möglich, die radikal auf Differenz fokussieren (Wimmer 2002, Wimmer 2014, vgl. auch Ricken/Reh 2014). Damit ist – wie der Beitrag noch zeigen möchte – nicht gemeint, dass ein Gemeinsames nicht möglich ist, es aber nur unter der Bedingung einer Möglichkeit zur Artikulation von Differenz, die immer auf die Bedingung der Verhandlung des Differenten verweist, möglich werden kann. Verdeutlicht werden soll dieser Gedanke an Überlegungen des

postkolonialen Theoretikers Homi K. Bhabha. Wenn Bhabha in antiesentialistischer Intention den Fokus auf kulturelle Differenz, genauer, auf die Frage nach der Möglichkeit einer »Artikulation von kulturellen Differenzen« (Bhabha 2011: 2) setzt, dann möchte er selbige als ein »komplexes, fortlaufendes Verhandeln« (ebd.) von Differenz in kulturellen Zwischenräumen verstanden wissen. Diese Räume (bekannte Schlagworte sind hier der dritte Raum und Hybridität) können als Zwischenzonen der Kritik und der Subversion begriffen werden (Bhabha 2012; Babka/Posselt 2012) und – im Sinne der Abwendung von Dogmatischem – als Orte der Blasphemie. Wenn sich Bhabha des Konzepts der »Blasphemie« bedient, dann versteht er darunter mehr als die säkularisierte Fehldarstellung von Heiligen; er sieht hierin ein »Moment, in dem der Hauptgegenstand oder Inhalt einer kulturellen Tradition im Akt der Übersetzung [Orig.: »cultural translation«] überwältigt oder verfremdet wird« (Bhabha 2011: 337). Als Blasphemie meint Übersetzung einen transgressiven Akt, der Differenzen nicht überwindet, sondern in der Bearbeitung erzeugt und damit auch neue Räume der Übersetzung einfordert. Im Anschluss an Walter Benjamins Überlegungen zur »Aufgabe des Übersetzers« (1921) wird bei Bhabha damit betont, dass Übersetzungen Differentes nicht auflösen, sondern Unsicherheit bearbeiten und fortleben lassen und damit eine ständige Verhandlung über Differentes einfordern. Benjamin (1921) zur Folge besteht die Eigenart der Übersetzung nämlich darin, dass selbige dem Original (also dem Gegenstand, der Artikulation etc., auf die sie sich bezieht) gerecht werden will, es aber niemals kann. Es geht der Übersetzung somit nicht um Mitteilung oder Übermittlung von Sinn, sondern es geht ihr allein darum, die Erfahrung mit dem Fremden (zu Übersetzenden) fortzutragen, oder wie er es sagt, fortleben zu lassen (Benjamin 1963). Die Aufgabe der Übersetzung wird hier in einem doppelt gemeinten Sinne auch als Aufgabe des Treueversprechens (im Sinne eines Aufgebens) gefasst, den Sinn des sogenannten Originals transferieren zu können. Ein Verstehen des Differenten in hermeneutischer Tradition wird damit verunmöglicht und kann ersetzt werden durch die Einsicht, dass Prozesse des Verstehens immer in Auseinandersetzungen eingebunden sind, die nicht zu einer Lösung des Problems führen. Die erkenntnis-

theoretische Bedeutsamkeit der Aufgabe des Treueversprechens findet sich bei Bhabha in Form einer radikalen Verschiebung der Treuefrage wieder. Insofern zielt wissenschaftliche Erkenntnis- und Wissensproduktion nicht auf die Lösung (oder das Verstehen) von Problemen und Differenzen, sondern charakterisiert sich durch eine Treue zum Problem und zur Differenz (Schmidt/Engel 2022).

Spiegeln wir diese Übersetzungstheoretischen Überlegungen nun an der Behauptung einer notwendigen Festlegung auf pädagogische Hermeneutik, die Räume des Gemeinsamen zu verteidigen sucht, dann lässt sich mit der Übersetzung fragend entgegen, ob nicht gerade das renitente Festhalten an Differenz, die Fokussierung auf das »Problem radikaler Alterität« (Wimmer 2002: 115), Gemeinsames zu Tage fördert. Das Gemeinsame ist dann Produkt einer dialogischen Verhandlung, die nicht den schnellen Konsens sucht, sondern den Dissens als das produktive Potential erkennt. Zur pädagogischen Bedeutung des Dissens hat Roland Reichenbach Entscheidendes gesagt, wenn er darauf verweist, dass »nicht der konsensorientierte Diskurs, sondern vielmehr der gescheiterte oder teilweise gescheiterte Diskurs, an dessen Ende die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in wesentlichen Fragen im Dissens verbleiben« (Reichenbach 2011: 795) pädagogisch produktiv ist. Es geht pädagogischer Theorie wie pädagogischer Praxis in dieser Sichtweise um »Dissenstauglichkeit« (ebd.: 805).

