

III. Perspektiven: Alternativen einer post-kritischen Erziehungswissenschaft

7. Sprechweisen der Relationalität und Fläche

Es sollte ein lockerer Gesprächseinstieg werden. » Weshalb haben Sie sich dazu entschieden, ein Buch ausgerechnet über Essen zu schreiben?« Die Antwort nahm die Frage ernster als gedacht: »Ich entscheide mich eigentlich nie für irgendwas.«

Das folgende Kapitel unterbreitet Vorschläge für Alternativen zu dem im vierten Kapitel herausgearbeiteten Problem der Aufdeckung. Dort hatte ich zu zeigen versucht, dass der Aufdeckungsimpetus der Kritik zu einem Verlust der Phänomene führt, also nicht in der Lage ist, diese in ihrer Komplexität und Reichhaltigkeit in den Blick zu bekommen. Mit Rückgriff auf den von Latour beschriebenen *Aufdeckungsimpetus* hatte ich erstens die Zurückführung eines Phänomens auf etwas Darunter- oder Dahinterliegendes als Reduktion von dessen Komplexität problematisiert. Zweitens habe ich verschiedene Motive von Sloterdijks Beschreibungen von *Entlarvungstheorien* aufgenommen, um die kritische Unterscheidung zwischen wirklichem Sein und bloßem Schein in den Blick zu bekommen: Das unmittelbar Wahrgenommene wird von Entlarvungstheorien als oberflächlicher Schein abgewertet, wohingegen das Darunter- oder Dahinterliegende als echtes Sein behandelt wird, das erst der wissenschaftlichen Beschäftigung würdig ist. Schließlich konnte drittens mit Adornos Konzept des *identifizierenden Denkens* auf die Gefahr aufmerksam gemacht werden, den beschriebenen Phänomenen nicht mehr gerecht werden zu können, wenn sie mit ihren Beschreibungen identifiziert und so auf diese reduziert werden.

Um ein Vokabular für eine post-kritische Erziehungswissenschaft zu gewinnen, das die Komplexität und Reichhaltigkeit von Phänomenen beschreiben kann, ist der leitende Gedanke dieses Kapitels die Erarbeitung einer *horizontalen Sprechweise*, die ein Aufdecken von etwas Darunterliegendem gar nicht erst erlaubt. Hierzu begeben sich auf die Suche nach bereits vorliegenden Sprechweisen, auf die eine post-kritische Erziehungswissenschaft aufbauen kann. Daher sind die leitenden Fragen dieses Kapitels: An welche Theorietraditionen kann eine nicht-aufdeckende, horizontale Sprechweise anschließen? Welche Motive können für eine post-kritische Erziehungswissenschaft produktiv gemacht werden? Ich werde vorschlagen, dass die Motive der *Fläche* und *Relationalität*, wie sie von der *Praxistheorie* sowie der *Akteur-Netzwerk-Theorie* ausgearbeitet wurden, attraktive Sprechangebote darstellen, um eine solche horizontale Sprechweise für eine post-kritische Erziehungswissenschaft theoretisch auszuarbeiten.

Um das Problem aufzugreifen, zu dem ich in diesem Kapitel eine Alternative zu beschreiben versuche, schließe ich zunächst noch einmal an das vierte Kapitel an und beantworte *erstens* die Frage, in welchem Verhältnis die post-kritische Erziehungswissenschaft zur Aufdeckung der Kritik steht (1). In einem *zweiten* Schritt sondiere ich zwei in der Erziehungswissenschaft bereits etablierte Sprechweisen, die ebenfalls angetreten waren, um das Problem der Aufdeckung zu umgehen, nämlich die Phänomenologie (2a) und die Negative Dialektik (2b), sowie einen Diskussionszusammenhang in der Literaturtheorie, der als *surface reading* verhandelt wird (2c). Wenngleich ich zeige, dass es lohnend wäre, diese drei Sprechangebote eingehender auf mögliche Anschlüsse einer post-kritischen Erziehungswissenschaft hin zu untersuchen, versuche ich ebenfalls anzudeuten, welche Probleme ich dafür sehe, und dadurch zu plausibilisieren, weshalb ich mich nach alternativen Alternativen zur Aufdeckung umsehe. Diese führe ich in einem *dritten* Schritt detaillierter in Form der beiden Motive der Fläche und Relationalität ein, indem ich sie mithilfe der Sprechangebote der Praxistheorie (3) respektive der Akteur-Netzwerk-Theorie (4) vorstelle. Dazu wird jeweils zunächst in deren zentrale Begriffe und Annahmen eingeführt (3a und 4a), dann anhand eines Beispiels einer erziehungswissenschaftlichen Studie deren Potential illustriert (3b und 4b) und schließlich Anschlussmöglichkeiten einer post-kritischen Erziehungswissenschaft diskutiert (3c und 4c). Abschließend biete ich *viertens* einen Rückblick auf das in diesem Kapitel erarbeitete Vokabular an (5).

7.1 Wie weiter nach dem Verlust der Phänomene? Zum Verhältnis einer post-kritischen Erziehungswissenschaft zur Aufdeckung

Im vierten Kapitel habe ich in Anschluss an Latours Figur des Entlarvungsimpetus das Problem beschrieben, dass die Kritik durch ihre aufdeckende Geste Gefahr läuft, Phänomene auf andere, diesen zu Grunde liegende Kräfte und Strukturen zu reduzieren. Ich hatte zu zeigen versucht, dass diese Geste des Aufdeckens zu einem Verlust der Phänomene führen kann, wenn nicht mehr diese selbst, sondern primär oder sogar nur noch die dahinter oder darunter liegenden Strukturen von Interesse der Kritik sind, etwa indem die Phänomene mit deren theoretischen Erklärungen identifiziert werden.

Nun stellt sich die Frage, wie eine post-kritische Erziehungswissenschaft mit diesem Problem umgehen kann. Anders gefragt: Wenn sich eine kritische Erziehungswissenschaft durch ein Aufdecken auszeichnet, durch was zeichnet sich dann eine post-kritische Erziehungswissenschaft

aus? Welche Bedeutung hat das ›post‹ in ›post-kritische Erziehungswissenschaft‹ in Hinblick auf die Aufdeckung? Diesbezüglich schlage ich eine ebenso einfache wie radikale Antwort vor (vgl. Wortmann 2019): dass es nämlich die Aufgabe einer post-kritischen Erziehungswissenschaft darstellt, *die aufdeckende Geste* der Kritik zu *vermeiden*. Es wäre also nach Sprechweisen zu suchen, die diese gar nicht mehr möglich machen oder zumindest nicht nahelegen.

Dieser Vorschlag beruht auf der Annahme, dass es nicht sinnvoll möglich ist, aufdeckend und nicht-aufdeckend zugleich zu sprechen,¹ und demgemäß hinsichtlich der Aufdeckung kritische und post-kritische Erziehungswissenschaft inkompatibel sind. Daraus folgt die Notwendigkeit einer Entscheidung: aufdeckend sprechen oder nicht-aufdeckend sprechen. In diesem Sinne und in dieser Hinsicht würde eine *post*-kritische Erziehungswissenschaft tatsächlich versuchen, die Logik der kritischen Erziehungswissenschaft hinter sich zu lassen.² Daraus ergibt sich die Aufgabe der Entwicklung nicht-aufdeckender Sprechweisen für eine post-kritische Erziehungswissenschaft. Dieser Aufgabe stellt sich das vorliegende Kapitel, indem es theoretische Ressourcen für horizontal-flache Sprechweisen erkundet.³ Wenngleich bisweilen Parallelen zwischen

- 1 Dem könnte entgegnet werden, dass dies durch die zahlreichen kritischen Sprechweisen widerlegt werde, die zunächst nicht-aufdeckend-deskriptiv sprechen und dann aufdeckend-interpretativ (beispielsweise in den Verfahren der Objektiven Hermeneutik oder der Dokumentarischen Methode). Einem solchen Einwand ließe sich erwidern, dass in diesen kritischen Sprechweisen das nicht-aufdeckend-deskriptive Sprechen Gefahr läuft für das aufdeckend-interpretative Sprechen instrumentalisiert zu werden, insofern das Ergebnis solcher Beschreibungen im Aufgedeckten besteht – und nicht im »bloß« Beschriebenen. Weil es diesen kritischen Sprechweisen letztendlich um das Aufdecken geht, lässt sich meines Erachtens nicht wirklich von einem Zugleich von aufdeckendem und nicht-aufdeckendem Sprechen sprechen.
- 2 Im dritten Kapitel habe ich die Schwierigkeiten eines solchen Unternehmens diskutiert.
- 3 Den Ausdruck »theoretische Ressourcen« borge ich von Honneth (in Boltanski/Honneth 2009, 87). Mein Gebrauch von ›Ressourcen‹ ist zudem neben der im ersten Kapitel vorgestellten Idee pragmatistischer Kulturpolitik durch die Arbeiten Juliens inspiriert (vgl. Julien 2018, Kap. 20 sowie zu deren strategisch-pädagogischen Elementen ebd., Kap. 7 und 8 sowie aus pragmatistischer Perspektive Su i. E.). Ein wichtiger Unterschied besteht allerdings: Während Rorty (2008) auf die öffentlich verfügbaren Sprechweisen der Sprachgemeinschaft abzielt und Julien unter ›Ressourcen‹ sogar nur solche Sprechweisen versteht, die »für die gesamte Menschheit Gültigkeit haben, also für jedes denkende Subjekt auf transhistorischer und transkultureller Ebene« (2018, 240), geht es mir hier nur um Vorschläge für den disziplinären Diskurs der Erziehungswissenschaft.

diesen vorgestellten theoretischen Ressourcen angedeutet werden, ist doch nicht ihr Vergleich das Ziel des vorliegenden Kapitels, sondern die Erkundung von Alternativen zu dem aufdeckenden Sprechen der Kritik.

7.2 Erkundung vorhandener Ressourcen

Im Folgenden erkunde ich drei etablierte theoretische Ressourcen für die Entwicklung einer Alternative zur Logik der Aufdeckung: Phänomenologie, Negative Dialektik und *surface reading*. Dabei ist mein Ziel nicht deren abschließende Diskussion, sondern eine erste Sondierung, die sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen für eine Anknüpfung einer post-kritischen Erziehungswissenschaft markiert. Diesbezüglich möchte ich betonen, dass ich eine weitere Auseinandersetzung mit diesen traditionsreichen und in sich heterogenen Ressourcen in allen drei Fällen für ausgesprochen fruchtbar für die Entwicklung einer post-kritischen Erziehungswissenschaft halte.

a) Phänomenologie als Alternative zur Aufdeckung

Wenn der Verlust der Phänomene das Problem ist, liegt als Lösung die Phänomenologie nahe. Insofern bietet sie sich als erste theoretische Ressource für die Entwicklung horizontal-flacher Sprechweisen für eine post-kritische Erziehungswissenschaft an. Verstanden als philosophische Methode besitzt die Phänomenologie eine lange und fruchtbare Tradition in der erziehungswissenschaftlichen Forschung (vgl. Brinkmann 2019; Danner 2006, Kap. 2).⁴ Für die Entwicklung einer post-kritischen Alternative zum Aufdeckungsimpetus von Interesse ist insbesondere ihr Fokus auf die Beschreibung der Phänomene selbst, unabhängig von etwaigen Vorannahmen über deren Ursachen oder Natur. Sowohl alltägliche als auch wissenschaftliche Annahmen und Vorurteile über Phänomene sollen aus Sicht der Phänomenologie beiseitegelegt und sich stattdessen möglichst unvoreingenommen auf die direkte Erfahrung konzentriert werden.⁵ Diese Haltung kommt in der berühmten, Husserl

- 4 Insofern ist es natürlich äußerst gewagt, eine derart reichhaltige Tradition in einer solchen Kürze abzuhandeln. Mein Versuch besteht darin, mögliche Anschlüsse ebenso wie mögliche Probleme zu markieren und insofern erstens zu zeigen, dass eine intensivere Auseinandersetzung lohnend wäre, und zweitens zu plausibilisieren, weshalb ich im weiteren Verlauf andere Sprechweisen detaillierter erkunde.
- 5 Als Alternative zur Aufdeckung bietet sich die Phänomenologie an, insofern unter dem Begriff ›Phänomen‹ »das Vorfindbare, das Gegebene« (Danner

zugeschriebenen Maxime »Zurück zu den Sachen selbst!« zum Ausdruck (vgl. Lippitz 1997/2019).⁶ Diesem Impetus kann auch eine post-kritische Erziehungswissenschaft folgen.

Eine post-kritische Erziehungswissenschaft könnte anschließen an eine Tradition »deskriptiver Pädagogik«, wie sie prominent von Fischer (1914/2019) eingeklagt und vorgeschlagen wurde. In dieser Tradition ist bereits ein stark anti-reduktiver Impetus auszumachen. So schreibt

2006, 132) verstanden wird und »nicht etwa ein *Schein*, der von der Wirklichkeit zu unterscheiden wäre [...]; das Phänomen ist auch *nicht* die ›*Erscheinung*‹ von etwas, während das Ding selbst verborgen bliebe, so wie etwa das Fieber die Erscheinung für eine Krankheit ist« (ebd., 132f.). Weiter führt Danner aus, »dass mit Phänomen auch nicht einfach Vorgänge gemeint sind, die sich im naturwissenschaftlichen Sinn *beobachten* lassen; so wäre ›Phänomen‹ zu eng gefasst. Im Sinne der Phänomenologie ist es *nicht* notwendig, dass das (phänomenologisch) Gegebene sinnlich beobachtet werden kann; zwar kann es in der Wahrnehmung gegeben sein, aber auch in einer Vorstellung, Erinnerung, in einem Wunsch, einem logischen Urteil [...]. Streng genommen hat es Phänomenologie also nicht mit konkreten, anfassbaren Dingen und Vorgängen zu tun, sondern mit Bewusstseins-Gegebenheiten« (ebd., 133). Im Rahmen seiner bildungstheoretischen Überlegungen problematisiert Koller daher an der Phänomenologie ihr Gebundensein an ein Subjekt, dem eine Bewusstseins-Gegebenheit gegeben ist, oder einfacher, »insofern [...] eine Erfahrung stets *einem Subjekt* geschieht« (2012, 87, vgl. Koller 2001; Wimmer 2013). Eine mögliche Entgegnung wäre meines Erachtens, dass die Annahme von Subjekten – wie »schwach« auch immer konzipiert – eine Voraussetzung für pädagogisches Sprechen ist und sich daher auch die Erziehungswissenschaft ihr nicht gänzlich entledigen sollte. Dementsprechend wurde in der umfangreichen Rezeption von und den empirischen Anschlüssen an Kollers »transformativischen Bildungstheorie« seine radikale Subjektkritik dann auch zumeist geflissentlich ignoriert.

- 6 Husserl selbst schreibt: »Wir wollen uns schlechterdings nicht mit ›bloßen Worten‹, das ist mit einem bloß symbolischen Wortverständnis zufrieden geben. Bedeutungen, die nur von entfernten, verschwommenen, uneigentlichen Anschauungen – wenn überhaupt von irgendwelchen – belebt sind, können uns nicht genug thun. *Wir wollen auf die ›Sachen selbst‹ zurückgehen*. An vollentwickelten Anschauungen wollen wir uns zur Evidenz bringen, dies hier in actuell vollzogener Abstraction Gegebene sei wahrhaft und wirklich das, was die Wortbedeutungen im Gesetzesausdruck meinen; und die Disposition wollen wir in uns erwecken, die Bedeutungen durch hinreichend wiederholte Messung an der reproduciblen Anschauung (bezw. an dem intuitiven Vollzug der Abstraction) *in ihrer unverrückbaren Identität* festzuhalten« (Husserl 1901, 7, Hv. KW, vgl. Heidegger 1927/1979, 27f. und 34f.). Hier klingt bereits die Nähe von Husserls Projekt einer Phänomenologie zu dem, was Adorno »identifizierendes Denken« genannt hat, an (siehe Kapitel 4).

Fischer in seinem einflussreichen Text: »Als Leitfaden der Deskription zielt die[] Frage [»Was ist?«] lediglich auf eine erschöpfende Charakteristik des Gegebenen als solchen nach den Seiten, die unmittelbar an ihm erfassbar sind, ohne Änderung der Gegebenheit, *ohne ›Reduktion‹ auf anderes*, ohne Rekurs auf eine mögliche Genesis« (ebd., 51, Hv. i.O. getilgt und neue Hv. hinzugefügt KW). Für Fischer geht es also in einer deskriptiven Pädagogik um *Deskription ohne Reduktion*.⁷

Dieser nicht-reduktive Zugang zu Phänomenen wird von Meyer-Drauwe als »Hingabe an die Sachen« beschrieben:

Als Philosophie der Erfahrung [...] bedeutet Phänomenologie in eminenter Weise *Hingabe an die Sachen*, so wie sie sich unter bestimmten Bedingungen zeigen, d.h. zu Gehör bringen, empfinden lassen, wie sie schmecken und riechen. Eine solche Hingabe ist nicht theoriefrei, wie auch Theorie nicht ohne Hingabe möglich ist. [...] Es bedarf einer Welt, welche sich gibt, indem wir uns ihr hingeben. Sehen, Berühren, Riechen, Hören, Tasten, Denken, Handeln, Verhalten, Phantasieren, Vergessen, Erinnern sind unterschiedliche Ordnungen, die *auf einen Anspruch der Dinge antworten* [...]. (Meyer-Drauwe 2011, 550, Hv. KW)

Hier zeigt sich die Leistungsfähigkeit der Phänomenologie zur Bereitstellung eines theoretischen Vokabulars, das nicht aufdeckend, entlarvend oder reduzierend verfährt, sondern sich den Dingen überlässt, ihnen folgt, ohne je den Anspruch zu erheben, sie eingeholt und damit erfasst und vollständig begriffen zu haben. Auf den »Anspruch der Dinge« zu *antworten*, heißt, ihnen den Vorrang zu lassen, sich ihnen anzuvertrauen und hinzugeben.

Gleichwohl kann eine post-kritische Erziehungswissenschaft meines Erachtens nicht ungebrochen an die Phänomenologie anschließen. Die klassische Phänomenologie in Anschluss an Husserl legt einen besonderen Wert auf die Beschreibung der subjektiven Erfahrung, um über diese eine objektive Beschreibung der Bewusstseinsinhalte zu erlangen. Husserl erarbeitete verschiedene Verfahren, um über eine Analyse des eigenen Bewusstseins und seinen Inhalten zu Strukturen der Erfahrung vorzudringen (Husserl 1901, vgl. Danner 2006, 137–152; Fischer 2012, Kap. 2). Wenngleich Danner zu Recht festhält, dass die pädagogischen

7 Ein solches Anliegen der Deskription ohne Reduktion ist auch der Praxis-theorie und Akteur-Netzwerk-Theorie eigen, die im weiteren Verlauf dieses Kapitels näher vorgestellt werden. Auch Serres bringt den möglichen Zusammenhang zwischen der Phänomenologie und seiner (sowie auch Latours) Methode der Relationierung zum Ausdruck: »Indem ich mich der *Arbeit des Verknüpfens* hingabe, träume ich davon, mit gutem Grund, das immense Wort *Phänomenologie* durch den Ausdruck ›die Erscheinung spricht‹ zu übersetzen; damit sind wir gleichzeitig in der Philosophie und in der Grotte der Wunder« (Serres 2008, 235, Hv. KW).

und erziehungswissenschaftlichen Anschlüsse an die Phänomenologie tendenziell nicht Husserl folgen, sondern eher Anschlüsse an Autorinnen wie Merlau-Ponty oder Levinas suchen (vgl. Danner 2006, 136f. und 161f.), scheint mir doch die »strenge« Erbschaft Husserls, der letztendlich auf nicht weniger als eine Grundlegung »aller Geisteswissenschaften« durch »die strenge Psychologie« abzielte (Husserl 1911/2009, 14),⁸ auch in vielen dieser Arbeiten spürbar, die, implizit oder explizit, auf eine *Wesensschau* pädagogischer Phänomene abzielen, auf das Invariante, das Allgemeine, das Wesen der Dinge.⁹ Ein solches Vorhaben neigt selbst wiederum dazu, im Aufdeckungsmodus zu operieren – und als Konsequenz die untersuchten Phänomene auf die in der phänomenologischen Untersuchung herausgearbeiteten Aspekte festzuschreiben.

Systematisch kann eine post-kritische Erziehungswissenschaft auf die vorhandenen theoretischen Ressourcen der phänomenologischen Tradition zurückgreifen.¹⁰ Insbesondere scheint mir die Phänomenologie aufgrund zweier Komponenten attraktiv: Betont man erstens das kritisch-befreiende Moment (vgl. Kiel 1967, 536; Danner 2006, 133 und 184f.) der Phänomenologie – nämlich eben die Befreiung von Vorannahmen, also etwa »dem, was Tradition, Ideologie, Lehrmeinung usw. vorgeben« (Danner 2006, 133, vgl. Heidegger 1927/1979, 27f.) – und sieht die Aufgabe der Phänomenologie zweitens darin, die Phänomene so zu beschreiben, wie sie ohne jene solcher Vorannahmen aufscheinen – »[d]as, was sich zeigt, so wie es sich von ihm selbst her zeigt, von ihm selbst her

- 8 Ein solcher Anspruch der Grundlegung zeigt sich in Aussagen wie jener von Loch: »Entweder es gibt eine phänomenologische Pädagogik, oder es gibt überhaupt keine Pädagogik« (Loch 1983/2019, 304). Ähnlich hält auch Danner, den Loch sehr scharf kritisiert (vgl. ebd.), den weitreichenden Anspruch fest, »die pädagogische Phänomenologie« habe »ihre Aufgabe darin zu sehen, für die Erziehungswissenschaft insgesamt ein *Fundament* zu erstellen, von dem diese ausgehen kann« (Danner 2006, 163).
- 9 Danner etwa beschreibt das phänomenologische Anliegen, »bestimmte *Grundgegebenheiten*, die unabdingbar zu Erziehung und Bildung gehören, in ihren *wesentlichen Strukturen*« zu beschreiben (2016, 163). Ähnliche Formulierungen finden sich in Strasser (1964) sowie bereits in Fischer (1914/2019).
- 10 Haupt hat zu Recht auf die noch ausstehende Aufgabe hingewiesen, die phänomenologische Erziehungswissenschaft und die *post-critical pedagogy* miteinander in Gespräch zu bringen (in Haupt/Wortmann 2022). Es kann allerdings darauf verwiesen werden, dass Vlieghe und Zamojski (2019) intensiv phänomenologische Ansätze rezipieren, wenngleich auch nicht so stark aus der reichhaltigen deutschsprachigen Tradition der phänomenologischen Erziehungswissenschaft. Aus dieser könnten fraglos noch weitere wichtige Impulse für die Weiterentwicklung einer post-kritischen Erziehungswissenschaft gewonnen werden.

sehen« (Heidegger 1927/1979, 34) –, dann lässt sich Phänomenologie als geradezu *idealtypisch post-kritisches Verfahren* bezeichnen, nämlich in dem Sinn, als dass phänomenologische Beschreibungen auf die Phänomene *nach ihrer Kritik* abzielen.

b) Negative Dialektik als Alternative zur Aufdeckung

Mit Marquard ließe sich von einem problematischen »Eigentlichkeitsüberschuss« der Phänomenologie sprechen (1979, 349).¹¹ In ähnlicher Weise hat auch Adorno (1964) deren »Jargon der Eigentlichkeit« problematisiert.¹² Sein Unternehmen einer Negativen Dialektik, das ich im Folgenden als Alternative zu dem im vierten Kapitel beschriebenen identifizierenden Denken skizziere, lässt sich durchaus als Gegenentwurf zu einem Jargon der Eigentlichkeit interpretieren.¹³ – Als ich diesen Teilabschnitt begann, begegnete mir das folgende Gedicht von Rainer Maria

- 11 In einem anderen Text betont Marquard, eine Philosophin könne keine »Eigentlichkeitsposition« in Anspruch nehmen, die sie vom »Normalbürger« unterscheide (2007, 23f.). Dies verweist auf die Unzulässigkeit eines Bruchs mit den Akteuren und die im nächsten Kapitel ausgearbeiteten Motive der Gleichheit und Symmetrie.
- 12 Adorno bezog sich vor allem auf Heidegger – ob dieser nun (noch) als Phänomenologe gelten kann, ist in phänomenologischen Kreisen umstritten. In meiner Lesart stehen sich Adorno und Heidegger sowohl hinsichtlich ihres systematischen *Anliegens* als auch dem Grad an *Jargonhaftigkeit* dessen Bearbeitung nah, weshalb der Sache nach ihre wechselseitige Ignoranz bzw. vehemente Abgrenzung umso erstaunlicher ist. In Adornos Dissertation sowie später in seiner Emigration setzte Adorno sich intensiv mit Husserl auseinander (Adorno 1956/1990, vgl. Zorn 2022, 202–210). Diese Auseinandersetzung fasst Meyer-Drawe wie folgt zusammen: »Hatte er zuvor noch gespottet über Husserls Bekenntnis zu einem wunderbaren Bewußthaben einer transzendenten Welt, weil er der Gründungsleistung der transzendentalen Bedingungen unseres persönlichen Bewußtseins alles zutraute, so wird ihm unter dem Einfluß einer Kritischen Theorie im Sinne Horkheimers zusehends der Gewaltakt eines Bewußtseins deutlich, das nichts Heterogenes akzeptiert und geradezu paranoisch das Fremde zum Eigenen macht« (Meyer-Drawe 1989, 298). Und weiter: »Adornos Abwehr einer reinen Phänomenologie kann nicht verhindern, daß er beeinflusst bleibt von Husserls Weg zu den Sachen selbst, wenngleich er sich später bemüht, diese Spuren wenn nicht gar zu verwischen, so doch in ihrer Bedeutung herunterzuspielen« (ebd., 300).
- 13 Der *Jargon der Eigentlichkeit* wurde von Adorno ursprünglich als Teil seiner *Negativen Dialektik* verfasst. Freilich wurde angemerkt, dass Marquard die Textproduktion der Frankfurter Schule – und hier kann insbesondere an Adorno gedacht werden – wohl als »Jargon der Authentizität« ansehen

Rilke, das mir half, auf den Punkt zu bringen, was ich mit Adorno sagen wollte.¹⁴

Ich fürchte mich so vor der Menschen Wort.
 Sie sprechen alles so deutlich aus:
 Und dieses heißt Hund und jenes heißt Haus,
 und hier ist Beginn und das Ende ist dort.
 Mich bangt auch ihr Sinn, ihr Spiel mit dem Spott,
 Sie wissen alles, was wird und war;
 kein Berg ist ihnen mehr wunderbar;
 ihr Garten und Gut grenzt grade an Gott.
 Ich will immer warnen und wehren: Bleibt fern.
 Die Dinge singen hör ich so gern.
 Ihr rührt sie an: sie sind starr und stumm.
 Ihr bringt mir alle die Dinge um.

Die Dinge umzubringen, ihnen in der Sprache (der Menschen Wort) nicht gerecht zu werden – mithin: der Verlust der Phänomene –, das ist meines Erachtens auch die Furcht, die Adorno befiel. Rilkes romantische Gegenfiguren der Natur (der wunderbare Berg) konnte er hierzu allerdings nicht mehr aufrufen, auch an eine intrinsische Lebendigkeit (singen) der Dinge mochte er, insbesondere angesichts der Erfahrung von industrialisierter Massenvernichtung menschlichen Lebens, vermutlich nicht glauben. In Adornos eigenem Ansatz einer Negativen Dialektik besteht eine mögliche Alternative dieser Identifizierung von Phänomen und Begriff. Adorno selbst beschreibt die Negative Dialektik als den »Entwurf einer Philosophie, die nicht den Begriff der Identität von Sein und Denken voraussetzt und auch nicht in ihm terminiert, sondern die gerade das Gegenteil, also das Auseinanderweisen von Begriff und Sache, von Subjekt und Objekt, und ihre Unversöhntheit, artikulieren will« (2007, 15f.). Die Dinge durch identifizierendes Denken umzubringen,¹⁵ begrifflichen Zwang auf sie auszuüben: dies scheint mir Adornos Horror darzustellen. Um ihm zu entgehen, entwirft er seine Negative Dialektik.

Adornos Lösung oder Alternative ist ein »Denken, das den Gegenständen sich überläßt«, also eine »Verinhaltlichung« des Denkens (2007, 204).

würde (Wenzel 2008), was wiederum ironischerweise die englische Übersetzung von Adornos *Jargon der Eigentlichkeit* ist.

- 14 Ich danke Judith Küper für den Hinweis auf das Gedicht und leihe mir den Gestus dessen Präsentation von Rortys Beginn des zweiten Kapitels von *Kontingenz, Ironie und Solidarität* (1992).
- 15 Weniger identifizierend zu denken, hieße, den »Identitätszwang« durch »aufhaltende Reflexion« (Adorno 1966, 24) auf das Nichtbegriffliche der Sache zu überwinden. Näher wurde das Konzept identifizierenden Denkens in Kapitel 4 vorgestellt. Für eine detaillierte Darstellung des dialektischen Umgangs mit Nichtidentität in bildungstheoretischer Absicht siehe Biemüller (2022, 72–84).

Im Entwurf eines solchen Denkens schließt er durchaus auch explizit an die Phänomenologie an: »Dialektik muss das sprachliche Moment kritisch, d.h. die Genauigkeit des Ausdrucks retten. Sprache ist ebenso ein Trennendes zwischen Gedanken und Sache wie das, was gegen diese Trennung mobilisiert zu werden vermag. Das ist das Wahrheitsmoment der Phänomenologie« (ebd., 223). Für diese »Genauigkeit des Ausdrucks« wiederum setzt Adorno auf *Zartheit* (vgl. Adorno 1951/2019, 45; 1966, 25; Horkheimer/Adorno 1944/1988, 198), das *Anschmiegen* der Sprache an die Sache (vgl. 1966, 24), auf einen »Vorrang des Objekts« (ebd., 188), »das Begriffslose mit Begriffen aufzutun, ohne es ihnen gleichzumachen« (ebd., 21). Eine so verstandene Philosophie besteht in der »Anstrengung, über den Begriff durch den Begriff hinauszugelangen« (ebd., 27) sowie in der reflexiven »Anstrengung des Begriffs, die *Wunden zu heilen, die er selbst schlägt*« (Adorno 1973/1990, 55, Hv. KW). Dafür gelte es, in »Konstellationen« zu denken und »Begriffe um die erkennende Sache sich versammeln« zu lassen (Adorno 1966, 164). Adornos Konstellation von Metaphern¹⁶ lässt bereits eine Nähe zu relationalen Theorien der Praxis und Netzwerke erahnen, jedoch gleichzeitig die Frage offen, *wie* dies im Einzelnen zu bewerkstelligen sein könnte.¹⁷

Wie bereits in der Formulierung der »Wunden, die der Begriff schlägt« zu erahnen, geht Adorno davon aus, dass Begriffe prinzipiell nicht in der Lage sind, ausreichend genau zu sein, um dem Nichtbegrifflichen keine Gewalt anzutun.¹⁸ Gleichzeitig ist ebendies sein Ziel: »Man muß es genau wissen, aber man muß genau eben das an den Begriffen wissen, was an den Begriffen selbst nicht genau ist« (Adorno 2007, 151f.). Für Adorno soll die nichtbegriffliche Sache als »fortschreitende qualitative Unterscheidung von in sich Vermitteltem«, dabei allerdings »nicht dieser jenseitig« (ebd.), durch den Begriff eingeholt werden. Der (subjektive) Begriff wird bei Adorno dementsprechend nicht vollständig von der

16 Ich spreche in Bezug auf Adornos Negativer Dialektik von einer Konstellation von Metaphern (vgl. Adorno 2007b, 164) und nicht von einer Methode, da ›Methode‹ Gefahr liefe, das Ziel nahezu legen, bei jeder Betrachtung das gleiche (identische) an den Dingen hervorkommen lassen und diese damit festzuschreiben, was wiederum geradezu das Gegenteil von Adornos Absicht darstellt.

17 Biemüller (2022) führt Adornos Negative Dialektik, die hier aus kulturpolitischer Perspektive sprachphilosophisch dargestellt wurde, in bildungstheoretischer Absicht zu somatisch-sinnlichen Erfahrungen weiter – oder, wie ihr Bezug zur Phänomenologie Meyer-Drawes zeigt (vgl. ebd., 18–22), vielleicht auch *zurück*.

18 Honneth fasst pointiert zusammen, es gehe Adorno darum, »den individuellen Gegenstand für unendlich viel komplexer und heterogener zu halten als jeden seiner potentiellen Begriffe« (2006, 19). Dies ließe sich auch als das Anliegen der Akteur-Netzwerk-Theorie festhalten, in der die Begriffe der Konstellationen und des Versammelns ebenfalls eine wichtige Rolle spielen.

(objektiven) Sache abgetrennt, sondern (dialektisch) verbunden, indem jener stets versuchen soll, diese trotz seiner Unzulänglichkeit einzufangen: »Diese Richtung der Begrifflichkeit zu ändern, sie dem Nichtidentischen zuzukehren, ist das Scharnier negativer Dialektik« (1966, 24).¹⁹

Es kann also festgehalten werden, dass für Adorno der Begriff stets *weniger* als die Sache ist, ihr gegenüber unzulänglich oder insuffizient (vgl. 2007, 18; 1966, 23f.). In einem gewissen Sinne ist der Begriff für Adorno allerdings auch *mehr*: insofern er der Sache gegenüber einen normativen Überschuss aufweisen kann – etwa die Begriffe der ›Freiheit‹ oder ›Gerechtigkeit‹ gegenüber der Sache der ungerechten, unfreien Gesellschaft (die diese sich womöglich auch noch selbst zuschreibt). Und ebendieser durch die Nichtidentität von Sache und Begriff erst mögliche normative Überschuss ermöglicht normative (immanente) Kritik im Medium der Sprache (vgl. 2007, 18; 1966, 149f. und 153f.). Gleichzeitig allerdings bedeutet das konsequente Abstellen der sprachlichen Arbeit auf das Nichtbegriffliche²⁰ ihr eigenes Ende:

Was in ihnen [den Gegenständen der Philosophie] selbst wartet, bedarf des Eingriffs, um zu sprechen. Die Intention bleibt, daß die von außen mobilisierten Kräfte, am Ende jede an die Phänomene herangebrachte

- 19 Von dieser Argumentationslinie aus kann Adorno sagen, es gehe ihm um eine »Wendung«, die »in einer etwas vertrackten, dialektischen Weise auch die Rettung des Empirismus einschließt« (2007, 123). Interessant schiene mir, weiter auszuarbeiten, inwiefern diese Weise der Rettung des Empirismus mit jener Latours vergleichen ließe. Ich deute einige Parallelen zwischen Adorno und Latour in der letzten Fußnote dieses Teilabschnitts an.
- 20 Für Schäfer und Thompson allerdings ist sogar die Negative Dialektik noch zu sehr positives Theorieprogramm und zu sehr verbunden mit einer starken Figur der Theoretikerin: »Der Anspruch einer Versöhnung von Begriff und Sache wird durch die Bezugnahme auf ein [...] konstitutives und verfügendes Subjekt erhoben. Sich von ihm zu distanzieren verlangt ein Misstrauen gegenüber einem ›Verstehen‹, das uns etwas unmittelbar in einem unverstellten Zusammenhang zur Ansicht bringen soll oder auch gegenüber einer Auffassung, nach der ›Theorie‹ als ein unbeeinträchtigtes, distanzierteres Zusehen zu verstehen ist« (Schäfer/Thompson 2010, 146f., vgl. Thompson 2009, 105–118). Wenngleich anzumerken ist, dass Adorno keineswegs von der Möglichkeit eines unmittelbaren oder unverstellten Verstehens ausgeht und Theorie nicht als ein unbeeinträchtigtes, distanzierteres Zusehen versteht (vgl. Thompson 2009, 106 und 143f.), stellen Schäfer und Thompson das bereits angedeutete Authentizitätsproblem heraus, das sich, so ließe sich vermuten, aus Adornos dialektischem Erbe ergibt, das letztlich an die Figur eines verstehenden Subjekts gebunden bleibt. Inwiefern diese Figur allerdings für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung ein Manko darstellt, die den Anspruch hätte, in Kontakt mit pädagogischem Sprechen zu sein, das vermutlich auf die Figur verstehender Subjekte angewiesen bleibt, wäre ausführlicher zu diskutieren.

Theorie in jenen sich verzehre. Philosophische Theorie meint ihr eigenes Ende [...]. (Adorno 2007, 186)

Wenngleich ein Ende der Theorie aus kulturpolitischer Sicht ein vollkommen undramatischer und im Gegenteil sogar Willkommen zu heißender Normalfall darstellt und Rorty – in gänzlich anderer Sprache, der Sache nach jedoch durchaus in Adornos Sinne – immer wieder vor der »Überphilosophisierung« verschiedener Lebensbereiche wie der Pädagogik (1990), Politik (1988) oder Literatur (2006b) gewarnt hat, könnte eine post-kritische Erziehungswissenschaft doch an drei Elementen Adornos Negativer Dialektik Anstoß nehmen. Wenig überraschende Probleme einer Nutzbarmachung von Adornos Negativer Dialektik für eine post-kritische Erziehungswissenschaft²¹ bestehen *erstens* in Adornos vorherrschender Negativität und *zweitens* dem Bruch mit den Akteuren. Philosophisches Sprechen *soll* für Adorno möglichst durchgehend negativ gehalten werden²² und Kritik ermöglichen, die von nicht-philosophierenden Akteuren nicht vorgebracht werden kann.²³ Die im zweiten

- 21 Zu Recht ließe sich einwenden, dass eine *Nutzbarmachung* von Adornos Negativer Dialektik per se nicht zulässig sei, da eine solche diese identitätslogisch auf ein Programm reduziere, das sie nicht sein will und auch nicht ist (wenngleich letzteres mit guten Gründen bestritten werden kann, vgl. Gamm 1985). Diesbezüglich sei angemerkt, dass Adorno selbst seine Negative Dialektik beständig als »falsch, identitätslogisch, selber das, wogegen sie gedacht werde« ausweist (Thompson 2009, 109). Insofern kann es weder verwunderlich noch dramatisch sein, dass aus einer an Adorno orientierten Perspektive mein kulturpolitischer Versuch seiner Rezeption ebenfalls falsch bleiben muss.
- 22 Dies impliziert nicht die grundlegendere Unterstellung, Adorno gehe von einer »Ontologie des falschen Zustandes« (Schnädelbach 1983, 89, vgl. Thompson 2009, 112f.) aus, sondern stellt lediglich fest, dass es Adorno in seinem philosophischen Sprechen primär und programmatisch um negatives Sprechen geht, wie es im sechsten Kapitel beschreiben wurde.
- 23 Daher ist für Adorno Philosophie auch ein notwendiger Bestandteil der Ausbildung für den Lehrerinnenberuf, wenngleich er die philosophische Bildung seiner Studierenden wortreich beklagt, die bloß im Stande seien, »[s]olche Ausdrücke« zu verwenden, »die in den sogenannten pädagogischen Sektor erst gelang[en], nachdem sie im Bereich des freien Geistes niemand mehr anrührte« (1971, 43). Ohne Philosophie und Kultur, wozu für Adorno im Übrigen auch das Ablegen des Dialekts (vgl. ebd., 42) sowie allgemeiner die »Pflicht zur Entprovinzialisierung« gehört (ebd., 43), blieben Lehrerinnen quasi blind (vgl. ebd., Kap. 2 und 4). In den Reden und Gesprächen zur Pädagogik, die im Band *Erziehung zur Mündigkeit* (1971) gesammelt sind, lässt sich die Dialektik studieren zwischen Adornos Ressentiment gegenüber der Pädagogik, das er gleichwohl anprangert (die »schmähliche [...] Mißachtung des Lehrerberufs«, ebd., 44), und einem überbordendem Anspruch an und Vertrauen in die Leistungsfähigkeit

Teil dieser Arbeit problematisierten Aspekte des Bruchs mit den Akteuren und der vorherrschenden Negativität sind bei Adorno geradezu Programm und explizites Ziel philosophischer Reflexion.

Allerdings kann, und dies mag überraschender sein, *drittens* auch im Hinblick auf die in diesem Kapitel zu erarbeitende Alternative zum Verlust der Phänomene nicht ungebrochen an Adorno angeschlossen werden. Der Grund dafür liegt in Adornos Beharren an dem *Metaphernfeld des Aufdeckens*. Besonders deutlich wird das dort, wo er die Kunst als Zuflucht bietende Gegenwelt entwirft, die »in ihrer autonomen Konstitution ausspricht, was von der empirischen Gestalt der Wirklichkeit *verschleiert* wird« (Adorno 1958/2022, 264, Hv. KW). Ein nicht-aufdeckendes, flaches Sprechen, das ich als Element post-kritischer Erziehungswissenschaft zu skizzieren beabsichtige, sollte auf solche Bilder verzichten. Ganz explizit und deutlich wird Adornos Vorliebe für vertikale Metaphern in seiner häufigen und stets, man kann es nicht anders sagen, affirmativen Verwendung des Begriffs ›Tiefe‹: »Ich glaube, daß es ohne Spekulation so etwas wie Tiefe nicht gibt, – daß sonst wirklich Philosophie zur bloßen Diskretion ausartet« (2007, 158?).²⁴ Deutlicher noch: »Tiefe heißt, wirklich nicht mit der Oberfläche sich begnügen, sondern heißt, die Fassade durchbrechen« (ebd., 157). Es kann also konstatiert werden, dass Adorno das Problem des mit dem aufdecken den Denken verbundenen Verlusts der Phänomene teilt, jedoch ein Vokabular benutzt, dass von ähnlichen Voraussetzungen ausgeht und damit Gefahr läuft, selbst aufdeckende Denkbewegungen und Sprechgesten zu

pädagogischer, insbesondere schulischer, Bemühungen, die gleichwohl stets »der überwältigenden Kraft des Bestehenden ausgesetzt sind und zur Ohnmacht verurteilt erscheinen« (ebd., 147).

- 24 Adorno schreibt: »Dieser spekulative Überschuß des Denkens über das was bloß der Fall ist, über das bloß Seiende, der ist das Moment der Freiheit am Denken und ist deshalb, weil er allein für Freiheit einsteht, weil er das winzige bißchen Freiheit ist, das wir überhaupt haben, zugleich auch das *Glück* des Denkens. Er ist deshalb der Moment der Freiheit, weil in ihm das Ausdrucksbedürfnis des Subjekts die konventionellen und kanalisierten Vorstellungen, in denen es sich bewegt, durchschlägt und sich geltend macht. Und dieses Durchschlagen der dem Ausdruck gesetzten Grenzen von innen her *und* das Durchschlagen der Fassade des Lebens, in dem man sich befindet: diese beiden Momente dürften wohl dieselben sein« (Adorno 2007, 158). Nebenbei sei angemerkt, dass Rorty diesem Zitat der Sache nach zustimmen würde. Auch bei Rorty gibt es kein »Subjekt« außerhalb (auch minimaler) Abweichungen von Sprachkonventionen. Sowohl Adorno als auch Rorty erachten Philosophie, mehr aber noch Kunst und Literatur als dafür hilfreich, schätzen aber insgesamt den Spielraum für Subjektivität als extrem klein ein (für einen ausführlichen und in Adornos Sinne zärtlichen Theorievergleich von Adorno und Rorty siehe Kronenberg 2010).

vollziehen. Die Negative Dialektik tritt an, die Aufdeckung zu vermeiden, ist in deren Problembeschreibung überaus erfolgreich, zahlt dafür jedoch zum einen den Preis der anderen beiden im letzten Teil skizzierten Probleme des Bruchs mit den Akteuren und der vorherrschenden Negativität und ist zum anderen nicht konsequent genug in der eigenen Vermeidung der Logik des Aufdeckens.²⁵

- 25 Trotz der angesprochenen Probleme des Anschlusses einer post-kritischen Erziehungswissenschaft an Adorno scheint es mir möglich und hilfreich, Gemeinsamkeiten zwischen Adorno und etwa Latour zu beschreiben. Diese lassen sich meines Erachtens in Rückgriff auf ihr Verhältnis zu Kant, Hegel und James veranschaulichen, wobei ich gerne eingestehend vorrausschicke, dass meine Verhältnissetzung durch die einigermaßen rücksichtslose Zugriffsweise Rortys auf die »großen Namen« der Philosophie inspiriert ist (vgl. Rorty 1992). Adorno sagt genau wie Latour, dass Kant zu Recht die *Nichtidentität* stark gemacht hat. Dabei scheint die Nichtidentität bei Adorno ebenso wie bei Kant primär als *Defizit*, als Begrenztheit des Denkens auf. Demgegenüber besteht Latours Konsequenz aus der Nichtidentität in Anschluss an James eher in einem Gestus des Wunders, Staunens und Ernstnehmens der *Vielfalt* der Erfahrung. Sowohl Adorno als auch Latour richten sich gegen Kant, insofern beide das a posteriori unbegreifbare Ding an sich außerhalb der Erkenntnisphäre verorten. Beide folgen Kant nicht in seinem Ziel apriorischer Erkenntnis oder Erkenntnis über die Bedingungen der Möglichkeit apriorischer Erkenntnis. Demgegenüber nutzt Adorno genau wie Latour den Begriff des Versammelns: So fordert er, es »wären die Begriffe zu versammeln, um in ihrer Konstellation das Begrifflose aufzuschließen« (Adorno 2007, 164). Und an anderer Stelle: »Die Hoffnung des Namens liegt in der Konstellation der Begriffe, die ein jeder zu seiner Korrektur um sich versammelt« (ebd., 220). Diese Sätze hätten auch von Latour stammen können, wenngleich dieser die Versammlung prinzipiell symmetrisch um nicht-begriffliche Entitäten erweitert hätte. Adorno und Latour sind sich darüber hinaus auch einig über die »Eitelkeit und Leere dessen, der [...] immer *über* den Sachen ist, weil er nicht in den Sachen ist« (Adorno 2007, 44, Hv. KW) – hier klingt eine Kritik an vertikalen Sprechweisen an. Beide würden Hegel zustimmen, der ähnlich wie Adorno schreibt: »[M]it der Sache sich zu befassen« heißt »in ihr zu verweilen und sich in ihr zu vergessen« sowie »sich ihr hin[geben]« (Hegel 1807/2020, 11). Demgegenüber problematisiert Hegel, und Adorno würde ihm ebenso folgen wie Latour, ein »über« die Sache »hinaus« sein, denn es »greift solches Wissen immer nach einem Andern, und bleibt vielmehr bei sich selbst« (ebd.). Das Problem bei Adornos Negativer Dialektik besteht aus einer an Latour orientierten Perspektive allerdings darin, dass sie Kant und Hegel zu nahe bleibt, insofern sie die strikte *Trennung von Subjekt und Objekt* (oder Subjektivität und Objektivität) als zwei sich gegenüberstehende Pole übernimmt, um diese dann dialektisch zu denken (vgl. Latour 2012). Demgegenüber versucht Latour mit dem Begriff der ›Komposition‹ *agency* so zu verteilen, dass keine Entität mehr erkennendes Subjekt oder passives Objekt ist (vgl. Latour 2010b). Dies könnte

c) *Surface Reading als Alternative zur Aufdeckung*

Bei Adorno wurde rekonstruiert, dass seine Metaphorik des Aufdeckens einer horizontal-flachen Sprechweise entgegensteht, insofern sie die Oberfläche ab- und deren Durchbruch hin zur Tiefe aufwertet. Die dritte theoretische Ressource für die Entwicklung horizontal-flacher Sprechweisen für eine post-kritische Erziehungswissenschaft besteht in dem literaturtheoretischen Diskussionszusammenhang rund um *surface reading*, der darum bemüht ist, die von Adorno unterstellte Verortung von Wahrheit in der Tiefe umzudrehen und diese stattdessen an der Oberfläche zu suchen. Der in *surface reading* enthaltende Begriff der ›Oberfläche‹ nähert sich dem Motiv der *Fläche*. Dieses dient mir, wie zu Beginn des Kapitels dargestellt, als Gegenentwurf zu einer Logik des Aufdeckens, insofern es eine Möglichkeit zu *horizontalen Sprechweisen* eröffnet. Demgegenüber wäre ein Aufdecken auf vertikale Annahmen angewiesen. Meine Hoffnung ist, dass es ein horizontal-flächiges Sprechen *nicht mehr ermöglicht, aufzudecken*, Phänomene auf ein »Darunter« zu reduzieren, sondern stattdessen zu verknüpfen, zu versammeln, in ihren Relationen darzustellen.²⁶

Höhe und Tiefe (vgl. Rorty 2008a), mithin vertikale Sprechweisen (vgl. Deleuze 1993), könnte einem horizontalen, flachen Sprechen entgegengesetzt werden, das an der Oberfläche bleibt (vgl. Best/Marcus 2009) anstatt in die Tiefen hinabzusteigen. Hinsichtlich der Bemühung, Theorie horizontal oder flach zu halten, lassen sich erstaunliche Parallelen zwischen neopragmatistischen Vokabularen (Rorty 2008b), praxistheoretischen Ansätzen (Schatzki 2016; Latour 2010a) sowie neueren Diskussionen in der Literaturtheorie ausmachen. Gemein ist ihnen, Vorstellungen von Eigentlichkeit aufzugeben und demgegenüber Sprechen, Schreiben und Lesen in ihrem konkreten, situativen und erfahrbaren Charakter zu verstehen.

womöglich auch eine Lösung des von Schäfer und Thompson bei Adorno konstatierten Problems der Angewiesenheit auf ein theoriekonstituierendes Subjekt darstellen, das oben rekonstruiert wurde.

- 26 Das Motiv der Fläche, verbunden mit der Frage nach der Denkrichtung (vertikal/horizontal), ist als Gegenentwurf zum Aufdecken nicht das einzig mögliche. Ebenso ließe sich auch auf dessen Bedeutungsanteil des »ans Licht bringen« fokussieren. Serres fordert ein, ebenso die dem Aufdecken umgekehrten Operation zu ihrem Recht zu bringen: der »Geste des Begrabens, des Verbergens, des Verhüllens, des In-den-Schatten-Stellens, um zu bewahren« (2008, 216). Serres schreibt: »Wenn man etwas der Dunkelheit entreißt, riskiert man oft, es zu zerstören, und wenn man es in den Schatten stellt, wird es geschützt. Wir kalkulieren nie den Preis unserer Methoden, wir halten sie für kostenlos. Für alles muss man bezahlen: auch für die Klarheit, manchmal in Form von [...] Zerstörung« (ebd., vgl. zum Preis der Kritik Latour 2019).

In dieser Hinsicht lassen sich Ähnlichkeiten zu den Arbeiten Foucaults (1984/2005a, 1984/2005b, vgl. Reichenbach 2000; Lemke 2019) und Deleuzes (1992a; 1992b; 1993, vgl. Foucault/Deleuze 1977; Sanders 2020) feststellen. All diese Theorieangebote lese ich als Versuche, die an den Impetus der Phänomenologie und der Negativen Dialektik insofern anschließen, als sie es sich nicht zu leicht machen und etwas als neue Entdeckung erscheinen lassen, das man schon vorher wusste. In diesem Sinne folgen sie Serres' Parole: »[W]ollen Sie etwas neues entdecken? Hören Sie auf zu mogeln« (Serres 2008, 197).

Rorty verwendet Derridas Ausdruck des ›Phallogozentrismus‹ (vgl. Derrida in Derrida/McDonald 1982, 69; Derrida 1997, 48), um die Vorliebe der Metapher der Tiefe im Verstehen, das *zur Eigentlichkeit vordringt*, zu beschreiben:

Seit den alten Griechen wird dieser Vorgang [das Verstehen] auch heute noch üblicherweise mit Hilfe phallogozentrischer Metaphern der Tiefe gekennzeichnet. Je tiefer unser Verständnis reicht und je tiefer es in die Sache eindringt, desto weiter entfernen wir uns nach dieser Darstellung vom Schein und desto näher kommen wir der Wirklichkeit. (Rorty 2001, 37)

Gewissermaßen als Gegenentwurf zu so einem solchen Verständnis ein- oder vordringenden Verstehens, in dessen Tradition auch noch Adorno steht, haben Best und Marcus (2009) den Vorschlag des *surface reading* ausgearbeitet. Dessen Ziel besteht in »literal readings that take texts at face value« (ebd., 12). In einer solchen »Oberflächenlektüre« würde es nicht darum gehen, in die gelesenen Texte vorzudringen, sie zu durchschauen, um das Verborgene aufzudecken, sondern an ihnen dasjenige wahrzunehmen, was sie selbst »an der Oberfläche« preisgeben:

[W]e take surface to mean what is evident, perceptible, apprehensible in texts; what is neither hidden nor hiding; what, in the geometrical sense, has length and breadth but no thickness, and therefore covers no depth. A surface is what insists on being looked *at* rather than what we must train ourselves to see *through*. (Best/Marcus 2009, 9)

An anderer Stelle hat Marcus (2007, vgl. Bewes 2010) einen ähnlichen Lektüremodus unter dem Namen *just reading* vorgeschlagen, der das im Text Beschriebene nicht als Metapher für etwas anderes behandelt.²⁷ Sie beschreibt diesen Lektüremodus als Interpretation »without construing presence as absence or affirmation as negation« (Marcus 2007, 75). Kahan schlägt einen ähnlichen Umgang mit Literatur als »depthless

27 An dieser Stelle kann an Felskis (2015, 31–34) im sechsten Kapitel rekonstruierte Ausführungen zur Hermeneutik des Verdachts erinnert werden, die sich durch die Annahme charakterisiert, dass Aussagen nicht primär etwas dadurch mitteilen, dass sie etwas *offenbaren*, sondern etwas *verschleiern*.

hermeneutic« vor (2008, 510, vgl. Love 2010), was wiederum auch eine angemessene Bezeichnung für Gumbrechts Konzept der »Präsenz« (vgl. Gumbrecht 2004; 2012) wäre.²⁸

Auf die Frage, was es dann überhaupt noch heißen kann, Wissenschaft zu betreiben – etwas als das zu nehmen, was es ist, mag als weder besonders anspruchsvoll noch produktiv erscheinen –, entgegen die Vertreterinnen des *surface reading*:

If criticism is not the excavation of hidden truths, what can it add to our experience of texts? Can surface reading be anything other than a tacit endorsement of the status quo, the academic version of resignation's latest mantra, ›It is what it is‹? These questions are especially urgent because many of our most powerful critical models see criticism as a practice of freedom by locating autonomy, self-reflexiveness, detachment, and liberatory potential either in the artwork itself or in the valiant labor of the critic. In the former case, a measure of heroism is attributed to the artwork due to its autonomy from ideology; the latter makes the critic a hero who performs interpretive feats of demystification. (Best/Marcus 2009, 13)

Oben hatte ich angedeutet, dass Adorno der ersten Kategorie derjenigen zugerechnet werden kann, die der Kunst den heroischen Akt der Widersständigkeit und Autonomie zutrauen. Ebenso lässt sich nicht ohne Recht sagen, dass phänomenologische Arbeiten bisweilen im Gestus der zweiten Kategorie operieren, im Gestus einer heroischen Demystifizierung der Phänomene.

Ihrem eigenen Vorschlag des *surface reading* entgegengesetzt fassen Best und Marcus ein *symptomatic reading* als »an interpretive method that argues that the most interesting aspect of a text is what it represses«, der Überzeugung folgend, dass »the most significant truths are not immediately apprehensible and may be veiled or invisible« (2009, 3f.).²⁹ Entsprechende Figuren waren uns auch bei der Beschreibung des

28 Meine knappe Sondierung beschränkt sich auf ausgewählte literaturtheoretische Arbeiten. Für Arbeiten zur *Materialität* der Oberfläche siehe Adamson/Kelley (2013) sowie Bruno (2014). Ausführliche Einführungen zur Kulturgeschichte der Oberfläche bieten Amato (2013), Higman (2017) und Zons (2022).

29 Pfeifer und Schadewaldt fassen die Grundannahmen der disparaten, als »symptomatische Lektüre« gefassten Theorieströmungen wie folgt zusammen: »Das Wahre liegt stets hinter dem als Oberfläche markierten, einfachen Text, dessen Inhalt deshalb immer allegorisch gelesen werden müsse. Diese Ansätze verbindet eine Logik des Verdeckens, die davon ausgeht, dass Offensichtlichkeiten keine Wahrheitsansprüche verbürgen können, sondern lediglich Ideologie seien. Der Interpretation kommt die Aufgabe zu, die textliche Oberfläche aufzubrechen, um die Bedeutungstiefen des Texts freizulegen« (2020, 93). Es wäre reizvoll, diese literaturtheoretischen

Problems der Aufdeckung begegnet, die dazu neigt, die untersuchten Phänomene auf bereits feststehende Konzepte oder Aspekte hin abzusuchen und diese dann auch zu finden – zum Preis der Vernachlässigung anderer, womöglich ebenso wichtiger oder wesentlicher Aspekte des Phänomens. Ähnlich halten auch Best und Marcus (2009) fest, die Methode des *symptomatic reading* könne dazu führen, dass wir uns auf unsere eigenen Vorurteile und Erwartungen stützen, anstatt auf den Text selbst,³⁰ und offen zu sein für die Überraschungen, die er womöglich bereithält.

