

Verwerten, entlarven, erleben.¹

Zu den unterschiedlichen Typen und Gebrauchsweisen von Bildungstheorie

Piotr Zamojski

Übersetzung aus dem Englischen von Robin Cackett, Juni 2021

Die Idee, ein *Manifest für eine postkritische Pädagogik* (Hodgson et al. 2022) zu schreiben, verdankte sich im Grunde unseren Erfahrungen mit einer neuen Art der Theoretisierung von Bildung, die sich (zumindest in der angelsächsischen Welt) im Feld der Bildungstheorie und -philosophie herauszuschälen begonnen hat und die einen Wechsel des Zeitgeists ankündigte. Ich möchte daher in diesem Aufsatz genauer erkunden, welche Arten von Pädagogik heute denkbar sind. Oder, um es genauer zu sagen: Inwiefern lässt sich Bildung – auf einer metatheoretischen Ebene – in Hinblick auf den potentiellen Gebrauch der entsprechenden Pädagogik theoretisieren? Mein Fokus liegt dabei natürlich auf einer Theoretisierung von Bildung, die man als »postkritisch« bezeichnen könnte. Mein Ziel ist also, eine Vielfalt unterschiedlicher Arten der

1 I would like to thank Martin Bittner and Anke Wischmann for their initiative of introducing the idea of post-criticality to the German speaking world and for their kind invitation to contribute to this project. I would like to thank Robin Cackett for translating this text into German. And finally I would like to thank Martin Bittner and Franz Kasper Krönig for their help in revising the German translation of this chapter.

Theoretisierung von Bildung zu untersuchen, aber dabei hoffe ich zugleich, dem, was wir als »postkritisch« bezeichnet haben, etwas mehr Klarheit und Substanz abzugewinnen.

Am Ende läuft meine Argumentation im Wesentlichen auf eine Erzählung hinaus, in deren Verlauf eine bestimmte Typologie der Theoretisierungsweisen von Bildung entfaltet wird. Wenn ich im Weiteren von Typologie und von Typen spreche, habe ich dabei Max Webers (1988) Auffassung von Idealtypen und ihren Funktionen (sowie ihren Beziehungen zu den empirischen Typen) als Bezugspunkt vor Augen. Mit anderen Worten, es geht in der folgenden Untersuchung weniger darum, empirische Behauptungen (über konkrete Theorien) aufzustellen, als vielmehr darum, inmitten der gegenwärtigen Transformationen im Feld der Bildungstheorie eine Orientierung zu gewinnen. Die Geschichte, die ich erzählen werde, konzentriert sich darauf, was sich in diesem Feld wie und warum herauszubilden begonnen hat und zur Entfaltung eines postkritischen (oder affirmativen, oder performativen) Typs von Pädagogik führt. Ich möchte indes betonen, dass es sich dabei um eine Erzählung handelt, die nicht als eine erschöpfende Typologie aller möglichen Theoretisierungen des Pädagogischen verstanden werden kann und soll.

Im Kern besagt diese Erzählung, dass wir zwischen drei Typen von Bildungstheorien – nämlich technischen, kritischen und affirmativen/performativen – unterscheiden können und dass jede dieser Typen einen unterschiedlichen Zugang zum Pädagogischen nahelegt.

Technische Bildungstheorien

Der Typus der technischen Bildungstheorie entstand vor dem Hintergrund der Versuche, Bildung im Einklang mit der Vorstellung der modernen Naturwissenschaften zu theoretisieren. Es ist lehrreich, diese Vorstellung bis zu ihrem Entstehungspunkt zurückzuverfolgen. Im Jahr 1620 veröffentlichte Francis Bacon sein *Novum Organum* (1990/2009), in dem er das Streben nach einem Wissen propagiert, das uns dabei helfen könne, die NATUR unter unsere Kontrolle zu bringen. Er spricht sich

wörtlich dafür aus, uns um ein Wissen zu bemühen, das uns Macht über die Natur gebe (ibid.).

Das von Bacon anvisierte Wissen ist demnach ein Werkzeug oder lässt sich zumindest leicht in ein Werkzeug unseres Handelns verwandeln. Wissen ist auf ein wirksames Handeln bezogen, Unwissenheit dagegen auf das Unvermögen, ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Wir benötigen also laut Bacon ein Wissen, welches die Kausalbeziehungen, die einen gegebenen Bereich der natürlichen Wirklichkeit beherrschen, mit größtmöglicher Genauigkeit und Zurückhaltung beschreibt. Möglich wird dies, weil sich die Beschreibung der Mechanismen, welche die NATUR beherrschen, in eine Beziehung zwischen Mittel und Zweck übersetzen lässt. Wenn man weiß, wie ein bestimmter Bereich der Wirklichkeit funktioniert, kann man dieses Wissen dazu nutzen, diese Wirklichkeit auf die gewünschte Weise zu verändern (dies natürlich nur innerhalb der Grenzen des Möglichen, d.h. innerhalb der Grenzen der Mechanismen, die wir dabei entdecken).

