

# Archäologie des »Guten«

## Die postkritische Pädagogik und das (Wieder-)Entdecken als theoretische Geste

---

Miguel Zulaica y Mugica

### Einleitung

Ein neuer kulturwissenschaftlicher Turn versucht sich mit dem *Manifest für eine post-kritische Pädagogik* von Naomi Hodgson, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski (2017; 2022) anzukündigen, mit dem sich die Pädagogik neu formieren und sich in der Neuformation wiederentdecken soll. Die zum Teil diskussionsanregenden Formulierungen der Grundsätze (s. Einleitung) provozierten auf internationaler Ebene umfangliche Diskussionen. Die Diskussionsbeiträge bewegen sich u.a. zwischen Auslegung des Anspruchs einer postkritischen Pädagogik (z.B. Friesen 2017; Wortmann 2019; 2020; Oliverio 2020; Krönig 2020), Verhältnisbestimmungen zum Kritischen (z.B. Ververi 2017; Felski 2020; Nishikawa 2020; Anker 2020; Laner 2020; Castiglia 2020), Rückfragen bezüglich des Kommunikationsaktes eines Manifests (z.B. Lewis 2017) oder der wertethischen Fundierung (z.B. Ramaekers 2017).

Scheinbar haben die Verfasser\*innen des Manifests aber einen neuralgischen Punkt getroffen. Vor dem Hintergrund einer disziplinären Unklarheit der Pädagogik aufgrund einer zunehmenden erkenntnistheoretischen Diversifizierung kann die intendierte Kontroversität produktive Irritationen erzeugen, um das Allgemeine des Pädagogischen neu zu verhandeln. Wichtiger ist jedoch, dass die

Autor\*innen es nicht bei der Protesthaltung eines Manifests belassen haben. Speziell Joris Vlieghe und Piotr Zamojski haben mit der Studie *Towards an Ontology of Teaching* (2019) eine philosophische Reformulierung des Pädagogischen und eines postkritischen Ansatzes vorgelegt. Bemerkenswert an der Studie ist, dass die Autor\*innen das bildungstheoretisch relevante Theorem der Negation verabschieden und die Affirmation zum Ausgangspunkt des Denkens erheben wollen. Im folgenden begriffsanalytischen Beitrag wird im Widerspruch hierzu die These verteidigt, dass die pädagogische Relevanz der Negation in der Befreiung von der lebensweltlichen Unmittelbarkeit liegt.

Diese These erklärt nicht den Titel *Archäologie des »Guten«*, der sich auf die theoretische Geste des (Wieder-)Entdeckens und auf eine veränderte Geschichtlichkeit bezieht. Die Dringlichkeit im Sprachduktus (*Manifesto, principles*) zeugt von einer wahrgenommenen Unbestimmtheit, die auf einen durch den Poststrukturalismus beförderten Relativismus und eine Politisierung des Pädagogischen im Anschluss an die kritische Pädagogik zurückgeführt wird. Konstatiert wird der Bedarf einer neuen Grundlegung der Pädagogik. Sowohl im Manifest als auch in der Studie *Towards an Ontology of Teaching* geht es deshalb um ein Freilegen und ein (Wieder-)Entdecken dessen, was das Eigentliche des Pädagogischen sein soll.

We want to bring to the surface what we already know and what we already do, but which often remains difficult to render explicit. (Vlieghe/Zamojski 2019: 4)

Darüber hinaus rufen sie innerhalb ihres Versuchs einer Freilegung eines »substantial account of teacher« (ebd.: 2) eine Geschichtlichkeit des Pädagogischen auf – eine Gegenwärtigkeit als Abgrenzung gegenüber der pragmatistischen und politischen Zukunftsorientierung, mit der der pädagogische Blick stets von einem Jetzt auf ein noch nicht erreichtes Ziel schwenkt. Ihr Anliegen ist eine »epoché of politics« (ebd.: 8) bzw. eine Reduktion politischer Ziele in pädagogischen Kontexten. Das Jetzt soll kein defizitäres Übergangsstadium eines Noch-nicht-kompetent, Noch-nicht-lebenswert, Noch-nicht-gerecht sein. Das Jetzt soll für eine selbstzweckhafte und affirmative Beschäftigung mit einem Gegen-

stand wiedergewonnen werden. Bedingung hierfür sei die Logik des Politischen selbst und die Lösung dieser von der Logik des Pädagogischen. Das zentrale theoretische Argument der Autoren ist, dass diese Differenzierung dem Pädagogischen immanent sei – als Artikulation eines vorgängigen Erfahrungswissens. Dieses Wissen – »what we already know and what we already do« (ebd.: 4) – soll wiederentdeckt und zur Artikulation gebracht werden.