Auf die Affirmation von Überraschungen hebt auch Sedgwick in ihrer Beschreibung von *reparative reading* ab:³¹ »[T]o read from a reparative position is to surrender the knowing, anxious paranoid determination that no horror, however apparently unthinkable, shall ever come to the reader as new; to a reparatively positioned reader, it can seem realistic and necessary to experience surprise« (Sedgwick 2003, 146). Offenheit für Überraschungen ist für sie das Gegenteil zu Paranoia: »The first imperative of paranoia is *There must be no bad surprises*, and indeed, the aversion to surprise seems to be what cements the intimacy between paranoia and knowledge« (ebd., 130). Offen zu sein für Überraschungen bedeutet jedoch, dass auch schlechte, negative, schmerzhaft überraschungen jederzeit möglich sind. Auch diese werden von einer reparativen Lektüre- oder Interpretationsperspektive willkommen geheißen.

Diese hier nur angedeuteten Sprechangebote aus der Literaturtheorie verdeutlichen mehrerlei. Zunächst, dass auch dort ähnliche Probleme wie jene im vierten Kapitel in Anschluss an Latour beschrieben konstatiert wurden. Das deutet darauf hin, dass sich die Sprechangebote des *surface reading*, die zunächst einen Umgang mit literarischen Texten beschreiben, potenziell fruchtbar auf andere, etwa pädagogische, Phänomene übertragen lassen. Des Weiteren sollte deutlich geworden sein, dass in literaturtheoretischen Diskussionen bereits eine Vielzahl an theoretisch anspruchsvollen Vorschlägen für Alternativen vorliegen. Diese könnten sicherlich mit Gewinn noch systematischer

Beschreibungen auf die Methodologien, Methoden und Praktiken kritischer und qualitativer Bildungsforschung zu beziehen.

- 30 Dabei bieten die Arbeiten zu *surface reading* jedoch – im Gegensatz zu den ausführlichen Diskussionen in der Phänomenologie – kaum methodische Hinweise zur Frage, wie mit eigenen Vorurteilen und Erwartungen umgegangen werden kann.
- 31 Vereinzelt werden mittlerweile in der *Philosophy of Education* die Arbeiten Sedgwicks zur Kenntnis genommen (beispielsweise Schumann 2017), allerdings ohne Bezug zu den Debatten um die *post-critical pedagogy*. Ich halte das Anregungspotential der teilweise sogar explizit pädagogischen Schriften Sedgwicks (2003) für innerhalb der Erziehungswissenschaft noch nicht ansatzweise ausgeschöpft.

auf erziehungswissenschaftliche Anschlussmöglichkeiten hin untersucht werden. Dabei wären Ähnlichkeiten und Unterschiede der Oberfläche eines literarischen Texts und der Oberfläche eines pädagogischen Phänomens weiter zu explizieren.³² Für das hier verfolgte Anliegen der Entwicklung eines Vokabulars für eine post-kritische Erziehungswissenschaft können sie mindestens einen attraktiven Startpunkt markieren. Insbesondere der Begriff der ›Oberfläche‹ hat sich meiner Erfahrung nach in Diskussionen als produktiv provozierend herausgestellt, insofern er im Diskurs der Erziehungswissenschaft fast immer pejorativ besetzt ist und seine Affirmation gerade dadurch verdeutlichen kann, wie unhinterfragt und ungebrochen sein Gegenteil, die Tiefe, als erstrebenswert angesehen wird.³³

Gleichwohl geht der Begriff ›Oberfläche‹ und damit verbundene Rede- und Interpretationsweisen an dem hier anvisierten Ziel einer horizontalen Sprechweise vorbei. Denn die Rede von einer ›Oberfläche‹ impliziert ja ein Darunter oder Dahinter und führt damit die vertikale Unterscheidung zwischen Oben und Unten fort. Teil ihres kokettierend-provozierenden Potentials speist sich aus dem mit den von ihr kritisierten Theorieströmungen geteilten Dualismen zwischen Sein und Schein, Latenz und Manifestem, Oberfläche und Tiefe. Demgegenüber wäre mein Ziel ein Sprechen, das diese Unterscheidung nicht nur nicht voraussetzt, sondern geradewegs verunmöglicht. Daher schlage ich Begriffe vor, die kein Darunter implizieren, und spreche ich stattdessen lieber von ›Flachheit‹ oder ›Fläche‹.³⁴

32 Versteht sich die (post-kritische) *Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft* (vgl. in unterschiedlichen Perspektivierungen Wimmer 2002; Brumlik 2006; Fuchs 2010; Tenorth 2014; Thompson/Jergus 2014; Thompson/Jergus/Breidenstein 2014), könnte sie dann auch an Geertz' (1987) Vorschlag anknüpfen, *Kultur als Text* zu verstehen (vgl. Bassler et al. 2002).

33 Dies gilt sowohl für die Objektebene der pädagogischen Phänomene (beispielsweise »*deep learning*«) als auch für die methodologische Ebene erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung (beispielsweise »Tiefeninterpretation«). In Anschluss an die vorgestellten Diskussionen in der Literaturtheorie ließen sich von vielen qualitativ-rekonstruktiv Forschenden belächelte und als oberflächlich abgetane Methoden wie etwa die Qualitative Inhaltsanalyse als oberflächliche Methoden in einem affirmativen Sinn beschreiben.

34 Diese Motive der Flachheit und Fläche ließen sich auch in Auseinandersetzung mit zuweilen als postmodern klassifizierten Strömungen der Gegenwartskunst weiter schärfen, die in kulturtheoretischer und ästhetischer Perspektive unter Begriffen wie *flatness* oder *dephthlessness* verhandelt werden. Ich danke Christian Grabau für diesen Hinweis. Darüber hinaus scheinen mir die medientheoretischen Arbeiten von Krämer (2008; 2016; 2022; i.E.) zur Fläche und Verflachung erziehungswissenschaftlich besonders relevant,

7.3 Post-kritischer Einsatz I: Praxistheorie als theoretische Ressource der Fläche

Bislang wurden drei Theorietraditionen auf Ressourcen für eine post-kritische Alternative zum Problem der Aufdeckungen erkundet: Phänomenologie, Negative Dialektik und *surface reading*. Es wurde gezeigt, dass eine post-kritische Erziehungswissenschaft an alle drei Theorietraditionen anschließen und von ihren reichhaltigen Sprechweisen lernen könnte. Gleichwohl wurden auch Probleme solcher Anschlüsse markiert. Wenngleich diese womöglich nicht unlösbar sind und eine eingehendere Erörterung aus post-kritischer Perspektive verdient hätten, versuche ich im Folgenden zwei post-kritische Neueinsätze zu markieren: die Praxistheorie für das Motiv der Fläche und die Akteur-Netzwerk-Theorie für das Motiv der Relationalität.³⁵

Im Folgenden soll zunächst unter Rückgriff auf die Praxistheorie das Motiv der *Fläche* herausgearbeitet werden. Hierzu werde ich erst in einige grundlegende Sprechweisen der Praxistheorie einführen, dann anhand einer Beispielstudie deren Potential für die Erziehungswissenschaft illustrieren und schließlich drittens das Motiv der Fläche im Vokabular der Praxistheorie für eine post-kritische Erziehungswissenschaft fruchtbar machen.

a) *Flache Ontologie und Praktiken*

Zunächst möchte ich einige zentrale Konzepte der Praxistheorie rekonstruieren, um sie als ein mögliches Bezugsvokabular einer post-kritischen Erziehungswissenschaft attraktiv zu machen. Ich greife dafür auf die Begrifflichkeiten Schatzkis zurück, da dieser seine Version der Praxistheorie ganz explizit als »flache Ontologie« versteht.³⁶ Wenngleich ich Schatzki

insofern die dort theoretisch elaboriert beschriebene Verflachung dreidimensionaler Wirklichkeit als Voraussetzung für Tradierung und intergenerationaler Weitergabe verstanden werden kann. Diesen Gedanken beabsichtige ich in einem Aufsatz weiter zu verfolgen, der im Kontext kunst- und medienpädagogischen Rezeptionen von Krämers Arbeiten zu Digitalisierung erscheinen wird.

- 35 Um *neue* Einsätze handelt es sich nicht primär im Feld der Erziehungswissenschaft generell, sondern in der spezifisch post-kritischen Perspektivierung, die ich im Folgenden entwickeln werde. Insbesondere hebt diese post-kritische Perspektivierung auf einen Zugriff ab, der die Praxistheorie und die Akteur-Netzwerk-Theorie *als Alternativen zur Aufdeckungsgeste* der Kritik behandelt.
- 36 Schatzki ist selbstverständlich weder alternativlos noch innerhalb der Praxistheorie unumstritten. Wenngleich es Simplifizierungen sind, von »der

nicht zustimme, dass Ontologien *notwendigerweise* »ein integraler Bestandteil der Sozialtheorie« (2016, 29) sind, nutze ich doch seinen Aufsatz *Praxistheorie als flache Ontologie* (2016), um das Motiv der *Fläche* auszuarbeiten. Ich würde sagen: Wenn überhaupt Ontologie, dann eine flache.³⁷

Der zentrale These Schatzkis lautet, dass »Praxistheorie davon ausgeht, dass sich die Sphäre des Sozialen ausschließlich auf einer einzigen Ebene (oder vielmehr: auf keiner Ebene) erstreckt« (ebd., 29). Das heißt insbesondere, dass sie von keiner Grundlage und von keinem Überbau ausgeht und auch kein Fundament herausarbeitet.³⁸ Soziale Praktiken³⁹

Praxistheorie« im Singular zu sprechen und Schatzki als deren Repräsentant zu behandeln, glaube ich doch, dass die hier anhand der Arbeiten Schatzkis rekonstruierte Grundhaltung von vielen Positionen innerhalb der Diskussionen um Praxistheorien (bzw. »Theorien sozialer Praktiken«) geteilt werden. Es geht mir hier nicht um eine der Diversität der praxistheoretischen Debatte angemessene Diskussion verschiedener Sprechmöglichkeiten (vgl. ausführlich vergleichend Schäfer 2013), sondern um eine beispielhafte Vorstellung einer möglichen Sprechweise, die in einer besonderen Hinsicht rekonstruiert wird: als Alternative zur Aufdeckungslogik. Eben hierfür eignet sich Schatzkis Theorie sozialer Praktiken, weil er diese explizit als flache Ontologie entwirft, die ich als Ressource für eine horizontal-flache Sprechweise einer post-kritischen Erziehungswissenschaft interpretiere.

37 Ergänzen ließe sich dies um die Maxime: Wenn überhaupt ein positives Verständnis von Ontologie, dann eines wie von Schatzki formuliert. Denn letztlich versteht Schatzki unter Ontologie nichts weiter als »Vorstellungen von der grundsätzlichen Verfasstheit des sozialen Lebens oder sozialer Phänomene« (2016, 29). Wird nicht zu viel Wert auf die *Grundsätzlichkeit* dieser Verfasstheit gelegt (vgl. ebd., 43) und demgegenüber mehr auf deren flexiblere *Vorstellung*, ist seine Perspektive vereinbar mit der Rortys, die jede Form von Ontologie ablehnt. Meine Verwendungsweise von ›Ontologie‹ meint also eher etwas wie »So in etwa stelle ich mir soziales Leben und soziale Phänomene vor« und nicht »So in etwa sind soziales Leben und soziale Phänomene grundsätzlich verfasst«. Ich glaube, womöglich im Unterschied zu Schatzki, weder, dass die Erziehungswissenschaft Vorstellungen letzter Art impliziert, noch, dass sie sie benötigt.

38 Seyfert bringt Schatzkis »flache Ontologie« in Verbindung mit einem an Spinoza und Deleuze/Guattari orientiertem Verständnis von *sozialer Immanenz* (Seyfert 2019, 18f.): »Gemeint ist, dass es kein Außen, keine Transzendenz, keine Essenzen, mithin auch keine Tiefenstruktur jenseits gegebener Phänomene gibt« (ebd., 19). Insofern ließe sich vielleicht sagen, dass eine flache Ontologie schon fast keine mehr ist, was aus meiner Rorty'schen Perspektive nur zu begrüßen wäre.

39 ›Praktik‹ und ›Praxis‹ werden in dieser Arbeit nicht durchgängig terminologisch unterschieden, allein schon, da die Begriffe bei den verschiedenen Bezugautorinnen nicht einheitlich verwendet werden, sowie, um sowohl den

vollziehen sich horizontal; sie sind vielfältig verknüpft und verbunden, jedoch niemals per se hierarchisch angeordnet oder auf verschiedene Ebenen verteilt – und eine solche Ebenentrennung oder Hierarchie sollte auch von der Soziologie nicht von vornherein, also vor deren empirischen Untersuchung, angenommen werden.⁴⁰

In den Sozialwissenschaften werden die vermeintlichen Ebenen üblicherweise wie folgt differenziert: 1.) eine niedrigerer [sic] Ebene, die sich aus den Handlungen und Interaktionen von Individuen zusammensetzt, sowie 2.) eine höhere Ebene, die Entitäten wie soziale Strukturen, Systeme, Institutionen usw. umfasst. Diese beiden Ebenen werden häufig als ›Mikro-‹ und ›Makroebene‹ bezeichnet, wobei auch andere als die genannten Phänomene als konstitutiv für die Mikro- oder die Makroebene angesehen werden können (z.B. Situationen für die Mikroebene). Diese Bereiche bilden Ebenen, a) insofern die Elemente der vermeintlich übergeordneten Ebene (Strukturen o.Ä.) systematisch aus Elementen der vermeintlich untergeordneten Ebene (Individuen und ihre Handlungen) hervorgehen oder über diese systematisch supervenieren oder b) wenn die Elemente der höheren Ebene systematisch kausale Effekte auf Individuen und ihre Handlungen ausüben. (Schatzki 2016, 31)

geläufig gewordenen Begriff der ›Praxistheorie‹ als auch dessen Fokus auf ›Praktiken‹ nutzen zu können (dies wird mit Bezug auf die Erziehungswissenschaft im nächsten Teilschnitt weiter ausgeführt). Allerdings bemühe ich mich, wo immer möglich, um zwei Nuancierungen. Reckwitz fasst diesbezüglich zusammen: »Aus praxeologischer Perspektive geht es weniger um die emphatische Totalität einer ›Praxis‹, sondern darum, dass sich die soziale Welt aus sehr konkret benennbaren, einzelnen, dabei miteinander verflochtenen Praktiken (im Plural) zusammensetzt« (Reckwitz 2003, 289, Hv. i.O. getilgt). Konsequenterweise spricht Reckwitz (2003) in diesem »für das deutschsprachige Verständnis ›der‹ Praxistheorie(n) mittlerweile kanonisch gewordenen Beitrag« (Balzer/Bellmann 2023, 34) dann auch eher von einer »Theorie sozialer Praktiken« als von »Praxistheorie«. Alkemeyer, Buschmann und Michaeler unterscheiden zwischen ›Praktiken‹ »als kulturell geformte, von wiederkehrenden Mustern geprägte und damit identifizierbare Einheiten« und ›Praxis‹ als »immer nur gegenwärtiges und somit kontingentes Vollzugsgeschehen« (2015, 27). Wo immer es mir um die von Reckwitz angedeutete Totalität oder um das von Alkemeyer et al. beschriebene Vollzugsgeschehen geht, verwende ich ›Praxis‹, wohingegen ich mit ›Praktik(en)‹ auf bestimmte Praxisformate abziele. In Auseinandersetzung mit Texten, in denen die Begriffe anders verwendet werden, schließe ich mich allerdings den jeweiligen Gebrauchsweisen an.

- 40 Das impliziert nicht, dass Praktiken nicht auch in vertikal verstreuten Aktivitäten bestehen und sich mit Arrangements, die eine vertikale Dimension haben, zu Bündeln verbinden können. Dies wäre eine empirische Frage der Gestalt der untersuchten Phänomene, keine Frage der Ontologie. Ich danke Georg Rißler für den Hinweis auf dieses mögliche Missverständnis.

Erst durch diese Ebenenunterscheidung werden Positionen möglich wie der ontologische Individualismus oder die Annahme, dass Individuen nichts weiter als Effekte übergeordneter Ebenen (Strukturen, Systemen, Diskurse, Institutionen usw.) sind. Während der Individualismus die größten Teile der technisch-optimierenden Erziehungswissenschaft bestimmt,⁴¹ lehnt die kritische Erziehungswissenschaft diesen ab, allerdings ohne zugleich auch die ihm zugrundeliegende Ebenenunterscheidung zu verabschieden, sondern diese beizubehalten und bloß kausal umzukehren. Demgegenüber versteht Schatzki *sowohl soziale Ordnung als auch Individualität als Resultat von Praktiken* (vgl. Schatzki 1996, 13).⁴²

Im Folgenden möchte ich kurz auf die grundlegenden Annahmen und Begrifflichkeiten dieser Position eingehen. Ich tue dies in der Absicht, aufzuzeigen, welche Begrifflichkeiten und Sprechweisen bereits ausgearbeitet sind und zur Verfügung stehen, um »flach« oder »flächig« zu sprechen und Erziehungswissenschaft von der Annahme ausgehend zu betreiben, dass sich pädagogische Phänomene auf einer Fläche ausdehnen.

- 41 Auch der ontologische Individualismus vollzieht letztendlich eine Reduktion: »Wenn sich [...] Strukturen, Systeme und Institutionen aus Individuen und ihren Handlungen zusammensetzen, dann werden diese sozialen Entitäten ontologisch auf Individuen ›reduziert‹« (Schatzki 2016, 31). Eine solche Reduktion ist bedauernswerterweise in vielen nicht-kritischen Forschungstraditionen der Erziehungswissenschaft und der »technischen Bildungstheorie« (Zamojski 2022a) weit verbreitet, insbesondere solchen, die eng an die Ökonomie und Sozial- und Entwicklungspsychologie anschließen.
- 42 In diesem Sinne hält Schäfer bündig fest: »Verändern sich die Formen von Praktiken (historisch oder lokal), so verändert sich das ›Wesen‹ der Individualität respektive der Gesellschaft« (Schäfer 2016, 12f.). Meines Erachtens hat Foucault diesen Zusammenhang in herausragender Weise berücksichtigt, weshalb es schwer zu verstehen ist, weshalb einige erziehungswissenschaftliche Arbeiten in Anschluss an ihn allein die Veränderung der Individualität in den Blick nehmen und dafür von verhältnismäßig stabilen Gesetzmäßigkeiten gesellschaftlicher Machtmechanismen ausgehen. Aus praxistheoretischer Sicht wäre eine solche Stabilität nicht von vornherein anzunehmen, sondern erst als mögliches Ergebnis einer Untersuchung festzustellen. Insofern sind sie radikal anti-strukturalistisch (vgl. Deleuze 1992c). Deleuze allerdings behandelt in *Woran erkennt man den Strukturalismus?* (ebd.) den Foucault von *Die Ordnung der Dinge* zu Recht als beispielhaften Strukturalisten, insofern dort stets auf eine Rekonstruktion des Dritten neben dem Realen und dem Imaginären, nämlich dem Symbolischen, abgezielt wird. Das Symbolische wiederum muss, zumindest strukturalistisch gedacht, konstant sein. Vielleicht könnte man sagen, dass die Praxistheorie dem Strukturalismus gegenüber das Reale wieder in den Mittelpunkt rückt und eben dadurch in der Lage ist, das Symbolische selbst ebenfalls zu prozessualisieren.

Ein solches Vorgehen ist in Bezug auf die Praxistheorie besonders leicht möglich, da deren Vertreterinnen selbst stets betonen, dass es sich um »ein in Entwicklung befindliches ›Vokabular« (Hirschauer 2016, 65, mit Bezug auf Reckwitz 2003) handelt.

»Die Orte des Sozialen« bestehen nach Schatzki »aus *Bündeln* von *Praktiken* und *materiellen Arrangements*«, wobei die »Gesamtheit dieser Bündel [...] das *Plenum*, in dem sich alle sozialen Phänomene ereignen«, bilden (2016, 33, Hv. KW). Schatzkis Verständnis dieser vier Begriffe (Plenum, Praktiken, materielle Arrangements, Bündel) werde ich im Folgenden kurz erläutern. Den an dieser Stelle vielleicht überraschenden Begriff des ›Plenums‹ verwendet Schatzki, »um zu verdeutlichen, dass die elementaren Bestandteile aller sozialen Phänomene *von derselben Art* sind. Soziale Phänomene sind durch hochgradige *ontologische Gleichheit* gekennzeichnet« (ebd., Hv. KW).⁴³ Schatzki fordert, »das Plenum von Praktiken und Arrangements anzuerkennen, seine *Subsummierung* [sic] *unter übliche und vielleicht vertrautere Kategorien zurückzuweisen* und Konzepte zu entwickeln, die Eigenschaften und Prozesse dieses Plenums erfassen können« (ebd., 43, Hv. KW). An dieser Zurückweisung von aufdeckenden Subsumtionslogiken⁴⁴ und dem Ziel der Entwicklung alternativer Konzepte wird deutlich, weshalb die Praxistheorie eine attraktive Ressource für eine post-kritische Erziehungswissenschaft darstellt.

Als ›Praktiken‹ versteht Schatzki »eine offene, raum-zeitlich verteilte Menge des Tuns und Sprechens, die durch gemeinsame Verständnisse, Teleoaffektivität (Zwecke, Ziele, Emotionen) und Regeln organisiert ist« (ebd., 33). Mit ›materiellen Arrangements‹ bezeichnet er wiederum »Verbindungen von Menschen, Organismen, Artefakten und natürlichen Dingen« (ebd.). ›Bündel‹ werden für Schatzki nun aus ebendiesen Praktiken und materiellen Arrangements gebildet, indem diese sich wechselseitig aufeinander beziehen: »Praktiken und Arrangements formieren sich insofern zu Bündeln als 1.) Praktiken materielle Arrangements hervorbringen, gebrauchen, verändern, auf sie gerichtet oder untrennbar mit

43 Diese Formulierung erinnert an Rancières ähnliche *Annahme der Gleichheit*, die er auch als ›Axiomatik‹ bezeichnet, sich mit Schatzki allerdings ebenso gut als ›Ontologie‹ (im Sinne der oben diskutierten »Vorstellungen von der grundsätzlichen Verfasstheit«) bezeichnen ließe (im achten Kapitel führe ich Rancières Annahme der Gleichheit weiter aus). Des Weiteren sei auf die Ähnlichkeit zu Latours Begriffen des Parlaments sowie der Versammlung hingewiesen, auf den wir auch schon bei Adorno (dort allerdings mit Bezug auf Begriffe) gestoßen waren. Ich weise hier und an anderer Stelle auf solche Ähnlichkeiten hin, um mögliche Konvergenzen oder Synergien der hier behandelten Vokabulare anzudeuten, von denen man nicht ohne Grund zunächst annehmen könnte, sie hätten wenig gemein.

44 Siehe hierzu Kapitel 4.

ihnen verbunden sind und 2.) Arrangements Praktiken ausrichten, präfigurieren und ermöglichen« (ebd.). Bündel zeichnen sich durch dichte, fortwährend prozessierte Relationen zwischen Praktiken und Arrangements aus. Die Komplexität und Größe von Bündeln kann variieren; sie »reicht von Zweierbeziehungen zwischen Praktiken und Arrangements (z.B. dem Vorkommen eines bestimmten Rituals in einem bestimmten Büro) über Verbindungen multipler Praktiken und Arrangements (z.B. eine Firma) bis hin zu zusammengesetzten Verbindungen von Praktiken und Arrangements [...] (z.B. die Wirtschaft)« (ebd.). Letztere Form des Bündels bezeichnet Schatzki auch als »Konstellation«, was nichts anderes bezeichnet als »lediglich ein großes und möglicherweise komplexes Bündel« (ebd.). Zusammenfassend hält Schatzki fest: »Vermeintlich übergeordnete oder globale soziale Phänomene haben also denselben Aufbau wie Mikro- oder lokale Phänomene« (ebd., 34).

Konsequenterweise betont Schatzki, dass Praxistheorie weder auf lokale Mikrophänomene abzielt noch Makrophänomene als aus diesen emergierend ansieht.⁴⁵ Eine solche Position würde wieder von einer im Vorhinein angenommenen Ebenentrennung ausgehen. Demgegenüber hält Schatzki fest: »Die Aktivitäten, Entitäten, Regeln, Verständnisse und

- 45 Dies gilt zumindest für Schatzkis eigene Version der Praxistheorie (vgl. für dem widersprechende Positionen Schmidt 2012 sowie Hirschauer 2016) und übrigens auch für die Arbeiten Boltanskis (mindestens für die mittleren Arbeiten wie *Über die Rechtfertigung*, wohingegen sich spätere Arbeiten, explizit auch gegen Latour gerichtet, wieder stärker dem Anspruch auf eine strukturelle Makroperspektive verpflichtet sind, vgl. Boltanski/Thévenot 2014; Bogusz 2010, 58 und 92). Schatzki führt hinsichtlich seiner Ablehnung von einer der empirischen Untersuchung vorangehenden Unterscheidung zwischen Makro und Mikro aus: »Soziale Makrophänomene mögen sich in verschiedener Hinsicht von lokalen Phänomenen unterscheiden, doch das, woraus sie bestehen, sind nicht wesentlich lokale oder Mikrophänomene. Sie sind vielmehr lediglich größere Bündel von Praktiken und Arrangements und erstrecken sich weiter in Raum und Zeit als diejenigen Bündel, die als Mikrophänomene bezeichnet und analysiert werden und zu denen sie häufig in Opposition begriffen werden. Was sogenannte Makro- von sogenannten Mikrophänomenen hauptsächlich unterscheidet, ist jedoch die maßstäbliche [sic] Differenz zwischen kleiner und größer. Ob ein gegebenes Bündel allerdings als groß oder klein gilt, hängt von der in dem jeweiligen Universum geltenden Vergleichsgröße ab. Daher ist es ein Kurzschluss, »Mikro/Makro« mit »klein/groß« zu identifizieren« (2016, 34, vgl. ebd., 38–42). Ganz ähnliche Formulierungen finden sich bei Latour: »Das Makro befindet sich weder »über« noch »unter« den Interaktionen, sondern wird ihnen hinzugefügt als eine weitere ihrer Verbindungen, die sie versorgt, die aber auch von ihnen zehrt. Kein anderer Weg ist bekannt, um Veränderungen in der relativen Größenordnung zu bewältigen« (Latour 2010a, 306, Hv. i.O. getilgt).

Teleologien, die jede lokale Situation bestimmen, sind Elemente sozialer Phänomene (Praktiken, Arrangements und ihre Bündel), die sich situationsübergreifend in Zeit und Raum erstrecken« (ebd.). Eine solche »Anerkennung der raum-zeitlichen Ausdehnung der Bündel und Plenen impliziert jedoch, dass« – anders als Schatzki dies der Phänomenologie oder Ethnomethodologie zuschreibt und anders als dies bisweilen auch im klassischen Pragmatismus zu finden ist – »der lokalen Situation keine Priorität eingeräumt werden kann« (ebd.). In dieser Einebnung gewohnter Ebenenunterscheidungen wie etwa Mikro/Makro oder Individuum/Struktur besteht die flache Ontologie der Praxistheorie.

Mit dieser Rekonstruktion zentraler Konzepte von Schatzkis Version der Praxistheorie war das Ziel verbunden, deren *flache Sprechweise* vorzustellen. Meines Erachtens stellt diese flache Sprechweise der Praxistheorie einer post-kritischen Erziehungswissenschaft attraktive theoretische Ressourcen für alternative Sprechweisen zu einer kritischen Logik des Aufdeckens zur Verfügung, da diese es verunmöglicht, von Entitäten oder Strukturen auszugehen, die entlarvt oder aufgedeckt werden können. Um dies weiter zu plausibilisieren, rekonstruiere ich im Folgenden eine Studie, die das praxistheoretische Vokabular für erziehungswissenschaftliche Forschung fruchtbar macht.

b) Beispielstudie: Ein praxistheoretischer Bildungsbegriff

Als kleinster gemeinsamen Nenner der unterschiedlichen unter ›Praxistheorie‹, ›Praktikentheorie‹ oder ›Praxeologie‹ gefassten erziehungswissenschaftlichen Anschlüsse⁴⁶ kann formuliert werden, dass »das

46 Meines Erachtens trifft Rickens Evaluation zu, wenn er festhält: »Die begriffliche Kennzeichnung dieses Theorietypus ist nicht einheitlich und wechselt häufig zwischen ›Praxistheorie‹, ›Praktikentheorie‹ und ›Praxeologie‹ mitsamt ihren möglichen Komposita. Während m. E. ›Praktikentheorie‹ begrifflich präzise(r), allerdings auch umständlich formuliert ist, hat sich ›Praxistheorie‹ weitgehend durchgesetzt [...], auch wenn dadurch eher traditionelle Konzepte wie das ›Theorie-Praxis-Verhältnis‹ aufgerufen werden. ›Praxeologie‹ entstammt den Arbeiten Bourdieus und wird im praxistheoretischen Diskurs [...] seltener [...] genutzt« (Ricken 2019, 29, vgl. Kalthoff/Rieger-Ladich/Alkemeyer 2015b; Bittner/Budde 2018). Bittner, Bossen, Budde und Rißler unterscheiden »vier dominierende Perspektivierungen« praxistheoretischer Erziehungswissenschaft (2018, 11): praxistheoretische Wissenssoziologie, Praxeologie, Theorie sozialer Praktiken und Akteur-Netzwerk-Theorie. Aus meiner Sicht arbeiten die ersten beiden tendenziell aufdeckend und die letzten beiden tendenziell flach. Daher schließe ich mich Balzer und Bellmanns Kommentar an, »[d]ie Differenzen zwischen diesen ›Perspektivierungen‹« seien »bedeutender, als ihre Zusammenfassung unter

›Pädagogische‹ wesentlich durch seinen Vollzug [...] gekennzeichnet ist« und mehr noch »die gesamte ›Erziehungswirklichkeit‹ (Nohl) selbst als ein ›doing‹ begriffen und analysiert werden muss« (Ricken 2019, 30, vgl. Rabenstein/Drope 2021). Ricken verweist an dieser Stelle exemplarisch auf Studien zum *doing school* (Keßler 2016), *doing pupil* (Breidenstein 2006) und *doing teacher* (Bennewitz 2011).⁴⁷

Eine Übersetzung des praxistheoretischen Vokabulars in die Erziehungswissenschaft steht allerdings vor einer Reihe von Herausforderungen. Diese beginnen bei der etablierten Gegenüberstellung von Theorie und Praxis und enden noch nicht bei der Herausforderung, nicht – oder zumindest nicht primär – eine Theorie *für*, sondern eine Theorie *der* Praxis zu sein (vgl. Budde/Eckermann 2021).⁴⁸ Des Weiteren fällt es aus praxistheoretischer Perspektive schwer, bestimmte Praktiken als spezifisch *pädagogische* auszuzeichnen (vgl. Ricken 2019). Stellt man diese Übersetzungsprobleme in Rechnung, wird verständlich, weshalb eine

dem Sammelbegriff der ›Praxistheorien‹ vermuten lässt: Während etwa die Theorie sozialer Praktiken im Anschluss an Theodore Schatzki von einer ›flachen Ontologie‹ [...] ausgeht und sich in performativitätstheoretischer Orientierung auf die Vollzugswirklichkeit des Sozialen konzentriert, unterscheidet die rekonstruktionslogisch ausgerichtete praxeologische Wissenssoziologie im Anschluss an Karl Mannheim gewissermaßen zwischen einer Vorderbühne beobachtbaren Geschehens und einer Hinterbühne latenter Sinnstrukturen« (Balzer/Bellmann 2023, 37). Aus Sicht einer an Schatzki orientierten Praxistheorie stehen Praktiken »nicht ›eigentlich‹ für etwas Anderes wie einen latenten Sinn« (Bittner/Budde 2018, 44).

47 Dabei ist anzumerken, dass diese Studien unterschiedlichen theoretischen methodologischen Annahmen folgen und nicht bruchlos mit einem an Schatzki orientierten Verständnis von Praxistheorie in Einklang gebracht werden können (vgl. Balzer/Bellmann 2023). Es wäre interessant, die erziehungswissenschaftliche Rezeption des in den letzten Jahren äußerst populär gewordenen Begriffs ›doing‹ zu verfolgen. Meines Erachtens steht dieser einerseits in einer Spannung zwischen Ethnomethodologie und den Arbeiten Butlers (zu *doing gender*) und andererseits zwischen *doing* und *saying*, wobei Schatzki Praktiken als ein Nexus von *doings* und *sayings* versteht und in empirischen Anschlüssen der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft an die Praxistheorie noch immer eine Überbetonung sprachlicher Daten (*sayings*) auszumachen ist (vgl. Balzer/Bellmann 2023, 53), was meines Erachtens weder der Ethnomethodologie noch Butler noch Schatzki gerecht wird.

48 Von einer solchen Theorie der Praxis (bzw. der *Praktiken*) wiederum zu unterscheiden wäre eine *Theorie der Praktikerinnen*, wie sie etwa in der »Praxisforschung« oder »Aktionsforschung« (*action research*), die etwa durch Lehrerinnen selbst durchgeführt wird (*teacher research*) (vgl. für eine Gegenüberstellung Tillmann 2019 sowie einführend Altrichter/Posch 2007 und Hollenbach/Tillmann 2009).

ganze Reihe an erziehungswissenschaftlichen Arbeiten vorliegen, die sich selbst als explizit praxistheoretisch verstehen, jedoch kaum auf das von Schatzki bereitgestellte Vokabular zurückgreifen. Stattdessen rekurren sie vorwiegend auf bereits etabliertere Traditionen wie etwa die Vokabulare Mannheims (Wissenssoziologie), Bourdieus (Praxeologie) oder Garfinkels (Ethnomethodologie). Dies gilt auch dort, wo explizit auf Schatzki verwiesen wird (vgl. die Beiträge in Kalthoff/Rieger-Ladich/Alkemeyer 2015a; Budde et al. 2018; Berdelmann et al. 2019a): Bei einer Durchsicht dieser und weiterer erziehungswissenschaftlicher Forschungsbeiträge fällt auf, dass Schatzki fast ausschließlich in theorievergleichenden Arbeiten diskutiert wird (vgl. Bossen/Rißler 2018; Wieser 2018; Asmussen 2020) und als Globalverweis in Theorieteilten empirischer Arbeiten vorkommt,⁴⁹ dessen Vokabular hingegen kaum oder nur im problematischen »Versuch der Kombination inkompatibler wissenschafts- und sozialtheoretischer Perspektiven« (Balzer/Bellmann 2023, 60) für empirische Analysen genutzt wird.⁵⁰ Vor dem Hintergrund dieser Sondierungen ist es keine Übertreibung, zu konstatieren, »dass es bislang in der Erziehungswissenschaft

- 49 Darüber hinaus wird Schatzki auch in Einleitungen und Einführungen als wichtiger Bezugstheoretiker genannt (vgl. Kalthoff/Rieger-Ladich/Alkemeyer 2015b; Berdelmann et al. 2019b), was angesichts der wenigen Anschlüsse empirischer Forschung überrascht.
- 50 Ich möchte zwei Beispiele geben für explizite Anschlüsse an Schatzki, die dann aber in der empirischen Arbeit keinen Gebrauch von seinem Vokabular machen, sondern dort diesem sogar tendenziell widersprechende Konzepte nutzen. Berdelmann und Reh (2015) rezipieren Schatzki in einem eigenen mit seinem Namen überschriebenen Textabschnitt, schließen dann zur Arbeit mit ihrem empirischen Material (Fotographien) jedoch an Bohnsack (dokumentarische Bildinterpretation) an. Dies kann zumindest irritieren, da es Bohnsack um die Rekonstruktion von Habitus geht, die in den Photographien zum Ausdruck kommen (vgl. Bohnsack 2009, 48). Damit trifft er genau jene Unterscheidung zwischen »Oberfläche« (Fotographie) und dem »Darunter« (Habitus, in der Dokumentarischen Methode in ähnlicher theoriearchitektonischer Funktion auch »Orientierungsrahmen«), das durch die Analyse der Forscherin aufgedeckt werden kann, die es meines Erachtens in Anschluss an Schatzki zu vermeiden gälte (vgl. Balzer/Bellmann 2023). Bennewitz und Hecht (2018) bringen nicht nur Schatzki und Garfinkel, sondern darüber hinaus sogar die Objektive Hermeneutik bruchlos miteinander in Verbindung. Die Objektive Hermeneutik wiederum zielt auf »latente Sinnstrukturen« im Unterschied zu manifesten Äußerungen oder subjektiv gemeintem Sinn (vgl. problematisierend bereits früh Bude 1994 sowie immanent kritisch und in konstruktiver Absicht Loer 2016) und stellt daher eine meines Erachtens geradezu beispielhafte Methode zur Aufdeckung dar. Allerdings spielen in Bennewitz/Hechts (2018) Analyse ihres empirischen Materials sowie auch dessen Diskussion im weiteren Verlauf der Arbeit solche Erwägungen keine Rolle mehr, insofern dort weder auf Konzepte der

noch keine praxistheoretische Forschung gegeben hat, die konsequent dem proklamierten *practice turn* folgt« (ebd., 59).⁵¹ Meinem Eindruck nach bestünde ein Potential eines spezifisch post-kritischen Zugriffs auf das Vokabular der Praxistheorie für erziehungswissenschaftliche Forschung darin, die Praxistheorie nicht nur für die Beschreibung von Mikro- und Oberflächenphänomenen zu nutzen, sondern die oben rekonstruierte Indifferenz zwischen Mikro- und Makrophänomenen konsequenter durchzuhalten und damit tatsächlich »flach« zu forschen.

Ausgehend von dem Befund, dass es für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft eine noch immer ausstehende »Option wäre, doch erst einmal konsequent praxistheoretisch zu forschen« (ebd.), rekonstruiere ich im Folgenden eine theoretische Studie, die das Anliegen verfolgt, den Bildungsbegriff praxistheoretisch zu justieren (Asmussen 2020). Deren Ertrag lese ich eher als eine Systematisierung der Anforderungen, die an einen solchen praxistheoretischen Bildungsbegriff zu stellen wären, als dessen konsequente Ausformulierung.

Was müsste also ein praxistheoretischer Bildungsbegriff leisten? Zunächst wäre »auf eine Dichotomisierung von Subjekt und Gesellschaft

Ethnomethodologie noch der Praxistheorie noch der Objektiven Hermeneutik Bezug genommen wird.

- 51 Ein ausführlicherer Versuch einer methodisch-methodologischen Verortung »zwischen« der »strukturtheoretisch orientierter Sequenzanalyse in Anlehnung an die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik« einerseits und »einer praxistheoretisch orientierten Rekonstruktion videoethnographischer Aufnahmen von Unterrichtsszenen« andererseits (Neto Carvalho 2017, 307) besteht in Neto Carvalhos Studie zu Unterricht im gymnasialen Ganztag (2017), in der allerdings, wenngleich ausführlich auf Schatzki Bezug genommen wird, letztendlich doch die vertikale Logik der Aufdeckung dominiert, wie etwa in folgender Zusammenfassung deutlich wird: »Betrachtet man die ›Oberflächenstruktur‹ der ausgewählten Lerngeschichten, handelt es sich um maximal kontrastierende Beispiele zur Lernkultur des untersuchten Gymnasiums [...]. Die Rekonstruktion der *dahinter liegenden Struktur* offenbart aber, dass sich wenige dominante Praktiken in allen Angeboten durchsetzen, zu den es lediglich kleinere Varianten gibt« (ebd., 298f., Hv. KW). Reh, Breuer und Schütz (2011) präsentieren ein Neto Carvalhos Studie ähnliches Forschungsdesign als »Triangulation«, wenngleich sie nicht diskutieren, in welchem spannungsreichen und womöglich sogar widersprüchlichen Verhältnis ihr praxistheoretischer Zugang zu ethnografischem Material (»Bedeutungsproduktion in Praktiken«) mit ihrem rekonstruktiv interpretierenden Zugang zu Interviews und Gruppendiskussionen (»rekonstruierte explizite und implizite Vorstellungen der Beteiligten im Feld«) steht (ebd., 149). Solche Kombinationen des praxistheoretischen Vokabulars mit aufdeckenden Methoden wie Objektive Hermeneutik oder Dokumentarische Methode zeigen vielleicht, wie stark die Logik des Aufdeckens in der Erziehungswissenschaft ist.

oder ›Innen‹ und ›Außen‹ [zu] verzichten« und stattdessen Bildungsprozesse als »relational, performativ und damit immer soziale Prozesse« zu begreifen (ebd., 353 und 355, Hv. i.O. getilgt). Das hieße insbesondere, auf das einzelne Subjekt als grundlegende Einheit von Bildung zu verzichten⁵² und Transformationsprozesse nicht allein als epistemische⁵³ zu begreifen (vgl. ebd., 355–361).⁵⁴ Des Weiteren würde ein praxistheoretischer Bildungsbegriff »Bildung nicht als Problemlöseprozess auffassen, in dem auf gesellschaftlich induzierte Problemlagen geantwortet wird«, wie es Asmussen in den bildungstheoretischen Arbeiten Marotzkis feststellt, »sondern als das Öffnen und Gestalten eines Möglichkeitsraums« (ebd., 361, Hv. i.O. getilgt), in dem die beteiligten Akteure als agierend und den Prozess gestalten können und damit nicht allein als reaktiv konzipiert werden.⁵⁵ Das impliziert auch, Bildungsprozesse als konstitutiv-immanent unbestimmt zu verstehen: »Unbestimmtheit zu eliminieren« könne »nicht das Ziel von Bildungsprozessen« darstellen, da Bildung in praxistheoretischer Perspektivierung nicht im »Abschluss von Prozessen« bestünde, sondern in einem stets »laufenden Prozess der Auseinandersetzung (auch wenn z. B. versucht wird

- 52 In der Perspektive von Balzer und Bellmann sind sogar noch die subjektivierungstheoretisch geschulten praxistheoretischen Analysen Rickens zu sehr dem Subjekt verhaftet: »Während etwa bei Reckwitz das Interesse für die ›Struktur des Subjekts‹ einem besseren Verständnis von Praktiken in ihrem Doppelcharakter von Routinisiertheit und Unberechenbarkeit dient, scheint bei Rickens das Interesse an Praktiken vor allem darin begründet zu sein, dass sich in diesen etwas dokumentiert, dem das eigentliche Interesse der Analyse gilt: die mit der ›Struktur des Subjekts‹ grundsätzlich gegebenen, aber je spezifisch entfalteten Selbstverhältnisse« (Balzer/Bellmann 2023, 51).
- 53 In diesem Sinne hält Asmussen fest: »Transformationen finden nicht nur auf epistemischer Ebene statt, sondern auch auf Ebene der Praxis. Aus praxistheoretischer Sicht müssen Bildungsprozesse ontologisch sein. Zur Praxis zählen andere Subjekte, Artefakte, Körper und Praktiken, die in ihrer transformierenden Dynamik in den Blick geraten; dies umfasst also deutlich mehr als das Selbst- und Weltverhältnis des Subjekts« (Asmussen 2020, 359). Damit ruft er auch die oft zitierte Formel der »Theorie transformativischer Bildungsprozesse« (Koller 2012) auf, von der sich also eine praxistheoretische Justierung des Bildungsbegriffs deutlich unterscheiden würde (vgl. Wortmann i. E.).
- 54 Hierzu hält Asmussen insbesondere die Arbeit von Bettinger (2018) für aussichtsreich, der sich allerdings nicht auf Schatzki, sondern insbesondere auf die Akteur-Netzwerk-Theorie beruft.
- 55 Zugleich geht Schatzki ebenso wie Latour davon aus, dass die Gestaltungskompetenz nie »einzelnen« Akteuren zugeschrieben werden können, sondern immer in Praxisarrangements verteilt sind. Ich danke Milena Feldmann für diesen Hinweis.

Bestimmtheit zu erzeugen)« (ebd., 366, Hv. KW).⁵⁶ Des Weiteren müsste »[e]in praxistheoretischer Bildungsbegriff [...] die Materialität von Körpern und Artefakten und ihre Verwobenheit in der Praxis als elementare Bestandteile des Prozessgeschehens einbeziehen« (ebd., 369, Hv. i.O. getilgt). Dabei geht es insbesondere darum, die Rolle von Materialität in Bildungsprozessen nicht auf deren Irritationspotentiale ansonsten stabiler Selbst- und Weltverhältnisse und damit als möglichen Auslöser für Bildungsprozesse zu verengen, sondern das *stete* leibliche In-Verbindung-Sein mit der dinglichen Welt angemessen in Rechnung zu stellen. Ein solcher Zugang würde »nicht einfach nur nach Irritationen der Praxis durch Artefakte frag[en], sondern nach De- und Re-Stabilisierungen von Hybridakteuren« (Bettinger 2018, 197). Asmussens praxistheoretische Rejustierungen des Bildungsbegriffs kulminieren in einer Verschiebung der zentralen bildungstheoretischen Analysekategorie von *Biographie* zu *Praxis*:

Ein praxistheoretischer Bildungsbegriff wäre dann [in praxistheoretischer Perspektivierung] – zumindest was die Grundannahmen und ihre Umsetzung in empirische Forschung betrifft – nur schwer mit der Präferenz der [...] Bildungstheorien für biografischen [sic] Ansätze vereinbar. Es muss dann grundlegend von der Praxis und nicht von der Biografie des Subjekts ausgegangen werden [...]. (Asmussen 2020, 374)

Asmussens Arbeit zeugt meines Erachtens eher von den Potentialen eines noch auszuarbeitenden praxistheoretischen Bildungsbegriffs, als dass sie selbst einen solchen vorlegt. Wenngleich sie offene Kritik weitgehend vermeidet, deutet sie doch bedeutsame Unterschiede zu gegenwärtig

- 56 Damit einher geht auch eine veränderte Bestimmung der Bedeutung von Reflexion und Kritik für den Bildungsprozess. In einem früheren Text schreiben Allert und Asmussen, ein praxistheoretisch justiertes Bildungsverständnis verstehe »Reflexion und Kritik statt des ›Schrittes zurück‹ oder ›heraus‹, als ›Schritt nach vorne‹ in die Situation. Reflexion wird an der Überführung von Unbestimmtheit zu Bestimmtheit realisiert. Unter Rückgriff auf praxeologische und prozessontologische Überlegungen geht der Ansatz davon aus, dass die Akteure immer performativ verstrickt sind und sich mit eigensinnigen und produktiven Zügen an Praktiken beteiligen, um diese im Sinne von Reflexion transaktional auszuloten, d.h. zu erkennen und zu transformieren« (Allert/Asmussen 2017, 58). Hierzu verweist Asmussen insbesondere auf die Arbeiten Nohls, dessen pragmatistischer Situationsbegriff bereits die »praxistheoretischen Konsequenzen für einen bildungstheoretisch relevanten Reflexionsbegriff« enthalte (Asmussen 2020, 367), was etwa in folgendem Zitat zum Ausdruck kommt: »[D]ie Situation als qualitativer Hintergrund des Reflektierens« bleibt »unhintergebar«, »denn auch wo der qualitative Hintergrund einer Reflexion selbst zum Gegenstand der Reflexion gemacht wird, vollzieht sich diese innerhalb einer Situation, die in diesem Moment unreflektiert bleibt« (Nohl 2006, 92).

prominenten Theorieströmungen, wie etwa die strukturelle Bildungstheorie nach Marotzki oder die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse nach Koller, an. Diese hätten auch bedeutsame Konsequenzen für die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen, wobei Asmussens Arbeit in der hier eingenommenen Perspektive das Problem fortführt, mit den als praxistheoretisch ausgewiesenen Ansätzen von Nohl, von Rosenberg und Bettinger einzig solche Vorschläge als bildungstheoretische Alternativen zu diskutieren, die mit der Dokumentarischen Methode als Methode zur Analyse narrativer Interviews eine meines Erachtens »aufdeckende« Methode zur Rekonstruktion von Bildungsprozessen in Anschlag bringen und somit empirisch gerade nicht Schatzkis Vorschlägen für empirische Forschung auf Grundlage einer flachen Ontologie folgen.

*c) Praxistheorie und Fläche als Elemente
einer post-kritischen Erziehungswissenschaft*

Eine explizite Diskussion möglicher Verbindung von Praxistheorie und post-kritischer Erziehungswissenschaft steht noch aus.⁵⁷ Auch die von Balzer und Bellmann angezeigte »Option [...], doch erst einmal konsequent praxistheoretisch zu forschen« (a.a.O.), wird bislang auch von Arbeiten der *post-critical pedagogy* noch nicht verfolgt. Es steht zu vermuten, dass die Arbeiten Schatzkis in der *Philosophy of Education* womöglich als »zu empirisch« wahrgenommen werden.⁵⁸ Dies wäre einerseits wenig erstaunlich, insofern sich nach Schmidt (2012, 14) der »practice turn« (Schatzki/Knorr Cetina/von Savigny 2001) auch als »empirical turn« erweist, andererseits jedoch auch ironisch, insofern sich in Anschluss an Balzer und Bellmann (2023) konstatieren lässt, dass die dezidiert empirischen erziehungswissenschaftlichen Studien, die angeben, in Anschluss an Schatzki zu arbeiten, dies nicht konsequent einlösen – zumindest nicht in der hier rekonstruierten Perspektive mit Fokus auf die flache Ontologie als Gegenentwurf zu einer Forschungslogik des Aufdeckens.⁵⁹ Es stünde also zu vermuten, dass sich die Praxistheorie Schatzkis bislang zugleich für die Bildungsphilosophie als zu empirisch und für die empirische Bildungsforschung als zu theoretisch erwies.

57 Mir sind keine Arbeiten bekannt, die eine Verbindung von Praxistheorie und post-kritischer Erziehungswissenschaft explizit zum Gegenstand machen.

58 Ich danke Hans Schildermans für diese Einschätzung.

59 Ich habe das im letzten Teilabschnitt versucht anzudeuten – allerdings stellt dies nur eine erste Einschätzung der erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft dar, die nicht auf systematischer Literaturrecherche beruht. Ich danke Elisa Thevenot und Georg Rißler für Gespräche über die erziehungswissenschaftliche Rezeption von Schatzkis Praxistheorie.

Hier könnte eine post-kritische Erziehungswissenschaft einsetzen, die sich in pragmatistischer Tradition (vgl. Dewey 1938/1997, 25; Latour 1997, 52) als dezidiert *empirische Bildungsphilosophie* verstünde (vgl. Oliverio/Thoilliez 2024; Schildermans/Vlieghe/Wortmann 2024).⁶⁰ Diesbezüglich schlagen Schildermans, Vlieghe und ich »a tight connection between theory development and educational practices« vor (2024, 934, vgl. Kalthoff/Hirschauer/Lindemann 2008):

This means that what before has been called the ›research object‹ is always in a certain sense an educational practice, or at least that educational practices, as particular constellations of teachers, students, books, materials, etc., which are made and remade within broader environments of policy and technology, are taken as the primary unit of analysis and as a starting point for theory development. (Schildermans/Vlieghe/Wortmann 2024, 934f.)

Verstanden als dezidiert empirische Bildungsphilosophie, könnte eine post-kritische Erziehungswissenschaft wichtige Impulse der Praxistheorie aufnehmen. Ein solches Verständnis haben wir wie folgt formuliert:

[P]ost-criticality is on the same page with what Annemarie Mol [...] would call ›empirical philosophy‹, which comes with an agenda of re-defining the very practice of doing philosophy (of education). ›Empirical‹ here is not meant to imply striving after and copying the rigour of the natural sciences. Rather, it is about *taking seriously situations and practices in their full concreteness as the starting point for theory development*. Developing new ideas and concepts is something to be done not in abstraction from reality (only to be applied afterwards to that reality) but in close proximity to this reality. Such empirical philosophy is, moreover, experimental through and through. Again, not in the sense of the natural sciences [...], but in the more original sense of the willingness of exposure to what is not yet known, the openness towards futures that are unthinkable when based on the parameters that define in the now what is possible and impossible. (Schildermans/Vlieghe/Wortmann 2024, 935, Hv. KW)

Mit diesen Andeutungen liegt noch bei weitem kein ausgearbeitetes Programm einer solchen post-kritischen empirischen Bildungsphilosophie vor.⁶¹ Auch wäre weiter zu erkunden, inwiefern Schatzkis methodologische

60 Ein Beispiel für eine solche Arbeit, die sich allerdings nicht primär auf Schatzki, sondern auf Stengers und nur beiläufig auf die Diskussionen um eine *post-critical pedagogy* bezieht, besteht in Schildermans Arbeit zu Praktiken des Studierens in einem palästinensischen Geflüchtetenlager (2021), die im neunten Kapitel eingehender vorgestellt wird.

61 Spezifischere Vorschläge wurden jüngst erarbeitet zur Diskursanalyse (Schwimmer 2024), Ethnographie (Dejans/Simons/Masschelein 2024), der Arbeit mit literarischen Quellen (Brady 2024), *Participatory Action*

Ansätze über deren flache Ontologie hinaus aus dieser Perspektive anschlussfähig wären. Hier wurde zunächst versucht, die Praxistheorie als theoretische Ressource zur Entwicklung einer flachen Sprechweise und damit als Alternative zur kritischen Logik des Aufdeckens darzustellen.

Unabhängig davon, ob man Schatzkis spezifischem Vokabular folgen mag, stellt eine flache Ontologie womöglich einen notwendigen Bestandteil einer post-kritischen Erziehungswissenschaft dar, wenn man meiner Argumentation im ersten Abschnitt dieses Kapitels folgt und annimmt, dass aufdeckende und nicht-aufdeckende Sprechweisen sich wechselseitig ausschließen und eine post-kritische Erziehungswissenschaft nicht-aufdeckend sprechen sollte. Ich vermute, dass eine nicht-flache Ontologie zu aufdeckenden und eine flache Ontologie zu nicht-aufdeckenden Sprechweisen führt. Dies wäre noch eingehender zu prüfen. In der hier vorgestellten Perspektivierung kann die Praxistheorie zunächst flache Sprechweisen ermöglichen, die es mit weiteren theoretischen Ressourcen weiter auszuarbeiten gilt. Hierzu stelle ich im Folgenden die Akteur-Netzwerk-Theorie vor.

7.4 Post-kritischer Einsatz II: Akteur-Netzwerk-Theorie als theoretische Ressource der Relationalität

Im Folgenden soll unter Rückgriff auf die Akteur-Netzwerk-Theorie das Motiv der *Relationalität* herausgearbeitet werden.⁶² Hierzu werde ich zunächst einige grundlegende Forschungshaltungen der

Research (Zamojski 2024) sowie zur Historischen Bildungsforschung (Rohstock 2024).

- 62 Der Rückgriff auf die Akteur-Netzwerk-Theorie stellt nur eine unter vielen Möglichkeiten dar, Relationalität zu konzeptualisieren und für sozial- und erziehungswissenschaftliche Analyse fruchtbar zu machen. Weitere interessante und erziehungswissenschaftlich noch wenig erprobte Vokabulare stellen etwa jene der Beziehungsweisen (Adamcak 2017, insbes. Kap. 7 und 8) dar oder die Diskussionen um eine relationale Soziologie (Emirbayer 1997, vgl. Fuhse/Mützel 2010; Löwenstein/Emirbayer 2017; Dépelteau 2018). Letztere begreift Diaz-Bone als Vermittlungsversuche zwischen Pragmatismus und Strukturalismus und zählt die Akteur-Netzwerk-Theorie im Anschluss an Latour sowie die Ökonomie der Konventionen im Anschluss an Boltanski als deren prominenteste Theorieströmungen (2017a, vgl. Diaz-Bone 2017b). Innerhalb der Erziehungswissenschaft wurde in den letzten Jahren unter anderem in Anschluss an Judith Butler an einer relationalen Übergangsforschung gearbeitet (vgl. Walther et al. 2020), unter anderem in Anschluss an Julius Schaaf an einer erziehungswissenschaftlichen Erwachsenenbildungsforschung (vgl. Schäffter 2014; Ebner von Eschenbach 2019; Ebner von Eschenbach/Schäffter 2021) sowie unter anderem in Anschluss

Akteur-Netzwerk-Theorie beschreiben, dann anhand einer Beispielstudie das Potential akteur-netzwerk-theoretischen Forschens für die Erziehungswissenschaft illustrieren und schließlich drittens das Motiv der Relationalität und das Vokabular der Akteur-Netzwerk-Theorie mit Bezug auf eine post-kritische Erziehungswissenschaft diskutieren.

a) Radikale Relationalität

In meiner folgenden Darstellung begreife ich die Akteur-Netzwerk-Theorie als Praxistheorie. So gesehen handelt es sich also weniger um eine Alternative, als vielmehr um eine Weiterführung des bislang rekonstruierten Vokabulars der Praxistheorie.⁶³ Dementsprechend rekonstruiere ich die Konzepte der Relationalität und des Netzwerks als in Schatzkis Sinne flach.⁶⁴ Hierzu greife dafür auf Arbeiten verschiedener Akteur-Netzwerk-Theoretikerinnen zurück.⁶⁵ Im Gegensatz zur vorangegangenen Rekonstruktion von Schatzkis Version der Praxistheorie folge ich also hier nicht einem spezifischen Vorschlag innerhalb der akteur-netzwerk-theoretischen Diskussion, sondern beabsichtige, deren Sprechangebote etwas allgemeiner darzustellen.