Ich lasse im Folgenden die bekannte und viel diskutierte Problematik der sozialen und politischen Dimension einer solchen Auffassung von Wissenschaft, Natur, Wissen und Wahrheit außer Acht und konzentriere mich stattdessen auf die Frage, was für einem Verständnis des Pädagogischen (und damit von Bildung als solcher) eine post-Bacon'sche Vorstellung von Wissenschaft den Weg ebnet.

Im Rahmen dieser Vorstellungswelt beschreiben Bildungstheorien die Mechanismen, welche die Realität der Pädagogik beherrschen, wobei diese Realität für gewöhnlich in Form eines Prozesses beschrieben wird. Die Theorie beschreibt, wie diese Prozesse ablaufen. Die Beschreibung wird jedoch angefertigt, um angewandt zu werden, d.h. um als Werkzeug zur Erreichung bestimmter Ziele zu dienen. Diese Ziele werden indes nicht durch die Theorie selbst vorgegeben, die sich neutral ausschließlich auf die Beschreibung der Funktionsweise der Realität der Pädagogik konzentriert. Mit anderen Worten, eine solche Bildungstheorie will als ein Instrument dienen, das im pädagogischen Handeln leicht anzuwenden ist und dieses Handeln wirkungsvoller macht. Eine Theorie, welche die Kausalbeziehungen beschreibt, die den Bildungsprozess beherrschen, erlaubt uns, pädagogische Handlungen zu konzi-

pieren, die durch Einführung einer bestimmten Ursache in eine gegebene Situation bestimmte erwartbare Ergebnisse erzielen werden.

Ein derartiges Theorieverständnis prägt, wenn es auf Pädagogik angewandt wird, das Verständnis von Bildung insgesamt, insofern es diese auf einen Produktionsprozess reduziert. Bildung ist – im Rahmen dieser Vorstellungswelt – ein Prozess, der zu klaren, unterscheidbaren, greifbaren und messbaren Ergebnissen oder Produkten führt.

Aber von welcher Art von Produkten kann man im Falle von Bildung sprechen? Die einzig mögliche Antwort lautet: Menschen mit bestimmten Eigenschaften. Wenn Bildung ein Produktionsprozess ist, dann weil sie in den Menschen, die diesen Prozess durchlaufen, eine bestimmte Menge von Eigenschaften hervorbringt. Dies hat – mindestens – zwei Konsequenzen. Die erste ist, dass dieser Typ des Pädagogischen auf der Ebene der soziologischen Grundannahme immer implizit in einem soziologischen Funktionalismus gründet. Am Ende kehren hier immer dieselben Fragen wieder: Welche Art von Menschen müssen wir hervorbringen? Welche Funktionen haben sie in der betreffenden Gesellschaft zu erfüllen? Ich möchte an dieser Stelle nur kurz darauf hinweisen, dass diese funktionale Denkweise auf ihre Befürworter, gleichgültig welcher ideologischen Orientierung sie anhängen, eine sehr große Anziehungskraft auszuüben scheint. Es mag unterschiedliche Auffassungen davon geben, welchen Zielen Bildung bzw. die Pädagogik zu dienen habe, aber sie alle können auf die Frage reduziert werden, was durch Bildung produziert werden soll. Gemäß einer Auffassung haben Schulen fähige Arbeiter*innen der Wissensökonomie hervorzubringen (die kreativ, flexibel, voller Unternehmergeist etc. sind), laut einer anderen sollen Schulen konservative Patrioten erzeugen (die zu Opfern bereit sind, indem sie sich der Gemeinschaft und ihrer Führung unterordnen), wieder eine andere fordert kritische und engagierte Bürger, eine weitere schließlich gehorsame Parteigänger einer großen Idee. Politisch gesehen stehen sie alle auf verschiedenen Seiten. Dennoch teilen sie dasselbe funktionale Verständnis von Bildung.

Die zweite Konsequenz einer solchen Auffassung von Bildung als Produktionsprozess ist, dass sie aufgrund ihrer Effizienz beurteilt werden kann (und muss). Von den Schulen als den für die Ausrichtung der

Pädagogik zuständigen Institutionen wird folgerichtig verlangt, dass sie ihre Ergebnisse, gemessen an den a priori vorgegebenen Standards, so weit wie möglich maximieren. An diesem Punkt stellt sich unweigerlich die Frage nach der Qualität der Pädagogik: Inwieweit erfüllen die Produkte der Schule den vorgegebenen Plan?