Das Theorem der Affirmation ist für postkritische Pädagogik demnach eine theoriestrategische Kontrastfolie gegenüber einer kritischen Pädagogik wie auch eine basale Bedingung für die Logik des Pädagogischen. Mit der Absicht, einen Begriff des Kritischen, welcher auf die Denaturalisierung zielt, zu verteidigen, wird in der folgenden, argumentativ analytischen Auseinandersetzung (1) Kritik an der Negation seitens der postkritischen Pädagogik fokussiert. Hierfür wird ein kurzer Seitenblick auf Badious Ereignistheorem gewagt, um sich dem Verhältnis von Negation, Affirmation und Geschichtlichkeit zu nähern. (2) Die Rezeption dieses Ereignistheorems wird im zweiten Argumentationsschritt diskutiert, wobei der Weg von Badious Ereignistheorem hin zu einer Theorie pädagogischen Zeigens nachgezeichnet wird. (3) Im letzten Schritt wird der Status des Gegenstandes betrachtet und die Frage aufgeworfen, inwiefern pädagogisch thematisierte Gegenstände Dinge der Welt sind und in welchem Verhältnis sie zum »Guten« stehen. Schließlich wird dafür argumentiert, dass im Lehren nicht auf Gegenstände als unmittelbare Dinge aufmerksam gemacht wird. Sie werden vielmehr zu mittelbaren Sachen des Lernens, des Verstehens und des Begreifens.

## **Die postkritische Kritik an der kritischen Pädagogik und das Theorem der Affirmation**

Ihre Beschäftigung mit der Negation als Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns entwickeln Zamojski und Vlieghe entlang ihrer Kritik dessen, was sie als kritische Pädagogik interpretieren. In ihrer Beschreibung dieser erscheint sie in ihrer »logic of emanipation« (ebd.:

86) als eine Praxis emanzipativer Dekonstruktion von Ideologemen, die den Gestus hegt, Heranwachsende zur Befreiung von falschem Bewusstsein zu verhelfen – »convincing others (and ourselves) that we are victims of false consciousness« (ebd.: 2). Diese Hilfe beruht für die Autoren auf einer Art platonischer Differenz zwischen Wissenden und Unwissenden. Die Negation wird hierbei als eine Form des Wertens kritisiert, mit der das Gegebene als nicht erstrebenswert markiert wird. Aus diesem Grund sprechen die Autoren auch von Hass – »hate for the present world« (ebd.). Die Kritik an der Negation als nicht-wahr und als nicht-erstrebenswert wird komplementiert durch ihre zukunftsbezogene Zeitform des Noch-Nicht. Die kritische Pädagogik verhindere, so das Argument, aufgrund der Negation des Gegebenen und der Aushandlung von Zukünftigkeit einen liebenden Bezug zur Gegenwart des Guten, welches das Lehren fundiere.<sup>1</sup>

It can only add more critique to critique, and eternally defer any vision of what is good and desirable to a future that will never arrive. (Ebd.)

Wenn die Autoren also von Affirmation oder Negation sprechen, dann ist dieses Sprechen evaluativ. Der Gegenstand, der affiniert wird, wird geliebt, weil er erstrebenswert sei. Die Negation sei demgegenüber eine Destruktion. Alternativ könnte Negation aber auch als eine logi-

---

1 Die Autoren heben sehr wohl die produktiven Wirkungen der kritischen Pädagogik hervor: »organize dialogue with/among oppressed, create opportunities for collaborative inquiry, support a politics of giving voice and engagement in the public sphere etc.« (ebd.: 86). Sie glauben aber nicht, dass mit kritischer Pädagogik ein substantieller Begriff des Lehrens bestimmt werden kann, weil sie wie progressive Ansätze, die auf rein selbstregulierte Lernprozesse im Horizont der Kompetenzorientierung abzielen, die Lehrperson eigentlich abschaffen wollen und gleichzeitig »resignation, relativism and cynicism« (ebd.: 2) vermitteln. Bei den Ansätzen, die die Autoren unter eine kritische Pädagogik fassen, ziehen sie einen großen Bogen um das Ziel der Aufklärung und Emanzipation herum. Der Bogen setzt bei Bacon an, verläuft über Kant, Engels und Marx, Horkheimer und Adorno bis hin zu Paolo Freire (ebd.: 85). In ihrer ambitionierten Kategorisierung formulieren sie die Gemeinsamkeit dieser doch sehr unterschiedlichen Theorieangebote im Prozess der Emanzipation (ebd.).