Ein zweiter Punkt für die Festlegung auf eine pädagogische Hermeneutik wird im Manifest mit kritischem Verweis auf die der kritischen Pädagogik (eine nähere Bestimmung, was darunter zu verstehen ist, wird nicht gegeben!) implizite Sphärentrennung von Pädagogik und Gesellschaft gemacht. Im Manifest heißt es dazu: »the educator assumes the other to lack the means to understand that they are chained by their way of seeing the world. The educator positions herself as external to such a condition, but must criticize the present and set the unenlightened free« (Hodgson et al. 2017: 17). Mein Verständnis dieser Aussage deckt sich mit der deutschen Übersetzung des Manifests. Demnach »nimmt die Pädagog\*in von den Anderen an, dass ihnen die Fähigkeit fehle, zu verstehen, dass sie in ihrer Sichtweise der Welt verhaftet sind. Die Pädagog\*in positioniert sich selbst als außer-

halb solcher Strukturen, muss jedoch die Gegenwart kritisieren und die Unaufgeklärten freisetzen« (Hodgson et al. 2022: 23). Nicht zu Unrecht wird in dieser Aussage markiert, dass sich in Operationen kritischer Hermeneutik ein Geltungsanspruch von Wissen artikuliert, der andere Geltungsansprüche übergehen und damit Gefahr laufen könnte, Vielstimmigkeit zu verunmöglichen. Allerdings verbleibt die Kritik unkonkret, insofern die Perspektive einer Verwicklung von Pädagogik und Gesellschaft ohne die Bearbeitung der daraus resultierenden Frage nach der Gesellschaftlichkeit pädagogischer Wissensproduktion unscharf bleiben muss (z.B. Wimmer 2002). Hier scheint der Hinweis auf das »ambivalente Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft«, wie ihn Norbert Ricken (2011) gegeben hat, interessant, demzufolge sich das Gesellschaftliche und das Politische der Wissenschaft und ihrer Gegenstände nicht durch ein gesellschaftliches Äußeres bestimmt, sondern dadurch, dass der wissenschaftliche Erkenntnisprozess selbst in gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen seinen Ort hat. Das mittels des Begriffes der Erkenntnispolitik diskutierte »Zu-Tun-Haben mit Erkenntnissen« (Seitter 1985: 262), welches den Umgang mit wissenschaftlicher Erkenntnis als Teil wissenschaftlicher Wissens- und Erkenntnisproduktion ausweist, ist hier eine zentrale Figur. Die gegenwärtig an Fahrt gewinnende Diskussion um das Politische in der pädagogischen Wissensproduktion (z.B. Casale et al. 2016; Thompson/Wrana 2022; Engel/Bretting 2021; Ebner v. Eschenbach 2019) kann hier als Referenz für eine lebendige kritisch-pädagogische Debatte herangezogen werden, die entlang einer kategorialen Verhältnisklärung von Wissenschaft und Gesellschaft das Politische zur zentralen Reflexionsfigur hinsichtlich der Frage nach Aufgabe und Rolle einer kritischen Pädagogik werden lässt.

In kritisch-kulturwissenschaftlicher Perspektive kann mittels Übersetzung hier angeschlossen werden. Die oben benannte »Aufgabe« der Übersetzung als Aufgabe der Treue bzw. als Treue zum Problem verweist auf eine weitere Eigenheit der Übersetzungsarbeit: auf die Schuldigkeit der Übersetzung. Die Tatsache nämlich, dass die Übersetzung dem Original nicht gerecht werden kann, produziert Unvollständigkeit und Versionshaftigkeit. Aspekte wie »Übersetzbarkeit«

und ›Übersetzungsnotwendigkeit‹ umreißen dabei die konstitutive Unbestimmtheit der Sinn- und Bedeutungsgenerierung. Die darin liegende Annahme, dass jede Übersetzung Leerstellen oder blinde Flecken produziert und damit Konflikte und Problemlagen erzeugt, verweist auf die dem Übersetzungsbegriff innewohnenden Qualitäten der Unterbrechung von Machtverhältnissen und der Politizität (vgl. auch Engel/Bretting 2021; Schmidt/Engel 2022).