Aber wer bestimmt die erwünschten Eigenschaften der Schüler*innen? Die Vorgaben stammen nicht aus der Bildungstheorie, die sich ja auf die Beschreibung von Mechanismen, d.h. auf die den Produktionsprozess steuernden Kausalbeziehungen beschränkt. Technische Theorien setzen also einen Eingriff von außen durch eine maßgebende Instanz voraus, welche die Ziele der Bildung, will heißen der Ergebnisse, welche Schulen, Lehrer*innen und Schüler*innen erreichen sollen, festlegt. Dies ist die vorherrschende Auffassung der »Bildungsziele«, die in offiziellen staatlichen Dokumenten (wie dem National Curriculum des Vereinigten Königreichs oder der Postawa programowa in Polen), aber auch in den transnationalen Dokumenten der EU, der UNESCO oder der OECD vorgegeben werden.

Dies bringt uns zum interessantesten Charakteristikum technischer Bildungstheorien. Wie es scheint, gibt es aufgrund ihrer Form, der Art und Weise, wie sie konzipiert sind, genau drei (und nur drei) Positionen, die man im Bildungsprozess einnehmen kann. Erstens benötigt Bildung gemäß dieser Vorstellung »Gesetzgeber« in der Bedeutung, die Zygmunt Bauman (1987) diesem Begriff bereits vor längerem in anderem Kontext gegeben hat. D.h., Pädagogik benötigt Personen, welche die gewünschten Eigenschaften, die der Bildungsprozess bei Schüler*innen und Studierenden hervorbringen soll, entwickeln und festschreiben. Zweitens benötigt die Pädagogik ausführende Personen, welche diese Pädagogik in ihrem Handeln umsetzen, um die von den Gesetzgebern erwünschten Eigenschaften wirksam und effizient hervorzubringen. Es ist offensichtlich, dass Lehrer*innen im Rahmen dieser Vorstellungswelt an genau dieser Stelle positioniert sind. Drittens schließlich benötigt dieser Typ des Pädagogischen Menschenmaterial, das bearbeitet werden kann, d.h. Schüler*innen und Studierende, die mit den gewünschten Eigenschaften ausgestattet werden können.

Dies setzt – offensichtlich – voraus, dass Schüler*innen und Lehrer*innen in Theorien vom technischen Typus verdinglicht werden: Beide haben sich dem Willen der Gesetzgeber zu unterwerfen und müssen in ihrem Tun um Effizienz bemüht sein und sich im Hinblick auf die von ihnen zu erreichenden Ziele gedankenlos unterordnen. Aus diesem Grund fördern technische Bildungstheorien eine instrumentelle Vernunft: Sie fassen Pädagogik auf eine Weise, die vor allen ethischen Überlegungen zurückschreckt und fokussieren ausschließlich auf Wirksamkeit und Effizienz (siehe Giroux 1983).

Kritische Bildungstheorien

Es ist die Vorherrschaft eben solcher instrumentellen Vernunft, vor der uns Horkheimer und Adorno (1947) bereits Mitte des letzten Jahrhunderts gewarnt haben. Wer gewohnt ist, ethische Fragen auf technische Probleme zu reduzieren, akzeptiert bereitwillig jedes Ziel, das ihm von den Gesetzgebern – wie ich sie im Anschluss an Bauman (1987) nenne – auferlegt wird. Mit anderen Worten, die Vorherrschaft der instrumentellen Vernunft erlaubt es gewöhnlichen Menschen, sich auch am radikal Bösen zu beteiligen.

Horkheimers und Adornos Antwort bestand nun darin, darauf zu bestehen, dass sich das Vernunftvermögen nicht in der Wahl geeigneter Mittel zu einem Zweck erschöpfe, sondern weitere Dimensionen aufweise. Die kritische Vernunft könne gleichsam als Sicherungsmechanismus wirken, die uns die Teilnahme am radikalen Bösen verunmögliche. Dies beruhe zum einen darauf, dass Kritik stets die Komplexität der Dinge enthülle, und zum anderen darauf, dass Kritik die ethischen Dimensionen unseres Umgangs mit den Dingen und mit Anderen offenbare. Wir sollten daher Gesellschaftskritik üben, um zu verhindern, was Adorno den »neuen kategorischen Imperativ« nannte, d.h. um unser »Handeln und Denken so einzurichten, dass Auschwitz sich nicht wiederhole« (1966: 356).

Und Adorno fügte dem die – entscheidende – Ergänzung hinzu, dass diese Kritik eine unendliche Aufgabe sei. Die Dialektik, deren sich

die kritische Vernunft befließigt, ist unerbittlich negativ: Sie lässt sich nie in irgendeine Positivität auflösen. Genau dann, wenn wir frohlocken wollen: *Wir haben endlich gewonnen! Wir haben die Freiheit erreicht! Wir haben Gleichheit erreicht!* – genau an diesem Punkt wird ein neues Regime geboren. Und just in dem Moment, wo wir ein positives Gesellschaftsprojekt aus der Taufe heben wollen, erhebt sich von Neuem die Gefahr eines neuen Totalitarismus. Wir müssen daher immer kritisch bleiben.