sche Operation bzw. als begriffliche Differenzierung verstanden werden. Wenn eine Person ein Klavierkonzert hört, dann identifiziert sie den Klang als einen, der von einem Klavier und nicht von einem anderen Instrument ausgeht. Die Feststellung, dies ist kein Cello, sondern ein Klavier, ist keine Wertung. Auf diese Modalität begrifflichen Denkens und Differenzierens gehen die Autoren nun nicht weiter ein, weil sie bei der Negation eine hegelische Geschichtsdialektik und das Theorem der bestimmten Negation vor Augen haben. Ihre Kritikfolie, vor der sie die kritische Pädagogik betrachten, beinhaltet die Negation als Widerspruch im Selbst- und Weltverständnis und die Dialektik als ein Prozess der Aufhebung dieses Widerspruchs (vgl. ebd.: 34). Eine Affirmation ohne Negation zu denken, hieße für die Autoren hingegen, keine Sinnkonstruktion zwischen einer Vergangenheit und einer Zukunft herzustellen. Das Klavierkonzert zu hören, hieße eine Affirmation des Klavierspiels selbst. Diese Affirmation müsste sich nicht gegen einen vorherigen Zustand abgrenzen, den es aufzuheben gelte – z.B. Überwindung einer Ungleichheit an symbolischem Kapital oder Aneignung eines bildungsbürgerlichen Instruments als eine emanzipative Praxis.

Die Form der Geschichtlichkeit, die von den Autoren adressiert wird, ist im Gegensatz zu der hegelischen Geschichtsdialektik die des radikalen Bruchs (vgl. ebd.: 30-32), wie ihn Badiou mit seiner Interpretation der Paulus-Briefe vorgeschlagen hat, worauf ich im Folgenden nur kurзорisch eingehen werde.

Nehmen wir einmal das Verhältnis von Punkt und Kontinuum, welches in der neuzeitlichen Mathematik mit den Mitteln der Differenzialrechnung zu überwinden gesucht wurde. Dieses Verhältnis wird von Badiou in Bezug auf die menschliche Geschichte neu gefasst. Die Sinnkonstruktion des Kontinuums und im Speziellen einer dialektischen Geschichtserzählung wird genauso mit der Betonung auf den Bruch des Ereignisses zurückgewiesen wie die postmoderne Dekonstruktion des Sinns und die Rückführung auf den Punkt bzw. die Partikularität. Die kreative Überlegung Badious ist es, das Ereignis bzw. den Punkt als universal zu denken, weil in diesem das Partikulare (historische Differenzen – Frau, Mann, Christen, Juden, Muslime etc.) ausgesetzt wird.

In Bezug auf den Ursprung ist gefordert, dass ein Ereignis, als eine Art Gnade, die zu jeder Partikularität überzählig ist, das ist, wovon man ausgeht, um die Differenzen außer Kraft zu setzen. (Badiou 2002/2018: 133)

Diese These stellt für Badiou eine antiphilosophische dar, weil der »Ursprung« der Universalität nicht aus einer formalen Methode der Selbstbegründung formuliert werden könne – weder aus einer substantiellen Metaphysik noch aus einem Reflexionsequilibrium heraus. Die Universalität bzw. Wahrheit widerfährt uns und wir empfangen sie wie eine Gnade, welche im Ereignis als eine »Zäsur« (ebd.: 131) deswegen offenbar wird, weil sie »der Opposition von Universalem und Partikularem« (ebd.) entzogen sei. Als ein solches Ereignis wertet Badiou die christliche Offenbarung und die Artikulation »Der Christus ist auferstanden« (ebd.) in den Paulusbriefen. Diese Aussage ist für Badiou wahr, weil sie weder eine allgemeine Regel noch eine historische Tatsache ist. Eine allgemeine Regel ist sie nicht, weil die Aussage sich nicht auf besondere Fälle anwenden lasse, wie ein mathematisches Axiom. Real ist sie nicht, weil die Narration der Auferstehung keinen faktisch historischen Gehalt hat. Ihre Geltung und damit ihre Universalität fordert Glauben und aufgrund dessen ein Bekenntnis. Ein Bekenntnis darüber, dass mit diesem Ereignis ein Novum eingetreten sei, das wahr und bedeutsam für die Welt mit ihren partikularen Gesetzen sei. Dieses Bekenntnis bzw. diese Überzeugung stiftet eine Differenz zwischen Bekenntnis und Realität, womit eine Subjektivität emergiert, welche aufgefordert ist, die Wahrheit im Kontext des historischen Zusammenlebens auszulegen und für diese zu kämpfen.

Subjektiv ist das Bekenntnis nun nicht, weil die Wahrheit relativ ist. Subjektiv ist sie, weil das Überzeugtsein keiner weiteren Rechtfertigung bedarf. Die Idee von Subjektivität ist eine der Selbstbestimmung ohne ein modernes Verständnis von Freiheit, begründete Entscheidungen zu treffen und Aussagen begründet für wahr zu halten. Zur Klärung dieser Idee von Subjektivität schauen wir noch einmal auf den Begriff der Negation zurück. Negation als logische Operation ist, wie dargestellt, eine Negation einer Aussage, deren zusätzlicher Gehalt eben die Ne-