Jede Form einer pädagogischen Erkenntnisarbeit wäre in der Optik der Übersetzung folglich ein Vorgang, der Versionshaftigkeit und Unvollständigkeiten produziert. Und ein ›Zu-tun-Haben‹ mit Erkenntnissen bedeutet übersetzungstheoretisch gesprochen auch, die gesellschaftliche Verantwortung für diese Erkenntnisse zu übernehmen. Im Sinne einer konstitutiven Verwobenheit von Wissenschaft und Gesellschaft, von Theorie und Praxis ist die Pädagogik in dieser Sichtweise maßgeblich an der Produktion jener Zustände beteiligt, die ihr zum Gegenstand werden und die ihr die Sicht zu versperren drohen (Wimmer 2002). So wäre anzunehmen, dass Pädagogik politisch nicht unschuldig ist – sondern ihr in der Produktion von Wissen, Begriffen und Manifesten eine Verantwortung zu Teil wird, der sie sich nicht entziehen kann (vgl. Engel 2019). Ganz entsprechend der angesprochenen Verschiebung der Treuefrage – weg von der Idee einer Lösung des Problems, hin zu einer Treue zum Problem. Diese Treue zum Problem verweist auf eine andauernde hermeneutische Arbeit an Problemen und auf die durch die Verwicklung von Pädagogik und Gesellschaft ständig notwendige Verhandlung hermeneutisch produzierten Wissens. Das was mit Verweis auf pädagogische Hermeneutik im gezeichneten Bild des Manifests als Sprechen-Können eingefordert wird, wäre in dieser Sichtweise als ein stotterndes Übersetzen (Haraway 1996) denkbar, eine Form pädagogischer Erkenntnisarbeit, in dem Unsicherheiten und Uneindeutigkeiten aufgrund eines Umgangs mit Differenz artikulierbar werden, eigene Möglichkeitsbedingungen reflektiert, andere Wissensansprüche, die an dieselbe Sache herangetragen werden, anerkannt werden (Harrasser 2013) – nicht im Sinne der Affirmation oder der gesetzten Annahme von Gemeinsamkeiten, sondern im Interesse einer konfrontativen Wissensbegegnung (Engel 2021), in der Gemeinsamkeiten mal mehr,

mal weniger reibungslos erarbeitet, aber im Sinne des produktiven Dissens immer wieder gesucht werden müssen.

## II

»When we truly love the world, our world, we must be willing to pass it on to the new generation, on the assumption that they – the newcomers – can take it on, on their terms« (Hodgson et al. 2017: 18). Als Ausgangspunkt für die zweite nun zu diskutierende Behauptung der Figur einer *Liebe zur Welt* werden im Manifest – ähnlich der Begründung eines Festhaltens an Hermeneutik – markante Abgrenzungen zu einer kritischen Pädagogik vorgenommen. Dies formuliert sich in Sentenzen, die die kritische Pädagogik als eine auf soziale Ungleichheit eingespurte Unternehmung charakterisieren. Die Wendung zu einer *Liebe zur Welt* wird folglich ex negativo einer nicht näher spezifizierten traditionellen kritischen Pädagogik gegenübergestellt, der damit eine übermäßige Fokussierung auf das Schlechte in der Welt vorgeworfen wird. Dieser Vorwurf findet in der Aussage seinen Höhepunkt, dass die Sichtweise der kritischen Pädagogik in negativer Weise an den Status Quo gebunden ist und dabei von der »Leidenschaft zum Hass« (Hodgson et al. 2022: 23; Orig.: »by the passion of hate«) getrieben wird. Vor diesem Hintergrund erscheint die Projektion einer *Liebe zur Welt* als eine hoffnungsvolle Alternative der Pädagogik, die das Gute in der Welt bewahren und schützen will.

Auf ein erstes systematisches Problem lässt sich mit den Fragen verweisen: *Wer oder was ist die Welt? Wie äußert sich Liebe und in Bezug worauf?* Zugestimmt werden kann Stefan Ramaekers (2017), der in seiner Antwort auf das Manifest eine Unbestimmtheit hinsichtlich des Gegenstands Welt erkennt und die Vieldeutigkeit des Begriffs der Liebe problematisiert (ebd.: 64), die etwa in romantischer oder erotischer Lesart Irrationalitäten, Blindheit, fragliche Toleranz etc. implizieren kann. Diese Implikationen wären mit Blick auf die pädagogische Hermeneutik, die Differenz als lösbares Problem einordnet, nicht unbedenklich. Beides – also die Vieldeutigkeit des Begriffs der Liebe, wie auch die Un-