Diese Haltung wurde im Folgenden mit sehr machtvollen Werkzeugen zur Ausübung von Kritik ausgestattet. Ich denke hier an den Beitrag des französischen Poststrukturalismus zum kritischen Paradigma. Diese Werkzeuge (wie z.B. Foucaults Genealogie, Bourdieus Feldtheorie oder Derridas Dekonstruktion) übersetzen das Ziel einer immerwährenden Kritik in eine solide Realität. Ich möchte mich im Weiteren auf zwei Konsequenzen des Gebrauchs dieser Werkzeuge konzentrieren.

Erstens handelt es sich hier um poststrukturalistische Mittel, die folglich mit dem Gegensatz zwischen Oberflächen- und Tiefenstruktur spielen. Kritik wird dabei als eine Form der Entlarvung begriffen und durchgeführt: Es wird eine verborgene Schicht der Dinge aufgedeckt, die eigentlich die grundlegende Schicht ist. Die allgemeine Unterstellung einer solchen Kritik ist, dass die Menschen an der Oberfläche leben und nur durch einen Blick unter die Oberfläche sehen können, wie die Dinge wirklich sind: Sie würden ihre eigene Versklavung, die Ungleichheit und radikale Ungerechtigkeit erkennen, die die Gesellschaften, in denen wir leben, kennzeichnen und die durch unser eigenes Handeln untermauert werden.

Zweitens ist eine solche Kritik radikal: Sie greift das Mark oder die Wurzel (*radix*) des Status Quo an. Die verborgenen Strukturen, die dank der Kritik enthüllt werden, sind gewaltig, überindividuell, überwältigend und – am wichtigsten – ontologisch notwendig. Wenn man Bourdieus (1982) Gesellschaftstheorie (d.h. die Feldtheorie) ernst nimmt, muss man konzедieren, dass ein flaches gesellschaftliches Feld innerhalb dieser Perspektive schlechterdings unmöglich ist. Die Positionen sozialer Akteure werden in ihren *situs* bestimmt – d.h. durch ihren Platz innerhalb der ungleichen Verteilung der Kapitalien. Die

Ungleichheit ist daher bereits den Grundannahmen dieser Vision von Gesellschaft eingeschrieben. Eine ähnliche Geschichte ließe sich über Foucault (2009) erzählen. Wenn man sich auf seinen Begriffsapparat einlässt, wird es unmöglich, soziale Beziehungen zu denken, die keine Machtbeziehungen sind. Macht ist eine gigantische Struktur, welche überall ätherisch wirksam ist und durch die Vielzahl der Überwältigten und Versklavten in jeder erdenklichen Dimension ihres Lebens, bis hin zu ihrem (von einer seelsorgerischen Macht gelenkten) bewussten Innenleben, in Gang gehalten wird.

Diese Perspektiven haben natürlich eine Fülle erhellender Forschungen ermöglicht und unermessliches und unbezahlbares Wissen über die hinter unseren pädagogischen Praktiken verborgenen Gefahren zu Tage gefördert. Dank dieser Interventionen sind wir uns vieler Dinge bewusst geworden, wie etwa des heimlichen Lehrplans oder der Tatsache, dass wir – als Erziehende und Unterrichtende – zur Reproduktion der Ungleichheiten in der Gesellschaft beitragen, Klassenunterschiede implementieren, die herrschende Ordnung der Dinge aufrechterhalten etc.

Aber Pädagogik verfügt – wie Giroux 1983 zu Recht argumentierte – über ein zweiseitiges Potential: Sie ist nicht nur ein wirksamer Mechanismus der Versklavung und der Reproduktion von Ungleichheiten, sondern auch der Emanzipation. Pädagogik ist daher ebenso sehr Gegenstand von Kritik als auch ihr Medium.

Bildungstheorie innerhalb des kritischen Paradigmas zu konzeptualisieren bedeutet mithin, sie als eine Form von Gesellschaftskritik zu betrachten, welche das Pädagogische zum Gegenstand nimmt, um deren verborgene Schichten aufzudecken, die für Ungleichheit, Ungerechtigkeit und Versklavung verantwortlich sind. Aber es bedeutet – wie Giroux (1983) bemerkte – mehr als nur das. Erstens erweitert die kritische Pädagogik unsere Perspektive auf das Verständnis von Bildung, indem sie der oberflächlichen (technischen) Dimension viele weitere Schichten hinzufügt: ökonomische, politische, kulturelle, ethnische, geschlechterspezifische Dimensionen etc. Die Bildungstheorie kritischen Typus öffnet die Pädagogik hin zu einer mehrdimensionalen menschlichen Praxis, die sich nicht auf ihre technische Seite reduzieren lässt.