gation ist – Bsp.: »Ich bin kein Christ.« Mit der Negation ist erstmal wenig gewonnen, solange es bei einer beliebigen Bestimmtheit bleibt. Zur Bestimmung und damit verbindlich wird die Aussage erst, wenn ein Selbst sie als wahr erkennt und Gründe dafür hat, diese Negation zu tätigen – (Selbst-)Bestimmung. Bsp.: »Ich bin kein Christ, weil....« In Referenz auf das Bekenntnis zur Offenbarung möchte Badiou jedoch mit dem infiniten Regress der Begründung brechen, indem er die Wahrheit von der Erkenntnis radikal löst. Weder bedürfe es eines *point of nowhere*, von dem aus unparteilich geurteilt werden könne, noch ein Gericht der Vernunft und auch keinen Widerspruch in der Geschichte. Badiou nennt diese Wahrheit »indifferent gegenüber der Beschaffenheit der Situation« (ebd.: 23). Mit dieser Indifferenz bezieht sich das Ereignis, in diesem Fall die Offenbarung, nicht negativ auf das Vorgängige – nicht die Partikularität wird negiert. Das Ereignis – die Artikulation, dass Christus auferstanden sei – differiert vom Partikularen durch ihre Singularität. Diese Differenz ist eine radikale und aus ihr heraus emergiert ein Subjekt. Es ist ein Ich, welches sich bekennt; es ist auch ein Ich, welches sich seiner Überzeugung bewusst ist, und ein Ich, das am sogenannten »Wahrheitsprozess« (ebd.) teilhat, indem das Alte mit dem Neuen in Verbindung gebracht wird. Im Kontrast zur hegelischen Dialektik ist diese Vermittlung schließlich keine Synthese. Die Relation ist eher die einer (In-)Kompatibilität der Elemente des Ereignisses zum Alten und der Frage, ob das Alte aufgrund des Neuen bedeutungslos wird. Demnach möchte Badiou zeigen, dass das Evangelium nicht im Widerspruch zum jüdischen und griechischen Gesetz stand, wenn dieses durch die Auferstehung Christi eine identitätslose Egalität verkündet. Die bestehenden gesetzlichen Differenzen werden im Kontrast zur Offenbarung zu partikularen Bestimmtheiten. Oder anders ausgedrückt: sie werden einfach überflüssig.

## Das pädagogische Zeigen als singuläres Ereignis

Vlieghe und Zamojski verknüpfen Badious Ereignistheorie und das Theorem des Bekenntnisses mit pädagogischen Theorieelementen des

Lehrens. Die Liebe zur Wahrheit des Ereignisses, welche das Verkünnen, Auslegen und Kämpfen (für deren Wahrheit) initiiert, soll das Lehren als Praxis und die pädagogische Geste des Zeigens konstituieren (vgl. Vlieghe/Zamojski 2019: 5; 122). Die Autoren wollen zeigen, dass Lehrende eine Differenz hervorbringen, indem sie die Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand richten, der durch die Geste an und für sich gut wird. Die Geste wird zum Ereignis und tritt für die Autoren im Moment des Zeigens aus dem Historischen heraus. Es wird ohne ein zu negierendes Vorher oder eine zu gestaltende Zukunft gegenwärtig. Wie ist diese performative Macht der pädagogischen Transformation (vgl. ebd.: 55-56) jedoch zu denken?

Bezüglich der pädagogischen Rezeption von Badious Ereignistheorie heben die Autoren zwei Subjektfiguren hervor. Es ist (1) das intervenierende Subjekt, welches sich zum Ereignis bekennt und es benennt. Die Benennung ist eine »öffentliche« Artikulation mit dem Anspruch der Verständigung bzw. des Verstehen-Könnens. Zugleich folgt aus dem Bekenntnis (2) ein wahrheitsliebendes Subjekt, welches »die Wahrheit« in die gegebene Situation zurückübersetzt. Es ist ein »militant of this truth« (ebd.: 31). Die existentielle Wortwahl der Militanz erklärt sich aufgrund der Liebe zur Wahrheit – einer Liebe, die das Verstehen-Wollen aber auch eine affirmative Transformation des Gegebenen voraussetzt. Die Affirmation bzw. die Liebe hat das Neue zu ihrem Gegenstand, welches wegen der Inkompatibilität zum Alten transformativ sei. Badiou spricht auch von einer »radikale[n] Kritik« (Badiou 2002/2016: 23). Das Bekenntnis zum Ereignis, das Verstehen-Wollen und die Vermittlung dieser innerhalb der gemeinsamen Welt sind in ihrer Distanz zum Gegebenen radikal und damit potentiell verändernd (vgl. Vlieghe/Zamojski 2019: 30-31).