bestimmtheit des Gegenstands Welt – birgt Gefahr einer Verunklarung dessen, was Erziehung und Bildung im Sinne der liebevollen Übergabe der Welt an sogenannte »Neuankömmlinge« (Hodgson et al. 2022: 23; Orig. »Newcomer«) meint. So wird denn auch bei Ramaekers angemahnt, dass eine Qualifizierung dessen vonnöten ist, was Welt und darauf beziehend Liebe auszeichnet (Ramaekers 2017: 66f.). Olga Ververi unterstreicht dies in ihrer Reaktion noch deutlicher, wenn sie feststellt: »Its core concepts of hope, optimism, and love seem to give a spiritual orientation to this educational paradigm rather than a political one« (Ververi 2017: 40). In diesem Sinne kann das Adjektiv »post-kritisch« in der Tat auf den Punkt gebracht werden: Es droht, unpolitisch zu sein. In der Auseinandersetzung mit dem Manifest verstärkt sich stetig das Unbehagen, dass mit einem unpolitischen Begriff von Welt hantiert und damit eine verklärte Idee der Versöhnung von Menschheit einhergehen könnte; verklärt deshalb, weil Liebe und Welt inhaltlich nicht bestimmt werden und parallel dazu jedwede gesellschaftliche Konfliktlage (als falscher Fokus, s.o.) ausgeblendet wird. Zwar behauptet das Manifest selbst, keine anti-kritische Position zu sein (Hodgson et al. 2017: 17), jedoch bleibt bei der Lektüre der Eindruck haften, dass eine Ausrichtung auf Zukunft, Liebe, Optimismus, Hoffnung und das Gemeinsame jene Kategorien aus dem Blickfeld nimmt, die notwendig sind, um gesellschaftliche Konfliktlagen als solche überhaupt zu erkennen: Differenz, Macht und Geschichte.

Ein fehlender Geschichtsbegriff scheint mir das zentralste Problem – hieran möchte ich die Problematisierung der Behauptung einer *Liebe zur Welt* zuspitzen: Der Figur einer *Liebe zur Welt*, wie sie im Manifest beschrieben wird, scheint die Geschichtlichkeit entzogen. Denn die optimistische Zukunftsgewandtheit, die es den »Neuankömmlingen« überlässt, die Welt nach ihren Bedingungen zu formen, vernachlässigt, dass diese bestimmte Bedingungen vorfinden. Im Kontrast zum Bild einer hoffnungsvollen Liebe zur Welt, möchte ich daher an eine andere Figur erinnern, wie sie Walter Benjamin entwirft. Im neunten Fragment seines posthum erschienenen Aufsatzes »Über den Begriff der Geschichte« (Benjamin 1940/2007), in dem ein allein auf Fortschritt verpflichtetes Geschichtsverständnis scharf kritisiert wird, zeichnet Benjamin ein

eindrückliches Bild. In Bezugnahme auf die Zeichnung *Angelus Novus* von Paul Klee gibt er eine Möglichkeit an die Hand, die Geschichtlichkeit von Zukunft und Fortschritt anders zu denken:

Seine Augen sind aufgerissen, sein Mund steht offen und seine Flügel sind ausgespannt. Der Engel der Geschichte muß so aussehen. Er hat das Antlitz der Vergangenheit zugewendet. Wo eine Kette von Begebenheiten vor uns erscheint, da sieht er eine einzige Katastrophe, die unablässig Trümmer auf Trümmer häuft und sie ihm vor die Füße schleudert. Er möchte wohl verweilen, die Toten wecken und das Zerschlagene zusammenfügen. Aber ein Sturm weht vom Paradiese her, der sich in seinen Flügeln verfangen hat und so stark ist, daß der Engel sie nicht mehr schließen kann. Dieser Sturm treibt ihn unaufhaltsam in die Zukunft, der er den Rücken kehrt, während der Trümmerhaufen vor ihm zum Himmel wächst. Das, was wir den Fortschritt nennen, ist dieser Sturm. (Ebd.:317)

In dieser Betrachtungsweise des *Angelus Novus*, die sich historisch in die Zeit des rasanten Ausbaus faschistischer Gewaltstrukturen verortet, verdeutlicht der Autor eine geschichtliche Bewegung, die einer unbekannten Zukunft entgegensteuert und dabei den erschrockenen Blick auf die Trümmer der Vergangenheit geheftet hat. In dieser kritischen Interpretation des Bildes geht es nicht um ›Leidenschaft zum Hass‹ oder um eine starre Fokussierung auf Ungleichheit, sondern v.a. um den Umstand, dass eine Zukunft nicht losgelöst von der Vergangenheit gedacht und gemacht werden kann. Eine Hoffnung in der Figur des Engels besteht vielmehr darin, sich trotz des Sturmes nicht von einer Geschichtlichkeit der Gegenwart zu lösen. Vielmehr vermittelt sich in diesem Bild, dass sich Gegenwart – wie in einem Brennglas – der Frage ausgesetzt sieht, wie sich Zukunft angesichts einer in Trümmern auf-türmenden Vergangenheit gestalten lässt. Um es in meinen Worten zu sagen: Eine Zukunft zu denken, ohne die Vergangenheit im Blick zu behalten, führt in eine geschichtslose Gegenwart, eine Gegenwart, die nur einen verstellten Blick auf Gesellschaft erlaubt, nämlich einen, der die Probleme, durch die Gesellschaft geworden ist, übersieht. Zwar kann ich als Pädagoge der Idee, in der gegenwärtigen Gesellschaft Gutes zu