Ein Aspekt der Radikalität der Akteur-Netzwerk-Theorie liegt in ihrer Annahme, dass jedes Phänomen oder Akteur aus seinen Relationen *hervorgeht*.⁶⁶ Die Akteur-Netzwerk-Theorie kann als eine Praxistheorie angesehen werden (vgl. Reckwitz 2013; Schäfer 2013, Kap. 5) und teilt insbesondere Schatzkis Ablehnung einer vorausgesetzten Unterscheidung zwischen Mikro und Makro, beispielsweise Individuum und Gesellschaft. Unterscheidungen etwa zwischen Individuum und Gesellschaft,

an Richard Hönigswald an einem kulturtheoretischen Zugang zur Erziehungswissenschaft (vgl. Welti 2020).

63 Dabei gehe ich nicht davon aus, dass es keine Widersprüche zwischen den theoretischen Grundannahmen etwa Schatzkis und Latours gibt. Diese sind jedoch hier nicht von Interesse.

64 Auch Latour gibt als Ziel der Akteur-Netzwerk-Theorie aus, »den sozialen Bereich vollkommen *flach* [zu] halten« (2010a, 297).

65 Insbesondere beziehe ich mich auf Bruno Latour, John Law und Annemarie Mol.

66 Latour beschreibt ein Akteur-Netzwerk als das, »was zum Handeln gebracht wird durch ein [...] Geflecht von Mittlern, die in es und aus ihm herausströmen. Es wird durch seine vielen Bande zum Existieren gebracht: *Zuerst sind die Verknüpfungen da, dann folgen die Akteure*« (2010a, 375, Hv. KW). Der Begriff des »Mittlers« wird später erläutert. Hier sei noch erwähnt, dass Latour, meinem anti-ontologischen Einwand gegenüber Schatzki im letzten Abschnitt ähnlich, ergänzt, wir sollten nicht »zu viel Wert auf das ›sein‹ legen«, sondern mehr auf das »›haben‹« (ebd.).

Natur und Kultur/Technologie oder zwischen Menschen und Nicht-Menschen werden nicht im Vornhinein angenommen; sie bleiben allerdings weiterhin möglich, insofern sie in lokalen Settings zu bestimmten Zeiten in spezifischer Weise wirksam sind oder zur Aufführung kommen. Gegenstand der Analysen sind also die Verhältnisse zwischen Akteuren, ihre Relationen, ihre Netzwerke, ihre Gewebe von Praktiken. Anstatt die Strukturen *hinter* Phänomenen aufzudecken, können die Akteure *als Netzwerk versammelt* und deren *Relationen nachgezeichnet* werden.

Law beschreibt die Relationen in Akteur-Netzwerken als *Macht-verhältnisse* (1992; 2015) und die Akteur-Netzwerk-Theorie als »concerned with the mechanics of power« (1992, 380).⁶⁷ Und er führt aus: »If we want to understand the mechanics of power and organization it is important not to start out *assuming* whatever we wish to explain« (ebd.). Nicht dasjenige bereits anzunehmen, was erklärt werden soll – dies scheint mir der grundlegende Impetus der Akteur-Netzwerk-Theorie zu sein. Will man erklären, wie es zu Subjektbildung kommt, sollte man nicht bereits von Subjekten ausgehen; will man erklären, wie es zu Bildungsungleichheit kommt, sollte man diese nicht bereits als gegeben voraussetzen. Das heißt allerdings nicht, dass es Subjekte oder Bildungsungleichheit nicht wirklich gibt, dass diese, wie es mitunter heißt, »bloß sozial konstruiert« sind, sondern nur, dass Subjekte ebenso wie Bildungsungleichheit zu unterschiedlichen Zeiten an unterschiedlichen Orten in mehr oder weniger unterschiedlichen – das wären empirische Fragen –, bestimmt aber spezifischen Verhältnissen entstehen, die nicht als bereits bekannt oder aus sicheren Gegebenheiten ableitbar angesehen werden können.

Ein Beispiel: Wo beginnt ein Subjekt? Was konstituiert das Außen eines menschlichen Körpers, und wann kann man davon sprechen, dass

67 In einem jüngeren Arbeitspapier klingt Law sogar beinahe aktivistisch: »[I]f we want to *undo* power it may help to understand its methods. Perhaps the similarities between ANT, feminist material semiotics, and Michel Foucault's history of the present are instructive. Despite the differences all attend to material and linguistic heterogeneities, and how these generate effects including asymmetries and dualisms. All insist that these are not given in the order of things [...] and might be otherwise. And all argue that patterns recur: that the world isn't a different place every morning. Perhaps (I doubt this is true for early actor-network theory) they are also all saying that there are sustained patterns of inequality. At any rate, they are all assuming that a methodological microphysics of power is systematically at work that is both productive and excludes alternatives. [...] An analysis of the methods of power and their productivity – a history of the present – may [...] be used radically to make a difference« (Law 2015, 11). Ich führe dies hier so ausführlich an, weil der Akteur-Netzwerk-Theorie immer wieder vorgeworfen wird, machtblind oder unpolitisch zu sein.

etwas »in einem Menschen ist«?⁶⁸ Mol (2021, vgl. 2002) geht diesen Fragen empirisch nach – beispielsweise bei Therapien für Menschen mit Beschwerden beim Schlucken, in Kliniken und Ernährungsberatungen, an ihrem eigenen Küchentisch – und führt aus, wie verschieden sie beantwortet wird, je nach (professioneller) Perspektive derjenigen, die mit dieser Frage zu tun haben. So kann die Grenze zwischen Innen und Außen etwa bei den Lippen liegen (beim Verabreichen einer Pille), in der Kehle (beim erfolgreichen Schlucken von Nahrung) oder im Verdauungstrakt (bei erfolgreicher Nährstoffaufnahme). Diese Perspektive ist allerdings nicht im Sinne eines distanzierten Beobachtens zu verstehen, sondern entsteht durch die Involvierung in (professionelle) Praktiken, die entsprechende Annahmen nahelegen. Diese sind also keine bloße »Ansichtssache«, sondern Ergebnisse praktischer Interaktion mit menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren.

Das hier gewählte Beispiel von Nahrungsaufnahme könnte als erziehungswissenschaftlich wenig relevant eingeschätzt werden.⁶⁹ Auch mögen etwa folgende Beschreibungen Mols kaum überraschend wirken:

As I eat, my body incorporates bits and pieces of the outside world. These form the building blocks from which I build myself. Over time, my eating has allowed me to turn from a child into an adult, but at some point, I stopped growing. Only when my children were growing in my womb did my belly blow up impressively; once they were born, I shrank again. I kept incorporating food though and thrived on the energy it contained. My eating [...] has allowed me to breath, read, write, clean, cook, stay warm, and otherwise burn energy. (Mol 2021, 40)

Ich möchte mit diesem Beispiel jedoch noch auf etwas anderes hinaus. Ebenso wie Latour angeblich auf einer Konferenz von Wissenschaftstheoretikerinnen einen Vortrag über das Lüftungssystem von Biologielaboren hielt – und auf die überraschten Reaktionen der Kolleginnen mit der Begründung reagierte, es handle sich dabei immerhin um eine

68 Für eine phänomenologische Betrachtung dieser Frage siehe Meyer-Draues (2007) Abhandlung über die Haut als »Grenze zwischen drinnen und draußen des Leibes« (ebd., 239) anhand der Phänomene der Tattoos und Piercings. Siehe für theoretische Überlegungen aus anthropologischer, poststrukturalistischer, sozialontologischer sowie praxeologischer Theorieperspektiven, allerdings ohne Bezug zur Akteur-Netzwerk-Theorie, Burghard/Magyar-Haas/Möring (2014).

69 Erziehungswissenschaftliche Studien zu Essen, Nahrung und Ernährung liegen vor allem in pädagogisch-anthropologischer Perspektivierung vor, etwa der Überblick von Seichter (2020a), die Sammelbände von Althans/Schmidt/Wulf (2014), Althans/Bilstein (2016) und Schulz/Schmidt/Rose (2021) sowie die Studie zum Stillen von Seichter (2020b).

notwendige Bedingung wissenschaftlicher Erkenntnis⁷⁰ – wäre Essen aus der Perspektive der Akteur-Netzwerk-Theorie beschreibbar als eine *notwendige Bedingung für jedwedes Bildungs- und Erziehungsgeschehen*.⁷¹

Nun könnte entgegnet werden, dass eine solche Forschungshaltung eine extreme Entgrenzung des Objektbereichs der Erziehungswissenschaft zur Folge hätte. Denn immerhin wäre nicht nur die Nahrungsaufnahme, sondern auch Atmen – man denke an die Vorrichtungen zur Messung der Luftqualität, die in nicht allzu ferner Vergangenheit bestimmend für die Gestaltung pädagogischer Interaktionen wurden –, Trinken, das Vorhandensein von Räumen, Zeigevorrichtungen und endlos weiter als notwendige Bedingungen für Bildungs- und Erziehungsgeschehen zu beschreiben. Genau darin besteht die Pointe der Akteur-Netzwerk-Theorie: Von nichts kann im Vornhinein angenommen werden, dass es nichts mit dem Untersuchungsgegenstand zu tun hat, also von ihm gänzlich geschieden ist. Prinzipiell kann alles mit allem zu tun haben,⁷² fraglich ist, auf welche Weise – und diese Weisen des Zu-tun-Habens (Relationen) können nur empirisch erforscht und konkret beschrieben werden.

Eine knifflige und in Anschluss an diese prinzipielle Entgrenzung stets schnell als Einwand gegen akteur-netzwerk-theoretische Forschung vorgebrachte Frage ist, an welcher Stelle und nach welchen Kriterien ein Akteur-Netzwerk abgeschnitten werden darf, wann also nicht weiter relationiert werden, sondern eine Untersuchung als abgeschlossen gelten kann. Meines Erachtens lässt sich darauf keine prinzipielle Antwort zu geben; es gibt keine allgemeinen (methodischen) Regeln für den Abschluss einer Versammlung. Das heißt allerdings weder, dass es unmöglich ist, konkrete empirische Forschungen abzuschließen,⁷³ noch, dass

70 Für diese Anekdote, die mir, wenn ich mich recht erinnere, Steve Woolgar erzählte, konnte ich keinen Beleg finden. Vor dem Hintergrund von Latours Interesse an Luft und Belüftungssystemen (vgl. Latour 1990; 2006) scheint sie allerdings nicht unplausibel.

71 Das Beispiel des Essens bezieht sich auf den Objektbereich erziehungswissenschaftlicher Forschung. Gleichmaßen ließe es sich auch als notwendiger Teil erziehungswissenschaftlicher Forschung selbst betrachten.

72 Damit soll keine Totalität angedeutet werden. Möglicherweise wäre es präziser zu sagen: Ein bestimmtes Element steht stets mit einer bestimmten Anzahl anderer Elemente in Verbindung, wobei nicht vor dessen empirischer Untersuchung angegeben werden kann, mit welchen. Haraway schreibt: »Niemand lebt überall; jeder lebt irgendwo. Nichts ist mit allem verbunden; alles ist mit etwas verbunden« (2018, 48). Dies scheint mir auch von der Akteur-Netzwerk-Theorie angenommen zu werden. Ich danke Milena Feldmann für diesen Hinweis.

73 Dies zeigen gerade akteur-netzwerk-theoretische Arbeiten, die sich durch ein hohes Maß an formaler Stringenz und Geschlossenheit auszeichnen, etwa die klassischen Studien zum Berliner Schlüssel (Latour 1996), zur zirkulierenden

deren Abschluss beliebig ist. Empirisch ist diesbezüglich zweierlei zu beobachten: Erstens verfahren wir sowohl in alltäglichen als auch in wissenschaftlichen Wahrnehmungs- und Beschreibungsweisen immer schon und notwendigerweise simplifizierend, und zweitens kann das Faktum des begrenzten Raums zur Darstellung von Akteur-Netzwerken dafür genutzt werden, deren Begrenzung zu legitimieren.

Zum ersten: Wir nehmen ein Phänomen nie als sein *komplettes* Netzwerk war, und dies als Ziel einer wissenschaftlichen Untersuchung auszugeben, wäre illusorisch. In Anlehnung an Law (1992, 384f.) kann ich beispielsweise berichten, dass ich Staubsauger für die meiste Zeit meines Lebens als relativ unabhängige, kohärente Objekte mit relativ wenigen Einzelteilen wahrgenommen habe – bis zu dem Zeitpunkt, als der Staubsauger meiner WG nicht mehr funktionierte – und ich ihn reparieren oder zumindest verstehen wollte, *weshalb* er nicht mehr funktionierte. In einer im Vergleich zum langen Zeitraum, über den ich, diesen und allgemein, Staubsauger als unspektakuläre Ganzheiten wahrgenommen habe, kurzen Episode begann sich der Staubsauger in ein komplexes Gebilde von Einzelteilen zu zergliedern, die in verschiedensten Verhältnissen zur Außenwelt standen: zur Stromversorgung und dem unglücklicherweise in der gewünschten Stärke ausbleibenden Luftzug ebenso wie zu meinen Mitbewohnern, die sowohl in Verdacht standen, den Staubsauger beschädigt zu haben, als auch bei seiner Untersuchung halfen. Weitere beteiligte, wenngleich abwesende Akteure waren meine Freundin, deren Besuch anstand, welcher wiederum dringlicher Anlass zum Gebrauch des Staubsaugers war – so dringend, dass ich ihn nicht einfach in die Reparatur geben konnte, was wiederum zusätzlich aufgrund von durch parlamentarische Beschlüsse gesetzlich verankerten Ladenschließzeiten unmöglich war.

Die aufdeckende Interpretation dieser Geschichte wäre in etwa folgende: Während ich die meiste Zeit meines Lebens mit einer bloß oberflächlichen, unzulänglichen Vorstellung von Staubsaugern durchs Leben ging, bin ich in die Tiefe des Staubsaugers vorgedrungen, habe herausgefunden, was *in Wirklichkeit* hinter ihrer Erscheinung steckt. Im Unterschied dazu würde die Akteur-Netzwerk-Theorie ernst nehmen, dass der Staubsauger die meiste Zeit meines Lebens *wirklich* einfach nur ein Staubsauger *war*.⁷⁴

Referenz bei Forschung mit Bodenstichproben (Latour 2002a, Kap. 2) und zum Verhältnis von Fischern und Muscheln (Callon 2006).

- 74 Leo schreibt, »am Anfang jeder Theorie steht das Versprechen, dass nichts so ist wie es scheint« (2008, 203). Die Akteur-Netzwerk-Theorie wäre in diesem Sinne keine Theorie, denn sie fordert uns dazu auf, davon auszugehen, *dass es eben genau so ist wie es scheint* – jedenfalls lässt sich aus einer akteur-netzwerk-theoretischen Perspektive gerade keine Differenz zwischen Sein und Schein einziehen, zumindest und schon gar nicht *theoretisch*, in Absehung allen Scheins. Man muss das Sein schon ansehen, um dessen Schein zu beschreiben.

Wenn ein Netzwerk als singuläres Ganzes agiert, verschwindet es.⁷⁵ Die Akteure eines Akteur-Netzwerks zu versammeln, ist mühevoll und potentiell endlose Arbeit. Doch sie kann Simplifikationen, die letztendlich selbst empirisch beobachtbare *Effekte der Akteur-Netzwerke* sind, nutzen, um im empirischen Gegenstand begründete Abbrüche und Schließungen zu vollziehen.

Zweitens hat jede Untersuchung materielle Grenzen nicht nur auf Seiten ihrer Gegenstände, sondern auch in Bezug auf ihren eigenen Umfang. Auf dieses wenig spektakuläre, aber darum nicht weniger schlagende Faktum verweist Latour in seinem fiktiven Gespräch mit einem Doktoranden, der ihm die Frage stellt, wann er seine akteur-netzwerktheoretische Beschreibung stoppen könne (Latour 2010a, 255). Latours Antwort lautet: »Das ist eine gute Frage, weil es eine praktische ist. Wie ich immer sage: Eine gute Dissertation ist eine fertige Dissertation. [...] Sie hören auf, wenn Sie Ihre 50.000 Wörter geschrieben haben« (ebd.).

In dieser Antwort lässt sich womöglich die Radikalität der Akteur-Netzwerk-Theorie erkennen, die mit so ziemlich allem bricht, was in der empirisch forschenden Erziehungswissenschaft als methodologische Standards gilt, insbesondere in ihrer weit verbreiteten

75 In diesem Sinne führt Law aus: »[I]f a network acts as a single block, then it disappears, to be replaced by the action itself and the seemingly simple author of that action« (Law 1992, 385, Hv. i.O. getilgt). Und er fährt fort: »for the time being it is neither *visible*, nor relevant. So it is that something much simpler – a working television, a wellmanaged bank or a healthy body – comes, for a time, to *mask the networks* that produce it« (ebd., Hv. KW). Die Metaphoriken der Sichtbarkeit und Maskierung, die uns im vierten Kapitel schon bei Sloterdijk begegnet sind, scheinen mir allerdings unglücklich gewählt, da sie zumindest potentiell den Anspruch – zumindest meiner Lesart – der Akteur-Netzwerk-Theorie zu unterlaufen drohen, nicht von einer permanenten Gegebenheit der Netzwerke auszugehen. Latour betont immer wieder, dass Netzwerke nicht der *Gegenstand* der Akteur-Netzwerk-Theorie sind, sondern deren *Methode*, nicht die gezeichnete »*Gestalt* eines Stifts«, sondern »das Zeichnen *mit* einem Stift« (vgl. Latour 2010a, 246): »Mit Akteur-Netzwerk beschreibt man etwas, das überhaupt nicht wie ein Netzwerk aussieht – einen momentanen Geisteszustand, ein Stück Maschine, einen fiktionalen Charakter« (ebd.). Konsequenterweise müsste Latour an dieser Stelle sagen – und später nuanciert er seine Aussage auch in diese Richtung (ebd., 247f.) –, dass man mit Akteur-Netzwerk etwas, das überhaupt nicht wie ein Netzwerk aussieht, *ebenso gut* beschreiben kann, wie etwas, das unmittelbar wie ein Netzwerk aussieht (Latours Beispiele für letzteres sind: Kanalisation, U-Bahn, Telefon, Unternehmen, World Wide Web, ebd., 246f.), denn es kommt nicht auf die *Gestalt des Gegenstands* der Beschreibung an, sondern allein auf die *Weise dessen Darstellung*.

qualitativ-rekonstruktiven Form.⁷⁶ Es sollte in der Akteur-Netzwerk-Theorie keinen »theoretischen Rahmen« geben (vgl. ebd., 248f. und 255–259) – was es umso ironischer macht, wenn die Akteur-Netzwerk-Theorie in vielen Arbeiten als ebensolcher präsentiert wird –, sie ist sowohl objektivistisch (vgl. ebd., 249) als auch relativistisch (vgl. ebd., 253) – was von den meisten Positionen sowohl als unvereinbar dargestellt als auch zugleich abgelehnt wird –, sie vermeidet Interpretation oder Erklärung (vgl. ebd., 250 und 253f.) und setzt demgegenüber allein auf die Beschreibung – was in vielen methodischen Ansätzen rekonstruktiver Bildungs- und Sozialforschung wenn überhaupt nur als eigentlich uninteressanter erster Schritt Berücksichtigung findet, bevor »interpretiert« und damit zum Eigentlichen vorgestoßen werden soll. Ich deute diese auch als kulturpolitische Einsätze zu verstehenden Akzentuierungen hier an, um zu verdeutlichen, dass die Akteur-Netzwerk-Theorie als eine Ressource *radikaler* Relationalität angesehen werden kann (vgl. Marchart 2013, 141f.; Wortmann 2021b, 52f.) und durch ein Ausprobieren ihrer Sprechweisen durchaus beträchtliches Anregungspotential zu erwarten wäre.

Vielleicht kann dieses Anregungspotential auch in folgender Interaktion aus Latours fiktivem Gespräch mit einem Doktoranden deutlich werden, in der dieser klagt:

Er [der Betreuer der Dissertation] will keine ›bloße Beschreibung‹. Selbst wenn ich also tue, was Sie sagen, werde ich eine schöne Beschreibung eines Sachverhalts haben, und dann? Ich muß sie immer noch in einen Rahmen stellen, eine Typologie finden, vergleichen, erklären, verallgemeinern. Aus diesem Grund werde ich langsam panisch. (Latour 2010a, 258)

Dem antwortet der autofiktionale Latour:

In Panik sollten Sie nur dann geraten, wenn Ihre Akteure all das nicht selbst ebenso andauernd täten, aktiv, reflexiv, obsessiv. Auch die Akteure vergleichen, auch sie produzieren Typologien, auch sie entwerfen Standards; auch sie verbreiten ihre Maschinen und Organisationen, Ideologien, Geisteszustände. Warum sollten Sie derjenige sein, der die intelligente Arbeit tut, während *die anderen nur wie eine Horde Trottler agieren?* Was die Akteure tun, um sich zu verbreiten, in Beziehung zu setzen, zu vergleichen, zu organisieren, das müssen Sie ebenfalls beschreiben. Es ist *nicht eine weitere Schicht, die zur ›bloßen Beschreibung‹ noch hinzuzufügen wäre.* Versuchen Sie nicht, von der Beschreibung zur Erklärung überzuwechseln, fahren Sie einfach mit der Beschreibung fort. (Latour 2010a, 258f., Hv. i.O. getilgt und neue Hv. hinzugefügt KW)

76 Latour bekennet: »Ich habe wirklich keine Sympathie für interpretative Soziologien. Nein. Im Gegenteil, ich glaube fest daran, daß Wissenschaften objektiv sind« (2010a, 249).

Genau dies nicht zu tun: einer Beschreibung eine weitere, qualitativ verschiedene Schicht hinzufügen – das wäre zugleich die Herausforderung einer »flachen« Sprechweise. Hierzu unterbreitet die Akteur-Netzwerk-Theorie, so viel hatte ich die Absicht zu zeigen, ein attraktives Angebot.⁷⁷

Bislang habe ich versucht, die Akteur-Netzwerk-Theorie zu beschreiben, ohne deren Terminologie technischer Begrifflichkeiten zu verwenden.⁷⁸ Um *eine* technische Unterscheidung Latours komme ich allerdings abschließend nicht herum, und zwar um dem vor allem für einen erziehungswissenschaftlichen Anschluss fatalen Eindruck zu begegnen, die Relationalität der Akteur-Netzwerk-Theorie folge letztlich einem mechanistisch-fatalistischem Weltbild. Hierfür kann die Unterscheidung zwischen »Mittlern« und »Zwischengliedern« hilfreich sein, welche verschiedene Modi der Relationalität beschreibt. *Zwischenglieder* bestehen in solchen Relationen, deren Output durch ihren Input bereits bestimmt sind. Es findet keine Transformation oder Übersetzung statt. *Mittler* hingegen sind nicht in gleicher Weise vorhersehbar, sondern »übersetzen, entstellen, modifizieren und transformieren« (Latour 2010a, 70), agieren also *als Akteure*. Beispielsweise kann ein Ensemble funktionierender Präsentationstechnologien im Klassenraum so lange als Zwischenglied angesehen werden, bis es »ein Eigenleben entwickelt« und damit zum Mittler wird. Umgekehrt kann eine Klassenkonferenz als komplexe Kette von Mittlern angesehen werden, in denen etwa in der Einschätzung einer SchülerInnenleistung unterschiedliche fachliche Gesichtspunkte, persönliche Beziehungen, politische Einstellungen der Lehrkräfte etc.

77 In Anlehnung an das von Ricken (2019) vorgebrachte Argument, der praxistheoretischen Erziehungswissenschaft falle es schwer, das spezifisch Pädagogische an pädagogischen Praktiken auszuzeichnen, möchte ich vermuten, dass der Erziehungswissenschaft die Rezeption der Akteur-Netzwerk-Theorie schwerfallen wird. Und dies deswegen, weil pädagogischen Praktiken die Differenz zwischen Wissenden und Unwissenden eingeschrieben ist und es der diese Praktiken erforschenden Erziehungswissenschaft nicht leichtfällt, diese Logik der Differenz, im fünften Kapitel als Bruch beschrieben, selbst aufzugeben. Kurz gesagt: Pädagogik hat es mit einer »Horde Trottel« zu tun – das ist aber kein Grund, weshalb die Erziehungswissenschaft die pädagogischen Akteure ebenfalls wie eine Horde Trottel behandeln sollte. Im achten Kapitel biete ich Sprechweisen an, die diesem Trottel-Problem entgegenarbeiten.

78 Dies entspricht Latours eigenem Bestreben, in seiner Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie mit »sehr wenigen technischen Ausdrücke[n]« auszukommen (2010a, 69). Für in die durchaus vorhandene Terminologie der Akteur-Netzwerk-Theorie einführende Beiträge siehe Akrich/Latour (1992/2006), Law (1995), Latour (2010a) sowie Belliger/Krieger (2006). Wortmann/Schildermans (i. E.) bietet eine Einführung in die Arbeiten Latours und deren erziehungswissenschaftliche Relevanz an.

konfligieren – sie kann allerdings ebenso ein Zwischenglied in Form einer vollkommen vorhersehbaren und ereignislosen Instanz darstellen, in der bloß bereits anderswo getroffene Entscheidungen abgesegnet werden.⁷⁹ Latour betont, dass stabile Zwischenglieder als spezifische Form von Mittlern angesehen werden sollten und eine zu erklärende Ausnahme darstellen (ebd., 72). Die Akteur-Netzwerk-Theorie geht also davon aus, dass wir es zumeist mit Mittlern zu tun haben, dass wir unseren Phänomenen auf die Spur kommen sollten, indem wir ihre Relationen als solche von Mittlern begreifen. Stabilität stellt aus Sicht der Akteur-Netzwerk-Theorie nicht den Regelfall dar, sondern die Ausnahme, deren Zustandekommen erklärungsbedürftig wird.⁸⁰ Darin liegt das anti-mechanistische Moment der Akteur-Netzwerk-Theorie.

Interessanterweise verwendet Latour bei seiner Erläuterung des Unterschieds zwischen Mittlern und Zwischengliedern ausgerechnet den Begriff des *Lernens* (2010a, 70).⁸¹ In den noch immer – gerade in der Lehrerinnenausbildung – weit verbreiteten behavioristischen Lerntheorien wird Lernen als Verhältnis von Input und Output und die lernende Person somit als bloßes Zwischenglied verstanden oder als »Black Box« (ebd.), über die im engeren Sinne keine Aussagen zu treffen sind. Demgegenüber wären Lernerinnen im Verständnis der Akteur-Netzwerk-Theorie nur in seltenen Fällen bloße Zwischenglieder – in Fällen, »die durch irgendeine zusätzliche Arbeit erklärt werden [müssen] – gewöhnlich durch die Mobilisierung von noch mehr Mittlern!« (ebd., 72) –, sondern als

79 Ich habe diese Beispiele in enger Anlehnung an Latours eigene konstruiert (vgl. Latour 2010a, 70f.).

80 Damit dreht die Akteur-Netzwerk-Theorie die in der Bildungstheorie weit verbreitete Annahme um, Stabilität und Konstanz stelle der Normalfall dar und Bildung gewissermaßen die ereignishaft Unterbrechung dieser Stabilität (so etwa aktuell einflussreich Koller 2012). In Anschluss an die Akteur-Netzwerk-Theorie ließe sich eine Bildungsprozesstheorie entwickeln, die von Bildung als Normalfall ausginge und stabile Momente der Unterbrechung von Bildung als deren Ausnahme (vgl. Wortmann i. E.).

81 Latour führt aus, Mittler müssten stets in »ihre[r] Spezifität berücksichtigt werden« (2010a, 70), was beinhaltet, ihnen potentiell Ereignischarakter zuzuerkennen, der sich eben dann zeigt, wenn Mittler nicht bloß Zwischenglieder sind. Nun lässt sich eben dies eben stets bloß retrospektiv bestimmen: »Ursachen und Wirkungen sind nur eine retrospektive Interpretationsweise von Ereignissen« (ebd., Hv. i.O. getilgt). Hierzu gibt er folgende Beispiele: »Bevor die Lilie nicht *gelernt* hatte, Sonnenenergie durch Photosynthese zu extrahieren, war die Sonne nicht ›Ursache‹ der Lilie, bevor Venedig nicht *gelernt* hatte, aus dem Wasser zu entstehen, war die Lagune nicht einer der Gründe für seine Entwicklung« (ebd., Hv. KW). Dieser sehr weite Lernbegriff ließe sich ausführlicher auf sein Anregungspotential für die Erziehungswissenschaft hin überprüfen (vgl. Wicke/Kluge i. E.).

*Akteure, die den »Input« übersetzen, entstellen, modifizieren und transformieren.*⁸²

Dieses anti-mechanistische Moment der Akteur-Netzwerk-Theorie führt letztlich zu einer beinahe *ethisch* zu nennenden Pointe. Nimmt man die *notwendige* Verbundenheit der Akteur-Netzwerk-Theorie ernst, kann es nicht mehr darum gehen, sich von Verbindungen zu lösen, um »frei« zu werden. Jeder, auch jeder menschliche, Akteur ist entweder in Verbindung oder er hört auf zu sein. Er besteht nur in Abhängigkeiten, die ihn halten und existieren lassen. Damit muss die pädagogisch wie erziehungswissenschaftlich bedeutsame Kategorie der Emanzipation neu bestimmt werden. Emanzipation kann demzufolge nicht darin bestehen, »von Bindungen befreit«, sondern *gut* verbunden zu sein« (Latour 2010a, 376). Fraglich ist nicht, *ob*, sondern *wie* man verbunden ist. Daraus leitet sich die Möglichkeit der qualitativen *Gestaltung der Relationen* ab, die sich vielleicht als die pädagogische Aufgabe bestimmen ließe und erziehungswissenschaftlich beschrieben werden kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Radikalität des akteur-netzwerk-theoretischen Verständnisses von Relationalität zum einen im *Status der Relationen* besteht: Die Akteur-Netzwerk-Theorie behandelt die Relation als den relationierten Elementen vorausgehend. Zum anderen besteht die Radikalität des akteur-netzwerk-theoretischen Verständnisses von Relationalität in der *Art und Weise der Relationierung*, die den Verbindungen zwischen Elementen ein transformatives Potential zuspricht sowie darin, dass die Frage, ob und wie sich dieses Potential tatsächlich entfaltet, nur empirisch beantwortet wird.⁸³ Diese Aspekte der radikalen Relationalität der Akteur-Netzwerk-Theorie lassen sich auch in der im Folgenden dargestellten erziehungswissenschaftlichen Studie ausmachen.

82 Vielleicht könnte man beispielsweise nicht ohne jedes Recht sagen, dass das Referendariat in seiner gegenwärtigen Form darauf ausgelegt ist, Unterricht als eine Kette von stabilen, vorhersehbaren und kontrollierbaren Zwischengliedern zu behandeln, wohingegen jeder Lehrerin bekannt ist, dass ein Klassenraum stets eine unüberblickbare Anzahl potentiell zu berücksichtigender Mittler versammelt (vgl. Pille 2013).

83 Es ließe sich hinzufügen, dass eine *weitere* Radikalität der Akteur-Netzwerk-Theorie in der *Heterogenität der relationierten Elemente* sowie des Insistierens auf deren Gleichbehandlung besteht. Diesen Aspekt habe ich in meiner Darstellung ausgelassen, da er für ihr Anliegen nicht notwendig war: Er hebt im Wesentlichen auf die viel zitierte *Symmetrie menschlicher und nicht-menschlicher Akteure* ab (vgl. Latour 2007b, siehe für einen Vergleich zwischen Latour und Rorty diesbezüglich Allen 2011).

b) Beispielstudie: Das Akteur-Netzwerk des Wissens

In ihrer Studie mit dem Titel *Verortete und verteilte Wissensprozesse in einer Mathematik-Unterrichtsstunde* geht Sørensen (2015) der Frage nach dem Ort von Wissen nach. In Anschluss an die Akteur-Netzwerk-Theorie geht sie davon aus, dass sich Wissen nicht allein »im Kopf« abspielt, wie es etwa klassisch kognitionswissenschaftliche oder neurowissenschaftliche Ansätze annehmen. Damit folgt Sørensen einer langen Tradition, die mindestens bis zur klassischen Studie Vygotskijs (1934/2002) zurückreicht. Wenn sich Wissen nicht vollständig als mentale Repräsentation beschreiben lässt, also nicht allein subjektzentriert verortet, besteht die Alternative dieser Tradition, von »verteiltem Wissen« auszugehen.⁸⁴

Ganz im Sinne der Akteur-Netzwerk-Theorie behandelt Sørensen ihre Forschungsfrage als eine, die sich nicht allein mit theoretischen Erwägungen lösen lässt:

Als Alternative zu den anti-kognitivistischen Positionen, die allein auf theoretischem Wege und vor jeglicher empirischer Untersuchung die Idee ablehnen, dass Wissensprozesse im Geist platziert sein könnten, wird hier vorgeschlagen, dies als empirische Frage zu behandeln und empirisch zu untersuchen, wann, wo und wie Wissensprozesse als verortet entstehen. (Sørensen 2015, 215)

- 84 Während in der gegenwärtigen deutschsprachigen Erziehungswissenschaft Vygotskij und die »Kulturhistorische Schule« (der neben Vygotskij insbesondere Lurija und Leontjew zuzurechnen sind) kaum diskutiert wird, lässt sich in der englischsprachigen Erziehungswissenschaft, vor allem in Skandinavien, ein noch immer anhaltendes Interesse an seinen Arbeiten ausmachen, das unter den Namen *Sociocultural Theory* oder *Activity Theory* verhandelt wird (vgl. für eine Sammlung einschlägiger älterer Beiträge Daniels 2017 sowie für eine jüngere lerntheoretische Interpretation Nardo 2021) und in England in soziolinguistischer Perspektivierung in Anschluss an die Arbeiten Basil Bernsteins weiterentwickelt wurde (vgl. Daniels 2006). In die Tradition verteilten Wissens gehören auch die Arbeiten Laves und Wengers zur situierten Kognition und situativem Lernen (Lave 1988; Lave/Wenger 1991; Wenger 1998), die ebenso wie die Praxisstheorie von einer Verortung von Wissen in Praktiken ausgehen, an denen Individuen teilhaben (vgl. die viel zitierten Schlagworte *legitimate peripheral participation*, Lave/Wenger 1991 sowie *communities of practice*, Wenger 1998). Auch diese Arbeiten wurden in der deutschsprachigen Allgemeinen Erziehungswissenschaft nicht eingehend diskutiert. Schließlich sei noch darauf verwiesen, dass sich auch in der jüngeren Kognitionswissenschaft und analytischen Philosophie des Geistes ein Interesse an Verkörperung und Einbettung von Denken, Wissen und Können ausmachen lässt (vgl. einführend Fingerhut/Hufendiek/Wild 2013), wie in diesen Debatten in den letzten Jahren vieldiskutierte Termini wie *embodiment*, *embedded cognition* oder *extended mind* veranschaulichen.

Diese offene Haltung bezeichnet Sørensen als »post-kognitivistische Position« (2015, 215). Um diese konkret zu erforschen, wählt Sørensen einen ethnographischen Zugang. Die folgende Szene beobachtet sie in der Mathematikstunde einer Grundschule, in der es um »Wissen-was-Länge-ist« (ebd., 210) geht und zunächst aus dem Lehrbuch vorgelesen wird:

L: »Klasse 4B hat Sportunterricht. Heute sind sie auf dem Leichtathletikplatz. Sie üben Weitsprung. Als erstes ist Jens dran. Er rennt, so schnell er kann und springt ab. Mette ist Linienrichterin. Sie nimmt ein Maßband und misst den Sprung: 3 Meter.«

Die Lehrerin schaut von ihrem Buch hoch.

L: »Drei Meter – ist das ein langer oder ein kurzer Sprung?«

Drei Kinder melden sich, Ben nicht.

L: »Ben, drei Meter – ist das ein langer oder ein kurzer Sprung?«

Ben schaut verwirrt die anderen Kinder an. Niemand kommt ihm zu Hilfe.

B: »Kurz...« (leise)

Die Lehrerin schreitet zur Tafel.

L: »Nun ja, Ben. Schauen wir mal...«

Sie nimmt ein Stück Kreide sowie ein 1m-Lineal von einem Haken an der Wand. Sie dreht sich um und bewegt sich in die Mitte des Klassenzimmers.

L: »Ben, komm mal her.«

Ben steht auf und geht zu ihr hinüber.

L: »Okay, bleib hier stehen.«

Die Lehrerin zeichnet eine Kreidelinie auf den Boden. Ben schaut darauf und scharrt mit den Füßen. Die Lehrerin geht rückwärts Richtung Tafel.

L: »So ... bleib da stehen ... und jetzt spring mal von der Linie, so weit wie du kannst.«

Ben schaut die Lehrerin, dann wieder die Kreidelinie an, macht einen Schritt zurück und springt mit großer Anstrengung vorwärts.

L: »Bleib da, bleib da stehen!«

Die Lehrerin greift Bens Schulter. Sie bückt sich und zeichnet eine Kreidelinie auf den Boden, wo er steht.

L: »Okay, Ben. Jetzt lass uns mal sehen, wie weit du gesprungen bist. Das Lineal ist ein Meter lang.«

Die Lehrerin legt das Lineal auf den Boden und misst die Länge zwischen den beiden Kreidelinien.

L: »Hundert... und... zweiundvierzig ... Du bist Hundertzweiundvierzig Zentimeter gesprungen. Nicht schlecht. So ... was meinst du? Jens ist drei Meter gesprungen. War das ein langer oder ein kurzer Sprung?«

B: »Ein langer!«

L: »Genau richtig, Ben. Zwei [sic] Meter ist ein ziemlich langer Sprung. Jetzt setz dich wieder hin, bitte.« (Sørensen 2015, 217f.)

Ähnlich wie Latour in seiner klassischen Studie zur Verkettung von Wissensprozessen bei der Erforschung von zirkulierender Referenz und Ketten von Übersetzungen bei der Erforschung von Bodenstichproben im Amazonas (Latour 2002a, Kap. 2), lässt sich auch dieser Wissensprozess als »Kette von Verbindungen« (Sørensen 2015, 219) darstellen. Diese rekonstruiert Sørensen wie folgt: »1. von Jens' Sprung erfahren, 2. das Markieren des Anfangs und Endes von Bens Sprung, 3. Bens Sprung, 4. die Vermessung von Bens Sprung und 5. der Vergleich der Sprünge von Jens und Ben« (ebd.). Sørensen betont, dass diese Kette im Vergleich zu der von Latour beschriebenen einerseits »erheblich kürzer« und andererseits »weniger linear« ist (2015, 219). Ebenso wie Latour allerdings folgt sie der typisch akteur-netzwerk-theoretischen Fragerichtung, wie diese Verkettung ermöglicht wurde, in ihrem Fall also, *wie der Prozess des Wissens-was-Länge-ist gelingen konnte*.⁸⁵ Sørensen geht also weder von Stabilität aus, um Stabilität zu erklären – erinnern wir uns an Laws oben angeführten Hinweis, »not to start out *assuming* whatever we wish to explain« (a.a.O.) –, noch geht sie von Stabilität aus, um nach Brüchen und Momenten der Instabilität oder Transformation zu suchen. Stattdessen betrachtet sie die *Stabilität* des beschriebenen Wissensprozesses als *erklärungsbedürftig*. Sørensen geht die Verbindungen der einzelnen Glieder der Kette hinsichtlich der Frage durch, wie ebendiese Verbindung zustande kommen konnte (ebd., 219f.). Hier ein Beispiel:

[Es] wurde Bens Sprung mit einem 1m-Lineal gemessen, das die Lehrerin von einem Haken neben der Tafel genommen hatte. Das Lineal war aus hartem Plastik. Es musste aus einem nicht dehnbaren Material bestehen, um ein Standardmaß für den Sprung liefern zu können. Wäre das 1m-Lineal elastisch gewesen, wäre es zwar immer noch möglich gewesen, den Sprung auszumessen, nicht aber den Schritt zum nächsten Glied in der Wissenskette zu vollziehen: den Vergleich der Sprünge von Ben und Jens. Nur ein Standardmaß mit exakt derselben Referenz, die auf beide Situationen angewendet wurde, erlaubte den Vergleich der beiden Sprunglängen miteinander. (Sørensen 2015, 219)

- 85 Das impliziert nicht, von einem gelungenen Lernprozess zu sprechen und stellt kein Urteil über die pädagogische Qualität des Lehrer*innenhandelns dar. Unstrittig scheint mir, dass Sørensen in dieser Szene einen Wissensprozess beschreibt, der insofern »gelingt«, als die angeführten Elemente der Kette von Verbindungen erfolgreich ineinander verschrankt werden und im Ganzen zu einer Stabilität der Szene führen. – Es ist zudem interessant, dass die beschriebene Szene mit einer Irritation beginnt, nämlich einer »falschen« Antwort. Ebenso wie im beschriebenen Beispiel des nicht mehr funktionierenden Staubsaugers nimmt die Szene ihren Ausgang in einem »Scheitern einer Aktivität« (Sørensen 2019, 221). Ein solches Scheitern beschreibt Sørensen im Sinne der Akteur-Netzwerk-Theorie als »häufig eine gute Quelle, um über Regelmäßigkeiten nachzudenken« (ebd.).

Das Akteur-Netzwerk des Lineals ließe sich noch erweitern – wie auch, das hatten wir bereits gesehen, aller anderen Akteure. Das Akteur-Netzwerk des Lineals verweist auf das Urmeter, eine Platin-Iridium-Legierung, die 1889 hergestellt wurde, auf einen Beschluss der französischen Nationalversammlung von 1795, die den Meter als den vierzigmillionssten Teil des durch Paris gehenden Erdmeridians bestimmte, auf die vielfältigen Techniken der Kopien und Reproduktion des Meters sowie die damit verbundenen Diskussionen um die ideale Materialität und deren Ungenauigkeiten, auf die Ablösung des Urmeters als Normal 1960 durch Lichtgeschwindigkeit als neue Referenzgröße. Es verweist ebenso auf die Herstellung des Plastiklineals, auf die dazu benötigten menschlichen und nicht-menschlichen Produktionskräfte, die Lieferketten von der Materialgewinnung über die Fabrikation und Händler bis in den dänischen Klassenraum hinein, auf Beschlüsse zur Einführung solcher Materialien in das Klassenzimmer sowie die dafür politisch bereitgestellten und administrativ verwalteten Geldmittel, auf die Wandhalterung, die es der Lehrerin ermöglichte, das Lineal spontan zum Einsatz zu bringen, auf dessen stabile Montage und vieles Weitere mehr – bis hin zur didaktischen Ausbildung der Lehrerin, die dazu führte, Schülerinnenkörper aktiv in den Mathematikunterricht einzubeziehen.⁸⁶ All diese Akteure waren beteiligt, um die Verkettung zwischen Bens Sprung und dem im Lehrbuch abgedruckten Text zu ermöglichen. Sie waren notwendig – ohne sie wäre die Verkettung nicht möglich gewesen.⁸⁷ Sørensen fasst zusammen:

Diese Beschreibung zeigt, dass einige Elemente stabil bleiben mussten, um die Verlinkung eines jeden Glieds mit dem nächsten zu ermöglichen, und dies somit für die Ausbildung der vollständigen Kette und die Durchführung der Berechnung essentiell war. Letztere konnte nur dank fixierter Materialien ausgeführt werden; für ihren Erfolg mussten alle beteiligten Entitäten an ihrer jeweiligen Stelle gehalten werden. (Sørensen 2015, 220)

Woran lag es aber nun, dass Ben zunächst nicht »wusste«, ob drei Meter ein »langer« oder »kurzer« Sprung war? Sørensen beantwortet die Frage damit, dass Ben bislang nicht oder nicht oft genug Teil von Praktiken war, die den 1m-Standard als Teil ihres Arrangements einschlossen (vgl.

86 Ich danke Milena Feldmann für den Hinweis auf die Dimension der Lehrerinnenbildung.

87 Zumindest wäre die Verkettung nicht *in gleicher Weise* möglich gewesen. Denkbar ist jedoch, dass auch andere Mittler und Zwischenglieder die Verkettung zwischen Bens Sprung und dem im Lehrbuch abgedruckten Text ermöglichen hätten: etwa, wenn die Lehrerin das Lineal aus der Schublade geholt hätte, wenn es aus Aluminium statt Plastik gewesen wäre, wenn sie es selbst gekauft und nicht von der Schule gestellt bekommen hätte, wenn Anna und nicht Ben gesprungen wäre etc. Ich danke Milena Feldmann für diesen Hinweis.

Sørensen 2015, 223). Sørensen vermutet, dass Ben eine Woche später auf die Frage, ob ein Sprung über eine 50cm lange Pfütze ein kurzer oder langer Sprung war, ganz ohne ein vergleichbares materielles Arrangement – ohne selbst zu springen, ohne Kreide, das 1m-Lineal und Schulbuch – antworten könnte, der Sprung sei kurz. Wenngleich diese Antwort auch als nicht-verteiltes Wissen beschrieben ließe – etwa als Ergebnis rein kognitiven Lernens –, bietet Sørensen eine alternative Beschreibung an, die Latours Aussage folgt, Wissen (in der deutschen Übersetzung Latours: »Erkennen«) bestehe darin, »auf den hinterlassenen Spuren den Weg zurückverfolgen, den man sich gebahnt hat« (Latour 2000, 90f.). Entgegen der ebenfalls möglichen Idee, die äußere Realität sei im Lernprozess gewissermaßen in Bens Inneres übergegangen,⁸⁸ betont Sørensen, das beschriebene Arrangement des »Wissen-was-Länge-ist« der Mathematikstunde wäre auch in diesem Fall des Wissens, das ein 50cm langer Sprung kurz ist, weiterhin »*präsent* und *aktiv*, wenn auch unsichtbar« (2015, 224). Kurz gesagt ließe sich so lange von Bens *Wissen* – und, so ließe sich vielleicht hinzufügen, auch Lernen – sprechen, wie dieses *Arrangement* weiterhin stabil und *aufrecht gehalten wird*.

Die akteur-netzwerk-theoretische Auseinandersetzung mit der kurzen Szene einer Grundschulmathematikunterrichtsstunde innerhalb der Studie zum Wissen-was-Länge-ist wurde hier rekonstruiert, um das Potential der Akteur-Netzwerk-Theorie für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und ein »flaches« Sprechen einer post-kritischen Erziehungswissenschaft im Besonderen zu demonstrieren. In meiner Darstellung, die viele weitere interessante Aspekte Sørensens Studie ausspart,⁸⁹

88 Eine solche Interpretation schreibt Sørensen (2015, 224) Vygotskij zu, der – etwa Piagets Annahmen entgegengesetzt – davon ausging, dass Kinder lernen, indem sie Äußeres internalisieren. Gut illustrieren lässt sich dieser Unterschied im Sprachenlernen: Während Piaget davon ausgeht, dass Kinder lernen, ihre inneren Gedanken in Sprache auszudrücken, lautet Vygotskijs These, dass sprachliche Gedanken erst durch die Praxis des Sprechens zustande kommen (vgl. Vygotskij 1934/2002). Was wie eine Spitzfindigkeit in der Geschichte der Entwicklungspsychologie erscheinen mag, hat meines Erachtens eine politische Pointe: Während Piaget von einer primären Individualität ausgeht, die erst danach im sozialen Regelsystem der Sprache Ausdruck komme, ist es bei Vygotskij dieses soziale Regelsystem der Sprache, das individuelles Denken überhaupt erst ermöglicht. Erstere Annahme lässt sich leicht mit einer liberalen Idee individueller Freiheit verbinden, wohingegen zweitens tendenziell die Wichtigkeit der Gestaltung des Gemeinwesens in den Fokus rückt.

89 Weitere interessante Aspekte der Studie stellen etwa die in meiner Rekonstruktion ausgesparten akteur-netzwerk-theoretischen Konzepte der *Infrastruktur* (vgl. Star 2002) sowie der *Region* (vgl. Mol/Law 1994; Law 2002; Sørensen 2009) dar sowie Sørensens ausgesprochen effektive Nutzung fiktionaler Quellen – der zweite diskutierte empirische Fall besteht in einer

sollte deutlich geworden sein, dass es Sørensen gelingt, ihre Beschreibungen »flach« zu halten, indem sie *den Relationen ihrer Akteur-Netzwerke folgt*, ohne die beteiligten Akteure bereits vor deren Untersuchung zu hierarchisieren oder in Ebenen einzuteilen, sondern alle beteiligten Netzwerke aus menschlichen ebenso wie nicht-menschlichen Akteuren als gleichermaßen wichtig für die gelingende Interaktionen erachtet.

c) Akteur-Netzwerk-Theorie und Relationalität als Elemente einer post-kritischen Erziehungswissenschaft

Es konnte gezeigt werden, dass die Akteur-Netzwerk-Theorie ein ausgefeiltes Vokabular bereitstellt, um ein im praxistheoretischen Sinn flaches Sprechen zu ermöglichen. Abschließend soll dieses in Verbindung gebracht werden mit den Diskussionen um eine *post-critical pedagogy*, um die Potentiale der Akteur-Netzwerk-Theorie für eine post-kritische Erziehungswissenschaft aufzuzeigen.

Wenngleich explizit darauf hingewiesen wurde, dass Latour einer der zentralen theoretischen Bezugspunkte der Diskussionen um eine *post-critical pedagogy* darstellt (in kritischer Absicht etwa von Haker/Otterspeer 2020), steht doch eine systematische Verhältnisbestimmung zwischen Akteur-Netzwerk-Theorie und *post-critical pedagogy* noch aus. Viele Referenzen auf Latour in Beiträgen zu einer *post-critical pedagogy* beschränken sich auf seine Diagnose aus *Why has critique run out of steam?* (Übersetzung Latour 2007a), dass Kritik »die Luft ausgegangen ist«, ohne jedoch seine Argumente und Begründungen dafür (*why*) zu rekonstruieren. Ebenfalls steht eine Diskussion der akteur-netzwerk-theoretischen Alternativen sowie deren post-kritische Weiterführung für Probleme spezifisch erziehungswissenschaftlicher Forschung noch aus. Hierzu sollen in dieser Arbeit erste Schritte unternommen worden sein,⁹⁰ wenngleich insbesondere letzteres – so dringlich diese Arbeit auch wäre⁹¹ – hier nicht geleistet werden kann.⁹²

Szene des Films *Slumdog Millionär* (vgl. zur erziehungswissenschaftlichen Forschung mit fiktionalen Quellen Ricken 2005; Rieger-Ladich 2014a).

90 In Kapitel 4 habe ich die Argumente und Begründungen für Latours Diagnose dargestellt und in diesem Kapitel eine mögliche Alternative präsentiert.

91 Beispielsweise stellen sich Fragen nach Normativität und Subjekt in der Erziehungswissenschaft mit einer stärkeren Dringlichkeit als in der Soziologie oder Philosophie. Daher wäre meines Erachtens zu diskutieren, inwiefern der akteur-netzwerk-theoretische Umgang mit diesen Fragen auch in der Erziehungswissenschaft überzeugen kann und welche Modifikationen gegebenenfalls für einen fruchtbaren Theorieimport vorzunehmen wären. Erste Überlegungen diesbezüglich finden sich in Wortmann/Schildermans (i. E.).

92 Eine erziehungswissenschaftliche Erprobung und Diskussion von Latours Arbeiten unternimmt ein entsprechender Band der inoffiziellen Reihe

Innerhalb der Beiträge zu einer *post-critical pedagogy* war Latour über die kritische Diagnose aus *Why has critique run out of steam?* hinaus insbesondere Gewährsreferenz für die Figur der *Dingzentrierung*. Hierfür wurden insbesondere die Ideen des Dings von Belang (*matter of concern*), der Versammlung sowie der Gleichheit in Angesicht des Dings produktiv gemacht (vgl. Vlieghe/Zamojski 2019a, 57; Wortmann 2022d) sowie ohne Bezug auf Latour Vlieghe 2017).

Mit dem »Ding von Belang« (*matter of concern*)⁹³ baut Latour eine Gegenfigur zur bloßen Tatsache (*matter of fact*) auf. Während die Tatsache behauptet, nicht länger strittig zu sein und damit eine Beschäftigung mit ihr abschließt, ist dem Ding von Belang zu eigen, Akteure um sich zu versammeln und sie einzuladen, dem Akteur-Netzwerk nachzugehen, das es hervorbringt.⁹⁴ Mit Bezug auf den im vierten Kapitel rekonstruierten »kritische[n] Trick« (Latour 2007a, 43) lässt sich ein Ding von Belang definieren als »viel zu stark, um als Fetische zu fungieren, und viel zu schwach, um als unstrittige kausale Erklärung irgendeiner unbewußten Handlung behandelt zu werden« (ebd., 45), mithin als widerständig gegenüber den reduktiven Versuchen der aufdeckenden Logik. Während in der *post-critical pedagogy* die Figur des Dings von Belang bislang vor allem als für die *pädagogischen* Praktiken des Lehrens (vgl. Vlieghe/Zamojski 2019a; Wortmann 2022d) und Studierens (vgl. Schildermans 2021) relevant interpretiert wurde,⁹⁵ würde es einer post-kritischen Erziehungswissenschaft darum gehen, diese für

»Pädagogische Lektüren«, der von Jasmin Bentele, Hans Schildermans, Anne Rohstock, Markus Rieger-Ladich und mir herausgegeben wird. Für eine frühe Rezeption der sozialtheoretischen Grundlagen siehe Rieger-Ladich (2009). Insbesondere für die Historische Bildungsforschung entsteht derzeit eine Diskussion der Potentiale der Akteur-Netzwerk-Theorie (Rohstock 2024; Bentele/Rohstock i. E.; Bühler/Deplazes i. E.; Isensee i. E.), für den Bereich der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung siehe Kluge (2017). In der englischsprachigen Erziehungswissenschaft, thematisch insbesondere hinsichtlich Medien, Technologien und Digitalisierung, ist die Arbeit mit der Akteur-Netzwerk-Theorie bereits verbreiteter (vgl. Fenwick/Edwards 2010; 2012; 2018).

- 93 Eine weitere mögliche Übersetzung für *matter of concern* lautet »Ding, das uns angeht« (Latour 2007a, 28). Ich folge hier der Übersetzung, die im deutschen Titel *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang* genutzt wurde.
- 94 In diesem Sinne schreibt Latour: »Die Frage war nie, von den Fakten *loszukommen*, sondern näher an sie *heranzukommen*, den Empirismus nicht zu bekämpfen, sondern ihn im Gegenteil zu erneuern« (2007a, 21). In diesem Sinne können potentiell alle Gegenstände zu Dingen von Belang werden, insofern sie als solche behandelt werden.
- 95 Dies wird im neunten Kapitel weiter ausgeführt.

die eigene *Forschungspraxis* relevant zu machen. Darauf hebt auch Latour ab, wenn er anempfiehlt, »anstatt *matter-of-fact*-bezogen *matter-of-concern*-bezogen [zu] schreiben« (2007a, 23). Es geht Latour um »eine vielfältige, mit den Werkzeugen von Anthropologie, Philosophie, Metaphysik, Geschichte und Soziologie betriebene *Untersuchung*, um herauszufinden, wie viele Teilnehmer in einem Ding versammelt sind, damit es existieren und seine Existenz aufrechterhalten kann« (ebd., 54, Hv. i.O. getilgt und neue Hv. hinzugefügt).⁹⁶ In eben diesem Sinne könnte eine post-kritische Erziehungswissenschaft an die Akteur-Netzwerk-Theorie anschließen.

Ein Ding von Belang »kann als ein Versammeln beschrieben werden« (ebd., 27). Dies hat Folgen für Latours positives Verständnis von Kritik:

Der Kritiker ist nicht derjenige, der entlarvt, sondern der, der versammelt. Der Kritiker ist nicht der, der dem naiven Gläubigen den Boden unter den Füßen wegzieht, sondern der, der den Teilnehmern Arenen bietet, wo sie sich versammeln können. (Latour 2007a, 55)

Das Versammeln von Kollektiven kann also als Kernaufgabe einer Latour'schen Kritikerin – und einer post-kritischen Erziehungswissenschaft – angesehen werden. Das relationale Vokabular der Akteur-Netzwerk-Theorie erlaubt einer post-kritischen Erziehungswissenschaft *pädagogische Kollektive zu versammeln, statt pädagogische Phänomene zu entlarven*.

7.5 Rückblick

Ziel dieses Kapitels war es, Sprechweisen zu rekonstruieren, die einer post-kritischen Erziehungswissenschaft erlauben, die kritische Logik des Aufdeckens zu vermeiden. Als in diesem Sinne aussichtsreiche Vokabulare wurden die Praxistheorie nach Schatzki sowie die Akteur-Netzwerk-Theorie in Anschluss an mehrere Autorinnen präsentiert. Diese bieten theoretisch nuancierte und bereits vielfach erprobte Sprechweisen an, um pädagogische Phänomene und Praktiken *flach* und *relational* zu beschreiben.