Die pädagogische Transformation kann dieser Ereignistheorie folgend nicht in einer rein didaktischen Übersetzung<sup>2</sup> gesellschaftlicher

---

<sup>2</sup> Dietrich Benner sieht in der pädagogischen Transformation eines der beiden regulativen Prinzipien der Pädagogik. Mit der pädagogischen Transformation verbindet Benner ein kritisches Reflexionsequilibrium gegenüber gesellschaftlichen Einflüssen in Relation zu pädagogischen Prinzipien und der Transforma-

Vorgaben in pädagogische Settings bestehen. Dies würde eine zweck-rationale Relation einziehen und die Pädagogik wäre wiederum Mittel für gesellschaftlich erstrebenswerte Güter – sei es Emanzipation, bürgerliche Tugenden oder Employability. Statt in eine Zukunftsform des Noch-Nicht einzutreten, soll Lehren einen radikalen Bruch vollziehen, indem die Lehrenden intervenieren, sich bekennen und benennen. Die Wörter der lehrenden Person nehmen aus der Perspektive von Vlieghe und Zamojski die Form von »magical words or curse words« (Vlieghe/Zamojski 2019: 38) an, in denen sie im Sinne Pranges auf ein »Ding« (»thing«) zeigen und so auf dieses aufmerksam machen. Darauf aufmerksam machen, dass eine Beschäftigung mit diesem an und für sich gut ist. Die Gegenwärtigkeit des Pädagogischen leitet sich folglich aus dem Selbstzweck der Beschäftigung mit dem Ding ab – einer Arbeit, die nicht den Regeln der Destruktion folgt, sondern der Pflege des und der Hingabe zum im Ereignis entstandenen Sinn. Sie sollen als erhaltenswert erfahren werden, weil die lehrende Person sich zu diesem als »unconditionally good« (ebd.: 39) bekennt und die Heranwachsenden einlädt, gemeinsam am Verstehens- und Wahrheitsprozess teilzuhaben.

Die gedankliche Figur ist eine Art nicht-dialektische Transformati-on im Zuge einer selbstzweckhaften Beschäftigung. Die lehrende Per-son wird zum »creator of kairotic time and into a militant of the truth« (ebd.: 36). Vlieghe und Zamojski verwenden den Begriff des Kairos im Anschluss an Giorgio Agamben – als eine Zeit, in der das Gesetz der gegebenen Welt außer Kraft gesetzt wird. Hiermit ist die Befreiung von Sachzwängen, die Möglichkeit, Zeit zu verschwenden, zu üben, Umwe-ge zu gehen, zu perfektionieren etc. gemeint. Genau die Gelegenheit, Zeit auf etwas zu verschwenden und es intensiv zu studieren, sei die *Gabe* der Pädagogik und des Lehrens – a »pure gift« (ebd.: 39). Die-se *Gabe* zöge eine Differenz zum alltäglichen Leben. Lehren könne, so verstanden, eine »transformative experience« (ebd.: 37) erzeugen, die im Endeffekt auf das Aussetzen und die Befreiung von Partikularismen und Sachzwängen hinauslaufe.

---

tion dieser Einflüsse in pädagogische Formen der »Lehr- und Lernbarkeit« (Benn-  
ner 2015: 108).

In conclusion education sets the world free, and sets us free from the burden of necessity. (Ebd.: 27)

Unabhängig davon, dass nun eine religiöse Erweckungserfahrung ein problematisches Bild für das Lehren ist und das Theorem der Singularität des Ereignisses die Gefahr eines Dogmatismus in sich birgt, werden die Autoren an diesem Punkt von der Dialektik wieder eingeholt. Befreiung ist immer eine Befreiung von etwas – eine Negation. Ihr Theorem der Affirmation eines Dings und der Dichotomie zwischen pädagogisch und politisch bleiben ohne die Negation des Gegebenen bzw. der Notwendigkeit unverständlich. Zudem lässt sich das Theorem der Indifferenz des Ereignisses gegenüber dem Gegebenen nur vor einem ahistorischen Offenbarungspostulat<sup>3</sup> als radikalem Bruch nachvollziehen. Es ist eine Verkennung der Wirklichkeit und eine Idealisierung, wenn die pädagogische Transformation von einem indifferenten neutralen Ort aus gedacht wird.<sup>4</sup> Die Intervention der lehrenden Person ist eine Entscheidung in der Geschichte und betrifft die Frage, ob etwas reflexiv zugänglich gemacht werden soll oder eben nicht. Die Geste des Zeigens und des Aufmerksam-Machens kann als eine solche Entscheidung gelesen werden. In dem Moment, in dem ein Ding befragbar wird, hört es auf, einfach etwas Gegebenes bzw. Positives zu sein. Es wird etwas Geschichtliches und damit etwas immer nur bedingt Begreifbares. Pädagogische Transformation hieße hiernach, die vor dem Horizont des Nicht-Identischen und Fremden notwendig fragile Möglichkeit zu bieten, einen Begriff von etwas machen zu können und unmittelbare

- 
- 3 Die Rhetorik des radikalen Bruchs ist auch geschichtlich bezogen auf Paulus problematisch, der nicht zuletzt mit der Rhetorik des Neuen rein faktisch die narrativen Referenzen zum Judentum ausblendet und zugleich einen Antijudaismus befördert. Aus einer zeithistorischen Betrachtung können die Paulus Briefe als Abgrenzungsbewegungen zum Judentum und dem hellenistischen Bildungsmilieu gelesen werden (vgl. Habermas 2019: 506-515).
- 4 Eine analytische Beschäftigung mit dem Verhältnis von Affirmation und Negation in einem Vergleich von Badiou und Adorno hat Christoph Menke in seiner Studie *Autonomie und Befreiung* 2018 vorgelegt und eine Kritik an der Prämissen der Indifferenz formuliert (vgl. Menke 2018: 179-212), an der ich mich in meinen Ausführungen orientiere.