suchen und für die Zukunft zu bewahren, viel abgewinnen, aber nicht um den Preis der Aufgabe einer Analyse der Politizität und Geschichtlichkeit von Pädagogik und ihrer Gegenstände; will heißen: das, was es an gegenwärtiger gesellschaftlicher Praxis zu bewahren gilt, ist gerade nur in fortwährender Auseinandersetzung mit der historisch gewordenen Gegenwart möglich und muss sich in ständiger Verhandlung erst bewähren.

### III

In Anschluss an die von Ramaekers (2017) und Ververi (2017) gegebenen Hinweise zur Notwendigkeit einer Qualifizierung des Politischen pädagogischer Erkenntnisarbeit soll abschließend eine mögliche Antwort auf die Frage nach der Aufgabe von Kritik in der Pädagogik versucht werden. Fluchtpunkt für diesen Versuch sind wiederum Überlegungen von Homi K. Bhabha. Die bei Bhabha mittels des Begriffs der Übersetzung prinzipiell angelegte Möglichkeit der Artikulation von Differenz und der damit einhergehenden Verhandlung wird in seinem Aufsatz »Theoretisches Engagement« (Bhabha 2011: 29ff.) paradigmatisch zum Bezugspunkt für wissenschaftliche Erkenntnisarbeit gemacht. Die Funktion einer theoretisch engagierten Perspektive erkennt Bhabha darin, dass theoretisches und aktivistisches Schreiben nicht trennbar sind, vielmehr theoretisches Schreiben notwendig ein »Objekt« politischer Loyalität bestimmt, insofern dies die »einzige Option für jene Theoretiker [Orig.: »critics«] oder Intellektuellen [ist], die sich einer progressiven politischen Veränderung [...] verpflichtet wissen« (ebd.: 33). In Bhabhas Sichtweise aber erweist sich Theoriearbeit – und dies verdeutlicht er am Beispiel des Verhältnisses von Flugblatt und Theorie – »als sich wechselseitig bedingende Teile – wie die Vorder- und Rückseite eines Papierbogens« (ebd.). Theoretisches Schreiben erweist sich in diesem Sinne immer als eine denkende Intervention. Diese ist nicht handlungsweisend oder praktisch im Sinne eines Aktionismus, sondern zeigt auf einen Raum der Verhandlung zwischen gegensätzlichen

Positionen oder Geltungsansprüchen. Genau hier kann das Politische einer theoretischen oder wissenschaftlichen Aussage Form annehmen:

»Das Unternehmen der Theorie« (ebd.: 34) bestehe demnach darin, im theoretischen Schreiben die »gegnerische Autorität (an Macht und/oder Wissen) zu repräsentieren, die es gleichzeitig in einer doppelt eingeschriebenen Bewegung umzustürzen und zu ersetzen sucht« (ebd.). Die oben angesprochene politische Schuldigkeit von Übersetzung kann vor dem Hintergrund der Annahme einer Verwicklung der Theorie in postkoloniale Gesellschaftsverhältnisse für die wissenschaftliche Erkenntnisarbeit selbst in Anschlag gebracht und als erkenntnispolitisches Projekt reformuliert werden.