Zunächst wurde die Frage bearbeitet, in welchem Verhältnis die post-kritische Erziehungswissenschaft zur Aufdeckung der Kritik steht. Diesbezüglich habe ich argumentiert, dass sich die post-kritische Erziehungswissenschaft um Alternativen zur Aufdeckung bemühen sollte, da keine aufdeckende und nicht-aufdeckende Forschung zugleich möglich ist. In einem zweiten Schritt wurden zwei in der Erziehungswissenschaft bereits etablierte Sprechweisen sowie die literaturtheoretische Debatte um

96 Latours Begriff des ›Versammelns‹ lässt sich meines Erachtens mit Schatzkis Begriff des ›Arrangements‹ vergleichen, wobei er die konstruktiv-tätige Seite stärker betont.

surface reading sondiert, die jeweils attraktive Ressourcen anbieten können, um das Problem der Aufdeckung zu umgehen, allerdings jeweils auch weitreichende Probleme für einen Anschluss einer post-kritischen Erziehungswissenschaft mit sich führen. Aus diesem Grund wurden die Sprechangebote der Praxistheorie sowie der Akteur-Netzwerk-Theorie vorgestellt, indem jeweils zunächst in deren zentrale Begriffe und Annahmen eingeführt, dann anhand eines Beispiels einer erziehungswissenschaftlichen Studie deren Potential illustriert und schließlich Anschlussmöglichkeiten einer post-kritischen Erziehungswissenschaft diskutiert wurde.

Wenngleich in der hier vorgenommenen Rekonstruktion das Anregungspotential dieser Vokabulare aufgezeigt werden konnte, musste zugleich konstatiert werden, dass deren erziehungswissenschaftliche Rezeption noch weitgehend aussteht. Auch innerhalb der Debatte um eine *post-critical pedagogy* wurde das Verhältnis zur Praxistheorie und Akteur-Netzwerk-Theorie noch nicht systematisch expliziert. Dies bleiben attraktive Aufgaben für weitere Forschung. Dabei wäre meines Erachtens darauf zu achten, weder hinter die theoretischen Errungenschaften der Praxis- und Akteur-Netzwerk-Theorie zurückzufallen noch die Herausforderungen zu umgehen, die sich einer spezifisch erziehungswissenschaftlichen Forschung mit diesen Vokabularen stellen, sondern die möglichen Spannungen zwischen diesen offensiv zu thematisieren.

8. Sprechweisen der Gleichheit und Symmetrie

Auf wohl kaum eine Autorin wird in der theorieaffinen Erziehungswissenschaft derzeit so affirmativ Bezug genommen wie auf Foucault. Doch selbst – oder sogar gerade – in der an Foucault anschließenden Forschung wird allzu oft dessen skandalöse Radikalität vergessen, die darin besteht, davon auszugehen, dass die Akteure keine intellektuelle Aufklärung »brauchen, um verstehen zu können; sie haben ein vollkommenes, klares und viel besseres Wissen als die Intellektuellen; und sie können es sehr gut aussprechen«.

Das folgende Kapitel unterbreitet Vorschläge für Alternativen zu dem im fünften Kapitel herausgearbeiteten Problem des Bruchs.¹ Dort hatte ich zu zeigen versucht, dass der kritische Bruch mit den Akteuren zu einem Verlust derselben führt, dass diese sich verständlicherweise zurückgelassen fühlen von einer Kritik, die davon ausgeht, dass sie selbst nicht hinreichend über ihre eigene Situation Bescheid wissen können und daher auf die Aufklärung des Kritikers angewiesen sind. Bröckling hat den Hang der Kritik zum Bruch mit den Akteuren treffend zusammengefasst: »Selbst wenn die Leute die gesellschaftlichen Zumutungen nicht klaglos hinnehmen, wenn sie ihren Unmut ausdrücken oder rebellieren, so wissen sie doch nicht wirklich, was sie tun, und bedürfen der Soziologen, die es ihnen erklären« (2017, 372). Der kritische Bruch mit den Akteuren wurde aus fünf Perspektiven problematisiert. Aus epistemologisch-methodologischer Perspektive wurde fraglich, wie es für den Kritiker möglich war, sich aus dem mächtigen Teufelskreis der Täuschungen zu befreien, in welchem er die Akteure gefangen sieht. Aus normativ-demokratischer Perspektive wurde die Objektivierung der Subjekte durch den Kritiker problematisiert und dadurch fraglich, wie in einem politischen Diskurs gerechtfertigt werden kann, über andere Teilnehmerinnen zu sprechen, ohne deren gleichwertige Perspektive anzuerkennen. Aus pädagogisch-emanzipatorischer Perspektive wurde die Wirksamkeit der Aufklärung in Frage gestellt und aufgezeigt, dass eine auf einem Bruch basierende Aufklärung der Akteure von diesen oft abgelehnt wird. Aus politisch-progressiver Perspektive ließ sich die unbeabsichtigte Konser-vierung des Problems zur Selbsterhaltung des Kritikers beobachten, da das Kritisierte durch die Kritik verfestigt und fortgeschrieben werden kann. Aus empirischer Perspektive schließlich ließ sich feststellen, dass

1 Das Foucault-Zitat stammt aus einem Gespräch mit Deleuze (Foucault/Deleuze 1977, 88), das zum Gegenstand heftiger Kritik wurde (vgl. Spivak 1988/2008).

die Annahme einer kritischen Position in Abgrenzung zu den Akteuren kaum haltbar ist und stattdessen davon ausgegangen werden kann, dass jede Position des Kritikers auch von den Akteuren eingenommen werden kann. Über diese Beschreibung dieser fünf Probleme des Bruchs mit den Akteuren hinaus wurde festgehalten, dass keines zu gravierend ist, um es nicht erfolgreich bearbeiten zu können. Gleichwohl legte ihre Zusammenschau nahe, nach Alternativen Ausschau zu halten.²

Die leitenden Motive der hier vorgeschlagenen post-kritischen Alternativen zum Bruch mit den Akteuren sind *Symmetrie* und *Gleichheit*. Beide Motive zielen auf die prinzipielle Gleichwertigkeit der Sichtweisen von Forscherin und Akteuren ab, ohne deren Unterschiede zu nivellieren. Es geht darum, mit prinzipiell gleicher Kritikfähigkeit zu rechnen, damit, dass Forscherin und Akteure zwar verschiedene Perspektiven auf einen Gegenstand haben oder einnehmen können, diese jedoch nicht prinzipiell verschieden wichtig, richtig, qualifiziert, intelligent, wertvoll oder kritisch sind. Handelt es sich um bei dem in Anlehnung an Boltanski erarbeiteten Motiv der Symmetrie um eine forschungspragmatische Haltung, die für die systematische *empirische* Erforschung der durch die Akteure vorgebrachten Kritik eingenommen wird, stellt das Motiv der Gleichheit in Anschluss an Rancière eine radikal *philosophische* Annahme dar, die auf ihre eigene Erfüllung abzielt.

Um die Motive der Symmetrie und Gleichheit als post-kritische Alternativen zum Bruch mit den Akteuren vorzustellen, ist dieses Kapitel wie folgt aufgebaut: Wie bereits im letzten Kapitel werde ich zunächst die Frage bearbeiten, in welchem Verhältnis die post-kritische Erziehungswissenschaft zum Bruch der Kritik steht (1). Als theoretische Ressourcen für die Motive der Symmetrie und Gleichheit führe ich in einem zweiten und dritten Schritt detaillierter mithilfe der Sprechangebote der Soziologie der Kritik in Anschluss an Vobruba und Boltanski (2), respektive der Annahme der Gleichheit, wie sie Rancière vorgeschlagen hat (3), aus,

- 2 Es geht bei der Suche um Alternativen zum Bruch *nicht* um die Fragen, inwiefern es möglich ist, dem Eindruck zu entkommen, man (beispielsweise als Erziehungswissenschaftlerin) verfüge über mehr Wissen hinsichtlich bestimmter Gegenstände, wüsste besser Bescheid oder habe eher recht als andere (beispielsweise pädagogische Akteure), oder gar um die Frage, ob es *überhaupt* möglich ist, nicht anzunehmen, die eigene Sichtweise sei »die richtige« (vgl. Felski i. E.). Selbst wenn man davon ausgeht, dass all dies nicht möglich ist, kann man immer noch mit der eigenen Fehlbarkeit und Korrekturbedürftigkeit rechnen. Ich kann zugleich sowohl davon ausgehen, dass ich recht habe, als auch, dass potentiell alle anderen recht haben (für ein analoges Argument siehe Rorty 1986/1991). Der Bruch bestünde erst darin, davon auszugehen, dass andere (beispielsweise pädagogische Akteure) per se falsch liegen oder sogar gar nicht anders können als falsch zu liegen.

wozu erneut jeweils zunächst in deren zentrale Begriffe und Annahmen eingeführt, dann anhand eines Beispiels einer erziehungswissenschaftlichen Studie deren Potential illustriert und schließlich Anschlussmöglichkeiten einer post-kritischen Erziehungswissenschaft diskutiert werden. Abschließend biete ich einen kurzen Rückblick auf das in diesem Kapitel erarbeitete Vokabular an (4). Grundsätzlich ist auch in diesem Kapitel nicht ein Vergleich der vorgestellten Vokabulare das Ziel und erst recht nicht die Erarbeitung einer singulären Position, was mit Bezug auf die hier vorgestellten Theorieressourcen noch schwieriger wäre als im letzten Kapitel, sondern die Erkundung von Alternativen zum Bruch der Kritik sowie die Klärung von deren Status als Alternativen einer post-kritischen Erziehungswissenschaft.

8.1 Wie weiter nach dem Verlust der Akteure? Zum Verhältnis einer post-kritischen Erziehungswissenschaft zum Bruch

In Anschluss an die im fünften Kapitel vorgebrachten Problematisierungen des Bruchs mit den Akteuren stellt sich die Frage, wie eine post-kritische Erziehungswissenschaft mit diesem Bruch der Kritik umgehen soll. Dabei plädiere ich dafür, den im siebten Kapitel vorgeschlagenen Umgang mit der Aufdeckung nicht zu übernehmen: Eine sich wechselseitig ausschließende Opposition zwischen kritischem Bruch und post-kritischer Erziehungswissenschaft sollte nicht hergestellt werden. Wenn dem so ist, stellen sich die folgenden Fragen erneut: Wenn sich eine kritische Erziehungswissenschaft durch einen Bruch auszeichnet, durch was zeichnet sich dann eine post-kritische Erziehungswissenschaft aus? Welche Bedeutung hat das ›post‹ in ›post-kritische Erziehungswissenschaft‹ in Hinblick auf den Bruch?

Zunächst: Weshalb lehne ich eine einfache Opposition zwischen kritischem Bruch und post-kritischer Erziehungswissenschaft ab? Für diese Position folge ich der Argumentation von Celikates (2009), auf dessen Arbeit schon in der Darstellung des Problems des Bruchs zurückgegriffen wurde. Celikates fragt, insbesondere unter Rückgriff auf die im Folgenden näher vorgestellte Soziologie der Kritik Boltanskis, nach Möglichkeiten des Umgangs mit der Problematik des Bruchs für die Kritische Theorie. Dabei folgt er Boltanski in dessen Ablehnung des Bruchs weitgehend (vgl. ebd., 153–157); doch zugleich plädiert er dafür, den Bruch in bestimmten Fällen als gerechtfertigt oder sogar geboten anzusehen; dann nämlich, wenn die Akteure aufgrund struktureller Gegebenheiten nicht in der Lage sind ihre Kritik zu äußern oder ihr Gehör zu verschaffen. Diese Argumentation führe ich im Folgenden aus und weiter, um

sie für die Klärung des Verhältnisses zwischen einer post-kritischen Erziehungswissenschaft und dem Bruch der Kritik fruchtbar zu machen.

Für Celikates ergeben sich zwei Limitationen der Annahme einer symmetrischen Kritikfähigkeit der Akteure. Auf Seite der Akteure lasse diese erstens Einschränkungen und strukturelle Hindernisse zur *Entwicklung* von Kritikfähigkeit in den Hintergrund treten. Auch wenn Celikates Boltanski darin folgt, von *prinzipiell* gleicher Kritikfähigkeit der Akteure auszugehen,³ so lassen sich doch de facto Strukturen benennen, die diese nicht in gleicher Weise zur Ausbildung kommen lassen (vgl. ebd., 167–172). In diesem Sinne sind kritische Kapazitäten ungleich verteilt. Auf der Seite der strukturellen *Bedingungen* von *Kritikausübung* weist Celikates zweitens darauf hin, dass die von Boltanski angenommene Pluralität von Rechtfertigungsordnungen nicht als per se gegeben angenommen werden kann, sondern sich bestimmte soziale Kontexte und Machtstrukturen von Kritik immunisieren können, etwa indem sie sich gar nicht erst auf Begründungspflichten wechselseitiger Kritik einlassen (vgl. ebd., 191f.). Die beiden Limitationen der Annahme einer symmetrischen Kritikfähigkeit der Akteure bestehen also in den sozialen Bedingungen der Entwicklung und Ausübung der kritischen Kapazitäten und Praktiken der Akteure. Dieser Position schließt sich auch Honneth an, wenn er im Gespräch mit Celikates und Boltanski darstellt, dass »die Chancen, der Akteure, ihre kritischen Fähigkeiten zu nutzen, ungleich verteilt« sind und »sozialen Beschränkungen [unterliegen]« (in Boltanski/Honneth 2009, 105). Daraus folgt für Honneth ganz im Sinne von Celikates, dass es Aufgabe kritischer Wissenschaft bleibt, »diese Beschränkungen zu analysieren« (ebd.). Dies wäre dann »Metakritik« (ebd.), die nicht allein deskriptiv verfahren könne, sondern auf eigenständige normative Einsätze angewiesen ist (vgl. ebd., 105–107; Celikates 2009; 2021). In Anschluss an Celikates und Honneth ließe sich also unterscheiden zwischen der *Kritik auf Objektebene* und einer Kritik auf einer *Metaebene*, die sich auf die Möglichkeiten zur Kritik auf der Objektebene bezieht. Während hinsichtlich der Kritik auf Objektebene der Bruch vermieden werden soll, kann er auf der Metaebene gerechtfertigt sein.⁴

Diese Argumentation von Celikates und Honneth halte ich vor dem Hintergrund der ausgemachten Probleme des Bruchs auch für eine

3 Diese Annahmen werden im zweiten Abschnitt dieses Kapitels weiter ausgeführt.

4 Diese Interpretation habe ich in einem Gespräch mit Celikates ausgeführt (Wortmann in Celikates 2021). Er selbst sprach hinsichtlich der Kritik auf der Metaebene nicht von einem »Bruch«, sondern von einer »gerechtfertigten Asymmetrie« (ebd.). Die Differenzen bestehen für Celikates darin, dass eine solche Asymmetrie erstens *partiell*, also nie total ist, insofern sie nie die ganze Kritikfähigkeit der Akteure umfasst, sondern stets nur spezifische Bereiche, zweitens *wechselseitig* ist, denn auch die Wissenschaftlerin kann von

post-kritische Erziehungswissenschaft für überzeugend. Daraus ergibt sich, dass in einer post-kritischen Erziehungswissenschaft der Bruch nur in solchen Fällen gerechtfertigt ist, in denen nachgewiesen bzw. davon

den Akteuren über ihre fehlenden kritischen Kapazitäten oder Aktivitäten aufgeklärt werden, auch sie kann von den kritischen Praktiken der Akteure lernen, und drittens *zeitlich begrenzt* ist, also nicht prinzipiell auf Dauer gestellt (vgl. ebd.). Celikates versucht klassische Konzepte Kritischer Theorie, wie etwa ›Entfremdung‹ oder ›Ideologie‹, als Konzepte zweiter Ordnung, auf der Metaebene operierend, zu reinterpretieren. Diese Reinterpretation nennt er »*pragmatisch*« und »*prozedural*« (vgl. ebd.). Ihr Anliegen sei weder, eine falsche Wahrnehmung der Welt der Akteure durch eine richtige zu ersetzen, die Akteure also über die Falschheit ihrer Wahrnehmung aufzuklären, wie es Celikates etwa Marcuse vorwirft, noch mit ihrer Hilfe eine wünschenswerte Welt auszumalen, wie Celikates es als Anliegen des Mainstreams politischer Philosophie beschreibt, sondern den Akteuren zu ermöglichen, diese Frage nach einer wünschenswerten Welt und den Problemen der derzeitigen Lage der Welt *selbst* zu stellen und zu beantworten (vgl. ebd.). Eine solche kritische Praxis auf Objektebene sei nicht Aufgabe (kritischer) Theorie, und eine (kritische) Theorie, die beansprucht, hinsichtlich dieser Fragen per se besser Bescheid zu wissen, habe, wie etwa Rancière, auf den ich im dritten Abschnitt dieses Kapitels näher eingehe, gezeigt habe, letztlich antiemanzipatorische Konsequenzen (ebd., vgl. Vlieghe 2018). Daran schließt meines Erachtens die Frage an, wie *entschieden* werden kann, auf welcher Ebene der Kritik zu operieren ist: Wie kann man, etwa als Erziehungswissenschaftlerin, wissen, ob man den (pädagogischen) Akteuren auf der Objektebene folgen oder ihre Kritik (respektive ihre kritischen Kapazitäten) auf der Metaebene kritisieren soll (vgl. Wortmann in Celikates 2021)? Celikates zufolge lässt sich auf diese Frage keine allgemeine Antwort geben, vielmehr müsse experimentell-pragmatisch von Fall zu Fall *in medias res* von den vorliegenden Praktiken der Kritik ausgegangen werden (vgl. ebd.). Dies sei möglich, weil Praktiken der Kritik unter allen Umständen *stets* vorliegen; auch historisch sei kein Fall vollständiger ideologischer Integrierung bekannt (vgl. ebd.). An seinen eigenen Ausführungen in *Kritik als soziale Praxis* (Celikates 2009) problematisiert er, diese gingen noch zu stark von einer gegebenen Differenz zwischen Theoretikerin und Akteuren aus (vgl. Celikates 2021). Das Anliegen der Aufhebung dieser Differenz wird verständlich, wenn man berücksichtigt, dass sich Celikates vor allem mit Sozialen Bewegungen und politischem Aktivismus beschäftigt. Für den Fall der Beziehung zwischen Erziehungswissenschaftlerin und pädagogischen Akteuren allerdings scheint mir diese Differenz im Regelfall deutlicher gegeben zu sein (Ausnahmen können allerdings beispielsweise bei Forschung mit methodisch-methodologischen Ansätzen wie der Aktionsforschung oder der Autoethnographie oder organisational in Rollendoppelungen wie anteilig an die Universität abgeordnete Lehrkräfte bestehen). Insofern stellt sich die Frage nach dem Verfahren zur Entscheidung zwischen Kritik auf Objektebene und Kritik auf Metaebene für die Erziehungswissenschaft meines Erachtens in verstärkter Form.

ausgegangen werden kann, dass die Akteure nicht in der Lage sind, ihre Kritik zu äußern oder ihr Gehör zu verschaffen. Des Weiteren folgt daraus, den Akteuren so weit wie möglich die Gelegenheit zu geben, ihre Kritik zu äußern und die eigene wissenschaftliche Arbeit als ein Medium zu begreifen, das der Kritik der Akteure Gehör verschaffen kann. Der Bruch sollte also in einer post-kritischen Erziehungswissenschaft eine zu rechtfertigende Ausnahme darstellen und deren Rechtfertigung im Regelfall den Nachweis eines Versuchs dessen Vermeidung durch ebensolche Maßnahmen beinhalten. Eine post-kritische Erziehungswissenschaft würde also *den Bruch so weit wie möglich vermeiden*, dabei allerdings die *Möglichkeit eines gerechtfertigten Bruchs offenhalten*.⁵

Dies ist mein Vorschlag, das Verhältnis einer post-kritischen Erziehungswissenschaft zum Problem des Bruchs mit den Akteuren zu bestimmen. Daran schließen die Fragen an, was nun Fälle wären, in denen ein Bruch mit den Akteuren gerechtfertigt wäre, und wie entschieden werden kann, ob ein solcher Fall vorliegt. Ich möchte versuchen, zumindest erste Anhaltspunkte zur Beantwortung dieser Fragen anzubieten. Hierzu unterscheide ich zwischen drei Fällen, in denen ein Bruch mit den Akteuren möglicherweise gerechtfertigt erscheint: erstens im Fall einer systematischen Verhinderung der Ausbildung von kritischer *Kapazität* der Akteure, zweitens im Fall mangelnder *Möglichkeit zur Äußerung* von Kritik und drittens im Fall mangelnder *Aufmerksamkeit* für geäußerte Kritik.

Ich werde, bei aller Vorsicht, versuchen, Beispiele für jeden dieser Fälle zu nennen. Bezüglich des *ersten* Falls einer systematischen Verhinderung der Ausbildung von kritischer Kapazität der Akteure kann an Regime gedacht werden, die systematisch bestimmte Bevölkerungsgruppen den Zugang zu Bildung verwehren. Wenden sich beispielsweise die gegenwärtigen Proteste von Frauen im Iran gegen ihren systematischen Ausschluss von Bildungsinstitutionen, so schiene mir auch im gegenteiligen Fall – nämlich in dem Fall, dass die Frauen *nicht* für sich selbst sprächen und selbst keine Kritik an den Verhältnissen übten – eine Kritik, die mit dem Schweigen oder dem geäußerten Einverständnis der Akteure bricht, legitim, da sie in Anspruch nehmen könnte, gerade die systematische Verhinderung der Ausbildung von kritischer Kapazität der

- 5 Potentiell spannungsreich scheint mir dabei, inwiefern die Rechtfertigung eines Bruchs auf Aufdeckung angewiesen ist. Im letzten Kapitel hatte ich dafür argumentiert, eine post-kritische Erziehungswissenschaft solle die Logik des Aufdeckens vermeiden. Insofern wäre zu klären, wie eingeschätzt werden kann, ob Akteure in der Lage sind, ihre Kritik zu äußern oder ihr Gehör zu verschaffen, *ohne* dafür auf Aufdeckungsgesten zurückzugreifen. Um dieses Problem zu lösen, kann nur sehr eingeschränkt auf die Arbeiten Celikates' zurückgegriffen werden, da dieser – ganz in der Tradition der Kritischen Theorie – auf eine ganze Reihe von Theorieangeboten zurückgreift, die im Aufdeckungsimpetus operieren (vgl. 2009, 159–216).

Akteure als Voraussetzung für kritischen Äußerungen der Akteure selbst zu kritisieren. Für den *zweiten* Fall mangelnder Möglichkeit zur Äußerung von Kritik kann an solche Situationen gedacht werden, in denen die zur Äußerung von Kritik notwendigen Räume und Ressourcen nicht zur Verfügung stehen: massive Einschränkungen der Meinungs- und Pressefreiheit etwa oder Zensur und Manipulation von öffentlichen Foren. In diesen Fällen schiene mir ein Bruch mit den Akteuren insofern legitim, als davon ausgegangen werden kann, dass die vorhandene Kritik nicht geäußert werden kann oder kritischen Äußerungen keine angemessene Öffentlichkeit zukommen. Die kritischen Aktivitäten sollten sich dann jedoch zumindest auch darauf beziehen, die zur Äußerung von Kritik der Akteure notwendigen Räume und Ressourcen bereitzustellen. Der *dritte* Fall mangelnder Aufmerksamkeit für geäußerte Kritik kann dort ausgemacht werden, wo Kritik zwar geäußert, diese aber nicht gehört und zur Kenntnis genommen oder ihr nicht geantwortet wird. Dies kann dazu führen, dass Kritik durch immer drastischere Mittel zum Ausdruck kommt, die mit dem Gegenstand der Kritik gar nichts mehr zu tun haben – Mittel zur Erregung von Aufmerksamkeit wie etwa Hungerstreiks oder gar Selbstverbrennungen.⁶ Genau ein solcher Fall einer Selbstverbrennung aufgrund mangelnder Aufmerksamkeit für geäußerte Kritik war Anlass von Spivaks vieldiskutiertem Essay *Can the Subaltern Speak?* (1988/2008), mit dem sie wie kaum ein zweiter Text die Frage nach dem Verhältnis zwischen der Sprechfähigkeit der Akteure und der Fähigkeit des Zuhörens vonseiten der Wissenschaft stellte.⁷ Im Folgenden

- 6 Ich habe die Beispiele der drei Fälle als möglichst unstrittig ausgewählt. Es ließe sich diskutieren, ob nicht ähnliche Verhältnisse auch in weniger dramatischen Umständen in Feldern der Erziehung und Bildung auszumachen wären: Stellt nicht etwa auch das schulische Benotungs- und Bewertungsregime eine systematische Verhinderung der Ausbildung von kritischer Kapazität der Akteure dar, insofern es Konformität belohnt und Kritik – zumindest jenseits des schulischen Akzeptanzkorridors, der bestimmte Kritik ja gerade erfordert, andere hingegen ausschließt – systematisch unterbindet? Wäre nicht auch die Verbeamtung von Lehrkräften und Professorinnen als eine Art institutionalisierte Eindämmung ihrer Kritik zu interpretieren? Wird die geäußerte Kritik von Kindern und SchülerInnen nicht systematisch entwertet und ignoriert (vgl. Deleuze in Foucault/Deleuze 1977, 90; Snir 2023)?
- 7 In Spivaks vieldiskutiertem Essay *Can the Subaltern Speak?* (1988/2008) kommt sie zu der – von ihr selbst später wiederum problematisierten (vgl. Spivak 1999/2008) – Schlussfolgerung: »Die Subalterne kann nicht sprechen« (1988/2008, 106). Dieses ›Sprechen-Können‹ ist allerdings nicht allein im Sinne einer Artikulationsfähigkeit zu verstehen: dass die Akteure die Verhältnisse »aussprechen« und »erkennen« können, wird in eins gesetzt (ebd., 47). Der Text trifft nicht die soeben vorgestellte Unterscheidung zwischen einer Verhinderung der Ausbildung von kritischer

allerdings stelle ich zwei mögliche Einsätze einer post-kritischen Erziehungswissenschaft vor, die ich für aussichtsreich halte, eine Alternative zum kritischen Bruch mit den Akteuren dort darzustellen, wo ein Bruch *nicht* gerechtfertigt werden kann.

8.2 Post-kritischer Einsatz I: Soziologie der Kritik als theoretische Ressource der Symmetrie

Im Folgenden soll unter Rückgriff auf die Soziologie der Kritik das Motiv der *Symmetrie* herausgearbeitet werden. Hierzu werde ich erst in einige grundlegende Sprechweisen der Soziologie der Kritik einführen, wie sie Vobruba und Boltanski erarbeitet haben, dann anhand einer Beispielstudie deren Potential für die Erziehungswissenschaft illustrieren und schließlich drittens das Motiv der Symmetrie im Vokabular der Soziologie der Kritik für eine post-kritische Erziehungswissenschaft fruchtbar machen.

a) Soziologie der Kritik statt kritische Soziologie

Im Folgenden skizziere ich zunächst einige grundlegenden Annahmen der Soziologie der Kritik, unter anderem indem ich diese auf die Erziehungswissenschaft übertrage. Der grundlegende Impetus der Soziologie der Kritik besteht darin, die Kritik nicht länger als *Aufgabe* kritischer Wissenschaftlerinnen anzusehen, sondern als *Gegenstand* ihrer wissenschaftlichen Untersuchungen. Übertragen auf die Erziehungswissenschaft hieße das, nicht länger kritische Erziehungswissenschaft zu betreiben, sondern die *Kritik pädagogischer Akteure erziehungswissenschaftlich zu*

Kapazität der Akteure, einer mangelnden Möglichkeit zur Äußerung von Kritik und einer mangelnden Aufmerksamkeit für geäußerte Kritik. Später merkt Spivak an: »Mit ›sprechen‹ habe ich natürlich eine *Transaktion* zwischen SprecherIn und HörerIn gemeint« (1999/2008, 122, Hv. KW), also im Sinne von »sich Gehör [...] verschaffen« – denn »Sprechen und Hören machen den Sprechakt erst vollständig« (ebd., 127). Daraus folgt für Spivak die Aufgabe, »zu lernen, wie man sich der Sache annehmen kann« (ebd., 145f.): den Akteuren »Aufmerksamkeit zu schenken« und sie dabei zu unterstützen, »sich selbst in die Repräsentation einzubringen« (ebd., 145). Die Spannungen zwischen dieser Unterstützung und Spivaks Vorwurf an Vertreter kritischer Theorien, »sich selbst zu verschleiern, indem es [das Forschungssubjekt] sich in Transparenz hüllt« (1988/2008, 73), wären auch mit Blick auf die in diesem Kapitel vorgestellten Theorieangebote weiter zu reflektieren.

erforschen.⁸ Um diesen Impetus vorzustellen, unterscheide ich zwischen drei Varianten der Soziologie der Kritik, die jeweils unterschiedliche Interessen an die Kritik der Akteure herantragen: erstens an den sozialen *Bedingungen* der Kritik der Akteure, zweitens an den zur Rechtfertigung ihrer Kritik verwendeten *Strategien* der Kritik der Akteure und drittens am *Inhalt* der Kritik der Akteure. Hierfür beziehe ich mich für die erste Variante auf Arbeiten von Vobruba, der als ein prominenter Vertreter der Soziologie der Kritik im deutschsprachigen Raum gelten kann, und für die zweite und dritte Variante auf verschiedene Arbeiten Boltanskis, der anspruchsvolle Sprechweisen für eine methodologische Symmetrie zwischen Sozialwissenschaftler*in und Akteuren erarbeitet hat.

Eine hilfreiche analytische Unterscheidung zwischen »drei Positionen der Soziologie zur Kritik« bietet Vobruba (2017, 175) an, die sich wie folgt auf die Erziehungswissenschaft übertragen ließe: So könnte man unterscheiden zwischen erstens einer *reflexiven* Erziehungswissenschaft, »deren Kritik sich auf sie selbst richtet«, zweitens einer *kritisierenden* Erziehungswissenschaft, »die Maßstäbe für Kritik formuliert und Übergänge von Theorie zu Praxis sucht« sowie drittens einer *Kritik erforschenden* Erziehungswissenschaft, welche die Kritik der Akteure untersucht und sich auf die pädagogischen und »gesellschaftliche[n] Bedingungen für Kritik konzentriert« (ebd.). Vobrubas Argumente für die letzte Position (und gegen die ersten beiden) heben vor allem darauf ab, dass »sich mit wissenschaftlichen Mitteln« kein »Maßstab für Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen entwickeln lässt, der gegenüber jenen, die man in der Gesellschaft vorfindet, erfolgreich überlegene Verbindlichkeit beanspruchen kann« (ebd., 178).⁹ Ebenso wie die Soziologie trifft auch die Erziehungswissenschaft »auf Akteure, die selbst Beobachtungen sozialer [und pädagogischer] Phänomene anstellen, die darum immer auch Gegenstand soziologischer [und erziehungswissenschaftlicher] Beobachtung sind« (ebd.).¹⁰ Pädagogische

- 8 Hier kann an alle an pädagogischer Praxis beteiligten Akteure gedacht werden, also neben den Pädagoginnen selbst beispielsweise auch die Adressatinnen sowie bildungspolitische und -administrative Akteure. Es wäre interessant, zu explorieren, welche Folgen eine Ausweitung des Begriffs ›Akteur‹, wie sie etwa Latour (2010a) vorschlägt, für die Soziologie der Kritik hätte, die, soweit ich sehen kann, ausschließlich mit menschlichen Akteuren rechnet.
- 9 In einer Sondierung kritischer Theorien hinsichtlich der Frage, inwiefern sie diesem Befund Rechnung trägt, kommt Vobruba zu dem Ergebnis, dass insbesondere Horkheimer und Foucault anspruchsvolle Theorieentwürfe vorgelegt haben, wohingegen zeitgenössische Autorinnen, insbesondere Honneth, Forst, Rosa und Jaeggi, einen Effekt kritischer Theorie auf die Kritik der Leute unterstellen, diesen jedoch weder theoretisch noch empirisch einholen (vgl. Vobruba 2013, 155–160).
- 10 Vobrubas konsequentes Abstellen auf Beobachtungen zweiter Ordnungen als exklusive Aufgabe der Soziologie halte ich für nur eingeschränkt auf die

Akteure üben selbst Kritik, sie beschreiben und problematisieren ihre Arbeit und deren Bedingungen und sie bringen eigene Lösungsvorschläge für die von ihnen kritisierten Probleme vor.

Nun geht Vobruba ebenso wie Celikates (2009) davon aus, »dass in der Praxis gewisse Anforderungen an die Artikulation von Kritik gestellt werden« (Vobruba 2013, 153), dass die »Möglichkeiten für Kritik [...] von institutionell gegebenen [...] Ausstattungen ab[hängen], aus denen sich Handlungsspielräume für die Leute ergeben« (Vobruba 2017, 184).¹¹ Den kritischen Impuls sozialwissenschaftlicher Forschung lässt sich daher nur dann »durchhalten [...], wenn sie nach institutionell sich eröffnenden Gelegenheiten für die Kritik der Leute« und »Entwicklungen, in denen die institutionellen Rahmen weiter werden und Erweiterungen von Handlungsspielräumen mit sich bringen«, fragt (ebd., 181 und 186).

Der Orientierungsvorschlag der Soziologie der Kritik [...] lautet: Gesellschaftskritische Intentionen der Soziologie lassen sich am ehesten verfolgen, wenn man Bedingungen für die Kritik der Leute untersucht; denn auf die kommt es an. (Vobruba 2017, 188)

Dies hat für Vobruba Folgen für die Auswahl der sozialwissenschaftlichen Untersuchungsgegenstände: »Die Entscheidung für soziale Sicherheit, für den Arbeitsmarkt, Verrechtlichung im Arbeits-, Miet- etc. -verhältnis als

Erziehungswissenschaft übertragbar, wenn diese nicht nur Orientierungen beschreiben, sondern auch selbst Orientierungen *anbieten* möchte (siehe Kapitel 6). Dies hat auch Folgen für das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis. Denn für Vobruba hat Praxis »keinen Begriff für sich selbst. Von Praxis zu sprechen bedeutet zwingend, eine Gegenposition zu ihr einzunehmen, also: ein Minimum an Theorie mitzuführen. Praxis ist ein Theoriebegriff. Praxis ist das, was man aus dem Blickwinkel der Theorie in den Blick bekommt. Anders gesagt: Praxis ist das, was die Leute tun und lassen – aus Theorieperspektive beobachtet« (Vobruba 2017, 179). Eine reflexive Wendung bleibt damit noch immer möglich: »Beobachtet man Theorie soziologisch, so besteht zwischen Theorie und Praxis kein kategorischer Unterschied, sondern es handelt sich um zwei Formen von Praxis, nämlich die Praxis der Leute und die Praxis der Leute, die soziologische Theoriebildung und Forschung betreiben« (ebd.).

- 11 ›Leute‹ nennt Vobruba diejenigen, die ich in dieser Arbeit ›Akteure‹ nenne (vgl. ausführlich Vobruba 2009a, insbes. Kap. 1; in einem Gespräch stimmt er zu, dass ›Akteure‹ ein ebenfalls passender Terminus wäre, vgl. Vobruba 2009b) – im Unterschied zu Erziehungswissenschaftlerinnen. Wenngleich auch Erziehungswissenschaftlerinnen zu Akteuren (respektive Leuten) werden können, ist doch der forschungspraktische Normalfall deren Gegenüberstellung. Die Frage nach einer methodologischen *Symmetrie* zwischen Erziehungswissenschaftlerinnen und Akteuren setzt deren *Unterscheidung* voraus, nicht jedoch den im fünften Kapitel problematisierten *Bruch*.

Themen der Soziologie, liegt demnach nahe; nicht, weil dies Kritik *ist*, sondern unter dem Gesichtspunkt, ob den Leuten Kritik *möglich* wird« (Vobruba 2017, 187).¹² Analoge Überlegungen ließen sich auch für die Themen der Erziehungswissenschaft anstellen: Unter welchen Bedingungen können pädagogische Akteure Kritik äußern? Welche Gelegenheiten ergeben sich, damit die Kritik pädagogischer Akteure an rechtlichen und institutionellen Vorgaben, pädagogischen Organisationen und bildungs- und sozialpolitischen Entwicklungen Gehör findet? Ein Beispiel: Das kritische Potential einer Erforschung der Kettenbefristung an Universitäten läge in dieser Perspektivierung darin, zu zeigen, wie dies die davon betroffenen Akteure daran hindert, Kritik zu üben – natürlich auch an Kettenbefristungen, gleichwohl aber ebenso an anderen Aspekten ihrer Arbeit an Universitäten. Aufgabe einer solchen Kritik und deren Bedingungen erforschenden Erziehungswissenschaft wäre also nicht, selbst Kritik am untersuchten Phänomen zu üben – also etwa nachzuweisen, dass Kettenbefristungen an Universitäten ethisch-moralisch verwerflich sind –, sondern diese daraufhin zu untersuchen, inwiefern sie Kritik der Akteure ermöglicht oder verhindert.¹³

Etwas allgemeiner gesprochen sucht diese erste Variante der Soziologie der Kritik folgende Frage zu beantworten: »In welchen sozialen Verhältnissen entsteht die Kritik sozialer Verhältnisse?« (Holz 1990, 139). Übertragen hieße dies, dass die Frage einer auf methodologischer Symmetrie aufbauenden post-kritischen Erziehungswissenschaft lauten könnte: *In welchen sozialen und pädagogischen Verhältnissen entsteht Kritik pädagogischer Verhältnisse?* Mögliche Spezifizierungen könnten in Fragen folgender Art bestehen:

- 12 Vobruba fasst zusammen: »Man muss also institutionelle Folgen sozialen Wandels anhand der Frage untersuchen, ob sie Unbestimmtheitslücken ergeben, die von den Leuten für eigensinniges Handeln genützt werden können. Solche Unbestimmtheitslücken entstehen insbesondere daraus, dass Akteure – aus welchen Gründen auch immer – mit Ressourcen ausgestattet werden, die es ihnen ermöglichen, sich Systemzwängen ein Stück weit zu entziehen. Kritik muss man sich leisten können« (Vobruba 2017, 187, mit Bezug auf Geuss 2009, vgl. Vobruba 2009a).
- 13 Eine solche Perspektivierung von Kritik und den Bedingungen von Kritik als Objekt wissenschaftlicher Forschung schließt natürlich nicht aus, *als Akteur* Kritik zu üben: »Man muss von der Kritik der Leute ausgehen. Man muss es aber nicht ganz dabei belassen, denn man kann sich darüber schlaue machen, unter welchen Bedingungen sich welche Kritik der Leute entwickelt, und die kritisierenden Ansätze können daraus vielleicht Informationen ziehen, unter welchen Bedingungen die Leute noch am ehesten für theoretisch gewonnene Maßstäbe und Kritikentwürfe resonanzfähig sind. In diesem Sinn kann man sich als kritischer Kritiker unter die Leute mischen, und die eigene theoretische Kritik als Praxis eigener Art begreifen und betreiben« (Vobruba 2017, 184).

Wo kommt die Kritik her? Was sind die Ursachen und Entstehungszusammenhänge von Kritik? [...] Wo führt Kritik hin? Was sind die Wirkungen, die intendierten und nicht intendierten Effekte, von Kritik? [...] Welchen Akteuren lassen sich Maßstäbe von Kritik zurechnen? [...] Wie sehen diese Maßstäbe aus? (Vobruba 2013, 160f.).

Hier wird sichtbar, dass Vobrubas Interesse primär nicht dem *Inhalt* der Kritik der Akteure gilt, sondern den sozialen *Bedingungen* der Kritik der Akteure, »den sich institutionell eröffneten Situationen, die das Auftreten von Kritik und ihren Konsequenzen praktisch möglich und somit empirisch wahrscheinlich machen« (Vobruba 2013, 162).

Gegenüber Vobrubas Interesse an den makrostrukturellen Bedingungen der Kritik der Akteure wählt Boltanski eine mikrologische Perspektive zum Ausgangspunkt seiner Soziologie der Kritik, die programmatisch phänomenologische und ethnomethodologische Motive zitiert (vgl. Boltanski 2019):

Zurück zu den Sachen selbst. Im Fall der Kritik bedeutet *Zurück zu den Sachen selbst* nun aber: an erster Stelle Situationen beobachten, beschreiben und interpretieren, in denen sich Personen ans Kritisieren machen, das heißt *Dispute* bzw. *Auseinandersetzungen*. (Boltanski 2010, 46)

Mit der Soziologie der Kritik kann »ein Inventar erstellt werden«, das jene »Kategorien und Größen« umfasst, die in kritischen Praktiken aufgerufen werden (Bogusz 2010, 46). Dabei ist Boltanski ebenso wie Celikates und Vobruba daran gelegen, die kritischen Impulse der Sozialwissenschaft nicht aufzugeben: »Es kann nur darum gehen: die Rolle der Kritik zu stärken« (Boltanski 2010, 215, vgl. Boltanski/Thévenot 1999; Boltanski/Chiapello 2003; Boltanski 2019).¹⁴

Um Boltanskis Verschiebung von einer kritischen Wissenschaft zu einer Wissenschaft der Kritik zu plausibilisieren, biete ich im Folgenden zunächst einen kurzen Hintergrund zu Boltanski an¹⁵ und dann eine Rekonstruktion zentraler Begriffe seines Buchs *Soziologie und Sozialkritik* (2010). Dabei beabsichtige ich zu zeigen, dass Boltanski ein

14 Diesbezüglich grenzt sich Boltanski auch explizit von Latour ab, dem er eine »Zurückweisung der Kritik« attestiert, die »mit dem postmarxistischen Projekt gänzlich brechen möchte« (Boltanski in Boltanski/Honneth 2009, 82).

15 Hierfür folge ich weitgehend der Darstellung in Sekundärliteratur, insbesondere von Bogusz (2010), da zentrale methodologische Arbeiten Boltanskis noch nicht übersetzt wurden. Zur deutschsprachigen Rezeption Boltanskis siehe Peter (2011), zu einer Interpretation Boltanskis als dritte Option jenseits der deutschsprachigen Pattstellung zwischen objektivistischer und sozialkritischer Sozialforschung siehe Diaz-Bone/Horvath (2019, insb. 246f.). Zum Verhältnis zwischen Boltanski, der seinen Ansatz explizit als *pragmatische Soziologie* versteht, und dem amerikanischen Pragmatismus siehe Stavo-Debaugé (2012), Bogusz (2013; 2014) und Quéré/Terzi (2014).

anspruchsvolles Vokabular bereitstellt, um sowohl die zur Rechtfertigung ihrer Kritik verwendeten *Strategien* der Kritik der Akteure als auch den *Inhalt* der Kritik der Akteure zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung zu machen.

Boltanskis Arbeiten zeichnen sich durch den Versuch aus, vielfältige theoretische Strömungen in empirische Untersuchungen zu integrieren.¹⁶ Für mein Anliegen einer Alternative zum Bruch mit den Akteuren ist insbesondere Boltanskis *methodologische Symmetrie*¹⁷ von Interesse.¹⁸ Hierzu geht Boltanski, ähnlich wie Schatzki und Latour, davon aus, dass gesellschaftliche Ordnungen und stabile Phänomene prinzipiell unwahrscheinlich und zu erklären sind. Daraus folgt eine »Begründungspflicht der beobachteten Phänomene«, die nicht »von einer ihr inhärenten Logik, die der Soziologe aufzuspüren hat«, ausgeht, sondern »von der Zufälligkeit und Kontingenz ihres Daseins in der Welt« (Bogusz 2010, 9). Es gelte, die »ständige Ungewißheit darüber, was ist und wert hat, ernst zu nehmen« (Boltanski 2010, 91, Hv. i.O. getilgt). Daraus folgt die Frage:

Wenn Ordnungen das Unwahrscheinliche, das Zu-Erklärende sind, wie können Akteure dennoch übereinstimmend handeln, oder zumindest Handlungslogiken der Übereinstimmung entwickeln, die zu einem einigermaßen friedlichen Zusammenleben führen? Boltanskis Antwort darauf lautet: Sie müssen über spezifische Kompetenzen verfügen, die es ermöglichen, Übergänge zwischen verschiedenen Situationen herzustellen. (Bogusz 2010, 10)

- 16 Bogusz zählt auf: »In Boltanskis Soziologie vereinen sich [...] strukturalistische und phänomenologische Hermeneutik, praxistheoretische Erkenntnistheorie, sozialanthropologischer Empirismus, deleuzianische Differenztheorie, methodologische Symmetrie und kritische Wissenschaft« (2010, 8).
- 17 Celikates spricht hinsichtlich der Arbeiten Boltanskis auch von einem »methodologischen Egalitarismus« (2009, passim).
- 18 Um Boltanskis Sprechweisen als Alternative zum kritischen Bruch mit den Akteuren darzustellen, tendiere ich dazu, bestimmte Aspekte zu vernachlässigen, die insbesondere mit Boltanskis starkem Festhalten am Strukturalismus, etwa den Arbeiten von Durkheim und Chomsky (vgl. etwa Boltanski in Boltanski/Honneth 2009, 93f.), zusammenhängen und meines Erachtens zumindest in einem Spannungsverhältnis zu seiner methodologischen Symmetrie stehen. Meine Darstellung bleibt einem durch Wittgenstein informierten Pragmatismus verpflichtet, der meines Erachtens letztlich inkompatibel mit Boltanskis strukturalistischem Verständnis von sozialen Regeln ist, die es sozialwissenschaftlich zu analysieren gelte (für eine strukturalismusfreundlichere Interpretation des Pragmatismus mit Bezug auf Boltanski vgl. Diaz-Bone 2017; 2022). Meines Erachtens ist dieses Verständnis von sozialen Regeln auch der Grund dafür, weshalb Boltanski die Involviertheit der Sozialwissenschaftlerin in ihren Gegenstand stets außen vor lässt (vgl. für eine bedenkenswerte Kritik daran Schürmann 2015, 181f.).

Nun besteht Boltanskis »Erklärungsleistung« allerdings »nicht darin, die epistemische Instabilität von Situationen der Rechtfertigung aufzulösen, sondern eine Pluralität von Äquivalenzkriterien sichtbar zu machen und zu zeigen, wie Handlungskoordination *trotzdem* funktioniert« (Potthast 2001, 554, Hv. KW). Handlungskoordination ebenso wie Prüfung und Kritik »funktioniert« nach Boltanski aufgrund der Kompetenzen der Akteure, »Handlungskoordination zu evaluieren, zu kritisieren und dazu unterschiedliche Referenzen zu mobilisieren« (Leemann/Imdorf 2019a, 4).¹⁹ In Anlehnung an Latour spricht Boltanski auch von »Übersetzungen« im Sinne des Verschiebens von einem Handlungsregime zu einem anderen« (Bogusz 2010, 10). Diese Verschiebungen jedoch sind nicht primär struktur-, sondern praktikentheoretisch zu verstehen:²⁰ Boltanski nimmt keine unbewussten Strukturen an, die durch Praktiken verdeckt werden und die es mit wissenschaftlichen Mitteln aufzudecken gilt, sondern setzt an der Erfahrung der Akteure an und »gesteht den Akteuren damit einen praktischen Sinn zu, der imstande ist, sich selbst zu reflektieren – was nicht bedeutet, dass die Akteure unabhängig sind von sozialen Ungleichheitsstrukturen« (ebd., 11). Gesteht man den Akteuren einen solchen praktischen Sinn zu, ist davon auszugehen, dass sie Kritik üben, die nicht vollumfänglich durch theoretisch angenommene oder empirisch rekonstruierte Strukturen erklärt werden oder in diesen aufgehen.

Der Bruch mit den Akteuren erschwert es nun, die emanzipatorischen Potentiale von Praktiken und den kritischen Gehalt der Reflexionen der Akteure zu erkennen.²¹ Ähnlich wie Rancière, den ich im nächsten Ab-

19 Etwas ausführlicher fassen Leemann und Imdorf dies wie folgt zusammen: »Soziale Situationen zeichnen sich [...] durch plurale, auch widersprüchliche Handlungsrationaltäten und Gerechtigkeitsorientierungen aus, die in der Handlungskoordination zusammentreffen und zu Disputen und Aushandlungen um die jeweils gültige Wertordnung führen. Akteure besitzen die Fähigkeit, situativ das eine Gerechtigkeitsprinzip für ein anderes zu verlassen, oder zwischen verschiedenen Rechtfertigungsordnungen Kompromisse zu bilden, um Lösungen zu finden und handlungsfähig zu bleiben« (Leemann/Imdorf 2019, 5). Diese »Mehrdeutigkeit von Situationen führt zur Prüfung der eingebrachten Referenzen, welche sich bewähren oder als ungerechtfertigt kritisiert und zurückgewiesen werden können« (ebd., 4).

20 Hier besteht meines Erachtens eine große Spannung sowohl zwischen verschiedenen Arbeiten Boltanskis als auch zwischen Boltanskis eigenen Arbeiten und deren Rezeption, die meiner Wahrnehmung nach dazu neigt, die strukturalistische Seite stärker zu betonen (zumindest stärker als Boltanski dies meines Erachtens in *Soziologie und Sozialkritik* veranschlagt, vgl. Boltanski 2010).

21 Dies unterscheidet Boltanskis Gebrauch des »praktischen Sinns« von demjenigen Bourdieus, dem immer wieder vorgeworfen wird, er »lokalisiere soziale Strukturen nicht konsequent in den Praktiken und weise diesen eine

schnitt vorstellen werde, ist auch Boltanski der Überzeugung, dass »[d]ie kritische Soziologie [...] ihre eigene Grundannahme von der sozialen Ungerechtigkeit« nur noch »bestätigt« (ebd., 46). Im schlimmsten Fall wird durch den Bruch mit den Akteuren diesen »selbst jeglicher Handlungsspielräume beraubt, bzw. das, was Optionalitäten eröffnen könnte, fremdbestimmten Herrschaftsprinzipien zugeordnet, die von den Akteuren nicht durchschaut werden« (ebd.), oder sogar, wie im fünften Kapitel herausgearbeitet, nicht durchschaut werden *können*.

Handlungsspielräume der Akteure, Reflexion, das Einklagen von Gerechtigkeit, Kritik: Diese Möglichkeiten sind in pluralistischen Gesellschaften empirisch gegeben. Boltanski geht einerseits davon aus, dass diese Möglichkeiten *alltäglich* aktiviert werden, andererseits grenzt er sich jedoch von einem Verständnis von Kritik und Verschiebung ab, das etwa auf *fortwährende* Iterabilität, wie etwa bei Derrida (1988, vgl. Butler 2006, Kap. 4), abhebt: »Nach der Möglichkeit von Kritik fragen heißt anerkennen, daß die soziale Aktivität nicht *ständig* kritisch ist und wohl auch nicht sein kann« (Boltanski 2010, 83, Hv. KW). Gleichwohl geht Boltanski davon aus, dass »sämtliche Akteure«, und zwar unabhängig von ihrer Stellung im sozialen Raum, »Referenzgrößen aufrufen können, die sowohl innerhalb als auch außerhalb des sozialen Raumes zu

im Verhältnis zu den objektiven Strukturen lediglich sekundäre Rolle zu« (Schmidt 2014, 196, mit Verweis auf Schatzki 1996 und Berard 2005). Unabhängig davon, ob dieser Vorwurf Bourdieu gegenüber angemessen ist, würde ich denselben teilweise auch Arbeiten Boltanskis machen, etwa *Über die Rechtfertigung* (Boltanski/Thévenot 2014). Während Bourdieus praktischer Sinn stark an das *soziale Feld* gebunden ist, hebt Boltanski hervor, dass in ein und demselben sozialen Feld ganz unterschiedliche *Rechtfertigungsordnungen* aufgerufen werden können. Damit jedoch läuft man meines Erachtens Gefahr, bloß die eine »objektive Struktur« durch die andere zu ersetzen. Dies wird auch in der Rezeption Boltanskis deutlich, in der sich bisweilen ein Interesse an Rechtfertigungs*praktiken* gar nicht mehr erkennen lässt. Boltanskis oben angeführte Forderung – »*an erster Stelle Situationen* beobachten, beschreiben und interpretieren, *in denen sich Personen ans Kritisieren machen*, das heißt Dispute bzw. Auseinandersetzungen« (2010, 46, Hv. i.O. getilgt und neu hinzugefügt) – genügen diese Studien zumindest nicht, insofern sie entweder gar keine Situationen beschreiben, in denen sich Personen ans Kritisieren machen, oder diese deduktiv in bestimmte Rechtfertigungsordnungen einsortieren, ohne mit dem praktischen Eigensinn von Akteuren zu rechnen, in Situationen des Kritisierens zwischen mehreren Rechtfertigungsordnungen zu wechseln oder diese gar zu überschreiten (die *Pluralität* und prinzipielle *Offenheit* von Rechtfertigungsordnungen sind allerdings für Boltanski und Thévenot wichtig, vgl. 2014). Damit gelingt es auch vielen an Boltanski anschließenden Studien nicht, die methodologische Symmetrie Boltanskis methodisch umzusetzen – wenn es denn überhaupt ihre Absicht war –, und sie schreiben den Bruch mit den Akteuren fort.

verorten sind, in der die Aushandlung stattfindet« (Bogusz 2010, 47, vgl. Boltanski/Thévenot 1999; 2014). Wenngleich also der soziale Raum – verstanden sowohl als Stellung in der Sozialstruktur als auch ganz konkret als materielle Umgebung – die kritischen Aktivitäten der Akteure *bedingt*, so wirkt er keineswegs *determinierend* oder per se begrenzend.

Soweit die Rekonstruktion Boltanskis mit dem Schwerpunkt der Perspektive auf die *zweite* Variante der Soziologie der Kritik, an den zur Rechtfertigung ihrer Kritik verwendeten *Strategien* der Kritik der Akteure, den Rechtfertigungspraktiken und -ordnungen. Um Boltanskis Verständnis von Kritik und seine Alternative einer Soziologie der Kritik noch genauer zu beschreiben und dabei noch stärker deren möglicher Fokus auf den *Inhalt* der Kritik der Akteure zu betonen, rekonstruiere ich nach diesen allgemeineren Ausführungen im Folgenden die grundlegenden begrifflichen Justierungen seiner einschlägigen Studie *Soziologie und Sozialkritik* (2010), in der die Gegenüberstellung zwischen kritischer Soziologie und einer Soziologie der Kritik am elaboriertesten ausgearbeitet wurde.²² Mein Interesse gilt hier insbesondere Boltanskis Problematisierung der Kritik und seine Alternativen – jenseits spezifisch disziplinärer historischer Entwicklungen und nationalen disziplinpolitischen Auseinandersetzungen. Daher spreche ich stark vereinfachend von ›der Kritik‹ einerseits und Boltanskis ›Alternative‹ andererseits, wenngleich er selbst immer wieder betont, dass es ihm um eine *andere Art der Kritik* gehe.

Boltanski definiert »Kritik« zunächst als die »sozial verwurzelten und kontextabhängigen Formen der Kritik«, im Sinne einer »Alltagskritik« (2010, 20), welche er von »Metakritik« abgrenzt, womit er »theoretische Konstruktionen« bezeichnet, die »auf Enthüllung von Unterdrückung, Ausbeutung und Herrschaft [...] abzielen« (ebd., 24).²³ Schwierig (und im weiteren Verlauf des Buches nicht stringent durchgehalten) wird diese Abgrenzung dadurch, dass für Boltanski sowohl die Kritik auf theoretische Konstruktionen als auch Metakritik auf sozial verwurzelten und kontextabhängigen Formen der Kritik angewiesen ist (vgl. ebd., 42 und 48). Boltanskis andere Art der Kritik positioniert sich gewissermaßen *zwischen* der Kritik der Akteure und der Kritik der kritischen Wissenschaft. Insofern es mir hier um Alternativen zu dem Bruch zwischen diesen beiden Perspektiven geht, bezeichne ich im Folgenden mit ›Kritik‹ nur die Kritik der

22 Es wurde vielfach konstatiert, Boltanski würde seine Soziologie der Kritik in diesem Buch noch einmal zu justieren und Zugeständnisse in Richtung kritischer Soziologie zu machen (vgl. Celikates 2009; Bogusz 2010).