Meinungen, scheinbar Gewusstes, Ressentiments und Identifikationen zu dezentrieren. Die pädagogische Transformation könnte demnach wohl eher als ein Geschichtlichwerden interpretiert werden, die die Negation der Positivität impliziert – eine Negation, die überhaupt erst eine reflexive Bezugnahme zulässt. Nicht die Affirmation, sondern die Negation als Geschichtlichwerdung wäre nach der hier dargelegten Argumentation ein immanentes Prinzip einer (reflexiven) pädagogischen Transformation.

## Die Autorität des Dings und die Frage nach der Sache

Ich habe bis hierhin für ein dialektisches Negationsverständnis argumentiert und auf dieser Grundlage den radikalen Bruch als performative Wirkung der pädagogischen Geste kritisiert. Die Autoren verfolgen aber neben dem Ereignistheorem eine weitere Argumentationslinie in Referenz zu Heidegger, die besagt, dass es der Gegenstand ist, der die Differenz macht. Vlieghe und Zamojski (2019) sind der Ansicht, dass im pädagogischen Verhältnis dem Gegenstand die Autorität zukommt und nicht den Lehrer\*innen oder den Schüler\*innen, weswegen sie ihren Ansatz als eine »thing-centered pedagogy« (ebd.: 22) charakterisieren.

Mit einer »thing-centered pedagogy« möchten sie mit der Dualität von »teacher-centered pedagogy«, die einen autoritären Lehrstil nahelegt, und »student-centered pedagogy« brechen, die den Unterricht der Willkür und Spekulation der Schüler\*innen überlassen würde (ebd.: 23–25). Statt einer didaktischen Hierarchisierung, einer epistemischen Privilegierung der Lehrenden oder eines bloßen Konstruierens im Unterricht versuchen die Autoren, mit Rancière eine egalitäre Praxis zu entwerfen, die vom Ding aus gedacht wird. Exemplifiziert wird diese Praxis an Rancières einschlägigen Explorationen des pädagogischen Handelns von Joseph Jacotot (1770–1840) in *Der unwissende Lehrmeister* (1987/2018). Das signifikante Charakteristikum an Jacotots Handeln ist, dass es mit der üblichen pädagogischen Vorstellung einer epistemischen Hierarchisierung zwischen Lehrenden und Lernenden bricht. Vlieghe und Zamojski schlagen demnach einen nicht-hierarchischen

Begriff des Lehrens im Sinne einer gemeinsamen Unterordnung unter einen Gegenstand im Prozess eines intersubjektiven Lehrprozess vor. Die Aufgabe des/der Lehrer\*in bestehe allein in der Geste des Verweises bzw. des Zeigens auf den Gegenstand zur Initiation eines gemeinsamen Prozesses des Studierens (vgl. Vlieghe/Zamojski 2019: 49-52).

Die Frage, wie ein Gegenstand eine Differenz erzeugen kann, ist an diesem Punkt noch unbeantwortet. Hierfür möchte ich erneut näher auf die theoretische Fassung dieses Verweises auf den Gegenstand eingehen. Eine Argumentation der Autoren, welche ich schon im Vorhin ein angesprochen habe, ist, dass die Differenzerfahrung durch »magical words« des Lehrenden hervorgebracht wird.

Moreover, the essential gesture which makes a teacher into a teacher, i.e. putting a thing in the centre so as to attract the attention of everyone in the room. (Ebd.: 57)

Lehren bedeutet, einen Gegenstand zum Ding des Studierens werden zu lassen. Was ein Ding genau kennzeichnet, erläutern sie mit Heideggers Differenz von Ding und Objekt (vgl. ebd.: 54-58). Objekte sind demnach objektivierte Dinge, die auf ihre Funktion reduziert sind und über deren Nutzung instrumentelles Wissen verfügbar ist. Das Ding hingegen wäre etwas, das uns anspricht und sich einer begrifflichen Identifizierung entziehen würde. Ein Ding könnte nicht gelernt werden. Es könnte nur studiert werden. In seiner affizierenden und gleichzeitig entziehenden Gestalt provoziere es das Denken – »thought-provoking« (ebd.: 55). Wenn nun gefragt wird, was ein solches Ding konkret sein soll, lässt die Studie den Lesenden doch ein wenig ratlos zurück. Geht es um wahre, schöne und gute Dinge, die uns aufgrund ihrer Güte ergreifen? Letzteres wohl eher nicht. So könnten etwa auch »something evil (e.g. viruses, war, Shoah, terrorism)« (ebd.: 57) »thought-provoking« sein – also »evil things« (ebd.). Abgesehen von den eindeutig wertenden Aussagen in diesem Kontext, die eine implizite objektive Wertethik vermuten lassen, lässt sich weiter fragen, wie das Ereignistheorem in Anschluss an die Offenbarungsrhetorik mit der Thematisierung etwa der Shoah im Unterricht vereinbar sein soll. Was wird hier