Zweitens, indem Pädagogik das revolutionäre bewusstseinsverändernde Potential (Freire 1971) hervorhebt, stärkt sie in den Menschen die Fähigkeit zur Entschlüsselung der Gefahren, die der sozialen Welt innewohnen sowie zu einem Gebrauch des Wissens, der ihnen zu größerer Selbstbestimmung und Autonomie verhilft. Pädagogik in diesem Sinne ist ein Prozess der Befreiung, und Bildungstheorie infolgedessen eine revolutionäre Theorie der Emanzipation der Versklavten. Sie zielt darauf ab, Lehrenden und Lernenden ein kritisches Denken zu ermöglichen, das diese zu ihrer Befreiung und im Weiteren zu einer Transformation der menschlichen Welt führt.

Lassen Sie mich öffentlich klarstellen, wie wichtig mir diese Perspektive ist. Ich bin, was meinen akademischen Werdegang betrifft, in dieser Tradition groß geworden, die bis heute mein Selbstverständnis als Wissenschaftler prägt.

Allerdings ist mir aufgefallen, dass manche von uns, die sich der kritischen Erziehungswissenschaft verschrieben haben, im Laufe der Jahre in der Anwendung dieses Ansatzes recht dogmatisch und im Gebrauch der kritischen Werkzeuge, die er uns an die Hand gibt, recht schematisch geworden sind. Nach meinem Empfinden widerspricht dies Adornos (1966: 356) grundlegendem Appell, dass »Denken [...], um wahr zu sein, heute jedenfalls, auch gegen sich selbst denken« muss. Sind wir auch gegenüber dem kritischen Paradigma kritisch genug? Und was würde dies bedeuten? Offensichtlich nicht, dass wir die Kritik aufgeben! Im Gegenteil, die kritischen Einsichten, die gegen die kritische Theorie, die kritische Pädagogik oder das kritische Paradigma insgesamt formuliert werden, entspringen vielmehr dem Kern von Adornos Appell.

Es gibt eine ganze Reihe mächtiger Kritiken an der kritischen Pädagogik (z.B. Ellsworth 1989; Gur-Ze'ev 1998) und am kritischen Paradigma (z.B. Sloterdijk 1983; Latour 2007; Felski 2005). Ich möchte mich hier auf nur eine beschränken, das Werk von Jacques Rancière (2007), der wie folgt argumentiert: Wenn wir annehmen, unsere Studierenden oder Schüler*innen seien unterdrückt oder versklavt und sie in diesem Sinne als ungleich positionieren (und genau davon müssen wir ausgehen, wenn wir sie befreien wollen), dann wird unser eigenes Wirken als

Lehrende diese Annahme wahr machen: Im Rahmen unserer eigenen Bildungspraxis, die auf die Befreiung unserer Schüler*innen zielt, behandeln wir sie als Unterdrückte, Versklavte, Ungleiche – und hoffen auf Veränderung in der Zukunft (als Ergebnis unserer pädagogischen Bemühungen). Aber wenn wir zugleich den Appell zu einer unaufhörlichen, radikalen Kritik ernst nehmen, bleibt die Verwirklichung dieser Freiheit und Gleichheit nur ein Traum. Ein Traum, der nie wirklich werden wird, weil sie immer unterdrückt, versklavt und ungleich bleiben werden. Das Ziel der Emanzipation wird *ad infinitum* vertagt. Die einzige Weise, Gleichheit herzustellen und zur Emanzipation beizutragen, besteht daher laut Rancière darin, die Lernenden von Anbeginn als Gleiche zu behandeln; ihnen Gleichheit zu unterstellen und im Einklang mit dieser Maxime zu handeln. Auf diese Weise – indem wir sie als Gleiche behandeln – *sind* sie *hic et nunc* gleich. Diese Annahme widerspricht jedoch allem, was uns unsere kritische Erkenntnis über sie und über die Welt lehrt. Es ist eine fiktive Unterstellung, die im Klassenzimmer Gleichheit wirklich werden lässt. Hier und jetzt sind sie gleich, sie erfahren ihre Gleichheit – und nehmen diese Erfahrung mit ins Leben. Diese Entdeckung ist ein Schlüsselgedanke, der viele der neuen Bildungstheorien inspiriert, die man als postkritisch bezeichnen könnte.

Postkritische/affirmative/performative Bildungstheorien

Angesichts der soeben skizzierten Geschichte und der theoretischen Sackgasse, in die die kritische Position zu geraten scheint, haben wir 2016 mit Naomi Hodgson und Joris Vlieghe damit begonnen, die neuen Formen von Bildungstheorien zu beschreiben, die sich unserer Meinung nach bereits seit einiger Zeit in dem Feld abzeichnen. Uns war klar, dass die Arbeiten von Gert Biesta (2010), Jan Masschelein & Maarten Simons (2013), Tyson Lewis (2013), Norm Friesen (2011), Max van Manen (1991) und vielen anderen weder als technische noch als kritische Pädagogik klassifiziert werden können. Unser Versuch bestand darin, die Gemeinsamkeit dieser alternativen Ansätze pädagogischen

Denkens fassbar zu machen. Dies muss zweifellos einigen der Genannten eher unangenehm aufgestoßen sein. Seit Veröffentlichung unseres Manifests haben wir darüber hinaus weitere Untersuchungen über die Entwicklung von Theorien dieser Art durchgeführt (Hodgson/Raemaekers 2019; Vlieghe/Zamojski 2019). Wir haben es hier also nicht mit einer festgefügten und homogenen Denkströmung zu tun.