23 Diese Unterscheidung ist der einleitend in Anschluss an Celikates und Honneth vorgestellten Unterscheidung zwischen Kritik auf Objekt- und Metaebene ähnlich, allerdings nicht gleich, insofern dort das *Objekt* der Kritik den Unterschied macht, während bei Boltanski die *Perspektive* ausschlaggebend ist.

kritischen Wissenschaft – eine spezifische Form der Kritik, die Boltanski selbst problematisiert und zu der er Alternativen vorschlägt.²⁴

Kritik bezieht sich für Boltanski auf ein »synthetisches Objekt« (ebd., 15), das nicht direkt beobachtet werden kann, sondern vielmehr vom Kritiker konstruiert werden muss, also dessen »Offenlegung notwendig über eine Rekonstruktion durch den Analysierenden erfolgt« (ebd.). Hier lassen sich Verbindungen zu Latours Entlarvungsimpetus ziehen, dessen Ziel die Offenlegung des Verborgenen ist, welches sich, wie Boltanski es formuliert, »dem Bewußtsein der Akteure« entzieht (ebd., 16, siehe hierzu auch das vierte Kapitel).²⁵ Kritik »postulier[t] das Vorhandensein tiefgreifender, dauerhafter Asymmetrien« (ebd., 16), *Verborgenes* also von einer spezifischen Qualität, nämlich sowohl als *Vertikales* (»tief«) als auch als *Stabiles* (»dauerhaft«). Das Verborgene aufzudecken ist daher ein Unternehmen, das eine »Perspektive der Totalität« voraussetzt, welche »die Realität in ihrer Gesamtheit kolonialisier[t]« (ebd., vgl. ebd., 19f. und 78): »Es gibt *überall* Beherrschte und Herrschende« (ebd., 16, Hv. KW). Besonders trickreich ist nun, dass »die Akteure die ihnen auferlegte Herrschaft nicht nur ohne ihr Wissen erleiden, sondern zuweilen selbst zu ihrer Ausübung beitragen« (ebd., 17). Insofern die Akteure Opfer von Ausbeutungsverhältnissen sind, die sie selbst nicht erkennen (können), ist Kritik immer zugleich auf »Macht-, Ausbeutungs- und *Erkenntnistheorien*« (ebd., 27) angewiesen.

Dieser totalitäre – oder »systematische« (ebd., 18) – Charakter der Kritik, der im »ständige[n] Anspruch, über die Ursachen der Unzufriedenheit der Akteure mehr zu wissen als diese selbst« zum Ausdruck kommt, bringt Boltanski in Verbindung mit »einer Art von Wahnsinn«, nämlich Paranoia (ebd.): »Wie der Paranoiker überall den Komplott wittert« – wir können auch an die Verschwörungstheorien in Latours »Elend der Kritik« zurückdenken – »so der kritische Soziologe überall Herrschaft, sogar in den Fällen, wo die Akteure [...] gar nichts Anormales bemerken« (ebd., vgl. Boltanski 2013; Sedgwick 2003, Kap. 4).²⁶

- 24 Wie bereits dargelegt (siehe Kapitel 2), geht es mir selbst nicht primär um den Begriff der »Kritik« – ob man sich also dies- oder jenseits der Kritik positioniert, ist nicht entscheidend. Worauf es mir ankommt, ist, neue Sprechweisen für die Erziehungswissenschaft zu erarbeiten (siehe Kapitel 1).
- 25 Ebenso könnte an dieser Stelle an die gerade in Deutschland prominente »rekonstruktive Sozialforschung« gedacht werden, die ja gleichfalls nur deshalb notwendig ist, weil die Akteure selbst nicht in der Lage sind, das zu sehen, was durch den wissenschaftlichen Kritiker/Analytiker rekonstruiert wird. Dieser Strang kann im Folgenden mitgelesen werden, wird jedoch nicht explizit weiterverfolgt.
- 26 Das Detektivische der Kritik, dem Boltanski eine ausführliche Studie gewidmet hat (2013), bringt er wir folgt auf den Punkt: Der kritische »Wissenschaftler ist eine Art Sherlock Holmes: Man gibt ihm einen Hinweis oder

Nun ist es aber der Erziehungswissenschaft eigen, mit Akteuren zu tun zu haben, denen ein »reflexive[s] Vermögen« (Boltanski 2010, 19) nicht abgesprochen werden kann. Wenn wir nicht gänzlich von der Pädagogik abrücken wollen, deren Objekte nun mal Menschen sind, stoßen wir in unserer Disziplin nur sekundär auf »»natürliche« Objekte«, die sich durch eine »Gleichgültigkeit gegenüber den Vorstellungen, die man sich von ihnen macht, und den Beschreibungen ihrer Seinsweisen durch Alltagsmenschen oder wissenschaftlich ermächtigte Experten« auszeichnen (ebd.). Solche »natürlichen« Objekte sind selbstverständlich Teil pädagogischer Wirklichkeit, doch nicht ihnen gilt die primäre Aufmerksamkeit pädagogischer Praxis. Insofern scheint mir Boltanskis Plädoyer für die Anerkennung der kritischen Kapazitäten – und damit *Kritiken* – der Akteure für die Erziehungswissenschaft noch dringlicher als für die Soziologie, die, wie etwa in der von Latour vorgeschlagenen Variante, womöglich gut damit leben kann, dass die Gesellschaft eben nicht nur aus Menschen besteht.

Die *Metakritik* der Wissenschaftlerin muss sich nach Boltanski auf die Kritik der Akteure beziehen, »so als würden sie ihnen selbst entspringen und sie gleichsam selbst aufklären« (ebd., 22). Zugleich jedoch benötigt Metakritik einen »ausreichend autonom[en]« »normative[n] Ansatzpunkt[]« (ebd., 21), der sich nicht auf die Positionalität spezifischer Akteursgruppen reduzieren und damit relativieren lässt. Metakritik muss »die Akteure dazu bringen, wiederzuerkennen, was sie gewissermaßen bereits kennen, freilich ohne es zu wissen, um zu *realisieren*, woraus die Realität besteht, und kraft dieser Enthüllung Distanz zu beziehen gegenüber dieser Realität« (ebd., 22). Akteure können Situationen ebenso beschreiben wie Kritiker, doch nur jene können »zur Erkenntnis der Strukturen vordringen« (ebd., 41), indem sie wissenschaftliche Methoden und Analysekategorien anwenden, die den Akteuren versagt bleibt.

Eine weitere Unterscheidung nimmt Boltanski vor zwischen einer *einfachen* und einer *komplexen Außenposition* der Kritik. Eine einfache Außenposition nimmt schon derjenige ein, der eine mit dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und Wahrheit einhergehende Beschreibung liefert. Wir können hier an deskriptive empirische Erziehungswissenschaft denken: Auch sie ist »schon in ihrer Konzeption zumindest potentiell kritisch«, denn »läge der substanzielle Gehalt ihres Gegenstands stets allen offen vor Augen«, hätte sie »schlicht keinen Daseinsgrund« (ebd., 26, vgl. für eine praxistheoretische Perspektive auf das Problem der

eine Information, und schon weiß er ganz genau, um was es geht, und kann [...] seine [...] Analyse in Gang setzen. Das ist keine gute Feldforschung! Gute Feldforschung setzt die Akzeptanz von Unsicherheit voraus, davon, dass man eben nicht weiß, um was es geht« (Boltanski in Boltanski/Honneth 2009, 84).

Sichtbarkeit Schmidt/Volbers 2011). Eine komplexe Außenposition umfasst die deskriptive Dimension der einfachen Außenposition und nimmt noch eine normative hinzu. Eine in diesem Sinne komplexe Kritik benötigt »Mittel«, um ein »Werturteil über die deskriptiv erfasste soziale Ordnung abzugeben« (Boltanski 2010, 26), ist also »zugleich Instrument zur Beschreibung der Herrschaft und Instrument zur Emanzipation von Herrschaft« (ebd., 39, Hv. KW).

Boltanskis Anliegen lässt sich nun meines Erachtens so beschreiben, eine Forschungsstrategie zu entwickeln, die diese beiden Unterscheidungen zwischen Alltags- und Metakritik sowie zwischen einfacher und komplexer Außenposition auf-, unter- oder in eins laufen lässt. Er plädiert in beiden Fällen nicht für eine Positionierung auf der einen oder anderen Seite, sondern versucht eine Alternative zu erarbeiten, welche einerseits die Probleme der beiden Seiten ablegt und andererseits deren Stärken vereint. Boltanski möchte insbesondere weder nur bei der bereits vorhandenen Kritik der Akteure stehen bleiben noch eine eigene Kritik durch einen selbst vorgegebenen externen normativen Rahmen begründen.²⁷ Positiv gesprochen geht es ihm um eine »komplexere[] Innenposition«, die über die komplexe Außenposition hinaus noch »die Integration dessen, was die Kritik von außen noch dem Rahmen verdankt, den sie kritisiert« anstrebt (ebd., 49).²⁸ Es geht also darum, aus der »Sammlung und expliziten Darstellung der von den Akteuren in den alltäglichen

27 Die Positionen auf den beiden Seiten der Opposition werden bisweilen als die einzig möglichen beschrieben, etwa von Jaeggi, die betont, die von ihr vorgeschlagene Variante der *immanenten Kritik* gehe »nicht allein von faktischen, sondern von gerechtfertigten Normen aus« (2009, 286). Jaeggi vertraut nicht auf die bloß »faktisch gegeben«, sondern veranschlagt »begründete, vernünftige Normen« (ebd.). Damit hält sie in Boltanskis Terminologie die komplexe Außenposition für notwendig, um entscheiden zu können, welche Normen vernünftig begründet sind und welche nicht. Darüber hinaus ist die komplexe Außenposition für Jaeggi nötig, um »eine widersprüchliche Situation in etwas Neues zu überführen«: »Immanente Kritik ist *transformativ*« (ebd., 287). Für Jaeggi geht Kritik in einer Art »Lernprozess« (ebd., 289) auf – in Anlehnung an Koller (2012) müsste man von einem *Bildungsprozess* sprechen –, mitsamt dessen »Krisen« und deren »Erfahrung und Bewältigung« (Jaeggi 2009, 289, vgl. 2014, Kap. 7–10). Eine genauere Untersuchung der Pädagogisierung des Vokabulars der Kritischen Theorie in den Arbeiten Jaeggis steht meines Wissens nach noch aus.

28 Bogusz zufolge geht Boltanski davon aus, Kritik sei »immer *Bestandteil dessen, was sie kritisiert*, sie kann keine Exteriorität für sich beanspruchen« (Bogusz 2010, 67, Hv. KW), weshalb auch der in *Der neue Geist des Kapitalismus* (Boltanski/Chiapello 2003) herausgearbeitete »konstitutive Charakter der Kritik in der Geschichte des Kapitalismus« (Bogusz 2010, 101) keine Überraschung darstellt.

chen Lebensumständen entwickelten Kritik«, also der Erforschung der Alltagskritik, »selbst eine Normativität hervortreten zu lassen«, die über diese hinaus in Richtung einer metakritischen Position weist (ebd., 48). Von der anderen Richtung aus formuliert, geht es darum, sowohl die »Option der Außenposition« (ebd., 80, Hv. i.O. getilgt) zu erhalten als auch die »Aufmerksamkeit für die Aktivitäten und kritischen Kompetenzen der Akteure«, um einerseits »die Realität in Frage zu stellen und den Beherrschten ein Instrumentarium an die Hand zu geben, mit dem sie ihrer Fragmentierung widerstehen können, indem ihnen ein Gesamtbild der sozialen Ordnung sowie Äquivalenzprinzipien an die Hand gegeben werden«, und andererseits »die Anerkennung der pluralistischen Erwartungen [zu] bewahren, die innerhalb der zeitgenössischen demokratisch-kapitalistischen Gesellschaften im kritischen Sinn der Akteure, einschließlich der am stärksten Dominierten, augenscheinlich eine zentrale Bedeutung haben« (ebd.). Letztere Formulierung betont Boltanskis radikale Situierung des eigenen Ansatzes in spezifischen geographischen und historischen Umständen, die für seine Justierung von Kritik ausschlaggebend sind. Der Soziologie der Kritik geht es darum, die Kritik der Akteure umzuarbeiten, ohne ihren Gehalt zu verlieren:

Was die Philosophie mit den Schriftstellern anstellt – genau das will auch die Soziologie der Kritik mit den Alltagsmenschen anstellen: daran arbeiten, daß deren existentielle Erfahrungen sichtbar und verständlich werden. (Boltanski 2010, 162)

Damit ist meines Erachtens eine Verschiebung Boltanskis angedeutet, weniger, wie Celikates (2009) und Bogusz (2010) konstatieren, in Richtung kritischer Soziologie, sondern von einer Aufmerksamkeit für die an den zur Rechtfertigung ihrer Kritik verwendeten *Strategien* der Kritik der Akteure – den Rechtfertigungspraktiken und -ordnungen, wie sie etwa in »Über die Rechtfertigung« vorherrschend war – hin zum *Inhalt* der Kritik der Akteure. In »Soziologie und Sozialkritik« scheint mir Boltanski die Gefahr einer Überbetonung strukturalistischer Theorieelemente erkannt zu haben und demgegenüber, wenn gleich stets in Spannung befindlich, ein Vokabular zu erarbeiten, das es nicht erlaubt, die »Situationen [...], in denen sich Personen ans Kritisieren machen« auf »politisch-semantische[] Regime« zu reduzieren²⁹ – gerade weil »Kritik [...] leicht von den Herrschaftsdispositiven absorbiert« wird (Boltanski 2010, 46, 201 und 199).³⁰

29 Damit soll nicht gesagt werden, dass diese aus dem Fokus Boltanskis Interesses verschwinden.

30 Es ist allerdings gut möglich, dass meine Interpretation Boltanskis zu sehr durch Latours Irreduktionismus geprägt ist, als dass sie von Boltanski selbst akzeptiert werden könnte.

b) Beispielstudie: Schulreform in actu

Wie kann nun Forschung einer solchen »Soziologie der Kritik« aussehen und was kann sie leisten? Beispiele von Boltanski selbst finden sich in der historisch angelegten, gemeinsam mit Ève Chiapello verfassten Studie *Der neue Geist des Kapitalismus* (Boltanski/Chiapello 2003). Dabei erarbeiten die Autorinnen eine Unterscheidung zwischen vier »Quellen der Empörung« (ebd., 80), aus denen sich Kritik am Kapitalismus speist: Entzauberung, Unterdrückung, Armut und Opportunismus. Ähnliche »Quellen« ließen sich auch für die Kritik am Bildungswesen ausmachen, die sowohl von pädagogischen Akteuren als auch von Erziehungswissenschaftlerinnen vorgebracht werden. So ließe sich beispielsweise eine Kritik an einer Entzauberung der Kindheit, der Schule, der Bildungserfahrung etc. als Authentizitätsverlust und fehlender Möglichkeit zu Ausdruck und Selbstentfaltung einerseits einer Kritik an materieller Armut und damit einhergehender Chancenungleichheit andererseits gegenüberstellen und kontrastieren.³¹

Boltanskis Arbeiten wurden innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft insbesondere hinsichtlich der gemeinsam mit Thévenot entwickelten *Rechtfertigungsordnungen* rezipiert (vgl. Imdorf 2011; Peter 2017; Böker 2018; Horvath 2018; Verdier 2019).³² Dieses Interesse

31 Dies schließt nicht aus, dass solche verschiedenen Quellen der Kritik nicht die gleichen Gegenstände problematisieren: So ließe sich etwa die zunehmende Standardisierung der schulischen Leistungsmessung einerseits als Unterdrückung der Individualität der Kinder kritisieren und andererseits als repressives Selektionsinstrumentarium, das die individuell-materiellen Hintergründe der Kinder nicht hinlänglich berücksichtigt. Dabei würde die sich aus Entzauberung speisende Kritik die Differenz der Kinder in diesen selbst verorten und die sich aus Armut speisende Kritik in deren äußeren Umständen – also gleichsam entgegengesetzt und konzeptionell widersprüchlich, was aber, und dies wollte ich kurz beispielhaft zeigen, nicht dazu führen muss, unterschiedliche Objekte der Kritik auszumachen.

32 Während ich mich hier für das Verhältnis zwischen Wissenschaftlerin und Akteuren interessiere, besteht das Interesse großer Teile der an Boltanski und Thévenot anschließenden Forschung unter dem Namen »Soziologie der Konventionen« (vgl. einführend Diaz-Bone 2011b; 2022, für eine Sammlung von Grundlagentexten Diaz-Bone 2011a, für eine Geschichte der Entwicklung der Soziologie der Konventionen mit Blick auf die Geschichte des Bildungswesens und der Gesellschaftskritik in Frankreich Derouet 2019) gerade nicht primär in den *Praktiken von Akteuren*, sondern deren koordinierende *Referenzsysteme*. So fasst Dodier die grundlegenden Annahmen wie folgt zusammen: »Damit diese Formen der Koordination Gestalt annehmen können, bedarf es einer umfassenden Grundausrüstung an Konventionen, die sich als großes Reservoir individueller Fähigkeiten und externer Träger darstellt. [...] Dieses gemeinsame Fundament ist nicht nur in die Personen

an Konventionen, Ordnungen und Strukturen (der Deutung, Rechtfertigung, Kritik etc.) wirkt dem hier herangetragenen Interesse an Boltanskis methodologischer Symmetrie als Alternative zum Bruch mit den Akteuren tendenziell entgegen. Eine solche Symmetrie kann veranschaulicht werden durch die Studie *Bildungsarbeit im Spiegel von Rechtfertigung und Kritik: Überlegungen zur Spezifität normativer Deutungsmuster im Feld schulischer Leistungspolitik* von Grass (2015, vgl. Graß 2017; Graß/Altrichter 2017), die ich im Folgenden vorstelle.³³

Die Studie von Grass (2015) erforscht die Kritik von Schulleiterinnen am geänderten Anforderungsprofil an Schulen und an der ihnen darin zugedachten Rolle. Dabei geht sie von der Annahme aus, »dass es bei Bildung und Erziehung immer schon um ›legitimierungsbedürftige Formen der Beeinflussungskommunikation und damit um Praktiken der Macht und der Regierung von Heranwachsenden geht« (ebd., 297, mit Zitat aus Amos/Meseth/Proske 2011, 10). Daraus folgt, dass »permanent verhandelt« wird, »wer wie erziehen und unterrichten darf, was gelehrt wird und wo die Verantwortlichkeiten angesiedelt sind« (Grass 2015, 297). Die »Anforderungen und Erwartungen« an »[d]ie Bildungsarbeit, der LehrerInnen im Alltag nachgehen«, wird fortwährend »auf ihre Legitimität ›geprüft‹ und somit gerechtfertigt oder zum Gegenstand

eingeschrieben, sondern auch in Büchern, Institutionen, Dispositiven, Repräsentanten hinterlegt und wird ständig in den an Gerechtigkeit orientierten Disputen und der Konstruktion von ›gerechtfertigten‹ Einigungen wieder aufgegriffen, weitergegeben und reaktiviert« (Dodier 2010, 9). Daraus folgt das Interesse der Verbindung »zwischen den allgemeinen, aus dem Repertoire der gemeinsamen Welten geschöpften Ressourcen und den jeweiligen Einzelsituationen« (ebd.). Wenngleich die Soziologie der Konventionen zumindest primär und bisweilen auch ausschließlich an Rechtfertigungsordnungen interessiert ist und nur sekundär oder gar nicht an Rechtfertigungspraktiken, bezeichnet Dahmen sie gleichwohl als »praxeologische[n] Zugang« (2019, 406).

- 33 Weitere Arbeiten in Anlehnung an Boltanskis Soziologie der Kritik, die dem hier rekonstruierten methodologischen Symmetrie folgen, liegen vor in Straehler-Pohls ausgezeichnete Studie *Konventionen auf schwindendem Grund – Zu den praktischen Konsequenzen schulischer Selektion an einer Hauptschule im sozialen Brennpunkt* (2019, vgl. seine im Hinblick auf eine methodologische Symmetrie sehr interessante ausführlichere Studie zum selben Thema von 2023, dort allerdings ohne Bezug auf Boltanski) sowie in der Arbeit von Chatel (2019), in der die Kritik von Arbeitgeberinnen- und Lehrerinnenverbänden an Lehrplanreformen für das Unterrichtsfach *Sciences économiques et sociales* in Frankreich rekonstruiert wird. Methodisch scheint mir in Chatels Studie allerdings kein Unterschied zu etablierten diskursanalytischen Arbeitsweisen zu bestehen. Für weitere dezidiert bildungshistorische Erprobungen der Soziologie der Konventionen siehe Berner (2019) sowie Leemann/Imdorf (2019b).

von Kritik« (ebd., 289). Die spezifischen »Anforderungen und Erwartungen«, die in der Studie zum Gegenstand gemacht werden, bestehen in der »Standardisierung und damit die Reduktion der autonomen Handlungsspielräume, die Ergebnisorientierung von Bildung und Bildungsarbeit sowie die *Managerialisierung* und damit verbundene leistungspolitische Instrumente [...], deren Einführung, Implementierung, Durchsetzung, oder aber ihre praktische Zurückweisung sowie Umgehung«, auch von »Praktiken der Rechtfertigung und Kritik« abhängen (ebd., 296). »Leistungspolitiken sind also einerseits begründungspflichtig durch jene, die sie ›bestimmen‹, und sie sind Gegenstand der Rechtfertigung und Kritik durch jene, deren Arbeitshandeln sie adressieren; und zwar auf alltagspraktischer wie auch auf diskursiver Ebene« (ebd.), weshalb die Studie beabsichtigt, »den Wandel im Bildungswesen und seine Auswirkungen auf das professionelle Handeln im Zusammenspiel von Diskurs- und Subjektebene zu untersuchen« (ebd., 290).

Eine große Stärke der Studie liegt meines Erachtens in der Qualität des empirischen Materials sowie dem vorbehaltlosen Interesse, dem diesem entgegengebracht wird.³⁴ Um diese Stärke nachvollziehbar zu machen – und gleichzeitig zu veranschaulichen, mit welcher Art von Material eine Soziologie der Kritik arbeiten kann –, gebe ich ausgewählte Ausschnitte aus den geführten Interviews wieder. Prägnant und noch einmal mit einer anderen Qualität als durch Metakritik erfahrbar wird etwa das geänderte Aufgabenprofil an Schulen, das zuvor unter Rückgriff auf erziehungswissenschaftliche und bildungssoziologische Studien dargestellt und problematisiert wurde (vgl. ebd., 291–296), in einer »nur auszugsweise wiedergegeben[en]« Aufzählung einer Schulleiterin, die meines Erachtens, obgleich deskriptiv formuliert, als Alltagskritik gelesen werden und deren Kraft illustrieren kann:

Wir sollen individuell fördern, wir sollen innere Differenzierung machen, wir sollen Sprachförderung machen, wir sollen die außerordentlichen Schüler in das Regelschulwesen überführen. Wir sollen Integrationsklassen führen, wo also Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf entsprechend individualisierte Betreuung kriegen und wir sollen Kinder, die zu uns kommen und die nicht ein Wort Deutsch können, so weit aufpäppeln in doch relativ kurzer Zeit, dass sie in Regelklassen folgen können [...]. Wir sollen Sprechstunden abhalten. Wir sollen Kinder-Eltern-Lehrer-Gespräche führen, auch außerhalb des Elternsprechtages [...]. Ja und dann sollen wir auch die Schule repräsentieren, nach außen

34 Dies gilt auch für die außergewöhnliche Studie *Lehrer:innen im ›Brennpunkt‹. Gespräche über Herausforderungen, Bewältigungsstrategien und Dilemmata des Schulalltags* von Straehler-Pohl (2023), die sich in der Tradition von Bourdieus *Elend der Welt* (vgl. 1997b) sieht und zu großen Teilen aus einer Präsentation des beeindruckenden empirischen Materials besteht, hinter das die wissenschaftlichen Interpretationen weitgehend zurücktreten.

Verbindungen schaffen zur Umwelt. Wir sollen Projekte machen, fächerübergreifend unterrichten. Wir sollen bei Wettbewerben teilnehmen, die vom Ministerium, Landesschulrat und so weiter organisiert werden [...]. Und ja, wir müssen, wir sollen Koordinationsaufgaben wahrnehmen, nämlich im Schulstufenteam, im Klassenteam, im Plenum [...]. Wir haben eine unglaubliche Anzahl von Fortbildungen zu absolvieren [...]. (Schulleiterin in Grass 2015, 300)

Ausgehend von dieser und weiteren Schilderungen von Schulleiterinnen wird »[d]ie Frage nach Leistungen, die legitimerweise den Kern der eigenen Arbeit ausmachen sollen« als »umkämpft« dargestellt (Grass 2015, 301). So lässt sich eine »Bewertungsordnung« der interviewten Schulleiterinnen ausmachen, »die bestimmte Aufgaben, insbesondere die grundlegende Erziehung von Kindern, der häuslichen Welt der Familie zuweist, andere wiederum, wie die Diagnose und Behandlung pathologischen Verhaltens, der Welt (medizinischer oder auch sozialpädagogischer) ExpertInnen« (ebd.). Ihre eigene Rolle als Schulleiterinnen, deren Anforderungsprofil diskursiv als »Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, Coaching und Beratung, Öffentlichkeitsarbeit und nicht zuletzt sogenanntes Qualitätsmanagement« umfassend dargestellt wird, konstruieren sie selbst dem durchaus konträr als Gewährleistung eines »reibungslose[n] Ablauf des Schulgeschehens« (ebd., 302).

Grass arbeitet auch spezifische Anlässe für Spannungen zwischen dem politisch und wissenschaftlich angelegten Anforderungsprofil an Schulen und der kritischen Sichtweise der Schulleiterinnen heraus, von denen ich zwei kurz darstellen möchte. Ein solcher Anlass besteht in der Zunahme von Leistungsvergleichstests, bezüglich deren sich ein*e Schulleiterin wie folgt äußert:

Also wir sind aufgefordert überall gut zu sein. [...] Aber Standardüberprüfung haben wir nur im kognitiven Bereich. Wenn ich jetzt also als Schulleiter sage, wir müssen schauen, wie wir die Kulturen zusammenbringen, da müssen wir eine Stunde investieren, dann halte ich das für richtig und gut. Aber überprüft werde ich an den Ergebnissen der Standardüberprüfungen und daher müsste ich eigentlich, wenn ich mich sozusagen im Ranking irgendwie nach oben bewegen möchte, müsste ich von sozialem Lernen, von diversen unverbindlichen Übungen und auch von Stunden wie Biologie, Musik und so weiter, Stunden wegnehmen. (Schulleiterin in Grass 2015, 304)

Hier wird eine Spannung sichtbar zwischen der »Förderung von Chancengleichheit und sozialer Integration, die im Zitat als Kriterien für gutes schulisches Handeln angesprochen werden (Rechtfertigungsordnung der staatsbürgerlichen Welt)«³⁵ auf der einen und dem »erfolgreichen

35 Zum Begriff der »Welt« bei Boltanski und Thévenot siehe Boltanski/Thévenot (2007, insbes. 289–293) sowie Bogusz (2010, 46–48).

Abschneiden bei Leistungsvergleichstest [...] (Marktargument)« auf der anderen Seite (Grass 2015, 304). Aus dieser Spannung speist sich eine Kritik der Schulleiterin an den existierenden Bildungsstandards (vgl. ebd.).

Der zweite von Grass beschriebene Anlass für Kritik bietet die Forderung nach der Ausbildung von Schulprofilen. Um ein solches Schulprofil zu erhalten und die dementsprechend nötige »Marketingarbeit« zu leisten, wie es eine Schulleiterin nennt (ebd., 305), führte eine Hauptschule eine »Medienpraxisklasse« ein, wovon deren Schulleiterin wie folgt berichtet:

Das wirkt sich katastrophal aus. Wir haben so etwas in dieser Schule auch schon einmal gehabt, weil wir uns überlegt haben einen Medienpraxis-Schwerpunkt zu machen. Also wir haben drei Klassen gehabt und eine dieser Klassen war dann die Medienpraxisklasse. [...] Dann war da eine Integrationsklasse als zweite Parallelklasse mit Behinderten und Nicht-Behinderten in einer Klasse und dazu eine Regelklasse. So jetzt kann man sich ausrechnen, dass wenn man sich nur jetzt einmal die Noten anschaut, wer meldet sich wohin. Ja, dann haben wir im ersten Jahrgang gehabt, dass wir in dieser Medienklasse praktisch alle herausgenommen haben, die irgendwie was Rechnen oder Schreiben konnten. Ja super Klasse. Aber die anderen zwei Klassen, das geht nicht. Das ist sozial unverantwortlich und das führt zu einer seltsamen Entkoppelung von Fähigkeiten und sozialem Verhalten. Daher haben wir das wieder aufgegeben. (Schulleiterin in Grass 2015, 305f.)

Die Kritik der Schulleiterin an den mit Marktmechanismen einhergehenden Druck zur Profilbildung ihrer Schule »beruft sich [...] auf die Konvention der Chancengleichheit und unterstellt, dass dem Gemeinwesen am ehesten gedient sei, wenn nicht die partikulären Interessen einiger (noch dazu in der Regel privilegierter) SchülerInnen im Vordergrund stehen (staatsbürgerliche Welt)« (Grass 2015, 306).

Grass' Studie folgt bei der Darstellung der Kritik der Schulleiterinnen der Annahme von Boltanski und Thévenot, dass es nicht Aufgabe der Forscherin ist, die Angemessenheit der Kritik, ihrer Begründung und der dafür aufgerufen Rechtfertigungsordnungen zu beurteilen. Keiner Rechtfertigungsordnung kann oder soll normativ eine Überlegenheit gegenüber anderen attestiert werden:

Die Angemessenheit der den Welten zugrundeliegenden Prinzipien (etwa Originalität und Einzigartigkeit in der inspirierten Welt, Tradition und Gemeinschaft in der Welt des Hauses, Tausch und Wettbewerb als Prinzipien der Marktwelt oder Effizienz- und Funktionalitätsorientierung der industriellen Welt) ist nicht nur historisch wandelbar, sie ist vor allem abhängig von der konkreten Situation und unterliegt so letztlich der Beurteilung durch die Beteiligten selbst. Anders als in Ansätzen, die von der herrschaftsstrukturierten Determiniertheit nur scheinbar subjektiven

Handelns ausgehen, erkennen Boltanski und Thévenot den AkteurInnen die grundsätzliche Kompetenz zu, Ordnungsprinzipien in reflexiver Weise einzusetzen, um so Handlungssituationen und Entscheidungen zu evaluieren und gegebenenfalls zu kritisieren. (Grass 2015, 299)

Auf der Unmöglichkeit eines der wissenschaftlichen Position eigenen normativen Standpunkts hebt auch Vobruba's Argument für seine Version der Soziologie der Kritik ab. Er betont, »dass sich im modernen Denken für Gesellschaftskritik kein eindeutiger, sicherer Anker finden lässt«, sondern »man es in der modernen Gesellschaft stets mit einer Pluralität an rivalisierenden Soll-Vorstellungen zu tun hat« (Vobruba 2017, 177). Grass' Studie folgt der empirischen Pluralität der Kritik der Akteure, macht deren Kritiken selbst sowie die Normen, auf denen die Kritiken rekurrierten, sichtbar und umgeht so durch die Symmetrie der Soziologie der Kritik den Bruch mit den Akteuren.

c) Soziologie der Kritik und Symmetrie als Elemente einer post-kritischen Erziehungswissenschaft

Die Vorstellung der Soziologie der Kritik sollte bislang verdeutlicht haben, dass diese eine Alternative zum kritischen Bruch mit den Akteuren darstellen kann. Boltanski stellt uns Ressourcen zur Verfügung, um erziehungswissenschaftlich herauszuarbeiten, welche Formen der Kritik sich an welchen Orten mit welchen Begründungen artikulieren. Vobruba's Arbeiten bieten Anschlüsse an, um dabei nicht in einen »selbstgenügsame[n] Situationismus« (Schmidt/Volbers 2011, 26) zu verfallen, sondern auch makrostrukturelle Bedingungen von Kritik in den Blick zu bekommen. Mit Bezug zu den drei oben beschriebenen Varianten der Soziologie der Kritik lassen sich entsprechende Fragestellungen für eine post-kritische Erziehungswissenschaft formulieren: Was sind die sozialen *Bedingungen* der Kritik pädagogischer Akteure? Welchen *Strategien* der Rechtfertigung verwendeten pädagogische Akteure in ihrer Kritik? Worin besteht der *Inhalt* der Kritik pädagogischer Akteure?

Dies scheinen mir innovative und produktive Forschungsfragen darzustellen, die eine post-kritische Erziehungswissenschaft verfolgen könnte.³⁶ Gleichwohl wurde, soweit ich sehen kann, in der Debatte um eine *post-critical pedagogy* noch nicht an die Soziologie der Kritik angeschlossen.³⁷ Über die Gründe dafür lässt sich nur spekulieren: So könnte

36 Es handelt sich dabei um erste Fragerichtungen, die in der Ausgestaltung eines konkreten Forschungsvorhabens weiter präzisiert werden könnten und müssten.

37 Auch die in der Debatte um *postcritique* lässt sich kein intensives Interesse an Boltanskis Arbeiten ausmachen. In Felskis *The Limits of Critique* werden

man annehmen, dass Boltanskis Arbeiten womöglich als zu strukturalistisch und zu empirisch-methodologisch ausgerichtet wahrgenommen werden, um attraktive Bezüge für theoretische Arbeiten darzustellen.³⁸ Vobruba's Schriften sind vermutlich primär in soziologischen Kreisen bekannt, wenngleich sie meines Erachtens gerade auch in ihrer Fokussierung auf makrostrukturelle Bedingungen für Kritik reizvolle Anschlüsse etwa für *educational governance*-Forschung böte, die einem kritischen Impetus zu folgen beabsichtigt, ohne eine zu starke Eigen-normativität³⁹ in Anschlag zu bringen (vgl. Amos 2009; Amos/Meseth/Proske 2011).

Wenngleich die Soziologie der Kritik in der Erziehungswissenschaft noch nicht explizit mit einer post-kritischen Symmetrie in Verbindung gebracht wurde, lassen sich doch Studien ausmachen, die diesem Anliegen der Sache nach folgen. So erforscht etwa Pauling (2025) publizistische Schulkritik und ihr Verhältnis zur Schulforschung. Eine meines Erachtens nach herausragende Studie, die auch ohne Bezüge zur Soziologie der Kritik die post-kritischen Impulse der Symmetrie in anspruchsvolle theoretische und empirische Forschung übersetzt, besteht in Küpers *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung* (2022). Darin schreibt sie gegen eine im doppelten Sinne asymmetrische Behandlung der pädagogischen Akteure von Seiten der Erziehungswissenschaft an. Zum einen werden pädagogische Akteure im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nur dann als wirklich reflexiv ausgezeichnet, wenn »die Reflektierenden die Handelndenperspektive überschreiten und eine ›Forscherhaltung‹ [...] annehmen« (ebd., 75, mit Referenz auf Lehmann-Rommel 2016, 44), wenn pädagogische Akteure also wie Erziehungswissenschaftlerinnen sprechen. Zum anderen zeigt Küper, dass der reflektierenden Praxis pädagogischer Akteure von Seiten der Erziehungswissenschaft fortlaufend Mängel attestiert werden, eben weil diese die erziehungswissenschaftlich angelegten Anforderungen kaum erfüllen (vgl. 2022, 64–74). Gegen diesen Bruch mit den Akteuren betont Küper theoretisch begründet und empirisch rekonstruierend die Eigenlogik des reflektierenden Sprechens pädagogischer Akteure. Deren Reflexion ihrer eigenen Praxis hält Küper nicht nur für nicht weniger anspruchsvoll als die erziehungswissenschaftlichen

diese nur kurz gestreift (2015, 138f.), in ihren neusten Arbeiten zum Problem des Bruchs fast ausschließlich durch Celikates vermittelt rezipiert (Felski i.E.).

38 Zudem liegen, wie bereits angemerkt, zentrale methodologische Arbeiten Boltanskis, abgesehen von *Soziologie und Sozialkritik* (Boltanski 2010), nicht in englischer oder deutscher Übersetzung vor (vgl. Bogusz 2010).

39 Für Vobruba freilich geht es darum, *gar keine* Eigennormativität in der Sozialforschung mitzuführen. Ob dies für die Erziehungswissenschaft möglich und sinnvoll ist, lässt sich bezweifeln.

Sprechweisen, sondern geradezu für ethisch im Sinne eines »Ansprechbar-Werdens für pädagogische Verantwortungserfahrungen« angemessen (ebd., 234). Während Reflexion erziehungswissenschaftlich als distanzierende, den Gegenstand objektivierende und den Gegenstand im Horizont wissenschaftlicher Diskurse zu interpretierende Praktik konventionalisiert wird, weisen Reflexionen pädagogischer Akteure einen hohen Grad an Nähe zum Gegenstand auf, welche die Komplexität und Ambivalenz einer pädagogischen Situation gerecht zu werden versucht, und ein Sprechen von nahezu existenzieller Involviertheit, das einen kritisch-distanzierten Reflexionsmodus geradezu verbietet. Durchaus in einem kulturpolitischen Sinn will Küper ihre »Theoretisierungsangebote« (ebd., 213) allerdings nicht als eine »besser[e] oder ›wirklichkeitsnäher[e]« Weise verstanden wissen, »praktische pädagogische Reflexion« zu beschreiben, sondern als Einsatz, der darauf abzielt, »die dominante Lesart von Reflexion im Lehrer:innenbildungsdiskurs [zu] pluralisieren« (ebd., 23).

Als post-kritisch lässt sich Küpers Studie in mindestens zwei Hinsichten lesen: Auf der *Objektebene* problematisiert sie die Selbstverständlichkeit eines erziehungswissenschaftlichen Ideals pädagogischer Akteure, die sich einseitig kritisch zu ihrer Praxis verhalten, und in dem Affirmation als per se problematisch abgewertet wird – etwa, weil sie nicht anders in den Blick zu kommen vermag, als »zu einer unkritischen Übernahme etablierter Praxisroutinen« zu führen (ebd., 21). Auf einer *methodologischen* Ebene operiert Küper post-kritisch, indem sie weder von einer »machtkritische[n] Perspektive auf Unterwerfungslogiken« (ebd., 90) ausgeht,⁴⁰ denen die Subjekte ausgeliefert sind, noch den Subjekten von vornherein ein »falsches Spiel« unterstellt, sondern vielmehr von einer Offenheit dem empirischen Material gegenüber ausgehend zu dem Befund kommt, »[d]ass der Modus des engagierten Erzählens« der pädagogischen Akteure »nicht in einer Konformitätspräsentation aufgeht« (ebd., 235). Küper warnt vor einer »Absolutierung einer kritischen Perspektive«, die »eine identifizierende Haltung gegenüber der untersuchten Praxis forcieren« könnte und damit »suggerieren« würde, »bestimmen zu können, was *eigentlich* passiert« (ebd., 234, Hv. KW). Demgegenüber folgt sie dem Impuls der Soziologie der Kritik, den Äußerungen der pädagogischen Akteure auf deren inhärente Potentiale und Leistungen hin erziehungswissenschaftlich nach- und damit nicht von einem Bruch mit den Akteuren auszugehen.

40 In bemerkenswert nuancierter Weise betont Küper, sie wolle »eine machanalytische Perspektive durch die hier vorgeschlagene Lesart« weder »über[schreiben]« (2022, 235) noch »die Relevanz dieser Perspektive in Aberde[sic] stellen« (ebd., 90). Meines Erachtens liegt damit die von Küper nicht weiter verfolgte Frage auf der Hand, in welchem Verhältnis diese Perspektiven zueinander stehen.

Abschließend möchte ich diskutieren, wie die Soziologie der Kritik, die hier als Alternative zum Bruch mit den Akteuren diskutiert wurde, mit den anderen beiden im zweiten Teil beschriebenen Problemen der Kritik umzugehen imstande ist. Zunächst ist festzuhalten, dass eine vorherrschende Negativität (siehe Kapitel 6) der Soziologie der Kritik nicht attestiert werden kann. Sie ist vielmehr offen für die mehr oder weniger vorhandene Negativität der Kritik der Akteure, wobei sie durchaus dazu neigt, vornehmlich Konflikte und Kontroversen zu beforschen, da diese zur Rekonstruktion von Strategien der Rechtfertigung besonders ergiebig sind (vgl. etwa Boltanski/Thévenot 2014).⁴¹ Allerdings interessierte sich Boltanski stets für das, was ich im sechsten Kapitel in Anschluss an Reichenbach ›Orientierungswissen‹ genannt habe und Boltanski ›Ethos‹ oder ›Moral‹ nennt: »Orientierungsgröße[n], die es sozialen Akteuren ermöglicht, ihr Handeln zu begründen und zu rechtfertigen, und deren Definition nicht allein klassenspezifisch fundiert, sondern durch Praktiken des Aushandelns ständig modifiziert wird« (Bogusz 2010, 18).⁴² Diese Orientierungsgrößen sind notwendigerweise positiv; sie besitzen die Kraft Rechtfertigungen in Geltung zu setzen, indem sie in der kritischen Praxis affirmiert werden. Wenngleich der Soziologie der Kritik also mit Recht ein Hang attestiert werden könnte, vorwiegend negative Äußerungen der Akteure zum Gegenstand ihrer Analysen zu machen, führt sie diese auf deren inhärente Positivitäten zurück.

Schwieriger verhält es sich mit der Tendenz der Soziologie der Kritik, die Aufdeckungsgeste der Kritik (siehe Kapitel 4) nicht ganz zu vermeiden. Denn schon die Rekonstruktion dieser Orientierungsgrößen kann unabhängig von deren bewusster oder beabsichtigter Anrufung der Akteure stattfinden; darin besteht meines Erachtens das starke strukturalistische Erbe Boltanskis. Wenngleich Bogusz für die Figur der Sozialwissenschaftlerin im Sinne Boltanskis festhält – was meines Dafürhaltens nach auch für die post-kritische Erziehungswissenschaftlerin gälte –, diese*r »hör[e] auf, Diagnostiker und Analytiker zu sein, der das ›Unbewusste‹ der Akteure durch die Übersetzung ihrer Handlungen in eine *allgemeine* soziale Grammatik herausarbeitet« (2010, 35, Hv. KW), so sind doch die Arbeiten Boltanskis meines Erachtens von ebenjenem diagnostisch-analytischen Zug nicht ganz frei, auch wenn stets betont wird, die Orientierungsgrößen seien nicht überzeitlich, nicht notwendig vollständig etc. Besonders deutlich wird der relativ hohe Grad an Allgemeinheit

41 So findet auch in der im letzten Teilabschnitt rekonstruierten Studie von Grass (2015) Affirmationen, wie beispielsweise Lob, keine Erwähnung.

42 Das Interesse an der im Sinne einer Orientierungsgröße verstandenen »Moral« der Akteure ist Boltanski und Honneth gemein, die dieses Interesse bei ihren jeweiligen Lehrern – Bourdieu und Habermas – vermissen (vgl. Boltanski/Honneth 2009).

etwa auch, wenn in der Rezeption der gemeinsam mit Thévenot in *Über die Rechtfertigung* (2014) entwickelten Rechtfertigungsordnungen diese als unhinterfragt *gegeben* vorausgesetzt werden und weder verschoben noch ergänzt oder gar verworfen werden (vgl. Imdorf/Leemann/Gonon 2019).⁴³ Mit einer solch weitgehenden Orientierung an gegebenen, den eigenen Untersuchungen vorausgesetzten und nicht selten nur noch deduktiv applizierten Ordnungen fällt es schwer, den methodologischen Maximen zu folgen, das »spezifische[] Wissen« der Akteure »und ihren genuinen praktischen Sinn« zum Ausgangspunkt zu nehmen, »sie zu Spezialisten ihres eigenen Sozialraumes« zu machen und ihr »Wissen in die [...] Deutungsinstrumente« zu »integrier[en]« (Bogusz 2010, 35). Wenn aus Sicht Boltanskis klar ist, »[n]icht mehr die soziologische Erkenntnis sollte den Ausgangspunkt der Gesellschaftskritik bilden, und damit die stets mit der Soziologie problematisierte Verbindung deskriptiver und normativer Wissenschaft fortsetzen«, sondern »das kritische Handeln aus der alltäglich praktizierten Kritik der Akteure abgeleitet und verallgemeinert werden« (Bogusz 2010, 44), schließt die Frage an, wie die Kritik *abgeleitet* und insbesondere *verallgemeinert* werden kann, *ohne dem Aufdeckungsimpetus der Kritik zu folgen*. Dies stellt meines Erachtens eine Herausforderung für die post-kritische Erziehungswissenschaft dar, will sie sowohl an die Soziologie der Kritik anschließen als auch meinem im siebten Kapitel unterbreiteten Vorschlag folgen, die aufdeckende Geste der Kritik zu vermeiden.

8.3 Post-kritischer Einsatz II: Die axiomatische Annahme von Gleichheit als theoretische Ressource der Gleichheit

Im Folgenden wird unter Rückgriff auf die Arbeiten Rancières das Motiv der *Gleichheit* herausgearbeitet werden. Hierzu werde ich zunächst in Rancières Idee einführen, Gleichheit anzunehmen, um sie zu erreichen, dann anhand einer Beispielstudie deren Potential für die Erziehungswissenschaft illustrieren und schließlich drittens das Motiv der Gleichheit

- 43 Es geht mit hier nicht um das *Konzept* der Rechtfertigungsordnungen, sondern um die sechs konkreten von Boltanski und Thévenot (2014) herausgearbeiteten Rechtfertigungsordnungen: der Inspiration, Häuslichkeit, Meinung, (Staats-)Bürgerlichkeit, Industrie und des Marktes. Bisweilen werden noch Ergänzungen der beiden Autoren als gegeben angenommen – Boltanski und Chiapello arbeiteten die neue Ordnung der *projektbasierten* Welt heraus (vgl. Boltanski/Chiapello 2003), während Thévenot die *grüne* bzw. *ökologische* Konvention zum Kanon der Rechtfertigungsordnungen hinzufügte (vgl. Thévenot/Moody/Lafaye 2011).

in Anschluss an Rancière für eine post-kritische Erziehungswissenschaft fruchtbar machen.

Im Vergleich zu den bislang vorgeschlagenen Sprechmöglichkeiten Boltanski stellt das im Folgenden rekonstruierte Vokabular Rancières eine Radikalisierung dar (vgl. Rieger-Ladich 2020, 41). Diese besteht insbesondere im *Status* der Gleichheit: Bei Rancière geht es nicht, wie bei Boltanski, um forschungspragmatische Überlegungen hinsichtlich einer realistischeren Deskription sozialer Wirklichkeit, sondern, durchaus in einem kulturpolitischen Sinn, um die *Herstellung von Theorieeffekten*. Diese Radikalisierung resultiert meines Erachtens insbesondere aus zwei Unterschieden: zum einen aus Rancières harscher Ablehnung der empirischen Sozialwissenschaften und demgegenüber einer Emphase der Möglichkeiten von Philosophie und Kunst, insbesondere Literatur.⁴⁴ Zum anderen folgt Boltanski sehr weitgehend einer strukturalistischen Orientierung des Ordners und Systematisierens, während Rancière einer poststrukturalistischen Orientierung der Intervention und Provokation folgt (vgl. Rancière 2011; Grabau/Rieger-Ladich 2019). Bei allen Unterschieden bleiben allerdings grundsätzliche Annahmen von Boltanski und Rancière ähnlich: Akteure haben prinzipiell die gleichen Fähigkeiten zu Kritik, und ob sie dieses Potential realisieren, lässt sich nicht aus ihrer sozialen Position ableiten. Doch geht es mir hier nicht um einen Theorievergleich⁴⁵ und erst recht nicht um die Erarbeitung einer Übereinkunft in Form einer finalen Position, sondern um die Vorstellung verschiedener möglicher Alternativen zum kritischen Bruch. Als eine solche Alternative kann zweifellos Rancières reizvolle Redeweisen der Gleichheit angesehen werden.

a) Gleichheit setzen, um Gleichheit zu erreichen

Von Gleichheit als *Annahme* zu sprechen, scheint womöglich kontraintuitiv, wenn wir an all die Differenzen denken, die wir gelernt haben,

- 44 Umgekehrt ließe sich daher auch argumentieren, dass Boltanskis Ansatz gegenüber Rancières der radikalere ist, da er sich mit der empirischen Erforschung der Akteure beschäftigt, sich diesen somit tatsächlich aussetzt und deren Gleichheit nicht »bloß« postuliert. Gleichwohl bauen auch einige Schriften Rancières auf quasi-empirische Arbeit auf, etwa seine Archivstudien (vgl. Rancière 2013a), für die Niederberger formuliert, Rancière folge der »methodologischen Maxime, die Arbeiter selbst sprechen [...] zu lassen« (Niederberger 2004, 130).
- 45 Ein systematischer Vergleich zwischen Boltanski und Rancière steht, soweit ich sehen kann, zumindest im englischen und deutschen Sprachraum noch aus. Für eine solche Arbeit auf Französisch, die insbesondere auf sozialtheoretische Möglichkeiten der Institutionenkritik abzielt, siehe Aury/Bulle (2016).

als unhintergebar anzunehmen: *race*, Klasse, Gender und sexuelle Präferenz stellen nur einige der Kategorien dar, in und mit denen die (kritische) Erziehungswissenschaft operiert – ob eher beiläufig oder ausgesprochen elaboriert. Eine weitere, pädagogisch einflussreiche wie erziehungswissenschaftlich gut untersuchte Differenzkategorie ist die der Intelligenz (vgl. Gelhardt 2011, Kap. 6; Kössler 2016; Heßdörfer 2022). Rancière, mit dem ich im Folgenden die Annahme der Gleichheit als Alternative zum Bruch mit den Akteuren beschreiben möchte, spricht demgegenüber von der *Gleichheit der Intelligenzen*. Wie ist das zu verstehen?

Die »Gleichheit der Intelligenzen« (Rancière 2007, 52) ist für Rancière kein Befund empirisch-deskriptiver Forschung, nicht das Ziel oder Ergebnis pädagogischen Handelns und auch kein Gegenstand von Prozessen der Wissensvermittlung, sondern ein Prinzip, von dem ausgegangen werden muss.⁴⁶ Vertraut man auf die Gleichheit, bringt man diese hervor, manifestiert sie sich im Wahrnehmen und Handeln, wird sie »verifiziert« (ebd.). In diesem Sinn ist die »Methode der *Gleichheit* [...] zuallererst eine Methode des *Willens*« (ebd., 22). Durch die willentliche axiomatische Annahme der Gleichheit lässt sich »mit deren Verifizierung [...] fortfahren« (ebd., 60). Es handelt sich also um eine Art selbsterfüllende Prophezeiung, die sich allerdings nicht allein auf die Zukunft bezieht, sondern immer schon in der Gegenwart konkret in Aktion treten muss. In einem jüngeren Text fasst Rancière seine Position pointiert zusammen:

- 46 Rancière formuliert: »Die Gleichheit ist kein Gegebenes, das die Politik einer Anwendung zuführt, keine Wesenheit, die das Gesetz verkörpert, noch ein Ziel, das sie sich zu erreichen vornimmt. Sie ist nur eine Voraussetzung, die in den Praktiken, die sie ins Werk setzen, erkannt werden muss« (2002, 44f.). Und er geht sogar so weit zu sagen, »*Gleichheit* und *Intelligenz* sind Synonyme« (2007, 90). Intelligenz ist bei Rancière kein *Vermögen*, sondern eine *Möglichkeit* (vgl. Rancière 2014, 112f.). Die Radikalität dieser Annahme der Gleichheit der Intelligenzen liegt in ihrem Kontrast zu dem, was Rancière den *pädagogischen Mythos* nennt: »Der pädagogische Mythos teilt [...] die Welt entzwei. Man muss genauer sagen, dass er die Intelligenz zerteilt. Es gibt, sagt er, eine niedrigere und eine höhere Intelligenz« (2007, 17). Rancière erklärt: »Der Erklärende braucht den Unfähigen, nicht umgekehrt. Er ist es, der den Unfähigen als solchen schafft. Jemandem etwas erklären heißt, ihm zuerst zu beweisen, dass er nicht von sich aus verstehen kann. Bevor die Erklärung ein Akt des Pädagogen ist, ist sie der Mythos der Pädagogik, das Gleichnis einer Welt, die in Wissende und Unwissende geteilt ist, in reife Geister und unreife Geister, fähige und unfähige, intelligente und dumme« (ebd., 16f.). Gleiches, so möchte ich vorschlagen, ließe sich auf die Erziehungswissenschaft übertragen den *erziehungswissenschaftlichen Mythos* nennen, der den Bruch zwischen der Intelligenz der kritischen Forscherin und den unkritischen Akteuren als selbstverständlich gegeben hält.

Alles, was man tun kann[,] ist, das Axiom zu verifizieren, was einem gegeben wurde. Die Logik der Erklärung präsentiert das Axiom der Ungleichheit [...]. Der unwissende Lehrmeister gibt [sic] in seiner Logik ›Gleichheit‹ als zu verifizierendes Axiom. Somit bezieht er die Ungleichheit im Lehrer-Schüler-Verhältnis nicht auf das Versprechen einer kommenden Gleichheit, die niemals kommen wird, sondern auf die Wirklichkeit einer grundsätzlichen Gleichheit. (Rancière 2010b, 5, zitiert nach der Übersetzung von Su/Bellmann 2021, 289)

Die immer schon wirkliche »Gleichheit«, so stellt Rancière fest, ist »ein Anfang und kein Ziel« (2017, 735).⁴⁷ Pädagogische Akteure können »sich in diese Geschichte der Verifikation der Gleichheit einreihen« (ebd., 731).⁴⁸ Ich möchte nun vorschlagen, dass diese Möglichkeit der Einreihung in die Geschichte der Verifikation der Gleichheit nicht allein für pädagogische, sondern ebenso für erziehungswissenschaftliche Akteure gelten kann. Auch wir Erziehungswissenschaftlerinnen können die Gleichheit axiomatisch annehmen und dadurch verifizieren: Gleichheit setzen, um Gleichheit zu erreichen. Dies wäre ein Bruch mit dem Bruch, es wäre das radikale Gegenteil des kritischen Umgangs mit den pädagogischen Akteuren, welcher von der Annahme ausgeht, dass diese nicht Bescheid wissen – oder gar nicht Bescheid wissen können. Gleichheit zwischen der Intelligenz von Erziehungswissenschaftlerinnen und pädagogischen Akteuren wäre einfach eine »Vorannahme, die sich gegen eine andere Vorannahme richtet« (Rancière 2013b, 138), nämlich die kritische Annahme des Bruchs.⁴⁹

47 Damit ist auch gesagt, dass die Annahme der Gleichheit nicht auf eine noch immer auf Ungleichheit beruhende »Umkehr des Verhältnisses von Lehrmeister und Lernenden, von arm und reich, von Arbeitern und Intellektuellen zielt, sondern auf eine andere Verteilung und Anerkennung von Positionen und Orten, durch die solche institutionalisierten Festlegungen selbst infrage stehen« (Mayer/Schäfer/Wittig 2019, 12). Interessant ist, dass hier das Verhältnis zwischen Forschenden und Beforschten keine Erwähnung findet: Auch bezüglich dieses Verhältnisses wäre in Anschluss an Rancière vor der Gefahr einer einfachen Umkehr des »Expertenstatus« zu warnen, wie es sich in Teilen der Aktionsforschung beobachten lässt.

48 Ähnlich auch Rancièrers Forderung, man müsse »von Gleichheit ausgehen, von diesem Minimum an Gleichheit, ohne das kein Wissen weitergegeben, kein Befehl ausgeführt wird, und man muss daran arbeiten, diese Gleichheit unendlich auszudehnen« (2010a, 301, Hv. KW).

49 Dieser Vorschlag könnte mit Rancière auch auf das Argument zurückgreifen, dass der Bruch, die Teilung der Intelligenz zu einer »Verdummung« beider Seiten zugleich führt (Rancière 2007, 23, vgl. ebd. 24f.; 2008, 24). Heßdörfer rekonstruiert: »In Rancièrers Sinne wird nicht nur der dumm, dessen Intelligenz als gering und hilfsbedürftig eingeschätzt wird, sondern immer auch der, dessen scheinbarüberlegene Intelligenz diese Einschätzung

Ein solcher Versuch, Rancières Annahme der Gleichheit als Alternative zum Bruch der Kritik anzubieten, kann in kulturpolitischer Perspektive hervorragend an Su und Bellmanns pragmatistische Lesart Rancières anschließen (vgl. Su/Bellmann 2021). Su und Bellmann betonen den *pragmatistischen* Charakter Rancières Annahme der Gleichheit und sprechen diesbezüglich sogar von einer »pragmatische[n] Maxime« (ebd., 290, Hv. i.O. getilgt): »Diese gilt es, an den Folgen eines auf ihr basierenden Handelns zu verifizieren und nicht an einer bereits vor dem Handeln gegebenen Wirklichkeit« (ebd.).⁵⁰

Einer erziehungswissenschaftlichen Rezeption Rancières stellt sich die Frage, *zwischen wem* Gleichheit angenommen wird. Diesbezüglich ist in Rancières Schriften insbesondere von *politischen* Subjekten die Rede, denn Politik ist für Rancière überhaupt erst durch die Annahme der Gleichheit möglich (vgl. Rancière 2002; 2008; Rancière in Honneth/Rancière 2022, 94 und passim).⁵¹ Neben politischen Subjekten

vollzieht. Solche Dummheit ist kein messbares Attribut, sondern eine stets wiederholte Praxis – das Resultat eines Ausschlusses aus der Gleichheit« (Heßdörfer 2019, 129f.). Hier wird eine Nähe Rancières zu klassischen Autorinnen Kritischer Pädagogik wie etwa Freire deutlich, der ebenfalls davon ausging, dass nicht nur die Unterdrückten, sondern auch die Unterdrückenden unter der Unterdrückung leiden und befreit werden müssen (vgl. Freire 1970/1996). Zu Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Rancière und Freire, insbesondere hinsichtlich ihrer Konzeptionen von pädagogisch-politischer Emanzipation, siehe Vlieghe (2018). Übertragen auf die Erziehungswissenschaft ließe sich also mit Rancière argumentieren, dass wir uns selbst und unsere Forschung verdummten, wenn wir von der Dummheit der beforschten Akteure ausgehen.