offenbart? Vermutlich wären es Formen autotelischer Gewalt. Den Autoren ist recht zu geben, dass diese »evil things« bedenkenswert sind. Das Bedenkenswerte liegt allerdings nicht in den Gegenständen selbst. Bedenkenswert sind sie vielmehr, weil sie Fragen bezüglich des gemeinsamen Zusammenlebens, gegenüber politischen Ordnungen, der gesellschaftlichen Bedeutung wissenschaftlichen Wissens, der Genese der Menschenrechte usw. aufwerfen. Es fällt schwer, diese Dinge als an und für sich gut zu betrachten. Diese begriffliche Verwirrung liegt möglicherweise aber eben genau in dem abstrakten und auch opaken Begriff des Dings, das zum Gegenstand des Studierens gemacht werden soll – »a thing of study« (ebd.: 56). Das zentrale Missverständnis ist, dass das pädagogische Zeigen nicht transformierend auf die Dinge selbst aufmerksam machen würde, die ihrem Wesen nach unmittelbar seien und sich gleichzeitig der Rationalität entziehen würden.

Ohne die Frage nach dem Ding ausführlich diskutieren zu können, sei doch darauf hingewiesen, dass in der pädagogischen Transformation Dinge zu Sachen werden (vgl. hierzu: Wigger 2017). Sie werden zu Gegenständen sachlicher Auseinandersetzungen, d.h. Interpretationen und Urteile. Im Zeigen des Lehrens wird so auch nicht das Ding als Gegebenes thematisiert (auch wenn es so dargestellt wird), sondern als Gegenstand des Lernens und der Erkenntnis. Als ein solcher Gegenstand verändert sich seine Wahrnehmung, insofern es überführt wird in einen didaktischen Kontext bzw. Rahmen – ein Rahmen, der auf die Ermöglichung von Lernprozessen und Reflexionsgelegenheiten ausgerichtet ist. Sowohl die Auswahl als auch die Präsentation dieses Gegenstandes steht in Distanz zu einer unmittelbaren Wahrnehmung alltäglicher Vollzüge. Sie werden sowohl zu ästhetischen Gegenständen als auch zu Gegenständen unseres Denkens.<sup>5</sup> Welt wird im Pädagogischen

---

5 Klaus Prange diskutiert eindrücklich die Geste des Zeigens als eine Transformation der Welt zum Ziel pädagogischer Einflussnahme und einer daraus folgenden Ästhetisierung des Gegenstandes (vgl. Prange 2005). Das pädagogische Handeln wird zu einer »ästhetische[n] Weltdarstellung« (Benner 2015: 147). Ambivalent ist dieses Zeigen, da dies notwendig ein Machtverhältnis voraussetzt. Es werden bestimmte Gegenstände gezeigt und der Einfluss durch Aus-

notwendig transformiert. Das Sprechen von an sich guten Dingen ist schlussendlich eine Verkennung des Pädagogischen und eine Ausblendung pädagogischer Verantwortung.

Abschließend ist die Frage, was thematisiert wird, eben keinesfalls unerheblich. Es macht einen Unterschied, ob z.B. im Geschichtsschulbuch die deutsche Kolonialgeschichte prominent integriert wird oder nicht. Der Unterschied besteht aus der hier vertretenen Perspektive nicht darin, dass eine Liebe zur Welt praktiziert wird. Er besteht darin, dass eine Entscheidung zwischen positivistischer Unmittelbarkeit und Geschichtlichkeit getätigt wird – eine Entscheidung darüber, ob ein Ding in einer pädagogischen Transformation zur Sache gemacht und damit geschichtlich wird. Die Befreiung von der Unmittelbarkeit durch Geschichtlichwerdung in der pädagogischen Transformation ist die Negation, die eine nicht-affirmative Pädagogik auszeichnet und in diesem Sinne wäre die Pädagogik auch kritisch. Dem Manifest und der post-kritischen Pädagogik ist es schlussendlich durchaus zu verdanken, dass Leerstellen der Erziehungs- und Bildungsphilosophie wieder verstärkt zur Sprache kommen. Auch der theoriegesättigte Versuch, klassische Topoi der Pädagogik zu aktualisieren, bietet einen wertvollen diskursiven Gehalt für das Fragen nach dem Pädagogischen. Allerdings nimmt das Pädagogische hier die abwegige Gestalt einer (gemeinsamen) Archäologie des Guten im Sinne der Freilegung des Pädagogischen selbst und innerhalb der Praxis einer ereignishaften Offenbarung an. Im Widerspruch zu dieser Gestalt besteht aus der hier vertretenen Perspektive die pädagogische Kunst aber gerade darin, unter meist nicht-idealen Bedingungen Gegenstände als Sachen reflexiv zugänglich werden zu lassen.

---

wahl und Präsentation bleibt implizit. Norbert Ricken hat die Aporien des Zei-  
gens systematisch herausgearbeitet (vgl. Ricken 2012).

## Literatur

- Anker, Elizabeth S. (2020): »Beyond Ambiguity and Ambivalence: Rethinking the Tools of Critique«, in: *On Education. Journal for Research and Debate* 3 (9). DOI: 10.17899/on\_ed.2020.9.7.
- Badiou, Alain (2002/2018): *Paulus. Die Begründung des Universalismus*. 2. Aufl., Zürich: diaphanes.
- Benner, Dietrich (2015): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 8. Aufl., Weinheim [u.a.]: Beltz (Grundlagentexte Pädagogik).
- Castiglia, Christopher (2020): »Critique in the Age of Trump«, in: *On Education. Journal for Research and Debate* 3 (9). DOI: 10.17899/on\_ed.2020.9.9.
- Felski, Rita (2020): »Resonance and Education«, in: *On Education. Journal for Research and Debate* 3 (9). DOI: 10.17899/on\_ed.2020.9.2.
- Friesen, Norm (2017): »Towards a Pedagogical Hermeneutics: A Response to the »Manifesto for a Post-Critical Pedagogy«, in: Naomi Hodgson/Joris Vlieghe/Piotr Zamojski (Hg.), *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Brooklyn, NY: Punctum Books: S. 43-48.
- Habermas, Jürgen (2019): *Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen (= Auch eine Geschichte der Philosophie, Band 1)*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (Hg.) (2017): *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Brooklyn, NY: Punctum Books.
- 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.
- Krönig, Franz Kasper (2020): »The Fatigue of Critique?«, in: *On Education. Journal for Research and Debate* 3 (9). DOI: 10.17899/on\_ed.2020.9.14.
- Laner, Iris (2020): »Caring Critique. Exploring Pedagogical Spheres Between Critical and Post-Critical Approaches«,

- in: *On Education. Journal for Research and Debate* 3 (9). DOI: 10.17899/on\_ed.2020.9.8.
- Lewis, Tyson E. (2017): »A Response to the ›Manifesto for A Post-Critical Pedagogy«, in: Naomi Hodgson/Joris Vlieghe/Piotr Zamojski (Hg.), *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Brooklyn, NY: Punctum Books: S. 23-34.
- Menke, Christoph (2018): *Autonomie und Befreiung. Studien zu Hegel*. Berlin: Suhrkamp.
- Nishikawa, Kinohi (2020): »Pedagogy of Description. Projective Reading and the Ethics of Interpretation«, in: *On Education. Journal for Research and Debate* 3 (9). DOI: 10.17899/on\_ed.2020.9.4.
- Oliverio, Stefano (2020): »The Question of a Thing-Centred View of Education: Notes on Vlieghe and Zamojski's Towards an Ontology of Teaching«, in: *Stud Philos Educ* 39 (1): S. 103-107. DOI: 10.1007/s11217-019-09693-w.
- Prange, Klaus (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn [u.a.]: Schöningh.
- Ramaekers, Stefan (2017): »Love for the World in Education«, in: Naomi Hodgson/Joris Vlieghe/Piotr Zamojski (Hg.), *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Brooklyn, NY: Punctum Books: S. 63-70.
- Rancière, Jacques (1987/2018): *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. 3., verbesserte Aufl. Hg. v. Peter Engelmann. Wien: Passagen Verlag (Passagen forum).
- Ricken, Norbert (2012): »Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie«, in: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hg.), Judith Butler: *Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 329-352.
- Ververi, Olga (2017): »A Sociologist's Conversation with the ›Manifesto for a Post-Critical Pedagogy«, in: Naomi Hodgson/Joris Vlieghe/Piotr Zamojski (Hg.), *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Brooklyn, NY: Punctum Books: S. 35-42.
- Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (2019): *Towards an Ontology of Teaching*. Cham: Springer International Publishing (11).

- Wigger, Lothar (2017): »Die Dinge der Welt und die Sache der Bildung. Einige Überlegungen«, in: Pädagogische Rundschau 71 (Sonderdruck): S. 51-60.
- Wortmann, Kai (2019): »Post-critical as Poetic Practices: Combining Affirmative and Critical Vocabularies«, in: Ethic and Education 14 (4): S. 467-481. DOI: 10.1080/17449642.2019.1669942.
- Wortmann, Kai (2020): »Drawing Distinctions: What is Post-Critical Pedagogy?«, in: On Education. Journal for Research and Debate 3 (9). DOI: 10.17899/on\_ed.2020.9.1.