Der Ausdruck »postkritisch« war ein erster Versuch, einen angemessenen Namen für das zu finden, was im Feld der Bildungstheorie vorgeht. Aber wie so oft begann er, kaum erfunden, ein Eigenleben zu führen. Obschon wir damit nicht vollkommen glücklich sind, bleibt er als Name für jenen Typus von Theorien, mit denen wir uns beschäftigen wollen, leidlich brauchbar. Lassen Sie mich noch einmal betonen: Postkritisch bedeutet NICHT antikritisch und auch nicht unkritisch. Der Name ist eher Ausdruck der Notwendigkeit eines nächsten, über die Kritik hinausgehenden Schrittes, wenn diese an Kraft verloren hat (Latour 2007). Er bezieht sich gewissermaßen auf das, was Paul Ricoeur (1992) als sekundäre Naivität bezeichnet hat. In vollem Wissen um die Bedeutung und die Macht des kritischen Paradigmas, aber auch um die damit verbundenen Gefahren, geht es uns weniger darum, sein Erbe auszuschlagen, als vielmehr darum, es richtig anzutreten und einen weiteren Schritt über seine Beschränkungen hinaus zu tun. Aus kritischer Perspektive ist damit eine gewisse Naivität verbunden (etwa durch die Unterstellung fiktiver Annahmen), aber es handelt sich um eine sekundäre Naivität von Personen, die zunächst in Kritik geschult wurden und die sich deren Erkenntnisse, Stärken und Schwächen bewusst sind.

Anders gesagt, es handelt sich um affirmative² Theorien. Postkritische Theorien versuchen, pädagogische Praktiken, Phänomene und Erfahrungen wiederzuentdecken oder zurückzugewinnen, die durch die dominanten Bildungsauffassungen unterdrückt, marginalisiert

2 Diese Form von Affirmation ist im Übrigen gerade das, was Dietrich Benner mit *nichtaffirmativer* Erziehung meint (Benner 1982), nämlich »ein Theorieansatz, in dem versucht wird, die Eigenlogik moderner Erziehung in den Blick zu rücken« (Rucker 2021: 135).

oder verdrängt wurden, wobei ich klarstellen möchte, dass ich mit »dominant« sowohl das technische wie das kritische Bildungsverständnis meine.

Um ein Beispiel zu geben: Lehren ist sowohl aus der Perspektive des Lebenslangen Lernens wie aus der Perspektive der kritischen Pädagogik zu einem Gegenstand der Geringschätzung geworden. Für die erste ist es bloß eine Praxis von sekundärer Bedeutung, die das Lernen ebenso erleichtern wie behindern kann. Für letztere ist es eine Herrschaftspraxis: Sie besteht im objektiv gewaltsamen Oktroyieren von Bedeutungen (Bourdieu/Passeron 2007), weshalb es aus dieser Sicht besser wäre, das Lehren durch etwas anderes zu ersetzen – ein *gemeinsames forschendes Engagement im Dialog* (Freire 1971), z.B., oder die *Förderung kritischer Demokratie und sozialer Gerechtigkeit* (Giroux 2005: 186).

Es sind genau diese von allen Seiten unterdrückten Arten von Praktiken, die die postkritische Bildungstheorie zu bekräftigen sucht. Denn wiewohl von den vorherrschenden Bildungsdiskursen verdammt oder vernachlässigt, wohnt dem Lehren (Vlieghe/Zamojski 2019) und der Erziehung (Hodgson/Ramaekers 2019), dem Studieren (Lewis 2013), dem Vortragen und Mitschreiben von Vorlesungen (Vlieghe/Zamojski 2021), der Schule als solcher (Masschelein & Simon 2013) und vielen anderen pädagogischen Praktiken, Phänomenen und Erfahrungen, an denen wir in der Pädagogik teilhaben, etwas immanent Gutes, Schönes und Wertvolles inne.