50 Wenngleich mir der kulturpolitische Zugriff sympathisch ist, habe ich Zweifel, ob Su und Bellmanns pragmatistische Lesart Rancières mit dessen eigenen Annahmen zum Status seiner Ausführungen vereinbar ist. Gemein ist Rancières Axiom der Gleichheit und Peirces pragmatistischer Maxime ihre konsequentialistische Ausrichtung. Die pragmatistische Maxime, die ich bereits im ersten Kapitel zum Gegenstand gemacht hatte, zeichnet sich darüber hinaus durch eine experimentalistisch-fallibilistische Grundhaltung aus: Eine Annahme anhand ihrer Folgen zu verifizieren, bedeutet aus pragmatistischer Perspektive, dass diese Annahme sich auch als falsch oder unfruchtbar herausstellen kann. Genau dies ist bei Rancières Annahme der Gleichheit nicht der Fall. Ihre Stärke liegt genau darin, dass sie immer wahr wird und dadurch immer wahr ist. Sie kann nicht scheitern. Genau durch diese Offenheit für ein Scheitern jedoch zeichnen sich pragmatistische Annahmen aus, die immer wieder revidiert werden können müssen.

51 Bei politischen Subjekten handle es sich um *kollektive* Subjekte (Rancière in Honneth/Rancière 2022, 110), wenngleich die Beispiele Rancières doch oft Individuen ins Zentrum rücken. Inwiefern dies spannungsreich ist und ob nicht letztlich doch auch Rancière zumindest bisweilen einer

hat Rancière auch zu *pädagogischen* Subjekten gearbeitet, insbesondere der Figur der Lehrerin und ihrer durch Gleichheit gekennzeichneten Beziehung zu Schülerinnen (Rancière 2007).⁵² Demgegenüber geht es mir hier jedoch weder um eine Gleichheit zwischen politischen noch pädagogischen Subjekten, sondern um die Gleichheit zwischen *wissenschaftlichen* Subjekten, nämlich zwischen Erziehungswissenschaftlerinnen (Forscherinnen) und pädagogischen Akteuren (Beforschten). Es ließe sich daran anschließend unterscheiden zwischen einer *politischen Gleichheit*, einer *pädagogischen Gleichheit* und einer *erziehungswissenschaftlichen Gleichheit*.

b) Beispielstudie: Eine demokratische Debatte zur Bildungspolitik

Die inzwischen umfangreiche erziehungswissenschaftliche Rezeption Rancières hatte zumeist primär die *pädagogische* Gleichheit im Blick (vgl. Sternfeld 2009; Masschelein/Simons 2013; Masschelein/Simons/Larrosa 2019; Kleesattel 2019; Vlieghe/Zamojski 2019a; Su/Bellmann 2021); in den letzten Jahren finden sich aber auch verstärkt erziehungswissenschaftliche Anschlüsse an die *politische* Gleichheit (vgl. Mayer 2017; Mayer/Schäfer/Wittig 2019; Wittig 2022). An Rancière anschließende Beiträge zur Konturierung der *erziehungswissenschaftlichen* Gleichheit bieten Heßdörfer (2019) und Zamojski (2022b; 2024), finden sich insgesamt allerdings im Diskurs der Erziehungswissenschaft eher seltener als die beiden anderen Ausprägungen der Gleichheit.

Die Studie *Building: A Possibility for a Post-critical Perspective in Educational Research* (Zamojski 2024) stellt meines Erachtens ein herausragendes Beispiel für die erziehungswissenschaftliche Kraft eines an Rancière orientierten Vokabulars der Gleichheit dar. Die Annahme Gleichheit besteht in diesem Fall in einer politischen, einer pädagogischen und einer erziehungswissenschaftlichen Gleichheit zugleich. Dies macht sowohl den Reiz als auch die Herausforderung der Studie aus.

Ausgangslage der Studie bildet ein über zehn Jahre verfolgtes Projekt des Autors, das um die Erschaffung öffentlicher Diskussionsräume bezüglich Fragen der Bildung und des Bildungswesens bemüht war. Wie Zamojski in seinem längeren Bericht (2022b) ausführlicher darstellt,

kategorisierenden Subsumptionslogik von Individuen als Repräsentanten von Kollektiven (Arbeiterinnen, Lehrerinnen etc.) anheimfällt, die nur unter Rückgriff auf Differenz und Ungleichheit funktioniert, kann hier nicht weiter diskutiert werden.

- 52 Zu der »Notwendigkeit einer unmöglichen gleichwertigen Gleichheit« zwischen Pädagoginnen und Kindern siehe Schäfer (2020); für eine historische Perspektive auf Gleichheit und Gleichmachung in Pädagogik und Erziehungswissenschaft mit Bezug zu Rancière siehe Heßdörfer (2019).

bildete hierfür zunächst eine an Habermas orientierte Idee der performativen Hervorbringung der kommunikativen Vernunft den Ausgangspunkt. In der Tat führt Zamojski Rancières und Habermas' Vokabulare hinsichtlich jener Elemente zusammen, die auf Kontrafaktizität und performative Hervorbringung des kontrafaktisch Angenommenen abheben: Während Habermas die reziproke Antizipation der idealen Sprechsituation in vernünftigen Diskussionen als operativ wirksam ansieht, auch wenn sie nicht erreicht wird – und sogar dann, wenn sie gar nicht erreicht werden *kann* –, vertraut Rancière auf die performative Hervorbringung von Gleichheit durch die Annahme und Bezeugung von Gleichheit, auch dort wo sie am unwahrscheinlichsten und von Ungleichheit umgeben ist.⁵³ Das Anliegen des Autors war nun, diese Annahmen in Aktion zu setzen und zu erforschen, in welchen Settings und politisch-pädagogischen Rahmungen ein solcher öffentlicher Diskurs über Angelegenheiten der Bildung gelingen kann.

Ein entscheidendes Ergebnis dieser Untersuchung von einer Vielzahl heterogener Aktionen und Interventionen war ihre unwahrscheinliche Verknüpfung. Zamojski (2024) beschreibt etwa das sehr weitgehende Scheitern eines von ihm geleiteten Workshops mit Schulleiterinnen zum Thema »Kann Schule demokratisch sein?«. Doch als er nach dessen Ende aufbrechen wollte, sei einer der Schulleiterinnen auf ihn zugekommen:

[O]ne headteacher came to me, saying he had always wanted to do something like this at his school but had never had the courage and had never known how it could be done. But now he saw for the first time this was possible, and so he asked: ›Could you help me in organizing this?‹ Then it turned out that he came from a small town (c. 17,000 residents) in the province and that he was a colleague of another professor from my university who happened to be a local leader and a very important public intellectual for the town. (Zamojski 2024, 967)

Dieses in mehrfacher Hinsicht unwahrscheinliche Resultat eines gescheiterten Workshops stellte sich als Ausgangspunkt für eine Reihe weiterer Ereignisse heraus, die in einer detailliert beschriebenen lebhaften Debatte mündete, an der neben den erwähnten Akteuren auch eine lokale NGO, Lehrerinnen, Schülerinnen, Eltern, der Bürgermeister, Vertreterinnen der Verwaltung und Behörden, Unternehmerinnen sowie weitere Akteure der lokalen Zivilgesellschaft teilnahmen (Zamojski 2024, 967).

- 53 Dass Zamojskis Verbindung von Habermas und Rancière gleichwohl nicht so fern liegt, wie es in Anbetracht beträchtlicher Stildifferenzen erscheinen mag, zeigen Formulierungen Rancières etwa darüber, was »die Rationalität der Sprechsituation selbst ausmacht« (Rancière 2002, 10). Für einen erhellenden Theorievergleich zwischen den generationen ähnlich gelagerten Vertretern einer französischen (Pariser) und Frankfurter Kritischen Theorie Rancière und Honneth siehe Honneth/Rancière (2021).

Es ist leicht vorstellbar, dass deren Interessen an und Vorstellungen von Bildung und der Gestaltung des lokalen Bildungswesens ausgesprochen widersprüchlich waren. Und doch gelingt es im Laufe der Debatte Übereinkünfte zu erzielen, Abkommen zu schließen und konkrete Vorhaben festzuhalten. Erneut schildert Zamojski, wie er nach Ende der Veranstaltung den Raum verlässt und draußen auf noch immer diskutierende Teilnehmerinnen stößt (im Folgenden ein zitierter Eintrag seines ethnographischen Tagebuchs):

I express my delight at the debate, my excitement. ›Yes [my name]. We have made history here today. You will see that we will change this country‹, I hear from a senior education official. I am completely taken aback by this remark, I fall silent in amazement, but I understand why it has been made. The debate that has just taken place has, after all, been a tough talk about specifics, but it has also made for a magical moment, impossible from the point of view of our critical knowledge of the world, absolutely unique. It is ›out of this world‹, and yet it has taken place here and now [...]. (Zamojski 2024, 969)

Zamojskis ethnographische Beschreibung mag zu emphatisch, pathetisch, kitschig wirken.⁵⁴ Und doch folgt sie in gewisser Weise Rancières Vorliebe für das Außergewöhnliche, das Ereignis, in dem das Unerwartbare eintritt: Erwartbar wäre womöglich eher entweder eine antagonistische Debatte gewesen oder ein desinteressiertes sich nicht irritieren oder »ansprechen« Lassen (vgl. Küper 2022), und damit in beiden Fällen ein wechselseitiges Verweisen der Sprecherinnen auf ihre vorgegebenen Plätze und Positionen im sozialen Raum. Doch auch wenn durchaus nicht auf die Artikulation von Unzufriedenheit und Konflikten verzichtet wurde, war es darüber hinaus dennoch ebenfalls möglich, einen geteilten Bezug auf Angelegenheiten der Bildung und konkrete gemeinsame Anliegen zu artikulieren. Der »magische Moment« bestand, so ließe sich in Anschluss an das Vokabular Rancières formulieren, in einer momenthaften Aufhebung der Ungleichheit, in der Erfahrung von Gleichheit, die durch deren Annahme erst möglich wurde.

Meine kurze Rekonstruktion von Zamojskis Studie sollte zeigen, wie die Annahme der Gleichheit in einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekt in Aktion und damit in Wahrheit gesetzt werden kann. Dabei ist leicht zu erkennen, dass alle drei der oben beschriebenen Formen der Gleichheit eine Rolle spielten: die politische Gleichheit im Design der beforschten Interventionen, die pädagogische Gleichheit in deren Umsetzung und die erziehungswissenschaftliche Gleichheit in

54 Eine solche Reaktion könnte auf die im sechsten Kapitel beschriebene vorherrschende Negativität im Vokabular der kritischen Erziehungswissenschaft hinweisen. Im neunten Kapitel werde ich demgegenüber Möglichkeiten eines positiv-affirmativen Vokabulars vorstellen.

deren Beforschung. Zamojskis Studie geht in diesen drei Bereichen in einem so hohen Grad von denselben Konzepten aus, dass in der konzeptionellen Arbeit kaum ein Unterschied zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft gemacht wird.⁵⁵ Beide zeichnen sich für Zamojski gleichermaßen durch die Notwendigkeit einer Annahme der Gleichheit aus (Zamojski 2024, 960f., vgl. Vlieghe/Zamojski 2019a).

Dies lässt sich hinsichtlich Konsistenz und Abstraktionsniveau der Studie als Stärke bezeichnen, macht es mir aber auch schwer, auf die erziehungswissenschaftliche Gleichheit abzuheben, die ich hier als post-kritische Alternative zum Bruch mit den Akteuren in kritischer Erziehungswissenschaft herauszuarbeiten beabsichtige. Tatsächlich gibt der Autor an (persönliche Kommunikation), die Gleichheit zwischen Forscherin und Beforschten sei so zentral und als selbstverständlich vorausgesetzt gewesen, dass sie auch in dem ausführlichen Bericht seiner Forschung (2022b) nicht explizit zum Gegenstand weitergehender Theoretisierung geworden sei. Für ihn entscheidend sei die ethische Forderung gewesen, die Akteure nicht aus der Perspektive von jemandem zu behandeln, der es besser weiß und die Phänomene und Praktiken durchschaut, die sie durchführen oder mitmachen, ohne sich dessen bewusst zu sein, sondern durch seine Forschung ihr öffentliches Handeln zu würdigen und auf die Möglichkeit der Erreichung der unwahrscheinlichen Gleichheit hinzuweisen (persönliche Kommunikation).⁵⁶

c) Rancières Annahme der Gleichheit als Element einer post-kritischen Erziehungswissenschaft

Im Folgenden diskutiere ich drei Aspekte zum Zusammenhang von Rancières Annahme der Gleichheit und einer post-kritischen Erziehungswissenschaft. Dabei geht es erstens um das Verhältnis von Rancière zu dominanten Formen der Sozial- und Erziehungswissenschaft, zweitens um die Politizität der Gleichheitsidee und drittens um den Status ihrer Annahme als Axiom.

Zunächst lässt sich konstatieren, dass *die Annahme der Gleichheit die gegenwärtige Erziehungswissenschaft vor Herausforderungen stellt*, da sie ihren dominanten epistemischen Ordnungen widerspricht. Dies diagnostizieren auch Su und Bellmann:

- 55 Im zweiten Kapitel wird diese fehlende Differenz in den Debatten um eine *post-critical pedagogy* erläutert.
- 56 Ich danke Piotr Zamojski nicht nur für die Überlassung seines Manuskripts sowie einer automatisch übersetzten Fassung seiner auf Polnisch verfassten Monographie (Zamojski 2022b), sondern auch für seine freundliche Bereitschaft, Fragen zu seiner Forschungsarbeit zu diskutieren.

[Es] geht [...] in Rancières Perspektive um radikale Gleichheit, d. h. um eine unteilbare, nicht-graduierbare Gleichheit, die weder als empirisch prüfbare Voraussetzung noch als normatives Ziel pädagogischen Handelns gedacht wird, sondern als eine praktisch zu verifizierende Maxime pädagogischen Handelns, die Realität gewinnt, indem man von ihr ausgeht. Ein solcher gleichermaßen pädagogisch wie politisch dimensionierter Gedanke radikaler Gleichheit als pragmatische Maxime *stellt in den gegenwärtig dominanten epistemischen Ordnungen einen Fremdkörper dar*. Während eine von der Psychologie bestimmte epistemische Ordnung im Schema von Diagnose und Intervention laufend eine graduierbare (Un-)Gleichheit hervorbringt und bearbeitet, werden in einer von der (kritischen) Soziologie bestimmten epistemischen Ordnung vor allem Erklärungen für die Reproduktion der Ungleichheit entwickelt, ohne diesen Zirkel unterbrechen zu können. [...] [B]eide[] Ordnungen werden [...] Ungleichheit verifizieren. Die Verifikation der pragmatischen Maxime der Gleichheit bleibt unter diesen Bedingungen eine *irritierende Herausforderung* [...] für Pädagogik ganz allgemein. (Su/Bellmann 2021, 291, Hv. i.O. getilgt und neue Hv. hinzugefügt KW)

Damit beschreiben Su und Bellmann, durchaus in ähnlicher Weise wie im zweiten Kapitel in Anschluss an Zamojski (2022a) rekonstruiert, drei epistemologische Möglichkeiten für die Erziehungswissenschaft: zunächst in Anlehnung an die Psychologie eine Ordnung der Diagnose und Optimierung, die ich mit Zamojski als *technisch* bezeichnet hatte, sowie in Anlehnung an die Soziologie eine Ordnung der Erklärung von Ungleichheitsreproduktion, die ich mit Zamojski als *kritisch-entlarvend* bezeichnet hatte (siehe zweites Kapitel). Beide bleiben in einer Rancière'schen Perspektivierung an der Reproduktion von Ungleichheit beteiligt. Schließlich wird meines Erachtens drittens eine post-kritische Orientierung möglich, die an Rancières radikale Gleichheitsidee anknüpfen kann.⁵⁷

Ein Anschluss an Rancière bietet sich für eine post-kritische Erziehungswissenschaft an, da sich mit seinen Arbeiten nicht nur der Bruch mit den Akteuren problematisieren lässt, sondern auch die Aufdeckung und das vorherrschend negative Vokabular der kritischen

57 Wenngleich Su und Bellmann dies nicht formulieren, könnte man einen solchen erziehungswissenschaftlichen Anschluss an Rancière auch eine von der Philosophie oder der Ästhetik her bestimmte epistemische Ordnung nennen. Dies wäre jedoch nicht mein Anliegen für eine post-kritische Erziehungswissenschaft. Demgegenüber würde es mir mit Biesta um eine »*educational language, that is a language of and for education and educators*« (2015, 234) gehen (vgl. Vlieghe/Zamojski 2019a, 5, dort auch in Auseinandersetzung mit Prange 2005), also um ein Vokabular, das den Spezifitäten der Erziehungswissenschaft, zu der auch ein Bezug zur Pädagogik gehört, gerecht wird.

Erziehungswissenschaft. Wenn man auch nicht seine (und auch Su/Bellmanns) der Soziologie attribuierten Beschreibungen übernehmen will, können doch ihre Ausführungen als Beschreibungen einer *spezifisch kritischen* und *insofern nicht alternativlosen* Sozialwissenschaft gelesen werden, zu der die kritische Erziehungswissenschaft gezählt werden kann. So stellt Rancière fest, in der kritisch-soziologischen Geste werde eine neue *Aufdeckungsbewegung* vollzogen: War in den wissenschaftlichen Generationen zuvor die Philosophie zuständig für die »tiefsten« Fragen, stelle sich nun die Soziologie an diese Stelle, indem sie dem Philosophen unterstelle, er kenne »nicht den Grund dessen, was er sagt« (Rancière 2006, 227).⁵⁸ Im »Grund« besteht eben die Grundlage, das Tieferliegende, das, was aufgedeckt werden kann durch die kritische Analyse.⁵⁹ Die Mittel für diese Aufdeckung stehen nach Rancière in der Tradition einer spezifischen Form von Wissenschaftlichkeit, nämlich dem Vorhaben, »Spekulation in positives Wissen zu verwandeln« (ebd., 228). Hierfür ist eine Verschiebung von Metaphysik zu »Instrumenten und Methoden« vonnöten (ebd.).⁶⁰ Die mit Instrumenten und Methoden produzierte Wissenschaft könne gar nicht anders, als das Versteckte aufzudecken. Beinahe sarkastisch bemerkt Rancière, »es gibt, wie man weiß, Wissenschaft nur vom Versteckten« (ebd., 240). Dies legt ein enges Verhältnis von Wissenschaftlichkeit und Kritik als Aufdeckung nahe, womöglich sogar eine Identifizierung derselben. Rancières Argumente unterstellen, dass es kaum eine nicht-aufdeckende Sozialwissenschaft geben kann, es also kaum möglich ist, den Aufdeckungsimpetus zu vermeiden

58 Gewissermaßen spiegelbildlich dazu lautet der Vorwurf des Soziologen Vobruba an die Philosophie, sie kenne nicht den *Effekt* dessen, was sie sagt (vgl. Vobruba 2009; 2017).

59 Siehe hierzu ausführlicher Kapitel 4 und 7. Für einen erhellenden Vergleich, der auf die Ähnlichkeiten zwischen Rorty und Rancière hinweist, siehe Schulenberg (2017).

60 Nebenbei sei angemerkt, dass Rancière ein ziemlich mageres Verständnis von empirischer Sozialforschung und ihren Methoden an den Tag legt – so nennt er als solche ausschließlich »die Zahlen der Statistik und die Fragebögen zu Meinungen« (2006, 230), was erstens eine merkwürdige Kategorisierung darstellt, da ja etwa Fragebögen auf Statistik angewiesen sind und es sich somit streng genommen nicht um zwei voneinander zu trennende »Instrumente« (ebd.) handelt, sondern um zwei Bestandteile ein und desselben Forschungszugangs, der Fragebögen als Methode der Datenerhebung und Statistik als Methode der Datenauswertung anwendet, und zweitens das große Spektrum an Methoden der Soziologie – oder spezifischer auch nur derjenigen von Bourdieu, dessen soziologische Arbeiten an dieser Stelle Gegenstand von Rancières Kritik sind, selbst gebrauchten, so etwa ethnographische Beobachtung und Interviewforschung – nicht annähernd zu Kenntnis nimmt.

und immer noch Sozialwissenschaft *als Wissenschaft* zu betreiben. Dies schiene mir – etwa mit Blick auf die im siebten Kapitel rekonstruierten Vokabulare Schatzkis und Latours, die in den Sozialwissenschaften erfolgreich erprobt wurden – eine zu starke Behauptung, wenngleich die weit verbreitete Tendenz zur Identifikation von Kritik und Wissenschaftlichkeit im dritten Kapitel bereits thematisiert wurde.

Zweitens möchte ich kurz die *Politizität der Gleichheitsidee* diskutieren. Spezifisch geht es um die Frage, ob, in der oben vorgeschlagenen Differenzierung formuliert, die pädagogische oder erziehungswissenschaftliche Gleichheit ohne eine politische Gleichheit zu haben ist oder letztlich auf diese angewiesen bleibt. Während die Rezeption Rancières in ihrem Vorschlag einer *post-critical pedagogy* bei Vlieghe und Zamojski (2019a) insbesondere auf die pädagogische Gleichheit abzielt, versuche ich hier die erziehungswissenschaftliche Gleichheit als mögliches Element einer post-kritischen Erziehungswissenschaft vorzuschlagen. Beide Akzentuierungen zeichnen sich durch eine partielle *Absonderung* der jeweiligen Gleichheit von ihrer politischen Dimension aus (vgl. ebd., passim und insbesondere 154–163; Wortmann 2022a). Demgegenüber betont etwa Wittig (2022) in seiner kritischen Auseinandersetzung mit der *post-critical pedagogy* die aus seiner Sicht *unhintergebar* politische Dimension von Rancières Gleichheitsidee. Von da aus problematisiert er die Inanspruchnahme Rancières durch das *Manifesto* (Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2017): Dieses »übersieht meines Erachtens jenen gleichermaßen artikulierten politischen Antagonismus« (Wittig 2022, 77, vgl. ebd., 81 und 85f.). In der Tat ließe sich unter Rückgriff auf die oben erarbeitete Unterscheidung formulieren, dass Vlieghe und Zamojski die pädagogische Gleichheit ohne die politische Gleichheit haben wollen; ihr Zugriff auf Rancière löst gewissermaßen das pädagogische Denken aus seiner politischen Einbettung heraus (vgl. Vlieghe/Zamojski 2019a, 49–54 und 83f.).⁶¹ Dies kann man problematisieren, insbesondere, wenn man wie Wittig von einer Allgegenwärtigkeit politischer Herrschaft und »Unhintergebarkeit der symbolischen Ordnung« ausgeht (Wittig 2022, 88, vgl. ebd., 86f.). Doch wäre meines Erachtens zumindest zu fragen, inwiefern eine solche spezifisch pädagogische Rezeption Rancières nicht auch – womöglich sogar gute – Gründe anführen kann (vgl. mit explizitem Bezug auf Rancière Vlieghe/Zamojski 2019a, 154–163).⁶² Insofern

61 Wittig selbst referiert auf diese explizite Auseinandersetzung der Mitautoren des *Manifestos* mit Rancière ebenso wenig wie auf die Diskussionen um die Politizität der *post-critical pedagogy* (vgl. Ververi 2017; Hodgson 2020; Krönig 2020).

62 Ich spare eine Rekonstruktion und Diskussion dieser Argumente aus, da sie insbesondere auf *Pädagogik* und weniger auf die Erziehungswissenschaft abzielen. Für eine von Vlieghe und Zamojskis abweichende Position hinsichtlich der Politizität der *post-critical pedagogy* siehe Hodgson (2020).

scheint es nicht angemessen, zu formulieren, dass das *Manifesto* die politische Dimension Rancières Gleichheitsidee »übersieht« – diese wird, *for better or worse, absichtlich* außenvorgelassen.

Doch wodurch ist meine eigene Betonung der erziehungswissenschaftlichen Gleichheit in recht weitgehender Absehung von Rancières politischem Denken motiviert? Zunächst einmal ging und geht es mir hier nicht (zumindest nicht primär) darum, Rancières eigenen Überlegungen zum politischen Status der Gleichheit gerecht zu werden. Diesbezüglich lassen sich meines Erachtens durchaus widersprüchliche oder zumindest spannungsreiche Äußerungen in Rancières Schriften und Gesprächen finden.⁶³ Vielmehr scheint mir eine zu sehr auf die politische Dimension der Gleichheit abhebende Rezeption Rancières Gefahr zu laufen, *Gleichheit* zugleich stets *als politisch* und damit – in Rancières Terminologie – als *Bruch mit der sozialen Ordnung* zu konzeptualisieren. Daran halte ich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zwei Aspekte für problematisch. Erstens scheint mir Rancières Konzeption des Politischen für die Selbstbeschreibung erziehungswissenschaftlicher Tätigkeit als problematisch oder zumindest unzureichend (vgl. Wortmann 2022a, 82–87).⁶⁴ Zweitens läuft eine Diagnose der sozialen Ordnung, die benötigt

Für meine Position hinsichtlich der Politizität der *Bildungstheorie* – unabhängig von der Diskussion um eine post-kritische Perspektive – siehe Wortmann (2022a).

- 63 Wenngleich Wittig (2022) durchaus ambivalente Passagen Rancières anführt, interpretiert er diesen, soweit ich sehen kann, vor dem Hintergrund einer konfliktontologischen Lesart der Arbeiten Foucaults (vgl. ebd., 87f., siehe für diese Lesart Foucaults auch Marchart 2013, 431f.). In Wortmann (2022a, 85) habe ich zu zeigen versucht, dass dies nicht die einzig mögliche Lesart Foucaults darstellt, sowie aus pragmatistischer Perspektive argumentiert, weshalb mich diese nicht überzeugt.
- 64 In Wortmann (2022a) hatte ich ein Verständnis des Politischen als Ausnahme, wie bei Rancière als Unterbrechung der bestehenden Ordnung, zur Selbstbeschreibung der Bildungstheorie problematisiert. Diese Unterbrechung kann für Rancière dann geschehen, wenn im Namen der Gleichheit der »Anteil der Anteillosen« (2002, 24) eingefordert wird, also die politische Berücksichtigung derjenigen Subjekte, denen gemäß der polizeilichen, das heißt herrschaftlichen Ordnung die Gleichheit und damit die Fähigkeit zu sprechen verweigert wird. Eine solche Unterbrechung kann den allermeisten Einsätzen der Erziehungswissenschaft wohl kaum attestiert werden, denn sie vollziehen sich notwendigerweise weitgehend in Einklang mit der polizeilichen Ordnung, und wird von Subjekten praktiziert, denen in aller Regel eine in dieser Ordnung geradezu privilegierte Sprecherinnenposition attestiert werden muss. Erziehungswissenschaft könnte in diesem Sinne politische Ereignisse *bezeugen*, zum Gegenstand machen und in den wissenschaftlichen Diskurs einspeisen, sie könnte aber nur schwerlich selbst politisch *sein*. Insofern kann es als konsequent gelten, dass sich Rancière selbst

wird, um anzugeben, dass ein Moment mit ihr bricht, wiederum Gefahr, sowohl aufdeckend zu verfahren als auch – gewissermaßen indirekt – doch einen Bruch mit den Akteuren zu provozieren. Damit würde das Bezeugen der politischen Gleichheit wiederum als eine Tätigkeit konzipiert, zu der nicht alle Akteure gleichermaßen in der Lage sind. Aus diesen Gründen hebe ich in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht nicht auf die Politizität der Gleichheitsidee Rancières ab.⁶⁵

Drittens scheint es mir abschließend angebracht, den *Status der Annahme der Gleichheit* zu diskutieren. Diesbezüglich hatte ich in Auseinandersetzung mit Su und Bellmann konstatiert, dass es Rancière um eine bedingungslose und in diesem Sinne axiomatische Annahme der Gleichheit geht. Dies Annahme ist nicht revidierbar, nicht falsifizierbar; sie kann nicht an der Wirklichkeit scheitern, weil sie stets Wirklichkeit wird. Dies mag sowohl vor dem Hintergrund derjenigen Teile der Erziehungswissenschaft, die sich selbst als »Anti-foundationalism« (Rorty 1987) oder »Postfundamentalismus« (Marchart 2013) verstehen (vgl. Heyting 2003), als auch im Rahmen eines pragmatistisch-kulturpolitischen Unternehmens, wie ich hier die post-kritische Erziehungswissenschaft vorgestellt habe, irritieren.

Hodgson, Vlieghe und Zamojski schreiben im *Manifesto*, »there are principles to defend« (2017, 15, Hv. KW). Wittig kommentiert wie folgt: »Dies ist insoweit beeindruckend als im Rahmen einer gegenwärtigen u.a. poststrukturalistischen Kritik gerade angezweifelt werden kann, dass eine Formulierung von Grundsätzen, eine Identifizierung eines pädagogisch Gemeinsamen, auf das man sich bspw. mit Dimensionen des Handelns, der Intention oder der Wirkung berufen könnte, nur schwerlich möglich ist« (2022, 73). Die doppelte Negation in diesem Zitat scheint eine Negation zu viel, da Wittig meines Erachtens vom Gegenteil ausgeht, nämlich dass »[e]ine Grundlegung des Pädagogischen [...] zu scheitern droht« (ebd., unter Verweis auf eine nicht im Literaturverzeichnis angegebene Arbeit von Schäfer). In Anschluss an die umfangreichen Arbeiten Schäfers (2009a; 2009b; 2012a; 2012b) ließe sich schärfer formulieren, dass eine *Grundlegung* des Pädagogischen scheitern *muss*.

Meines Erachtens kann in dieser Debatte unterschieden werden zwischen verschiedenen Operationen in verschiedenen Ordnungen. Bislang war die Rede von »Annahmen« oder »Axiomen« (bei Rancière), von »Prinzipien« (bei Hodgson/Vlieghe/Zamojski) und von »Grundsätzen« und

nicht als politischer Philosoph versteht (vgl. Rancière 2004, 3) und auch »kein einziges Buch über die Politik geschrieben [hat], sondern nur solche, in denen Politik in einem anderen Gewand auftritt: in dem der Philosophie, dem der Historie, dem der Ästhetik« (Hebekus/Völker 2012, 129f.).

65 Das heißt allerdings nicht, dass ich die post-kritische Erziehungswissenschaft als ein unpolitisches Unternehmen verstehe (vgl. Wortmann 2022a; Hodgson 2020).

einer ›Grundlegung‹ (ablehnend bei Wittig). Ich werde versuchen, diese Termini zu ordnen, dafür jedoch eine weitere Unterscheidung einführen, nämlich die zwischen ›Prinzipien‹ und ›Vorschlägen‹, wie sie Schildermans (2020a) vorgeschlagen hat. In Hinblick auf Hodgson, Vlieghe und Zamojskis Terminus ›Prinzipien‹ führt Schildermans, wie Wittig problematisierend, aus:

Principles have a foundational character in the sense that they refer to first things, to origins and beginnings, to necessities and categories. Principles express the assumptions that underly a mode of thinking or acting and delimit a territory within the borders of which this mode of thinking or acting is justified. In their capacity as borders, principles can be respected or violated, transgressed or indeed defended but they always exist as the walls that encircle the sanctioned. Essentially, principles seem still to pertain to a vocabulary that is in itself critical, i. E. eager to demarcate the legitimate from the illegitimate. (Schildermans 2020a, 1)

Wenngleich ich diese Ausführungen für überzeugend halte und in ähnliche Richtung argumentiert habe (vgl. Wortmann 2019), scheint mir diese Interpretationsrichtung von Hodgson, Vlieghe und Zamojskis Terminus der ›Prinzipien‹ in Richtung einer Grundlegung nicht als zwingend. Ein Hinweis auf eine alternative Lesart könnte darin bestehen, dass auf Prinzipien erst auf Grundlage von etwas außerhalb von ihnen »verteidigt« werden (›there are principles to defend«, a.a.O.) und daher selbst keine Grundlegung darstellen können. Gleichwohl schließe ich mich Wittig und Schildermans insofern an, als dass der Gebrauch des Ausdrucks ›Prinzipien‹ im *Manifesto* zumindest missverständlich ist und in eine unglückliche Richtung interpretiert werden kann.

Als Alternative zu ›Prinzipien‹ schlägt Schildermans ›Vorschläge‹ vor:⁶⁶

Propositions, in contrast, are not primarily respected or violated, transgressed or defended. [...] [P]ropositions are entertained, [...] do not aim to set out a rule or a border, but operate as invitations, luring their receivers into other ways of thinking and perceiving. This shifts the vocabulary from a critical one to a speculative one, presenting a lure for feeling, making us sensitive to [...] possibles that can be entertained and that invite us to put our thoughts at play. The efficacy of propositions lies in the way in which they intensify experience by drawing attention to something that went unnoticed, force thought not to exclude anything by claiming it to be irrelevant or irregular. [...] Put differently, propositions make something come to matter, and make it come to matter in one way rather than another. (Schildermans 2020a, 1f.)

66 Im neunten Kapitel wird der Begriff ›*propositions*‹, den Schildermans hier verwendet und der vorerst mit ›Vorschläge‹ übersetzt werden kann, in Anschluss an Whitehead weiter ausgeführt.

Vor dem Hintergrund dieser verschiedenen Termini zur Beschreibung des Status der hier in Auseinandersetzung mit Rancière vorgeschlagenen Annahme der Gleichheit lautet mein *erster* Vorschlag, die Annahme der Gleichheit nicht als Grundlegung, auch in Form von Grundsätzen oder Prinzipien, zu beschreiben, da dies mit der von mir vorgeschlagenen kulturpolitischen Ausrichtung einer post-kritischen Erziehungswissenschaft nur schwer vereinbar scheint. Insofern bleibt meine Lesart Rancières der im ersten Kapitel vorgestellten postfundamentalistischen Orientierung treu. Allerdings bringt der Begriff ›Postfundamentalismus‹ – ganz ähnlich wie jener der ›Postkritik‹ – einerseits zum Ausdruck, dass die Ablehnung jeglicher Fundamente leicht selbst fundamentalistisch werden kann, sowie andererseits, dass auf Fundierungen im Sinne begründender Tätigkeiten kaum verzichtet werden kann. In diesem Sinne ließe sich in Anschluss an Butler (1992) von »kontingenten Fundamenten« sprechen. Wenngleich jedes Sprechen, und damit eben auch das eigene, notwendigerweise weltanschaulich-sozialisatorisch bedingt ist, wird weiterhin begründet und fundiert – nur sind die Letztbegründungsansprüche dieser Operationen unhaltbar geworden. Begründungen und Unterscheidungen müssen also plausibel gemacht werden, ohne auf abschließende Grundlagen zurückzugreifen. Mein *zweiter* Vorschlag zum Status der Annahme der Gleichheit lautet daher, Rancières ›Annahmen‹ oder ›Axiome‹ – und ebenso Hodgson, Vlieghe und Zamojskis ›Prinzipien‹ – als Vorschläge im Sinne Schildermans' zu verstehen. Die *Annahme der Gleichheit* im Sinne Rancières sollte *als Vorschlag* aufgefasst werden, der zugleich axiomatisch und sich der eigenen kontingenten Fundierung bewusst ist.⁶⁷ »Aus dem Kreislauf [der Kritik] hervorzutreten, bedeutet, von anderen Vorannahmen auszugehen« (Rancière 2009, 60), und *andere Vorannahmen können nur vorgeschlagen, nicht in Prinzipien fundiert werden*. Zugleich gilt es, durch die Kontingenz ihres Vorschlags *die wahrmachende Kraft* der Rancière'schen Axiomatik *nicht zu beschädigen*. Denn nur durch sie besteht in der Annahme der Gleichheit eine Alternative zum kritischen Bruch mit den Akteuren, insofern sie in der Lage ist, Momente der Gleichheit zwischen Erziehungswissenschaftlerin und pädagogischen Akteuren zu *erzeugen*. Solche *Momente der Gleichheit* möchte ich als Teil einer post-kritischen Erziehungswissenschaft begreifen.

67 In diesem Sinne könnte ich auch Su und Bellmanns (2021) oben diskutierte Lesart der radikalen Gleichheit Rancières als pragmatische Maxime anschließen. Das würde allerdings heißen, die Annahme der Gleichheit der pragmatischen Maxime nachzuordnen und diese nicht als Konzepte gleicher Ordnung aufzufassen. Ich bin mir nicht sicher, ob dies mit Su und Bellmanns eigenen Überlegungen kompatibel ist (vgl. ebd., 290).

8.4 Rückblick

In diesem Kapitel wurden die Motive der Symmetrie und Gleichheit als Alternativen zu einem kritischen Bruch mit den Akteuren vorgestellt. Dabei war die Ressource für das Motiv der *Symmetrie* die Soziologie der Kritik, die in drei Varianten vorgestellt wurde, nämlich erstens mit primärem Interesse an den sozialen *Bedingungen* der Kritik der Akteure, zweitens an den zur Rechtfertigung ihrer Kritik verwendeten *Strategien* der Kritik der Akteure sowie drittens am *Inhalt* der Kritik der Akteure. Für die erste Variante habe ich auf die Argumente Vobruba zurückgegriffen, für die zweite und dritte auf Sprechweisen Boltanskis. Ich hoffe gezeigt zu haben, dass die Soziologie der Kritik für eine post-kritische Erziehungswissenschaft attraktive Sprechweisen und Forschungszugänge bereitstellt, die den Bruch mit den Akteuren vermeiden kann. Die Ressource für das Motiv der *Gleichheit* bestand in den Arbeiten Rancières. Anders als Vobruba und Boltanski besteht die Gleichheit bei Rancière nicht in einer methodologischen Annahme, die in empirischer Forschung münden soll, sondern in einer axiomatischen Annahme, die sich selbst in Erfüllung setzt. Sein zentrales Argument besteht darin, dass Gleichheit nur durch ihre Annahme erreicht werden kann, wohingegen die Annahme von Ungleichheit diese nur reproduziert und fortschreibt. Insofern spricht Rancière auch von der Annahme der Gleichheit als Entscheidung. Eine solche Entscheidung für die Annahme der Gleichheit könnte eine Möglichkeit für eine post-kritische Erziehungswissenschaft darstellen, den Bruch mit den Akteuren zu vermeiden.

Die vorgestellten Motive und theoretischen Ressourcen stellen Sprechangebote dar, die eine post-kritische Erziehungswissenschaft aufgreifen könnte. Es war nicht Ziel dieser Arbeit, sie miteinander zu vergleichen oder in eine systematische Position hin zu überführen, sondern die Pluralität der Alternativen zum kritischen Bruch mit den Akteuren aufzuzeigen. Dabei möchte ich anmerken, dass die vorgestellten Sprechangebote nicht die einzig möglichen sind. So würden sich neben der bereits genannten Option postkolonialer Theorien (beispielsweise Fanon 1952/2013; Ngũgĩ 1986; Spivak 1988/2008; 1999/2008; de Sousa Santos 2021, vgl. Steyerl 2008; Butler 2012; Wildemeersch/Masschelein 2018) insbesondere feministische Sprechangebote der Perspektivität und Situiertheit (Haraway 1995, vgl. Rabl 2014; 2022; Rieger-Ladich 2017b; 2020; Rohstock 2022) anbieten, um den Bruch mit den Akteuren zu vermeiden. Zugleich ließen sich diese Theorietraditionen auch nutzen, um blinde Flecken der Soziologie der Kritik und der Annahme der Gleichheit auszumachen und zu beleuchten. Weiterhin besteht eine etablierte Tradition zur Vermeidung des Bruchs in der Handlungs- und Aktionsforschung, international als *participatory action research* verhandelt (vgl. Kemmis/McTaggart 2000; Altrichter/Posch 2007; Altrichter

2009).⁶⁸ Diese allerdings zielt zumeist auf das Verhältnis zwischen den konkreten an der Forschung beteiligten Subjekten ab und stellt ein theoretisch nur wenig elaboriertes Vokabular bereit.⁶⁹ Gleichwohl wäre es lohnenswert, diese Forschungstradition genauer auf mögliche Anschlüsse für eine post-kritische Erziehungswissenschaft hin zu untersuchen (vgl. Haupt in Wortmann/Haupt 2023).

- 68 Innerhalb der Tradition der *participatory action research* wiederum lassen sich kritische Strömungen ausmachen, die den Bruch nicht vermeiden, sondern offensiv herbeiführen wollen (vgl. Freire 1982; Carr/Kemmis 1986). Selbstverständlich liegen auch Kritiken des Partizipationsgedankens als machtvolle Geste vor (vgl. Cooke/Kothari 2001).
- 69 Diese Hinweise sind keine Problematisierungen der Handlungs- und Aktionsforschung, sondern sollen nur plausibilisieren, weshalb sie in dieser Arbeit nicht ausführlicher zum Gegenstand gemacht wird. Eine typisch kritische Reaktion auf die Handlungs- und Aktionsforschung, die den Bruch mit den Akteuren voraussetzt, findet sich bei Gruschka: »Der Handlungsforscher, der sich gegen seine eigene [sic] Absichten in einer technokratischen Entmündigung seiner Partner wiederfindet, unterscheidet sich vom Erziehungswissenschaftler, der mit einem technokratischen Überformungswillen bereits antritt« (Gruschka 1988, 365).

9. Sprechweisen der Positivität und Affirmation

Kopfschüttelnd sitzt Herbert Reul vor der Kamera des »heute journal«. Für den Innenminister Nordrhein-Westfalens wird es eng: Die zunächst als Einzelfälle abgetanen Vorkommnisse von Rechtsextremismus in der Polizei verdichten sich. Auf die Frage, ob nicht eine Studie den Umfang von rassistischem und rechtsextremen Gedankengut in der Polizei aufklären könne, antwortet der studierte Erziehungswissenschaftler: »Ja, ich bin mir auch nicht sicher, ob das was bringt, wenn Wissenschaftler jetzt einfach mal eine Untersuchung machen, sondern ich sage: Wir brauchen Fakten!«

Es wäre ein Leichtes, die Entkoppelung von Wissenschaft und Faktengenerierung in Reuls Aussage als Niedergang der Aufklärung zu interpretieren, als Indikator für den Eintritt in das Zeitalter der *alternative facts* und der antiintellektualistischen Beliebigkeit. Ich möchte eine zweite Lesart anbieten, die Reul gerade nicht als Anti-Aufklärer begreift, sondern im Gegenteil als modernen Realisten, der angemessenerweise begriffen hat, dass Sozialwissenschaften schon lange keine unschuldigen, puren, unpolitischen Fakten mehr zu liefern im Stande sind. In dieser Perspektivierung erscheint Reul als »table thumping realist[]«, der sich auf unpolitische Fakten beruft, die vorliegen »whether you like it or not« (Latour 2008, 47), und der sensibel genug ist, zu spüren, dass Wissenschaftlerinnen *solche* Fakten nicht mehr bereitstellen: »pure stuff of no interest whatsoever« und zugleich »able to »make a point« (ebd.). Die moderne Illusion von puren Fakten hat an Kraft verloren – es wird möglich, unsere sozialwissenschaftlichen Untersuchungsgegenstände als *matters of concern* zu affirmieren.

Szenenwechsel. Gleich zu Beginn – im zweiten Satz – der großen Studie *Das Elend der Welt* appelliert Bourdieu an seine Leserinnen, den gesammelten Zeugnissen einen »verständnisvollen und verstehenden Blick« zu schenken (1997a, 13, Hv. i.O. getilgt). »Es ist nicht leicht, über die Praxis anders als negativ zu reden« (Bourdieu 1987, 147). Weiterhin führt Bourdieu, gewissermaßen als Motto der umfangreichen Studie, Spinozas Diktum »Nicht bemitleiden, nicht auslachen, nicht verabscheuen, sondern verstehen« an (Bourdieu 1997a, 13). Umso erstaunlicher wirken Bourdieus Ausführungen über das Verstehen, denen er das letzte Kapitel im *Elend der Welt* widmet. Darin ermahnt er empirische Forscherinnen, »ihren Gegenstand mit größtem Respekt« zu behandeln und »einen Blick« zu haben »für die quasi unendlichen Subtilitäten« (1997b, 779). Ein Interview könne »als eine Art geistige[] Übung

angesehen werden [...], die darauf abzielt, über die Selbstvergessenheit zu einer wahren Konversion des Blickes zu gelangen« (ebd., 788, Hv. i.O. getilgt). Durchaus zustimmend fügt Bourdieu hinzu: »Man könnte hier Epiktet oder Marc Aurel zitieren, die von der Haltung sprechen, *mit Wohlwollen* all das in sich aufzunehmen, was auf dem letzten Grund aller Dinge beruht, eine *fröhliche Zustimmung* (prosthesis) gegenüber der natürlichen Welt« (ebd., Hv. KW). Dies scheint dem Bild des kritischen, sogar noch die »mystifizierende Demystifizierung« (ebd., 791) demystifizierenden Bourdieus entgegenzulaufen. Tatsächlich wimmeln seine Arbeiten nicht gerade von einer »fröhlichen Zustimmung« gegenüber dem Zustand der Welt. Und dennoch halte ich es für bemerkenswert, dass er diese Worte mit einer gewissen fröhlichen Zustimmung »frei heraus« (ebd., 788) anführt. Geradezu schwärmerisch erklärt Bourdieu »[d]iese Offenheit, die bewirkt, daß man die Probleme des Befragten zu seinen eigenen macht, diese Fähigkeit, ihn zu nehmen und zu verstehen, wie er ist, mit seiner ganz besonderen Bedingtheit«, für »eine Art *intellektuelle* Liebe« (ebd., 788, 791).¹

Das folgende Kapitel unterbreitet Vorschläge einer post-kritischen Erziehungswissenschaft für Alternativen zu dem im sechsten Kapitel herausgearbeiteten Problem der vorherrschenden Negativität. Dort hatte ich zu zeigen versucht, dass die vorherrschende Negativität der kritischen Erziehungswissenschaft zu einem Verlust der Orientierung führt, also nicht in der Lage ist, pädagogischen Akteuren hinreichend Halt für ihr Sprechen über pädagogische Phänomene zu bieten. Um genauer anzugeben, was im kritischen Sprechen vorherrschend negativ ist, wurde die vorherrschende Negativität der Kritik als Stimmung, Hermeneutik des Verdachts, Affekt, Denkstil und Theorieatmosphäre beschrieben. Während die kritische Erziehungswissenschaft² ein ausgefeiltes Vokabular bereitstellt, um zu beschreiben, was problematisch oder falsch ist oder anders werden soll, fehlt ihr ein gleichermaßen theoretisch anspruchsvolles Vokabular, um zu beschreiben, was gut oder richtig ist und mithin wert sein könnte, weiterhin auf diese Weise gemacht zu werden. Dieses, wie ich im sechsten Kapitel zu plausibilisieren versucht habe,

- 1 Diese intellektuelle Liebe sei sogar »ähnlich wie die ›Liebe zu Gott‹« (Bourdieu 1997b, 791). Wie ungewöhnlich diese Formulierungen sind, lässt sich daran illustrieren, dass im »Bourdieu-Handbuch« kommentiert wird: »Diese zunächst so simpel und fast naiv klingenden Sätze lassen nicht vermuten, welche komplexen Implikationen ihnen innewohnen« (Beaufays 2014, 240). In meinen an einen post-kritischen Sound gewöhnten Ohren klingen diese Sätze keineswegs simpel und naiv und ich wüsste nicht im Entferntesten, weshalb sie nicht vermuten lassen sollten, dass ihnen komplexe Implikationen innewohnen.
- 2 In den Kapiteln eins und zwei habe ich ausgeführt, in welchem Sinn ich diesen Ausdruck verwende.

zu Recht von der Erziehungswissenschaft erwartete Orientierungs- und Deutungswissen kann die kritische Erziehungswissenschaft nicht hinreichend bereitstellen, weshalb ihre vorherrschende Negativität mit einem Verlust an Orientierung einhergeht.

Demgegenüber ist mein Anliegen, positive und affirmative Sprechweisen zu entwickeln und zu stärken, die Orientierung anbieten, indem sie einerseits womöglich neue Aspekte des Gegenstands sichtbar machen oder den Akteuren neue Perspektiven auf pädagogische Phänomene verschaffen und andererseits ermöglichen, zu artikulieren, was an (ihrer) pädagogischen Praxis gut oder notwendigerweise zu affirmieren ist. Meines Erachtens bleibt es eine Aufgabe der Erziehungswissenschaft, zu beschreiben, was gut ist, und zu imaginieren, was (gut) werden kann. Hierzu ist unsere erziehungswissenschaftliche Sprache auffallend unterentwickelt: Das positive Sprechen schöpft die Möglichkeiten theoretisch anspruchsvollen Argumentierens und Beschreibens nicht aus, es fällt hinter die theoretisch sorgfältig ausgearbeiteten Sprechmöglichkeiten zur Beschreibung des Negativen zurück. Daher wirkt es leicht naiv, ignorant, romantisch, kitschig, pathetisch, verklärend, *new-agey*, womöglich esoterisch, religiös oder gar mitschuldig an den schlechten (unvernünftigen, unterdrückenden etc.) Verhältnissen.³ Dabei sollte keine exklusive Opposition zwischen Negativität auf der einen (kritischen) und Positivität auf der anderen (post-kritischen) Seite in Anschlag gebracht werden, sondern ein Verhältnis zwischen negativen und positiven Sprechweisen ausgearbeitet werden, das diese nicht als verschiedene *Arten der*, sondern *Bestandteile von* Erziehungswissenschaft zu begreifen vermag.

Um Vorschläge einer post-kritischen Erziehungswissenschaft für Alternativen zur vorherrschenden Negativität zu unterbreiten, ist dieses Kapitel wie folgt aufgebaut. Zunächst wird das Verhältnis einer post-kritischen Erziehungswissenschaft zur vorherrschenden Negativität diskutiert. Dann werden mit dem Vokabular Arendts und der Prozessphilosophie zwei Alternativen vorgestellt. Hierzu wird jeweils zunächst in deren Sprechweisen eingeführt, dann eine Beispielstudie rekonstruiert und schließlich das Verhältnis zu einer post-kritischen Erziehungswissenschaft diskutiert. Im Rückblick wird der Ertrag der Vorschläge zusammengetragen.

3 Braidotti formuliert für ihr eigenes positives Sprechen die Gefahr, dass diesem womöglich »der Beigeschmack eines New-Age Optimismus anhaftet« (2006/2018, 60).

9.1 Wie weiter nach dem Verlust der Orientierung?

Zum Verhältnis einer post-kritischen
Erziehungswissenschaft zur vorherrschenden Negativität

Im sechsten Kapitel hatte ich die vorherrschende Negativität kritischer Erziehungswissenschaft problematisiert. Wie kann eine post-kritische Erziehungswissenschaft mit diesem Problem umgehen? Es scheint mir naheliegend, dass negatives Sprechen nicht einfach ausgeschlossen, verdrängt oder überwunden werden kann: Auch eine post-kritische Erziehungswissenschaft ist und bleibt auf ein theoretisch anspruchsvolles negatives Vokabular angewiesen. Stattdessen wird es darum gehen müssen, herauszufinden, wie es möglich ist, »to embrace a *wider range of affective styles and modes of argument*« (Felski 2015, 3, Hv. KW), wie also erreicht werden kann, *zusätzlich* zum negativen Sprechen auch und *ebenso gut* positiv sprechen zu können. Hierfür ist es notwendig, die *vorherrschende* Negativität in Frage zu stellen und Möglichkeiten zu schaffen, positives Sprechen zu entwickeln und zu erproben, ohne die vorhandenen Ressourcen negativen Sprechens auszuschließen.

Mein Anliegen besteht also darin, keine sich wechselseitig ausschließende Opposition zwischen Negativität auf der einen (kritischen) und Positivität auf der anderen (post-kritischen) Seite gelten zu lassen. Einen solchen Eindruck machen bisweilen die Arbeiten von Vlieghe und Zamojski, wenn sie etwa beschreiben, dass der »point of view from which the critical pedagogue speaks is through and through chained to the status quo, but in a merely negative way: the critic is driven by the passion of hate« (Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2017, 18). Gegen eine solche »negative attitude« (ebd.) oder »logic of negativity« (Vlieghe/Zamojski 2019a, 127) zielen sie darauf ab, »to affirm life *beyond* negativity« (ebd., 39, Hv. KW). Während sie für die kritische Erziehungswissenschaft konstatieren, dass »change is conceived in terms of a negative relation with the existing order« (ebd., 34) und dass Emanzipation »is always conceived of in negative terms: a struggle with evil, a fight against the deprivation of humanity, a war opposed to the current state the world is in« (ebd., 82, vgl. Vlieghe 2018), suchen sie nach einer »possibility of a renewal of our world, which is not based on critique and overcoming of the negated status quo« (Vlieghe/Zamojski 2019a, 35). Dabei scheinen sie, ähnlich der Unterscheidung zwischen Gleichheit und Ungleichheit bei Rancière, davon auszugehen, dass Liebe und Hass quasi axiomatischen Status besitzen. Dieser Auffassung folge ich hier insbesondere aufgrund der im sechsten Kapitel dargestellten Möglichkeit der Affekte zweiter Ordnung nicht: Liebe kann gehasst und Hass geliebt werden. Es scheint mir also gerade nicht der Fall zu sein, dass, wie Rancière hinsichtlich der Un-/Gleichheit argumentiert, eine anfängliche Entscheidung diese notwendigerweise fortschreibt.

Die Entwicklung und Stärkung positiv-affirmativer Sprechweisen läuft Gefahr, als Schönfärberei wahrgenommen zu werden.⁴ In diesem Sinne warnt Felski:

Lamenting the disheartening effects of a pervasive cynicism and negativity, some scholars are urging that we make more room for hope, optimism, and positive affect in intellectual life. While I have a qualified sympathy for such arguments, what follows is not a pep talk for the power of positive thinking. There will be no stirring exhortations to put on a happy face and always look on the bright side of life. (Felski 2015, 12)

Eine post-kritische Erziehungswissenschaft sollte nicht als Versuch missverstanden werden, gute Miene zum bösen Spiel zu machen. Wenn allerdings in quasi paranoider Manier (vgl. Sedgwick 2003, Kap. 4) überall bloß noch böse Spiele gewittert werden (vgl. Boltanski 2013), hat die Erziehungswissenschaft ein Problem. Kritik scheint mir dann problematisch, wenn sie »highlights the sphere of agon (conflict and domination) at the expense of eros (love and connection)« (Felski 2015, 17, Hv. KW)⁵ – das heißt allerdings nicht, dass in einer post-kritischen Erziehungswissenschaft Negativität keinen Raum mehr erhalten soll, sondern dass es als problematisch gelten kann, wenn Positivität auf Kosten der vorherrschenden Negativität der Kritik ausgeschlossen oder verdrängt wird. Das Verhältnis zwischen kritisch-negativen und post-kritisch-positiven Sprechweisen sollte demgegenüber nicht als *trade-off* konzipiert werden. Eine Erweiterung der Sprechmöglichkeiten muss nicht auf Kosten bestehender Vokabulare erfolgen.

Felskis Ankündigung, es gehe nicht darum, stets bloß die gute Seite des Lebens zu betonen, gilt auch für das vorliegende Kapitel.⁶ Vielmehr stellt es einen Versuch dar, vorhandene, aber derzeit noch nicht stark rezipierte Theorieressourcen für ein positives Sprechen über pädagogische Phänomene zu rekonstruieren und somit darzulegen, woraus eine

4 Dies wurde in Kapitel 6 ausführlicher als Einwand diskutiert. Hier geht es darum, aus dieser Gefahr Konsequenzen für die Entwicklung von Alternativen zu ziehen.

5 Ähnlich konstatiert Felski für die Kunst, was womöglich auch für die Erziehungswissenschaft gilt: »focusing on the ›de‹ prefix (its power to demystify, destabilize, denaturalize) at the expense of the ›re‹ prefix: its ability to re-contextualize, reconfigure, or recharge perception« (2015, 17, Hv. i.O. getilgt und neu hinzugefügt, KW).

6 Siehe für kritische Perspektiven auf *toxic positivity*, *well-being* und *happiness* in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft Suissa (2008), Schumann (2017), van Damme/Ramaekers (2022) und Hodgson (2022; 2023). Schwimmer (2024) unternimmt eine post-kritische Diskursanalyse zu diesem Themenbereich.

post-kritische Erziehungswissenschaft schöpfen könnte und welche positiv-affirmative Sprechweisen eine post-kritische Erziehungswissenschaft anzubieten hätte.