Eine gedankliche Brücke lässt sich hier zum Begriff des »eingreifenden Denkens« schlagen, der sich bei Bertolt Brecht vor dem Hintergrund eines brieflichen Austauschs mit Walter Benjamin formuliert. Diese Referenz baut meinen Versuch der Qualifizierung des Politischen für eine pädagogische Erkenntnisarbeit in einem entscheidenden Punkt aus (vgl. Engel/Bretting 2021): Brecht, der im Anschluss an die marxistische Position einer Theorie als revolutionäre Praxis argumentiert, wäre falsch verstanden, würde man seinem Begriff des »eingreifenden Denkens« eine »aktionistische Vulgarisierung« (Ruoff Kramer 1997: 156) unterstellen, vielmehr geht es um das im Denken eingreifende Denken, das nicht einer unmittelbaren Praxis gleichkommt. So heißt es denn auch in seinen fragmentarischen Notizen zur Philosophie: »Eingreifendes Denken ist nicht nur in Wirtschaft eingreifendes Denken, sondern vor allem in Hinblick auf Wirtschaft im Denken eingreifendes Denken« (Brecht 1968: 158). Ähnliches kann auch für die Pädagogik als Wissenschaft gelten. So konkretisiert Carsten Büniger in seiner bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit den Brecht'schen Überlegungen: »Denken [ist] nicht einfach den praktischen Bezugnahmen auf sich und andere vor- oder nachgelagert, sondern stellt selbst ein Verhalten in Verhältnissen dar« (Büniger 2021: 62). Wissenschaftliches Denken wird damit als soziale Praxis der Erkenntnisproduktion figuriert, die in Form von Theorieentwicklungen und Begriffsarbeit immer einen performativen Einsatz bzw. Eingriff in soziale Verhältnisse darstellt (vgl. auch Reichenbach et al. 2011). Büniger

plädiert vor diesem Hintergrund für eine »reflexive Erkenntnispolitik im Feld der Bildungstheorie« (Bünger 2021: 67), die über die Reflexion der Bedingungen eingreifenden Denkens, Bildungstheorie als strategische Intervention (in Anschluss an Richard Kubac) und pädagogische Praxis entwirft.

Eine Verbindung lässt sich hier mit Bhabhas Bild der wechselseitigen Bedingtheit von Theorie und Flugblatt herstellen, mit der Theoriearbeit als ein engagiertes Denken konkretisiert werden kann, das in gesellschaftliche Verhältnisse eingreift, indem es in das Denken über Gesellschaft eingreift. Mit einem engagierten Denken wäre demnach eine Praxis pädagogischer Erkenntnisarbeit aufgerufen, die sich nicht aktivistisch als Transformationskraft in die pädagogische Praxis einmischt, sondern über die Formulierung von Wissensansprüchen in Form von Begriffen und theoretischen Aussagen praktisch wirksam wird, genauer in Zwischenzonen der Kritik das Denken der Praxis und möglicherweise die Praxis selbst irritiert, hinterfragt, umdeutet, kurz: übersetzt. Dabei geht es – dies sollen die Überlegungen bis hierhin deutlich machen – nicht darum, einen Konsens unterschiedlicher Wissensansprüche herbeizuführen oder zu behaupten, sondern vielmehr um Dissens und Differenz – darum, eine Debatte zwischen verschiedenen Standpunkten zu entfachen.

Notwendig wird ein *engagiertes Denken* der Pädagogik in einer Gegenwart, in der etwa demokratiefeindliche und rechtsradikale Wissensansprüche (re-)formuliert werden und eine zunehmend offene Brutalität rassistischer und antisemitischer Gewalt gelebt wird. Es handelt sich dabei nicht um neue Problemlagen, sondern vielmehr um eine Verdichtung von Ereignissen, die uns erneut vor Augen führt, dass Rassismus und Rechtsradikalismus gesellschaftlich geworden sind und sich als fortsetzend institutionalisierende Problemlagen darstellen.

Mit Benjamins Interpretation des *Angelus Novus* kann hier insistiert werden, dass sich diese Problemlagen gerade nicht mit einem Fortschrittsoptimismus und Zukunftsorientiertheit lösen lassen, auch nicht, indem sie als Probleme der Zukunft benannt werden, sondern sie erfordern vielmehr die Inblicknahme ihrer Geschichtlichkeit. Genauer: sie erfordern eine kritisch-reflexive Klärung der Bedin-

gungen und Möglichkeiten ihrer Gewordenheit. Denn darin liegt die (einzige) Möglichkeit, den Problemen der Zukunft zu begegnen, sie überhaupt als Zukünftiges in den Blick zu bekommen. Ich möchte solche geschichtlich hervorgebrachten Probleme oder Konflikte als gesellschaftliche Übersetzungskonflikte verstehen (Engel 2019), deren fortsetzende Institutionalisierung und Nicht-Bearbeitung mit einem Verharren in einem »zuschauerhaften Verhältnis zur Wirklichkeit« (Adorno 2019: 55) korrespondieren und deren andauernde Bearbeitung (im Sinne einer Treue zum Problem) für die Möglichkeit einer Zukunft von Gesellschaft unumgänglich erscheint, will diese sich nicht in einem optimistisch-fortschrittlichen Sinne von der Geschichte lossagen. Eine kritische Pädagogik der Gegenwart, die sich einer zuschauerhaften Rolle entledigt und zugleich Verantwortung für Zukunft (und damit auch für Geschichte) übernimmt, bedarf freilich einer Klärung des Verhältnisses von Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse, wie sie Sabine Andresen, Dieter Nittel und Christiane Thompson (2019) kürzlich mit Blick auf eine Erziehung nach Auschwitz unter veränderlichen gesellschaftlichen Bedingungen anmahnten. Folgen wir der hier angelegten Blickrichtung, geraten jene gesellschaftlichen Konfliktlagen, wie Rechtsradikalismus und Rassismus, aber auch andere (etwa sexualisierte Gewalt oder die Klimakatastrophe) nicht als der Pädagogik äußerliche Probleme in den Fokus, sondern erfordern die Thematisierung ihrer Mitverantwortung und politischen Schuldigkeit.