Anders gesagt: Der postkritische Ansatz ist bereit, das Pädagogische als solches zu bejahen. Bildung ist an sich gut und bedarf keiner äußeren Rechtfertigung. Sowohl der technische als auch der kritische Diskurs neigen dazu, Bildung als Mittel zu irgendeinem wirtschaftlichen, gesellschaftlichen oder politischen Zweck zu begreifen. Leute, die behaupten, dass Pädagogik zur Wissensökonomie beitragen solle, und jene, die glauben, Pädagogik müsse die Schüler*innen mit der Fähigkeit ausstatten, den Forderungen des transnationalen Kapitals zu widerstehen, teilen die gemeinsame Überzeugung, dass Bildung das Mittel zur Erlangung dieser gegensätzlichen Ziele sei. Eine affirmative Auffassung des Pädagogischen hingegen behandelt dieses als eine separate und autonome Lebenssphäre (um einen Ausdruck Hannah Arendts zu gebrauchen

chen), die weder der Ökonomie noch der Politik untergeordnet werden sollte (Vlieghe/Zamojski 2020).

Aus genau diesem Grund zielt die affirmative Pädagogik auf Immanenz, will heißen: Sie versucht, den Sinn pädagogischer Praktiken aus und in diesen selbst zu artikulieren. Sie ist der Versuch, pädagogische anstelle soziologischer, psychologischer, historischer, ökonomischer oder politischer Fragen an die Pädagogik zu stellen (Biesta 2010). Wenn das Pädagogische eine separate und autonome Lebenssphäre ist, besitzt es eine eigene intrinsische Logik, die weder politisch noch ökonomisch ist, sondern eben – pädagogisch. Pädagogik zu bejahen bedeutet, dass wir uns darum bemühen, diese innere Logik zu artikulieren. Woraus folgt, dass wir von innen heraus über Bildung sprechen und sie theoretisieren, eine eigenständige Sprache für sie finden, die unterdrückten Teile unserer Bildungserfahrung zur Sprache bringen und diese als etwas kenntlich machen, das im öffentlichen Bildungsdiskurs berücksichtigt werden muss.

Im Grunde ist Pädagogik selbst eine Form der Affirmation. Sie ist eine Bejahung der gemeinsamen Welt. Wenn es in der Welt nichts gäbe, das wir der Anstrengung des Studiums wert fänden, gäbe es keinen Grund, sich zu bilden. Aber so sind die Dinge nicht. Indem wir etwas auf den Tisch legen (um mit Masschelein und Simons zu reden), bejahen wir diesen Teil der Welt als etwas, das wir an die nächste Generation weitergeben wollen, etwas, das wir selbst wichtig, schön oder interessant finden.

Aber was können wir mit einer solchen Theorie anfangen, die das Pädagogische von innen heraus zu artikulieren versucht? Es ist offensichtlich, dass sich diese nicht einfach nur anwenden lässt – denn sie gibt uns keine Werkzeuge an die Hand. Man kann sie auch nicht dazu benutzen, irgendeine verborgene Schicht unserer Praktiken und Handlungen als repressiv zu entlarven – denn sie bejaht diese Praktiken statt sie zu kritisieren. Es scheint daher angemessen, hier auf Jan Masscheleins (2010) Idee einer *armen Pädagogik* zurückzukommen. Er schreibt:

A poor pedagogy does not promise profits. There is nothing to win (no return), no lessons to be learned. However, such a pedagogy is gener-

ous: it gives time and space, the time and space of experience and of thought. (Ibid.: 49)

Theorie in diesem Sinn bildet einen konzeptionellen Raum, in dem man über Pädagogik nachdenken, sie gestalten, erleben und praktizieren kann. Es ist »a pedagogy which helps us to be attentive, which offers us the exercises of an ethos or an attitude« (ibid.). Sie beschreibt pädagogische Praktiken von innen heraus und steckt damit einen symbolischen Horizont ab, in dem wir unsere Praktiken ausüben und verstehen. Es sind performative Theorien in dem Sinn, wie die darstellenden Künste performativ sind. Sie legen Rechenschaft davon ab, was geschehen muss (welche Haltungen die Beteiligten einnehmen können, in welche Art von Zustand sie sich versetzen müssen, welche Vorannahmen sie treffen und in die Praxis umsetzen müssen), damit Bildung stattfindet. Von einer gleichberechtigten Intelligenz ausgehen, seine Aufmerksamkeit fokussieren, sich dem zu studierenden Gegenstand aussetzen etc., all dies sind *arme Mittel*, wie Masschelein es nennt. Sie sind »insufficient, defective, [...] lack signification, do not refer to a goal or an end« (ibid.). Dennoch kann man sich darum bemühen, sie zu praktizieren, damit Bildung sich ereignen kann.