9.2 Post-kritischer Einsatz I: *Amor mundi* als theoretische Ressource der Affirmation

Im Folgenden stelle ich mit Arendts Motiv *amor mundi*, der Liebe zur Welt, eine theoretische Ressource für affirmatives Sprechen in einer post-kritischen Erziehungswissenschaft vor.⁷ Hierzu rekonstruiere ich zunächst das Motiv und Arendts Verständnis von Erziehung und der Rolle von Affirmation in der Erziehung. Daran anschließend stelle ich eine Studie vor, die Arendts Vokabular verwendet. Schließlich diskutiere ich das Potential Arendts affirmativer Sprechweisen für eine post-kritische Erziehungswissenschaft.

a) Lieben, Bewahren und Weitergeben

»Amor Mundi – warum ist es so schwer, die Welt zu lieben?« notiert Arendt in ihrem *Denktagebuch* (2002, 522). In der Tat – dass es schwer ist, die Welt zu lieben, dass es der Erziehungswissenschaft schwerfällt, positiv über ihre Phänomene zu sprechen, »über die Praxis anders als negativ zu reden« (a. a. O.), wie Bourdieu formuliert, wurde herausgearbeitet. Arendts Motiv *amor mundi*, der Liebe zur Welt, bietet nun mehrere Möglichkeiten für ein solches – wenngleich schweres so doch *mög-liches* – positives Sprechen. Im Folgenden werde ich auf die Liebe zur Welt in der Erziehung fokussieren, also auf die *Gegenstandsebene* erziehungswissenschaftlichen Sprechens.⁸ Dabei geht es mir nicht um einen

- 7 Insofern Arendt bereits intensiv erziehungswissenschaftlich rezipiert und diskutiert wurde – vielleicht intensiver als alle anderen in diesem dritten Teil als Alternativen in Anschlag gebrachten Theorieressourcen (vgl. exemplarisch Masschelein/Simons 2013; Reichenbach 2016b; Tamboukou 2016; Korsgaard 2019; Sosnowska 2019; Vlieghe/Zamojski 2019a; Veck/Gunter 2020; Swillens/Vlieghe 2020; Su/Bellmann 2021; Grabau 2022; Kloeg 2022; Rojahn 2025) –, handelt es sich bei Arendts Vokabular nicht um einen per se neuen Einsatz im Feld der Erziehungswissenschaft, sondern in der spezifisch post-kritischen Perspektivierung, die ich im Folgenden zu entwickeln versuche.
- 8 Neben dieser Gegenstandsebene ließe sich Liebe zur Welt auch als *Zugangsweise* erziehungswissenschaftlichen Sprechens begreifen, also in einer affirmativen Art und Weise des Sprechens über pädagogische Phänomene (vgl.

ideen- oder werkgeschichtlichen Zugang,⁹ sondern darum, die Fruchtbarkeit Arendt'scher Sprechweisen für ein affirmatives Vokabular einer post-kritischen Erziehungswissenschaft herauszuarbeiten.

Von Erziehung lässt sich nach Arendt nicht sprechen, ohne deren affirmative Anteile zu benennen. Erziehung besteht für Arendt in der Weitergabe der Welt an die jüngere Generation durch die ältere Generation.¹⁰ Es handelt sich also um ein intergenerationales Verhältnis, das das Bestehende zum Gegenstand hat. Für dessen Weitergabe steht keine Technologie zur Verfügung; eine Weitergabe kann auch abgelehnt werden. Im Erziehungsverhältnis ist eine Spannung zwischen Bestehendem (der Welt) und Neuem (der jüngeren Generation) angelegt. Das Neue der jüngeren Generation ist in doppelter Hinsicht neu: Zum einen handelt es sich um »Neuankömmlinge«, also neu geborene Menschen auf der Welt – dies verweist auf Natalität als *conditio humana* –, zum anderen handelt es sich um einen »Neuanfang«, also die damit einhergehende Notwendigkeit, sich die Welt zu eigen machen. Das Bestehende besteht für Arendt in etwa in der Gesamtheit der Wissensbestände, Kulturtechniken und zivilisatorischen Errungenschaften.¹¹ Aus dieser Spannung zwischen

Trömmel 2013, Kap. 6; Rojahn 2025). Dies ist nur eine analytische Unterscheidung: In kulturpolitischer Perspektive ist klar, dass ohne ein Vokabular zur Bezeichnung von Positivem auf der Gegenstandsebene keine affirmative Zugangsweise möglich ist. Ich komme darauf im letzten Teilabschnitt zurück.

- 9 Diesbezüglich erläutert Trömmel, Arendt gewinne das Motiv *amor mundi* »aus der Gegenüberstellung von *amor mundi* und *amor Dei* bei Augustinus, bei dem er [der Begriff *amor mundi*] als irgeleitete, Gott verfehlende Liebe verstanden wird. Arendt kehrt diese Hierarchie nicht nur um, sondern konfrontiert die Liebe zur Welt auch mit neuen Gegenspielern: Neben dem Rückzug in die Innerlichkeit ist der *amor mundi* in dem existenzphilosophischen Kontext, aus dem Arendt hervorging, als Gegenmodell zum *amor fati* Nietzsches und seinen Spielarten bei Heidegger und Camus zu verstehen« (Trömmel 2022, 368f., vgl. Trömmel 2013, Kap. 5).
- 10 Ich rekonstruiere hier und im Folgenden Arendts Erziehungsverständnis aus ihrem Aufsatz *Die Krise in der Erziehung* (Arendt 1958/1994).
- 11 Die Bedeutung des Bestehenden bleibt in Arendts Aufsatz *Die Krise in der Erziehung* (1958/1994) etwas unklar. Dort spricht sie oft schlicht von »der Welt« (ebd., passim), ohne dies genauer auszuführen. In Anschluss an Jaeggi (2022, 423) lässt sich die Bedeutung der ›Welt‹ im Kontext von Arendts Ausführungen zur Erziehung insbesondere als *geschaffene* und *gemeinsame* Welt verstehen. Die *geschaffene Welt* umfasst die von Menschen hergestellten Dinge, aber ebenso auch politische Institutionen und Gemeinschaften. Im Kontext von Erziehung ist hier besonders auf der Beständigkeit, Vorgängigkeit und Faktizität von Welt hinzuweisen, zugleich jedoch auch auf deren Künstlichkeit (vgl. ebd.). Wenngleich Welt von Menschen geschaffen wurde (hier kommt Arendts Dualismus von Natur und menschlicher Kultur

Bestehendem und Neuem folgt die Notwendigkeit wechselseitigen Schutzes: ein Schutz der Welt gegenüber dem Neuanfang und ein Schutz der Neuankömmlinge gegenüber der Welt. Die Welt muss geschützt und bewahrt werden vor voreiliger Veränderung durch den Neuanfang der Neuankömmlinge. Umgekehrt müssen aber auch die Neuankömmlinge vor der Härte der bestehenden Welt geschützt und in diese erst langsam eingeführt werden. Erst durch diesen wechselseitigen Schutz wird ein Neuanfang durch die Neuankömmlinge ermöglicht. Daher kann Arendt sagen: »Gerade um des Neuen und Revolutionären willen in jedem Kinde muß die Erziehung konservativ sein« (Arendt 1958/1994, 273).

Das notwendig Konservative der Erziehung besteht für Arendt in dessen affirmativ-bewahrender Haltung gegenüber dem Bestehenden.¹² Erziehung muss das Gemeinsame der alten Welt bewahren, um es an die neue Generation weitergeben zu können. Die Bewahrung des Alten in der Weitergabe an die neue Generation ist jedoch kein Selbstzweck, sondern Bedingung der »possibility of transformation in a radical sense of that word« (Vlieghe/Zamojski 2019a, 14): der Erneuerung der Welt. Um die neue Generation »für ihre Aufgabe der Erneuerung einer gemeinsamen Welt vorzubereiten«, muss Erziehung in der Weitergabe der existierenden Welt bestehen, und zwar in einer Weise, die es der neuen Generation ermöglicht, neu mit ihr anzufangen, statt ihr die »Chance, etwas Neues, von uns nicht Erwartetes zu unternehmen, aus der Hand zu schlagen« (Arendt 1958/1994, 276). Die Welt muss bewahrt werden, damit die neue Generation sie verändern kann.

Eine Möglichkeit, Arendts Verständnis von Erziehung zusammenzufassen, ist, sie von Didaktik einerseits und Sozialisation andererseits zu unterscheiden – auch wenn Arendt beide Termini in *Die Krise in der Erziehung* nicht verwendet. Während Didaktik als Kunst des Lehrens auf die Art und Weise der Vermittlung von Gegenständen fokussiert, hebt, wie ich im Folgenden ausführe, Arendts Verständnis von Erziehung auf

zum Tragen) und daher veränderlich ist, ist sie doch zugleich auch einerseits immer schon da – Menschen werden in eine Welt geboren, »die schon vor einem da war und nachher weiter da sein wird« (Arendt 1979, 30) – und andererseits materiell widerständig, insofern die Welt den Menschen entgegentritt, bedingt und sogar unterwirft (vgl. Jaeggi 2022, 423). Die *gemeinsame Welt* weist auf das »Zwischen« in menschlichen Begegnungen hin, das sowohl verbindet als auch trennt, insofern Welt zwischen den Menschen ist und sie sich gemeinsam auf Welt beziehen. Diese Implikation von Arendts Verständnis von »Welt« wird im letzten Teilabschnitt weiter aus- und erziehungswissenschaftlich fortgeführt.

- 12 Arendt stellt fest: »Das Konservative im Sinne des Konservierenden scheint mir im Wesen der erzieherischen Tätigkeit selbst zu liegen« (1958/1994, 273). Weiterhin spricht sie von der »konservative[n] Gesinnung, ohne welche Erziehung schlechterdings unmöglich ist« (ebd., 274).

die Fokussierung auf die Gegenstände ab. Und während Sozialisation das Weiterfunktionieren der Gesellschaft gewährleistet, »the continuation of an established order of things« (Vlieghe/Zamojski 2019a, 14), enthält Erziehung die Weitergabe der etablierten Ordnung der Dinge, um sie von der neuen Generation verwerfen zu lassen. Die alte Generation muss in der Erziehung ihre Welt an die nächste Generation weitergeben, damit diese die Möglichkeit hat, die Welt radikal verändern zu können.

Aus Arendts Konzeption von Erziehung ergeben sich zwei Konsequenzen. Erstens eine hohe Bedeutung der *Fachlichkeit* in der Ausbildung der Lehrpersonen: Zentral für Arendts Verständnis von Erziehung ist die Bedeutung der Spezialisierung der Lehrerin auf ein bestimmtes Fach. Für Arendt ist die von ihr wie folgt beschriebene Entwicklung ausgesprochen problematisch:

[Es] hat sich die Pädagogik zu einer Wissenschaft des Lehrens überhaupt entwickelt, und zwar so, daß sie sich völlig von dem eigentlichen Lernstoff emanzipierte. Ein Lehrer, so meinte man, ist ein Mann, der schlechterdings alles lehren kann; seine Ausbildung ist das Lehren, nicht die Ausbildung in einem bestimmten Fach. (Arendt 1958/1994, 263)

Arendt spricht in diesem Zusammenhang von der *Autorität* der Lehrerin, die zum einen in der Beherrschung des Unterrichtsgegenstandes und zum anderen in der Verantwortung für die Welt gründe: »Gegenüber dem Kinde nimmt er [der Lehrer] es gleichsam auf sich, die Erwachsenen zu repräsentieren, die ihm sagen und im einzelnen zeigen: Dies ist unsere Welt« (Arendt 1958/1994, 189). Man könnte sagen, dass für Arendt im Zeigen »Dies ist unsere Welt« *die* Geste des Lehrens schlechthin besteht.

Die zweite wichtige Konsequenz aus Arendts Konzeption von Erziehung ist die Notwendigkeit einer weitgehenden normativen *Indifferenz* der Lehrerin gegenüber der Welt im Erziehungsgeschehen. Die Welt darf in der Erziehung nicht erneuert, verbessert oder besser dargestellt werden, als sie ist. Eine in diesem Sinne engagierte Erziehung würde es der neuen Generation verunmöglichen, selbst neu mit der Welt zu beginnen.

It is in the very nature of the human condition that each new generation grows into an old world, so that to prepare a new generation for a new world can only mean that one wishes to strike from the newcomers' hands their own chance at the new. (Arendt 1961, 177)

Dieser Verweis auf »the very nature of the human condition«¹³ und die sich daraus ergebende pädagogische Aufgabe der Lehrerin arbeiten auf

13 Interessanterweise findet sich diese prägnante Stelle nicht im deutschen Original. Während es auf Deutsch heißt, »Aber auch die Kinder, die man zu den Bürgern eines utopischen Morgen erziehen will, schließt man in Wahrheit aus der Politik aus. Indem man sie auf etwas Neues vorbereitet, schlägt man den Neuankömmlingen ihre eigene Chance des Neuen aus der Hand«

einer rein deskriptiven Ebene. Die Lehrerin muss mit dem Zustand der Welt, die sie weitergeben soll, nicht einverstanden sein, um sie weiterzugeben. Die Verantwortung der Lehrerin besteht darin, der neuen Generation die Welt so weiterzugeben, wie sie ist, unabhängig davon, ob ihr deren gegenwärtiger Zustand gefällt oder nicht. Für Arendt ist es äußerst wichtig, dass Lehrpersonen »dem Jugendlichen als Vertreter der Welt gegenüber[stehen], für die sie die Verantwortung übernehmen müssen, obwohl auch sie sie nicht gemacht haben, selbst wenn sie heimlich oder offen wünschen sollten, sie sei anders, als sie ist« (1958/1994, 270).¹⁴ Sowohl die hohe Bedeutung der Fachlichkeit und der damit verbundenen Autorität als auch die normative Indifferenz der Lehrerin gegenüber der Welt wird bei der im Folgenden dargestellten Beispielstudie bedeutsam.

(Arendt 1958/1994, 258), erläutert Arendt ihre Konzeption auf Englisch etwas ausführlicher: »But even the children one wishes to educate to be citizens of a utopian morrow are actually denied their own future role in the body politic, for, from the standpoint of the new ones, whatever new the adult world may propose is necessarily older than they themselves. It is in the very nature of the human condition that each new generation grows into an old world, so that to prepare a new generation for a new world can only mean that one wishes to strike from the newcomers' hands their own chance at the new« (Arendt 1961, 177). Es wäre reizvoll, die vermutlich von Arendt selbst bei der Übertragung ins Englische vorgenommenen Veränderungen des Texts genauer im Hinblick auf die unterschiedlichen nationalen Diskurslagen hin zu untersuchen, in die Arendt interveniert.

- 14 Diese Indifferenz bietet Anlass zu Rückfragen. So schiene es beispielsweise recht offensichtlich problematisch, faschistische Ideologie als Teil der bestehenden Welt gewissermaßen wertneutral weiterzugeben. Zudem bleiben die Fragen offen, inwiefern nicht auch Widerstand gegenüber der existierenden Welt Vorbilder bedarf, inwiefern es legitim ist, von einem Neuanfang als quasi naturwüchsigen Prozess auszugehen oder SchülerInnen darauf angewiesen sind, in Erziehung Widerstand und Neuanfang auch vorgelebt zu bekommen. Auf einer allgemeineren Ebene deuten diese Fragen auf das potentielle Problem hin, dass Arendt Erziehung allein als intergenerationalen Prozess konzipiert und dabei die beteiligten Individuen als solche wenig berücksichtigt. Folgt man Paschens (1979) Darstellung verschiedener Versionen des »didaktischen Dreiecks«, lässt sich meines Erachtens formulieren, dass Arendts Fokus auf der Verbindung zwischen Lehrerin und Gegenstand als Repräsentantinnen von Gesellschaft und Kultur liegt, dabei allerdings die Verbindungen Lehrerin-Schülerin (Gesellschaft-Individuum) sowie Gegenstand-Schülerin (Kultur-Individuum) vernachlässigt.

b) Beispielstudie: Lehren als intergenerationale Weitergabe

In der gemeinsam mit Bianca Thoilliez verfassten Studie *Intergenerationelles Scheitern. Wenn die Gabe der Erziehung zurückgewiesen wird* (Wortmann/Thoilliez 2024) haben wir Arendts Theorie der Erziehung genutzt, um eine Erzählung der kanadischen Nobelpreisträgerin Alice Munro zu interpretieren – und vice versa.¹⁵ In methodischer Hinsicht folgten wir dabei der Annahme, dass in ästhetischen Zeugnissen, wie etwa literarischen Texten, pädagogische Phänomene dargestellt und erziehungswissenschaftlich untersucht werden können (vgl. Ricken 2005; Rieger-Ladich 2014a).¹⁶ Ausgehend von Arendts Annahme, dass in der Erziehung das Alte (die Welt) den Neuen (der neuen Generation) weitergegeben werden müsse und damit eine affirmative Haltung der Lehrerin ihrem Gegenstand gegenüber notwendig sei, gingen wir der Frage nach, welche Konsequenzen es haben könnte, wenn die im letzten Teilabschnitt rekonstruierte Weitergabe der Welt von Seiten der jüngeren Generation abgewiesen wird und Erziehung somit scheitert.

Munros pädagogisch-erziehungswissenschaftlich reichhaltige Erzählung *Comfort* (2001) handelt von der existentiellen Bedrohung, die von einer Ablehnung der Weitergabe einer Weltsicht ausgeht:¹⁷ Der für sein

15 Ich greife für die Darstellung der Studie (Wortmann/Thoilliez 2024) auf Teile dieser zurück. Kurz nach Munros Tod im Sommer 2024 machte ihre jüngste Tochter öffentlich, dass ihr Stiefvater, mit dem Munro bis zu dessen Tod zusammenlebte, sie in ihrer Kindheit jahrelang sexuell missbraucht hat. Dies habe sie bereits 1992 gegenüber ihrer Mutter kommuniziert, die zeitlebens nicht angemessen darauf reagierte. Vor diesem biographischen Hintergrund erscheinen Munros Kurzgeschichten über Familiendynamiken – Macht in Liebesbeziehungen, Gewalt gegenüber Kindern, die Rolle und Verantwortung von Müttern – in einem neuen Licht (vgl. Aviv 2024; Hall 2024; Harvey 2024). Der hier zum Gegenstand gemachte Aspekt Munros Kurzgeschichte fokussiert demgegenüber auf die professionelle pädagogische Beziehung zwischen einem Lehrer und seiner Schulklassse. Eine umfassendere Interpretation der Kurzgeschichte vor dem geschilderten Hintergrund wäre noch zu leisten – hierbei könnten etwa Motive des Selbstmords und der Frage nach dessen Verantwortung sowie des Verhältnisses zwischen politischem Druck in der Öffentlichkeit einerseits und der Gestaltung des Privatlebens und Partnerschaft andererseits relevant werden.

16 Rieger-Ladich (2014a) argumentiert, dies gelte gerade mit Bezug auf solche Phänomene, die in anderen erziehungswissenschaftlichen Zugangsweisen noch wenig erforscht wurden. Dies lässt sich auch für unsere Studie konstatieren, insofern sie sich dem *Scheitern* pädagogischer Bemühungen zuwendete (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2013; Rieger-Ladich 2014b; Langer 2022).

17 Die Erzählung wird hier hinsichtlich unseres spezifischen Erkenntnisinteresses vorgestellt. Dafür werden wichtige Teile abgeblendet, insbesondere der Konflikt der zwischen dem *Comfort* sowohl einer

Fach und dessen Sicht auf die Welt begeisterte Biologielehrer, Lewis, versucht, die Evolutionstheorie an seine Schülerinnen weiterzugeben – doch diese weisen seine Bemühungen zurück und bestehen darauf, dass die biblische Version der Schöpfung zum Gegenstand des Biologieunterrichts gemacht wird. Das daraus resultierende und im Verlauf der Erzählung immer weiter eskalierende Dilemma führt schließlich zu nicht weniger als dem Freitod des Lehrers.

Wenngleich Arendt eine starke Trennung zwischen Erziehung und Politik vornimmt, argumentiert sie in ihrem Sprechen über Erziehung – wie sie selbst ausdrücklich einräumt (1958/1994, 255) – deutlich als die politische Theoretikerin, die sie war. In unserer Studie versuchten wir, den Titel ihres Textes *Die Krise in der Erziehung* von der Ebene einer gesellschaftspolitischen Diagnose auf die Ebene der konkreten pädagogischen Interaktion »herunterzuskalieren«: In Lewis' Versuch, seine Liebe zur Biologie an seine Schülerinnen weiterzugeben, kam es offensichtlich zu einer Krise in der Erziehung. In einer jeden solchen »Krise geht ein Stück Welt [...] zugrunde« (ebd., 260), und in Munros Erzählung enthielt dieses »Stück Welt« auch den Lehrer selbst. Was kann uns eine Auseinandersetzung mit dieser Krise über das Lehren allgemein und Arendts Konzeption von Erziehung lehren? Um dieser Frage nachzugehen, haben wir uns die Frage gestellt, inwiefern Lewis als ein guter Lehrer im Sinne Arendts bezeichnet werden kann. Wir stellten diese Frage nicht, um zu entscheiden oder zu urteilen, sondern als Anregung, die fiktive Figur konsequent mit den vielen Facetten des Arendt'schen Konzepts von Erziehung zu konfrontieren. Mehr als an einer abschließenden Antwort waren wir dabei an den verschiedenen Möglichkeiten interessiert, diese Frage plausibel zu beantworten.¹⁸

Auf den ersten Blick scheint es, als wäre Lewis ein fast idealtypischer Lehrer im Arendt'schen Sinne. Ihm liegt sein Fach sehr am Herzen, er ist ein Experte darin und möchte dessen Inhalte an die nächste Generation weitergeben. Wie sein Schulleiter attestiert, besaß er genau jene sich aus Wissen, Liebe und Verantwortung speisende Autorität, von der auch Arendt spricht. Lewis verteidigt die in seinem Unterricht darzustellende bestehende Welt der Biologie gegen politische Einflüsse und übernimmt als Teil der alten Generation Verantwortung, indem er dem Druck seiner Schülerinnen gerade nicht nachgibt. Für Arendt entscheidet sich »in der Erziehung [...], ob wir unsere Kinder genug lieben, um sie [...] sich

naturwissenschaftlich-rationalistischen als auch einer religiös-spirituellen Weltsicht, die je durch eine männliche Figur repräsentiert werden, hin- und hergerissenen weiblichen Hauptfigur, in dem deren Mängel und Einseitigkeiten offenkundig werden.

¹⁸ Dies lag nicht zuletzt auch daran, dass Bianca Thoilliez und ich verschiedener Meinung darüber waren, inwiefern Lewis' Geschichte als ein Beispiel guten oder schlechten Lehrerinnenhandelns gelten kann.

[nicht] selbst zu überlassen« (1958/1994, 276). Lewis tut genau das: Er schützt das Alte, die Tradition der Biologie, gegen die neuen Angriffe seiner Schülerinnen, die mit seinem Fach unvereinbar sind.¹⁹

Im Sinne dieser positiven Lesart von Lewis ließe sich in der Tat argumentieren, dass der Schlüssel zum Verständnis des generationenübergreifenden Scheiterns nicht nur – vielleicht sogar: überhaupt nicht – darin lag, dass Lewis kein (»guter«) Lehrer war, sondern auch darin, dass die Schülerinnen keine (»echten«) Schülerinnen waren. Arendt weist darauf hin, dass »[d]ie Welt, in die [...] die Kinder hineingeführt werden, [...] eine alte, das heißt vorgegebene, von den Lebenden und Toten erstellte Welt [ist], die nur für diejenigen neu ist, die neu in sie hineinkommen« (ebd., 258). In diesem Sinne ließe sich sagen, dass Lewis' Schülerinnen so tun, als wären sie keine Neuankömmlinge, sondern wüssten bereits über die Welt Bescheid. Sie lehnen die Gabe Lewis' auf der Grundlage eines unverrückbaren Weltbildes ab. Um aus einer Arendt'schen Perspektive neu beginnen zu können, muss jedoch die neue Generation zuerst das Alte empfangen: In diesem Sinne beginnen die Schülerinnen »zu früh« und deshalb nicht wirklich neu. Dieser Gedankengang wirft die von Arendt nicht behandelte Frage auf, ob nicht nur die alte Generation, verkörpert durch die Lehrerin, sondern auch die neue Generation eine Art Verantwortung im Erziehungsprozess hat – etwa die Verantwortung, die Möglichkeit des Beschenktwerdens zu gewährleisten, offen zu sein für den *Empfang einer Gabe*.²⁰

Im Gegensatz zu dieser Linie könnte man jedoch auch argumentieren, dass Lewis kein guter oder sogar überhaupt kein »echter« Lehrer war.

- 19 An anderer Stelle argumentiert Thoilliez (2022b) ausführlicher, welche Relevanz »[c]onservative vocabularies for a progressive idea of public education« (ebd., 73) besitzen und plädiert dafür, Arendts Sprechweisen als ebensolches »konservierendes« Vokabular zu revitalisieren, gerade um Neoliberalisierungstendenzen im Bildungssystem entgegenzuwirken (vgl. ebd., 60–62, siehe ähnlich auch Reichenbach 2020). Dabei weicht sie allerdings von Arendts eigenen Konzeptionen des Verhältnisses zwischen Erziehung und Schule einerseits und Politik und Öffentlichkeit andererseits ab.
- 20 Für kulturwissenschaftliche Perspektiven auf das *Empfangen* als »andere Seite der Gabe« siehe Absalon et al. (2023). Man könnte argumentieren, dass dieser Mangel an Offenheit für den Empfang der Gabe nicht die Schuld der neuen Generation war, insofern in Munros Erzählung die Schülerinnen von Erwachsenen, ihren religiösen Eltern und politisch-religiösen Organisationen, instrumentalisiert wurden. Diesem Gedanken folgend bestünde Arendts Kritik darin, dass die Angehörigen der neuen Generation zum Spielball der Erwachsenen in ihrem politischen Kampf um die Gestaltung und Zukunft der Welt wurden. Anstatt dass die Erwachsenen in einen öffentlichen, politischen Konflikt miteinander treten, instrumentalisieren sie die Kinder und ihre Erziehung für politische Auseinandersetzungen.

Lewis misslingt es, die Ambivalenzen des Fachs, das er liebt und vertritt, in seinen Unterricht einzubeziehen. Es ließe sich sogar sagen, dass Lewis *zu sehr* mit seinem Fach verbunden ist, sodass er nicht in der Lage ist, es loszulassen.²¹ Es scheint, als ob Lewis seine persönliche Bindung an die Welt gegenüber seinen Schülerinnen verteidigt, anstatt der neuen Generation die Welt zu präsentieren. Das fatale Ergebnis dieser (Über-)Identifikation ist, dass Lewis auf die Aktionen seiner Schülerinnen reagiert, als würde er selbst abgelehnt werden.²² Nachdem er immer wieder versucht hat, seine Schülerinnen dazu zu bringen, die Lehre seines Faches zu akzeptieren – seine Gabe anzunehmen –, besteht sein einziger Ausweg darin, Selbstmord zu begehen, was als eine buchstäbliche Auslöschung des Alten in der Welt gelesen werden kann.

Der in Munros Erzählung gescheiterte Versuch, die Schülerinnen dazu zu bringen, die Gabe der Erziehung anzunehmen, verweist unseres Erachtens auf die Notwendigkeit von Didaktik. Wir halten es für problematisch, wie Arendt Fachwissen gegen eine »Wissenschaft des Lehrens« (a.a.O.) ausspielt. Offensichtlich fehlte es Lewis weder an wahrhafter Liebe zu und umfassender Kenntnis von seinem Fach noch an der daraus

Andererseits ließe sich erneut rückfragen, ob es nicht zumindest eine gewisse Verantwortung der neuen Generation gibt, sich nicht instrumentalisieren zu lassen. Eine solche Verantwortung bestünde womöglich weniger in einem (aktiven) Widerstand als einem (passiven) Entzug (vgl. Grabau 2017): In der Erzählung haben die Schülerinnen nicht etwas unterlassen, was in ihrer Verantwortung lag, zu tun, sondern sie etwas getan, was sie ihrer Verantwortung nach hätten unterlassen sollen. Würde man diese Interpretationslinie von Gabe und Empfang weiterverfolgen, wenngleich eine solche Lesart wohl endgültig jenseits eines Arendt'schen Vokabulars läge, könnte man an Zirfas (2024) anschließen, der Möglichkeiten erkundet, *Erziehung als Tausch* zu konzipieren. Um nur einige mögliche Interpretationsfährtten anzudeuten: Im Verhältnis von Geben und Verausgeben ließe sich Lewis' Selbstmord als Exzess, als Gabe ohne Gegengabe – und damit ohne oder nur als unvollständiger Tausch – beschreiben. Diese könnte als Antwort auf die fehlende Reziprozität der Schülerinnen gelesen werden, die ihre Pflicht zum Empfangen der Gabe nicht nachgekommen sind (geschweige denn ihrer Pflicht zur Gegengabe). Auch ließe sich in Anschluss an Mauss (1925/1990) die Einheit von Sache (Gabe) und Person (Gebende*r) näher analysieren, nach der die gebende Person stets sich selbst mitgibt (Selbst-Gabe) und woraus jedes Empfangen eben auch ein Empfangen der Anderen ist. Zurückübertragen auf das Arendt'sche Vokabular könnte dies bedeuten, dass es in der Erziehung eben nicht nur um *das Alte* im Sinne der überlieferten kulturellen Bestände gehen könnte, sondern auch um *die Alten*, welche die alte Generation bilden.

21 Bianca Thoilliez hatte die meines Erachtens herausragende Idee, dieses Phänomen das »Herr der Ringe-Syndrom« zu nennen.

22 Allerdings wäre dies in Anschluss an Mauss' (1925/1990) Beobachtung der Einheit von gebender Person und ihrer Gabe wenig überraschend.

resultierenden Autorität, sondern an der Fähigkeit, diese Liebe zu vermitteln und weiterzugeben. Während wir Arendts Betonung des hohen Stellenwerts des Fachwissens als bedeutsam und anregend im zeitgenössischen Bildungs- und Schuldiskurs erachten, der von Biesta treffend mit dem Begriff ›*learnification*‹ beschrieben wurde (vgl. 2004; 2015; 2022), sehen wir auch die Gefahr, dass mit dieser Akzentuierung die Seite der Empfangenden von erziehenden und unterrichtlichen Bemühungen unterschätzt oder vergessen wird. Munros Erzählung zeigt in aller Drastik, wie wenig mit einem Automatismus, dass die Liebe der Lehrperson zur Welt von den Schülerinnen aufgegriffen und geteilt wird, gerechnet werden kann. Zum Unterrichten, um der neuen Generation das Geschenk der Erziehung zu überreichen, gehört mehr als eine sorgsame, liebevolle Zeigegeste auf den Gegenstand – so wichtig diese auch ist –, und dieses Mehr hat unseres Erachtens damit zu tun, die Schülerinnen und *ihre* Gesten zu beobachten und auf sie einzugehen.²³

Wenngleich die dargestellte Beispielstudie einen literarischen Text zum Gegenstand macht, in dem es um Scheitern und Tod geht, sollte diese doch verdeutlichen, welche Möglichkeiten Arendts Vokabular bietet, um Affirmation in pädagogischen Praktiken zum Gegenstand zu machen. Darüber hinaus wurden Rückfragen an Arendts Erziehungstheorie markiert, die womöglich damit zu tun haben, dass Arendt eben nicht als Erziehungswissenschaftlerin, sondern als politische Theoretikerin über Erziehungsangelegenheiten spricht. Solche offenen Fragen, Probleme und möglicherweise auch Grenzen von Arendts Vokabular sind auch Gegenstand der Diskussionen um eine *post-critical pedagogy*.

c) Arendts *amor mundi* als Element einer post-kritischen Erziehungswissenschaft

Im Folgenden skizziere ich, was das Arendt'sche Vokabular, und insbesondere dessen affirmatives Motiv *amor mundi*, zu einem positiven Sprechen einer post-kritischen Erziehungswissenschaft beitragen kann. Dies diskutiere ich in vier Hinsichten: zunächst hinsichtlich der *Relevanz* Arendts in den Diskussionen um eine *post-critical pedagogy*, dann der *Ebenenunterscheidung* zwischen Gegenstand und dessen erziehungswissenschaftlicher Erforschung, drittens der Frage nach der *Politizität* der Pädagogik und deren Verortung im Verhältnis zur Unterscheidung zwischen Öffentlichkeit und Privatheit sowie schließlich hinsichtlich des *thing on the table*, das in Anschluss an Arendt als exemplarische Figur einer post-kritischen Erziehungswissenschaft vorgestellt wird.

23 Dies wäre noch weiter auszuführen – allerdings nur über Arendts Vokabular hinausgehend.

Arendt ist meines Erachtens *die* zentrale Bezugstheoretikerin der Diskussionen um eine *post-critical pedagogy*.²⁴ Ihr Einfluss lässt sich auf drei Ebenen feststellen. Sie ist zunächst prägend für *metatheoretische* und methodische Debatten, wie etwa die im zweiten Kapitel dargestellte Diskussion zwischen Autorinnen, die in Anschluss an Arendt *post-critical pedagogy* als phänomenologisch informierte Ontologie betreiben (vgl. Vlieghe/Zamojski 2019a; 2019b), einerseits und eher am Pragmatismus oder Poststrukturalismus orientierten Positionen andererseits (vgl. Oliverio 2019; Schildermans 2020a; Thoilliez 2019b; Wortmann 2019), die nicht an Arendts systematisch-ontologischen Status ihres Philosophierens anschließen können. Des Weiteren geht auf Arendt das stark umstrittene *(a)politische* Selbstverständnis der *post-critical pedagogy* zurück, das in der dritten Hinsicht dieses Teilabschnitts noch weiter ausgeführt wird. Schließlich werden in der Diskussion um eine *post-critical pedagogy* bestimmte *inhaltliche Motive* Arendts übernommen, wie etwa eben jenes der Liebe zur Welt (vgl. Vlieghe/Zamojski 2019a; Wortmann 2022d), die auch kontrovers diskutiert und kritisiert wurden (vgl. Ramaekers 2017; Gibbs/O'Brien 2021).

Die *Ebenenunterscheidung* zwischen pädagogischer Praxis sowie deren Selbstbeschreibung auf der einen und deren erziehungswissenschaftlicher Erforschung auf der anderen Seite (vgl. Krönig 2018; Wortmann 2020) lässt es zu, von *amor mundi* sowohl auf Gegenstandsebene als auch auf Ebene der Zugangsweise erziehungswissenschaftlichen Sprechens begreifen.²⁵ Zu beiden Ebenen kann das Arendt'sche Vokabular etwas beitragen. In der bisherigen Diskussion um eine *post-critical pedagogy* wurden die Ebenen oft nicht differenziert: In vielen Beiträgen wird nicht klar, ob es bei ›*pedagogy*‹ um das eine oder das andere oder beides zugleich geht (vgl. Krönig 2020; 2022). Dies liegt meines Erachtens auch an der soeben dargestellten Prominenz Arendts in den

24 Auch in der internationalen *Philosophy of Education* allgemein werden Arendts Schriften und an Arendt anschließende Positionen gegenwärtig sehr stark rezipiert (vgl. etwa die einflussreichen Arbeiten Masschelein/Simons 2013 und Biesta 2013, siehe für ausführliche Auseinandersetzungen mit Arendt auch Masschelein 1991 und Biesta 2010b sowie zum Verhältnis beider Autoren zu *post-critical pedagogy* Oliverio/Thoilliez 2024). In Anschluss an die im sechsten Kapitel entwickelten Argumente für die Angewiesenheit von Erziehungswissenschaft und Pädagogik auf affirmative Sprechweisen ließe sich vermuten, dass Arendt für diese eine ebenso theoretisch reichhaltige wie politisch uneindeutige Ressource darstellt. Gerade in kritisch gestimmten Kontexten der Erziehungswissenschaft bietet sich Arendt als Referenzautorin an, um ein affirmatives Vokabular zu gewinnen, da man ihr weder politische Naivität noch plumpen Konservatismus unterstellen kann.

25 Diese Unterscheidung wurde in den Kapiteln 2 und 6 eingeführt und diskutiert.

Diskussionen, insofern ihre ontologisierende Beschreibungsweise von Erziehung, die vonseiten der *post-critical pedagogy* aufgegriffen wurde (vgl. Vlieghe/Zamojski 2019a), ebenjene Unterscheidung erschwert. Demgegenüber verfolgt diese Arbeit das primäre Ziel, positiv-affirmatives Sprechen auf der Ebene der Erziehungswissenschaft zu erkunden.²⁶ Diesbezüglich argumentiere ich, dass ein affirmatives Sprechen auf der Gegenstandsebene für ein affirmatives Sprechen auf der Ebene der Erziehungswissenschaft notwendig ist. Anders gesagt: Um erziehungswissenschaftlich affirmativ zu sprechen, ist es notwendig, auf der Gegenstandsebene positive Vokabeln zur Verfügung zu haben.²⁷ Vielleicht könnte man an dieser Stelle von der Notwendigkeit einer Affirmation zweiter Ordnung, eine Affirmation der Affirmation, sprechen. Wenn man mit Arendt davon ausgeht, dass Erziehung überhaupt nur affirmativ möglich ist – wie dargestellt hält Arendt affirmative Bezüge auf das Bestehende wie beispielsweise bewahren, konservieren, etwas so weitergeben, wie es ist, für notwendig, um Erziehung stattfinden zu lassen – und wenn die Erziehungswissenschaft keine Sprache hat, um ebensolche Affirmationen zu benennen, kann nicht angemessen über Erziehung gesprochen werden.²⁸ Ein solches affirmatives Vokabular auf der Gegenstandsebene habe ich durch eine Rekonstruktion von Arendts Motiv *amor mundi* herauszuarbeiten versucht. Wie bereits einleitend angemerkt, ließe sich dieses Motiv darüber hinaus auch auf die Ebene der Zugangsweise beziehen, also auf einen affirmativen Bezug auf pädagogische Phänomene. Darin besteht meines Erachtens ein wichtiges Desiderat für eine post-kritische Erziehungswissenschaft, gerade vor dem Hintergrund der dargestellten Relevanz Arendts in den Debatten um eine *post-critical pedagogy*.

Die Verfolgung der Frage nach der *Politizität* der Pädagogik und deren Verortung in Verhältnis zu Arendts Unterscheidung zwischen Öffentlichkeit und Privatheit ist kein zentrales Anliegen dieser Arbeit, sodass es hier einzig darum geht, eine an Arendt anschließende Konfliktlinie zu benennen. Diese besteht zwischen den Autorinnen des *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*: Während Vlieghe und Zamojski in Anschluss an Arendt argumentieren und es als einen zentralen Bestandteil einer *post-critical pedagogy* erachten, dass *education* nicht politisch

26 Dies wurde in den ersten beiden Kapiteln dargestellt.

27 In eine ähnliche Richtung argumentieren Su und Bellmann hinsichtlich der die Pädagogik *orientierenden* Funktion von Erziehungswissenschaft: »[I]f educational theory lacks a legitimate place for affirmation, it cannot claim to orient educational practice, which simply cannot do without affirmations« (2023, 219).

28 Obschon es hier um Erziehung im Arendt'schen Sinne geht, ließe sich dieses Argument meines Erachtens auch auf andere, wenngleich womöglich nicht alle, pädagogische Praktiken übertragen.

ist (vgl. Vlieghe/Zamojski 2019a; 2020a; 2020c), erachtet Hodgson *education* als immer schon politisch (vgl. Hodgson 2020 sowie ohne Bezug zu *post-critical pedagogy* Hodgson/Standish 2009). Auch in dieser Auseinandersetzung spielt die soeben angesprochene Ebenenunterscheidung eine Rolle, insofern nicht immer klar wird, was genau mit ›*education*‹ gemeint ist: erstens pädagogische Phänomene allgemein, zweitens eine spezifische pädagogische Praktik – wie etwa diejenige, die Arendt ›Erziehung‹ respektive ›*education*‹ nennt²⁹ – oder drittens Erziehungswissenschaft als Disziplin zur Erforschung von pädagogischen Phänomenen und Praktiken. Bezüglich letzterem, der Politizität von Erziehungswissenschaft, habe ich an anderem Ort (Wortmann 2022a) dargestellt, weshalb ich *beide* Positionen für problematisch halte, und demgegenüber eine »Pragmatisierung« von Arendts Unterscheidung von Öffentlichkeit und Privatheit vorgeschlagen, die diese nicht auf einer ontologischen oder gegenstandsbezogenen Ebene ansiedelt – im Sinne von: diese Orte sind öffentlich, jene privat (vgl. Arendt 1959) –, sondern, dass diese Unterscheidungen sich selbst hinsichtlich ihrer Nützlichkeit bewähren und immer wieder neu gezogen werden können und müssen (vgl. Dewey 1927/1996, 67), also nicht einfach da sind oder philosophisch-systematisch bestimmt werden können, wie Arendt dies in aristotelischer Tradition unternimmt. Das heißt jedoch nicht, dass diese Unterscheidungen aufgegeben werden müssen – sie können gezogen werden, allerdings mit einem anderen Status versehen.³⁰ Hierzu sei angemerkt, dass Rorty (1989/1999a, vgl. Wortmann 2023a) in Hinblick auf *education* eine der Arendt'schen Sphärentrennung sehr ähnliche Unterscheidung zwischen Sozialisation (Öffentlichkeit) und Selbsterschaffung (Privatheit) trifft. Es liegen also bereits pragmatistische Vorschläge zu dieser Unterscheidung vor, die keinen ontologischen Status beanspruchen.³¹ Meines

29 Demgegenüber sprechen Vlieghe/Zamojski (2019a) von ›*teaching*‹. Womöglich ließe sich dieser Zusammenhang zwischen Erziehung und Lehren im Lichte Herbarts »Problemformel« (Koch/Schorch 2014) des »erziehendem Unterricht« fruchtbar diskutieren (vgl. Anhalt 2009; Benner 2015b).

30 Das Gleiche gilt auch für die Arbeiten von Vlieghe und Zamojski (2019a), die in Anschluss an Heidegger und Arendt einen ontologischen Status ihrer Überlegungen zur Trennung von Pädagogik und Politik beanspruchen.

31 Bezüglich seines pragmatistischen, anti-ontologischen Umgangs mit Grenzen und Unterscheidungen, wenngleich im Kontext einer Unterscheidung zwischen philosophischen und literarischen Texten, führt Rorty diese experimentalistische Haltung wie folgt aus – ich zitiere hier ausführlich, um die letztlich transformatorische Pointe Rortys herauszustellen –: »Ich möchte nicht für Statusgleichheit plädieren. Das Wort ›Status‹ mag ich nicht. Ich halte mich für jemanden, der eher für einen nonchalanten Umgang mit Grenzen plädiert. Freilich kann man stets eine Grenze ziehen, sofern das dem eigenen Neukontextualisierungsvorhaben dienlich ist« (Rorty 2001c, 356). Und

Erachtens kann eine post-kritischen Erziehungswissenschaft mit Arendts Unterscheidung arbeiten, sie verwenden und prüfen, inwiefern sie sich als nützlich herausstellt, ohne Arendts eigenen Anspruch an deren Status zu übernehmen.

Als exemplarische Figur einer post-kritischen Erziehungswissenschaft, die in Anschluss an Arendt ermöglicht, affirmativ über pädagogische Praktiken zu sprechen, kann das *thing on the table* angesehen werden. Hierzu kommen wir zur Frage zurück, was Arendt mit ›Welt‹ meint, die in der Erziehung weitergegeben werden soll. Wie bereits angedeutet, beinhaltet Arendts Verständnis von Welt die eingerichtete, durch Menschen geschaffene Welt, die zugleich eine gemeinsame Welt ist. Insofern Welt »zwischen« den Menschen ist, werden diese durch Welt sowohl verbunden als auch getrennt: Da sich Menschen gemeinsam auf Welt beziehen, stehen sie in einem über Sprache, Institutionen und anderen kulturellen »Einrichtungen« von Welt vermittelten Kontakt zueinander. Dies ist gemeint »in dem gleichen Sinne, in dem etwa ein *Tisch* zwischen denen steht, die um ihn herum sitzen; wie jedes Zwischen verbindet und trennt die Welt diejenigen, denen sie jeweils gemeinsam ist« (Arendt 1960, 52, Hv. KW). Wenngleich weder bei Masschelein/Simons (2013) noch bei Vlieghe/Zamojski (2019a) explizit von Arendt hergeleitet, führen diese in ihren Arbeiten den Gedanken als *pädagogische* Figur weiter, indem sie das »thing on the table« als konstitutiv für Schule respektive Lehren ansehen: »[A]t school there is always *something* on the table« (Masschelein/Simons 2013, 39). Dies wird wie folgt ausbuchstabiert:

[The school's] seriousness and rules are no longer derived from the social order and the weight of its laws, but rather from something from *the world itself* – a text, a mathematical expression or an action such as filing or sawing – and this something is, in one way or another, valuable. Consequently, studying a text calls for certain rules of the game and discipline, just as is the case for those engaged in writing or wood-working. Important here is that [...] it is simultaneously being offered up for free and novel use. It is being unhanded and *placed on the table*.

weiter: »Will man zum Beispiel wie Habermas die Unterscheidung zwischen Überreden und Überzeugen herausarbeiten, wird man andere Grenzen innerhalb der Kultur ziehen als jemand, der wie ich diese Unterscheidung verschwimmen lassen möchte. Aber Leser, die sich mit Texten von Habermas oder mir beschäftigen, sollten keine Zeit damit vertun, sich den Kopf über die Frage zu zerbrechen: ›Gibt es *eigentlich* – ganz unabhängig von den Projekten Habermas' und Rortys – eine Unterscheidung [...]‹ [...] Die kluge Leserin misst weder philosophische noch literarische Werke am wirklichen So-Sein der Dinge. Vielmehr lässt sie ihre Vorstellung vom wirklichen So-Sein der Dinge während der Lektüre außer Acht und hofft, dass diese Vorstellung nach Beendigung der Lektüre eine andere sein wird als zu dem Zeitpunkt, da sie das Buch in die Hand nahm« (ebd., 356f.).

That is to say, something (a text, an action) is being offered up and simultaneously becomes separated from its function and significance in the social order; something that appears in and of itself, as an object of study or practice [...]. When something becomes an object of study or practice, it means that it demands our attention [...]. (Masschelein/Simons 2013, 40, Hv. KW)

Vlieghe und Zamojski greifen diese Konzeption auf und führen sie weiter. Bei ihnen ist das »Ding auf dem Tisch« der Gegenstand jener Liebe und Begeisterung, die überhaupt dazu veranlasst, pädagogisch tätig zu werden, insofern eine intergenerationale Weitergabe die einzige Möglichkeit ist, den geliebten Gegenstand (ein Wissen, eine Praktik etc.) *andauern* zu lassen (vgl. Wortmann 2022d). Hierzu schließen sie implizit an Arendts *amor mundi* an:

In teaching, [...] we deal with a subject matter – someone *puts the thing on the table* and *makes others attentive towards it as being worthy of study*. This *gift of teaching* is given out of *love for the world*. A teacher simply cannot restrict herself/himself as to the necessity of professing what *s/he loves*. There is good in the world, there is something worth preserving, something *s/he* should pass on to the next generation, something worth of the students' (intellectual) effort, something they should take into account when beginning anew with the world. (Vlieghe/Zamojski 2019a, 60, Hv. i.O. getilgt und neu hinzugefügt, KW)

Angemerkt sei schließlich, dass sowohl Masschelein/Simons (2013) als auch Vlieghe/Zamojski (2019a) ihre Motive durch eine Verbindung von Arendt'schen und Rancière'schen Sprechweisen gewinnen, insofern ihnen zufolge dem »Ding auf dem Tisch« eine *gleichmachende Kraft* innewohnt, die dazu führen kann und soll, von den Differenzen der an dessen Studium beteiligten Subjekten abzusehen.³² Nach Masschelein/

- 32 Unter starkem Rückbezug der im achten Kapitel vorgestellten Idee der Gleichheit in Anschluss an Rancière beschreiben Masschelein und Simons die gleichmachende Kraft des »Dings auf dem Tisch« wie folgt: »[T]he school and the teacher bring something to the table – something that becomes a ›public good‹ and, consequently, places everyone in an equal initial situation and provides everyone the chance to begin. For the school and the teacher, the equality of the student is a practical hypothesis – it is not a scientific certainty – which one strives to verify while teaching« (Masschelein/Simons 2013, 62). Und weiter: »A community of students is a unique community; it is a community of people who have nothing (yet) in common, but by confronting what is brought to the table, its members can experience what it means to share something and activate their ability to renew the world. Of course there are differences between students, be it clothing, religion, gender, background or culture. But in the classroom, by concentrating on what is brought to the table, those differences are (temporarily)

Simons und Vlieghe/Zamojski *versammelt* das »Ding auf dem Tisch« eine Gruppe, die dazu aufgefordert wird, es zu studieren. In diesem Sinn schließt der Begriff ›Ding‹ an die von Latour geprägte Bedeutung an, der darunter »[e]inerseits [...] ein Objekt da draußen, andererseits ein Anliegen *da drinnen*, in jedem Fall ein *Versammeln*« versteht (2007a, 24): »[D]asselbe Wort *Ding* bezeichnet *matters of fact*, Tatsachen, und *matters of concern*, Dinge, die uns angehen« (ebd.). Ebene Unterscheidung zwischen *matters of fact* und *matters of concern* wird im Folgenden unter Rückgriff auf prozessphilosophisches Vokabular ausgeführt und in Anschluss an Schildermans (2021), der sich sowohl auf Masschelein/Simons als auch auf Vlieghe/Zamojski bezieht, in erziehungswissenschaftlich-pädagogischer Perspektivierung als *matter of study* weitergeführt.

9.3 Post-kritischer Einsatz II: Prozessphilosophie als theoretische Ressource für Positivität

Im Folgenden stelle ich unter Rückgriff auf die Prozessphilosophie theoretische Ressourcen für positives Sprechen in einer post-kritischen Erziehungswissenschaft vor. Hierzu rekonstruiere ich mit Verbindung (in Anschluss an Braidotti), Sorge (in Anschluss an Latour) und Bedeutsamkeit (in Anschluss an Whitehead) drei Motive, die meines Erachtens geeignet sind, um theoretisch anspruchsvoll positiv über pädagogische Phänomene und Praktiken zu sprechen. Daran anschließend stelle ich eine Studie vor, die an das prozessphilosophische Vokabular anschließt und in erziehungswissenschaftlicher Perspektivierung weiterführt. Schließlich diskutiere ich das Potential der vorgestellten Motive und Sprechweisen für eine post-kritische Erziehungswissenschaft.

a) *Verbindung, Sorge und Bedeutsamkeit*

In den folgenden Streifzügen versuche ich, unter Rückgriff auf prozessphilosophisches Vokabular drei verschiedene Formen von Positivität zu gewinnen. Der Grundgedanke dabei ist, Positivität als Opposition zu drei Formen von Negation zu bestimmen.³³ Im sechsten Kapitel wurde die Negation der Kritik als sowohl in einer Verneinung als auch in einem Für-schlecht-Befinden bestehend beschrieben. Dies wird nun weiter

suspended and a community is formed on the basis of joint involvement« (ebd., 73).

33 Ich danke Max Rohstock für den Hinweis auf diese drei Formen der Negation (vgl. Rohstock 2013).

ausdifferenziert. Ihren Ausgang nehmen meine Überlegungen in folgenden Fragen Latours:

Was würde die Kritik leisten, wenn sie mit *Mehr* statt mit *Weniger*, mit *Multiplikation* statt mit *Subtraktion* assoziiert werden könnte! [...] [K]önnen wir [...] wieder kritisch werden? D.h. mehr Ideen generieren als wir empfangen haben, als Erben einer ruhmreichen kritischen Tradition, die wir nicht wegsterben oder wie ein nicht mehr gespieltes Klavier ›verstummen‹ lassen wollen. (Latour 2007a, 59f.)

Hier scheint es Latour weniger um eine Verneinung oder negative Beurteilung zu gehen als darum, dass die kritische Negation der Realität etwas »wegnimmt«. Seinen eigenen Einsatz beschreibt Latour demgegenüber damit, »mehr« zu schaffen, also etwas *hinzuzufügen* anstatt etwas wegzunehmen. Dies kann als Grundanliegen der drei Autorinnen beschreiben werden, auf die meine folgenden Überlegungen aufbauen, nämlich neben Latour selbst Braidotti und Whitehead. Ich fasse diese grob unter dem Begriff ›Prozessphilosophie‹. Die Vorstellung der folgenden drei prozessphilosophischen Perspektiven auf Positivität ist in jeweils zwei Schritten wie folgt strukturiert: Zunächst wird die Form von Negation vorgestellt, zu der diese eine Alternative bieten können, nämlich als *differente*, *privative* respektive *transzendierende* Negation, wobei jeweils auch kurz Bezug genommen wird zu dem im sechsten Kapitel vorgestellten Problematik vorherrschender Negativität. In einem zweiten Schritt wird je ein Motiv vorgestellt, das eine Ressource für positive Sprechweisen einer post-kritischen Erziehungswissenschaft darstellen könnte, nämlich *Verbindung* in Anschluss an Braidotti, *Sorge* in Anschluss an Latour sowie *Bedeutsamkeit* in Anschluss an Whitehead.

Die *differente Negation* verweist auf Andersheit oder Differenz. Die Negativität von Kritik in diesem Sinne bestünde in einem Scheiden und Unterscheiden (κρίνειν), also im Wahrnehmen, Markieren oder Herbeiführen einer Differenz. Unterscheidungen wie jene zwischen gut/schlecht oder pädagogisch wertvoll/verwerflich sind wohl für jede erziehungswissenschaftliche Kritik wie auch pädagogische Praxis konstitutiv. In Opposition zur *differenten Negation* bestünde Positivität in der Artikulation von Ähnlichkeit oder Gemeinsamkeit sowie *Verbindung* oder Verbundenheit. Ein vorrangig auf Differenzen fokussierendes erziehungswissenschaftliches Sprechen läuft Gefahr, die vielfältigen Verbundenheiten und Gemeinsamkeiten in pädagogischen Praktiken aus dem Blick zu verlieren.

Ein gutes Beispiel für positives Sprechen in diesem Sinne besteht in Braidottis Aktualisierung der Metapher des sozialen Bands im Sinne der bereits durch die Akteur-Netzwerk-Theorie vorgestellten Einsicht, dass Akteure nur in dem und durch das Verbundensein mit anderen Akteuren

existieren: Affirmation und Verbundenheit besitzen für Braidotti einen in diesem Sinn existentiellen Vorrang vor der Differenz (vgl. Braidotti 1989; 2011; 2018).³⁴ Braidottis Sprechweisen sind für eine Erziehungswissenschaft, die es derzeit wohl eher gewohnt ist, von Differenz und Ungleichheit aus zu denken, außergewöhnlich provozierend.³⁵ Gleichwohl möchte ich betonen, dass Braidottis Position wie auch die Geste ihrer Präsentation aus einer intensiven Beschäftigung mit der feministischen Tradition gespeist ist und keinesfalls vorschnell als naiv abgetan werden sollte. Wenngleich also womöglich so manche Elemente und Ausdrücke nur schwer in ein erziehungswissenschaftliches Vokabular übernommen werden können oder weiterer Vermittlungen und Modifizierungen bedürften, stelle ich diese hier in der Absicht vor, deren Irritationspotential aufzuzeigen.³⁶

Braidotti hält es für ihre feministische »Aufgabe«, vom status quo »abzuweichen«, wenn dieser beinhaltet, »Ungerechtigkeit und *Negativität endlos fort[zu]setzen*« (2018, 17, Hv. KW). Für sie ist »[d]as Streben nach Affirmation [...] ein wesentlicher Teil« ihrer »politischen Praxis« sowie auch ihres »feministischen politischen Prozesses« (ebd., 7). Das »kollektive[] Wesen« dieses Strebens nach Affirmation »bildet einen wesentlichen Zug« der »Radikalität« ihrer »affirmative[n] Ethik«, die insbesondere durch die Kultivierung »jene[r] Art Austausch, Allianzen [...] und Kollaborationen« besteht, »die am vielversprechendsten erscheinen, um Nachhaltigkeit, Fortdauer und *kollektives Streben nach Affirmation* zu ermöglichen« (ebd., 12, Hv. KW).

»Ethik« – und hier wäre zu fragen: auch *pädagogische* Ethik? Lässt sich eine *solche* pädagogische Ethik überhaupt denken? – »beruht auf

34 Braidotti greift sowohl für ihre Setzung eines »Primat[s] der Beziehung, der Interdependenz« (2014, 99) auf die Arbeiten Deleuzes zurück (vgl. insbes. Deleuze 1992a; 1993), als auch hinsichtlich der metaphilosophischen Forderung nach »konzeptueller Kreativität« (Braidotti 2018, 95). Bezüglich letzterer führt sie in Opposition zu Kritik aus: »[T]he feminist engagement with concepts need not be critical but can be inventive and creative. In other words, experimenting with thinking is what we all need to learn« (Braidotti in Dolphijn/van der Tuin 2012, 29).

35 Diese Einschätzung ist, wie in den ersten beiden Kapiteln ausgeführt, abhängig von der Position, von der aus auf die Erziehungswissenschaft geblickt wird bzw., praxistheoretisch formuliert, von den erziehungswissenschaftlichen Praktiken, in die die Leser:in involviert ist.

36 Hierzu nutze ich relativ viele direkte Zitate – um Braidottis eigene affektiv-rhetorische Qualität wiederzugeben und, wenn ich ehrlich bin, um mich zu schützen. Denn meine eigene affektive Beziehung zu Braidottis Schriften ist gekennzeichnet durch eine Gleichzeitigkeit von faszinierter Euphorie und nachhaltiger Unsicherheit hinsichtlich der Frage, ob es tatsächlich fruchtbar wäre, erziehungswissenschaftlich an diese anzuschließen.

der Verarbeitung« negativer, »unerträgliche[r]« »Ereignisse hin zu positiven Verhältnissen« (ebd., 13).³⁷ Allerdings: »Dass es in dieser Ethik wesentlich um den Wandel negativer in positive [...] Leidenschaften geht, also darum, hinter den Schmerz zu kommen, bedeutet nicht, den Schmerz zu verleugnen, sondern ihn durchzuarbeiten« (ebd., vgl. ebd., 91). »›Positivität‹ soll hier keinen allzu leichten Optimismus nahelegen oder ein achtloses Zurückweisen menschlichen Leidens« und auch kein »Vermeiden oder Verleugnen von Konflikt« (ebd., 13). Im Gegensatz zu vielen Entwürfen philosophischer Ethik hebt Braidotti nicht auf die »rationale[], moralische[] Intentionalität« von Subjekten ab, sondern auf die »Machteffekte[], die ihre Handlungen voraussichtlich auf die Welt haben werden«, die potentiell als »Prozess des Auslösens ermächtigender, affirmativer Weisen des Werdens« verstanden werden (ebd., 15). Ebenso konzipiert sie »die Voraussetzungen für politische und ethische Handlungsfähigkeit« als »nicht vom gegenwärtigen Zustand des Terrains abhängig: Das kritische Bewusstsein [...] ist kein oppositionelles und somit *nicht per Negation* an die Gegenwart *gebunden*« (ebd., 16, Hv. KW). Demgegenüber gehe es um die durch »kollektive[] Anstrengung« erzeugte »affirmative Praxis« (ebd.) sowie um deren »stärkende Beziehungen [...], die auf mögliche Zukünfte zielen« (ebd., 17).

Für Braidotti steht allerdings fest – hierbei beruft sie sich auf Nietzsche (vgl. ebd., 13) –: »Kritisches Denken nährt Negativität«, wohingegen es darum ginge, »[d]en Prozess der Subjektbildung von der Negativität zu

- 37 Dies führt Braidotti wie folgt aus: »[D]ie umgestaltende Energie, die alternative Subjekte hervorbringt«, »beruht darauf, dass negative Leidenschaften in positive Leidenschaften umgewandelt werden« (Braidotti 2018, 16 und 22). Diese »Aufgabe, die *Negativität umzuwenden*, erfordert einen ethischen Transformationsprozess. Er zielt darauf ab, dass wir durch das Bewusstwerden unserer Grenzen und unserer Gebundenheiten die Freiheit erlangen, zu verstehen. Durch Begegnung und Kontakt mit anderen Körpern, Entitäten, Lebewesen und Kräften mündet dies in die Freiheit, die eigene Essenz als Freude zu affirmieren« (ebd., 22, Hv. KW). »[D]ie ethische Herausforderung« besteht daher »darin, *fröhliche Methoden zu kultivieren*« (ebd., 31, Hv. KW), was »die Anerkennung der Unpersönlichkeit der vielen Kräfte, aus denen wir gemacht sind« verlangt (ebd., 96). Diese Kräfte sowohl anzuerkennen als auch »aufrechtzuerhalten, um während der positiven Wandlung anzudauern, bildet das zentrale politische und ethische Anliegen einer Übergangsepoche wie der unseren. Angemessene Repräsentationen für diese Prozesse zu finden, ist für alle denkenden Wesen eine Herausforderung, der wir bestenfalls *nicht mit Kritik begegnen, sondern mit dem Mut zu Kreativität*. Dieses Wagnis birgt jene Art *kognitives und affektives Stottern*, das alle Unsicherheiten einreißt und die Wahrnehmungsschleusen hin zu vielfältigen Strängen unerwarteter Möglichkeiten öffnet« (ebd., Hv. KW).

lösen und ihn mit affirmierter Andersheit zu verknüpfen« (ebd.).³⁸ Eine solche »*Stärkung der positiven Seite* ist Kennzeichen des ethischen Moments der Transformation« (ebd., 95, Hv. KW). Dies gelingt wiederum nur in »einer geteilten Praxis der gemeinsamen Konstruktion von Affirmation« (ebd., 13), durch »*generative und produktive Verbindung[en]* [...] für die nicht-unitäre Subjektivität«, etwa in »einer *Intensivierung des Beziehungsbandes*«, in welchem, »[v]on Eros angetrieben, [...] Grenzen porös werden und das Ich in einen Prozess des mit-der-andere-Werdens eintritt« (ebd., 14, Hv. KW). Es geht Braidotti allerdings, im Unterschied beispielsweise zu Badiou (2011) oder Julien (2014), nicht um die Verschmelzung von Subjekten selbst, sondern darum, eine solche als »Vorbild« zu begreifen für jenen »visionäre[n] Impuls [...], der uns mit allem Lebendigen verbindet« (Braidotti 2018, 14, vgl. ebd., 31f. und 92–96; Braidotti 2011).³⁹ Insofern Braidottis Verbindungen als generativ und produktiv gedacht werden, folgt sie Latours Impuls, die Realität anzureichern. Auf diesen Aspekt zielt die folgende Alternative zur zweiten Form der Negation ab.

Die *privative Negation* bezeichnet ein Wegnehmen, eine Subtraktion, die Konstatierung oder Herbeiführung eines Mangels. Mit dem im vierten Kapitel herausgearbeiteten Vokabular kann etwa an eine Reduktion der Komplexität von Realität gedacht werden, wenn ein Phänomen durch die Kritik auf eine Ursache reduziert und damit in seiner Komplexität *beschnitten* wird. Im fünften Kapitel wurde ausgeführt, dass Kritik bisweilen beabsichtigt, den Akteuren ihre Verblendung zu *nehmen*, ihnen den ideologischen Schleier wegzuziehen. Ebenso wäre an Kritik zu denken, die darauf abzielt, bestimmte pädagogische Praktiken als schlecht, ungerechtfertigt oder moralisch verwerflich auszuzeichnen und somit in Zukunft zu *verhindern*. Insbesondere die privative Negation ermöglicht eine Gegenüberstellung von negativem und positiven Sprechen, insofern letzteres darin bestehen könnte, der Realität

38 Braidottis Gebrauch des Begriffs »Kritik« schwankt zwischen Ablehnung und Affirmation. Einerseits bezeichnet sie ihre eigene Position als »kritischen Posthumanismus« (Braidotti 2014, 50) und führt aus, dieser »combines critique with creativity«, insofern er »does not stop at critical deconstruction but moves on to the active production of alternatives« (Braidotti in Dolphijn/van der Tuin 2012, 22). Andererseits findet sich an vielen Stellen ihrer Schriften eine Ablehnung einer kritischen Haltung, insbesondere, wenn sie mit einer Priorisierung von Negation und Negativität einhergeht (vgl. Braidotti 2018).

39 Das Lebendige wird bei Braidotti weit gefasst. Ich gehe hier nicht weiter auf diesen Aspekt ein, möchte jedoch zumindest benennen, dass »es affirmativer Ethik ebenso darum [geht], die Verbindungen zu nicht-menschlichen, inhumanen und schneller-als-menschlichen Kräften neu zu gestalten« (Braidotti 2018, 16, vgl. Braidotti 2014).

Komplexität *hinzuzufügen* und den Akteuren damit neue, zusätzliche Perspektiven aufzuzeigen einerseits und bestimmte pädagogische Praktiken als gut, gerechtfertigt oder wünschenswert auszuzeichnen und somit in Zukunft zu *ermöglichen*.⁴⁰

Die erste Seite ist jene, auf die Serres immer wieder abhebt: »Wenn die Philosophie eine Stunde Arbeit wert ist, dann, um Dinge zu entdecken, besser noch sie zu *produzieren*, und nicht das bereits Erledigte zu beurteilen« (Serres 2008, 199f., Hv. KW). Serres strebt ein Philosophieren an, das in der Lage ist, »nach und nach eine Welt zusammenzusetzen, zu komponieren« (ebd., 135, vgl. Latour 2010b). Eine solche Komposition allerdings muss mit der vorherrschenden Negativität der Kritik brechen; so berichtet Serres von seiner Arbeit: »Das Zeitalter des Verdachts und der Hyperkritik sprach nur von Fragmenten, lokalen Stücken, von Kritik und Dekonstruktion. Man musste also einen Sprung zur Seite machen, um nicht von diesem Sog mitgerissen zu werden« (Serres 2008, 135). An anderer Stelle klingen Motive an, die bereits in Anschluss an Arendt mit anderen Konnotationen entwickelt wurden: »Die Philosophie hofft *einer Welt zur Geburt zu verhelfen*, sowohl spekulativ, als auch im politischen [...] Bereich« (ebd., 200, Hv. KW).⁴¹ Latour scherzt, für diesen produktiven Anspruch an Theoriearbeit »könnte [man] sogar das Wort ›positivistisch‹ verwenden, wenn es nicht schon vergeben wäre« (Latour in Serres 2008, 197).

Latours eigenes Konzept der *matters of concern* hebt auf beide Seiten ab, insofern diese die Realität sowohl affirmieren als auch ihr etwas hinzufügen. Latour beschreibt den Schritt von *matters of fact* zu *matters of concern* wie folgt:⁴²

A matter of concern is what happens to a matter of fact when you add to it its whole scenography, much like you would do by shifting your

40 Im Folgenden versuche ich, für beide Bedeutungsaspekte der privativen Negation eine Alternative zu skizzieren, wobei ich tendenziell ›Affirmation‹ für deren evaluative und ›Positivität‹ für dessen produktive Seite verwende. Dies ist dort nicht möglich, wo die Begriffe durch und in Anschluss an Autorinnen gebraucht werden, die diesen andere Bedeutungen beifügen.

41 In diesem Sinn ist Rorty übrigens zumindest seinem Selbstverständnis nach ausgesprochen kritisch und aus Latours Perspektive geradezu typisch hilflos postmodern (vgl. Latour in Serres 2008, passim; Latour 2007b): So gibt Rorty an, spekulative Schöpfung als Ziel philosophischer Aktivität sei ihm stets als »a little too fancy for me« vorgekommen (Rorty 2006a, 56, vgl. Klinger 2011, 34–38).

42 Ich zitiere im Folgenden ausführlich, da ich erstens auf den Stil von Latours Ausführungen eingehen werde und es sich zweitens um besonders prägnante Stellen eines im Vergleich zum polemischeren *Why has Critique Run out of Steam?* (Latour 2007a) weniger oft rezipierten Text handelt. In *What is the Style of Matters of Concern?* (Latour 2008) beschreibt Latour vier

attention from the stage to the whole machinery of a theatre. This is, for instance, what has happened to science when seized by the recent ›science studies‹ [...]. Instead of simply being there, matters of fact begin to look different, to render a different sound, they start to move in all directions, they overflow their boundaries, they include a complete set of new actors [...]. (Latour 2008, 39)

Neben der auffälligen Metapher des Sounds, die im sechsten Kapitel genutzt wurde, um die Negativität der Kritik zu beschreiben, wird hier deutlich, dass es darum geht, den bloßen Fakten etwas hinzuzufügen, indem sie als *matters of concern* behandelt werden. Man könnte vielleicht sagen, dass *matters of concern* zwei Elemente hinzugefügt werden: sowohl weitere *matters* – »neue Akteure« wie beispielsweise »die gesamte Maschinerie eines Theaters« – als auch *concern*. Latours Wortspiel besteht nun darin, den *concern* ausgerechnet durch ›*matter*‹ als Adjektiv zu bezeichnen:

Matters of concern have to *matter*. Matters of fact were distorted by the totally implausible necessity of being pure stuff of no interest whatsoever [...] while at the same time being able to ›make a point‹, humiliate human subjectivity, speak directly without speech apparatus and quieten dissenting voices. Now, this is a bit too much to do at once [...]. Can we do better and [...] make sure that our scenography registers that

Eigenschaften von *matters of concern*, von denen hier insbesondere die ersten beiden von Interesse sind. Die dritte Eigenschaft ist folgende: »Matters of concern have to be *populated*. [...] they have to become something that is to be explicitly recognized as a ›gathering‹, as *Ding* and not as *Gegenstand*. [...] every bit of science and technology has now become a convoluted, controversial *affair*, a *cause*, yes a *res*« (ebd., 48). Diese Eigenschaft wird besonders mit einem erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Interesse an *matters of concern* relevant, wie es im folgenden Teilabschnitt beispielhaft in Anschluss an Schildermans (2021) rekonstruiert wird. Als vierte Eigenschaft von *matters of concern* schließlich nennt Latour: »Matters of concern have to be *durable*« (Latour 2008, 48) und führt dies wie folgt aus: »Facts are not the ahistorical, uninterpreted and asocial *beginning* of a course of action, but the extraordinary fragile and transient provisional *terminus* of a whole flow of betting organisms whose reproductive means have to be made clear and paid to the last cent in hard currency. Endurance is what has to be *obtained*, not what is already given by some substrate, or some substance. [...] This is what Ludwig Fleck had so beautifully shown: all the drama of table-bumping realists will not allow a fact to remain in existence for one minute. Matters of concern, on the other hand, have to be kept up, cared for, accompanied, restored, duplicated, saved, yes, *saved*, we know that for our hard disks content and we still act as if facts could be *hard* forever, at no cost, without making any backup« (ebd., 49). Hier kann auch an das Beispiel zu Beginn dieses Kapitels gedacht werden.

they matter for some people who have to be specified, and for whom they are the source of an intense interest and a redirected attention? (Latour 2008, 47)

Hier klingt auch die versammelnde Kraft von *matters of concern* an, insofern der *concern* von einer spezifischen Gruppe geteilt werden muss. Diese versammelnde Kraft wird für erziehungswissenschaftliche Anschlüsse besonders relevant, insofern dort auf die gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit für einen Gegenstand abgehoben wird. Die affirmative Dimension eines solchen *concerns* allerdings geht über eine bloße Aufmerksamkeit hinaus; *matters of concern* müssen nach Latour »gemocht« und wertgeschätzt werden:

Matters of concern have to be *liked*. The great Act I scene I of table-thumping realists was that matters of fact were there ›whether you like it or not‹. Except that this indisputable presence was at once turned into a way of *stopping* the dispute. Now we have to choose: if matters of concern have to be closed, then a dispute has to be put to an end, and not by thumping on the table saying: ›the dispute has ended because the facts are there‹. The matters of facts are there and the dispute has to go on until closure is obtained. It is fair to say that the whole first wave of empiricism had an odd way of conceiving democracy and was rather a clever way of escaping controversies by putting a premature end to them. Since discussions are what are in question with matter, then for God's sake, carry them on instead of stopping them abruptly and falling back, in the end, on brute force. Are you not tired of this odd succession whereby an appeal to undisputable facts is followed by pure violence? (Latour 2008, 47f.)

Die Häufung rhetorischer Mittel legt nahe, dass Latour hier im Modus der Kulturpolitik schreibt.⁴³ Es handelt sich nicht um eine neutrale Beschreibung zweier möglicher Weisen, mit Dingen umzugehen, sondern er *plädiert* dafür, Dinge nicht als *matters of fact*, sondern als *matters of concern* zu behandeln.⁴⁴ Demgegenüber würde Whitehead, auf den ich im Folgenden als dritte prozessphilosophische Ressource eingehen werde, meines Erachtens sagen, dies stelle keine Alternative dar: *matters of fact* kann es gar nicht geben, *Dinge sind immer schon matters of concern*. Dies stellt für Whitehead eine ontologische *Tatsache* dar (etwa im Sinne von »es ist Fakt, dass es keine reinen Fakten gibt, immer haben sie schon Bedeutung«), wohingegen Latour in pragmatistischer Manier auf die *Effekte* von Sprechweisen hinweist (»wir sollten Fakten nicht

43 Dieser Modus der Kulturpolitik wird in Kapitel 1 beschrieben.

44 Interessant und ungewöhnlich ist auch, dass Latours *epistemologisches* Argument auf *Demokratie* als Maßstab abhebt. Dies ist anschlussfähig an Rortys Argumente für den Vorrang der Demokratie vor der Philosophie (vgl. Rorty 1988; 2000b).

als reine Fakten behandeln, sondern deren Bedeutung mitbeachten«).⁴⁵ Werden Dinge, wie Whitehead es beschreibt, immer schon mit Bedeutung versehen, löst sich der Gegensatz von Positivität und Negativität auf. Dies ist der Fall in der im Folgenden beschriebenen dritten Form der Negation.

Die *transzendierende Negation* verweist auf das Positive im Negativen, auf die durch ihre wechselseitige Angewiesenheit hergestellte Einheit von Positivität und Negativität. In der Kritischen Theorie begegnet uns häufig die Annahme, das Positive scheine im Horizont des Negativen auf, beispielsweise die gewünschte oder befürwortete pädagogische Praxis in der Kritik der problematisierten pädagogischen Praxis. Dieses Beispiel mag anklingen lassen, dass transzendierende Negationen keineswegs rein logische Operationen sind, sondern immer auch einen historischen Index haben: Was in der transzendierenden Negation als positiv aufscheint, hängt von kulturellen Kontexten (im weitesten Sinne) ab, in denen die Negation vorgenommen wird.⁴⁶ Strukturell ähnlich ist der Hinweis von Dekonstruktivistinnen, jede Dekonstruktion beinhalte eben auch eine Konstruktion und gehe damit über eine Destruktion hinaus. Sowohl die dialektische als auch die dekonstruktive Einsicht in den Einbezug von Positivität in der Negation erachte ich als prinzipiell schlüssig und unproblematisch, deren konkret gewonnene Positivitäten allerdings auch als wenig spezifisch und daher zur Orientierung pädagogischer Akteure zu wenig kraftvoll. Eine in der Negation aufscheinende Positivität allein vermag es meiner Ansicht nach nicht, ausreichend Orientierungs- und Deutungswissen bereit zu stellen.⁴⁷ Daraus folgt, dass wir im Vokabular der Erziehungswissenschaft und Pädagogik noch weitere, andersförmige, nämlich gewissermaßen »direkte«, nicht erst über den Umweg der Negation gewonnene Positivität brauchen.⁴⁸

45 Dieser metaphilosophischen Differenz entsprechen Rortys Aussagen, Kulturpolitik sei »the only game in town« (Rorty 2007a, 8) auf der einen – dies wäre die Whitehead'sche Position – und »dass die Kulturpolitik an die Stelle der Ontologie treten sollte, und ferner, dass die Frage, ob sie das sollte oder nicht, *ibhrerseits* eine Sache der Kulturpolitik ist« (Rorty 2008, 18), auf der anderen Seite, was Latours Position wäre.

46 Dadurch kann eine transzendierende Negation auch in Adornos pejorativem Sinn affirmativ werden, also nicht wirklich kritisch.

47 Dies ist zunächst mal eine These, die sich ausführlicher diskutieren ließe. Mir ist jedenfalls kein pädagogisches Vokabular bekannt, das seine Positivität allein aus transzendierenden Negationen gewinnt. Daraus folgt natürlich noch nicht, dass dies unmöglich ist.

48 Dies impliziert nicht, dass wir positivistisches Wissen oder abschließende Wahrheiten brauchen (siehe das erste und zweite Kapitel): »Direkte« Positivität kann mit seiner eigenen Kontingenz, Vorläufigkeit, Unabgeschlossenheit, Inkohärenz usw. rechnen.

Veranschaulichen ließe sich diese Einschätzung an der erziehungswissenschaftlichen Rezeptionsgeschichte von Autorinnen wie Adorno oder Derrida, auf die zwar zahlreich Bezug genommen wurde, deren Radikalität gerade in Bezug auf ihre Negativität allerdings nie Einzug in die Erziehungswissenschaft – geschweige denn der Pädagogik – gehalten hat (vgl. Fritzsche 1996, 153f.; Schäfer 2017, 130f.).⁴⁹ Für positives Sprechen in der Erziehungswissenschaft auf transzendierende Negationen zu bauen, scheint mir nicht ausreichend.

Eine Möglichkeit für positiv-affirmatives Sprechen, das, ähnlich wie in der transzendierenden Negation, eine Einheit von oder sogar Aufhebung der Differenz zwischen Positivität und Negativität ermöglicht, besteht in Whiteheads Konzeption von *Bedeutsamkeit*.⁵⁰ Diese lässt sich sowohl als Grundlegung als auch als Weiterführung von Latours *matters of concern* verstehen. Latour unterscheidet, wie gezeigt wurde, zwischen *matters of fact* und *matters of concern*: Tatsachen und Dingen von Belang. Tatsachen behaupten ein abgeschlossenes So-Sein der Dinge, etwa als Ergebnis eines Forschungsprozesses. Eine Tatsache kann als reine Deskription verstanden oder aber »angewendet« werden, indem aus den Tatsachen normativer Gehalt gezogen wird (vgl. Wimmer 2006, 9–16). Solchen Tatsachen stellt Latour Dinge von Belang gegenüber. Dies mag den Eindruck erwecken, es handle sich dabei nicht mehr um Tatsachen. Doch dies wäre zumindest in der Perspektive Whiteheads, auf den Latour wesentlich Bezug nimmt, falsch. Whitehead bestimmt ›Tatsachen‹ und ›Bedeutsamkeit‹ als jene »Begriffe, die unzweifelbar aller Weite der Erfahrung zugrunde [...] liegen« (1938/2001, 48). In der Lesart Debaises handelt es sich dabei gerade nicht um einen Gegensatz, sondern um eine wechselseitige Verwiesenheit (vgl. Debaise 2021, 135): Für sich genommen erfahren wir weder den Wert eines Dinges noch seine bloße Existenz – in unserer Erfahrung treten Tatsachen und deren Bedeutung stets gemeinsam auf.

Was wäre eine rein faktische Existenz, die absolut und wesentlich ohne Bedeutsamkeit wäre? Und selbst wenn wir ein Beispiel für eine solche Tatsache fänden, täten wir dies denn nicht im Namen gerade der Bedeutsamkeit, die der Möglichkeit einer solchen Tatsache zukommt? [...] Andererseits können wir dasselbe auch über den Begriff der Bedeutsamkeit sagen. Was wäre eine Bedeutsamkeit an sich, unabhängig von

49 Eine solche den Bezugsautorinnen angemessen radikale Rezeption würde ich begrüßen und aufgrund der transzendierenden Kraft ihrer Negationen für ausgesprochen fruchtbar halten (vgl. Fritzsche 1996; Masschelein/Wimmer 1996; Wimmer 2006). Gleichwohl bleibe ich hinsichtlich der Frage skeptisch, ob diese ein für die Erziehungswissenschaft und Pädagogik *ausreichendes* Vokabular zur Verfügung zu stellen im Stande wäre.

50 Ich lese Whitehead hier vermittelt durch Debaise (2021) und Stengers (2011), die auch für Schildermans' im Folgenden rekonstruierte Arbeit den entscheidenden Zugang zu und Weiterführung von Whitehead darstellt.

jeder Situation und aller faktischen Existenz? Verlöre sie nicht sofort jeglichen Wert, wenn sie nicht mehr auf die ein oder andere Weise auf Wesen verwiese, die ihre Grundlage bilden oder sie bedeutsam machen? (Debaise 2021, 135)

Daraus folgt jedoch nicht, dass Bedeutungen den Tatsachen immer schon anhaften und damit schlechterdings gegeben wären. Zunächst gegeben sind die nackten Tatsachen: Es gibt »kein Entkommen aus den nackten Tatsachen. Sie sind die Grundlage für Bedeutsamkeit; und Bedeutsamkeit ist aufgrund des unentrinnbaren Charakters des Tatsächlichen von Bedeutung« (Whitehead 1938/2001, 48f.). Die Bedeutung der Bedeutung liegt gerade darin, dass sie den Tatsachen verliehen werden muss.⁵¹ Das Potential eines Whitehead'schen Vokabulars für eine post-kritische Erziehungswissenschaft besteht nun darin, dass es Theoriearbeit als eine Möglichkeit versteht, Dingen *Bedeutsamkeit zu verleihen*. Diese Operation versteht Whitehead als *spekulatives* Philosophieren, wobei Spekulation gerade nicht als eine Abkehr von den Tatsachen zu verstehen ist, sondern als die *Intensivierung der Beschäftigung* mit ihnen.

Ein Beispiel dafür ist Whiteheads Verständnis von ›*proposition*‹, das sowohl mit ›Aussage‹ als auch mit ›Vorschlag‹ übersetzt werden kann. Propositionen stellen weder »eine Beschreibung einer Tatsache« dar noch eine bloße »Vorstellung oder ein Urteil« (Debaise 2021, 140), sondern ein »Anreiz für das Empfinden« (Whitehead 1929/1987, 344). Der Begriff ›Anreiz‹ ist jedoch nicht im Sinne einer Täuschung zu verstehen, welche die Erfahrung vom Erfassen der Tatsachen abbringt, sondern als Ermöglichung einer spezifischen Erfahrung überhaupt.⁵² Die Kraft der Propositionen besteht für Whitehead gerade nicht im Urteil – hier deutet sich ein Gegensatz zu Arendt an –; eine Bewertung von Wahr und Falsch ist nur »ein sehr seltener Bestandteil der Realisierung von Aussagen [*propositions*]« (ebd.). Unglücklicherweise seien »Theorien unter ihrer Bezeichnung als ›Aussagen‹ den Logikern überlassen worden, die den Grundsatz verfochten haben, daß ihre einzige Funktion darin bestehe, nach Wahrheit oder Falschheit beurteilt zu werden« (ebd.). Um zu illustrieren, dass der Wert einer Proposition nicht vorrangig im Urteilen besteht, wird Whitehead seiner eigenen Zunft gegenüber polemisch:

- 51 Dies wiederum gelingt nur, wenn Tatsachen eben nicht als nackte *matters of fact* präsentiert werden, die sie für Whitehead nie allein sein können, sondern als spezifisch bedeutsam.
- 52 Mit James teilt Whitehead die Auffassung, dass Erfahrungen ausschließlich spezifisch sein können: Entweder es gibt spezifische Erfahrung oder es gibt überhaupt keine Erfahrung. Aufgabe der Philosophie ist nicht, in das Jenseits der Erfahrung vorzustoßen, nicht hinter jegliche Erfahrung *zurück zu gelangen* (das kantische *a priori*), sondern von diesen konkreten Erfahrungen *auszugehen*.

Die Existenz von schöner Literatur sollte den Logikern zu bedenken geben, daß ihre engstirnige Lehre absurd ist. Es fällt schwer zu glauben, daß alle Logiker, die Hamlets Monolog ›Sein oder nicht sein...‹ lesen, zuerst beurteilen, ob die einleitende Aussage wahr oder falsch ist und über die ganzen fünfunddreißig Zeilen hinweg nur an ihrer Aufgabe des Urteilens festhalten. Gewiß wird das Urteil an einem bestimmten Punkt der Lektüre durch ästhetisches Wohlgefallen in den Schatten gestellt. (Whitehead 1929/1987, 344)

Kurz gesagt: Die *Bedeutsamkeit* des Monologs lässt sich nicht auf dessen logischen »propositionalen Gehalt« reduzieren – mit Whitehead lässt er sich hingegen als »Anreiz für das Empfinden« (a.a.O.) lesen. Die Kategorie der Bedeutsamkeit kann als Ressource angesehen werden, weder kritisch urteilend noch normativ enthaltsam aus der »Theaterperspektive« (Balzer/Bellmann 2019) zu sprechen (vgl. Wimmer 2006, 9–16). Erziehungswissenschaftliche Propositionen ermöglichen es, (pädagogischen) Tatsachen Bedeutsamkeit zu verleihen und damit zu affirmieren.

b) Beispielstudie: Praktiken des Studierens

Schildermans Studie *Experiments in Decolonizing the University: Towards an Ecology of Study* (2021, vgl. Schildermans/Simons/Masschelein 2020) stellt ein hervorragendes Beispiel dar, wie in Anschluss an prozessphilosophische Annahmen, von denen in den kurzen Streifzügen nur einige wenige exemplarisch vorgestellt werden konnten, erziehungswissenschaftlich, sowohl theoretisch als auch empirisch, gearbeitet werden kann. Die Grundhaltung der Studie besteht in einer Affirmation der Möglichkeiten der Universität und des Studierens, im Gegensatz zu den wohl bekannten kritischen Klagen über deren schlechten Zustand: »[T]he stake of writing this book is not so much to critically denounce what the university has become, but rather to affirmatively propose what the university *might* become, at least when paying attention to the manifold study practices« (Schildermans 2021, VI). Genau dies tut Schildermans. Daraus ergeben sich sowohl detaillierte Beschreibungen von Praktiken des Studierens als auch reizvolle begriffliche Innovationen.

Eine solche begriffliche Innovation Schildermans' besteht in ›*matters of study*‹, das direkt an Latours *matters of concern* anschließt. Hierbei hebt Schildermans weniger die wissenschaftstheoretischen Dimensionen der *matters of fact* und *matters of concern* hervor als in erziehungswissenschaftlicher Perspektivierung deren jeweilige Implikationen für das Verhältnis zwischen Studierenden und deren Gegenstand. Diesbezüglich macht Schildermans darauf aufmerksam, dass eine Behandlung eines Studienobjekts als *matter of fact* einen Bruch implizierte, wie in Anschluss an das im fünften Kapitel dieser Arbeit beschriebene Problem der

Kritik formuliert werden kann, insofern eine solche Behandlung »sets an operation in motion that splits those who know (and know how they can know, what counts as knowledge) from those who believe, whose sense of reality is based on purely subjective impressions and sensations« (ebd., 119).⁵³ Demgegenüber kennzeichnen *matters of concern* die »power to gather a thinking public, instead of an ignorant or superstitious public that needs to be convinced by what was scientifically proven« (ebd., 120).⁵⁴

Latours *matters of concern* erweitert Schildermans (2021, 120f.) zunächst durch die Arbeit Puig de la Bellacasas (2017) zu *matters of care*, die insbesondere das aktive ethische Engagement zur Erhaltung der Gegenstände hervorhebt. Daran anschließend beschreibt Schildermans *matters of study* als »given the power to make us slow down, to hesitate and think, so as to become susceptible to other possible futures that might make their insistence felt« (2021, 121). In Anlehnung an Whiteheads Beschreibung von Universitäten als »homes of adventure shared in common by young and old« (1929, 98, Hv. KW),⁵⁵ zeichnen Schildermans' *matters of study* die Fähigkeit aus, »adventurous processes« zu initiieren (2021, 121). Konkret beobachtet Schildermans folgendes:

- 53 Diese Spaltung zwischen Wissenden und Unwissenden, die derzeit meines Erachtens in vielen öffentlichen und erziehungswissenschaftlichen Debatten von größter Bedeutung ist – beispielsweise hinsichtlich des politischen und pädagogischen Umgangs mit pandemischen oder klimatischen Krisen –, verweist auf die Unterscheidung von »the sphere of science from the sphere of politics, objectivity from subjectivity, and fact from value« (Schildermans 2021, 119). Diesen Sphärenunterscheidungen zugrunde liegt, was Whitehead (1919/1990) *bifurcation of nature* genannt hat, nämlich die Aufspaltung und Einteilung der Natur in primäre und sekundäre Qualitäten, »where primary qualities are believed to reside in things themselves, and secondary qualities only exist due to our perception of things (e.g., sound, smell, colour)« (Schildermans 2021, 168, vgl. Descola 2011). Erneut erweist sich Whitehead als anti-kantianischer Denker, insofern Kants »kritisches« Projekt genau darin bestand, jene Unterscheidung zwischen Vernunft und den Regeln ihres Gebrauchs auf der einen und bloßem Glauben und Fühlen auf der anderen Seite zu sichern, die Whitehead aufzuheben versucht (vgl. Schildermans 2021, 168).
- 54 Für diesen Punkt verweist Schildermans (2021, 120) auch auf Latours (2001a) Konzept des »Parlaments der Dinge«.
- 55 Die deutsche Übersetzung liest sich etwas trockener: »die Universitäten sollten die Heimat des Abenteurers sein, an dem Jung und Alt gleichermaßen beteiligt sind« (Whitehead 1929/2012, 150). Womöglich wäre es hier angemessener gewesen, »shared in common« mit »gemeinsam beteiligt« zu übersetzen.

[W]ithin the gathering of studiers, something, a matter of study, needs to be made present that turns those gathered into a studious public, a *universitas magistrorum et scholarium*. One could think in this respect of maps, sketches, notes, photographs, comparisons, stories, schemes, or drawings around which the studiers can actually – materially, technically – gather, and which can make them think about a questioning situation that requires a response. The emergence and presence of such a matter of study slows down the discussion between the studiers because it obliges to ask questions such as ›Where do you see it?,‹ ›Why do you say that?,‹ ›How do you draw these relations?‹ In doing so, the matter of study affords the possibility of hesitation, of reconsideration, instead of jumping to conclusions. In other words, matters of study operate as constraints on the thinking of those gathered around it. (Schildermans 2021, 121)

Die Pointe, *matters of study* als *Hindernis (constraint)* zu verstehen, führt zurück zu Whiteheads prozessphilosophischer Konzeption der Welt als »pure becoming, where in principle everything is possible« (Schildermans 2021, 122, vgl. Stengers 2011). In einer solchen Welt, in der nicht Stabilität und Statik den Normalfall darstellt, sondern Wandel und Transformation, benötigen Tatsachen Bedeutsamkeit:

[I]n a thoroughly creative world, [...] the question is not so much to the conditions that would allow for this or that event to happen, but instead to the *constraints* that are required in inheriting the achievement of this or that event without determining where it will lead. In that sense, matters of study operate as a constraint on the thinking of those gathered around a questioning situation and transform the relationships that each entertains with what is of concern. (Schildermans 2021, 122)

Ähnlich wie Latour hinsichtlich seiner *matters of concern*, bündelt Schildermans (2021, 122f.) seine Beschreibungen der *matters of study* in fünf Eigenschaften, die hier abschließend kurz benannt werden sollen. Erstens (*artifactualization*) stellen *matters of study* eine Möglichkeit dar, eine Situation zu »artefaktualisieren«, also materiell erfahrbar zu machen, und »granting it the power to object in the exchanges between studiers« (ebd., 123). Zweitens (*association*) bündeln *matters of study* »a variety of diverging lines of thinking – the spectrum of hopes, fears, dreams, and doubts that studiers might have concerning the issue at hand – without unifying them« (ebd.). Drittens (*possibilization*) ermöglichen all diesen Divergenzen zum Trotz einen gemeinsamen Bezug zu einem Gegenstand, der damit zum Objekt geteilter Aufmerksamkeit wird. Viertens (*transformation*) stellen *matters of study* einen »passage point in a process of transformation« dar (ebd.), indem sie die gebündelten Hoffnungen, Ängste, Träume und Zweifel aktivieren und verformen. Fünftens (*materialization*) haben *matters of study* eine materielle Qualität, die besonders sichtbar wird, wenn sie *nicht mehr* studiert werden, sondern

bloß noch als »a testimonial residue of the reaction that has taken place and that has transformed the hopes, fears, dreams, and doubts of all those gathered around the matter of study« zurückbleiben (ebd.).

c) Prozessphilosophische Positivitäten als Elemente einer post-kritischen Erziehungswissenschaft

In der Pädagogik sind uns positive Erfahrungen geläufig: Staunen, Vergnügen, Flow. In einer solchen Situation ist es möglich, aufzugehen, die Zeit zu vergessen und sich in einer anderen Welt zu wähen, so als läse man einen guten Roman. Wenngleich solche Erfahrungen möglich sind und wohl auch von vielen – allen? – erlebt wurden, bietet die kritische Erziehungswissenschaft im Besonderen, aber auch die Erziehungswissenschaft allgemein kaum eine theoretisch anspruchsvolle Sprache an, um sie zu beschreiben. Sie sind durch kritisches Vokabular nur schwer anders thematisierbar als unter einem Verdacht – etwa auf Unterwerfung, Normalisierung oder Optimierung –, den es aufzudecken und zu kritisieren gilt. So scheint es beispielsweise mitunter, als seien Normalisierungen immer schon problematisch – als müsse man nur aufzeigen, wie etwa Schülerinnen durch bestimmte Eigenschaften von Schule normalisiert werden, um einen kritischen Punkt zu machen. Demgegenüber wäre aus post-kritischer Perspektive mitzubedenken, dass Schule als Sozialisationsinstanz ja auch normalisieren und in die bestehende Welt und Lebensform einführen *soll* (vgl. Rorty 1989/1999a; Arendt 1958/1994) – und dass die schulische Normalität für einige Schülerinnen emanzipatorisches Potential birgt (vgl. Masschelein/Simons/Larrosa 2019; Reichenbach 2020). Dabei würde es weder darum gehen, die sozialstrukturell reproduzierenden Effekte der Schule zu ignorieren noch das Exzeptionelle zu feiern, sondern vielmehr darum, pädagogischen Phänomenen und Praktiken und auch erziehungswissenschaftlichen Begriffen ihre Vielschichtigkeit zurückzugeben, indem sie auf theoretisch reichhaltige Weise *nicht nur kritisiert, sondern auch affirmiert* werden können. Im Folgenden diskutiere ich drei Hinsichten, in denen eine post-kritische Erziehungswissenschaft an die prozessphilosophischen Sprechweisen anschließen kann: erstens im Sinne einer *entwerfenden Erziehungswissenschaft*, zweitens wenn es darum geht, *Begriffe neu zu besetzen*, was ich kurz am Beispiel von ›Liebe‹ andeute, und schließlich drittens hinsichtlich der Frage, inwiefern post-kritische Erziehungswissenschaft affirmativ oder gerade *nicht-affirmativ* ist.

Die Prozessphilosophie stellt Sprechmöglichkeiten zur Verfügung, die zur erziehungswissenschaftlichen Affirmation pädagogischer Phänomene und Praktiken genutzt werden können. Dies scheint gerade dort attraktiv, wo sich diese *selbst* durch Affirmationen auszeichnen. So wäre beispielsweise gerade um den spezifisch entwerfenden Charakter

pädagogischer Praxis nachvollziehen zu können eine *entwerfende Erziehungswissenschaft* notwendig. In ihrer Auseinandersetzung mit praxistheoretischer Erziehungswissenschaft schließen Balzer und Bellmann an Finks Unterscheidung zwischen *feststellender* und *entwerfender* Wissenschaft (vgl. Fink 1978, 33) an und attestieren der praxistheoretischen Erziehungswissenschaft eine Verengung auf einen feststellenden Modus (Balzer/Bellmann 2023, 58). Dies halten sie gerade für erziehungswissenschaftliche Forschung für problematisch:

Eine *Ent-Pädagogisierung* kann man hierin insofern sehen, als Forschung den entwerfenden Charakter der von ihr untersuchten Praxis in sich selbst nicht mitvollziehen kann. Trotz der Fokussierung auf die ›Vollzugswirklichkeit‹ der Erziehung geht es um die Feststellung einer immer schon vergangenen Vollzugswirklichkeit, deren Entwurfscharakter im feststellenden Zugriff nicht mehr vorkommt. (Balzer/Bellmann 2023, 58)

In Anschluss an Fink und mit Verweis auf Dewey und Biesta (2020) plädieren Balzer und Bellmann demgegenüber für eine »nicht nur feststellende, sondern entwerfende Wissenschaft, die die *Möglichkeiten* in den von ihr erforschten Wirklichkeiten exploriert« und »Forschung als einen mit ihren Gegenständen verwickelten *intervenierenden* und *experimentierenden* Prozess versteht« (2023, 61, Hv. KW). Genau eine solche die *Möglichkeiten* pädagogischer Praktiken *entwerfende* Zugangsweise könnte eine post-kritische Erziehungswissenschaft anbieten. In diesem Sinne beschreibt Schildermans seine durch die pragmatistische Prozessphilosophie Whiteheads und Stengers' geprägte Sicht auf das Anliegen einer post-kritischen Erziehungswissenschaft: »to [...] activate the possible, instead of describing the probable. And there we don't give new grand narratives, but rather try to tell stories [...] to activate us, and also to inspire action, or to inspire new practices« (Schildermans in Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2020c, 167f.). Hierzu scheinen mir die vorgestellten prozessphilosophischen Sprechweisen und Motive einen Beitrag leisten zu können, indem sie »potenzielle Wirkungen« und nicht nur »definierte Wirkungen« (Reinmann/Sesink 2011, 8) pädagogischer Phänomene und Praktiken zu beschreiben in der Lage sind.⁵⁶ Die Erforschung solcher Potentiale würde in normativer Hinsicht keine Vorschriften machen, »not saying that this is what you should do, but rather providing another, slightly different, sense of the realms of the situation we are in. Instead of [...] despair, they give a sense of how things can be done differently« (Schildermans in Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2020c, 168). In Anschluss an das affirmativ-positive Vokabular der Prozessphilosophie

56 Reinmann und Sesink (2011) entwerfen ganz ähnlich eine »entwicklungsorientierte Bildungsforschung«, deren Erforschung »potenzielle[r] Wirkungen [...] darauf abzielen, den Raum der Handlungsmöglichkeiten zu erweitern« (ebd., 8).

wird eine post-kritische Erziehungswissenschaft möglich, die (auch) »a matter of connecting, composing, creating, coproducing, inventing, imagining, making possible« (Felski 2015, 18) wäre – eine Erziehungswissenschaft, die diese Operationen nicht nur in der Pädagogik beobachten und kritisieren könnte, sondern auch selbst in der Lage wäre, diese auf theoretisch anspruchsvolle Weise auszuführen.⁵⁷

Meines Erachtens wird es für ein solches Unternehmen notwendig sein, bestimmte *Begriffe neu zu besetzen*, die in der Erziehungswissenschaft derzeit kaum anererkennungsfähig sind (vgl. Rieger-Ladich et al. 2022). Für ein positiv-affirmatives Sprechen scheint mir insbesondere die »word family surrounding care, concern, attention, love« (Thompson in Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2020c, 166) vielversprechend. Zweifelsohne wird dies nicht ohne Risiko möglich sein. Entsprechend gibt Thompson zu verstehen: »Love is actually for me quite a difficult concept, because I wouldn't dare to use it in the sense of [...] the relationship between lecturers and students« (ebd.).⁵⁸ Demgegenüber besteht der Vorschlag einer post-kritischen Erziehungswissenschaft darin, Liebe nicht als *interpersonales* Geschehen zu verstehen (wie von Ramaekers 2017 kritisiert), sondern als Liebe *zur Sache* (vgl. Vlieghe/Zamojski 2019a; Wortmann 2022d): dem pädagogisch zu vermittelnden Gegenstand in der pädagogischen Praxis und den pädagogischen Phänomenen und Praktiken in der erziehungswissenschaftlichen Forschung.

57 Dabei möchte ich eine mögliche Problemstellung nicht unerwähnt lassen, die darin bestünde, eine post-kritischen Erziehungswissenschaft, wie sie etwa Schildermans in Anschluss an Stengers und Haraway vertritt, die weder versucht, pädagogische Praktiken zu beschreiben, wie sie sind, noch vorherzusagen, wie sie wahrscheinlich werden, noch zu kritisieren oder normativ anzugeben, wie sie werden sollen, sondern deren Potentiale hinsichtlich der Frage zu folgen, was sie werden können, einer einseitigen Betonung des Exzeptionellen nahekommmt, wie sie etwa auch bei Rancière bisweilen ausgemacht und mit Thompson so beschrieben werden kann: »to put too great an emphasis on the ›extra-ordinary‹, so that we risk painting too idealistic a picture« pädagogischer Praxis (Thompson in Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2020c, 162). Diese Spannung zwischen, in Latours Terminologie ausgedrückt, Positivismus und Realismus lässt sich vielleicht nicht aufheben, sondern als komplementär begreifen: Zu einer angemessenen Beschreibung von Pädagogik sind beide notwendig aber nicht zugleich möglich. Trifft dies zu, stellt sich die Frage, inwiefern das Vokabular der Erziehungswissenschaft in der Lage ist, sowohl positive als auch realistische Sprechweisen auf eine Weise zu inkludieren, die beiden Legitimität zuerkennt.

58 Ich stimme Thompson zu: Es *ist* im Kontext von Pädagogik und Erziehungswissenschaft besonders schwierig über Liebe zu sprechen. Gleichwohl schlage ich vor, dies dennoch zu versuchen, gewissermaßen im Sinne eines Experiments mit maximalem Risiko.

»Liebe« ist zweifelsohne ein belasteter Begriff in pädagogischen Kontexten, und es gilt, den Problemen des »pädagogischen Eros« gewahr zu bleiben (vgl. Koller 1990; Seichter 2007; Drieschner/Gaus 2011; Oelkers 2012; Gudat 2017). Ist es möglich, *dennoch* erziehungswissenschaftlich von Liebe zu sprechen? Ich meine, ja⁵⁹ – wenn die Liebe zur Sache beispielsweise mit Arendt als *amor mundi* oder mit Latour als *matter of concern* beschrieben wird. In diesem Sinne sprechen auch Vlieghe und Zamojski von »love for a subject matter« (2019a, 35). Mit einer so verstandenen Liebe lässt sich die Frage, warum *etwas* (und nichts anderes) gelehrt (zum Gegenstand pädagogischer Bemühungen gemacht) wird, beantworten: Wir lehren etwas, weil uns an der Weitergabe dessen, was wir lieben, gelegen ist. Ganz ähnlich geht auch Mollenhauer davon aus, dass wir wollen, »daß das [...] Gute in meinem Leben Dauer hat« (1983, 18). In Anschluss an Latour ließe sich Liebe in der Pädagogik als sich in einer sorgfältigen, sorgsam und sogar fürsorglichen Haltung zum Gegenstand zeigend beschreiben, in der die Bemühung um dessen Repräsentation zum Ausdruck kommt – »Kindern »die Welt zeigen«, [...] das, was wir dafür halten, und das, was uns [...] zeigenswert [...] erscheint« (ebd., 77).⁶⁰ Eine prozessphilosophische Pointe besteht nun darin, zuzulassen, dass ein solches liebevolles Zeigen keinerlei Kontrolle über den Gegenstand impliziert. Lässt man sich von Latours *matter of concern* versammeln und folgt ihm, kann es sich jederzeit wandeln, zu einem anderen werden. Dies zuzulassen könnte auch, wie mit Masschelein/Simons (2013) in Anschluss an Arendt und Rancière vorgeschlagener Figur des *thing on a table* bereits angedeutet, bedeuten, im Moment des Folgens, des gemeinsamen Studierens, eine – wenn auch temporäre, so doch entscheidende – Gleichheit zwischen Schülerinnen und Lehrerinnen zu ermöglichen, insofern sie dann gleichermaßen unter der Autorität der Spuren des Gegenstands stehen. Dies sind nur Andeutungen, in welche Richtungen eine erziehungswissenschaftliche Neubesetzung von

59 Meine Antwort bezieht sich hier auf die Liebe zur Sache im Sinne eines erziehungswissenschaftlichen Sprechens über einen pädagogisch zu vermittelnden Gegenstand in der pädagogischen Praxis. Eine Liebe zur Sache im Sinne erziehungswissenschaftlicher Zugänge zu pädagogischen Phänomenen und Praktiken bliebe noch zu diskutieren. Hierzu können die Andeutungen zu einer entwerfenden Erziehungswissenschaft erste Annäherungen darstellen. Eine weitere, hier nicht weiter zum Gegenstand gemachte Bedeutungsebene wäre die *Liebesfähigkeit* als Ziel von Bildung und Erziehung (siehe etwa zur »Herzensbildung« Reichenbach 2017b; 2020, Kap. 20, vgl. ebd., Kap. 6).

60 Ein prozessphilosophisches Vokabular der Liebe und Affirmation ließe sich in diesem Sinne anschließen an pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Figuren wie etwa des *Zeigens* (vgl. Prange 2005). Dies wird auch von Vlieghe und Zamojski (2019a, 5 und 118f.) angedeutet, bliebe aber noch expliziter auszuarbeiten.

Begriffen wie ›Liebe‹ in Anschluss an Arendt und die Prozessphilosophie führen könnte.

Abschließend möchte ich kurz darauf eingehen, dass der Begriff ›affirmativ‹ in der Bildungs- und Erziehungstheorie, soweit ich sehen kann, bislang vor allem pejorativ verwendet wurde. Beispiele können in so unterschiedliche Traditionen wie der Kritischen (vgl. Gruschka 1988; Fritzsche 1996) oder »nicht-affirmativen« Pädagogik (Benner 1982; 1988; 2015a, Kap. 4) gesehen werden. Interessanterweise ähnelt sich deren Gebrauch von ›Affirmation‹ insofern, als dass sich dieser in beiden Gebrauchsweisen auf gesellschaftliche Strukturen als das Außerhalb der pädagogischen Interaktion bezieht. Beide heben darauf ab, eine Affirmation dieses Außerhalb der pädagogischen Interaktion zu negieren.⁶¹

Benners Pointe besteht nun darin, zu zeigen, dass die kritische Ablehnung einer pädagogischen Affirmation der gesellschaftlichen Verhältnisse bloß anstelle dieser »real-existierenden« eine »stellvertretend-antizipierte[] Positivität« setzt und daher *ebenso* affirmativ ist (1982, 951).⁶² Gegen ebenjene Affirmation einer stellvertretend-antizipierten Positivität, die sich zwar kritisch gebären mag, Pädagogik allerdings zur »Exekutive« einer »Indoktrination« (ebd., 952) degradiert, schreiben auch Hodgson, Vlieghe und Zamojski an:

In current formulations, taking care of the world is framed in terms of education *for* citizenship, education *for* social justice, education *for* sustainability, etc. in view of a particular notion of global citizenship and an entrepreneurial form of intercultural dialogue. Although perhaps underpinned by a progressive, critical pedagogy, the concern in such formulations of responsibility for the world is with ends external to education. Traditional or conservative as it might sound, we wish to defend education for education's sake: education as the study of, or initiation into, a subject matter for its intrinsic, educational, rather than instrumental, value, so that this can be taken up anew by the new generation. (Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2017, 18f.)

Sowohl Benner als auch Hodgson, Vlieghe und Zamojski unterscheiden zwischen intrinsischen und extrinsischen Werten oder Zwecken von Pädagogik. Insofern Benner die Affirmation extrinsischer Zwecke ablehnt, bezeichnet er seine Position als »nicht-affirmativ«, und insofern

61 Uljens versteht demgemäß auch »Non-affirmative Theory as a Critical Theory« (2023, 362). Siehe für eine phänomenologische Perspektive Türistig/Brinkmann (2023), für eine pragmatistische Perspektive English (2023) sowie Su/Bellmann (2023), die insbesondere auch an die im achten Kapitel vorgestellte Idee einer Verifikation der Gleichheit im Sinne Rancières anschließen.

62 Inwiefern dies auch für Versuche einer an Adornos Negative Dialektik anschließenden »Negativen Pädagogik« (Gruschka 1988) gilt, die ja gerade versucht, gänzlich ohne Affirmation auszukommen, insofern auch stellvertretend-antizipierte Positivität sofort in Ideologieverdacht geriete, bliebe zu diskutieren.

Hodgson, Vlieghe und Zamojski den intrinsischen Wert von Pädagogik hervorheben möchten, bezeichnen sie ihre Position als »affirmativ«. In ihrer Betonung des nicht zu instrumentalisierenden Eigenwerts der Pädagogik gleichen sich die beiden Positionen.

In Anschluss an das prozessphilosophische Vokabular kann nun die strikte Unterscheidung und Gegenüberstellung von intrinsischen und extrinsischen Werten oder Zwecken von Pädagogik, die sich sowohl bei Benner⁶³ als auch bei Hodgson, Vlieghe und Zamojski⁶⁴ finden lässt, in Frage gestellt werden. Aus dieser Perspektive wäre damit zu rechnen, dass in Pädagogik vielfältige real existierende ebenso wie stellvertretend antizipierte Positivitäten am Werk sind und sich diese nicht von vornherein von »intrinsischen Werten« unterscheiden lassen. Ebenjene Kräfte, Positivitäten und Werte sowie die Grenzziehung zwischen und Einteilung als intrinsisch bzw. extrinsisch können in einer an die Prozessphilosophie anschließenden post-kritischen Erziehungswissenschaft zum Gegenstand gemacht werden.

Dies führt letztendlich auch zu der im ersten Abschnitt dieses Kapitels behandelten Frage nach dem Verhältnis von Negativität und Positivität zurück. In dem Spannungsfeld zwischen Negativität und Positivität bzw. Affirmation geht es mir insbesondere darum, das bei Vlieghe und Zamojski (2019a) als Alternative präsentierte Verhältnis – ganz ähnlich wie auch Vertreterinnen der Kritischen Pädagogik (etwa Fritzsche

63 Benners gesamte *Allgemeine Pädagogik* (2015a) lässt sich meines Erachtens als Versuch lesen, eine erziehungswissenschaftliche Sprache zu gewinnen, die Pädagogik nicht instrumentalisiert.

64 Im Sinne Arendts plädieren Hodgson, Vlieghe und Zamojski für eine »affirmation of the value of what we do in the present and thus of things that we value as worth passing on« (2017, 18). Diese Affirmation affirmiert ihre Gegenstände allerdings »not as they are: educational hope is about the possibility of a renewal of our common world. 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« (ebd.). Ihr Plädoyer lautet: »It is time to put what is good in the world – that which is under threat and which we wish to preserve – at the centre of our attention and to make a conceptual space in which we can take up our responsibility for them« (ebd., 19). Die anti-indoktrinierende Stoßrichtung dieses Begriffs von Affirmation führt Zamojski weiter aus als »the affirmation of the worth of a thing, a part of the world, which is simply worth studying. This is the thing we, the existing generation, would like to point the attention of the new generation to, just by saying, ›Look, this is important, please take a closer look,‹ instead of by saying ›What we have is superior!‹. Moreover, passing on to the next generation doesn't mean indoctrination, but requires giving it away, letting it go. It implies a risky relation with the new generation: their attitude to the thing we offer them is not constrained by the need for conservation, but is opened to new, unforeseen uses they might invent. The world is to be rejuvenated, not replicated« (Zamojski in Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2017, 94).

1996) – dahingehend neu zu beschreiben, als dass deren wechselseitige *Angewiesenheit* ausgewiesen werden kann. Positives Sprechen benötigt negatives Sprechen – und vice versa. Eine post-kritische Erziehungswissenschaft sollte diese nicht gegeneinander ausspielen, sondern sich darum bemühen, beide Sprechweisen zu ermöglichen.

9.4 Rückblick

In diesem Kapitel wurden die Motive der Affirmation und Positivität als Alternativen zur vorherrschenden Negativität in der kritischen Erziehungswissenschaft vorgestellt. Hierzu wurden zwei ausgesprochen unterschiedliche Theoriebezüge gewählt, nämlich zunächst die Erziehungstheorie Arendts, in der Affirmation ein notwendiger Bestandteil des Erziehungsgeschehens im Sinne einer Weitergabe der bestehenden Welt an die jüngere Generation darstellt. In einem zweiten Einsatz wurden in Anschluss an Braidotti, Latour und Whitehead die Motive der Verbindung, Sorge und Bedeutsamkeit rekonstruiert und somit in unterschiedlichen Akzentuierungen prozessphilosophische Sprechweisen für »positives« Sprechen erkundet. Diese vorgestellten Motive und theoretischen Ressourcen stellen Sprechangebote dar, die eine post-kritische Erziehungswissenschaft aufgreifen könnte, um gegenüber einer vorherrschenden Negativität Erweiterungen der Sprechmöglichkeiten anzubieten. Hierbei gilt es immer wieder neu zu bedenken, in welchem Verhältnis positives und negatives Sprechen in welchen Hinsichten stehen und stehen sollen. Auf die Frage nach den möglichen Verhältnissen zwischen kritischer und post-kritischer Erziehungswissenschaft komme ich im folgenden Schluss erneut zu sprechen.

Die vorgestellten theoretischen Ressourcen Arendts und der Prozessphilosophie sind in den Debatten um eine *post-critical pedagogy* vergleichsweise intensiv rezipiert. Gleichwohl stellen sie nicht die einzig möglichen Alternativen zu einer vorherrschend negativen Sprechweise dar. Weitere theoretische Ressourcen und Motive, die für eine post-kritische Erziehungswissenschaft noch zu erschließen wären, stellen beispielsweise das Motiv der *Liebe* in der strukturalistischen Semiotik Barthes (1984) oder der Sprachphilosophie und perfektionistischen Ethik Cavells (1979; 2004; 2015, vgl. Ramaekers 2017; 2020; Ramaekers/Hodgson 2022) dar, Murdochs Konzept eines »just and loving gaze« (1964/2014, 33) oder etwa die pragmatistischen Arbeiten Hansens zum *Bezeugen* pädagogischer Praktiken (2021), die auch an Bourdieus zu Beginn dieses Kapitels angeführtes Plädoyer für einen »verständnisvollen und verstehenden Blick« (a.a.O.) anschließen könnten. Dem Vorhaben einer Stärkung positiv-affirmativer Sprechweisen in der Erziehungswissenschaft stehen reichlich theoretisch anspruchsvolle Ressourcen zur Verfügung.