Zum Schluss: Ich stimme mit der im Manifest angelegten normativen Ausrichtung auf Veränderung im Sinne einer Überschreitung des Status Quo überein, auch folge ich dem post-kritischen Gedanken, dass es Dinge zu schützen gilt, möchte aber problematisiert haben, dass sich in der Festlegung auf pädagogische Hermeneutik, die das Gemeinsame fokussiert sowie in der projektiven Wendung einer *Liebe zur Welt* die Gefahr einer Verunklarung des historischen Gewordenseins der Gegenwart und eine tendenziell differenzumgehende und unsicherheitsvermeidende Idealisierung der Zukunft einnistet. Vor dem Hintergrund der Figur des engagierten Denkens wäre hier gegenüber dem Anliegen der Post-Kritik eine kritische Pädagogik in Stellung zu bringen, die ich

als Aufgabe der Übersetzung konturieren möchte. Diese Aufgabe der Übersetzung lässt sich mindestens in dreierlei Hinsicht andeuten.

*Erstens* verweist sie – in radikaler Fokussierung auf Differenz – auf die Unmöglichkeit des Verstehens bzw. auf eine Verschiebung der Treuefrage, insofern als dass sich pädagogische Erkenntnisarbeit nicht auf die Lösung (oder das Verstehen) von Problemen konzentriert, sondern durch eine Treue zum Problem auszeichnet, die eine fortwährende Arbeit an diesem und daraus resultierenden neuen Problemlagen erfordert. Das Gemeinsame muss sich hier als Errungenschaft immer wieder bewähren.

*Zweitens* versteht sie sich als eine kritisch-pädagogische Erkenntnisarbeit – und das ist eine wichtige Übereinstimmung mit dem Manifest –, indem sie Gesellschaft nicht außerhalb von Pädagogik verortet, sondern die Verwicklung von Wissenschaft und Gesellschaft als politisches und pädagogisches Problem anerkennt und somit der gesellschaftspolitischen Schuldigkeit ihrer Analysearbeit, in der sie das erzeugt, was in der Zukunft wirken wird, eine besondere Aufmerksamkeit schenken möchte.

*Drittens* fokussiert die pädagogische Aufgabe der Übersetzung auf das Fortleben-Lassen von Geschichte, das mit Benjamin immer die Bearbeitung der Geschichte im Lichte gegebener Zustände und eines zukünftigen möglichen Anders-Seins bedeutet oder das mit Bhabha das politische Moment der Schaffung von Räumen mittels Übersetzung betont, in denen Geschichte nicht nur fortgeschrieben, sondern verhandelt, überwältigt und deplatziert werden kann – auch und gerade indem im Zeichen von Differenz um Gemeinsames gerungen wird.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003): »Marginalien zu Theorie und Praxis«, in: ders.: Gesammelte Schriften 10. Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe Stichworte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp: S. 759-782.
- Adorno, Theodor W. (2019): Aspekte des neuen Rechtsradikalismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Andresen, Sabine; Nittel, Dieter; Thompson, Christiane (Hg.) (2019): *Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse*. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität.
- Babka, Anna; Posselt, Gerald (Hg.) (2017): *Über kulturelle Hybridität*. Wien: Verlag Turia und Kant.
- Benjamin, Walter (1981): »Die Aufgabe des Übersetzers«, in: Tillmann Rexroth (Hg.): *Gesammelte Schriften*. (IV/1). Frankfurt a.M.: Suhrkamp: S. 9-21.
- Benjamin, Walter (1940/2007): »Über den Begriff der Geschichte«, in: ders.: *Kairos*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp: S. 313-324.
- Bhabha, Homi K. (2011): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenberg.
- Bhabha Homi K. (2012): »Über kulturelle Hybridität: Tradition und Übersetzung«, in: Anna Babka, Gerald Posselt (Hg.): *Über kulturelle Hybridität*. Wien: Verlag Turia + Kant: S. 17-58.
- Biesta, Gert & Carl Anders Sandström (2011): »A Manifesto for Education«, in: *Policy Futures in Education*. Volume 9, Number 5, 2011: S. 540-547.
- Brecht, Bert (1968): »Über eingreifendes Denken«, in: Ders.: *Schriften zur Politik und Gesellschaft. 1919-1956*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp: S. 158-178.
- Bünger, Carsten (2021): »»Eingreifendes Denken« – Überlegungen zur Praxis der Bildungstheorie«, in: Christiane Thompson, Malte Brinkmann, Markus Rieger-Ladich (Hg.): *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Weinheim: Beltz Juventa: S. 54-72.
- Casale, Rita; Koller, Hans-Christoph; Ricken, Norbert (Hg.) (2016): *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Ebner v. Eschenbach, Martin (2019a): *Relational Reframe. Einsätze einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung*. Weilerwist: Velbrück.
- Engel, Nicolas (2019): »Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (5): S. 730-747.