Schluss

Ich habe in diesem Aufsatz versucht, die Entstehungsgeschichte einer neuen Art der Theoretisierung des Pädagogischen darzustellen. Zu diesem Zweck habe ich drei Typen von pädagogischen Theorien unterschieden. Theorien des technischen Typs zielen darauf ab, die Mechanismen zu beschreiben, von denen Bildungsprozesse gesteuert werden, um den Pädagog*innen Werkzeuge an die Hand zu geben, mit denen sie ihr Handeln effektiver und effizienter machen können. Kritische Theorien zielen darauf ab, die verborgenen Schichten der pädagogischen Praktiken und ihre Verstrickung mit unterschiedlichen sozialen, kulturellen und politischen Phänomenen aufzudecken, um den Subjekten der Pädagogik (ebenso wie anderen politischen Akteuren) das zwei-

seitige Potential von Pädagogik bewusst zu machen (d.h. ihr Potential zur Unterdrückung und zur Emanzipation). Die gegenwärtig entstehenden postkritischen Theorien wiederum zielen darauf ab, eine affirmative und immanente Darstellung jener pädagogischen Praktiken zu geben, die in den hegemonialen Diskursen über Bildung vernachlässigt oder marginalisiert werden. Der Sinn der Neubeschreibung oder Neuerfindung dieser Praktiken besteht darin, einen symbolischen Horizont zu öffnen, durch den die in der Pädagogik Tätigen ihr eigenes Tun und Erleben begreifen und wertschätzen können – einen Horizont, in dem Bildung handelnd erlebt werden kann. Vielleicht ist es wichtig zu betonen, dass es in den hier vorgestellten Überlegungen nicht um die vollständige Verabschiedung der technischen und/oder kritischen Pädagogik geht, sondern darum, das wachsende Engagement für die Entwicklung der gerade erst im Entstehen begriffenen postkritischen Bildungstheorie zu rechtfertigen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966): *Negative Dialektik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bacon, Francis (1990/2009 [1620]): *Neues Organon*. Übers. R. Hoffmann und G. Korf. Hamburg: Felix Meiner.
- Bauman, Zygmunt (1987): *Legislators and Interpreters. On Modernity, Post-Modernity, Intellectuals*. Cambridge: Polity Press.
- Benner, Dietrich (1982): »Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 28: S. 951-967.
- Biesta, Gert (2010): *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder-London: Paradigm.
- Bourdieu, Pierre (1982 [1979]): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Übers. B. Schwibs und A. Russer. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean.-Claude (2007 [1964]): Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Übers. St. Egger und E. Kessler. Konstanz: Konstanzer Universitätsverlag.
- Ellsworth, Elizabeth (1989): »Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of Critical Pedagogy«, in: Harvard Educational Review 59 (3): S. 297-324.
- Felski, Rita (2015): The Limits of Critique. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Foucault, Michel (2009 [2001]): Hermeneutik des Subjektst: Vorlesungen am Collège de France 1981-1982, Übers. U. Bokelmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Freire, Paulo (1971 [1970]): Pädagogik der Unterdrückten. Übers. W. Simpfendorfer. Stuttgart/Berlin: Kreuz.
- Friesen, Norm (2011): The Place of the Classroom and the Space of the Screen. Relational Pedagogy and Internet Technology. New York: Peter Lang.
- Giroux, Henry A. (1983): Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, Henry A. (2005): Schooling and the Struggle for Public Life. Democracy's Promise and Education's Challenge. Second edition. Boulder/London: Paradigm.
- Gur-Ze'ev, I. (1998): Toward a nonrepressive Critical Pedagogy. Educational Theory 48(4): 463-486.
- 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.
- Hodgson, Naomi; Ramaekers, Stefan (2019): Philosophical Presentations of Raising Children: The Grammar of Upbringing. Cham: Palgrave Macmillan.
- Horkheimer, Max; Adorno Theodor W. (1969 [1947]): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Latour, Bruno (2007 [2004]): Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang. Übers. H. Jatho. Zürich/Berlin: diaphanes.

- Lewis, Tyson E. (2013): *On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality*. London: Routledge.
- Masschelein, Jan (2010): »Educating the gaze: the idea of a poor pedagogy«, in: *Ethics and Education* 5 (1): S. 43-53.
- Masschelein, Jan; Simons, Marten (2013): *In Defence of the School. A Public Issue*. Leuven: Education Culture & Society Pub.
- Rancière, Jaques (2007 [1987]): *Der unwissende Lehrmeister*. Übers. R. Steurer. Hamburg: textem.
- Ricoeur, Paul (2018 [1960]): *Symbolik des Bösen. Phänomenologie der Schuld II*. Übers. M. Otto. Freiburg: Karl Alber.
- Rucker, Thomas (2021): »Moderne Gesellschaft nichtaffirmative Erziehung und das Problem der Kontroversität«, in: *Pädagogische Rundschau*. 75 (2): S. 135-156.
- Sloterdijk, Peter (1983): *Kritik der zynischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- van Manen, Max (1991): *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York: State University of New York Press.
- Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2019): *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation, and Love for the World*. Cham: Springer.
- Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2020): »Redefining education and politics: On the paradoxical relation between two separate spheres«, in: *Policy Futures in Education* 18 (7): S. 864-877.
- Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2021): *Entering the world with notes: Reclaiming the practices of lecturing and note making*. *Educational Philosophy and Theory* (first online).
- Weber, Max (19887 [1904]): *Die »Objektivität« sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis*. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen. S. 146-214.