- Engel, Nicolas (2021): »Wissensbegegnung. Zur Vermittlung von Wissen unter Bedingungen postglobaler Verunsicherung«, in: Christiane Thompson, Jörg Zirfas, Wolfgang Meseth, Thorsten Fuchs (Hg.): *Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Engel, Nicolas; Bretting, Johannes (2020): »Engagiertes Denken. Zum gesellschaftspolitischen Engagement der Erwachsenenbildungswissenschaft«, in: *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2-2020, S. 87-107. <https://doi.org/10.3224/debatte.v3i2.02>
- Haraway, Donna (1996): »Situierendes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive«, in: Elvira Scheich (Hg.): *Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie*. Hamburg: Hamburger Edition: S. 217-248.
- Harrasser, K. (2013): »Treue zum Problem. Situiertes Wissen als Kosmopolitik«, in: Astrid Deuber-Mankowsky, Christoph F. E. Holzhey (Hg.): *Situierendes Wissen und regionale Epistemologie. Zur Aktualität Georges Canguilhems und Donna J. Haraways*. Wien: Turia + Kant: S. 241-259.
- Hodgson, Naomi, Vlieghe, Joris, Zamojski, Piotr (2017): *A Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Punctum Books: Milky Way.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2022): »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik«, in: Martin Bittner, Anke Wischmann (Hg.): *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«*. Bielefeld: transcript Verlag: S. 19-24.
- Ramaekers, Stefan (2017): »Love for the World in Education«, in: Naomi Hodgson, Joris Vlieghe, Piotr Zamojski (Hg.): *A Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Punctum Books: Milky Way: S. 63-70.
- Reichenbach, Roland (2000): »Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge. Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (6): S. 795-807.
- Reichenbach, Roland; Ricken, Norbert; Koller, Hans-Christoph (Hg.): *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Paderborn: Schöningh.

- Ricken, Norbert (2011): »Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Eine Einführung«, in: Roland Reichenbach, Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller (Hg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Paderborn: Schöningh: S. 9-24.
- Ruoff Kramer, Karen (1997): »eingreifendes denken«, in: HKWM 3: S. 155-162.
- Schleiermacher, Friedrich (1838/1977): Hermeneutik und Kritik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schmidt, Melanie & Engel, Nicolas (i.E.): »Ver-Wendungen von Wissen. Erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion und ihr politisches Engagement der Übersetzung«, in: Christiane Thompson, Daniel Wrana (Hg.): Zur Problematisierung und Politik des pädagogischen Wissens. Sammelband zur Reihe Wittenberger Gespräche 2021. Erscheint: Halle: Argument Verlag.
- Seitter, Walter (1985): »Erkenntnispolitik«, in: Gesa Dane & Wolfgang Eßbach (Hg.): Anschlüsse. Versuche nach Michel Foucault. Tübingen (Edition Diskord): S. 115-121.
- Ververi, Olga (2017): »A Sociologist's Conversation with the »Manifesto for a Post-Critical Pedagogy«, in: Naomi Hodgson, Joris Vlieghe, Piotr Zamojski (Hg.): A Manifesto for a Post-Critical Pedagogy. Punctum Books: Milky Way: S. 35-42.
- Wimmer, Michael (2002): »Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft«, in: Lothar Wigger (Hg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. (1. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Opladen: Leske & Budrich: S. 109-122.
- Wimmer, Michael (2014): »Vergessen wir nicht – den Andern!«, in: Hans-Christoph Koller, Rita Casale & Norbert Ricken (Hg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh.