

Kai Wortmann

An den Grenzen der Kritik

Perspektiven einer post-kritischen
Erziehungswissenschaft

**VELBRÜCK
WISSENSCHAFT**

Kai Wortmann
An den Grenzen der Kritik

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Einrichtungen und Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Bibliothek der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit Mannheim	Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover
Bibliothek der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen Köln	Technische Universität Braunschweig
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg	Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich	Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin	Universitätsbibliothek Augsburg
Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	Universitätsbibliothek Bayreuth
DIPF I Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Frankfurt a.M.	Universitätsbibliothek Bern, Bibliothek von Roll
FOM – Hochschule für Oekonomie & Management Essen	Universitätsbibliothek Bielefeld
Freie Universität Berlin / Universitätsbibliothek	Universitätsbibliothek Bochum
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek Hannover	Universitätsbibliothek Chemnitz
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe	Universitätsbibliothek der Technischen Universität Berlin
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg	Universitätsbibliothek der FernUniversität Hagen
IU Internationale Hochschule GmbH Erfurt	Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin
Justus-Liebig-Universität Gießen / Universitätsbibliothek	Universitätsbibliothek der LMU München
KIT-Bibliothek Karlsruhe	Universitätsbibliothek Dortmund
Landesbibliothek Oldenburg	Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Leibniz Institut für Bildungsmedien I Georg-Eckert-Institut Braunschweig	Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
Leuphana Universität Lüneburg	Universitätsbibliothek Graz
Pädagogische Hochschule Heidelberg	Universitätsbibliothek Greifswald
Pädagogische Hochschule Thurgau / Campus-Bibliothek	Universitätsbibliothek Hildesheim
RPTU Kaiserslautern-Landau / Universitätsbibliothek Landau	Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg Frankfurt a.M.
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden	Universitätsbibliothek Kassel
Staats- und Universitätsbibliothek Halle	Universitätsbibliothek Klagenfurt
	Universitätsbibliothek Leipzig
	Universitätsbibliothek Mainz
	Universitätsbibliothek Mannheim
	Universitätsbibliothek Marburg
	Universitätsbibliothek Passau
	Universitätsbibliothek Regensburg
	Universitätsbibliothek Trier
	Universitätsbibliothek Tübingen
	Universitätsbibliothek Vechta
	Universitätsbibliothek Würzburg
	Universitätsbibliothek Wuppertal
	Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern

Kai Wortmann

An den Grenzen der Kritik

Perspektiven einer post-kritischen
Erziehungswissenschaft

**VELBRÜCK
WISSENSCHAFT**

Dieses Werk ist im Open Access unter der Creative-Commons-Lizenz
CC BY 4.0 lizenziert.



Die Bestimmungen der Creative-Commons-Lizenz beziehen sich nur auf
das Originalmaterial der Open-Access-Publikation, nicht aber auf die
Weiterverwendung von Fremdmaterialien (z.B. Abbildungen, Schaubildern
oder auch Textauszügen, jeweils gekennzeichnet durch Quellenangaben).
Diese erfordert ggf. das Einverständnis der jeweiligen Rechteinhaber.

© Kai Wortmann

Publikation: Velbrück Wissenschaft

Velbrück Wissenschaft in der Velbrück GmbH Verlage, 2026

Meckenheimer Str. 47 · 53919 Weilerswist-Metternich

info@velbrueck.de

www.velbrueck.de

Printed in Germany

ISBN 978-3-95832-423-7

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

Inhalt

Einleitung	7
----------------------	---

I. Metatheorie: Zum Status einer post-kritischen Erziehungswissenschaft

1. Allgemeine Erziehungswissenschaft als Kulturpolitik . .	15
2. Konturen der Kritik in der Erziehungswissenschaft . .	42
3. Zur (Un)Möglichkeit der Kritik an der Kritik	72
Zwischen I/II.	83

II. Grenzen: Probleme der Kritik

4. Aufdeckung: Der Verlust der Phänomene	87
5. Bruch: Der Verlust der Akteure	103
6. Negativität: Der Verlust der Orientierung	129
Zwischen II/III	161

III. Perspektiven: Alternativen einer post-kritischen Erziehungswissenschaft

7. Sprechweisen der Relationalität und Fläche	165
8. Sprechweisen der Gleichheit und Symmetrie	218
9. Sprechweisen der Positivität und Affirmation	265
Schluss	306
Dank	316
Literatur	318
Ausführliches Inhaltsverzeichnis	371

Einleitung

Diese Arbeit erkundet Grenzen der Kritik und Möglichkeiten einer post-kritischen Erziehungswissenschaft. Kritische Sprechweisen sind in der Erziehungswissenschaft wohlherprobt: Wie können sie weiterentwickelt werden? Welche Probleme und blinden Flecken weisen kritische Sprechweisen auf und welche Möglichkeiten bestehen, von alternativen Annahmen und Beschreibungsweisen auszugehen und damit anders auf pädagogische Phänomene und Praktiken zu blicken?

Diese Fragen stelle ich mir nicht allein. In den letzten Jahren entstand in der internationalen Bildungs- und Erziehungsphilosophie eine lebhafte Debatte um eine *post-critical pedagogy*, der diese Arbeit viel verdankt.¹ Auch in der deutschsprachigen Allgemeinen Erziehungswissenschaft wurden immer wieder bestimmte kritische Sprechweisen der Erziehungswissenschaft problematisiert.² Benachbarte Disziplinen, insbesondere die Literatur- und Rechtstheorie, diskutieren das Innovationspotential von *postcritique*.³ Der Terminus ›post-kritische Erziehungswissenschaft‹ lehnt sich an diese Debatten an. Im Unterschied zum Begriff der ›post-kritischen Pädagogik‹, der sich ebenfalls angeboten hätte, auch um den Anschluss an die englischsprachige Debatte zu markieren, stellt er zugleich auf die Sprechweisen der *Erziehungswissenschaft* scharf; es geht in dieser Arbeit um Vorschläge zur Weiterentwicklung des Vokabulars der wissenschaftlichen Disziplin zur Erforschung von Pädagogik, nicht um Pädagogik selbst.⁴

Die Autorinnen⁵ des *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* konstatieren, »critical pedagogy (in some form) has been the dominant Western

- 1 Gleichwohl unternimmt diese Arbeit den Versuch, der *deutschsprachigen Erziehungswissenschaft* Sprechangebote zu unterbreiten. Hierzu sind die Arbeiten der *post-critical pedagogy* hilfreich (vgl. insbesondere Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2017; 2018; Vlieghe/Zamojski 2019a); zugleich unterscheiden sich die Vorschläge dieser Arbeit sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich ihres Modus von den vorliegenden Arbeiten. Insofern geht es hier primär weder um eine Übersetzungsleistung vom internationalen in den deutschsprachigen Diskurs noch um eine Positionierung innerhalb der Debatten der *post-critical pedagogy*. Diese Debatten werden im zweiten Kapitel rekonstruiert.
- 2 Siehe beispielsweise Masschelein (2003), Ruhloff (2003), Thompson (2007), Kubac (2013) und Rieger-Ladich (2020).
- 3 Siehe insbesondere Anker/Felski (2017a) und de Sutter (2019).
- 4 Zu der Unterscheidung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft siehe etwa Horn (1999) und mit Bezug zur *post-critical pedagogy* Kröning (2022) sowie Wortmann/Haupt (2023).
- 5 Ich nutze das generische Femininum. Dabei wird das Trema-ï verwendet, das einen Glottisschlag als Gender-Pause markiert und auf die Vielfalt

mode of educational thought [...] and critical theory an orthodoxy in [...] educational research« (Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2018, 8). Inwiefern dies eine angemessene Beschreibung der disziplinären Lage ist, soll hier nicht geklärt werden. Gleichwohl: Mit einer solchen Diagnose stehen sie nicht allein. In der Diagnose Röttgers' ist ›Kritik‹ zu einem »Verpflichtungsbegriff« verkommen, »dem sich inhaltlich und auch dessen Gebrauch als Wort kaum jemand entziehen kann ohne die Gefahr eines Legitimitätsdefizits« (2004, 675). Dementsprechend lässt sich beobachten, dass »[e]in kritischer Habitus zur Grundausrüstung zeitgenössischer Selbstinszenierungen« gehört (Bröckling 2017, 390). »Disqualifiziert ist, wer für dogmatisch, affirmativ, konformistisch, kurzum: für unkritisch gehalten wird« (ebd.). Ähnlich beschreibt Felski: »To refuse critique [...] is to sink into the mire of complacency, credulity, and conservatism. Who would want to be associated with the bad smell of the uncritical?« (Felski 2015, 8).

Zweifelsohne lässt sich eine Hegemonie kritischer Sprechweisen nicht für die gesamte Erziehungswissenschaft feststellen. Zumindest mit dem technischen, zumeist quantifizierenden Paradigma liegt eine weitere etablierte Sprechweise vor,⁶ die allerdings in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft nahezu keine Beachtung erfährt – es sei denn als Objekt von Kritik – und auch in dieser Arbeit nicht zum Gegenstand gemacht wird. Das Anliegen dieser Arbeit kann nur dann sinnvoll erscheinen, wenn kritisches Sprechen nicht als die einzige Alternative zur technisch-instrumentellen Sprechweise angesehen wird. In dieser Perspektivierung ginge es dieser Arbeit um »eine *Überprüfung des kritischen Geistes*, eine Pause in der Kritik, eine Besinnung über den Drang zur Entlarvung, zur vorschnellen Zuschreibung naiven Glaubens« (Latour 2002b, 41) und

geschlechtlicher Identitäten aufmerksam machen kann. Ausnahmen bilden ›Akteure‹, wenn auch nicht-menschliche und nicht-vergeschlechtlichte Akteure mitgemeint sind, sowie ›der Kritiker‹, da diese Figur ihre maskulinen Konnotationen behalten soll.

- 6 Ich folge in dieser Diagnose Zamojski (2015; 2022a), dessen »Typologie der Theoretisierungsweisen von Bildung« (2022a, 146) ich im zweiten Kapitel genauer rekonstruiere. Für eine historische Analyse überraschender Gleichzeitigkeiten von Kritischer Theorie und Kognitionswissenschaft hinsichtlich der Verwissenschaftlichung der Erziehungswissenschaft siehe Rohstock (2021a, vgl. 2020). Eine historische Verortung der hier nur angedeuteten Verbreitung kritischer Sprechweisen in der Erziehungswissenschaft, womöglich gar in Verschränkung mit einer ebenfalls noch ausstehenden »general history of suspicious interpretation« (Felski 2015, 3), wäre ein reizvolles Forschungsvorhaben. Für einen ideengeschichtlichen Zugang, der insbesondere auf die Unterschiede zwischen Kritischer Theorie der Frankfurter Schule und jener Pariser Prägung sowie deren Rezeptionslinien in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft abzielt, siehe Rieger-Ladich (2014c).

der Nutzung dieser Pause zur Exploration von Möglichkeiten für ein »drittes Vokabular« jenseits der technisch-quantifizierenden und kritischen Sprechweisen.

Aus diesem Anliegen resultiert die diese Arbeit leitende Forschungsfrage: *Welche Alternativen lassen sich zu einem kritischen Sprechen über Pädagogik ausweisen?* Diese Alternativen sollen erstens solche für die *Erziehungswissenschaft* darstellen und sich zweitens *von der technisch-instrumentellen Sprechweise unterscheiden*.

Um diese Frage zu beantworten, lassen sich in drei analytischen Dimensionen Folgefragen herausarbeiten. Die erste Dimension ist *deskriptiv*: Wie sieht Kritik als Modus erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung aus? Welche rhetorischen Bewegungen und Figuren werden verwendet und welche begrifflichen Annahmen und Verfahren setzen diese voraus? Es geht dabei darum, Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, die Kritik als »specific set of [...] conventions, expectations and orientations« (Anker/Felski 2017b, 1) mit »distinctive aesthetic, affective, and analytical components« (ebd., 3) aufweist.⁷ Die zweite Dimension ist *evaluativ*: Welche Probleme hat dieser kritische Modus?⁸ Dabei werden die fruchtbaren Aspekte der kritischen Perspektive anerkannt, jedoch wird auch damit gerechnet, dass sie ebenso wie jede andere Perspektive bestimmte blinde Flecken aufweist, die benennbar sind und sich auf die begrifflichen Voraussetzungen und methodischen Verbindlichkeiten der kritischen Perspektive zurückführen lassen. Es geht also zunächst darum, diese blinden Flecken zu bestimmen: Welche Aspekte pädagogischer Interaktionen bekommt Kritik in den Blick und welche nicht? Wo liegen die Grenzen dessen, was sich mit kritischer Terminologie beschreiben lässt? Daraus ergibt sich sowohl die Bestimmung als auch die Begründung der Sinnhaftigkeit von Alternativen, die diese Grenzen erweitern oder verschieben: Der Wert einer post-kritischen Perspektive liegt demgemäß darin, Anderes auf eine andere Weise in den Blick bekommen und beschreiben zu können. Die dritte Dimension ist *explorativ*: Welche alternativen Perspektiven lassen sich konkret ausmachen und entwickeln? Welche anderen Sprechweisen stünden der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung noch zur Verfügung, die weder die Probleme der kritischen Erziehungswissenschaft wiederholen noch deren Errungenschaften preisgeben? Welche theoretischen Figuren und methodischen Orientierungen bieten diese an?

7 Damit einher geht das Risiko der Übergeneralisierung, das diese Arbeit eingehen muss, um Gemeinsamkeiten auch über wohltradierte akademische Grenzziehungen und Konfliktlinien hinweg ausmachen zu können.

8 Ein naheliegender Einwand besteht in der Frage, ob dieser evaluative Schritt nicht selbst kritisch und damit selbstwidersprüchlich sei. Diesem Einwand widme ich das dritte Kapitel.

Durch die Bearbeitung und Beantwortung dieser Fragen- und Aufgabenstellungen, indem also Möglichkeiten beschrieben und plausibilisiert werden, anders als kritisch über Pädagogik zu sprechen, soll die Arbeit einen Beitrag zu einem *reicheren Vokabular der Erziehungswissenschaft für die Beschreibung pädagogischer Phänomene und Praktiken* leisten. Für die Verfolgung dieses Ziels stellt sich die Arbeit folgenden drei Kriterien: Zunächst soll das »post-« *keine Überbietungsgeste* darstellen, nicht der im Wissenschaftsbetrieb unglücklicherweise weit verbreiteten »Neomanie« verfallen (vgl. Reichenbach 2016a), sondern durch angebbare Probleme begründete Alternativen entwickeln. Diese post-kritischen Alternativen sollen zweitens in einem *benennbaren Verhältnis* zur kritischen Erziehungswissenschaft stehen, um der Gefahr eines bloßen Postulats von Anders- oder Neuheit zu entgehen (vgl. Wortmann 2019).⁹ Schließlich sollen sie drittens *nicht hinter die Errungenschaften kritischer Erziehungswissenschaft zurückfallen*, also nicht un- und schon gar nicht anti-kritisch werden (vgl. Wortmann 2020).

Um einen Beitrag zu einem reicheren Vokabular für die Beschreibung pädagogischer Phänomene und Praktiken zu leisten, ist diese Arbeit in einem *pragmatistischen Modus* verfasst, den ich in Anschluss an Rorty als »kulturpolitisch« beschreibe.¹⁰ Das bedeutet insbesondere, dass es dieser Arbeit nicht um das Errichten eines systematischen Theoriegebäudes geht und auch nicht um eine repräsentationslogische Beschreibung des Seins der Pädagogik (vgl. Wimmer 2006, 18), sondern darum, neue Sprechweisen für die Erziehungswissenschaft vorzuschlagen. Hierzu folgt diese Arbeit Rortys pragmatistisch-experimentalistischem Plädoyer, in der Theoriearbeit die Devise »Wir wollen es richtig darstellen!« durch »Wir wollen es mal anders versuchen!« zu ersetzen (Rorty

- 9 Oliverio (2020c) stellt in Frage, inwiefern eine auf diese Weise konzipierte Abhängigkeit einer post-kritischen von der kritischen Erziehungswissenschaft nicht in Serres' Sinne »parasitär« zu nennen wäre (vgl. Serres 1987). Dies scheint mir durchaus zuzutreffen, jedoch sowohl nicht per se problematisch (Serres' eigene Arbeiten scheinen mir zwischen analytisch-neutraler Beschreibung parasitärer Verhältnisse und deren affektiv-moralischer Bewertung zu changieren, vgl. etwa Serres 1987 mit 2008, 197) – analog ließe sich sagen, dass Ärzte auf völlig unproblematische Weise abhängig von Krankheiten sind (»Der Philosoph behandelt eine Frage; wie eine Krankheit«, Wittgenstein 1953/2003, § 255) – als auch in einer Qualifikationsschrift wie der Dissertation kaum zu vermeiden. Im dritten Teil sowie im Schlusskapitel diskutiere ich mögliche Verhältnissetzungen von kritischer zu post-kritischer Erziehungswissenschaft.
- 10 Im ersten Kapitel wird dies ausführlich dargestellt. Kulturpolitik stellt für Rorty die Hauptaufgabe von Philosophie dar (Rorty 2008, vgl. Wortmann 2023b) und wird in dieser Arbeit für die Allgemeine Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht.

2008, 220). Post-kritische Erziehungswissenschaft wird hier also nicht als abgeschlossene Theorie oder konsistente Position verstanden, sondern als Aufforderung oder Problemstellung, mit deren Bearbeitung *Vorschläge anderer Sprechweisen* entstehen können.

Vor diesem Hintergrund sind die Begriffe ›Grenzen‹ und ›Perspektiven‹ im Titel dieser Arbeit zu verstehen. Sie sollen in Rortys Sinne dazu auffordern, »es mal anders zu versuchen«. Dazu ist es weniger wichtig, die Grenzen genau zu bestimmen, zu ziehen und festzuschreiben, sondern vielmehr zu plausibilisieren, dass es überhaupt sinnvoll ist, Kritik als begrenzt zu begreifen, und dass diese Grenzen bestimmte Probleme für die Erziehungswissenschaft mit sich bringen. Insofern diese Arbeit an einem bestimmten disziplinären Gespräch partizipiert, handelt es sich um *Grenzen der Kritik in der und Perspektiven für die Erziehungswissenschaft*.

Diese Formulierung zeigt an, dass diese Arbeit mit »groben Pinselstrichen« arbeitet. Dabei übergeht und übersieht sie notwendigerweise wichtige Details. Zugleich bin ich der Überzeugung, dass bestimmte Zusammenhänge erst in einer solchen »groben« Darstellung in temporärer Absehung von Details in den Blick kommen können. Bezüglich der Kritik, der Erziehungswissenschaft und der kritischen Erziehungswissenschaft wären unzählige Differenzierungen möglich. Betrachtet man solche Begriffe jedoch mit einer »Haltung der *indifference to difference*« (Koschorke 2021, 14, mit Referenz auf Bhatti et al. 2011 und Koschorke 2015), werden womöglich Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten sichtbar.¹¹ Insofern diese Arbeit insbesondere auf diese Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten – bei allen tatsächlich vorhandenen Unterschieden – abzielt, scheint eine solche zu den bestehenden Differenzen temporär indifferente Haltung und daraus resultierende »grobe« Darstellung potentiell fruchtbar.

Um Alternativen zu einem kritischen Sprechen über Pädagogik auszuweisen, ist diese Arbeit in drei Teile gegliedert. Der erste Teil stellt metatheoretische Vorüberlegungen an. Das erste Kapitel erläutert den Modus des theoretischen Sprechens dieser Arbeit, beantwortet also die Fragen, wozu und wie diese Arbeit Theorie betreibt. Das zweite Kapitel sondiert Konturen der Kritik und Post-Kritik in der Erziehungswissenschaft und darüber hinaus und klärt somit die Frage, was unter ›(post-)kritischer Erziehungswissenschaft‹ verstanden werden kann. Das dritte Kapitel diskutiert, inwiefern und wie es möglich sein kann, Kritik an der Kritik zu üben, ohne sich selbst zu widersprechen.

Der zweite Teil stellt in je einem Kapitel drei Probleme der Kritik dar. Das vierte Kapitel beschreibt den Hang der Kritik, die den Phänomenen

11 Die Idee, Kritische Erziehungswissenschaft als *Figur des Ähnlichen* zu beschreiben, wird im zweiten Kapitel weiter ausgeführt.

zugrundeliegende Strukturen aufzudecken und sie damit auf diese zu reduzieren. Das fünfte Kapitel stellt den drohenden Verlust der Akteure dar, wenn Kritik mit ihren Perspektiven bricht, weil sie diese als ideologisch verblendet oder zumindest nicht ernstzunehmend erachtet. Das sechste Kapitel behandelt die in der Kritik vorherrschende Negativität und die damit einhergehende Unfähigkeit, in angemessener Weise Orientierung für pädagogisches Handeln anzubieten.

Der dritte Teil der Arbeit bietet Perspektiven einer post-kritischen Erziehungswissenschaft in Form von Alternativen zu den drei beschriebenen Problemen an. Das siebte Kapitel schlägt vor, anstatt die Phänomene zu entlarven und auf etwas anderes zurückzuführen, diese in ihrer Relationalität zu beschreiben und dabei nicht in die Tiefe vorzudringen, sondern auf deren Oberfläche zu bleiben. Das achte Kapitel erarbeitet Möglichkeiten zur Annahme von Gleichheit und Symmetrie als Alternativen zum Bruch mit den Akteuren. Das neunte Kapitel schließlich exploriert positiv-affirmative Sprechweisen, um einer vorherrschenden Negativität entgegenzuwirken und negative Sprechweisen anzureichern.

Zwischen den Teilen bieten kurze »Zwischen«-Teile jeweils eine knappe Zusammenfassung des vorausgegangenen Teils und einen Ausblick auf den folgenden Teil. Das Schlusskapitel diskutiert in einer Rückschau das Verhältnis einer post-kritischen Erziehungswissenschaft zur Kritik und bietet einen Ausblick auf an diese Arbeit anschließende Forschungsmöglichkeiten an.

I. Metatheorie:
Zum Status einer post-kritischen
Erziehungswissenschaft

I. Allgemeine Erziehungswissenschaft als Kulturpolitik

Stellen Sie sich vor, Sie schlagen eine Zeitung auf und lesen, die Erziehungswissenschaftlerinnen hätten auf ihrer diesjährigen Hauptversammlung einstimmig beschlossen, was Bildung sei. Neue Durchbrüche in Verfahren der Begriffsanalyse und deren empirischer Operationalisierung hätten die letzten Gegnerinnen des nun vorgestellten Konzepts zum feierlichen Widerruf veranlasst. Um die bildungspolitische Konfusion der letzten Jahrzehnte zu korrigieren, hätten die Wissenschaftlerinnen eine kurze und praktisch umstandslos anwendbare Liste von allgemeinen Standards des Bildungsprozesses festgelegt. Nächstes Jahr solle der Versammlung der Bericht eines Komitees vorgelegt werden, das mit der Formulierung von Standards der Familienerziehung beauftragt wurde. – Wie würde Ihre Reaktion und die der Öffentlichkeit hierauf ausfallen? Gewiss würden sie nicht in einem erleichterten »Na endlich!« bestehen, sondern vielmehr in einem erbosten »Für wen halten sich diese Erziehungswissenschaftlerinnen eigentlich?«.

Für Richard Rorty, nach dem ich dieses Gedankenexperiment konstruiert habe,¹ ist die Tatsache, dass genau *dies* die erwartbare Reaktion sein würde, »one of the best things about the intellectual life we Western liberals lead« (Rorty 1991, 44). Denn es macht deutlich, wie stark unsere anti-totalitären Intuitionen sind: wie sehr wir eine Pluralisierung von Begriffen wie ›Bildung‹ deren Vereinheitlichung vorziehen.

Dieser anti-totalitäre, pragmatistisch-experimentelle, pluralistische Geist leitet die vorliegende Arbeit. Ich möchte in diesem ersten Kapitel metatheoretische Überlegungen anstellen, die den Modus der Dissertation zu beschreiben und zu plausibilisieren versuchen. Dies scheint insbesondere angezeigt, da der Modus bildungsphilosophischen Sprechens auch Gegenstand der Arbeit ist. Für dieses Vorhaben beziehe ich mich auf Richard Rortys pragmatistisches Verständnis von *Philosophie als Kulturpolitik* (2008), das darauf abzielt, im Philosophieren die Weisen des Sprechens von einem Gegenstand zu verändern, anstatt die Wahrheit über diesen Gegenstand herauszufinden. Solche Angebote zum anderen Sprechen sind jedoch nicht beliebig im Sinne eines »Supermarktes der Ideen« (Feyerabend 1978) zu verstehen, auf dem verschiedene Produkte gleichwertig nebeneinanderher feilgeboten werden. Vielmehr müssen Sprechangebote sorgfältig begründet und plausibilisiert werden. Demgemäß

1 Das Intro übernahm Formulierungen eines Gedankenexperiments Rortys zu Objektivität in den Wissenschaften (Rorty 1991, 43f.).

konzipiere ich das Anliegen der Dissertation als die *Entwicklung alternativer Sprechweisen über pädagogische Phänomene* sowie, dem vorangehend, deren Einsatz, Plausibilisierung und Rechtfertigung. Es geht mir also durchweg um *die Sprache, die wir Erziehungswissenschaftlerinnen verwenden, um unsere Gegenstände in den Blick zu bekommen*.

Die vorliegende Studie folgt einem Selbstverständnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft als Kulturpolitik. Damit schließt sie an Richard Rortys Vorschlag an, Philosophie als Kulturpolitik zu begreifen und zu betreiben. Dieser Vorschlag wird im Folgenden rekonstruiert und auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft übertragen.² Hierzu biete ich zunächst eine Einführung in Rortys Verständnis von Kulturpolitik und meinem Vorschlag, dieses auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft zu übertragen, an (1) und arbeite dann vier Dimensionen des Vorschlags, Allgemeine Erziehungswissenschaft als Kulturpolitik zu begreifen, heraus: Fortschritt und soziale Hoffnung (2), Phantasie und Argumente (3), Wissenschaft und Politik (4) sowie Sprachlichkeit und Interpretation (5). Darauf aufbauend ziehe ich Konsequenzen für die weitere Durchführung der Studie (6).³

1.1 Wozu Allgemeine Erziehungswissenschaft, wozu Kulturpolitik?

Die Frage, wozu in der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft Theorie betrieben werden soll, stellt sie sich dann mit größerer Dringlichkeit, wenn man kaum mehr auf herkömmliche Rechtfertigungsgesten, wie etwa einer Grundlegung im Sinne einer »Allgemeinen Pädagogik« oder einer »Grundlagentheorie«, zurückgreifen kann (vgl. Ricken 2010). Streng genommen kann die Allgemeine Erziehungswissenschaft der Erziehungswissenschaft keine Grundlagen anbieten.⁴ Doch, so mag man fragen, wozu dann (noch) Allgemeine Erziehungswissenschaft?

- 2 Insofern lassen sich die ersten fünf Abschnitte dieses Kapitels auch als ein Vorschlag zu einem Selbstverständnis der Allgemeinen Erziehungswissenschaft *allgemein*, d.h. unabhängig vom weiteren Verlauf dieser Studie, lesen.
- 3 Die folgenden Abschnitte enthalten Teile meiner Ausführungen in einem Handbuchartikel zu Rortys Band *Philosophie als Kulturpolitik* (Wortmann 2023b), wurden hier jedoch gänzlich neu systematisiert.
- 4 Ich sage »streng genommen«, denn obwohl diese Einsicht meiner Wahrnehmung nach in erziehungswissenschaftlichen Kreisen mehr und mehr wohlwollend affirmiert oder zumindest zähneknirschend akzeptiert wird, können wir in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft nicht in allen Situationen auf die »ritual noises« verzichten, »to which the trustees and funding agencies are accustomed – noises about ›objective criteria of excellence‹,

Im Deutschen erweckt ›Kulturpolitik‹ womöglich Assoziationen an die Distribution staatlicher Mittel zur Förderung von Kunst – *cultural politics* hingegen bezeichnet viel allgemeiner intentionales Handeln in und Beeinflussen der kulturellen Sphäre. Für Rorty geht es – ganz im Sinne seines Primats des Sprachlichen (vgl. Rorty 2001a), das im fünften Abschnitt noch weiter ausgeführt wird – vor allem um die Transformation des Sprechens: »Der Ausdruck ›Kulturpolitik‹ bezieht sich unter anderem auf Auseinandersetzungen darüber, *welche* Wörter man verwenden sollte« (Rorty 2008, 15, Hv KW), darauf »*Veränderungen* im Gebrauch unserer Wörter vor[zu]schlagen«, »*neue* Wörter in Umlauf [zu] bringen«, um »unseren Vorrat an individuellen und kulturellen Selbstbeschreibungen zu *erweitern*« (ebd., 218, Hv. KW), sowie auch auf »Vorhaben, bei denen es darum geht, ganze Themenbereiche aus der Welt zu schaffen« (ebd., 15).

Wenn ich vorschlage, Allgemeine Erziehungswissenschaft als Kulturpolitik zu begreifen, dann möchte ich ihr Potential hervorheben, diskursive Interventionen vorzunehmen. Damit kann sie einen »Beitrag zum fortwährenden Gespräch der Menschheit über die eigenen Zielsetzungen« leisten, welches »dazu geführt [hat], daß es neue soziale Praktiken gibt sowie Veränderungen in den Vokabularen, die bei moralischen und politischen Überlegungen zum Einsatz kommen« (ebd., 9). Rortys Arbeiten zu Kulturpolitik sind gekennzeichnet durch seine pragmatistische, von James und Dewey inspirierte Verknüpfung von »Hegels These, die Philosophie sei ihre Zeit in Gedanken gefasst«, mit der von Wittgenstein, Sellars, Davidson und Brandom entwickelten, auf soziale Praktiken abhebenden »Sprachauffassung ohne Repräsentationalismus« (ebd.). Rortys Anliegen ist dabei ein metaphilosophisches; es geht ihm um die Rolle, die Philosophie in unserer gegenwärtigen Gesellschaft spielen kann, wenn sie sich weniger als »eine autonome, quasi naturwissenschaftliche Disziplin« (ebd., 11) professionalisiert, sondern ihre Wechselwirkungen zu anderen menschlichen Tätigkeiten akzentuiert. »Je mehr die Philosophie nach Autonomie strebt, desto weniger Aufmerksamkeit verdient sie« (ebd.). In diesem Sinne ist auch das Selbstverständnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft in dieser Arbeit zu verstehen: Je mehr die Allgemeine Erziehungswissenschaft nach Autonomie und Abgrenzung zu anderen Teilbereichen der Disziplin strebt, desto weniger Aufmerksamkeit verdient sie. Sie ist in dem Sinne »allgemein«, als dass sie

›fundamental moral and spiritual values‹, ›the enduring question posed by the human condition‹, and so on« (Rorty 1989/1999b, 128). Diese Spannung zwischen verschiedenen, oft widersprüchlichen Legitimationsfiguren, an die man selbst kaum mehr zu glauben vermag, »leaves the academy in general, and the humanistic intellectuals in particular, vulnerable« (ebd.) – eine Diagnose, die wohl auch auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft zutrifft.

(vor allem sprachliche) Praktiken der Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin zum Gegenstand machen kann, ohne bereits immer schon ein konkretes pädagogisches Feld im Blick zu haben, das es zu erforschen und verbessern gilt. Doch sobald sie nach Unabhängigkeit von anderen Teilbereichen der Disziplin und konkreten pädagogischen Feldern strebt – etwa, indem sie eine im eingangs überspitzt dargestellten Sinne allgemeine Theorie der Bildung aufzustellen beabsichtigt –, macht sie sich überflüssig.

Was Bildung und Erziehung allgemein *ist*, lässt sich theoretisch nicht sinnvoll sagen. Rorty schlägt vor, »dass die Kulturpolitik an die Stelle der Ontologie treten sollte, und ferner, dass die Frage, ob sie das sollte oder nicht, *ihrerseits* eine Sache der Kulturpolitik ist« (ebd., 18).⁵ Daraus ergibt sich der *Vorschlagscharakter* der folgenden Überlegungen. Ich biete ein Verständnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft sowie spezifische sprachliche Justierungen dieser an, werbe und argumentiere dafür, möchte jedoch nicht behaupten, ihr Sein zu beschreiben – eine neue Ontologie – oder zwingende Gründe für dieses Verständnis vorzubringen, denn die Radikalität in Rortys Vorschlag besteht eben darin, dass die Überzeugungskraft kulturpolitischer Einsätze nicht ontologisch oder transzendental-metaphysisch abgesichert werden kann, sondern *selbst* »Sache der Kulturpolitik ist«. Wenn ich daran anschließend Allgemeine Erziehungswissenschaft als einen Beitrag zur Kulturpolitik verstehe, impliziert dies, dass es der so verstandenen Allgemeinen Erziehungswissenschaft weder in Gegenstandsbeschreibungen noch in ihrem Selbstverständnis darum geht »herauszufinden, wie irgendetwas ›eigentlich‹ beschaffen ist, sondern uns beim Erwachsenwerden zu helfen und dazu beizutragen, dass wir glücklicher, freier und flexibler werden« (ebd., 218). Denn »die Entwicklung unserer Begriffe und die zunehmende Fülle unseres Begriffsrepertoires« machen Rortys Ansicht zufolge »den kulturellen Fortschritt aus« (ebd.), zu welchem beizutragen als Aufgabe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft begriffen werden könnte (vgl. Feldmann et al. 2022; 2024; Su i. E.).

- 5 Schon aus diesem Grund kann sich diese Arbeit dem elaborierten Bemühen um eine post-kritische »Ontology of Teaching«, wie sie von Vlieghe und Zamojski (2019a) angestrebt wird, nicht unmittelbar anschließen. In Wortmann (2019) habe ich mich aus einer durch Rorty informierten Perspektive kritisch mit diesem Anliegen auseinandergesetzt und Vlieghe und Zamojskis durch Heideggers phänomenologische Ontologie geprägten Perspektive einer pragmatistischen, auf Praktiken abhebenden gegenübergestellt (vgl. diese Argumentationslinie weiterführend Schildermans 2020a).

1.2 Radikaler Experimentalismus: Fortschritt und soziale Hoffnung

Wenn die Aufgabe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in ihrem Beitrag zu kulturellem Fortschritt beschrieben wird, wirft das die Frage auf, worin genau Fortschritt besteht: Wie kann man Fortschritt erkennen, woran ihn messen? Wie kann man bestimmen, dass etwas wirklich fortschrittlich ist? Rortys Position besticht durch das konsequente Ignorieren dieser Fragen. Doch dieses Ignorieren beruht nicht wiederum auf bloßer Ignoranz, sondern ist gut begründbar.

Ausgangspunkt dieser Begründung besteht in der Einsicht, dass eine als Kulturpolitik verstandene philosophische Intervention keineswegs alle möglichen Rückfragen beantworten muss. Es besteht keine Pflicht zur Problembearbeitung jedes in dieser oder jener Theoriesprache formulierten Problems (vgl. Rorty 1997) und ebenso gibt es keinen festen Bestand an »echte[n] Problemen« – etwa der Allgemeinen Erziehungswissenschaft –, der von jeder kulturpolitischen Intervention abgearbeitet werden können muss (Rorty 2008, 259). Im Gegenteil schlägt Rorty vor, es als legitim zu erachten, wenn Probleme nicht *gelöst*, sondern *aufgelöst* werden (ebd.).

Die Frage nach dem Maßstab des Fortschritts ist genau ein solches Problem, das es besser aufzulösen als zu lösen gilt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass damit die Rede von Fortschritt aufgegeben werden muss – eine solche Konsequenz zu ziehen wäre eine für die verwissenschaftlichte Philosophie typische Überschätzung der Wichtigkeit schließender Interpretation (siehe dazu der fünfte Abschnitt). Theoretisch zu bestimmen, worin Fortschritt besteht, ist weder notwendig noch hinreichend, um das Wort kulturpolitisch zu verwenden. Im Gegenteil kann es gerade vorteilhaft sein, die Bedeutung des Wortes – und insbesondere dessen normativen Gehalt – offen für diverse kulturpolitische Auseinandersetzungen zu halten. Dies kommt gut in Rortys seltenen und ausgesprochen vagen Andeutungen zum Fortschritt zum Ausdruck:

Der geistige und der moralische Fortschritt hängen nicht davon ab, daß man sich einem vorgegebenen Ziel nähert, sondern davon, daß man die Vergangenheit übertrifft. Die Künste und die Wissenschaften steigerten sich im Laufe der Jahrtausende, weil unsere besonders einfallsreichen Vorfahren nicht nur mit Saatgut, Lehm und Erz neue Dinge anzustellen wußten, sondern auch mit Geräuschen und Zeichen. (Rorty 2008, 191)

Diesen Fortschritt sollten wir aber

nicht als verbesserten Zugang zum Wirklichen begreifen, sondern verbesserte Fähigkeit zum *Handeln* – zur *Teilnahme an sozialen Praktiken*, die ein reichhaltigeres und erfüllteres menschliches Leben ermöglichen. Diese große Fülle ist weder die Wirkung der magnetischen

Anziehungskraft des Wirklichen auf den menschlichen Geist noch die Wirkung der Fähigkeit unserer Vernunft, den Schleier der Erscheinungen zu durchdringen. Es handelt sich nicht um eine Beziehung zwischen Menschlichem und Nichtmenschlichem, sondern einer Beziehung zwischen menschlicher Gegenwart und menschlicher Vergangenheit [...]. (Rorty 2008, 191, Hv. z.T. KW)

Ersichtlich verknüpft Rorty die Rede von Fortschritt⁶ mit vielen weiteren normativen Ausdrücken, die allesamt relativ unbestimmt bleiben – geschweige denn explizit »definiert« werden. Diese kulminieren im Motiv der *sozialen Hoffnung*. Das Motiv der sozialen Hoffnung halte ich für zentral, weil es die Überzeugung zum Ausdruck bringt, dass »alle Fragen [...] letztlich auf Fragen darüber hinauslaufen, was zur Schaffung einer besseren Welt beitragen wird« (Rorty 2008, 18). Die Radikalität dieses Vorschlags ist nicht zu unterschätzen: Er unterläuft systematisch die liebgewonnenen Unterscheidungen zwischen Sein und Sollen, Deskription und Normativität sowie Ontologie und Ethik. Kein Pol dieser Unterscheidungen ist rein und allein zu haben, immer ist die andere Seite mit im Spiel.

Dieser antidualistischen Grundhaltung liegt der pragmatistische Experimentalismus zugrunde.⁷ Für Dewey ist dieser vor allem die philosophische Konsequenz von Darwins Evolutionstheorie (vgl. Dewey 1910). Rorty ergänzt Deweys evolutionstheoretisch informierte und damit primär die *Zeitlichkeit* berücksichtigende Position um eine Problematisierung der *räumlichen* Metaphern der ›Größe‹ und ›Tiefe‹ zur Beschreibung der philosophischen Tätigkeit. Beide sind vertikal, gehen nach oben und unten.⁸ Rorty hingegen schlägt einer als Kulturpolitik verstandenen Philosophie eine *horizontale Denkweise* vor: »Wir überlegen uns, was man tun könnte, um eine bessere Zukunft anzubahnen, anstatt zu einem äußersten Rahmen empor- oder in unaussprechliche Tiefen hinab zu blicken« (Rorty 2008, 159).⁹

- 6 Man beachte Rortys Ablehnung der metaphorischen Sprechweise, »den Schleier der Erscheinungen zu durchdringen«, der ähnlich auch von Latour problematisiert wird. Ich komme im vierten Kapitel ausführlich darauf zurück.
- 7 Zu Parallelen zwischen Deweys Experimentalismus und Foucaults Nominalismus sowie deren Ausweitung von Wissenschaftstheorie auf Fragen der Lebensführung siehe Ohnesorge (2009).
- 8 Es sei denn, man folgt der fußballerischen Redeweise von der »Tiefe des Raums«, die sich eben gerade *nach vorne* richtet, oder der Möbelmaßebeschreibungswiese, die das physikalische Verständnis von Tiefe *als Länge* nutzt. Beide würden ›Tiefe‹ als horizontal auffassen. In der vorliegenden Arbeit wird ›Tiefe‹ als *Abstand zur Oberfläche* und damit *vertikal* verstanden. In dieser Verwendungsweise, etwa in Ausdrücken wie ›Tiefsinn‹, ›Tiefenanalyse‹ oder ›Tiefenstruktur‹, wird ein Unterschied zwischen einer Oberfläche und dem Darunter hergestellt.
- 9 In Kapitel 7 werde ich auf die die Gegenüberstellung von vertikalem und horizontalen Denken zurückkommen, wenn horizontale Motive wie die Fläche

Rorty plädiert damit gegen eine Vorstellung von Philosophie als ein an Größe und Universalität ausgerichtetes Unternehmen. Die Verlockung einer solchen Vorstellung bestehe darin, zu meinen, man könne an etwas Großem teilhaben, anstatt »unsere Hoffnung in kleine, endliche und vergängliche Erfolge zu setzen« (ebd., 141). In dieser Hinsicht schließt sich Rorty Habermas' Präferenz der »kommunikativen Vernunft« gegenüber einer »subjektzentrierten Vernunft« an, kritisiert jedoch Habermas' Festhalten an der Idee von Allgemeingültigkeit. Diese sei notwendigerweise verbunden mit der »universalistische[n] Metapher des Aufstiegs zu einem überwölbenden, das bloß Menschliche hinter sich lassenden Rahmen« (ebd., 144), die Philosophinnen Rortys Ansicht nach besser hinter sich ließen.

Auch die Konzeption von Philosophie als eine in die Tiefe gehende Tätigkeit, die er auch mit Derridas Begriff des ›Phallogozentrismus‹ beschreibt (Rorty 2001b, 37), lehnt Rorty ab.¹⁰ Während er den Romantikerinnen zugutehält, den irreführenden Glauben an »das bessere Argument«, den Platon, Kant und letztlich auch Habermas teilen, zu untergraben, problematisiert er jedoch, dass sie sich dabei auf die Seite des »Andere[n] der Vernunft« (Habermas 1985, 355) geschlagen und romantische Leidenschaft oder Authentizität als »tiefe« Autorität angesehen haben. Das Problem der Romantikerinnen ist damit für Rorty das Beibehalten der platonischen Unterscheidung zwischen Vernunft und Gefühl, wenn sie die Seite des Gefühls als die Quelle »tieferer« Wahrheit ausmachen.

Für einen vertikal verstandenen Fortschritt ist ein Begriff von (großer) Allgemeingültigkeit allerdings ebenso wenig notwendig wie ein durch Leidenschaft oder Authentizität privilegierter Zugang zur (tiefen) Wahrheit. Stattdessen wirbt Rorty für eine Kultur »eines finitistisch geprägten Common sense« (Rorty 2008, 159), deren Subjekte sich damit zufriedengeben, »dass wir endliche Geschöpfe bleiben werden: Kinder einer bestimmten Zeit und eines bestimmten Orts« (ebd., 148). Dann können wir uns auf die Gestaltung der Prozesse kommunikativer Praktiken konzentrieren, um auf intersubjektive Übereinstimmung hinzuarbeiten oder spezifische Sprechweisen aus dem kulturellen Repertoire zu verdrängen, »können neue und verblüffende Ideen ins Spiel bringen, ohne ihnen einen privilegierten Ursprung zuzuschreiben« (ebd., 155). Denn

vorgestellt werden. Hier verweise ich allein auf den Vorschlag Schatzkis einer »flachen Ontologie« (2016) sowie die Ausführungen Deleuzes in *Logik des Sinns* (1993), die einem Denken ohne höchstes Prinzip – nicht aber ohne Prinzipien – verpflichtet sind. Zu metaphilosophischen Konvergenzen zwischen Rorty und Deleuze siehe auch Patton (2010, Kap. 3, vgl. Bowden/Bignall/Patton 2015) sowie für einen Vergleich der Rolle der Hoffnung bei Deleuze und Rorty mit Bezug auf *post-critical pedagogy* Pei (2022).

10 Auch dies führe ich in Kapitel 7 kurz weiter aus.

dieses Problem teilen Universalistinnen und Romantikerinnen: Indem sie sich auf deren *Ursprung* berufen, vernachlässigen sie das *Erklären und Werben* für ihre Ideen.¹¹

Worin also kann der Beitrag von Philosophinnen zu sozialem Fortschritt bestehen?

Nach der von mir vorgeschlagenen Auffassung von Kultur werden intellektuelle und moralische Fortschritte erzielt, indem man dafür sorgt, dass Thesen, die der einen Generation absurd erscheinen, zum Common sense späterer Generationen werden. Die Rolle der Intellektuellen besteht darin, daß sie diesen Wandel herbeiführen, indem sie erklären, wie die neuen Ideen im Falle einer Erprobung Probleme lösen oder auflösen könnten, die durch die alten Ideen entstanden sind [...]. (Rorty 2008, 155)

Solche Vorschläge zu entwerfen ist allerdings keineswegs eine exklusiv oder genuin philosophische Tätigkeit: Jede:r, »dem daran liegt, die Kultur seiner Umgebung umzugestalten« (ebd., 154), kann daran mitarbeiten. Daher sei es auch wichtig, »die Idee [aufzugeben], es gebe eine besondere Tätigkeit namens ›Philosophieren‹, die in der Kultur eine spezifische Rolle spielt« (ebd., 155). Ebenso wäre es einer als Kulturpolitik verstandenen Allgemeinen Erziehungswissenschaft unzuträglich, zu behaupten, dass es eine genuine und exklusive Tätigkeit oder Aufgabe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft gebe – begriffliche Innovationen in Form neuartiger »Vorschläge [...], was erhalten bleiben kann und was preisgegeben werden muss« (ebd., 133), können ebenso von anderen Teilbereichen der Disziplin, der politischen Öffentlichkeit oder pädagogischen Praktikerinnen vorgelegt werden.¹² Das macht die Allgemeine

- 11 Rorty führt dies pointiert aus: »Sowohl die Berufung auf etwas Überwölbendes und Unverwundbares als auch die Berufung auf etwas unaussprechlich und unerschöpflich Tiefes sind Reklamesprüche und PR-Maschen – Methoden zur Erregung von Aufmerksamkeit. Wenn es uns gelänge, solche Berufungen als PR-Maschen aufzufassen, würden wir vielleicht die Fähigkeit erlangen, auf Wörter wie ›intrinsisch‹, ›authentisch‹, ›unbedingt‹, ›legitim‹, ›grundlegend‹ und ›objektiv‹ zu verzichten. Wir könnten mit solchen banalen Lobes- und Tadeläußerungen auskommen wie ›paßt zu den Belegen‹, ›klingt einleuchtend‹, ›ist eher schädlich als nützlich‹, ›beleidigt unseren Instinkt‹, ›könnte einen Versuch wert sein‹ und ›ist zu lächerlich, um ernst genommen zu werden‹« (Rorty 2008, 157). Urteile solcher Art sind auf nichts anderes als intersubjektive Übereinstimmung aus – was sie nicht weniger begründungsbedürftig macht (siehe dazu der dritte Abschnitt dieses Kapitels).
- 12 Das Fehlen eines exklusiven Gegenstandsbereichs ist jedoch keineswegs ein exklusives Merkmal der Allgemeinen Erziehungswissenschaft: Für die gesamte Disziplin kann konstatiert werden, dass sie ihre Gegenstände stets mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen teilen muss. Ebenso wenig wie darin in irgendeiner Weise ein Mangel oder Makel der Erziehungswissenschaft

Erziehungswissenschaft jedoch keineswegs obsolet. Allgemeine Erziehungswissenschaftlerinnen können »ihren Beitrag zum Fortschritt der Zivilisation« leisten, indem sie »über die Sackgassen Bescheid wissen, in die wir früher geraten« und daher »darauf bedacht [sind], daß es künftigen Generationen besser gehen soll« (ebd., 304). Anders ausgedrückt: Die Teildisziplin verfügt über ein spezifisches und über Theoriegrenzen hinweg wohltradiertes Repertoire an Begriffen für und Lösungsmöglichkeiten von erziehungswissenschaftlichen und politisch-pädagogischen Problemen (vgl. Rieger-Ladich 2019), die sie für den aktuellen Bestand sowie für (angeblich) neue oder bessere Begriffe und Lösungsmöglichkeiten sensibilisieren kann und in eine ausgezeichnete Lage versetzt, sprachliche Innovationen in die disziplinären und öffentlichen Gespräche zu bringen (vgl. Rieger-Ladich et al. 2022; Feldmann et al. 2024).

1.3 Jenseits der Genres: Phantasie und Argumente

»Exkurs zur Einebnung des Gattungsunterschiedes zwischen Philosophie und Literatur« ist der Titel eines zentralen Abschnitts in Habermas' *Der philosophische Diskurs der Moderne* (1985). Der erhobene Vorwurf: Rorty und Derrida würden sich der Vermischung der Genres schuldig machen. Die Philosophie – also solche, wie sie Habermas selbst vertritt – hingegen müsse auf der Seite der *vernünftigen* Argumente stehen und dürfe nicht in ein literarisch-*phantastisches* Schreiben abrutschen.

Der Unterschied zwischen argumentativem und phantastischem Schreiben, den Habermas für notwendig erachtet, um den Niedergang der Philosophie aufzuhalten,¹³ war für Rorty nicht sonderlich relevant. Provokativ gibt er an, die Unterscheidung zwischen Philosophie und Literatur sei nichts weiter als eine Hilfe für Bibliothekarinnen zur

allgemein besteht, sollte dies als Problem der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ausgewiesen werden. Dass man als Erziehungswissenschaftlerin nie alleinige Expertin für Fragen der Bildung und Erziehung ist, sollte man als bestenfalls anregend finden, mindestens jedoch wohlwollend akzeptieren.

- 13 Wenn ich hier wiederholt auf Unterschiede zwischen Rorty und Habermas hinweise und diesen als Kontrastfolie zur Skizzierung von Rortys Position verwende, möchte ich doch nicht versäumen, darauf hinzuweisen, dass beide Autoren auch viele Positionen teilen, oft ausgesprochen anerkennend aufeinander verweisen und nicht zuletzt auch persönlich befreundet waren. Für Diskussionen der Gemeinsamkeiten und Unterschiede siehe Bernstein (2010, Kap. 8) und Levine (2023), die beide Habermas als Neopragmatisten interpretieren. In Ruff/Wortmann (i.E.) gehen wir der Frage nach dem Potential nicht-faktischen Schreibens für die Bildungstheorie weiter nach.

Sortierung von Büchern, in jedem Fall als Genres philosophisch nicht von Interesse (Rorty 2001c). Vielmehr schlägt er neue Unterscheidungsmöglichkeiten von Büchern vor, die es erlauben, gemeinhin als philosophisch oder literarisch verstandene Bücher anhand derselben Merkmale zu unterscheiden.¹⁴

Ebenso wenig wie zwischen Philosophie und Literatur möchte Rorty einen zu großen Unterschied zwischen Vernunft und Gefühl einführen, sondern nutzt stattdessen den Unterschied zwischen Argumentation und Phantasie. Phantasie ist insofern der Argumentation vorgängig,

- 14 Rortys Philosophie lässt sich meines Erachtens hervorragend anhand seiner Unterscheidung von drei Arten von Büchern zusammenfassen (vgl. Rorty 1992, Kap. 7). Diese Unterscheidung, das sei vorab betont, hat keinen epistemologischen, sondern einen pragmatischen Status – das beinhaltet, dass ihre Effekte relativ zu verschiedenen Menschen und Situationen ausfallen werden. Dennoch hält Rorty an den Unterscheidungen als nützliche Werkzeuge fest. Der *erste* Unterschied besteht zwischen normalen und nicht-normalen Büchern (im Sinne von Kuhn 1962/1973, vgl. Rorty 1987, Kap. 7 und 8), also zwischen »Bücher[n], deren Erfolg auf der Basis vertrauter Kriterien beurteilt werden kann, und andere[n] Bücher[n], bei denen das nicht möglich ist. Diese zweite Gruppe enthält nur den winzigen Bruchteil aller Bücher, aber sie enthält auch die wichtigsten – die, die auf lange Sicht den größten Unterschied ausmachen« (Rorty 1992, 232). Der *zweite* Unterschied besteht zwischen Büchern, die ein privates oder öffentliches Vokabular ausarbeiten (ebd.). Der *dritte* Unterschied besteht zwischen anregenden Büchern, die »suggerier[en], daß man sein Leben ändern müsse« und entspannenden, also solchen, die »sich den Phantasievorstellungen ihrer Leser an[passen], ohne zu suggerieren, mit diesen Phantasien oder mit dem, der sie hat, sei vielleicht nicht alles in Ordnung« (ebd., 233). Diese Unterscheidungen implizieren keine Wertung: normale und entspannende Bücher sind für Rorty wichtig und lesenswert, nur weniger interessant als nicht-normale und anregende Bücher. Darüber hinaus ist klar, dass sowohl Bücher zur Ausarbeitung eines privaten als auch öffentlichen Vokabulars notwendig sind. Diese Unterscheidung ist auch hilfreich, um Rortys eigene Publikationen zu sortieren: So widmen sich Kapitel 4 bis 6 in *Kontingenz, Ironie und Solidarität* (Rorty 1992) primär dem privaten Vokabular und Kapitel 7 bis 9 dem öffentlichen, Texte wie *The Fire of Life* (Rorty 2007) dem privaten und Publikationen wie *Stolz auf unser Land* (Rorty 1999) und *Philosophy and Social Hope* (Rorty 1999b) dem öffentlichen Vokabular. In den 80ern und frühen 90ern betont Rorty die Gleichwertigkeit der beiden Vokabularbereiche sowie die Möglichkeit und Pflicht der Philosophie, zu beiden etwas beizutragen (etwa Heidegger und Derrida zum privaten und Rawls und Habermas zum öffentlichen Vokabular, vgl. Rorty 1995/2003), während er gegen Ende seines Lebens in der Figur der Kulturpolitik die Aufgabe der Philosophie weitgehend auf einen Beitrag zum öffentlichen Vokabular beschränkt (vgl. Rorty 2008, 293).

als dass sie den Weg ebnet für das, was überhaupt als vernünftig angesehen werden kann:¹⁵

Ohne Phantasie keine Sprache. Ohne sprachlichen Wandel gibt es weder theoretischen noch moralischen Fortschritt. Vernunft ist davon abhängig, daß man im Rahmen von Sprachspielen zulässige Züge macht. Die Phantasie erschafft die Spiele, die anschließend von der Vernunft gespielt werden [...]. (Rorty 2008, 203f.)

Wenn man die Erschaffung solcher Spiele als Sinn und Effekt von Philosophie unterstellt, kann man sagen: »Die Philosophie gehört in das Genre der phantastischen Literatur« (Farshim 2002, 17).¹⁶ Rorty selbst betont: »Der Vorteil, den belesene, reflektierte Menschen mit Muße haben, wenn es um Entscheidungen über das richtige Handeln geht, besteht nicht darin, daß sie vernünftiger sind, sondern darin, daß sie mehr Phantasie haben« (Rorty 2008, 348). Nach Rorty sollte Philosophie nicht als bloß akademische Disziplin ihre selbstgestellten technischen Probleme bearbeiten, sondern – ähnlich wie Literatur – Anregungen geben für neue Sprechweisen, die in politischen Aushandlungsprozessen für kulturellen Wandel genutzt werden können.

Diese Vorgängigkeit der Phantasie vor der Vernunft führt bei Rorty jedoch nicht dazu, die Rolle der vernünftigen Argumentation abzuwerten. Das zeigt sich schon an seinen eigenen Texten: De facto »blieb Rorty bis ans Ende seines Lebens jemand, der komplex und durchdacht argumentiert« (Bernstein 2011, 70). Besonders für »Projekte der sozialen Zusammenarbeit« – im Unterschied zu privaten »Erlösungsprojekte[n]« des Einzelnen (Rorty 2008, 182f.) – bleibt vernünftige Argumentation als Kommunikationsmittel zentral: »Bei der Entscheidung zwischen wissenschaftlichen Alternativtheorien ebenso wie bei der Entscheidung zwischen gesetzgeberischen Alternativen ist es unser Wunsch, daß man sich [...] auf Argumente stützt, und zwar auf Argumente, die jedem, der sich sachkundig machen möchte, plausibel gemacht werden können« (ebd., 182). Dies setzt jedoch keineswegs eine Konzeption von Wahrheit voraus.¹⁷

15 An dieser Stelle kann auf die Arbeiten Foucaults zu diskursiven Ein- und Ausschlüssen sowie zur *Épistème* verwiesen werden (Foucault 1991; 1974).

16 Weiter führt Farshim aus: »Das Kriterium der Qualität eines [durch die Philosophie geschaffenen] Begriffs ist nicht seine Wahrheit. Ein Begriff ist weder wahr noch falsch, er ist eine Kraft. Die Kriterien, an denen man einen Begriff beurteilen kann, sind daher solche der Bedeutsamkeit, der Spannung, der Intensität. Gute Begriffe sind interessant, spannend, schlechte Begriffe dagegen langweilen. Der Gegner der Philosophie ist das Klischee, das Denken in Gemeinplätzen« (2002, 17f., vgl. Menke 2008).

17 Demgegenüber könnte eingewendet werden, dass diese Überlegungen selbst wiederum weniger literarisch als vielmehr philosophisch seien. Ihr Status ist

1.4 Trickreiche Verschiebungen: Wissenschaft und Politik

Die Stellung des Begriffs ›Kulturpolitik‹ hat innerhalb Rortys Schriften einen großen Wandel erfahren. In dessen Darstellung im Folgenden versuche ich Rortys eigener Einschätzung zu folgen, dass Leserinnen seiner »bisherigen Bücher [...] in diesem Band [*Philosophie als Kulturpolitik*] kaum etwas grundsätzlich Neues finden« werden (Rorty 2008, 11), indem ich Rortys Wandel von Bedeutung und Bewertung von ›Kulturpolitik‹ *selbst* als kulturpolitische Aktivität deute.

In seinen politischen Schriften der 90er Jahre unterscheidet Rorty Kulturpolitik von »echter Politik« (Rorty 1999). »Echt« zeigt bei Rorty natürlich keinen ontologischen oder »metaphysischen Status« an, sondern beschreibt »Wahlpolitik« und andere »Handlungen und Ereignisse in der politischen Sphäre«, die »dazu angetan sind, das Machtgefälle zwischen Reichen und Armen zu beseitigen« (Rorty 1991, zit. n. Shusterman 2011, 121). Kulturpolitik hingegen ist diesem Verständnis nach bloße Differenz- oder Identitätspolitik, die zwar den Problemen der akademischen Welt – und damit der Lebenswelt Studierender und Professorinnen – Rechnung tragen, nicht jedoch derjenigen, für die sich eine linke Partei oder andere linke politische Gruppierungen Rortys Einschätzung nach einsetzen müssten. Sein Problem mit Identitätspolitik ist vor allem, dass diese die Linke spalte und die Interessen immer kleinerer Gruppierungen in den Mittelpunkt stelle, anstatt auf die diese einende materielle Ungleichheit abzuheben. Den »Unterschied zwischen eigentlicher und Kulturpolitik« beschreibt Rorty etwas polemisch auch zwischen »Leiden zu lindern« einerseits und »Chancengleichheit herzustellen«¹⁸ und bloßem »Gelehrsamkeit und Muße neuen Zwecken zuzuführen« andererseits (Rorty 1992, zit. n. Shusterman 2011, 121). Kulturpolitik ist in Rortys Schriften zu dieser Zeit vor allem das Problem einer *zu akademischen* Linken:

Die Linken in den Hochschulen haben es zugelassen, daß Kulturpolitik an die Stelle der eigentlichen Politik trat, und haben der Rechten in die Hänge gespielt, indem sie kulturelle Fragen in den Mittelpunkt der

für Rorty allerdings gerade nicht ein systematisch-theoretischer, sondern ein spekulativer. Seine Positionen »vertrete [er] nicht als Resultat philosophischer Überlegungen oder Einsichten, sondern nur als Prognose in Bezug auf das, was die Zukunft in petto hat« (Rorty 2008, 184).

- 18 Vor dem Hintergrund der Kritik Rortys an einer sich der neoliberalen Verwertungslogik unterwerfenden Idee der Chancengleichheit erscheint Mouffes Kritik an Rorty als typisch Liberaler besonders absurd (Mouffe 2007, 115–117, vgl. Wortmann 2022a, 87 sowie zur Radikalität Rorty'schen Denkens für die Politische Theorie allgemein Selk 2019).

öffentlichen Diskussion stellten. [...] Die akademische Linke hat Amerika keine Vorschläge zu machen, sie hat keine Vision des Landes, das vervollkommen werden soll, indem wir uns auf bestimmte Reformen einigen [...]. (Rorty 1999, 19)

Zu dieser Zeit und in Texten, die eher für eine politisch interessierte Öffentlichkeit geschrieben waren, wie etwa *Stolz auf unser Land*¹⁹ (Rorty 1999), wertet Rorty »Kulturpolitik« als *bloße* Symbolpolitik ab und plädiert demgegenüber für eine politische Rückbesinnung auf materielle Ungleichheit und Vorschläge zu deren Bekämpfung.

In *Philosophie als Kulturpolitik* hingegen affirmiert Rorty die Rolle des Philosophierens als Symbolpolitik. Seinen wiederholten Mahnungen einer »Überphilosophisierung« der Politik folgend (Rorty 2000b), konzentriert er sich hier nicht auf den Unterschied zu »echter Politik«, sondern, so könnte man formulieren, auf die *Möglichkeiten* »*unechter*« Politik, die seiner Einschätzung nach zwar für unmittelbaren sozialen Wandel weniger wichtig sind, aber langfristig nichtsdestotrotz bestehen: Wenn schon keine Politik, dann *immerhin* Symbolpolitik, so könnte man sagen – nicht in dem Sinne *bloß symbolischer* Politik, sondern im Sinne der *Veränderung der symbolischen Ordnung*, in welcher sowohl Politik im engeren Sinne als auch gesellschaftliche Selbstverständigung allgemein stattfindet.²⁰ Diese neue Bewertung von Kulturpolitik ist meines Erachtens nicht primär Folge einer neuen inhaltlichen Bestimmung des Begriffs, sondern vielmehr Resultat eines anderen Forschungsinteresses. Ging es in den angeführten Texten der 90er Jahre um die Verfassung der politischen Linken in Amerika, geht es in *Philosophie als Kulturpolitik* um die Wirkmöglichkeiten von akademischer Philosophie in den breiteren, nicht-akademischen Sprachgebrauch hinein. Die Gegenbegriffe zu »Kulturpolitik« wären im ersten Verwendungskontext »echte Politik« und im zweiten professionelle, »bloß akademische Philosophie«.

In welchem Sinn also ist mein Vorschlag, Allgemeine Erziehungswissenschaft als Kulturpolitik zu betreiben, selbst politisch? Um diese Frage zu beantworten, folge ich Rortys Unterscheidung zwischen Politik und Kulturpolitik: Insofern Allgemeine Erziehungswissenschaft auf die Beeinflussung des erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Sprechens abzielt, ist sie kulturpolitisch. Insofern sie nicht innerhalb politischer Institutionen und Gruppierungen agiert, um die materiellen Lebensumstände

19 Der bessere amerikanische Titel *Achieving Our Country* stammt aus dem letzten Satz in James Baldwins einflussreichem Buch *The Fire Next Time*.

20 Ich gehe davon aus, dass auch für den späten Rorty materielle Politik (beispielsweise Umverteilung) *politisch* wichtiger war als symbolische Politik (beispielsweise Anerkennung, vgl. zu dieser Gegenüberstellung auch Honneth/Fraser 2003). Zu einem ausgewogeneren Urteil kommt Dieleman (2019).

der Mitmenschen zu verbessern, ist sie nicht politisch. Allgemeine Erziehungswissenschaft wäre dann also nicht im engeren Sinne – als Teil von Politik – politisch, sondern kann in einem weiteren Sinne durch die Beeinflussung des symbolischen Repertoires einer Disziplin und dadurch auch Professionen als Kulturpolitik verstanden werden.

Diese Unterscheidung läuft auf die in der gegenwärtigen Diskussionslandschaft der Allgemeinen Erziehungswissenschaft womöglich provozierende Position hinaus, Allgemeine Erziehungswissenschaft von Politik *abzugrenzen*. Allgemeine Erziehungswissenschaft kann keine Politik machen und ist in diesem Sinne auch nicht immer schon politisch (vgl. ausführlicher Wortmann 2022a).²¹ Hingegen kann Allgemeine Erziehungswissenschaft diskursive Interventionen vornehmen, einen »Beitrag zum fortwährenden Gespräch der Menschheit« leisten, der dazu führt, dass »es neue soziale Praktiken gibt sowie Veränderungen in den Vokabularen, die bei moralischen und politischen Überlegungen zum Einsatz kommen« (Rorty 2008, 9).

- 21 In einem kurzen Text mit dem vielsagenden Titel *The Dangers of Over-Philosophication*, der auf Versuche von Bildungstheoretikerinnen antwortet, Rortys Philosophie für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen fruchtbar zu machen, schreibt Rorty explizit, er sei »dubious about the relevance of philosophy to education, for the same reason that I am dubious about the relevance of philosophy to politics« (1990, 41). Philosophie könne nicht jene konkreten Vorschläge machen, die in der Pädagogik gebraucht werden, beispielsweise ein »good new way of setting college entrance exams or of licensing teachers« (ebd.) oder praktische »experiments with collaborative teaching, interdisciplinary studies, integration of recent scholarship on race and gender into the curriculum« (ebd., 44, vgl. zur Rezeption Rortys in der Erziehungswissenschaft allgemein Noaparast 2014; Wortmann 2023a). Auf eine Interviewfrage, wie er zur pädagogischen Praktik der Kleingruppenarbeit stehe, antwortete Rorty, Theorie und Praxis »play back and forth, but in as concrete a case as this it seems to me that you can just see whether a pedagogic experiment succeeds; if it doesn't, that may leave the theory intact or it may not, but the thing to do is find out whether it actually works« (Rorty in Olson 1989, 4). *Zu viel* Philosophie könne sogar konkreten Reformen und Experimenten im Bildungswesen im Weg stehen, dann nämlich, wenn diese durch theoretische Debatten ersetzt würden. Akademikerinnen, die bloß elitäre Theoriegefechte austragen, »are [...] needlessly separating themselves from the people whom they are trying to help, the fellow-citizens with whom they share a country and a tradition« (Rorty 1990, 44). In Anschluss an Rorty attestiert Jörke in diesem Sinne sowohl rationalistisch-output-orientierten als auch im Anschluss an Derrida formulierten Positionen eine »Demokratietheorie ohne Demokratie« (2006, 260, vgl. zu radikaldemokratischen Positionen auch Selk 2019 sowie Wortmann 2022a. Aus diesem Text wurde diese Fußnote übernommen.).

1.5 Nirgends fester Halt: Sprachlichkeit und Interpretation

Im letzten Abschnitt habe ich vorausgesetzt, dass Allgemeine Erziehungswissenschaft in erster Linie symbolisch-sprachlich verfasst ist. Dies möchte ich nun als Aspekt von Kulturpolitik noch etwas weiter ausführen. Dabei besteht die kulturpolitische Pointe von Rortys neopragmatistischer Konzentration auf Sprachlichkeit vor allem im radikal Anti-Autoritären (vgl. Rorty 2021): Niemand ist in der Lage, abschließende Interpretationen und damit festen Halt anzubieten.²² Diese philosophische Position ist für Rorty in einer pluralistischen Demokratie geboten und kann philosophisch gut begründet werden.

In einer solchen pluralistischen Demokratie wird eine »philosophische Fundierung« des kulturellen Lebens durch »zeitlose« oder »grundlegende« Probleme zu Recht als quasi-religiöse Zumutung empfunden (Rorty 2008, 135). Demgegenüber schlägt Rorty eine Auffassung vor, wonach »die Philosophen – ebenso wie andere Intellektuelle – einfallsreiche Vorschläge zur Neubeschreibung der *Conditio humana* machen und neue Möglichkeiten anbieten, über unsere Hoffnungen und Ängste, unsere Bestrebungen und unsere Aussichten zu reden« (ebd., 232). Folgt man dieser Auffassung, besteht philosophischer Fortschritt nicht in Problemlösungen, sondern schlichtweg in »der Verbesserung unserer Beschreibungen« (ebd.). Dies ist auch für die vorliegende Arbeit zentral: Es geht mir nicht um eine theoretische Fundierung (der Erziehungswissenschaft oder Pädagogik), auch nicht um das Lösen bereits vorliegender bildungs- oder erziehungstheoretischer Probleme, sondern um die Erarbeitung und Begründung von Vorschlägen zur Verbesserung unserer erziehungswissenschaftlichen Beschreibungsmöglichkeiten.

Dazu ist, wie oben angedeutet, sowohl Phantasie als auch Argumentation vonnöten. Phantasie, verstanden »nicht als ein Vermögen zur Erzeugung von Vorstellungsbildern [...], sondern als Fähigkeit zur Veränderung sozialer Praktiken durch Empfehlung vorteilhafter neuer Verwendungen von Zeichen und Lauten« (ebd., 190), muss dann allerdings, um Wirkung zu entfalten, Anschluss finden an die Praktiken der Mitmenschen. Dafür sind Argumente gefragt. Argumente wiederum sollten jedoch nicht auf »klotzige Dinge« (ebd., 277) wie das Sosein der Dinge oder der Welt abzielen.

- 22 Von anderen Argumenten ausgehend – nämlich von der *körperlichen Situiertheit* einer jeden Sprecherin –, in der Konsequenz jedoch sehr ähnlich, konstatiert auch Boltanski, letztendlich sei niemand in der Lage, ihre*seine Interpretation der Welt als für alle anderen gültige auszuweisen: »Kein Individuum [...] ist imstande, den anderen, allen anderen, zu sagen, *was es mit dem, was ist, auf sich hat*« (Boltanski 2010, 95).

Wir brauchen keinen umfassenden Überblick über ein Etwas namens ›die Welt‹. Allenfalls brauchen wir eine übersichtliche Darstellung, aus der hervorgeht, wie wir dahin gelangt sind, so zu reden, wie wir reden. Wir sollten damit aufhören, uns um ein einheitliches Bild und ein Übervokabular zu bemühen. Wir sollten uns damit begnügen, uns von der Last der veralteten Redeweisen zu befreien, um anschließend dafür zu sorgen, daß die nach wie vor nützlichen Vokabulare einander nicht im Weg stehen [...]. (Rorty 2008, 262)

Im Duktus, der von Wittgenstein bis Brandom vertretenen antirepräsentationalistischen Sprachauffassung, lässt sich Rortys Position so zusammenfassen: »Wahrheit und Wirklichkeit existieren um der sozialen Praktiken willen und nicht umgekehrt« (Rorty 2008, 21).

Diese Position wird häufig als »konstruktivistisch« oder »relativistisch« bezeichnet. Dabei wird insbesondere letzteres Etikett fast ausschließlich pejorativ verwendet²³ – wenn eine Position relativistisch ist, könne sie nicht »haltbar« oder »vernünftig« sein, da sie eben nicht in der Lage sei, sinnvollerweise zwischen der Überzeugungskraft verschiedener anderer Positionen zu unterscheiden. Ich möchte im Folgenden kurz auf diese beiden Ausdrücke eingehen.

Die Bezeichnung ›konstruktivistisch‹ lehnt Rorty deshalb ab, weil sie eine Antwort auf die »unbrauchbare Frage« darstelle »nach dem Ursprung der raumzeitlichen Gegenstände im allgemeinen« (ebd., 205). Als Beispiele für Ausdrücke, die auf solch unbrauchbare Fragen antworten, führt Rorty an, »alles [sei] sprachlich ›konstituiert‹, ›sozial konstruiert‹ oder ›bewußtseinsabhängig‹« (ebd., 204).²⁴ Solche Ausdrücke zielten auf kausale Zusammenhänge ab, wohingegen es wenig Sinn habe, die Vorgängigkeit des einen vor dem anderen, also etwa des Begriffs vor dem Ding, anzunehmen, da es unmöglich sei, »zwischen die Wörter und ihre Gegenstände zu gelangen« (ebd., 205).²⁵ In diesem Sinne führt er aus: »Ich halte es für wichtig, daß wir, die des Relativismus Beschuldigten, diese Unterscheidungen zwischen Finden und Machen, Entdeckung und Erfindung, Objektivem und Subjektivem preisgeben. Wir sollten uns nicht als Subjektivisten oder Sozialkonstruktivisten kennzeichnen

23 Ich neige grade deshalb dazu, die Bezeichnung offensiv zu affirmieren. In diesem Sinne kulturpolitisch geschickt gehen beispielsweise auch Sommer (2013) oder Hirschauer (2021) mit dem Terminus um.

24 Zum Ausdruck der ›sozialen Konstruktion‹ siehe auch das Nachwort von Latour und Woolgar zur Neuauflage zu *Laboratory Life* (1986), aus dessen Untertitel sie den Ausdruck strichen, sowie Hacking (2002).

25 Für eine ebenso radikale wie elaborierte antidualistische Konsequenz dieses Diktums siehe Mitterer (2011a; 2011b), dessen Arbeiten auch von Seiten der Erziehungswissenschaft aufgegriffen wurden, wobei sie – aus meiner Rorty'schen Position: unglücklicherweise – als konstruktivistisch interpretiert wurden (vgl. Hug 2008; 2011).

lassen. Wir müssen das Vokabular unserer Gegner zurückweisen« (Rorty 1997, 6). Diese Strategie Rortys stellt meines Erachtens ein ausgezeichnetes Beispiel für ein kulturpolitisches Vorgehen dar.

Den Vorwurf des *Relativismus* möchte ich anhand einer Diskussion entkräften, die Rorty mit seinem neopragmatistischen Kollegen Richard Shusterman geführt hat. Dieser legte ein auch für die Erziehungswissenschaft interessantes und neben pragmatistischen Klassikern insbesondere auf Bourdieus Praxistheorie und Foucaults Idee der Selbstsorge aufbauendes, ebenso umfangreiches wie schillerndes Forschungsprogramm vor, das er »Somästhetik« nennt (vgl. Shusterman 2008; 2012). Shustermans Auffassung nach hätte Rorty sein Programm der »Somästhetik als genau eine solche Intervention begrüßen« sollen, wie Rorty sie in *Philosophie als Kulturpolitik* fordert (Shusterman 2011, 135). Hierbei begeht Shusterman jedoch den Fehler, aus Rortys metaphilosophischer Befürwortung philosophischer Interventionen abzuleiten, Rorty müsse einer jeden solcher Intervention zustimmen. Doch dies folgt keineswegs aus Rortys Ausführungen.²⁶ Kulturpolitische Interventionen als Aufgabe der Philosophie zu befürworten, heißt nicht, *jede* kulturpolitische Intervention zu befürworten – andernfalls würde Rortys Position tatsächlich in jenen Relativismus führen, mit dem er fälschlicherweise so häufig assoziiert wird. Rortys Verständnis von Philosophie als Kulturpolitik hat zunächst einmal Auswirkungen auf das *Selbstverständnis* von Philosophie (oder Theoriebildung im weiteren Sinne) hinsichtlich des Status ihres eigenen Sprechens, womit einerseits viele inhaltliche Fragen weiter offengehalten werden, andererseits jedoch, wie oben beschrieben, sich die argumentative Auseinandersetzung über diese Fragen gerade nicht erübrigt, sondern womöglich noch mit viel größerer Dringlichkeit zu Gebote steht.

Rortys Diskussion mit Shusterman führt meines Erachtens zur sprachphilosophischen Pointe seiner Konzeption von Kulturpolitik. Kommen wir hierzu schließlich zurück zu Rortys Ablehnung »einer der Gesellschaft übergeordnete[n] Realität« wie etwa »der Autorität der ›Realität‹, der ›Erfahrung‹ oder der ›Wahrheit‹« oder Gott (Rorty 2008, 24). Für ihn sind das bloß »getarnte Züge im Spiel der Kulturpolitik. Das *müssen* sie sein, denn« (ebd.) – und hier ist das Original frappierender – Kulturpolitik »is the only game in town« (Rorty 2007a, 8). Die deutsche Übersetzung lautet »ein anderes Spiel steht gar nicht zu Gebote« (Rorty 2008, 24) und wirft die Frage auf, ob für Rorty *jedes Sprechen Kulturpolitik ist*. Wenn das so wäre, so ließe sich einwenden, erübrige sich sein Plädoyer, Philosophie als Kulturpolitik zu verstehen, ebenso wie meines, Allgemeine Erziehungswissenschaft als Kulturpolitik zu

26 Dies gilt im Übrigen unabhängig davon, ob man Shustermans Somästhetik folgen will oder nicht (für eine Begründung seiner Ablehnung siehe Rorty 2001a).

betreiben. Dabei würde aber übersehen, dass es Rorty eben um eine Veränderung im *Selbstverständnis* der Philosophie geht, um Justierungen des Anspruchs eigenen theoretischen Sprechens. Indem er auch metaphysische Positionierungen immer schon als »Züge im Spiel der Kulturpolitik« deutet, schließt er sich sowohl Vattimos Deutung von Heideggers »Sein« als auch Brandoms Deutung von Hegels »Geist« als *Gespräch* an (vgl. Rorty in Rorty/Vattimo/Zabala 2006). Insofern geht Rorty nicht davon aus, dass das »Spiel der Kulturpolitik« festen Regeln folgt.²⁷ Wenn in dieser Weise die Tragweite von Gadamers Credo »Sein, dass verstanden werden kann, ist Sprache« (Gadamer 1960, 478, vgl. Rorty 2000a; Vattimo 2001) anerkannt und also Sprache nicht als Struktur, sondern als Gespräch aufgefasst wird, das es fortzusetzen gilt, dann bedeutet die Aussage, ein anderes Spiel als Kulturpolitik stehe gar nicht zu Gebote, dass *logos* und *langue* letztlich aufgehen in *praxis* und *parole*.²⁸

1.6 Diskussion und Konsequenzen für die Studie

Die pragmatistische Ausrichtung dieser Arbeit hat dazu geführt, zunächst ihren Modus, Status und Zweck zu beschreiben, bevor (im nächsten Kapitel) ihr Gegenstand näher bestimmt wird. Aus pragmatistischer Sicht kann das ›Was‹ nie ohne ein ›Wie‹ und ›Wozu‹ auskommen.²⁹ Kein

- 27 In diesem Sinne meint Rorty: »Sprachspiel« war vielleicht eine unglückliche Wortwahl, weil sie eine regelgeleitete Vorgehensweise implizierte. Ich glaube, daß Wittgenstein in seinen hellsten Momenten die Vorstellung von Regeln zugunsten einer anderen Vorstellung verabschiedete: der von Praktiken, Traditionen, jenen Dingen, die Menschen sich aneignen, indem sie einfach mit ihrem ›Know-how‹ mitmachen, ohne irgendwelche Regeln zu lernen« (Rorty in Rorty, Vattimo und Zabala 2006, 69). Diese den *Philosophischen Untersuchungen* (Wittgenstein 1953/2003) entstammenden »hellsten Momente« wurden sozialwissenschaftlich insbesondere von der zeitgenössischen Praxistheorie weitergeführt (vgl. grundlegend Schatzki 1996, einführend Reckwitz 2013, weiterführend Gebauer 2009), auf die ich im siebten Kapitel eingehe.
- 28 Diese hier zuletzt nur angedeuteten Überlegungen zu einer »Gesprächspraxistheorie« ließen sich weiterverfolgen und auf ihre erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Konsequenzen hin überprüfen. Hierzu ließe sich auf eine hermeneutische Tradition (Gadamer, Vattimo), eine praxistheoretische Tradition (Wittgenstein, Foucault, Schatzki), eine pragmatistische Tradition (Dewey, Rorty, Cavell, Fish) sowie auch Überlegungen zu einer »empirischen Philosophie« (wie sie etwa Lolle Nauta und Annemarie Mol ausgearbeitet haben) zurückgreifen.
- 29 Zur Fokussierung der Kritik auf das ›Was‹ und Vernachlässigung des ›Wie‹ siehe auch Polanyi in Teilabschnitt 2.3.b.

Gegenstand kann neutral konstituiert werden, immer schon ist dessen Effekt mitzudenken – dies ist das Erbe von Peirces »Pragmatistischer Maxime«.³⁰ Also: Was ist das Ziel der vorliegenden Arbeit? Die »Kruste der Konventionen zu durchbrechen«, ist die kürzeste mögliche Antwort.³¹ Um welche Kruste es sich handelt, wird im nächsten Kapitel beschrieben. Hier ging es zunächst um das Durchbrechen.

Was heißt es also für diese Arbeit, Allgemeine Erziehungswissenschaft als Kulturpolitik zu verstehen? Philosophische Positionen, die Rorty sonst scharf bekämpft, erkennt er in *Philosophie als Kulturpolitik* an als »Ideen, die im Rahmen des geistigen Fortschritts eine wichtige Rolle spielten« (Rorty 2008, 288). Allerdings sei schlichtweg ihre Zeit über: »Inzwischen ist es [...] an der Zeit, sie durch bessere Ideen zu ersetzen« (ebd.). Auf das Anliegen dieser Arbeit übertragen ließe sich nun also vermuten, dass auch bestimmte Aspekte oder Eigenheiten der Kritik »im Rahmen des geistigen Fortschritts eine wichtige Rolle« spielten, wobei der Vorschlag dieser Arbeit darin besteht, sie nun »durch bessere Ideen zu ersetzen«. Das Ersetzen ist allerdings eine diffizile Angelegenheit.³² Genau wie Dewey geht auch Rorty davon aus, dass »Begriffe Personen [ähneln]: Kein zweites Mal sind sie genau die gleichen, stets entwickeln sie sich« (Rorty 2008, 216, vgl. Dewey 1910). Daher schlägt

- 30 »Consider what effects that might *conceivably* have practical bearings you *conceive* the objects of your *conception* to have. Then, your *conception* of those effects is the whole of your *conception* of the object« (Peirce 1905, 481). Insofern diese Maxime von Peirce in einer Vielzahl von Varianten immer wieder neu formuliert wurde, lässt sich streng genommen nicht von der Pragmatistischen Maxime sprechen.
- 31 Diese Formulierung geht auf Deweys Überzeugung zurück, die Aufgabe von Kunst »has always been to break through the crust of conventionalized and routine consciousness« (1927/1985, 183). Dass Pragmatistinnen wie Rorty diese Formulierung auf die Philosophie selbst übertragen, hat mit deren Engführung von Kunst und Philosophie zu tun, die im dritten Abschnitt dieses Kapitels ausgeführt wurde. Anstelle des psychologisierenden und damit potentiell individualisierenden Ausdrucks des *Bewusstseins* (*consciousness*) tritt zudem bei Rorty eine radikal gemeinschaftliche Auffassung von *Sprache*, die im fünften Abschnitt beschrieben wurde.
- 32 Bislang wurden verschiedene Formulierungen gewählt, um das Verhältnis der hier vorgeschlagenen zu kritischen Sprechweisen zu beschreiben – etwa »weiterentwickeln«, »anreichern« und nun »ersetzen«. Diese Vagheit wird im Verlauf der Arbeit hoffentlich von zunehmend systematischeren Bestimmungen abgelöst. Im dritten Kapitel diskutiere ich verschiedene Metaphern und damit verbundene Logiken, die sich womöglich besser eignen als »ersetzen«. Im dritten Teil der Arbeit werden für verschiedene Probleme der Kritik je spezifische Verhältnisse einer post-kritischen Erziehungswissenschaft vorgeschlagen. Im Schluss-Kapitel schließlich erwäge ich erneut verschiedene Verhältnisse der Post-Kritik als Integration, Ablehnung oder Korrektur von Kritik.

Rorty vor, die Rede vom Lösen von Problemen aufzugeben und stattdessen zu einem Wandel der Sprache beizutragen. Die Devise »Wir wollen es richtig darstellen!« müsse durch [...] »Wir wollen es mal anders versuchen!« ersetzt werden« (Rorty 2008, 220). Wie eine solche metaphilosophische Devise philosophisch umgesetzt werden kann, illustriert Rorty an den Arbeiten von Robert Brandom. Dieser

behauptet nicht: Alle haben eine falsche Darstellung von Begriffen gegeben, und ich gebe jetzt eine richtige Darstellung. Vielmehr sagt er eher etwas von der folgenden Art: Repräsentationalistische Erklärungen des semantischen Inhalts sind uns vertraut, und die von ihnen aufgeworfenen Probleme werden immer langweiliger, also wollen wir es mal mit einer inferentialistischen Erklärung probieren und sehen, ob die Sache besser läuft. (Rorty 2008, 221)

Daran anschließend kann ich formulieren: *In der Erziehungswissenschaft sind uns kritische Beschreibungen von Pädagogik vertraut, und die von ihnen aufgeworfenen Probleme werden immer langweiliger, also wollen wir es mal mit post-kritischen Beschreibungen probieren und sehen, ob die Sache besser läuft.*

»Sehen, ob die Sache besser läuft« verweist auf den pragmatistischen Experimentalismus, dem auch diese Arbeit folgt – und damit ein nicht unerhebliches Risiko eingeht: denn womöglich läuft die Sache *nicht* besser. Vorher wissen kann ich es nicht; ein Experiment muss *durchgeführt* werden, um rauszufinden, ob es – besser oder auch nur überhaupt – läuft. Noch dazu kann nicht im Vornhinein bestimmt werden, was es heißen würde und woran man erkennen könnte, dass es besser läuft. Diese Beurteilung muss der Leser:in und der *community* überlassen werden, zu deren Gespräch ich einen Beitrag zu leisten beabsichtige – auf diesen Aspekt werde ich zum Schluss dieses Kapitels zurückkommen.

Um die Konsequenzen der bislang allgemein dargestellten Konzeption von Allgemeiner Erziehungswissenschaft als Kulturpolitik für diese Studie konkret darzustellen, werde ich im Folgenden drei Fragen diskutieren. Diese lauten erstens: Warum spreche ich von einem *post*-kritischen Ansatz und situiere meine Arbeit nicht innerhalb oder als eine Weiterführung der kritischen Tradition? Gewissermaßen spiegelbildlich zweitens: Ist Kulturpolitik nicht selbst ein kritisches Unternehmen und somit als Modus einer Arbeit, die es beabsichtigt, einen *post*-kritischen Ansatz zu erarbeiten, ungeeignet? Und drittens: Warum führt diese Arbeit keine Beispiele für kritische Erziehungswissenschaft an, von der sie sich absetzen beabsichtigt?

Also: Warum spreche ich von einem *post*-kritischen Ansatz und situiere meine Arbeit nicht innerhalb oder als eine Weiterführung der kritischen Tradition? Zum einen möchte ich damit an die Diskussionen um

eine *post-critical pedagogy*³³ anknüpfen und meine Arbeit als einen Beitrag zu dieser Diskussion verstanden wissen. Zum anderen scheint es mir gerade ein Problem der kritischen Theorie zu sein, Selbstkritik in immer weitere Metareflexionsschleifen bis in eine Höhe hochzuschrauben, von der aus die kritisierenswerten Verhältnisse kaum mehr in den Blick genommen werden können (vgl. Kaloianov 2014).³⁴ Eine solche Hypostasierung der Kritik tut der Kritik selbst irgendwann Gewalt an, wie Lewis-Kraus bemerkt:³⁵

This is the peril of hermetic rigorism and abject professionalization: if you believe that whatever it is you have chosen to hypostasize – truth in epistemology, the class structure in economics, the drive for status in social relations – is the only thing ultimately worthy of discussion, you stand a good chance of finding yourself on the defensive, with fewer and fewer people to talk to and increasingly occult things to talk about. Whenever a discipline becomes too self-congratulatorily reflexive, when it thinks, for example, that the corrections to the blind spots

- 33 In Abschnitt 2.3 stelle ich diese Diskussionen um eine *post-critical pedagogy* dar.
- 34 Kaloianov (2014) unterscheidet zwischen Existenzkritik und Exzellenzkritik. Während die Exzellenzkritik um akademische Genauigkeit ringt, richtet sich die Existenzkritik an und gegen die lebensweltlichen Probleme der Schwachen, Ausgegrenzten und Unterdrückten einer Gesellschaft, indem sie von ihren existenziellen Situationen ausgeht. Kaloianov bringt die Exzellenzkritik mit der Frankfurter Schule seit Habermas und den Namen Honneth, Forst und Jaeggi in Verbindung, während er die Existenzkritik durch Benjamin, Horkheimer und Adorno vertreten sieht. Ich hege Zweifel an dieser Einsortierung und schließe mich ihr nicht an, halte aber dennoch sowohl die zugrundeliegende Unterscheidung zwischen den beiden Formen der Kritik für hilfreich als auch Kaloianovs Diagnose für angemessen, dass die in der universitären Philosophie vertretene Kritische Theorie sich im Laufe der Zeit tendenziell epistemologischen Fragen angenähert und von materiellen, in Rortys Terminologie im engeren Sinne politischen Fragen abgewendet hat. Ich folge auch Kaloianovs Problematisierung dieser Tendenz für die Kritische Theorie. Da mein eigenes Interesse allerdings auch eher auf der epistemologischen Seite eines solchen, zugegebenermaßen »ziemlich brachial[en], aber [womöglich] trotzdem erhellend[en]« (Sonderregger in Bembeza/Sonderregger 2020, ohne Paginierung) Spektrums liegt, halte ich es für angemessen, mich eben gerade nicht in der Kritischen Theorie zu verorten (für ein überzeugendes gegenteiliges Unternehmen vgl. Vogelmann 2022).
- 35 Damit dehnt er die oben angedeutete Kritik Rortys an der Professionalisierung der akademischen Philosophie auf andere Disziplinen aus. Lewis-Kraus war enger Mitarbeiter von Rorty und hat nach eigenen Aussagen wesentlich zur Entstehung des Bandes *Philosophie als Kulturpolitik* beigetragen (persönliche Mitteilung).

of sociology will be illuminated in an infinite regress of ever more sociology, that discipline has become moribund. (Lewis-Kraus 2009, ohne Paginierung)

Genau dieser Prozess ist meines Erachtens auch in der Kritischen Theorie und Teilen der sich auf sie berufenden Erziehungswissenschaft zu beobachten – sie sind sowohl »too self-congratulatorily reflexive« als auch zu defensiv geworden, sodass sie immer weniger Gesprächspartnerinnen finden und stattdessen »increasingly occult things« zu ihrem Gegenstand machen, die nur noch ein kleiner Kreis an Eingeweihten zu überblicken vermag.³⁶ Daran ist meines Erachtens, im Unterschied zur Bewertung Lewis-Kraus', nichts per se problematisch: Kritik, Kritik der Kritik, Kritik an der Kritik der Kritik und so weiter³⁷ halte ich persönlich für interessant, wissenschaftstheoretisch für legitim und kulturpolitisch für potentiell ertragreich. Im Einzelfall ist also prinzipiell nichts gegen sie einzuwenden, gleichwohl halte ich die von Lewis-Kraus beschriebene Tendenz mit Bezug auf eine sich als kritisch verstehenden Erziehungswissenschaft im Allgemeinen für bedenkenswert. Aus diesem Grund beabsichtige ich mit dieser Arbeit nicht zu weiteren Selbstsituierungen und Metareflexionsschleifen beizutragen,³⁸ sondern den Ausgangspunkt meines Experiments stattdessen in einer tentativen Abgrenzungsgeste (angezeigt durch das ›post-‹) zu verorten. Dies heißt jedoch weder, dass ich nicht

36 Jedenfalls ist es heute nicht mehr denkbar, dass ein Heftchen wie Adornos *Erziehung zur Mündigkeit* (1971/2021) ein Publikumserfolg wird. Eventuell können wir allerdings in den letzten Jahren eine Gegenbewegung innerhalb der Kritischen Theorie beobachten, siehe etwa von Redekers überzeugende und erfolgreiche Versuche, ihre akademischen Arbeiten auch an ein breiteres Publikum zu kommunizieren (2020).

37 Ich übertreibe nicht: Problemlos könnte ich beispielsweise eine Kritik an Kubacs (2013) Kritik an Messerschmidts (2009) Kritik an der kritischen Erziehungswissenschaft üben (oder an einem beliebig anderen Punkt dieses vierfachen Kritikverhältnisses ansetzen: etwa selbst die Erziehungswissenschaft kritisieren, die kritische Erziehungswissenschaft kritisieren, Messerschmidts Kritik der kritischen Erziehungswissenschaft kritisieren und so weiter – sicher ließe sich auch noch eine Kritik an Kubacs Kritik an Messerschmidts Kritik an der kritischen Erziehungswissenschaft finden, die man kritisieren könnte). All diese Möglichkeiten wären aus meiner Sicht legitim und potentiell interessant; es handelt sich allerdings nicht um mein Erkenntnisinteresse mit der vorliegenden Arbeit.

38 Gegenteilige Unternehmungen, die viele der Impulse der vorliegenden Arbeit teilen, finden sich bei Sonderegger (2019) und Celikates (2009). In der Bildungstheorie wird gegenwärtig erneut diskutiert, inwiefern sich die Figur des ›Unbedingten‹ eignet, der Verstrickung in immer neue Selbstsituierungen und Metareflexionsschleifen zu entkommen (vgl. Bünger/Lütke-Harmann 2020; Gelhard 2020 sowie dazu kritisch Messerschmidt 2007; 2020).

auch vor dem Hintergrund kritischer Traditionen in der Erziehungswissenschaft schreibe und immer wieder auch explizit Anregungen von ihnen aufnehmen kann, noch, dass die vorliegende Arbeit nicht auch als ein Beitrag zur Weiterentwicklung bestimmter Probleme *innerhalb* dieser gelesen werden kann.

Während die erste Frage eine Begründung der Situierung der vorliegenden Arbeit jenseits der kritischen Tradition einfordert, lässt sich umgekehrt auch fragen, ob die vorliegende Arbeit dieser Selbstsituierung zum Trotz nicht mit guten Gründen als kritisch zu bezeichnen wäre. Darauf zielt die zweite Frage: Ist Kulturpolitik nicht selbst ein kritisches Unternehmen und somit als Modus einer Arbeit, die es beabsichtigt, post-kritische Sprechweisen zu erarbeiten, ungeeignet? Ja, in einem bestimmten Sinne ist Kulturpolitik selbst kritisch – allerdings scheint mir das völlig unproblematisch. Ein pragmatistisches Wissenschaftsverständnis ist fallibilistisch und dauerhaft revisionär – das gilt übrigens für theoretische und empirische Wissenschaft gleichermaßen. Im Gegensatz zu einem Cartesianischem Ideal absoluter Gewissheit³⁹ produzieren experimentalistische Wissenschaften

ständig neue Erkenntnisprobleme, die die etablierten wissenschaftlichen Überzeugungszusammenhänge infrage stellen. Diese Probleme sind dann der Ausgangspunkt für die Kritik der alten Erkenntnisse. Wird dieser Prozess als ein unendlicher gedacht, dann geht es in ihm gerade nicht um die methodische Sicherstellung von Überzeugungen, sondern um die ständige Produktion neuer wissenschaftlicher Erfahrung und um die Kritik alter Überzeugungen. Der Weg der Erkenntniskritik ist in einer so fallibilistisch verstandenen Wissenschaft schon das Ziel der Erkenntnisbemühungen. (Hampe 2006, 190)

In diesem Sinn lässt sich Kulturpolitik und die vorliegende Arbeit als *kritisch-experimentalistisch* bezeichnen. Als solche verstandene Theoriearbeit kommt nie zum Abschluss; kein Beitrag zum Gespräch kann und soll der letzte sein. Das ist nur dann erstaunlich, wenn Philosophie als entweder einzig dem Cartesianischem Ideal absoluter Gewissheit verpflichtet angesehen wird oder wenn Gadammers »Kontrast zwischen methodisch kontrollierter Wahrheitserzeugung [der empirischen Wissenschaften] und unmethodisch hermeneutischem Wahrheitsgeschehen [der

39 Das Cartesianische Ideal absoluter Gewissheit macht Hampe auch noch bei Heidegger aus, der »den fallibilistischen Charakter der modernen Wissenschaft nie wahrgenommen« habe (2006, 189). Rorty verortet Habermas schon auf dem richtigen Weg von einer Wahrheits- zu einer Rechtfertigungsorientierung, bezeichnet ihn allerdings in dieser Hinsicht als »insufficiently radical« (2001, 50), was Rorty auch mit einer Angst vor Nietzscheanischen und damit potenziell als mit dem Faschismus in Verbindung zu bringenden Positionen erklärt (vgl. ebd.).

Philosophie]« vorausgesetzt wird, der »jedoch gerade den wichtigsten Zug moderner Wissenschaft [unterschlägt], wie er seit Peirce als mögliches Verständnis der Methoden [...] diskutiert wird: ihre auf Dauer gestellte Selbstkritik im fallibilistischen Wissenschaftsprozess« (Hampe 2006, 189). Insofern ist eine *bestimmte* Kritikorientierung einer als Kulturpolitik verstandenen Philosophie immer schon eingeschrieben.⁴⁰

Insofern sie sich kritisch auf andere (wissenschaftliche) Vorschläge des Sprechens bezieht, operiert Kulturpolitik negierend. Allerdings betont Rorty häufig, die aussichtsreichste Strategie für einen kulturpolitischen Wandel sei die Erarbeitung von Vorschlägen neuer und nicht das Schlechtmachen alter Sprechweisen. Aus diesem Grund liegt der kulturpolitische Fokus dieser Arbeit auf der Erarbeitung von Alternativen (vor allem im dritten Teil). Gleichwohl scheint es mir ebenfalls geboten, nachzuweisen, inwiefern diese angemessenerweise als neu ausgewiesen werden können (vor allem im zweiten Teil). Hierzu beschäftige ich mich in kritischer Absicht mit der Kritik – allerdings ist nicht diese Kritik an der Kritik selbst der Sinn und das Ziel dieser Beschäftigung, sondern die *Plausibilisierung neuer Sprechweisen* sowie die Plausibilisierung der *Bezeichnung* dieser Sprechweisen *als neu*.

Schließlich drittens: Warum führt diese Arbeit keine Beispiele für kritische Erziehungswissenschaft an, von der sie sich absetzen beabsichtigt? Warum enthält die Arbeit keine Nachweise für deren Probleme? Ich möchte hierfür vier Gründe anführen sowie abschließend skizzieren, was ich aus kulturpolitischen Überlegungen stattdessen für angemessen halte. Der erste Grund liegt darin, dass die eingeforderten Operationen

- 40 Im Unterschied jedoch zu vielen experimentell arbeitenden empirischen Forschungsarbeiten geht es im Experiment der vorliegenden Arbeit nicht darum, »die Wahrheit« herauszufinden, sondern zum Fortschritt im disziplinären Gespräch beizutragen (vgl. Rorty 2001, Kap. 3 und 4). Insofern ist ihr Einsatz radikal anti-autoritär, sie bietet keine Bleibe, keine bleibende Konzeption (vgl. Ramberg 2011, 103). Die kulturpolitische Philosophin hat, wie ich rekonstruiert habe, keine herausgestellte Stellung innerhalb der »gesellschaftlichen Muster« und »sozialen Gewohnheiten« inne und kann damit auch kein besonderes Verhältnis, gar eine »Liebe zur Wahrhaftigkeit« für sich in Anspruch nehmen, wie es Hampe vorschlägt (2006, 190–192). Damit folgt er meines Erachtens der problematischen philosophischen Tradition der Tendenz zur Selbstüberschätzung. Es lassen sich natürlich *Hinsichten* ausmachen, in denen Philosophinnen oder Theoretikerinnen eine relativ zu bestimmten anderen Berufsgruppen differente Stellung in der Gesellschaft einnehmen. Allerdings trifft dies auch auf alle anderen Wissenschaftlerinnen und viele andere Berufsgruppen zu, sodass in kulturpolitischer Hinsicht besser nicht von einer Einzigartigkeit von Theoretikerinnen gesprochen werden sollte (vgl. Rorty 2008), wie es Hampe (2006, 190–192) in Anschluss an Bernsteins (1966) Dewey-Interpretation unglücklicherweise tut.

(Beispiele geben, Probleme nachweisen) für das Ziel dieser Arbeit nicht erforderlich sind: Wenn ich in Bezug auf die vorherige Frage gesagt habe, dass nicht eine Kritik an der Kritik selbst das Ziel dieser Arbeit darstellt, sondern die Plausibilisierung neuer Sprechweisen und die Plausibilisierung der Bezeichnung dieser Sprechweisen als neu, sind für diese Operationen keine Beispiele, Nachweise oder Feindbilder notwendig.⁴¹ Gleichwohl stellt die Tatsache, dass eine Operation nicht notwendig ist, noch keinen Grund dar, diese nicht durchzuführen. Insofern ist diese erste Antwort, wenn auch wichtig und womöglich für ein angemessenes Verständnis der vorliegenden Arbeit notwendig, so doch auch schwach und nicht hinreichend, um eine Forderung nach Beispielen und Problemnachweisen zurückzuweisen. Demgegenüber beruhen die folgenden drei Gründe auf stärkeren Argumenten.

Der zweite Grund für meinen Verzicht auf Beispiele und Nachweise kritischer Erziehungswissenschaft liegt in der Gefahr einer Wiederholung der Kritik. Die Tendenz einer vorherrschenden Negativität (Was machen sie falsch? Wo liegen ihre Probleme? etc.) und die Geste detektivischer Aufdeckung bestimmter, vorab festgelegter Motive (Mechanismen, Funktionsweisen, Logiken etc. »hinter« oder »unter« den Texten und »zwischen den Zeilen«) problematisiere ich in dieser Arbeit in einer Weise, die es als unglücklich erscheinen ließe, wenn sie selbst angewendet würden, da in *diesem* Fall der Vorwurf eines performativen Selbstwiderspruchs durchaus angemessen wäre. Ich führe diese Gefahr eines performativen Selbstwiderspruchs im weiteren Verlauf dieser Arbeit permanent mit und diskutiere sie immer wieder.

Der dritte Grund besteht in der weitgehenden Unmöglichkeit, im strengen Sinne Belege oder Nachweise für die Logiken oder Probleme der Kritik in der Erziehungswissenschaft vorzulegen. Die Frage nach Belegen oder Nachweisen setzt voraus, es sei angebbbar, was als hinreichender Nachweis gelten könnte oder als legitimer Beleg angesehen würde. Eine solche Angabe scheint mir jedoch aus zwei Gründen nur schwer möglich, und zwar sowohl aus Gründen der Quantität als auch der Auswahl. Hinsichtlich der Quantität scheint mir unklar, *wie viele* Belege ein Nachweis konstituierten: eine Arbeit? Dann würde mit Recht entgegnet werden können, dass diese Arbeit womöglich ein paar Schwächen habe – dies verweist bereits auf das Problem der Auswahl – diese Arbeit aber keineswegs als repräsentativ für die kritische Erziehungswissenschaft angesehen werden kann. Stattdessen: zwei Arbeiten? Zehn? Dreißig? Dann

41 Durch Vobruba (2009) kritischer Auseinandersetzung mit der Kritischen Theorie lässt sich dies veranschaulichen: Seine abstrakten Beschreibungen von Problemen der Kritik werden durch seine konkrete Auseinandersetzung mit bestimmten Schriften und Autoren mit nichts angereichert; sie stellen meines Erachtens keinen Mehrwert dar.

würde man wiederum Gefahr laufen, die Feinheiten der einzelnen Arbeiten aus dem Blick zu verlieren, zu Übergeneralisierungen zu tendieren und den behandelten Arbeiten nicht mehr gerecht zu werden. Hinsichtlich der *Auswahl* von Belegen scheint mir alles andere als geklärt, wie eine solche getroffen werden könnte.⁴² Immer lauerte die Gefahr des *cherry picking*, also die gezielte Wahl solcher Arbeiten oder Textpassagen, die als Beleg für das jeweilige Argument »ins Bild passen«. Doch »belegt« ist durch solch ein Vorgehen einzig, dass es irgendwo irgendeinen Text gibt, der an irgendeiner Stelle irgendein Problem hat. Um im strengen Sinne bestimmte Tendenzen in einer disziplinären Diskurslandschaft belegen zu können, wären *systematic reviews* notwendig, welche dann allerdings wieder weitgehend deduktiv und quantifizierend vorgehen würden, wohingegen das Anliegen der vorliegenden Arbeit in einer qualitativen Beschreibung von Logiken und Problemen von Kritik in der Erziehungswissenschaft besteht.

Der vierte und letzte Grund für meinen Verzicht auf Beispiele und Nachweise kritischer Erziehungswissenschaft schließlich ist mir persönlich am wichtigsten: Ich möchte mit dieser Arbeit keine Autorinnen oder »Positionen« angreifen, nicht an Wissenschaft in einer Logik der Territorialeroberung, in Metaphern des Kampfes, teilnehmen. Ein Nachweis von Problemen in bestimmten Texten könnte meine Kritik an der Kritik individualisieren, wohingegen ich »critique as a genre and an ethos – as a transpersonal and widespread phenomenon rather than the brainchild of a few eminent thinkers« (Felski 2015, 4) – zu behandeln beabsichtige. Ich versuche, die Performanz kritischer Erziehungswissenschaft in den Blick zu nehmen – ohne zu psychologisieren oder verdeckte Intentionen aufzuspüren.⁴³ Daher sind in dieser Arbeit »kritische Erziehungswissenschaftler« *rhetorische Personae* anstelle einer spezifischen Gruppierung historischer Personen (vgl. ebd.).⁴⁴ »Kritische Erziehungswissenschaftler« sind fiktiv, jedoch insofern sie in der Leser:in dieser Arbeit eine Resonanz erfahren – insofern etwa Beschreibungen von Problemen der Kritik als angemessen eingeschätzt werden – als imaginative Figuren real.

Was also stattdessen, anstelle von Belegen und Nachweisen? Boltanski schreibt in *Soziologie und Sozialkritik*, er habe »darauf verzichtet, [...] Schemata mit Namen in Verbindung zu bringen«, denn diese Angabe

- 42 So kritisiert Steinert (in Steinert/Vobruba 2011) durchaus zurecht, Vobruba (2009) berücksichtige für seine Problematisierung Kritischer Theorie sowohl *zu wenige* Autorinnen der kritischen Tradition (in ausführlicher Auseinandersetzung nämlich bloß zwei) als auch die *falschen* (etwa Habermas, der dieser laut Steinert zu Unrecht zugeschrieben werde).
- 43 Dieser Verzicht ist nicht leicht und es werden Passagen folgen, die an einer solchen Psychologisierung womöglich eng vorbei schrammen. Im fünften Abschnitt des fünften Kapitels werde ich kurz darauf zurückkommen.
- 44 Daher werden sie auch nicht gegendert.

hätte ihn »dazu gezwungen, entweder übertrieben schematisch und notgedrungen ungenau und ungerecht zu sein oder mich auf endlose Analysen und Einzelheiten einzulassen« (2010, 28). Mit einem Augenzwinkern fügt er hinzu: »Der Leser mag deshalb diese Seiten ein wenig wie ein Kind lesen, dem es Spaß macht, Rätsel zu lösen, oder wie ein Erwachsener, der hinter den Figuren eines Schlüsselromans die wirklichen Personen zu entziffern sucht« (ebd.). Im Unterschied zu Boltanski allerdings enthält diese Arbeit keine versteckten Referenzen auf Personen und Arbeiten, die aufzuspüren wären. Ich habe nichts versteckt und verschleiert, es gibt kein Dahinter, keine zweite Schicht der Arbeit, die ich aus detektivischer Freude oder bloßer Faul- oder Feigheit nicht transparent gemacht habe. Anstelle der detektivischen Arbeit des Entzifferns und Entschleierns muss ich es der Leser:in überlassen, inwiefern und auf was genau die skizzierten Aspekte kritischer Erziehungswissenschaft zu treffen.⁴⁵ Ob eine Leser:in meine Arbeit für überzeugend hält oder nicht, wird ganz wesentlich davon abhängen, ob sie die beschriebenen Probleme als solche teilt. Diesen Prozess kann ich nicht abnehmen, kann keine Garantie ausstellen, muss mich der Ungewissheit hingeben: Er ist beeinflusst von den Leseerfahrungen der Leser:in, die sowohl propositionale als auch affektive Komponenten aufweisen (Was hält man für wahr? Wie fühlt sich ein Text an?).⁴⁶ Meine Vermutung ist, dass diese Positonalität letztendlich für die Beurteilung *aller* Texte ausschlaggebend ist,⁴⁷ sodass ich der Rezeption dieser Arbeit in *dieser* Hinsicht mit neugieriger Gelassenheit entgegentreffe.

45 In einem Review zu Felskis *Limits of Critique* schreibt eine Rezensentin: »The power of Felski's book will rest on whether its characterizations of critique are recognizable: whether we can see what she sees« (Beckwith 2017, 333). Diese Abhängigkeit vom *Erkennen der Kritik*, die der Text selbst allein nicht garantieren kann, kann und muss wohl auch für meine Arbeit konstatiert werden.

46 Dies führe ich im sechsten Kapitel weiter aus.

47 Diese Vermutung kann darin radikalisiert werden, die Leser:innen eines Textes sogar für dessen Fehler verantwortlich zu machen. In diesem radikalen Sinne schreibt Mitterer: »Ein Irrtum kann immer nur als Differenz zu der Auffassung bestimmt werden, die den Irrtum feststellt, gleichgültig ob diese Feststellung von einem Jenseits des Diskurses legitimiert wird oder nicht. (Darum trägt die Verantwortung für die Irrtümer in diesem Buch der Leser und nicht der Autor.)« (Mitterer 2011a, 13).

2. Konturen der Kritik in der Erziehungswissenschaft

Ein schwarzer Flügel steht auf der schwach beleuchteten Bühne. Ein ernst dreinblickender Mann tritt auf, schreitet an den Flügel, streicht die Schößen seines Fracks hinter den Hocker und setzt sich. Er schlägt seine Noten auf. Schnitt. Ein zweiter Mann kommt hinzu, blickt ernst in die Kamera und nickt dem Pianisten zu. Es setzt Musik ein. Doch der Flügel ist nicht zu hören, vielmehr eine flotte Marschmusik mit Bläsern und Trommeln. Noch immer fokussiert die Kamera das Gesicht des zweiten Manns, noch immer blickt er ernst in die Kamera. Zur Marschmusik setzt ein Männerchor ein. Nun stimmt auch der zweite Mann ein: dieselbe Melodie wie der Männerchor, allerdings grotesk schief. Dabei vollführt er, mit weißer Fliege vor dem Flügel stehend, dramatische Gesten. Derweil zoomt die Kamera heraus, sodass auch der Pianist wieder ins Bild kommt. Mit großer Sorgfalt blättert er seine Noten um, ohne je die Tasten seines Instruments zu berühren. Die Musik setzt aus und das Bild wird dunkel.

War das eine angemessene Beschreibung des etwa eineinhalbminütigen Videos des finnischen Künstlers M. A. Numminen? Ludwig Wittgenstein würde diese Frage wohl verneinen. In seinem *Tractatus logico-philosophicus* (1922/2021) argumentiert er dafür, dass Ästhetik sich »nicht aussprechen lässt« (ebd., § 6.421), da ihre Sätze außerhalb des Bereichs sinnvoller Logik liegen. Denn für Wittgenstein gilt, was von Männerchor und Sänger rezitiert wurde: »Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen« (ebd., § 7).

Wissenschaftliches Argumentieren (oder auch »Kritisches Denken«, vgl. Pfister 2020), so eine noch immer weit verbreitete Vorstellung, könne nur dann gelingen, wenn die benutzten Begriffe klar definiert werden. Bei jedem Wort müsse deutlich werden, was es bedeutet und was nicht (Intension und Extension). Besonders eindrücklich wird diese Vorstellung von Wittgenstein zur Sprache gebracht: »Alles was überhaupt gedacht werden kann, kann klar gedacht werden. Alles, was sich aussprechen lässt, lässt sich klar aussprechen.« (1922/2021, § 4.116)¹ Betrachten wir von dieser Warte aus die letzten Sätze direkt *vor* dem eben

1 Dabei sollte berücksichtigt werden, dass für Wittgenstein bereits im *Tractatus* ebenso klar ist, dass dasjenige, was klar gedacht und beschrieben werden kann, kontingent ist: »Alles, was wir sehen, könnte auch anders sein. Alles, was wir überhaupt beschreiben können, könnte auch anders sein. Es gibt keine Ordnung der Dinge a priori« (Wittgenstein 1922/2021, § 5.634).

zitierten allerletzten Satz des *Tractatus*, der im beschriebenen Video gesungen wurde:

Die richtige Methode der Philosophie wäre eigentlich die: Nichts zu sagen, als was sich sagen läßt, also Sätze der Naturwissenschaften – also etwas, was mit Philosophie nichts zu tun hat –, und dann immer, wenn ein anderer etwas Metaphysisches sagen wollte, ihm nachzuweisen, daß er gewissen Zeichen in seinen Sätzen keine Bedeutung gegeben hat. Diese Methode wäre für den anderen unbefriedigend – er hätte nicht das Gefühl, daß wir ihn Philosophie lehrten – aber sie wäre die einzig streng richtige. (Wittgenstein 1922/2021, § 6.53)

Meine Sätze erläutern dadurch, daß sie der, welcher mich versteht, am Ende als unsinnig erkennt, wenn er durch sie – auf ihnen – über sie hinausgestiegen ist. (Er muß sozusagen die Leiter wegwerfen, nachdem er auf ihr hinaufgestiegen ist.) Er muß diese Sätze überwinden, dann sieht er die Welt richtig. (Wittgenstein 1922/2021, § 6.54)

In der Interpretation Gunnarssons (2000) verurteilen diese letzten Sätze des *Tractatus* dessen eigenes Anliegen zum Scheitern. Für Gunnarsson zeigen sie, dass der Versuch, eine sinnvolle Grenze zwischen sprachlichem Sinn und Unsinn zu ziehen, selbst wieder in Unsinn endet, dass also die Vorstellung, dass es eine Grenze zwischen Sinn und Unsinn *gibt*, selbst schon unsinnig *ist*.

Was also *ist* der Sinn – und Unsinn – von ›Kritik‹ und ›kritischer Erziehungswissenschaft‹? Ich werde Wittgensteins Figur der »Familienähnlichkeiten« folgen, die er anhand des Begriffs ›Spiel‹ veranschaulicht, indem er zeigt, dass es keine durchgängige Gemeinsamkeit aller Spiele gibt, kein »Wesen« und keine »Essenz« des Spiels, und dass es nichtsdestotrotz aufgrund von *Ähnlichkeiten* sinnvoll möglich ist, von ›Spiele‹ zu sprechen (Wittgenstein 1953/2003). Gleiches nehme ich für den Begriff ›kritische Erziehungswissenschaft‹ an. In einem ersten Zugang gilt es daher, *kritische Erziehungswissenschaft als eine Figur des Ähnlichen* zu begreifen.

Dies wird im ersten Abschnitt des Kapitels versucht. Daran schließt eine Sondierung dessen an, was unter ›Kritik‹ in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft verstanden werden kann, wobei insbesondere das Verhältnis zwischen Kritik und Wissenschaft im Fokus steht. Drittens rekonstruiere ich die Debatte um eine *post-critical pedagogy*, indem ich diese zunächst von technischen und kritischen Sprechweisen in der Erziehungswissenschaft abgrenze und dann verschiedene Positionen hinsichtlich ihrer Bezugstheorien, den erforschten pädagogischen Phänomenen und ihren Bezügen zu pädagogischen Praxisfeldern sondiere. Schließlich biete ich eine Zusammenfassung des Kapitels und eine Diskussion der daraus folgenden Konsequenzen für die weitere Arbeit an.

2.1 Gegenstandskonstitution: Kritische Erziehungswissenschaft als Figur des Ähnlichen

Wenn ich von »post-kritischer Erziehungswissenschaft« spreche, wie kann ich angeben, was »kritische Erziehungswissenschaft« ausmacht? Was wird im Titel dieser Arbeit »gepostet«, also mit dem Präfix »post« versehen? In Anlehnung an Mol (2002) könnte man in einer ersten Annäherung formulieren: »Kritik« ist kein Einzelding, sondern *multipl*. In verschiedenen Sprachspielen kann »Kritik« verschiedenes bedeuten, und es ist nicht im Entferntesten mein Anliegen, diese Multiplizität auf eine Bedeutung zu reduzieren, indem der Begriff »definiert« und damit festgelegt wird – auch dann nicht, wenn es auf diese Weise leichter wäre, ihn zurückzuweisen. Es geht mir nicht um Zurückweisung, dem Spiel, entweder *für* und *gegen* etwas zu sein (oder einen entsprechenden akademischen Kampf auszufechten, vgl. Lakoff/Johnson 1980, 4f.). Ich werde mich davor hüten, Kritik zu *identifizieren*, aufzudecken, was Kritik *in Wirklichkeit* ist.² Stattdessen arbeite ich mit unterschiedlichen Facetten oder Versionen des Begriffs sowie zu Beginn eines jeden Kapitels mit empirischen oder fiktionalen Situationen, die etwas über Kritik *aussagen*.

Die Anfrage, was mit »kritischer Erziehungswissenschaft« gemeint sei, liegt bei einem Versuch einer *post*-kritischen Erziehungswissenschaft nahe. So bemängelt beispielsweise Haupt, in meiner Vorstellung (Wortmann in Wortmann/Haupt 2023)³ werde »nicht definiert, was diese Einheiten bestimmt« (Haupt in Wortmann/Haupt 2023, 29), wobei mit »Einheiten« dasjenige gemeint ist, worauf sich eine post-kritische Erziehungswissenschaft bezieht und von dem sie sich abzugrenzen versucht. Haupt fordert darüber hinaus die Angabe, »wer darunter zu fassen sei« und den Beleg »wer dies tut« (ebd.), also die konkrete Referenz auf Texte und Autorinnen, bei denen die (in dieser Arbeit im zweiten Teil) vorgestellten Probleme der Kritik auszumachen sind.

Mir geht es nicht darum, Positionen zu kritisieren, deren Strukturen aufzudecken und Probleme zu identifizieren (im Sinne eines Fingerzeigs: »Da haben wir sie also, die kritische Denkweise!«). Einen solchen detektivischen Modus der Text- und damit Autorinnenkritik – hier habe ich eine Textstelle gefunden, um meine Position zu belegen, dort habe ich eine andere Textstelle gefunden, um eine andere Position zu widerlegen und immer so weiter – entspricht nicht meinem

2 Diese Operationen des Identifizierens und Aufdeckens werden in Kapitel 4 als kritische beschrieben und problematisiert.

3 Dieser Abschnitt basiert auf meinen Ausführungen in Wortmann und Haupt (2023), wurde hier jedoch deutlich überarbeitet und erweitert.

wissenschaftlichen Selbstverständnis.⁴ Dieses wissenschaftliche Selbstverständnis kann etwa auf Autorinnen wie Latour oder Sloterdijk aufbauen. Wann immer in deren Texten zur Problematisierung von Kritik Autorinnennamen oder Theorietraditionen genannt werden, so geht es ihnen nicht um diese selbst, sondern um bestimmte Linien derer Rezeption oder Aneignung. So spricht beispielsweise Latour nicht von Bourdieu und erst recht nicht von bestimmten Schriften – er liefert also gerade keine ›Belege‹ –, sondern von einer »popularisierten, will sagen lehrbar gemachten Version« und »allzu flüchtigen Lektüre« Bourdieus (2007a, 14), und Sloterdijk beobachtet eine »arg trivialisierte[] Form« der Psychoanalyse (1983/2018, 115).⁵ Dabei wird klar: *Die Psychoanalyse* gibt es nicht, ebenso wenig *den* Bourdieu und schon gar nicht *den* Marx oder *den* Foucault – um nur einige Beispiele unterschiedlicher kritischer Traditionen zu nennen. All diese Namen fungieren bei Latour und Sloterdijk als *Figuren des Ähnlichen*. Sie sind bereits in sich derart spannungs- und bisweilen widerspruchsvoll, dass *sie* zu kritisieren in der von ihnen gewählten Form grotesk wäre.

Daran anschließend schlage ich vor, ›kritische Erziehungswissenschaft‹ selbst als Figur des Ähnlichen zu verstehen. Wann immer in dieser Arbeit von *der* kritischen Erziehungswissenschaft oder gar *der* Kritik und *dem* Kritiker die Rede sein wird, so bitte ich die LeserIn zu beachten, dass es sich nicht um Entitäten handelt, nicht um definierbare Einheiten und nicht um eine homogene Theorietradition.⁶ Ich sage nicht, was Kritik ist – allerdings, was sie sein kann (im nächsten Abschnitt dieses Kapitels) und was in der Erziehungswissenschaft problematisch an ihr sein könnte (im zweiten Teil dieser Arbeit).

- 4 Genauer ausgeführt und begründet habe ich dieses, auch mit Bezug auf die Frage, weshalb diese Arbeit keine Beispiele für kritische Erziehungswissenschaft anführt, im ersten Kapitel.
- 5 Ähnlich richtet sich auch Felskis Kritik an der Kritik nicht auf deren *big names* selbst, sondern auf deren Rezeption bzw. Nutzung zur Autorisierung von zunehmend vorhersehbaren Interpretationsweisen: »My beef, in short, is not with Althusser or Foucault, but with ›Althusser‹ and ›Foucault‹ – the selective citation of names to authorize a predictable practice of reading« (Felski 2017, 387).
- 6 Auch die Unterscheidung zwischen mindestens drei großen Theorietraditionen »Kritischer Erziehungswissenschaft«, nämlich in den Traditionen der deutschen Frankfurter Schule, französischer poststrukturalistischer Theorie oder amerikanischer *Critical Pedagogy* stehend, spielt in dieser Arbeit keine große Rolle. Es wäre zu diskutieren, inwiefern diese bei allen historischen wie auch systematischen Differenzen sinnvollerweise auf einen Begriff gebracht werden können. Der Vorschlag dieser Arbeit bestünde darin, sie hinsichtlich der im zweiten Teil herausgearbeiteten Probleme der Kritik zu untersuchen.

Ich möchte mit der Annahme von *Ähnlichkeit als Konstitutionsmoment des Kritischen* zudem betonen, dass es bei der Bezeichnung verschiedener Sprechweisen als »kritisch« nicht um deren *Identität* als Gegenüber von *Differenz* geht – also nicht davon ausgegangen wird, dass die kritischen Ansätze keine Unterschiede aufweisen –, sondern um deren *Ähnlichkeit* als eine »Figur des Kontinuierlichen« (Descola 2011, 21),⁷ dass sie also bestimmte Kontinuitäten aufweisen, die sich angeben lassen. Mein Versuch wird sein, den entlarvenden Modus (Kapitel 4), den Bruch mit den Akteuren (Kapitel 5) sowie die negative Redeweise (Kapitel 6) als *solche* Kontinuitäten kritischen Denkens als Modus erziehungswissenschaftlicher Forschung zu beschreiben.

Schließlich meine ich, dass es der Kritik oder der kritischen Erziehungswissenschaft in einer Behandlung als Figur des Ähnlichen nicht anders ergeht als der Erziehungswissenschaft überhaupt. Auch die gesamte Disziplin widersetzt sich einer singulären Identifizierung oder allgemein geteilten Definition: So schreibt beispielsweise Kraft, »Erziehungswissenschaft« werde »als Kollektivsingular [...] in umfassender Weise als Bezeichnung für alles, was in praktischer und theoretischer Hinsicht mit Erziehung in Verbindung steht« (2012, 348) gebraucht. Gleiches lässt sich für »Kritik« und »kritische Erziehungswissenschaft« konstatieren – auch diese stellen »Kollektivsingulare« dar. Aus einer an Wittgenstein geschulten pragmatistisch-kulturpolitischen Perspektive meine ich, es tut der Erziehungswissenschaft, der Kritik und der kritischen Erziehungswissenschaft keinen Abbruch, wenn ihre Bezeichnungen Kollektivsingulare darstellen, wenn sie also kein Wesen und keinen Kern besitzen, sondern verschiedene Elemente, die, wie die Fasern eines Fadens (vgl. Wittgenstein 1953/2003, § 67), ineinander übergreifen und zu bestimmten Zeiten kontingente Einheiten des Ähnlichen und Gemeinsamen bilden, die man sinnvollerweise »Erziehungswissenschaft«, »Kritik« oder »kritische Erziehungswissenschaft« nennen kann.

2.2 Sondierungen: Eine kleine Revue analytischer Unterscheidungen

Wenn Kritik als Figur des Ähnlichen kontingente Einheiten bildet, scheint es für eine Beschreibung der Stellung der Kritik in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sinnvoll, mehrere solcher Einheiten vorzustellen. Aus diesem Grund präsentiere ich im Folgenden eine kleine

7 Die Fokussierung auf den Dualismus von Identität und Differenz unter Ausblendung von Ähnlichkeit als dritte Figur (vgl. Bhatti/Kimmich 2015; Kimmich 2017) ist möglicherweise selbst eine dezidiert kritische.

Revue analytischer Unterscheidungen.⁸ Analytisch sind die Unterscheidungen deswegen, weil sie im praktischen *Vollzug* von Kritik niemals ganz zu trennen sein werden, sondern stets überlappend auftreten. Bereits in dieser groben Annäherung in Form einer Unterscheidung von Unterscheidungen schneiden sie sich bisweilen, da sie sich selbst analytisch nicht disjunktiv zueinander verhalten.⁹ Möglicherweise kann diese kleine Revue helfen, ein Gespür für die *Ähnlichkeiten* des Begriffs im soeben erarbeiteten Sinne zu erhalten – und gleichzeitig als Warnung gelesen werden, Kritik allzu schnell zu definieren, fest zu zurren auf eine Bedeutung, welche dann »verteidigt« oder »angegriffen« werden kann. In diesem Sinne schlage ich vor, Kritik und ihre Stellung in der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft zu beschreiben, indem dasjenige beschrieben wird, a) womit Kritik Unterscheidungen trifft, b) womit Kritik Täuschungen begegnet, c) in welchem Verhältnis Kritik und Wissenschaft stehen, d) wie die Allgemeine Erziehungswissenschaft Kritik inhaltlich fasst, e) wie die Kritik Pädagogik und Erziehungswissenschaft bewertet und schließlich f) wo die Erziehungswissenschaft Kritik verortet. Ich werde im Folgenden a) bis e) in unterschiedlicher Differenziertheit, immer jedoch so kurz wie möglich, und dann f) etwas ausführlicher beschreiben.

a) Womit Kritik Unterscheidungen trifft

Kritik unterscheidet zwischen verschiedenen *Dimensionen des Kritisierens* und greift dazu auf bestimmte Register zurück (Bröckling 2017, 373–376). Bröckling unterscheidet zwischen sechs solcher Dimensionen, die Kritik benötigt, um effektiv zu werden. Die *epistemische* Dimension greift auf die Unterscheidungen wahr/falsch oder vernünftig/unvernünftig zurück und arbeitet »im Namen der Vernunft und mit den Waffen der Wissenschaft« in Richtung der ersten (ebd., 374). Die *moralische* Dimension adressiert die Differenz zwischen normativem Anspruch und faktischer Wirklichkeit und verweist auf die Tätigkeit des Urteilens. Die *ästhetische* Dimension verweist auf die Form der Kritik, für die bereits gewisse Standards in Form von Medien, Formen und Dramaturgien

- 8 Die Idee und Bezeichnung einer *Revue* übernehme ich von Sloterdijk (1983/2018, Kap. 3).
- 9 Die Revue unterscheidet sowohl Hinsichten, in denen die Stellung der Kritik in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft beschrieben werden kann, als auch innerhalb einer jeden solche Hinsicht unterschiedliche Formen, Verständnisse, Traditionen etc. der Kritik. Auf beiden Unterscheidungsebenen reklamiere ich weder Exhaustivität noch Disjunktivität. Darüber hinaus verzichte ich weitgehend auf eine Kommentierung der vorgestellten Unterscheidungen (auf beiden Ebenen), auch in Hinblick auf Verhältnisbestimmungen. Mir geht es hier einzig um deren Vorstellung (daher »Revue«).

vorliegen. Der *agonale* Charakter der Kritik verweist auf die Verkörperung der Kritik, denn sie »unterscheidet nicht nur zwischen wahr und falsch, gut und böse, schön und hässlich, sondern auch zwischen Freund und Feind« (ebd.). Den Feind gelte es »weniger zu belehren oder zu überzeugen als vielmehr zu treffen« (ebd.). Die *affektive* Kraft der Kritik verweist auf die Ungleichgültigkeit des Kritikers einerseits sowie auf dessen Ziel, für seine Sache zu affizieren und vorhandene Affekte Anderer zu mobilisieren andererseits. Negative Affekte wie Wut (vgl. Hurtschert 2010) oder Hass (vgl. Snir 2020) stellen unverzichtbare Ressourcen für Kritik dar, so kühl und leidenschaftslos sie sich auch gebärden mag. Die *existenzielle* Dimension der Kritik verweist auf das Angesprochensein des Kritikers, der Kritik übt, um »sich selbst die Treue zu halten« (Bröckling 2017, 375).¹⁰ Die *transformative* Dimension schließlich verweist auf den Wunsch, dass »das Kritisierte verschwindet, zusammenbricht, sich ändert oder korrigiert wird« (ebd., 376). Auch wenn noch nicht klar sei, was an dessen Stelle treten oder in welche Richtung sich das Kritisierte transformieren soll – und dies auch nicht klar sein müsse (vgl. ebd.) – bleibe der transformative Anspruch der Kritik in Kraft.

Unter Zuhilfenahme von Bröcklings sechs Dimensionen¹¹ lässt sich also konstatieren, mit welchen Registern von Oppositionen Kritik Unterscheidungen trifft: wahr/falsch oder vernünftig/unvernünftig (epistemisch), Anspruch/Wirklichkeit oder gut/schlecht (moralisch), schön/hässlich oder treffend/unpassend (ästhetisch), Freund/Feind oder Verbündete/Gegner (agonal), anziehend/abstoßend oder positiv/negativ (affektiv), kohärent/inkohärent oder treu/verratend (existentiell)¹² sowie Veränderung/Stabilität oder progressiv/konservativ (transformativ).

b) Womit Kritik Täuschungen begegnet

In seinem Beitrag zum Band *Was ist Kritik?* beschreibt Wesche (2009) drei »Formen der Kritik«: *Reflexion*, *Therapie* und *Darstellung*.¹³ Diese

10 Bröckling (2017, 375) greift bezüglich der existenziellen Dimension der Kritik auf Foucaults Figur des Parrhesiasten zurück, der gemäß der antiken Tugend der Parrhesia auch dann freimütig und wahrhaftig spricht, wenn es ihn selbst in Gefahr bringt – und gerade dadurch sein Sprechen ins Wahre rückt (vgl. Foucault 1996; 2010; Gehring/Gelhard 2012).

11 Einige der folgenden Unterscheidungen trifft Bröckling explizit oder implizit selbst, andere wurden von mir ergänzt.

12 Eventuell ließe sich in existentieller Perspektivierung auch von der Unterscheidung authentisch/unauthentisch sprechen.

13 Für einen ähnlichen Systematisierungsversuch siehe Vogelmann (2017), der zwischen Kritik als *Messung*, *Unterbrechung* und *Emanzipation* unterscheidet.

beziehen sich jeweils auf bestimmte »Gestalt[en] der Täuschung«, nämlich Irrtum, Zwangsvorstellung und Simplifikation (ebd., 205). Jede dieser Gestalten der Täuschung speise sich aus mehr oder weniger stabilen Rechtfertigungen »scheinhafte[n] Wissen[s]«, deren Außen in Alterität (im Falle des Irrtums), der therapeutischen Intervention (im Falle der Zwangsvorstellung) respektive einem Sinnüberschuss (im Falle der Simplifikation) bestehe (ebd.). Während im Fall der *Reflexion* die Verschränkung von innen und außen der Kritik in einem gemeinsamen Erkenntnisinteresse konvergiert und dieses im Fall der *Therapie* immer wieder aufs Neue hergestellt werden muss und kann, betrifft Kritik als *Darstellung* »Täuschungen, in denen eine Wahrheitsorientierung gekappt ist« (ebd., 209). Diese Form stellt für Wesche die Kritik vor die größte Herausforderung und ein verschärftes Rechtfertigungs- und Strategieproblem in Form der »Frage, wie jemand zur Revision einer Überzeugung bewegt werden kann, mit der er sich frühzeitig zufriedengibt« (ebd.). Eben weil »Simplifikation ein tätiges Entlasten ist«, reicht Reflexion allein nicht; Alterität weckt Angst und wird abgewehrt (vgl. ebd., 210). Aus diesem Grund darf Kritik im Fall von Simplifikationen »nicht direkt, nicht als Kritik in Anschlag gebracht werden«, sondern muss vielmehr einem »antinormativistischen Zug« folgen, indem »Täuschungen ohne das Ziel des Überzeugens oder Therapierens dargestellt« werden (ebd.). In diesem Fall könne ein »Sinnüberschuss« bzw. ein »normative[r] Überhang« freigesetzt werden, der »Befangenheit zu lösen« vermag (ebd.).

Um Täuschungen in Gestalt der Simplifikation zu begegnen, macht Wesche »drei Formen der Darstellung mit Selbstzweckcharakter« aus: Kunst, Dialog und Theorie (ebd.). Hinsichtlich der *Kunst* schließt Wesche an Adorno an, für den das kritische Potential der Kunst gerade in deren Autonomie liegt, in deren »intentionslose[r]« Sprache (Adorno 1973/1997, 274), der »innere[n] Logik der Darstellung« (Wesche 2009, 212), in der Hingabe an den Zwang der Form und des Materials, »in der etwas gleichsam um seines Dargestelltseins willen zum Ausdruck gelangt« (ebd., 213, vgl. Wesche 2018, 181–185).¹⁴ Den *Dialog* als Darstellungsform mit Selbstzweckcharakter bringt Wesche in Abgrenzung zur Kommunikationstheorie Habermas' in Stellung. Für Wesche kann ein Dialog nur dann zu einer Darstellungsform mit Selbstzweckcharakter werden, wenn er gerade nicht als Wettstreit mit Überzeugungsabsicht und Rechtfertigungsdruck praktiziert wird, sondern vielmehr als Ermöglichung einer »Erfahrung der Begegnung im Gespräch« (Wesche 2009, 216). Wesche beschwört die »einnehmende Kraft« eines »Dialog[s] auf Augenhöhe«, welche eine Offenheit für Kritik erst frei- anstatt

14 Für eine erhellende Auseinandersetzung mit Adornos und Benjamins Verhältnisbestimmungen von Kunst und Kritik vor dem Hintergrund der Debatten um eine *post-critical pedagogy* siehe Snir (2021).

voraussetzt (ebd.): Ähnlich wie in der Kunst setzt der »Selbstzweck des Aussprechens eines Arguments« ein »Sich-ansprechen-Lassen erst frei« (ebd., 215). In der *Theorie* schließlich »wird Wirklichkeit durch begriffliche Mittel ohne einen praktischen Nutzwert zur Darstellung gebracht« (ebd., 218). Dadurch kann das »befangene Bewusstsein [...] ›hinter seinem Rücken‹ und ›ohne zu wissen, wie ihm geschieht‹ aus der Täuschung herausgeführt« werden (ebd., mit Bezug auf Hegel 1807/2020). Für Wesche besteht die kritische Funktion von Theorie als Darstellung also gerade darin, keinen anderen Zweck außer sich selbst zu besitzen, wobei sie »von frei schwebender Kontemplation« abhebe, dass »ihr Selbstzweck dabei einen Überschuss von Kritik freisetzt« (Wesche 2009, 219).¹⁵

c) In welchen Verhältnissen Kritik und Wissenschaft stehen

Im Folgenden möchte ich, abermals Bröckling (2017, 366–372) folgend, zwischen vier Verhältnissen von Kritik und Wissenschaft unterscheiden. Erstens kann *Kritik als Ausweis von Wissenschaftlichkeit* verstanden werden, wie etwa bei Weber (1904/1988) oder Popper (1972/2022), insofern durch Wissenschaft und kritische Prüfung Wissen oder Aussagen anhand von Tatsachen geprüft werden. Dabei führt Popper in seinem »Kritischen Rationalismus« Kritik und Falsifikation eng, wenn er schreibt, »die einzige Form der Rechtfertigung unseres Wissens [...] besteht in der Kritik, oder genauer darin, daß unsere Lösungsversuche *bisher* auch unserer scharfsinnigsten Kritik standzuhalten scheinen« (1972, 106). Kritik ist aus dieser Perspektive also kein Spezifikum einer bestimmten Form von Wissenschaft, sondern von Wissenschaft überhaupt. In diesem Sinne wäre »kritische Erziehungswissenschaft« semantisch redundant.

Zweitens gibt es insbesondere in der Soziologie eine lange Tradition, *Kritik als Gegenstand von Wissenschaft* zu untersuchen. So unterschiedliche Zugänge wie diejenigen Luhmanns (1991; 1993) oder Boltanskis (2010; Boltanski/Thévenot 2007) treffen sich darin, nicht selbst kritisch sein zu wollen, sondern vielmehr die Kritik der Akteure (Beobachtungen

15 Dabei bleibt bei Wesche die in kulturpolitischer Perspektivierung bedeutsame Frage offen, woran dies zu erkennen wäre und ob dies bereits in der *Absicht* der Theorie stecken könne, soll oder gerade nicht soll – kurz: inwiefern man beim Theorietreiben wissen kann, ob man sich in der Sphäre der Kritik oder in frei schwebender Kontemplation befindet. Soweit ich sehen kann, würden Horkheimer und Adorno dies im Zuge der von ihnen gepriesenen »Unnachgiebigkeit der Theorie« (1944/1988, 48) schon gerne wissen, während Hegel in der »leidenschaftslosen Stille der nur denkenden Erkenntnis« (Hegel 1832/1990, 23) gut damit leben könnte, diesen Unterschied – wenn überhaupt – erst retrospektiv feststellen zu können.

erster Ordnung) zu beobachten und zu untersuchen (Beobachtungen zweiter Ordnung).¹⁶ Ganz im Gegensatz zum ersten Verhältnis zwischen Kritik und Wissenschaft, in welchem Kritik als Ausweis von Wissenschaftlichkeit verstanden wird, schließen sich hier Kritik und Wissenschaftlichkeit gleichsam aus: Kritik wird zum Objekt, nicht zum Modus der wissenschaftlichen Untersuchung.

Die dritte und vierte Verhältnissetzung hingegen betrachten *Kritik als Aufgabe von Wissenschaft* (oder zumindest der Sozialwissenschaft, wozu auch die Erziehungswissenschaft zu zählen wäre). In deren *normativistisch-kritischer* Ausprägung scheint Kritik als Aufgabe von Wissenschaft nur vor einer positiven Folie des guten oder gelingenden Lebens möglich (so etwa jüngst vertreten von Rosa 2009; 2016; 2021 und Jaeggi 2014); in einer *negativistisch-kritischen* Ausprägung hingegen muss diese positive Kontrastfolie noch immer als den kritisierten Verhältnissen zu nah angesehen, daher verworfen und wissenschaftliche Kritik allein im kritischen Negieren der bestehenden Verhältnisse als angemessen betrieben angesehen werden (so etwa Horkheimer 1937 und Adorno 1966).

d) Wie die Allgemeine Erziehungswissenschaft Kritik inhaltlich fasst

Wenngleich ›Kritik‹ im *Wörterbuch der Pädagogik* (Böhm/Seiter 2018) nicht verzeichnet ist,¹⁷ lässt sich doch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Begriff in der Erziehungswissenschaft spätestens seit den 1970er Jahren konstatieren, die zwischen emphatischer Affirmation (bis hin zur Pathosformelhaftigkeit, vgl. Rieger-Ladich 2002) einerseits und reflexhaften »Abgrenzungsgesten« (Bürger 2020, 170) andererseits schwankt.¹⁸ Bürger zeichnet in seinem Beitrag zum *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* drei »Denkfiguren der Kritik« nach

- 16 Diese Perspektive auf Kritik als Gegenstand von Forschung wird im achten Kapitel ausführlicher vorgestellt.
- 17 Diese Leerstelle muss vor dem Hintergrund ebenso prominenter wie heterogener erziehungswissenschaftlicher Vorschläge *Pädagogik als Kritik* zu begreifen (vgl. Schäfer 1992; Pongratz/Nieke/Masschelein 2004) überraschen. Hierzu nur zwei Beispiele: Euler spricht von Kritik »als einen der Pädagogik immanenten Modus ihrer Funktion« (2004, 19); Thompson versteht Kritik sogar als »basic educational concept. Critique is the mark of educational experience« (2021, 221, Hv. KW).
- 18 Einflussreiche Sammlungen mit solchen Auseinandersetzungen stellen Benner et al. (2003), Bierbaum et al. (2014) sowie Pongratz/Nieke/Masschelein (2004) dar. Bürger problematisiert, dass »sich die erziehungs- und bildungsphilosophische Auseinandersetzung« nur allzu oft »in kategorialen Reflexionen des Kritikbegriffs erschöpfe[]« (2020, 170). Zu einer gegenteiligen Einschätzung, die eine ebensolche grundlegend kategoriale Reflexion des

(ebd., 163) – ich würde eher von ›Denktraditionen‹ sprechen –, die illustrieren können, wie die Allgemeine Erziehungswissenschaft (oder zumindest die Bildungs- und Erziehungsphilosophie) Kritik inhaltlich gefasst hat: als Transzendental-, Ideologie- und Subjektkritik.

Transzendentalkritik bezieht sich nach Büniger kritisch auf das Vorhaben, Pädagogik transzendentalphilosophisch zu begründen, also »anhand von den Erfahrungen vorgängigen und die Einheit der Pädagogik konstituierenden Prinzipien« (ebd., 164). Die von Fischer konstituierte »Unmöglichkeit eines solchen Unterfangens« (1996, 21) führte zu dem Versuch, »die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von vorfindlichen pädagogischen Theorien, Auffassungen, Erfahrungen usw. beizubehalten, ohne die derart ermittelten Voraussetzungen selbst für verbindlich oder gar letztbegründet zu halten« (Büniger 2020, 164f.). Diese beibehaltene Frage nach den konstitutiven Elementen einer pädagogischen Theorie soll nach Fischer in Form einer »*immanente[n]*, nicht positionelle[n] Kritik« (1996, 80) bearbeitet werden. Insofern weist Büniger mit guten Gründen auf die potentielle Nähe der transzendentalkritischen Pädagogik und einer an Foucault geschulten Perspektive hin (Büniger 2020, 165, vgl. Ruhloff 2003; Thompson 2007; Kubac 2013).¹⁹

Ideologiekritik bezieht sich nach Büniger kritisch auf die Naturalisierungen gesellschaftlicher Ungleichheiten, also auf »die Vorstellung bezüglich der Geltung oder des normativen Status« (2020, 166) einer als

Kritikbegriffs verstärkt von der Erziehungswissenschaft einfordert, gelangt Kubac (2013, 57).

- 19 Auf eine eigene kritische Auseinandersetzung mit dieser Traditionslinie erziehungswissenschaftlicher Kritik verzichte ich, da diese auf die Markierung grundlagen-, bzw. vielleicht präziser grundfragentheoretische Divergenzen hinausliefe: Aus einer an Rorty geschulten metaphilosophischen Perspektive kann ich viele Problemstellungen der Transzendentalkritik, etwa nach der Notwendigkeit einer Wahrheitsorientierung oder den Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis, die letztlich von Kant kommen, nicht nachvollziehen (vgl. Rorty 2008, Kap. 13; 2018; 2020). Anders gesagt: Wenngleich mir die Lösungsversuche etwa von Ruhloff und Fischer sympathisch sind, richten sich diese meiner Wahrnehmung nach an einen Problemhorizont in einer Tradition Allgemeiner Pädagogik (nicht als Bezeichnung einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, sondern im Sinne eines Gattungsbegriffs, vgl. Oelkers 1997; Ricken 2010), der mir fremd ist. Hilfreiche kritische Auseinandersetzungen mit der skeptisch-transzendentalkritischen Tradition innerhalb der Erziehungswissenschaft bieten aus phänomenologischer Perspektive Meyer-Drawe (1994), aus dekonstruktiver Perspektive Schäfer (2007) sowie Thompson (2007), die im Anschluss an die hegemonietheoretischen Arbeiten Laclaus produktiv vorschlägt, besser von einer »Quasi-Transzendentalität« zu sprechen. Für eine an Foucault geschulte präzise Darstellung und kritische Auseinandersetzung mit der skeptisch-transzendentalkritischen Tradition siehe auch Kubac (2013, Kap. 3).

vernünftig aufgefassten Meinung, die mithilfe der Ideologiekritik »an Interessen, Zwecke und Privilegien« (Stahl 2013, 247) zurückgebunden werden kann. Bün­ger problematisiert die Tendenz der Ideologiekritik, »die Enthistorisierung bzw. Naturalisierung als ein *konstitutives* Moment von sozialen Praktiken [...] und die ideologische Auffassung daher als »*notwendig* falsches Bewusstsein« (Lukacs)« zu verstehen, da sich dadurch das Problem stelle, »von wo aus diese qua Ideologie stabilisierten und der Reflexion unzugänglich gewordenen Bedingungen kritisiert werden können bzw. welche Adressaten eine solche Kritik haben könnte« (Bün­ger 2020, 166). Auf dieses Problem der Ideologiekritik kann häufig nur mit einem Bruch mit der Perspektive der Akteure geantwortet werden.²⁰ Erziehungswissenschaftlich wurde an die Ideologiekritik etwa durch Heydorn angeschlossen, der die »ideologische Ineinssetzung von kapitalistischer Vergesellschaftung und gesellschaftlich organisierter Bildung« (ebd., 167), insbesondere der Schule, durch die Analyse des dialektisch gefassten Widerspruchs zwischen Bildung und Herrschaft sichtbar zu machen beabsichtigte (vgl. Heydorn 1970/2004), oder durch Koneffke, der die bildenden Momente einer ideologiekritischen Analyse der eigenen Selbstwerdung hervorhebt (vgl. Koneffke 1994).²¹

Subjektkritik schließlich bezieht sich nach Bün­ger kritisch auf den »modernen Verweisungszusammenhang von kritikermöglichendem

20 Dieses Problem des Bruchs wird in Kapitel 5 beschrieben.

21 Auch hier verzichte ich auf eine eigene kritische Auseinandersetzung mit dieser Traditionslinie erziehungswissenschaftlicher Kritik. Implizit werden einige ihrer Topoi im zweiten Teil dieser Arbeit wiederkehren. Eine explizite Auseinandersetzung mit der ideologiekritischen Tradition bedürfte aus meiner Perspektive auch einer Kritik ihres sehr weitgehenden Vertrauens auf die dialektisch-reflexive Logik bei der Bestimmung des Verhältnisses von Bildung und Kritik und sogar noch bei der vor allem von Euler und Messerschmidt vehement eingeforderten Kritik der Kritik (vgl. Euler 1998; Messerschmidt 2009), in denen ich die womöglich von Hegel stammende Hoffnung auf Aufhebung oder Höherentwicklung ausmache, wohingegen ich eher der »flachen« Logik von Alternativen und Einfaltungen folgen würde (siehe Kapitel 3 und 7). Für eine an Lyotard und Foucault geschulte präzise Darstellung und ausgesprochen kritische Auseinandersetzung mit der ideologiekritischen Tradition innerhalb der Erziehungswissenschaft, insbesondere in ihrer »Darmstädter« Ausprägung (verbunden mit den Namen Heydorn und Koneffke sowie Euler und Messerschmidt), siehe Kubac (2013, Kap. 2). Die fruchtbarsten Weiterentwicklungen dieser Traditionslinie sehe ich aus pragmatistischer Perspektive in den Arbeiten von Bün­ger, die sich unter anderem dadurch auszeichnen, dass sie, ebenso wie die Vorschläge Thompsons (2007) hinsichtlich der skeptisch-transzendentalkritischen Tradition durch die hegemonietheoretischen Arbeiten Laclaus informiert, die *Effektivität* der (eigenen) erziehungswissenschaftlichen Ideologie- und Bildungskritik in den Blick nimmt (vgl. Bün­ger 2015; 2021; Bierbaum/Bün­ger 2007).

Subjekt und subjektermöglichender Kritik« (2020, 168), insofern das (vernünftige oder zumindest vernunftfähige) Subjekt nicht mehr als stabiler Ausgangspunkt von oder Gegenpol zu einer (unvernünftigen oder zumindest noch nicht vollständig vernünftigen) Gesellschaft in Anspruch genommen werden kann. Vielmehr gerät das Subjekt selbst als der Macht unterworfenen und insofern im Entstehen begriffenes in den Blick; in diesem Sinne spricht Butler in der Tradition Foucaults vom »Doppelaspekt der Macht als Unterwerfung und Erzeugung« (Butler 2001, 8). Unter dem Begriff ›Subjektivierung‹ sind in den letzten Jahren ausführliche Vorschläge unterbreitet und Debatten geführt worden (vgl. Ricken 2013; Ricken/Casale/Thompson 2019; Rieger-Ladich 2022), die, zumeist von Foucault und Butler ausgehend, gezeigt haben, dass Subjektkritik in Büngers Sinne immer auch als Macht- und Herrschaftskritik betrieben werden muss. Herrschaft wird dabei allerdings weniger als Anderes der Bildung verstanden (wie in der ideologiekritischen Tradition, vgl. selbstkritisch Messerschmidt 2009, 250), sondern gerät eher als sowohl prinzipiell unhintergebar als auch konkret veränderbar in den Blick, sodass »Bildungstheorie nicht dem *Anderen der Herrschaft*, sondern *einer anderen Herrschaft* im Sinne einer Vervielfältigung und Erweiterung hegemonialer Fronten sekundieren« (Kubac 2013, 61) könnte.²²

e) Wie die Kritik Pädagogik und Erziehungswissenschaft bewertet

Wendet man den Blick um und fragt nach Bewertungen der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft von Seiten im weitesten Sinne gefasster kritischer Theorie außerhalb der Erziehungswissenschaft (im Sinne von *Critical Theory*), so fällt eine starke Polarisierung auf.²³ Kaum einmal begegnen einem ambivalente Einschätzungen, wie sie meines Erachtens etwa in Anschluss an Foucault nahe lägen; stattdessen wird Pädagogik/Erziehungswissenschaft entweder gefeiert als Treiberin des Fortschritts – reformistisch-problemlöserisch in Form stetigen, oft technokratischen Fortschritts (vgl. Reichenbach 2022a) bis hin zur typischen Anrufung der Erziehungswissenschaft als »Feuerwehdisziplin« (vgl. Tröhler 2016) oder revolutionär-menschenformend bis hin zur Überhöhung der Pädagogin als zentrale Figur des freien Lebens oder der neuen politischen

22 Hier wird deutlich, wie ähnlich eine an Foucault geschulte erkenntnispolitische Perspektive (vgl. Kubac 2013; 2022) der im ersten Kapitel dieser Arbeit vorgestellten kulturpolitischen Perspektive nach Rorty ist. Für eine erhellende Diskussion diesbezüglicher Differenzen siehe Malecki (2011).

23 Dieser Teilabschnitt beruht – anders als die bislang rekonstruierten Unterscheidungen – auf eigenen Beobachtungen.

Ordnung²⁴ – oder radikal abgewertet bis hin zu eindeutig pejorativen Verwendungsweisen des Adjektivs ›pädagogisch‹ (oder ›didaktisch‹),²⁵ das in die Nähe von Indoktrination gerückt wird, auf bloße Oktroyierung von bereits festgelegtem Wissen, oder in die Nähe zu »typisch pädagogischen« Settings, Arbeitsformen oder Sprechweisen, wie beispielsweise Spielen (mit Spaß verbunden, was mitunter Misstrauen erweckt), über Gefühle Reden (und nicht über Argumente), wertschätzend miteinander Umgehen (anstelle einer Auseinandersetzung, die hart in der Sache um bessere Argumente ringt) etc.²⁶ Keine dieser Bewertungen scheint mir per se problematisch. Allerdings fällt auf, dass differenzierte, auf eingehendere Beschäftigungen mit pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Themen und Theorietraditionen aufbauende Bewertungen der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft in neueren Beiträgen kritischer Theorie – wie auch der universitären Philosophie allgemein²⁷ – nicht häufig zu finden sind.

f) Wo die Erziehungswissenschaft Kritik verortet

Als letzte Hinsicht der kleinen Revue analytischer Unterscheidungen beschreibe ich vier Verwendungsweisen von ›Kritik‹ innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft.²⁸ Dabei unterscheide ich nicht – wie in d) – zwischen verschiedenen *inhaltlichen* Fassungen von Kritik, sondern zwischen verschiedenen *Stellungen*, die der Begriff innerhalb der

24 Siehe etwa ganz explizit Freire (1970/1996, vgl. Wortmann 2024) sowie an ihn anschließende Positionen (beispielsweise McLaren 2000), etwas impliziter auch Heydorn (vgl. Rieger-Ladich 2002, 190f.). Zur Figur der Pädagogin als Erlöserin siehe auch Baker (1998).

25 Als Beispiel siehe etwa Pias (2010), in dessen »Pädagogische[m] Nachspiel« (so die letzte Kapitelüberschrift der Monographie) ›pädagogisch‹ umstandslos mit ausschließlich negativ konnotierten Topoi der Bevormundung, Überwachung und Reglementierung enggeführt wird, oder auch Autoren wie Latour (vgl. Vlieghe i. E.), der hier angeführt wird, um hervorzuheben, dass *sogar* Latour, dem diese Arbeit viel verdankt, nicht vor atemberaubend unterkomplexen Verwendungsweisen von ›Pädagogik‹ gefeit ist.

26 Für eine Auseinandersetzung mit der »Verachtung der Pädagogik« siehe Ricken (2007a) und darin im Speziellen die Auseinandersetzung mit den Vorwürfen der Verweichlichung (Balzer/Künkler 2007) und der Provinzialität (Andresen 2007) sowie zu historischen und konzeptionellen Zugängen Rieger-Ladich (2007) respektive Ricken (2007b).

27 In diesem Sinne professionelle Philosophinnen, die eingehender zu bildungs- und erziehungsphilosophischen Fragestellungen (jenseits von Philosophie-didaktik) publiziert haben, lassen sich, soweit ich sehen kann, in Deutschland an einer Hand abzählen.

28 Die Beschreibungen entnehme ich Wortmann (2022b).

Allgemeinen Erziehungswissenschaft einnimmt. Hinsichtlich dieser stelle ich Kritik im Folgenden vor als Modus von Wissenschaft, als Modus pädagogischer Praxis, als Theoriefigur sowie als Bildungs- oder Erziehungsziel.

Die Bezeichnung ›kritisch‹ ist in der Erziehungswissenschaft gebräuchlich, um einen *Modus von Wissenschaft*, also Theoriebildung oder empirischer Forschung, zu bezeichnen. Als klassischer Text, der in diesem Sinne programmatisch herauszuarbeiten versucht, was kritische Theorie ausmacht, kann Horkheimers *Traditionelle und kritische Theorie* (1937/2021) gelten. Für seine Gegenüberstellung kontrastiert Horkheimer eine Wissenschaft, die eine bloße Analyse der bestehenden Verhältnisse vornimmt, mit solcher, die aktiv zu deren Überwindung beiträgt. Letztere versuche »mittels *theoretischer* Überlegungen Praxis zu verändern« (Klinkisch 2015, 83), indem sie eine »vom Interesse an vernünftigen Zuständen durchherrschte kritische Theorie der bestehenden Gesellschaft« (Horkheimer 1937/2021, 19) erarbeitet. Dabei können nach Horkheimer die Analysen traditioneller Wissenschaft für kritische Zwecke gebraucht werden, gleichwohl jedoch auch durch ihre vorgebliche Neutralität zur Aufrechterhaltung des Status quo beitragen und somit gegen die Absichten kritischer Wissenschaft arbeiten.²⁹

Anhand dieser Programmatik lässt sich erkennen, dass sich Kritik als wissenschaftlicher Modus von jener alltäglichen Verwendung unterscheidet, die mit Kritik eine Rückmeldung oder Bewertung aufgrund eigener Meinungen und Überzeugungen bezeichnet. Wenngleich auch diese Form

- 29 Horkheimer konnte für seine berühmte Gegenüberstellung von traditioneller und kritischer Theorie noch auf den Kontrast zwischen einer bloßen Analyse der bestehenden Verhältnisse und deren Überwindung bauen, also unterscheiden zwischen verschiedenen Weisen, sich zur bestehenden politischen Ordnung zu verhalten oder eben auch nicht zu verhalten. Wenngleich einige Stellen in Horkheimers Aufsatz durchaus so klingen, als würde traditionelle Theorie per se die herrschende politische Ordnung unterstützen, so scheint mir dies jedoch nur als Möglichkeit, nicht als Automatismus angelegt. Vielmehr ist es für Horkheimer ebenso andersherum möglich, die Ergebnisse der traditionellen Wissenschaft für die Zwecke der kritischen Theorie zu nutzen. Auch Felski weist auf das Problem hin, Kritik sei »stymied by its assumption that anything that does not ›interrogate‹ the status quo is doomed to sustain it, that whatever is not critical languishes in the ignominious zone of the uncritical. Priding itself on the vigilance of its detachment, it proves a poor guide to the thickness and richness of our aesthetic attachments« (2015, 17), die, auch jenseits eines spezifisch politischen Einsatzes (vgl. Wortmann 2022a), unsere Verbindungen zu und erziehungswissenschaftlich-bildungstheoretischen Beschreibungsformen von pädagogischen Phänomenen und Praktiken, Werten und Vorstellungen guten pädagogischen Handelns prägen.

von Kritik in der wissenschaftlichen Praxis Verwendung findet – man denke beispielsweise an Rückmeldungen und Nachfragen in Anschluss an Vorträge auf wissenschaftlichen Tagungen –, so ist doch die Tradition kritischer Wissenschaft darum bemüht, auszuweisen, inwiefern die wissenschaftliche Arbeit das Erreichen spezifischer gesellschaftlicher Ziele befördert. In diesem Sinne liest man beispielsweise in der Einleitung zum *Handbuch Kritische Pädagogik* von dessen »emanzipatorische[m] Erkenntnisinteresse«, wobei der »Maßstab der Kritik« definiert wird als »die Zielperspektive der Realisierung individueller und kollektiver Mündigkeitspotentiale« (Bernhard/Rothermel/Rühle 2018, 15).

»Kritische Pädagogik« kann sich jedoch nicht nur auf eine wissenschaftliche Praxis beziehen, sondern auch auf den *Modus pädagogischer Praxis* selbst, beispielsweise in Schulen oder der Erwachsenenbildung.³⁰ Diese Verwendungsweise ist insbesondere in der amerikanischen *Critical Pedagogy* verbreitet, die in Anschluss an Freire das emanzipatorische Potential pädagogischer Praxis fokussiert. Erziehungswissenschaft ist dort sehr viel stärker als in der deutschen Tradition als Veranschaulichung und Rechtfertigung konkreter pädagogischer Praktiken angelegt.

Für Freire besteht *Critical Pedagogy* in einer Praxis zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen, die auf Befreiung und Emanzipation ausgerichtet

- 30 Die Nützlichkeit einer Differenzierung zwischen »Pädagogik« und »Erziehungswissenschaft« wird beispielsweise von Horn (1999) betont (vgl. in historischer Perspektive Horn 2014, vgl. diesbezüglich leicht skeptisch Vogel 2016, 455f. sowie kritisch Balzer/Bellmann 2019). Als »Pädagogik« begreift Horn Wissensbestände, »die das erziehungspraktische Handeln erzieherischer Akteure einerseits anleiten, mit denen die Akteure andererseits ihre Praxis reflektieren können«, als »Erziehungswissenschaft« im Gegensatz dazu »die wissenschaftliche Beschäftigung mit allen Fragen der Erziehung und Bildung, die theoriebasiert und forschungsorientiert ist und nicht auf Erfahrungen aus der eigenen Erziehungspraxis beruht« (1999, 217f.). Daran anschließend schreibt Vogel: »Die Wissensformen ›Alltagswissen‹ und ›Professionswissen‹ lassen sich dementsprechend unter ›Pädagogik‹ zusammenfassen, die Form ›Wissenschaftliches Wissen‹ ist der Erziehungswissenschaft vorbehalten« (2022, 33, vgl. aus der Perspektive der Wissenschaftsforschung Vogel 2016; 2019, sowie in professionstheoretischer Perspektive Helsper 2021). Wenngleich ich dieser Differenz in der vorliegenden Arbeit lose folge, begreife ich diese nicht als eine mit ontologischem oder epistemologischem Status – wie ihn etwa folgende Fragen nahelegen würden: »Was darf noch als »erziehungswissenschaftliches«, was muss *schon* als »pädagogisches« Wissen angesehen werden? Wann gilt ein theoretischer Satz und wann sind pragmatische Beweggründe zulässig oder ausschlaggebend? Welches Wissen muß ausgeschlossen, welches kann in welchem Referenzrahmen zugelassen werden?« (Oelkers/Tenorth 1991, 15) –, sondern gehe vielmehr von einer »wissenssoziologischen Differenz« (Vogel 2016, 456) zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft aus.

ist (vgl. Freire 1970/1996). Dabei geht er davon aus, dass die Gesellschaft in Unterdrückte und Unterdrückende geteilt ist und kritische Pädagogik letztendlich dazu führen kann, beide zu befreien. Hierzu ist es in der pädagogischen Praxis erforderlich, Lernprozesse nicht losgelöst von einer Reflektion auf die sozialen Umstände der Schülerinnen anzuleiten. Konkret bedeutete das für Freires eigene erfolgreiche Arbeit in der Alphabetisierung brasilianischer Arbeiterinnen, den Erwerb von Fähigkeiten zum Umgang mit Sprache mit einer Bewusstmachung der kollektiven Unterdrückung zu verbinden. Freires Ansatz für eine kritische pädagogische Praxis changiert daher zwischen einem radikal situierten Selbstverständnis und teleologischen Motiven.³¹

In der Bildungs- und Erziehungsphilosophie wird um Kritik auch als *Theoriefigur* gerungen. So werden beispielsweise Versuche unternommen, dem Begriff der ›Bildung‹ durch die Beifügung ›kritisch‹ eine besondere Prägung zu verleihen. So macht ›kritische Bildung‹ nach Bünger (2015) insbesondere auf zwei Probleme aufmerksam. Zum einen problematisiere sie die »Verstrickung von Bildung in gesellschaftliche Hierarchisierungsprozesse« (ebd., 25). Da die Humboldt'sche »zweckfreie Bildung nur denen offen steht, die sich die Distanz von gesellschaftlichen Brauchbarkeitsurteilen leisten können, wird Bildung unter der Hand nicht nur zur Distinktions- sondern der Rekurs auf klassische Bildungstheorie zugleich zur Rechtfertigungsgröße neuer Herrschaftskonstellationen« (ebd., 26). Zum anderen richte sich kritische Bildung gegen eine Verzweckung und insbesondere Ökonomisierung der Bildung. Gegenwärtige Beispiele hierfür sieht er im »Regime des lebenslangen Lernens« und der »Subjektivierungsfigur des unternehmerischen Selbst« (ebd., siehe zum ersten Pongratz 2010 und zum zweiten Bröckling 2007). Der Ausdruck ›Kritische Bildung‹, so fasst Bünger seinen Vorschlag zusammen, stehe »für das Anliegen [...], das im Bildungsbegriff angelegte Freiheitsmoment als Freiheit von gesellschaftlichen Zumutungen zu aktualisieren« (2015, 27) und »für den Begründungsanspruch, dass eine unkritische, allein funktionale Bildung keine ist« (ebd., 28, vgl. ebenso Thompson 2021).

Büngers Position zeichnet aus, bei dieser begrifflichen Festlegung nicht einfach stehen zu bleiben, sondern deren »Wirkung« als »Diskurseinsatz[]« (Bünger 2015, 28) zu reflektieren. Er beschreibt diesen Einsatz als »hegemoniale[] Strategie, die auf Wirkung zielt: auf diskursive Verschiebungen, auf eine veränderte Aufmerksamkeit und erweiterte

31 Freires Changieren zwischen Situietheit und Teleologie wird sichtbar, wenn er einerseits schreibt: »Human beings are because they are *in a situation*. And they will be more the more they not only critically reflect upon their existence but critically act upon it«, 1970/1996, 90, Hv. KW). Andererseits nutzt er Motive wie etwa »the appearance of the *new man*« (ebd., 38, Hv. KW) oder der Vorgabe, Pädagogik »must be directed towards humanization – the people's *historical vocation*« (ebd., 66, Hv. KW).

Möglichkeiten für kritische Auseinandersetzungen mit sich und den gesellschaftlichen Bedingungen, in denen wir leben« (ebd.). Es geht also darum, durch die begriffliche Verpflichtung von Bildung auf Kritik konkurrierenden Gebrauchsweisen von ›Bildung‹ ihre Legitimität abzusprechen: Das »Gerede um Bildung auf die Möglichkeit der Kritik zu verpflichten« (ebd.), bedeutet dann auch, gegen das Gerede selbst anzureden.

Schließlich wird Kritik in der Erziehungswissenschaft nicht nur als Gegenstand oder Vollzug von Wissenschaft oder pädagogischer Praxis thematisiert, sondern auch als *Bildungs- oder Erziehungsziel*, also als angestrebtes Resultat pädagogischer Bemühungen. So ist »kritisches Denken« ein Motiv in mannigfaltigen Debatten um das schulische und universitäre Curriculum, »urging teachers to help students become more skeptical toward commonly accepted truisms« (Burbules/Berk 1999, 45). Im Unterschied zur Tradition der amerikanischen *Critical Pedagogy* gehen die meisten Ansätze des *Critical Thinking* nicht davon aus, dass es eine spezifische soziale Schicht sei, deren Bewusstsein durch Pädagogik aufgeklärt werden müsse, sondern dass »enhanced critical thinking could have a general humanizing effect, across all social groups and classes« (ebd., 46). Daher wurde diesen Ansätzen von Seiten Kritischer Theorie bisweilen vorgeworfen, eine neoliberale Aneignung des »aufgeklärten Bewusstseins« im Marxismus darzustellen, die individualisierend verfähre und auf die klassenspezifischen Unterschiede des Denkens zu wenig Rücksicht nehme. Von diesem Vorwurf unabhängig lässt sich empirisch eine *diskursive Aneignung* des Terminus ›kritisches Denken‹ konstatieren. So hat Unterhuber (2020) in einer empirischen Rekonstruktion gezeigt, dass ›critical thinking‹ in ›education‹ betreffenden Policy-Dokumenten der Europäischen Union nahezu ausschließlich in zwei Kontexten verwendet wird: entweder im Kontext von Unternehmertum und wirtschaftlicher Innovation oder im Kontext von Bemühungen um die Prävention von politischem Extremismus. Zynisch könnte man daraus folgern, dass kritisches Denken als Bildungsziel heute für genau jene Zwecke in Anschlag gebracht wird, die es einmal opponieren oder bekämpfen sollte.

2.3 Weder technisch noch kritisch: Eine ganz kurze Rekonstruktion der *Post-critical Pedagogy*

Die Verbindung von ›post-‹ und ›kritisch‹ war weder eine Erfindung der Literaturtheorie (vgl. Felski 2015; Anker/Felski 2017a) noch der Bildungsphilosophie (vgl. Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2017; 2018).³² Als

32 Das Adjektiv ›post-kritisch‹ wird in verschiedenen disziplinären Diskussionen verwendet, die hier nicht rekonstruiert werden. Inhaltlich attraktive

Wegbereiter des Ausdrucks ›post-kritisch‹ kann Michael Polanyi gelten, wenngleich dessen Gebrauch deutlich von den in dieser Arbeit verfolgten Konnotationen abweicht.³³

mögliche Bezüge bestünden in Diskussionen, die insbesondere in der Politischen Theorie und Rechtstheorie auf Französisch (de Sutter 2019) und Italienisch (Croce 2017a; 2017b; 2019; Croce/Guaraldo 2020; Guaraldo 2018; Zuolo 2020) geführt werden. Eine ausführliche Diskussion spare ich einzig aufgrund bedauernswerterweise fehlenden Sprachkenntnissen aus. Erste hilfreiche Vergleiche und Vermittlungen zwischen diesen Diskussionen und jenen um eine *post-critical pedagogy* bieten Oliverio/Thoilliez (2024) an. Darüber hinaus wird der Begriff theoretisch anspruchsvoll in Diskussionen der Internationalen Beziehungen verwendet (Austin 2019; 2022; Austin/Bellanova/Kaufmann 2019). Weiterhin seien nur einige weitere Disziplinen genannt: Beispielsweise bezeichnet der Begriff in der Politischen Ökonomie poststrukturalistische Weiterentwicklungen marxistischer Theorien (Browning/Kilmister 2006); es liegen Entwürfe zu einer *Post-Critical Museology* vor (Dewdney/Dibosa/Walsh 2013); Hill (2015, 143) spricht von einem »›post-critical‹ turn in contemporary art«, der durch eine Krise der Kunstkritik in den 1990er Jahren ausgelöst wurde, während etwa in den *Disability Studies* im Band *Rehabilitation: A Post-critical Approach* ein Forschungsstil in Anschluss an die Kritische Theorie beschrieben wird (Gibson 2016, 10).

- 33 Polanyis Schriften finden dementsprechend wenig Beachtung in den Debatten um *postcritique* (Felski nennt Polanyi nur beiläufig, vgl. 2015, 150; Sedgwick nennt Polanyi, soweit ich sehen kann, gar nicht) und *post-critical pedagogy* (hier steht eine Rezeption Polanyis noch aus). Polanyis Buch *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy* (1962) – welches 2023 erstmals ins Deutsche übersetzt als stw erschien – wendet sich in erster Linie in wissenschaftstheoretischer Hinsicht gegen einen Rationalismus und betont demgegenüber die persönliche Perspektive und Motivationslage als sowohl unhintergebar als auch wichtige Antriebsquelle wissenschaftlichen Arbeitens. Polanyi sieht die Ära des Rationalismus dem Ende zugehen: »The critical movement, which seems to be nearing the end of its course today, was perhaps the most fruitful effort ever sustained by the human mind. The past four or five centuries, which have gradually destroyed or overshadowed the whole medieval cosmos, have enriched us mentally and morally to an extent unrivalled by any period of similar duration. But its incandescence had fed on the combustion of the Christian heritage in the oxygen of Greek rationalism, and when this fuel was exhausted the critical framework itself burnt away« (Polanyi 1962, 279). Polanyi entwickelt also keine eigenständige Position, die er als post-kritisch ausweist, sondern diagnostiziert mit diesem Ausdruck den Fortgang der Geistesgeschichte. Dieser aber entwickelt sich nicht in Abgrenzung, sondern in ständiger Auseinandersetzung mit dem »kritischen Zeitalter«: »At every step in quest of a post-critical philosophy the warning of the critical age will echo in our minds« (ebd., 286). Gleichwohl schlägt Polanyi »Schritte« vor, die von einer kritischen zu einer

In der englischsprachigen *Philosophy of Education* wird gegenwärtig Entwürfe zu einer *post-critical pedagogy* intensiv diskutiert. Bevor ich auf deren Entstehung und Heterogenität zu sprechen komme, rekonstruiere ich als erste inhaltliche Annäherung³⁴ die »Typologie der Theoretisierungsweisen von Bildung«, die Zamojski (2022a) in seinem ins Deutsche übersetzten einführenden Aufsatz »Verwerten, entlarven, erleben. Zu den unterschiedlichen Typen und Gebrauchsweisen von Bildungstheorie« vorgelegt hat (ebd., 146). Im Sinne von Webers Idealtypen unterscheidet er zwischen drei Theoretisierungsweisen von Bildung,³⁵ nämlich eine *technische*, *kritische* und *affirmative* bzw. performative oder post-kritische (vgl. ebd., passim). Jede dieser Theoretisierungsweisen legt »einen unterschiedlichen Zugang zum Pädagogischen nahe[]« (ebd., 146), nämlich einen *verwertenden*, *entlarvenden* respektive *erlebenden* Zugang (vgl. Zamojski 2015).

Die *technische* Theoretisierungsweise folgt einem naturwissenschaftlichen Zugriff auf menschliches Verhalten, das insbesondere anhand von Kausalbeziehungen, Mechanismen und sequenziellen Prozessen beschrieben werden soll. Die technischen Beschreibungsweisen folgen einer instrumentellen, verwertenden Logik, insofern sie »angefertigt« werden, »um angewandt zu werden, d.h. um als Werkzeug zur Erreichung bestimmter Ziele zu dienen« (Zamojski 2022a, 147). Die normative Dimension der Bestimmung der Ziele liegt im Jenseits dieser Art von Bildungstheorie;³⁶ sie »konzentriert« sich »ausschließlich auf die

post-kritischen Haltung führen. Zentral ist für ihn, sich nicht länger primär mit dem *Was* einer Erfahrung (dem Objekt, das dem Denken unterworfen werden soll – etwa durch Cartesianische Prüfungen) zu beschäftigen, sondern mit dem *Wie*, welches die eigene reaktive Beziehung, also die persönliche Beziehung zum Erfahren, beinhaltet. Dieses Wie-Bewusstsein ist überwiegend *tacit* und nicht oder nur schwer artikulierbar – implizit (vgl. Halder 2019, Kap. 4) und gewissermaßen schweigend (vgl. Kraus et al. 2021) –, wodurch es für den Prozess des Erkennens umso folgenreicher ist. Polanyis Verbindung von Kritik mit Misstrauen, einer skeptischen Distanz und der unterwerfenden Objektivierung der Phänomene weist einige Ähnlichkeiten zu Felskis Arbeiten auf.

34 Einführungen in grundlegende Motive der *post-critical pedagogy* bieten Hodgson/Vlieghe/Zamojski (2018) und Wortmann (2019).

35 Es geht dabei nicht primär um Bildung als Gegenstand im Unterschied zu anderen Gegenständen, etwa Erziehung (vgl. Rieger-Ladich/Wortmann 2025). Es kann davon ausgegangen werden, dass im Originaltext von »*educational theory*« als *terminus technicus* erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung die Rede ist.

36 Zamojski (2022a, 148) betont, die technische Theoretisierungsweise übe »eine sehr große Anziehungskraft« auf politisch-normativ entgegengesetzte Lager aus: »Es mag unterschiedliche Auffassungen davon geben, *welchen*

Beschreibung der Funktionsweise der Realität der Pädagogik« (ebd.). Im Zugang der technischen Bildungstheorie handelt es sich bei Bildung um einen »Prozess, der zu klaren, unterscheidbaren, greifbaren und messbaren Ergebnissen oder Produkten führt« (ebd., 148).

Die *kritische* Theoretisierungsweise von Bildung nun »öffnet die Pädagogik hin zu einer mehrdimensionalen menschlichen Praxis, die sich nicht auf ihre technische Seite reduzieren lässt« (ebd., 152), schon allein, weil »die Vorherrschaft der instrumentellen Vernunft [...] es gewöhnlichen Menschen [erlaubt], sich auch am radikal Bösen zu beteiligen« (ebd., 150). Kritik müsse, um die Beteiligung am Bösen zu verhindern, zum einen »stets die Komplexität der Dinge enthülle[n]«, und zum anderen »die ethischen Dimensionen unseres Umgangs mit den Dingen und mit Anderen offenbare[n]« (ebd.). Hierzu wurden »machtvolle[] Werkzeuge[] zur Ausübung von Kritik« (ebd., 151) entwickelt, etwa die Entlarvung.³⁷ Zamojski konstatiert:

Diese [kritischen] Perspektiven haben [...] unermessliches und unbezahlbares Wissen über die hinter unseren pädagogischen Praktiken verborgenen Gefahren zu Tage gefördert. Dank dieser Interventionen sind wir uns vieler Dinge bewusst geworden, wie etwa des heimlichen Lehrplans oder der Tatsache, dass wir – als Erziehende und Unterrichtende – zur Reproduktion der Ungleichheiten in der Gesellschaft beitragen, Klassenunterschiede implementieren, die herrschende Ordnung der Dinge aufrechterhalten etc. (Zamojski 2022a, 152)

Bildung wird im Zugriff der kritischen Theoretisierungsweise sowohl zu »ein[em] wirksame[n] Mechanismus der Versklavung und der Reproduktion von Ungleichheiten« als auch zum Mittel der Emanzipation (Zamojski 2022a, 151, mit Verweis auf Giroux 1983). Das Kritisieren der Unterdrückung in emanzipatorischer Absicht stellt sich allerdings als eine »unendliche Aufgabe« (Zamojski 2022a, 150) heraus, die nie zum Abschluss kommen darf. Wird eine Positivität (etwa Freiheit, Gleichheit,

Zielen Bildung bzw. die Pädagogik zu dienen habe, aber sie alle können auf die Frage reduziert werden, was *durch Bildung produziert* werden soll. Gemäß einer Auffassung haben Schulen fähige Arbeiter*innen der Wissensökonomie hervorzubringen (die kreativ, flexibel, voller Unternehmergeist etc. sind), laut einer anderen sollen Schulen konservative Patrioten erzeugen (die zu Opfern bereit sind, indem sie sich der Gemeinschaft und ihrer Führung unterordnen), wieder eine andere fordert kritische und engagierte Bürger, eine weitere schließlich gehorsame Parteigänger einer großen Idee« (ebd., Hv. KW). Daraus folgert Zamojski, dass diese Auffassungen »[p]olitisch [...] auf verschiedenen Seiten [stehen]. Dennoch *teilen* sie dasselbe funktionale Verständnis von Bildung« (ebd., Hv. KW).

- 37 Zamojskis Darstellung des entlarvenden Zugangs zum Pädagogischen der kritischen Bildungstheorie (vgl. 2022a, 151f.) wird im vierten Kapitel dieser Arbeit ausgeführt.

Gerechtigkeit) erreicht, wird damit zugleich »neues Regime geboren« (ebd., 151):

Und just in dem Moment, wo wir ein positives Gesellschaftsprojekt aus der Taufe heben wollen, erhebt sich von Neuem die Gefahr eines neuen Totalitarismus. Wir müssen daher immer kritisch bleiben. (Zamojski 2022a, 151)

Kritisch zu bleiben *allein* hält Zamojski nun für eine Bildungstheorie nicht als ausreichend. Er beschreibt, wie das von ihm mitverfasste *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* (Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2017) ein Versuch darstellte, *manifest* zu machen, was solche bildungstheoretische Ansätze gemein haben, die sich *weder* als *technisch* noch als *kritisch* bezeichnen lassen:³⁸

Der Ausdruck ›postkritisch‹ war ein erster Versuch, einen angemessenen Namen für das zu finden, was im Feld der Bildungstheorie vorgeht. Aber wie so oft begann er, kaum erfunden, ein Eigenleben zu führen. Obschon wir damit nicht vollkommen glücklich sind, bleibt er als Name für jenen Typus von Theorien, mit denen wir uns beschäftigen wollen, leidlich brauchbar. (Zamojski 2022a, 155)

Als *affirmativ* bezeichnet Zamojski diesen Zugriff auf Pädagogik nun insofern als dieser versucht, »pädagogische Praktiken, Phänomene und Erfahrungen wiederzuentdecken oder zurückzugewinnen, die durch die dominanten Bildungsauffassungen unterdrückt, marginalisiert oder verdrängt wurden« (Zamojski 2022a, 155f.),³⁹ wobei Zamojski die technische und kritische Auffassung von Bildung als dominant bezeichnet (vgl. ebd., 156). Als *performativ* erscheinen diese Wiedergewinnungsversuche, insofern sie selbst pädagogisch wirken. Allerdings lasse sich eine postkritische Bildungstheorie »nicht einfach nur anwenden [...] – denn sie gibt uns keine Werkzeuge an die Hand« (ebd., 157). Für diesen Punkt referiert Zamojski auf Masschelein,⁴⁰ der mit Bezug auf seinen Entwurf einer »armen Pädagogik« schreibt:

38 Zamojski nennt »die Arbeiten von Gert Biesta (2010), Jan Masschelein & Maarten Simons (2013), Tyson Lewis (2013), Norm Friesen (2011), Max van Manen (1991)« (Zamojski 2022a, 154) und merkt an, die Klassifizierung dieser Arbeiten als ›post-kritisch‹ »muss zweifellos einigen der Genannten eher unangenehm aufgestoßen sein« (ebd., 155).

39 Im neunten Kapitel wird der Begriff der ›Affirmation‹ weiter ausgeführt.

40 In Masscheleins Schriften stellt die Pädagogizität erziehungswissenschaftlicher Forschung ein prominentes Motiv dar (vgl. Masschelein 2010; 2011; 2015; Masschelein/Simons 2013; Wildemeersch/Masschelein 2018), ein Umstand, den ich aus pragmatistischer Perspektive sowohl reizvoll finde (vgl. Balzer/Bellmann 2019; 2023; Su i. E.; Wortmann 2023a) als auch problematisch, insofern er es bisweilen erschwert, zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis zu differenzieren (siehe

A poor pedagogy does not promise profits. There is nothing to win (no return), no lessons to be learned. However, such a pedagogy is generous: it gives time and space, the time and space of experience and of thought. (Masschelein 2010, 49)

Post-kritische Bildungstheorie ist performativ insofern sie »einen konzeptionellen Raum« darstellt, »in dem man über Pädagogik nachdenken, sie gestalten, erleben und praktizieren kann« (Zamojski 2022a, 158), insofern sie »helps us to be attentive, which offers us the exercises of an ethos or an attitude« (Masschelein 2010, 49). Durchaus im Sinne einer kulturpolitischen Ausrichtung schreibt Zamojski, ihm gehe es bei einem post-kritischen Ansatz darum, »einen symbolischen Horizont zu öffnen, durch den die in der Pädagogik Tätigen ihr eigenes Tun und Erleben begreifen und wertschätzen können – einen Horizont, in dem Bildung handelnd erlebt werden kann« (2022a, 159). Das klingt womöglich noch etwas blumig – ich werde versuchen, diesen Ansatz im weiteren Verlauf dieser Arbeit weiter auszuschärfen. Im ersten Zugriff erlaubt Zamojskis Beschreibung der drei Idealtypen von Theoretisierungsweisen von Bildung eine Bestimmung *post-kritischer Erziehungswissenschaft als weder technisch noch (allein) kritisch*.

Nach dieser ersten Annäherung an den Impetus der post-kritischen Erziehungswissenschaft skizziere ich die Debatte um die *post-critical pedagogy*, verbunden mit einigen für den weiteren Verlauf dieser Arbeit wichtigen systematischen Problemen. Der Ausgangspunkt der Diskussionen um eine *post-critical pedagogy* war das *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, das 2017 thesenartig mögliche Alternativen zu einem von den Autorinnen konstatierten vorherrschenden kritischen Sprechen in der Erziehungswissenschaft andeutete (Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2017). Die Publikation enthielt neben einem »Manifest«⁴¹ auch Kommentare, die sich zumeist problematisierend mit dem Text auseinandersetzten (etwa Friesen 2017), sowie eine Reaktion der Autorinnen auf diese Kommentare in Form einer Diskussion. Diese arbeiteten ihr Anliegen in einem Aufsatz weiter aus (Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2018).⁴² Deutlich erweitert wurde dieses in einer Monographie mit dem Titel *Towards an*

letzter Abschnitt dieses Kapitels). Die Nichtunterscheidung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik in den Diskussionen um eine *post-critical pedagogy* halte ich für problematisch (dies führe ich im sechsten Kapitel weiter aus).

- 41 Das *Manifesto* wurde inzwischen – neben Übersetzungen ins Spanische und Türkische – auch ins Deutsche übersetzt (in Bittner/Wischmann 2022a). Hilfreiche Beobachtungen zur ersten deutschsprachigen Rezeption des Texts (vgl. Bittner/Wischmann 2022a; Wortmann/Haupt 2023) bietet Vehse (2022).
- 42 Entstehungsgeschichtlich ist der umgekehrte Fall korrekt: Hodgson, Vlieghe und Zamojski schrieben zunächst den Aufsatz und danach das *Manifesto*

Ontology of Teaching: Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World (Vlieghe/Zamojski 2019a), die über eine Problematisierung der kritischen Erziehungswissenschaft hinaus eine *spezifische* Alternative vorschlug, nämlich die Hinwendung zu einer Ontologie der Pädagogik in der Tradition Heideggers. Dieser Vorschlag wurde wiederum problematisiert (Wortmann 2019; Schildermans 2020a)⁴³ infolgedessen diese Arbeit *alternative* Alternativen auszuarbeiten beabsichtigt.

Seit der Publikation des »Manifests«, spätestens aber nach der Monographie, fächert sich die Debatte um Anlass, Status und Gehalt der *post-critical pedagogy* weit auf: Es entstanden eine Reihe von Themenheften,⁴⁴ Sammelbänden (Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2020b; Bittner/Wischmann 2022a) und Aufsätzen – sogar in ein deutschsprachiges Lehrbuch zur Bildungsphilosophie ist die *post-critical pedagogy* eingegangen (Thomas 2021, Kap. 13). Aufgrund dieser nur noch schwer zu überblickenden Lage der Debatte ist es kaum mehr möglich, diese vollständig zu rekonstruieren.⁴⁵ Auch möchte ich keine Rekonstruktion leisten von spezifischen Auseinandersetzungen und kritischen Beiträgen einzelner Autorinnen zu bestimmten inhaltlichen Motiven (vgl. Ramaekers 2017; Snir 2020; Gibbs/O'Brien 2021; Engel 2022; Wittig 2022; Zulaica y Mugica 2022; Haupt in Haupt/Wortmann 2023), theoretischen Grundlagen (vgl. Friesen 2017; Haker/Otterspeer 2020; Römer 2020), akademischen

als Form dessen Präsentation auf der Jahrestagung der *Philosophy of Education Society of Great Britain* 2017.

- 43 An meinen Aufsatz anschließend argumentierte Hodgson (2020), deren Beitrag wiederum kritisiert wurde (Krönig 2020).
- 44 Die *Teoría de la Educación* (Jahrgang 32, Heft 2, 2020) enthält sechs spanischsprachige Antworten auf das *Manifesto*. Eine Ausgabe des *open access* online Journals *On Education. Journal for Research and Debate* mit dem Titel *The Fatigue of Critique?* enthält neben dem Editorial zwölf Beiträge und bis dato fünf Antworten. Die *Studies in Philosophy and Education* versammelt Reaktionen auf die Monographie (Vlieghe/Zamojski 2019a) von Lewis (2020), Schildermans (2020b) und Oliverio (2020a) sowie eine Antwort der Autoren (Vlieghe/Zamojski 2020a).
- 45 Für einen ersten, nun schon veralteten Versuch eines Überblicks über Beiträge zur Debatte um die *post-critical pedagogy* siehe Hodgson/Vlieghe/Zamojski (2020a). Ein Versuch eines systematischen Überblicks unternimmt auch Langemann (2022), der sich dafür an meinen Ausführungen orientiert (Wortmann 2019). Kontextualisierungen in den deutschsprachigen Traditionen Kritischer Erziehungswissenschaft und Kritischer Theorie nehmen Bittner/Wischmann (2022b) und Brunkhorst (2022) vor. Affirmative Referenzen auf »*post-critical pedagogy*« sind inzwischen so weit verbreitet, dass sie wohl kaum mehr von einer Gemeinsamkeit (etwa einem Interesse, einer Fragestellung, einem Anliegen, einer Terminologie) zusammengehalten werden kann (vgl. beispielsweise Sánchez-Rojo et al. 2022; Anderson/Tonner 2023; Preece/Whittaker 2023).

Darstellungsformen (vgl. Lewis 2017; Thyssen 2017; Czejkowska 2022) oder dem gesamten Anliegen der Entwicklung einer *post-critical pedagogy* (vgl. Ververi 2017; Rikowski 2019).⁴⁶ Stattdessen skizziere ich im Folgenden die Forschungslandschaft anhand drei alternativer Möglichkeiten, diese zu strukturieren: erstens durch die Unterscheidung zwischen theoretischen Perspektiven in und auf die Debatte, zweitens durch die Unterscheidung von Beiträgen zu verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Phänomenen und drittens durch die Unterscheidung von Beiträgen zu verschiedenen pädagogischen Praxisfeldern. Ich tue dies in doppelter Absicht: um die Vielfalt der Diskussion darzustellen sowie um eine Verortung meiner eigenen Arbeit vornehmen zu können.

Die Beiträge ließen sich erstens gliedern in verschiedene theoretische Perspektiven bzw. Bezugstheorien der Autorinnen, etwa Frankfurter Schule (Snir 2020; 2021), Phänomenologie (Vlieghe/Zamojski 2019a), poststrukturalistische Sprachphilosophie (Hodgson/Ramaekers 2019; Ramaekers 2020; Hodgson 2023), Pragmatismus (Oliverio 2019; Thoilliez 2019b; 2022; Wortmann 2019), Prozessphilosophie (Schildermans 2020a; 2021) und Systemtheorie (Krönig 2020; 2022). Einige Diskussionen in der Debatte um eine *post-critical pedagogy* lassen sich auf Widersprüche zwischen diesen theoretischen Perspektiven zurückführen.

Die meiner Einschätzung nach bedeutsamste Trennlinie innerhalb dieser Debatte verläuft zwischen denjenigen Positionen einerseits, die *post-critical pedagogy* als eine Form von Ontologie begreifen (vgl. Vlieghe/Zamojski 2019a; 2019b) und damit einen starken Anspruch an ihre »Prinzipien« verbinden (Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2017), und jenen Positionen andererseits, die ebenjenes Selbstverständnis als zu stark einschätzen⁴⁷ und demgegenüber zu vorsichtigeren Formulierungen neigen. So schlägt etwa Schildermans (2020a) vor, die Rede von »Prinzipien« durch jene von »Vorschlägen« zu ersetzen.⁴⁸ In meiner Lesart zielt dieser Ersatz darauf ab, transparent zu machen, dass auch durch Aussagen über »das Sein« pädagogischer Phänomene letztlich das »Sprechen

46 Erst recht nicht möchte ich mich selbst wiederum zu diesen Kritiken der *post-critical pedagogy* verhalten. Dies würde in vielen Fällen auf eine Kritik der Kritik hinauslaufen, die nicht nur nicht im Einklang mit dem Anliegen dieser Arbeit stünde, sondern auch deren Kapazität übersteige.

47 In eine solche Richtung argumentieren Oliverio (2019; 2020), Schildermans (2020a) und ich (Wortmann 2019). Oliverio bemerkt treffend, »after the Manifesto, PCP [post-critical pedagogy] has ›gone ontological‹« (2019, 484). Eben dieser Schritt wird von einigen Kolleginnen und mir nicht mitgegangen.

48 Schildermans' Vorschlag wird im achten Kapitel ausführlicher dargestellt. Im neunten Kapitel wird der Begriff der »Proposition« in Anschluss an Whitehead weiter ausgeführt.

über« pädagogische Phänomene beeinflusst werden soll.⁴⁹ In ähnlicher Weise stellt Oliverio dem ontologischen Sprechen das seiner Ansicht nach in den Diskussionen um eine *post-critical pedagogy* ebenso weit verbreitete Geschichtenerzählen gegenüber. Aus einer Rorty'schen Perspektive führt Oliverio aus:⁵⁰

[T]he task of preserving the value of education is ill-served by an ultimately *essentialistic* vocabulary and [...] the winning card of PCP [post-critical pedagogy] is rather its insightful re-descriptions of educational practices (like the lecture, the note-taking, and the studying of books etc.) and the *telling of powerful educational stories* like ›Leonard Bernstein as an educator‹ [...], which may contribute to a transformation of our educational ideas [...]. (Oliverio 2019, 490f., Hv. KW)

Eine ähnliche Unterscheidung trifft Schildermans zwischen »post-criticality as a philosophical system of educational concepts [...] on the one hand, and post-criticality as a philosophical *attitude* towards educational practices on the other hand« (2020a, 1). Während beispielsweise Krönig und Vlieghe zur ersten Interpretation neigen, fühlen sich Koopal, Schildermans und ich der zweiten Seite verpflichtet.⁵¹ So schreibt etwa Schildermans: »I approach post-critical pedagogy as a ›methodology‹ (i. E. as concerned with the question of how to learn something new)« (ebd.). Genau diesem Anliegen folgt auch diese Arbeit.

Zweitens können Arbeiten mit implizitem oder explizitem Bezug zur Diskussion um die *post-critical pedagogy* zu verschiedenen

49 Diese Lesart ist durch meine Überzeugung geprägt, dass auch ontologische Aussagen letztlich Züge im Spiel der Kulturpolitik sind. Im ersten Kapitel habe ich dies näher erläutert.

50 Oliverio nimmt hier Bezug auf die Monographie von Vlieghe und Zamojski (2019a), in der Leonard Bernstein als vorbildlicher Lehrer im Sinne der *post-critical pedagogy* beschrieben wird (vgl. ebd., Kap. 8 und 9).

51 Soweit ich sehe, bewegt sich Zamojski zwischen diesen Polen und versucht diese – unter anderem mit Bezug auf Masschelein (2010) – zu vermitteln (vgl. Zamojski 2015; 2022a). In meinem Verständnis von Zamojskis Ausführungen vollzieht er damit genau das, was ich als mögliche Lesart von Vlieghe und Zamojskis ontologischem Anspruch (in Vlieghe/Zamojski 2019a) vorgeschlagen habe, nämlich diesen gewissermaßen brüchig und ironisch zu verwenden (vgl. Wortmann 2019, 475f.). Allerdings habe ich meine Zweifel, dass diese Strategie Erfolg haben wird (vgl. ebd.), denn die Gefahr ist groß, dass die Ironie nicht verstanden wird – dann provoziert sie Missverständnisse – oder zu spät verstanden wird – dann produziert sie Enttäuschungen. Überdies scheint mir Zamojskis Vermittlungsversuch, so trickreich und sympathisch er auch ist, nur zum Preis des Spiels mit der Doppeldeutigkeit der Begriffe ›pedagogy‹ und ›education‹, die eben beide ebenso eine Praxis (das Bezeichnete) wie das – ggf. wissenschaftliche – Sprechen über diese Praxis (die Zeichen) bezeichnen, zu funktionieren (vgl. Zamojski 2022a, 157f.).

erziehungswissenschaftlichen Phänomenen ausmachen, etwa zum Lehren (Vlieghe/Zamojski 2019a; Wortmann 2022d; Messmore 2024), zu Familienerziehung und Elternschaft (Hodgson/Ramaekers 2019), zur Schule (Blumsztajn 2020; Snir 2021; Thoilliez 2019a; Wortmann/Thoilliez 2024), zur Digitalisierung im Bildungswesen (Selwyn 2024), zur politischen Radikalisierung (Melacarne/Fabbri/Romano 2025) oder zur Universität und Praktiken des Studierens (Anker 2020; Blumsztajn et al. 2022; Custers/Magalhães 2023; Mathias/Gilsenan/Vlieghe 2021; Schildermans 2021; Schildermans et al. 2020; Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2020b; Vlieghe/Zamojski 2020b; 2021; Koopal/Vlieghe 2022b).⁵² Je nachdem, ob man nun einen systematisch-ontologischen Anspruch erhebt oder einer kulturpolitischen Haltung verpflichtet ist, sind diese Gegenstände mehr oder weniger allgemein oder abstrakt von Interesse. So plädiert Schildermans dafür, pädagogische Praktiken so konkret wie möglich in den Blick zu nehmen:

[P]ractices are to be approached as concretely and specifically as possible. Therefore, it would not make sense to refer to practices in an all too general sense. In other words, it is not about teaching as a practice, or studying as a practice, but about a *specific* practice of teaching or a *specific* practice of studying. (Schildermans 2020a, 1)

Einerseits folge ich auch in dieser Hinsicht Schildermans. Um aber andererseits über einen »selbstgenügsame[n] Situationismus« (Schmidt/Volbers 2011, 26), in welchem die Gefahr eines Zurückschreckens vor Generalisierungen besteht und letztlich strukturelle Phänomene nur noch schwer beschrieben werden können,⁵³ hinauszureichen, ist der Anspruch dieser Arbeit, konkrete Beschreibungen konkreter Praktiken für erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen zu plausibilisieren und Sprechvorschläge zu unterbreiten, mit denen Praktiken und Phänomene anders als kritisch beschrieben werden können. Insofern diese Arbeit Möglichkeiten erziehungswissenschaftlichen Sprechens allgemein – und eben nicht nur in Bezug auf spezifische pädagogische Phänomene und Praktiken – zum Gegenstand macht, ist sie in der *Allgemeinen* Erziehungswissenschaft zu verorten.

Auch ließen sich drittens pädagogische Praxisfelder beschreiben, in denen ein post-kritischer Ansatz bereits erprobt und beschrieben wurde, etwa zur Pädagogik der Nachhaltigkeit (Swillens/Vlieghe 2020; Vlieghe/Zamojski 2020b; Oliverio 2022; Swillens et al. 2021; 2023; Anderson/Tonner 2023; Kirby/Webb 2023), Kunstpädagogik (Wild 2022),

52 Etwas queer dazu liegen Untersuchungen, die sich aus einer post-kritischen Perspektive bestimmten theoretischen Motiven im pädagogischen Denken widmen, etwa dem Bösen (van Kessel 2019).

53 Schmidt und Volbers (2011) sowie Schürmann (2015) sehen diese Gefahr in neueren Entwürfen der Praxisstheorie.

Musikpädagogik (Koopal/Vlieghe/de Baets 2020; Buelens et al. 2023) oder Literaturdidaktik (Koopal/Vlieghe 2022a). Wenngleich hier noch nicht viele Arbeiten vorliegen und auch diese Arbeit ein anderes Ziel verfolgt, erwarte ich in den nächsten Jahren gerade aus dieser Perspektive fruchtbare theoretische Anregungen zur Weiterentwicklung der *post-critical pedagogy*, da die mit der Arbeit an konkreten Feldern einhergehende und von Schildermans geforderte Spezifität die Theoriebildung daran hindert, in Abstraktionen zu fliehen, und gerade darum theoretischen Problemen nicht ausweichen kann.

Schließen möchte ich diese kleine Sondierung der Diskussionen um eine *post-critical pedagogy* mit einem Ausblick auf jene laufenden, zum Teil noch nicht publizierten Projekte, die eine Hinwendung der bislang vor allem theoretisch-konzeptionellen Diskussionen zu methodologisch-empirischen Arbeiten vollziehen. Im Entstehen begriffen sind zum einen Arbeiten, die sich zur Aufgabe machen, diese »post-kritische« Hinwendung im Speziellen und die Möglichkeiten einer »empirischen Bildungsphilosophie« im Allgemeinen zu beschreiben (vgl. Oliverio/Thoilliez 2024; Schildermans/Vlieghe/Wortmann 2024), sowie zum anderen Arbeiten, die eine »post-kritische« Re-Lektüre oder -Justierungen etablierter Methoden bzw. methodologischen Orientierungen erarbeiten, etwa zu Diskursanalyse (vgl. Custers/Magalhães 2023; Schwimmer 2024), Ethnographie (vgl. Dejas/Simons/Masschelein 2024), der Arbeit mit literarischen und filmischen Quellen (vgl. Hodgson 2023; Brady 2024), *Participatory Action Research* (vgl. Zamojski 2024) sowie zur Historischen Bildungsforschung (vgl. Rohstock 2021a; 2024). Auch erste empirische Studien in Anlehnung an die *post-critical pedagogy* wurden bereits vorgelegt (vgl. etwa Swillens et al. 2021; Custers/Magalhães 2023).

Mit dieser zugegebenermaßen recht schroffen Sondierung hoffe ich zumindest gezeigt haben zu können, dass die Idee einer Entwicklung einer post-kritischen Erziehungswissenschaft kein solitäres Unterfangen ist, sondern sowohl an vorliegende Arbeiten angeknüpft als auch damit rechnen kann, dass die laufende Debatte womöglich einige der hier unterbreiteten Vorschläge schon bald obsolet macht. Wenngleich durch diese Sondierung die vorliegende Arbeit in einigen Hinsichten inhaltlich wie auch methodologisch verortet werden konnte, verfolgt diese nicht das Ziel, in dieser Debatte Stellung zu beziehen.⁵⁴ Vielmehr hoffe ich durch die Darstellung der schier Vielfalt innerhalb der Diskussionen um eine *post-critical pedagogy* plausibilisiert haben zu können, weshalb die mit dieser Arbeit unternommene Systematisierung von Problemen der Kritik und Alternativen einer post-kritischen Erziehungswissenschaft um deren Klärung Willen der Mühe wert sein könnte.

54 Nicht zuletzt würde ich für dieses Ziel in der falschen Sprache schreiben.

2.4 Diskussion und Konsequenzen für die Studie

Das Anliegen dieses Kapitels war eine Sondierung der Diskurslandschaft hinsichtlich der Frage, was in der Erziehungswissenschaft als Kritik verstanden werden kann. Dabei habe ich für das Anliegen dieser Arbeit gegen eine strenge Definition des Begriffs und für seine Behandlung als Figur des Ähnlichen argumentiert. Die Arbeit strebt nicht danach, Probleme in bestimmten Texten kritischer Erziehungswissenschaft ausfindig zu machen; umgekehrt stellt es kein Problem dar, wenn Texte kritischer Erziehungswissenschaft die beschriebenen Probleme nicht aufweisen.⁵⁵

In einem zweiten Schritt wurde der Begriff der Kritik sowie seine Stellung in der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft in Form einer Revue analytischer Unterscheidungen erkundet. In diesem Zuge sollte gezeigt werden, dass mit ›Kritik‹ eine Reihe heterogener Operationen und Hoffnungen verknüpft sind. Innerhalb der Erziehungswissenschaft beziehen sich mehrere traditionsreiche Diskussionslinien auf unterschiedliche inhaltliche Fassungen von ›Kritik‹. Auch die Termini ›Kritische Pädagogik‹ oder ›Kritische Erziehungswissenschaft‹ können daher Unterschiedliches bezeichnen. Innerhalb der Erziehungswissenschaft tritt Kritik an verschiedenen Orten auf, die als Modus von Wissenschaft, als Modus pädagogischer Praxis, als Theoriefigur sowie als Bildungs- oder Erziehungsziel beschrieben wurden. In dieser Arbeit geht es allein um Kritik als Modus von Erziehungswissenschaft. ›Post-kritische Erziehungswissenschaft‹ bezieht sich also nicht auf Kritische Pädagogik im Sinne einer bestimmten pädagogischen Praxis, nicht auf Kritische Bildung im Sinne einer Theoriefigur und nicht auf kritisches Denken im Sinne eines Bildungs- oder Erziehungsziels.⁵⁶

In Anschluss an die von Zamojski herausgearbeitete Gegenüberstellung von technischer, kritischer und affirmativer Bildungstheorie kann ich sagen, dass es in dieser Arbeit um eine Auseinandersetzung mit der kritischen Theoretisierungsweise von Bildung geht (in Teil II) sowie um Möglichkeiten einer affirmativen, post-kritischen Theoretisierungsweise von Bildung (in Teil III). Die technische Theoretisierungsweise von

55 Ganz im Gegenteil wären solche Texte ertragreiche Ressourcen zur Weiterentwicklung einer (post-)kritischen Erziehungswissenschaft.

56 Wenngleich sich diese Arbeit nicht explizit mit diesen Diskussionen auseinandersetzt, ließe sich meiner Hoffnung nach womöglich dennoch auch für diese etwas aus ihr lernen. Einen Versuch der Annäherung an Beschreibungsmöglichkeiten post-kritischer pädagogischer Praxis unternehme ich in Wortmann (2022d). Gemeinsam mit Philipp Thomas habe ich im Rahmen eines Panels auf der Tagung für Praktische Philosophie 2023 in Salzburg versucht, post-kritische Sprechmöglichkeiten auf die Beschreibung von »vernünftigen« kritischen Denken als Ziel von Philosophie- und Ethikunterricht anzuwenden.

Bildung wird an einigen Stellen gestreift, jedoch nicht explizit zum Gegenstand dieser Arbeit gemacht.

Die vorliegende Arbeit schließt an die umfangreichen Diskussionen um eine *post-critical pedagogy* an. Gleichwohl ist es nicht primär Ziel, in dieser Debatte eine Position herauszuarbeiten oder diese internationale Debatte in die deutschsprachige Erziehungswissenschaft zu übersetzen. Vielmehr geht es im Sinne einer kulturpolitischen Ausrichtung darum, für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft Sprechvorschläge zu erarbeiten und dabei sowohl auf Ressourcen der *post-critical pedagogy* als auch weiterer Quellen zurückzugreifen. Eine wichtige Quelle besteht in der literaturtheoretischen Diskussion um *postcritique*, die auf ähnliche Probleme der Disziplin zu antworten versucht. Frappierend ist nun, dass – soweit ich das überblicke – in der bisherigen Diskussion um eine *post-critical pedagogy* an keiner Stelle Bezug genommen wird auf die ältere und zum Teil theoretisch differenziertere Debatte der *postcritique* in der Literaturtheorie. Ein mitlaufendes Anliegen meiner Arbeit ist es daher, diese beiden Diskursstränge aufeinander zu beziehen und damit den literaturtheoretischen für den erziehungswissenschaftlichen fruchtbar zu machen.⁵⁷ Der Anschluss dieser Arbeit an die *post-critical pedagogy* besteht, wie bereits angedeutet, nicht darin, dass sie den bislang vorgelegten Arbeiten bruchlos folgt. Wenngleich diese Arbeit von diesen inspiriert wurde und immer wieder auf sie zu sprechen kommt, wird der Versuch unternommen, Probleme und Alternativen kritischer Forschung in der Erziehungswissenschaft darzustellen, ohne stets explizit von den vorliegenden Arbeiten auszugehen. Dies liegt insbesondere in der pragmatistischen Grundhaltung dieser Arbeit begründet, die sich, wie dargestellt, von anderen Positionen innerhalb der Debatte um eine *post-critical pedagogy* unterscheidet. Gleichwohl hoffe ich, dass diese Arbeit die Diskussionen um eine *post-critical pedagogy* zu bereichern vermag – und sei es nur, indem Differenzen deutlicher zu Tage treten oder bloß einzelne Bruchstücke aus anderen Theorieperspektiven für fruchtbar erachtet werden.

57 Dieses Anliegen der interdisziplinären Vermittlung zwischen den beiden Diskurssträngen hätte auch expliziter verfolgt werden können. Mir geht es allerdings primär um eine systematische Arbeit für die Erziehungswissenschaft, für die, wie ich an verschiedenen Stellen zeigen werde, die Literaturtheorie reizvolle Sprechangebote bereitstellen kann. Ich werde immer wieder andeuten, in welche Richtungen die literaturtheoretischen Debatten weiterverfolgt werden könnten – ein für die Erziehungswissenschaft sicherlich ertragreiches Unterfangen für zukünftige Forschungsarbeiten.

3. Zur (Un)Möglichkeit der Kritik an der Kritik

Meine erste Berührung mit dem, was ›Bildungsphilosophie‹ genannt wird, war ein Seminar mit dem Titel ›Einführung in die Theorie der Schule‹. Ich wusste aus leidvoller Erfahrung, dass in der Schule allenthalben falsch läuft und erhoffte mir, diesen Sachverhalt nach dem Seminar auch theoretisch begründen zu können. Der Seminarplan versprach jede Woche eine neue Theorie, von Rousseau und Kant über Mead und Bernfeld bis hin zu Bourdieu und Luhmann, mithin: eine Menge Munition für dieses Vorhaben. Jede Woche präsentierte sich die neue Theorie als diejenige, mit der es endlich gelingen könnte, Schule kritisch in den Blick zu nehmen; jede Woche veränderte sich aber auch meine Vorstellung von dem, was Schule in Wirklichkeit sei: eine Instanz zur Integration in ein Gesellschaftssystem, ein Ort mit geheimem Lehrplan, ein Muster von Erwartungen und Erwartungserwartungen und so weiter. Ich war fasziniert – aber auch verwirrt: mit dem, was ich an der Schule für kritikwürdig gehalten hatte, hatte das nichts mehr zu tun. Doch lernte ich schnell abzusehen von meinen eigenen »bloß anekdotischen Erfahrungen«, wie ich sie schnell abwertend zu nennen übernahm. Schon im Vorwort unseres Lehrbuchs war zu lesen, es ginge darum, »die zur Reflexion nötige Distanz zur eigenen Schulzeit« zu schaffen und im Ankündigungstext des Seminars wurde versprochen, »Distanz für eine rationale Argumentation zu gewinnen«. Ich tat mein Bestes, mich zu distanzieren – und lernte, dass die Welt der Schulkritik aus begrifflichen Operationen der Perspektivierung bestand, die gleichsam verschiedene Richtungen darstellten, in die man sich in Distanz zur Schule bringen konnte: Marxistinnen wollen über Klasse reden und Psychoanalytikerinnen über das Unbewusste, während Anhängerinnen Luhmanns über Systeme reden wollen. Doch gleich in welche Richtung: Die Aufgabe der kritischen Schultheoretikerin war es, zunächst durch irgendwelche Begriffe Distanz zu gewinnen, um dann von dieser enthobenen Position aus weitere Ausdrücke zu finden, mit denen sich die Komplizenschaft der Schule mit etwas Schlechtem nachweisen ließ. Da allerdings die Autorität der Kritikerin von deren möglichst sachlichem Ton abhing, konnte man das Schlechte nicht direkt schlecht nennen; klar war aber, dass der Kapitalismus, der heimliche Lehrplan und die Erziehung von Schülerinnen zu Trivialmaschinen irgendwie schlecht sind. Diese Identifizierung mit dem Schlechten wurde benötigt, um immer wieder auf die hohe Relevanz von Schultheorien für die Praxis hinzuweisen: Warum sonst sollte man sie kritisch in den

Blick nehmen, wenn nicht um das Schlechte theoretisch identifizieren und dann praktisch ändern zu können? Denn, da waren wir uns alle einig, die Schule musste geändert werden. Und um sie zu ändern, so viel hatten wir verinnerlicht, brauchte man Distanz. Alles andere war bloß anekdotisch, naiv oder am allerbedenklichsten: unkritisch.

Diese »bloß anekdotischen Erfahrung« schrieb ich auf,¹ da ich hoffte, mit etwas zeitlicher *Distanz* ein zu dieser Zeit sich nur leicht artikulierendes Unbehagen – das, verglichen mit der Euphorie über all die neu gelernten distanzierungsbegrifflichen Werkzeuge für die in Aussicht gestellte »rationale Argumentation«, schlichtweg lächerlich erschien – auf einen Begriff bringen zu können. Mein *Verdacht* ist, dass dieser Begriff der Verdacht ist – oder besser: die Kritik. Die Eigenschaft, die all die im Seminar behandelten, ansonsten noch so unterschiedlichen Theorien gemeinsam hatten, war deren kritischer Gestus.

An dieser kurzen Beschreibung meiner Erfahrungen lassen sich mehrere Topoi lebendiger Theorie (vgl. Karcher/Rödel 2021) ausmachen, etwa die Einsozialisierung (vgl. Klüver/Schmidt 1988) in den kritischen Gestus sowie die Ermöglichung, diese in den Blick zu bekommen, erst durch eine differente theoretische Perspektive. Am interessantesten scheint mir dabei, dass der kritische Gestus selbst in der Form der Erzählung zur Auf-führung kommt: Ich brauchte selbst *Distanz* (vgl. Masschelein 2004), um die distanzierenden Bewegungen des kritischen Modus in den Blick zu bekommen, habe selbst mit der »Hermeneutik des *Verdachts*«² gearbeitet, um diese als Modus der Kritik auszuweisen.

Die Beobachtung, dass ich kritisch wurde – werden muss? –, um mich von der Kritik abzugrenzen, verweist auf meine systematische These, der ich in diesem Kapitel nachgehen möchte: Wurde eine bestimmte theoretische Haltung »einverleibt« (Bourdieu 1979, 200), das heißt in den Theoretikerinnenkörper *eingeschrieben*, kann dieser sehr wohl gegen diese *anschreiben*, sie kommt aber auch in diesem Prozess wieder zum Vorschein. Ich *möchte* zwar nicht mehr kritisch sein,³ *kann* jedoch kaum anders, da die Kritik sich als »Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschema[]« (Bourdieu 1987, 112) festgeschrieben hat. Felski beschreibt: »Critique inhabits us, and we become habituated to critique« (2015, 21). Dass ich der Kritik derart ausgeliefert bin, heißt nicht, dass ich meine

1 Dieses Kapitel stellt eine überarbeitete und erweiterte Version von Wortmann (2021a) dar.

2 Zur Hermeneutik des Verdachts siehe Kapitel 6.

3 Zumindest nicht in dem im zweiten Teil dieser Arbeit beschriebenen Sinn – im dritten Teil der Arbeit diskutiere ich mögliche Verhältnisse zwischen Kritik und Post-Kritik, die differenzierter sind, als »nicht mehr« kritisch zu sein. Als Ausdruck meines affektiven Impulses halte ich jedoch hier an dieser Formulierung fest.

Einsozialisierung in das kritische Denken nicht mehr justieren kann, es heißt jedoch, dass ich es justieren *muss*: dass ich darauf angewiesen bin, mich mit ihm auseinanderzusetzen.

Von dieser meiner konkreten Beobachtung folgenden, diese jedoch verallgemeinernden These ausgehend, interessiert mich in diesem Kapitel das Verhältnis zwischen der alten, eingeschriebenen Theorie und einer anderen, neuen, die gegen diese anschreibt.⁴ Die Frage lautet also: Wie lässt sich das Verhältnis denken zwischen einer bestimmten theoretischen Einschreibung und dem Versuch, gegen diese anzuschreiben oder diese zu *überschreiben*? Im Folgenden biete ich drei Beschreibungen dieses Verhältnisses an und diskutiere vor diesem Hintergrund abschließend, inwiefern der Herausforderung begegnet werden kann, in einer kritischen Beschäftigung mit Kritik die Logik der Kritik nicht zu wiederholen. Dabei besteht das Ziel darin, den Anspruch der vorliegenden Arbeit weiter auszuschärfen. Der hierzu gewählte Modus ist explorativ und der Ton des Kapitels tastend, insofern nach Sprachbildern gesucht wird, die das erwähnte Verhältnis angemessen beschreiben können.

3.1 Zuwenden und Abwenden

Zuwenden und Abwenden stellen geläufige Bewegungen dar: Wir drehen unseren Kopf oder auch nur unsere Augen und schon gelangt etwas Neues in den Blick oder etwas Anderes kann fokussiert werden. Übertragen auf das Verhältnis zwischen zwei Theorieperspektiven – etwa Kritik und Post-Kritik – macht eine solche Metaphorik der *Bewegung* ihr Verweis auf das Prozesshafte des Theoretisierens attraktiv. Mit dieser Betonung des lebendig-prozesshaften wendet sie sich gegen eine rationalistische Metaphorik des *Ersatzes* einer theoretischen und ausschließlich die begriffliche Systematik betreffende Annahme.⁵

- 4 Das Neue muss nicht immer schon eine »Theorie« sein, verstanden als kohärentes Feld von Theoremen, Sätzen, Sprachkontinuitäten. Es kann auch (zunächst) in einer anderen Haltung bestehen, in bestimmten divergierenden Intuitionen, Affekten etc. (siehe Kapitel 6). Diese Ausdrücke können nicht synonym verwendet werden, da sie wichtige Differenzen markieren. Gleichzeitig besteht das Problem, dass die Relata (beispielsweise »alte Theorie« und »neue Theorie«) abhängig sind von der Art der Relation. Da es mir in diesem Kapitel primär um letztere geht (also das Verhältnis *zwischen* »alter Theorie« und »neuer Theorie«), wird mit wechselnden Begriffen für die Relata gearbeitet. Inwiefern meine Charakterisierungen der Relationen für bestimmte Relata mehr oder weniger zutrifft (also unterschiedlich etwa für »Theorie« und »Haltung«), muss offen bleiben. Ich danke Sandro Herr für diesen Hinweis.
- 5 Das gleiche Problem bringt wohl auch die Logik der *Voraussetzung* mit sich, zumindest wenn sie rein begrifflich und nicht biographisch-geschichtlich

Problematisch an der Metaphorik des Zu- und Abwendens scheint mir ihre geringe Beschreibungsreichweite. Ebenso wie dem *Nebeneinanderstellen* (zwei Theorien darstellen) oder *Gegenüberstellen* (einen Unterschied markieren) fehlt ihr eine Beschreibung des *Verhältnisses* dessen, von dem sich abgewendet wird, zu jenem, zu dem sich zugewendet wird. Sie folgt einer bloß subtraktiv-additiven Logik des Austauschens: etwas Altes gerät aus dem Blick, etwas Neues kommt hinzu oder tritt an dessen Stelle. Welche *Beziehung* diese beiden zueinander haben, bleibt beim Zuwenden und Abwenden offen.

Die Beschreibung eines Verhältnisses geht auch nicht auf in einem *Vergleich*, zumindest nicht, wenn nicht jener Gefahr entgangen wird, die Stengers wie folgt beschreibt: »Ein Vergleich bringt immer die Gefahr mit sich, das philosophische Denken auf eine Frage von Meinungen zu reduzieren, die von einem äußeren, scheinbar neutralen Standpunkt aus, das heißt von einem unbewegten Leser miteinander verglichen werden« (2008, 83).⁶ Die gerade in der Erziehungswissenschaft – zumal in jenen Arbeiten, die sich selbst einer kritischen Tradition zuordnen – reichlich betriebene Praktik »sich selbst zu situieren« und diesem Problem »selbstreflexiv« zu begegnen, mündet jedoch nicht selten bloß darin, »sich die Position des hellsichtigen Geistes zu reservieren, der einen abgeklärten Blick auf die Welt wirft, in der die kritische Interpretation des Systems ein Element des Systems selbst geworden ist« (Rancière 2009, 49). Aufgrund dieser Probleme wende ich mich im Folgenden Beschreibungsweisen zu, die aussichtsreich scheinen, die *Verhältnisse* und Beziehungen zwischen alter und neuer Theorieperspektive näher zu bestimmen.

3.2 Überwinden und Verwinden

Während wir ›Überwinden‹ alltagssprachlich gebrauchen – eine Krankheit etwa wurde ›überwunden‹, wenn wir sie nicht mehr haben –, mag ›Verwinden‹ etwas fremd anmuten. Zur Veranschaulichung mag das Bild einer Kordel dienen: Mehrere Fäden werden miteinander *verwunden*, indem sie gedreht (gewunden) werden und sich daraufhin ineinander

gedacht wird. Der Verweis auf das Geschichtliche in Opposition zum Dialektischen wird von Vattimo (2018) mit Betonung der Hermeneutik stark gemacht (für eine Kontextualisierung Vattimos in der perspektivistisch-hermeneutischen Tradition Nietzsche–Heidegger–Gadamer, die auch das antidialektische Denken Foucaults prägte, siehe Weiß 2012).

- 6 Für einen Entwurf einer philosophischen Komparatistik, die sich der Herausforderung stellt, philosophische Texte ohne einen externen Standpunkt zu vergleichen, siehe Zorn (2016).

eindrehen. Dadurch entsteht ein Seil, bestehend aus mehreren Fäden: etwas Neues, das aus nichts anderem besteht als dem Alten.

Heidegger benutzt ›Verwinden‹ genau in diesem Sinn: als Gegenbegriff zu ›Überwinden‹, das einen Bruch mit dem Alten oder die Aufhebung des Alten, dessen Zurücklassen, suggeriert, als hätte es fortan keine Wirkung mehr (vgl. Vattimo 1987). Vattimo veranschaulicht den Unterschied anhand von zwei Schaffensperioden Nietzsches: Während der *überwindende* Nietzsche das ganz Andere sucht – »the ›suprahistorical‹ or ›eternalizing‹ forces of religion and art, notably Wagnerian music« (Vattimo 1987, 8) –, hat der spätere, *verwindende* Nietzsche solche totalitären Hoffnungen aufgegeben und stattdessen einen affirmativeren Zugang zur Vergangenheit. So schrieb er: »Was unangenehm ist und meiner Bescheidenheit zusetzt, ist, daß im Grunde jeder Name der Geschichte ich bin« (Nietzsche 1889/1969, 1351). Genau so, wie Nietzsche »im Grunde« aus den denkerischen Leistungen seiner Vorgängerinnen besteht und doch auf eine neue Art philosophiert, ist auch die verwundene Kordel *nicht mehr* und doch *nur* Faden. Sie ist etwas Neues bestehend aus Altem. In ihr verschwindet der gewundene Faden nicht: er kehrt gewandelt zurück und bleibt.⁷

Doch auch die Beschreibungsweise der Verwindung hat ein Manko: Sie soll nicht *bloß* aber *auch* eine Addition begreifbar machen können. Womöglich reicht es nicht aus, das Alte auf eine neue Weise zu sehen, Neues aus nichts anderem als dem Alten zu schaffen. Vielleicht wollen wir zusätzlich etwas Neues mit einflechten, einen neuen Faden mit in die Kordel eindrehen. Darüber hinaus könnte es sein, dass wir in unserer Beschreibungsweise *auch* eine Subtraktion mitdenken können wollen, also etwas bestimmtes – nicht das ganze Seil, aber vielleicht einen einzelnen Faden – *überwinden* wollen.⁸ Das heißt nicht, dass dieser neue, hinzukommende oder alte, zu entfernende Faden in irgendeiner Hinsicht bedeutsamer sein muss als die schon vorhandenen.⁹ Es macht die Kordel

7 »[D]ie überwundene Metaphysik verschwindet nicht. Sie kehrt gewandelt zurück und bleibt« (Heidegger 1954, 72). Dem ist hinzuzufügen: Dass für Heidegger die Überwindung *der Metaphysik* unmöglich ist, liegt an seiner *eigenen*. Allerdings kann ihm das insofern nicht zum Vorwurf gemacht werden, als dass er diese in hermeneutischer Auseinandersetzung mit der reichen metaphysischen Tradition entwickelt und versucht, diese in seinem Schreiben zu vermitteln. Eine solche Bewegung ähnelt der Schilderung zu Beginn dieses Kapitels: In Heideggers Auseinandersetzung mit der Metaphysik kommt diese ebenso wieder zum Vorschein, wie in meiner Anekdote die Kritik.

8 Ich werde beispielsweise dafür argumentieren, in einer post-kritischen Erziehungswissenschaft die in Kapitel 4 beschriebenen Probleme der Kritik zu überwinden (vgl. Wortmann 2019).

9 Wittgenstein veranschaulicht das Hinzunehmen von Bedeutungsaspekten mit dem Bild des Spinnens eines Fadens, bei dem »Faser an Faser«

nur etwas dicker und dichter oder dünner und lockerer. Doch dieser hinzukommende bzw. zu entfernende Faden ist mit dem Begriff der Verwindung nur schwer beschreibbar.

3.3 Einfalten und Einstülpen

Halten wir fest: Wenn ich sage, dass ich versuche, gegen eine bestimmte theoretische Einschreibung anzuschreiben, soll damit keine Überwindung suggeriert werden, keine Überbietung. Doch auch die Denkweise einer bloßen Addition stellte sich als begrenzt leistungsfähig heraus, und eine reine Subtraktion scheint ebenso wenig attraktiv, denn wir haben bereits gesehen: die Überschreibung schlägt fehl. Was bietet sich an? Die Multiplikation (vgl. Latour 2007a, 59f.). Wenden wir uns also nun als drittes und letztes Angebot zur Beschreibung des Verhältnisses zwischen einer theoretischen Einschreibung und dem Versuch, diese zu verlassen, der Falte zu (Multiplikation = *multiplication*; *le pli* = die Falte).

Die Falte ist das zentrale Motiv in Deleuzes Studie über den Barock (2000). Im Faltenwurf der barocken Kleidung wird für Deleuze deutlich, dass in einer *Einfaltung* nicht mehr unmittelbar zwischen Innen und Außen unterschieden werden kann. Ganz ähnlich könnte man sich auch eine *Einstülpung* vorstellen: vielleicht anhand einer Papiertüte, die an einer Stelle so eingestülpt wird, dass man einerseits Etwas in diese Einstülpung hineinlegen könnte, andererseits aber die Tüte immer noch dasselbe Innen und Außen aufweist. Ist nun das in die Einstülpung Gelegte *in* der Tüte? Auf gewisse Weise ja, befindet es sich doch im Innenraum der Tüte. Doch dann auch wieder nicht, denn es befindet sich außerhalb der Außenseite der Tüte, und zöge man diese gerade, so löste sich der durch die Einstülpung entstandene Innenraum auf.

Die vorläufige Unentscheidbarkeit der Frage nach Innen *oder* Außen ist für Deleuze entscheidend. Dabei geht es letztlich »darum, zu zeigen, wie das *Andere*, das Ferne, ebensowohl das Nächste und das *Gleiche* ist« (Foucault 1974, 409), ein Prozess, den Deleuze (1992b, 136) mit »umwenden, zusammenfalten, nähen« beschreibt. Wenn ich also *kritisch*

eingearbeitet wird: »Wir dehnen unseren Begriff [...] aus, wie wir beim Spinnen eines Fadens Faser an Faser drehen. Und die Stärke des Fadens liegt nicht darin, dass irgendeine Faser durch seine ganze Länge läuft, sondern darin, daß viele Fasern einander übergreifen.« Und weiter: »Wenn aber Einer sagen wollte: ›Also ist allen diesen Gebilden etwas gemeinsam, – nämlich die Disjunktion aller dieser Gemeinsamkeiten‹ – so würde ich antworten: Hier spielst du nur mit einem Wort. Ebenso könnte man sagen: es läuft ein Etwas durch den ganzen Faden, – nämlich das lückenlose Übergreifen dieser Fasern« (Wittgenstein 1953/2003, § 67).

werden muss, um mich *von der Kritik abzugrenzen*, könnte das als *Ein-stülpung der Kritik* betrachtet werden. Die Kritik ragt sozusagen an einer spezifischen Stelle in den neuen Denkraum hinein und *dupliziert* (vervielfältigt) sich dadurch (vgl. Deleuze 1992b, 137f.). Sie ist außen, das Andere, und doch im Inneren (*implizit*), das Nächste. Das Neue 'enthält' ebenso das Alte.¹⁰

3.4 Kritik an der Kritik im Modus der Kritik?

Ich fasse noch einmal zusammen, welche Beschreibungsweisen für das Verhältnis von alter, eingeschriebener Theorie und neuer, gegen diese anschreibende Theorie bislang skizziert wurden: *Nebeneinanderstellen* hat einen bescheidenen Charme, doch dieser kann insofern problematisch werden, als dass kein Verhältnis zwischen den nebeneinander gestellten Elementen zu beschreiben ermöglicht wird. Diese Zurückhaltung jedoch scheint mir gegenüber allzu rationalistischen Sprechweisen, wie etwa der, eine Theorie durch eine neue zu *ersetzen*, vorteilhaft, denn eine solche Sprechweise fiele hinter die Ausgangsbeobachtung, dass das Alte im Neuen wieder zum Vorschein kommt, zurück. *Voraussetzen* trägt dieser Beobachtung potentiell Rücksicht, birgt jedoch die Gefahr, rein begrifflich-dialektisch und nicht geschichtlich-biographisch genutzt zu werden.¹¹ *Gegenüberstellen* suggeriert eine Thematisierung der Unterschiede, jedoch nicht deren Zusammenhang – und zudem eine neutrale, dritte Position, von der aus die Gegenüberstellung vorgenommen wird. Während die fehlende Analyse der Zusammenhänge auch für *Zuwend-* und *Abwenden* zu konstatieren ist, wird diese Beschreibungswei-

10 Für Deleuze hat Foucault gezeigt, dass *jedes* Verhältnis von Innen und Außen in einer Falte besteht, dass »das Innen *stets* die Faltung eines vorausgesetzten Außen ist« (Deleuze 1992b, 137, Hv. KW), die wiederum ein »Innen *des* Außen« enthält (ebd., 135). Meines Erachtens sind diese Charakterisierungen jedoch solche eines geschichtlich spezifischen, nämlich modernen Denkens und allein deswegen »permanente[s] Thema Foucaults« (ebd., 137, vgl. Foucault 2009, 409f.). Dieses historisch-deskriptive Anliegen Foucaults gerät bei Deleuze etwas aus dem Blick.

11 Eine weitere Möglichkeit wäre die phänomenologische Deutung des Voraussetzens, wie etwa in Meyer-Drawes Vorschlag, »Lernen als Umlernen« (1982) zu begreifen. Allerdings bestehen mindestens zwei Unterschiede: Während Meyer-Drawe das Alte als *Voraussetzung* für das Neue interessiert, stellt sich mir hier die Frage der *Kontinuität* des Alten im Neuen. Und während Meyer-Drawe »den Anfang des Lernens« in einem Dazwischen verortet – »Das Neue wird noch nicht verstanden, dem Alten wird nicht mehr getraut« (2005, 32) –, stellt sich mir nicht das *Dazwischen*, sondern das *Sowohl-als-auch* als Phänomen dar.

se durch die implizierte Bewegung attraktiv, die erlaubt, dasjenige, von dem sich abgewendet wird, durch eine Abwendung nicht zu beschädigen: Es darf noch immer sein, nur wird ihm in diesem Moment, von diesem Text keine Beachtung geschenkt.¹² Das Gegenteil ist bei *Überwinden* der Fall. Das damit beschriebene Verhältnis legt ein Sieg des Neuen gegenüber dem Alten nahe: Das Alte bleibt zurück, wird abgewertet oder sogar zerstört. Dieser Gefahr entgeht *Verwinden*, wobei fraglich bleibt, inwiefern dieser Ausdruck in der Lage ist, etwas Neues, das nicht nur aus dem Alten gewonnen wurde, oder etwas Altes, das aus dem Neuen entfernt werden soll, zu berücksichtigen.

Die Verhältnisbeschreibung *Einfalten* und *Einstülpen* schließlich verwischt die Grenzen zwischen Altem und Neuem, also in meinem Fall dem, was kritisch »ist«¹³ und was »post-kritisch« sein könnte. Indem sie das Verhältnis selbst erodieren lässt, problematisiert sie paradoxerweise genau die Kritik selbst, insofern diese im Scheiden, Unterscheiden und Entscheiden besteht (κρίνειν).¹⁴ Sie entzieht meiner Ausgangsfrage – Wenn ich *post-kritisch* werden möchte, welches Verhältnis habe ich noch zur Kritik? – den Grund, insofern diese Frage doch auf einer fixierenden Scheidung von Kritik und Post-Kritik beruht, und zeigt damit die *Vergeblichkeit des Versuchs, nicht mehr kritisch zu sein*.

Ich bin mir nicht sicher, ob mich dieses Ergebnis zufriedenstellt. Ein Grund dafür ist möglicherweise, dass Deleuzes »disjunktive Synthese« (Deleuze/Guattari 1977, 20) mich zu der Frage des Verhältnisses von »und/oder« zurückführt, auch wenn es das Verhältnis von »entweder/oder« ersetzt. Stengers schreibt diesbezüglich, »die disjunktive Synthese bringt in positiver Weise Ausdrücke zusammen (dies *und* das; *und*...), bei denen das vorhandene Gefühl uns sagen würde, dass es unmöglich ist,

12 Diese Geste sehe ich außergewöhnlich explizit artikuliert zu Beginn von Mols Monographie *Eating in Theory* (2021), wo sie erklärt: »[I]n this book I will *not* address the many *injustices* related to eating, however pressing they are. Along with that, I will bypass all kinds of other inequalities between people, grouped along class, gender, ancestry, color, country, culture, or other lines« (ebd., 10). In kulturpolitischer – und womöglich post-kritischer – Weise fährt sie fort: »I do not critique realities that fail to live up to given standards, but seek to contribute to a collective search for other words, for other ways of speaking and writing. [...] [A]ny single book can only do so much, and this one is about ways of wording and models with which to think. It does not outline ›human nature,‹ but recalls it. It does not serve justice, nor contribute to equality, but asks questions concerning other goods« (ebd., 12). Zur politischen Dimension ihrer Arbeit schreibt sie: »even in the face of political urgency. Stop. Take a step back. For new things to happen, we might need to dream up new words« (ebd., 10).

13 Diese Frage wurde im zweiten Kapitel präzisiert.

14 Dies wird im zweiten und neunten Kapitel weiter ausgeführt.

dass sie zusammen auftreten (*entweder dies oder das*)« (2008, 88). Doch »zusammen auftreten« bildete doch gerade den Ausgang des Problems – verbunden mit der Frage, wie und *in welchem Verhältnis* die eine theoretische Haltung zusammen mit einer anderen auftreten kann – und nicht dessen Lösung. Ich werde auf die Frage nach möglichen Verhältnissen zwischen Kritik und Post-kritik im dritten Teil zurückkommen, nachdem ich bestimmte Probleme der Kritik beschrieben habe und bevor ich ebenso spezifische Alternativen skizziere. Die jeweils unterschiedlichen Verhältnisse bilden dabei quasi das Scharnier zwischen Problemen und Alternativen, zwischen Grenzen und Perspektiven. Ich werde versuchen zu zeigen, dass es sich lohnt, zu differenzieren zwischen verschiedenen Aspekten der beiden theoretischen Haltungen und den damit einhergehenden verschiedenen Verhältnissen, sodass sich die Frage nach der Möglichkeit von Kritik an der Kritik und dem möglichen Selbstwiderspruch *in verschiedenen konkreten Hinsichten* stellt. Damit hat sich das Problem nicht erledigt, sondern »kehrt gewandelt zurück und bleibt« (Heidegger); es vervielfältigt sich (Deleuze).

Allerdings glaube ich mit den bis hierhin erarbeiteten Ergebnissen zumindest ein Problem bearbeiten zu können, das Rancière prominent formuliert hat, nämlich dass Kritik an der Kritik noch immer kritisch und damit wirkungslos sei (vgl. Rancière 2009).¹⁵ Dabei teile ich Rancières Einschätzung, »[a]us dem Kreislauf [der Kritik] herauszutreten, bedeutet, von anderen Vorannahmen auszugehen« (ebd., 60).¹⁶ Doch mit Rancières Einschätzung ist nicht gesagt, wie der Austritt als konkrete Bewegung gestaltet oder bewältigt werden kann. Diesbezüglich sind seine Ausführungen etwas vage, so spricht er etwa davon, »eine neue Topografie des Möglichen zu zeichnen« (ebd., 61), scheint mir jedoch genau dies selbst nicht zu tun: *Wie* wäre es denn möglich, von anderen Vorannahmen auszugehen und damit aus dem Kreislauf der Kritik herauszutreten?¹⁷

Die von Rancière aufgeworfenen Probleme können durch die Beschreibungswiese des Einstülpens zumindest entschärft werden, insofern

- 15 Sonderegger (2019, 179–183) arbeitet Parallelen zwischen Kritik-Kritik und Kritik etwa bei Sloterdijk oder Badiou heraus.
- 16 Von anderen Voraussetzungen auszugehen, heißt insbesondere auch, nicht (nur) dagegen zu argumentieren: »Es werden niemals vernichtende Argumente gegen die [Kritik] zu finden sein, denn [Kritik] ist, von der Vagheit des Begriffs abgesehen, einfach nicht die Art von Gegenstand, gegen die man argumentiert. Hat man hinreichend genau spezifiziert, wogegen man argumentiert, ist das Spiel schon aus: man betreibt [Kritik]«. Ich borge mir die Konstruktion dieser Sätze von Ramberg (2011, 79), der allerdings nicht ›Kritik‹, sondern ›Metaphysik‹ zum Gegenstand macht.
- 17 Der dritte Teil dieser Arbeit beabsichtigt genau diese Frage zu beantworten – in aller Vorläufigkeit, Unabgeschlossenheit, womöglich auch Falschheit.

dessen biographisch-geschichtliche Dimension mit der deleuzianischen Metaphorik in ihrer Widersprüchlichkeit beschrieben werden kann, ohne dieser eine Unzulänglichkeit zu attestieren. Konkret: Zumindest für kritisch Sozialisierte wie mich geht es schlicht nicht anders, als Kritik zu kritisieren, wenn wir Kritik hinter uns lassen wollen. Kritik an der Kritik im Modus der Kritik ist zumindest in dieser Hinsicht kein Dilemma, sondern schlicht eine Notwendigkeit. *La critique est mort, vive la critique!*

3.5 Diskussion und Konsequenzen für die Studie

Ein naheliegender Einwand gegen das Anliegen dieser Arbeit besteht darin, dass deren evaluative, problematisierenden Teile selbst kritisch und damit selbstwidersprüchlich seien. In diesem Sinne konstatiert Rancière sicherlich zurecht, die »Kritik der kritischen Tradition [verwende] noch immer ihre Begriffe und Verfahren« (2009, 43). Die Aufgabe für eine post-kritische Erziehungswissenschaft besteht demzufolge darin, diese Wiederholung nicht zu wiederholen: In der Arbeit geht es nicht darum, aufzuzeigen, was an der Kritik »falsch« war und wie wir stattdessen sprechen sollten. Es ist auch nicht das Ziel, den kritischen Modus zu überwinden und damit hinter sich zu lassen,¹⁸ sondern diesem Alternativen an die Seite zu stellen, die allerdings als solche erst ausgewiesen werden können, wenn deren *Verhältnis zur Kritik* expliziert wird. Dies wiederum wird bedeuten, dass sich die Kritik immer wieder einstülpt und einfaltet, auf- und durchscheint, ihre Macht demonstriert und ihren Platz in meiner Arbeit einfordert. Wenn also Probleme des kritischen Modus⁹ erkundet werden, so soll dies nicht in seiner Ablehnung münden, sondern der Plausibilisierung der Notwendigkeit von diesen ergänzenden Alternativen dienen. Wenn es in der Arbeit um Kritik geht, ist nicht diese selbst Ziel der Auseinandersetzung, sondern vielmehr die Ausarbeitung von Konturen für alternative Sprechweisen: Welche Eigenschaften und Aufgaben hätte eine alternative Sprechweise, um tatsächlich eine Alternative darzustellen und die Logik der Kritik eben nicht zu wiederholen?

Um diesen Fragen angemessen begegnen zu können, widmet sich der folgende zweite Teil der Arbeit Problemen der Kritik. Wenngleich dadurch der Anschein geweckt werden mag, es gehe letztendlich doch um eine Kritik der Kritik um der Kritik willen, so ist geradewegs das

Allerdings geht es mir darum, überhaupt konkrete »Topografien des Möglichen« zu beschreiben.

- 18 Genauer gesagt wird dies nur in einem *konkreten* Sinn das *Ergebnis* der vorgestellten Überlegungen sein, nämlich im Verhältnis von dem in Kapitel 4 vorgestellten Problem zu der in Kapitel 7 dargestellten Alternative. Dort wird dieses Verhältnis genauer vorgestellt.

Gegenteil der Fall: Ich möchte der Kritik gerecht werden, nicht bloß polemisch deren Schwächen konstatieren und nicht vorschnell von Alternativen sprechen. Der Grad an Detailliertheit der Herausarbeitung der Probleme sollte also nicht primär als selbst kritische Arbeit verstanden werden, sondern als Versuch, das ›post-‹ in ›post-kritisch‹ nicht nur zu behaupten, sondern zu plausibilisieren. Mit ›Post-Kritik‹ soll kein Fortschritt suggeriert werden, keine Überbietung und keine Subtraktion – als könne man das Ziel haben, nun keine Kritik mehr zu betreiben! –, sondern *Multiplikation*: ein Plädoyer, *zusätzlich auch anders* sprechen zu können.

Zwischen I/II

In diesem Zwischenteil soll der Ertrag des ersten Teils und daraus folgende Konsequenzen für den zweiten Teil zusammengefasst werden. Zunächst ging es im ersten Kapitel um den Modus des theoretischen Sprechens. Diesbezüglich habe ich markiert, dass diese Arbeit im pragmatistischen Modus der Kulturpolitik verfasst wurde. Das heißt insbesondere, dass es mir nicht darum geht, ein Theoriegebäude oder eine »Position« auszuarbeiten, von der aus andere Positionen angegriffen oder widerlegt werden können. Vielmehr möchte ich mit dieser Arbeit Sprechvorschläge unterbreiten und mit diesen einen Beitrag zum disziplinären Gespräch der Erziehungswissenschaft leisten. Daraus folgt das experimentelle Ziel der Arbeit, durch eine Erprobung von Neuem – auch wenn diese womöglich scheitert – alternative Sprechmöglichkeiten zu suchen und attraktiv zu machen. Aus dieser pragmatistisch-experimentellen Orientierung folgt weiterhin, dass keine direkte Auseinandersetzung mit vorliegenden Arbeiten »Kritischer Erziehungswissenschaft« stattfindet, in denen die problematisierten Eigenschaften der Kritik nachzuweisen wären. Erstens würde dies Gefahr laufen, die kritischen Praktiken des Nachweisens und Denunzierens zu wiederholen, zweitens wäre fraglich, durch welche Auswahl und Menge ein valider Nachweis überhaupt möglich wäre, und drittens möchte ich keine Individualisierung bestimmter Sprechweisen vornehmen, die mit einer Verknüpfung mit Autorinnennamen einhergehen würde, sondern Probleme der Kritik abstrakt beschreiben, um Alternativen zu ihnen ausarbeiten zu können. Wo diese Probleme in dem Diskurs der Erziehungswissenschaft anzutreffen sind – und ob überhaupt –, kann dem Urteil der Leser*in überlassen werden.

Im zweiten Kapitel wurden theoretische Positionen und Traditionen der Kritik sondiert. In Anschluss daran habe ich hervorgehoben, dass sich »post-kritische Erziehungswissenschaft« auf einen Modus von Wissenschaft innerhalb einer Disziplin bezieht – nämlich den kritischen innerhalb der Erziehungswissenschaft –, nicht auf einen Modus pädagogischer Praxis (»Kritische Pädagogik«), Kritik als Theoriefigur (»Kritische Bildung«) oder »kritisches Denken« als Bildungs- oder Erziehungsziel. Auf diese Fokussierung aufbauend folgt diese Arbeit der Diagnose, dass der Erziehungswissenschaft zwei gut ausgearbeitete Modi zur Verfügung stehen: die technisch-optimierende (»*what works?*«) sowie die kritische. Anliegen dieser Arbeit ist, das Unternehmen, ein »drittes Vokabular« zu entwickeln, zu plausibilisieren und ein solches andeutungsweise auszuarbeiten. Hierzu werden im zweiten Teil der Arbeit Eigenschaften der kritischen Sprechweise problematisiert und im dritten Teil der Arbeit alternative Sprechvorschläge aufgezeigt.

Kritik an der Kritik zu üben, läuft Gefahr, die kritische Logik zu wiederholen. Diese Möglichkeit eines performativen Selbstwiderspruchs wurde im dritten Kapitel herausgearbeitet, indem diese Gefahr eines Verbleibens der Kritik an der Kritik im Reich der Kritik, also Denkweisen und Voraussetzungen der Kritik in der Auseinandersetzung mit ihr noch zu übernehmen und zu wiederholen, beschrieben wurden. Es wird in dieser Arbeit immer wieder aufs Neue zu reflektieren sein, wie mit dieser Gefahr umgegangen werden kann. Diesbezüglich werde ich argumentieren, dass verschiedene Probleme der Kritik verschiedene Modi des Umgangs erfordern: Bisweilen kann die Gefahr umgangen und vermieden werden, und teilweise kann man sich ihr aussetzen, ohne dass daraus problematische Inkonsistenzen folgen. Da Alternativen als solche nur ausgezeichnet werden können, wenn sie in Relation zum Alten gesetzt werden, bleibt die Kritik an der Kritik notwendig, um die Potentiale der Entwicklung eines »dritten Vokabulars« zu plausibilisieren und attraktiv zu machen. Wenn ich also im folgenden zweiten Teil Kritik an der Kritik übe, so ist das kein Selbstzweck, sondern instrumentell für die Erarbeitung von Alternativen sowie den Ausweis dieser als solche. Dieses Durcharbeiten verweist darauf, dass das ›post-‹ nicht nur ›anders‹ oder ›neu‹ impliziert, sondern auch ›danach‹ oder ›unter Rückbezug auf‹. Die Arten des Beziehens auf die im zweiten Teil erarbeiteten Probleme der Kritik werden im dritten Teil zum Gegenstand gemacht. Zunächst allerdings bezieht sich der folgende zweite Teil auf die Kritik selbst. Dieser Bezug auf die Kritik in ihrer Problematisierung ist prekär, denn, wie herausgearbeitet wurde, lässt sich nur schwerlich von einem singulären und homogenen Modus der kritischen Erziehungswissenschaft sprechen. Gerade aus diesem Grund aber arbeite ich im folgenden Teil drei konkrete Merkmale dessen heraus, was ich mit dem Kollektivsingular ›kritische Erziehungswissenschaft‹ beschreibe und problematisiere.

II. Grenzen: Probleme der Kritik

4. Aufdeckung: Der Verlust der Phänomene

Eine Erziehungswissenschaftlerin interessiert sich für Außenseiterinnen an einem Gymnasium. Sie möchte eine qualitativ-empirische Studie durchführen und weiß, dass es hierzu zunächst gilt, eine theoretische Rahmung auszuarbeiten. In ihrem Studium war sie von Bourdieus sozialkritischem Habitus-Konzept begeistert, liest nun erneut Texte dazu und fasst diese als Theorie-Kapitel ihrer Arbeit zusammen. Eine dazu passende Methode, so hört sie von ihrer Betreuerin, wäre die Dokumentarische Methode. Also macht sie sich kundig und versteht schnell, dass es in dieser Methode darum geht, aus beobachtetem Handeln und transkribierten Äußerungen so genannte Orientierungsrahmen herauszuarbeiten, welche die grundlegenden Verhaltens- und Denkstrukturen der untersuchten Menschen erfassen. Dies scheint ihr prima zum Habitus-Konzept zu passen. Theoretisch wie methodologisch gut gerüstet macht sie sich also an die Datenerhebung: Und siehe da, sie findet bei ihren Beobachtungen und Interviews im Gymnasium schnell heraus, dass sich Außenseiterinnen durch eine fehlende Passung ihres Habitus auszeichnen; ihr Orientierungsrahmen ist ein anderer als der ihrer Mitschülerinnen. Zurück in der Universität kann sie dies im Verlauf der Datenauswertung auch empirisch belegen. Ihre Betreuerin ist zufrieden: Das Design des Forschungsprojekts ist theoretisch-methodologisch konsistent, die gewählte Methode wurde sauber angewendet und hat zu einem klaren Ergebnis geführt.

Wenngleich an solcher Forschung nichts per se falsch ist, unternimmt dieses Kapitel den Versuch, sie zu problematisieren. Wie im letzten Teil dieser Arbeit begründet, ist das Mittel der Wahl hierzu nicht das Nachweisen von Schwächen, sondern eine *problematisierende Neubeschreibung* des Vollzugs dieser Form kritischer Wissenschaft. Neubeschreibung also: Was ist hier geschehen? Das Phänomen »Außenseiterin-Sein« wurde durch »fehlende Habitus-Passung« erklärt, doch mit dieser Erklärung einher ging dessen Identifizierung: Das Phänomen wurde auf dessen Erklärung reduziert. In der Studie ging es letzten Endes um Habitus-Passungen und Orientierungsrahmen, also um Gegenstände, die bereits vor der empirischen Untersuchung feststanden. Diese hat bestätigt, was ihre theoretisch-methodologische Ausrichtung bereits annahm. Was also »hinter« dem Phänomen »steckte«, war das, was vorausgesetzt wurde: Außenseiterin-Sein *ist* fehlende Habitus-Passung – zu einem anderen Ergebnis hätte die Studie kaum kommen können. Durch diese bereits vor der empirischen Untersuchung vorgenommene und dann in ihr durchgeführte Identifizierung von Phänomen mit theoretischen Konzepten

wurde es maximal erschwert, eine – womöglich neuartige, überraschende oder irritierende, zumindest jedoch der Komplexität des Phänomens angemessene – Beschreibung des Phänomens zu erarbeiten: Alles Spezifische am Phänomen, oder zumindest alles, was sich nicht in Verbindung mit der vorab feststehenden Erklärung bringen ließ, kam auf dem Weg der Untersuchung abhandeln.

Das erste Problem der Kritik besteht in ihrer Aufdeckungsgeste: Ein Phänomen kritisch zu untersuchen, kann bedeuten – und diese Bedeutung wird im Folgenden beschrieben und problematisiert –, die darunter oder dahinter wirksamen Mechanismen aufzudecken. Felski bringt es schematisch auf den Punkt: »X turns out, at the deepest level, to be about the more fundamental and foundational Y« (2015, 23). Die kritische Aktivität besteht dann in einer Rückführung des Phänomens (X) auf Mächte und Strukturen, die dieses erst hervorbringen (Y). Dies kann dann problematisch werden, wenn diese Rückführung sich von dem Phänomen entfernt und sowohl dessen Komplexität reduziert, indem es vereindeutigt wird, als auch den Fokus von X auf Y verschiebt, da das Phänomen ja »nur Symptom« der ihm zugrundeliegenden Strukturen ist (vgl. Latour 2015).

Dieses Problem der Aufdeckung wird in diesem Kapitel zum Gegenstand gemacht. Hierzu greife ich insbesondere auf Latours Beschreibung des »Entlarvungs-Impetus« zurück. Diese reichere ich durch Rekonstruktionen einiger Ausführungen Sloterdijks zu Entlarvungstheorien und »Figuren der Demaskierung« einerseits sowie Adornos zum »identifizierenden Denken« andererseits an.¹

4.1 Der Entlarvungs-Impetus: Exposition der Aufdeckung

Der von Latour beschriebene »Entlarvungs-Impetus« besteht in der Behauptung, zu wissen, was »in Wirklichkeit« (Latour 2007a, 38) vor sich geht, was »hinter« (ebd., 11) der *Illusio* der profanen Weltanschauung derjenigen steckt, die nicht die Einsichten in das Untersuchungsobjekt des Kritikers haben – Einsichten in »Gesellschaft, Diskurs, Wissen-Schrägstrich-Macht« und wissenschaftlich erworbenes Wissen »von Kraftfeldern, von Imperien, vom Kapitalismus« (ebd., 15)

- 1 Dabei geht es, wie ich im ersten Teil deutlich gemacht habe, nicht darum, Positionen zu kritisieren oder Strukturen aufzudecken. Wenn solche oder ähnliche Ausdrücke gebraucht werden – was ich versuche, so weit es geht zu vermeiden – dann immer in dem Sinne von *Figuren des Ähnlichen* (siehe Kapitel 2), in dem eine ›Logik‹ oder eine ›Figur‹ kein Sein beschreibt, das *hinter* dem Schein steckt und von mir zum *Vorschein* gebracht wird.

oder was auch immer der Kritiker als treibende Kraft hinter der bloßen *Doxa* erklärt haben mag (um beispielhaft zwei Konzepte Bourdieus zu nutzen).²

Latours initiale Intuition ist, »daß sich der kritische Geist nicht das richtige Ziel ausgesucht hat« (ebd., 7). Sofort wird ersichtlich, dass es Latour nicht darum geht, den kritischen Geist selbst zu problematisieren, sondern – in bester pragmatistischer Manier – dessen Ziel. Und dies nicht um der Problematisierung selbst willen, sondern vielmehr »um nach vorn zu weisen, um unsere dürftigen Kapazitäten so schnell wie möglich neu zu orientieren« (ebd., 8), also neue Effekte erzielen zu können.³ Latours Ausgangsbeobachtung ist eine durch und durch *selbstkritische*: Er stellt fest, dass von bestimmten politischen Akteuren systematisch der Glauben an die wissenschaftliche Fähigkeit zur Faktenbeschreibung untergraben wird, und erkennt zudem an, dass auch sein *eigenes* wissenschaftliches Projekt in dessen kulturpolitischen Effekten Ähnlichkeiten mit diesem Programm hatte.⁴ Latour beobachtet eine Verschiebung von »einem exzessiven Vertrauen auf ideologische Argumente, die sich als Tatsachen ausgeben« hin zu »einem exzessiven *Miss-trauen* in solide Tatsachen, die man als ideologische Vorurteile ausgibt« (ebd., 10). Es geht ihm also um mögliche operative Konvergenzen von wissenschaftlicher Kritik und politisch fragwürdigen Unternehmungen, wie etwa Verschwörungstheorien:

- 2 Selbstverständlich sind Latours kritische Anmerkungen zur Kritik nicht unwidersprochen geblieben. Hingewiesen sei exemplarisch auf die umfangreichen Arbeiten Noys' (2010; 2014; 2016; 2019) sowie Thieles (2015, vgl. Thiele/Kaiser/O'Leary 2021). In den letzten Veröffentlichungen Latours lassen sich, insbesondere vor dem Hintergrund der Klimakrise und den damit verbundenen Verhältnissen zwischen Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit, gewichtige Verschiebungen zu seinem Verhältnis zur Kritik ausmachen (vgl. Latour 2018; 2019; 2020; Latour/Schultz 2022). Es geht mir hier darum, Latours Vokabular zur Beschreibung eines Problems zu nutzen, und nicht darum, dieses selbst wiederum zu problematisieren.
- 3 Aufgrund dieses Gestikulierens in Richtung Fortschritt lese ich Latour als Kulturpolitiker im Sinne des ersten Kapitels dieser Arbeit.
- 4 Latour selbst nimmt nicht explizit Bezug auf bestimmte eigene Schriften, gedacht werden kann aber neben *Les Microbes* (1984) sowie *Science in Action* (1987a) insbesondere an das mit Steeve Woolgar verfasste *Laboratory Life*, dessen zweite Auflage 1986 ein instruktives Nachwort enthält, das bereits auf nicht intendierte Lesarten des Sozialkonstruktivismus aufmerksam macht und die Streichung des Begriffs ›*Social*‹ aus dem Untertitel *The Social Construction of Scientific Facts* rechtfertigt. Siehe zu Latours Verhältnis zum Konstruktivismus auch Latour (2003) sowie die detailreiche Studie von Gertenbach (2015).

Erlauben Sie mir an dieser Stelle eine kleine Gemeinheit. Was ist eigentlich der Unterschied zwischen Verschwörungstheorien und einer popularisierten, will sagen lehrbaren Version von sozialer Kritik, die von einer allzu flüchtigen Lektüre etwa eines so herausragenden Soziologen wie Pierre Bourdieu inspiriert wäre [...] In beiden Fällen muß man lernen, alles, was die Leute sagen, unter Verdacht zu stellen, denn natürlich wissen wir, daß sie im Bann einer kompletten *illusio* hinsichtlich ihrer wahren Motive leben. (Latour 2007a, 14)

Wenn wir Latour diese kleine Gemeinheit erlauben, können wir sehen, wie differenziert er sogar bei einer solchen vorgeht: Anders als es mit einem flüchtigen Blick auf Latours Rhetorik erscheinen mag, wird hier eben keine Polemik gestapelt, sondern ein durch und durch ernstes »Ding von Belang« beschrieben, wie das englische *matter of concern* übersetzt wurde.⁵ Es trifft und betrifft Latour – »Verstehen Sie, warum ich mir Sorgen mache?« und »es bereitet mir Kopfzerbrechen«, (Latour 2007a, 16, vgl. ebd., 13) –, dass Argumentationsstrategien der Relativierung und Kritik, zu denen er selbst wichtige Beiträge geleistet hat, nun in Verschwörungserzählungen, Klimawandelleugnung und dem, was man zehn Jahre nach der Veröffentlichung der deutschen Übersetzung »Trumpismus« nennen wird (vgl. Seeßlen 2017), wiederkehren. Daraus folgt jedoch für Latour nicht, dass diese Argumentationsstrategien der Relativierung und Kritik an sich *falsch gewesen* wären, sondern dass diese *problematisch geworden* sind (vgl. Latour 2007a, 20).⁶ Seine Sorge ist, dass »eine gewisse Form von kritischem Geist uns in die falsche Richtung geschickt« habe sowie, dass diese »dazu geführt hat, daß wir [...] von der falschen Sorte Verbündeter als Freunde betrachtet wurden« (ebd., 20f.). Er bindet also seine selbstkritische Überprüfung an *geänderte Umstände* – Latour betreibt pragmatische Selbsthistorisierung.

Doch wo genau sieht Latour die Parallele zwischen den Positionen der »falschen Sorte Verbündeter« und dem – auch: seinem eigenen – kritischen Projekt? Diese Parallele besteht in der *Form der Erklärung* von Phänomenen, nämlich solcher, die sich »auf mächtige Drahtzieher, die im Dunkel bleiben und stets konstant, kontinuierlich und unerbittlich vorgehen«, berufen (ebd., 15). Wie diese Drahtzieher figuriert werden, ist hinsichtlich der parallelen Form der Erklärung von Phänomenen irrelevant: »Natürlich haben wir Akademiker etwas gehobeneren Ansprüche – wir sprechen von Gesellschaft, Diskurs, Wissen-Schrägstrich-Macht, von Kraftfeldern, von Imperien, vom Kapitalismus –, während Verschwörungstheoretiker lieber das Bild einer Bande gieriger Typen mit finsternen Absichten entwerfen« (ebd.). Diesen unterschiedlichen Figurationen

5 Latours *matter of concern* wird in Kapitel 9 weiter beschrieben.

6 Dies betonen, wenngleich nicht in Anschluss an Latour, auch Vertreterinnen der *post-critical pedagogy* (vgl. Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2017).

zum Trotz konstatiert Latour eine strukturelle Ähnlichkeit, die »in der ersten Bewegung von Unglauben« – es ist nicht und kann nicht so sein, wie es unmittelbar zu sein scheint – sowie den darauffolgenden Erklärungen, die sich »automatisch« auf »irgendwelche[] finsternen Abgründe« berufen, liegt (ebd.).⁷

Diese Form der Erklärung von Phänomenen ist für Latour problematisch geworden. Sie geht einher mit einer bestimmten Auffassung von dem, wie Kritik an Phänomenen möglich ist und was Phänomene *sind* (vgl. 1987b). Hierzu kontrastiert Latour eine von Kant abstammende Auffassung mit einer von James abstammenden. Die kantische gehe davon aus, dass »es keine wirksame Weise gebe, Tatsachen [in der von mir verwendeten Terminologie: Phänomene] zu kritisieren, es sei denn, indem man sich von ihnen *entfernt* und die Aufmerksamkeit auf die Bedingungen richtet, die sie ermöglichen« (Latour 2007a, 21). Durch dieses Vorgehen werden die »wehrlos[en]« Phänomene »aufgezehrt« (ebd., 22); sie verschwinden vor dem Hintergrund ihrer Bedingungen. Die zweite, in der pragmatistischen Tradition nach James stehende Auffassung besteht demgegenüber im Vorhaben, nicht »von den Fakten [Phänomenen] *loszukommen*, sondern näher an sie *heranzukommen*, den Empirismus nicht zu bekämpfen, sondern ihn im Gegenteil zu erneuern« (ebd.), indem schlicht *alle* erfahrenen Phänomene als solche zunächst anerkannt werden – darin besteht die Radikalität James' »Radikalem Empirismus« (James 1912)⁸ – und dann geschützt und gepflegt werden, wie Latour mit Bezug auf Haraway schreibt (vgl. Latour 2007a, 22).⁹

Doch weiter zu der Konzeption – und das heißt auch: Behandlung – von Phänomenen in der Kritik, oder genauer, von der »kritische[n] Landschaft in ihrem gewöhnlichen und alltäglichen Zustand« sowie

- 7 Beide Bewegungen werden im nächsten Abschnitt unter Rückgriff auf Sloterdijk näher erläutert: Die erste nennt dieser »Umkehrung von Sein und Schein«, die zweite »Reduktion auf ein realistisches Urmotiv«.
- 8 Im weiteren Verlauf des Aufsatzes rekurriert Latour dann jedoch nicht primär auf James, sondern auf Whitehead, der als radikaler Empirist in James' Sinne gelten kann. So zitiert Latour folgende eindruckliche Stelle aus Whiteheads *Der Begriff der Natur*: »Für die Naturphilosophie ist alles Wahrgenommene in der Natur. *Wir können es uns nicht aussuchen*. Für uns muß das rote Glühen des Sonnenuntergangs so sehr Teil der Natur sein wie die Moleküle und die elektrischen Wellen, mit deren Hilfe die Wissenschaft das Phänomen erklären würde« (zitiert nach Latour 2007a, 51, Hv. KW, vgl. Latour 2008). Genau das meine ich, wenn ich sage, dass alle erfahrenen Phänomene als solche anerkannt werden (müssten). Die Kritiker hingegen – man denke an das Beispiel zu Beginn dieses Kapitels – »haben es sich ausgesucht« (Latour 2007a, 51, Hv. KW).
- 9 Die Rekonstruktion der von Latour vorgeschlagenen *Alternative* bricht an dieser Stelle ab – es geht hier zunächst um eine möglichst komplexe

von »etwa neunzig Prozent der heutigen kritischen Szene« (ebd., 36), was erneut darauf aufmerksam machen kann, dass es Latour (und mir) streng genommen nicht um »die Kritik« geht, sondern um bestimmte Tendenzen im Vokabular politisch-kultureller Selbstverständigung (Latour) bzw. der Erziehungswissenschaft (mir).

Das, was Latour den »kritische[n] Trick« nennt (ebd., 43), besteht darin, dass der Kritiker im Grunde immer je zwei Konzeptionen der Kritisierten (Subjekte) und (deren) Phänomene (Objekte) im Gepäck hat.¹⁰ Das eine Set von Subjekt- und Objekt-Konzeptionen besteht in einem schwachen Subjekt und einem starken Objekt, etwa wenn das kritisierte Subjekt durch Kräfte, die ihm selbst nicht gegenwärtig sind und auch nicht sein können, bestimmt wird. Dies ist für Latour dann der Fall, wenn es um Objekte geht, an die der Kritiker selbst glaubt: »Soziologie, Ökonomie, Verschwörungstheorie, Genetik, Evolutionspsychologie, Semiotik – jeder kann sein Lieblingsgebiet aussuchen« (ebd., 42). In diesem Fall besteht die Entlarvung darin, den kritisierten Subjekten deren »naiven Glauben an die Freiheit« zu nehmen, »indem er [der Kritiker] das Gewicht der Determination nachweist« (ebd., 41). Das andere Set von Subjekt- und Objekt-Konzepten besteht umgekehrt in einem starken Subjekt und einem schwachen Objekt. Dies ist für Latour dann der Fall, wenn es um Objekte geht, an die der Kritiker selbst nicht glaubt: »Götter, Mode, Poesie, Sport, Begehren, was auch immer« (ebd., 36). Die Entlarvung besteht dann darin, den kritisierten Subjekten deren Projektionen nachzuweisen, indem ihre Objekte als bloße Fetische ausgewiesen werden. Das Trickreiche des kritischen Tricks ist nun, dass der Kritiker »immer recht« hat (ebd., 38): Das Objekt kann entweder als bloße Projektion des Subjekts oder das Subjekt als bloßes Produkt des mächtigen Objekts ausgewiesen werden. Im ersten Fall wird das Subjekt als Fakt und dessen Objekt als Fetisch ausgewiesen, im zweiten Fall das Objekt als Fakt und das Subjekt als bloßer Fetisch (vgl. ebd., 43). »Wenn der naive Gläubige sich an seine Objekte klammert und behauptet, es seien« diese Objekte, »die ihn zum Handeln veranlaßten, dann kann man aus all diesen Bindungen Fetische machen und den Gläubigen demütigen, indem man zeigt, daß es sich um nichts handelt als um seine eigene Projektion« (ebd., 38). Umgekehrt funktioniert der Trick jedoch ebenso gut: »Sobald aber der naive Gläubige etwas Mut zum Glauben an seine eigene Wichtigkeit [...] gefaßt hat«, kann der Kritiker ihm leicht aufzeigen,

Beschreibung des *Problems*. Wie genau dieser Schutz und diese Pflege aussehen könnten, werde ich in Kapitel 7 und 9 weiter ausführen.

- 10 Im bereits 1991 erschienenen *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie* findet sich eine ausgesprochen ähnliche Darstellung (Latour 2007b, 70–75), dort jedoch mit Bezug auf die Natur/Kultur-Unterscheidung.

dass er selbst eigentlich »durch mächtige[], ihm unbekannte[] Kausalitäten determiniert ist«, die allein dem Kritiker zugänglich sind (ebd., 38f.).¹¹ An seine Problematisierungen kritischer Sprechweisen anschließend betont Latour, es gehe ihm um »neue kritische Werkzeuge«: »Ist es nicht Zeit für einen gewissen Fortschritt? [...] Ist es wirklich zuviel von unserem kollektiven intellektuellen Leben verlangt, wenigstens einmal im Jahrhundert *neue* kritische Werkzeuge bereitzustellen?« (ebd., 46).

4.2 Die Umkehrung von Sein und Schein und die Reduktion auf ein realistisches Urmotiv

Als »Entlarvungen« betitelt auch Peter Sloterdijk¹² seine »Revue der Kritik«, in welcher er »Figuren der Demaskierung« beschreibt (1983/2018, 64).¹³ Bei dieser Formulierung wird bereits deutlich, dass Entlarvungskritiken »immer de[n] zweiten Blick« für entscheidend halten, da nur er, »indem er den ersten Eindruck überwindet«, *hinter* die Masken blicken kann (ebd., 118). Insofern *können* »die Dinge« schlicht nicht das sein, »was man ihnen sofort ansieht« (ebd.), sie *müssen* vielmehr eigentlich, in Wirklichkeit oder letzten Endes *anders* sein. Insofern hat die Entlarvungskritik »ein detektivisches Verhältnis zur Realität« (ebd.).

In seinem provozierend eklektischen Durchgang unterscheidet Sloterdijk zwischen Entlarvungs- und Betrugstheorien.¹⁴ Entlarvungstheorien

- 11 Nur am Rande sei erwähnt, dass diese kritische Konzeption von Phänomenen mit drastischen disziplin- und wissenschaftspolitischen Konsequenzen einhergeht: »Was die [kritischen] Sozialwissenschaftler unseren Lieblingsobjekten antun, ist so schrecklich, daß wir sie nicht in unserer Nähe haben wollen. ›Bitte, bloß nichts anfassen!‹, rufen wir, ›Versucht nicht, sie zu erklären!‹« (Latour 2007a, 41). Und weiter: »Wenn dem Objekt eine solche Position beigemessen wird, ist es dann eigentlich noch so überraschend, daß die *Humanities* die Herzen ihrer Mitbürger verloren haben, daß sie sich Jahr um Jahr weiter zurückziehen mußten und sich immer mehr in den engen Kavernen verschanzten, die ihnen immer knauserige Dekane zuwiesen?« (ebd., 40).
- 12 Eine intensive Sloterdijk-Rezeption lässt sich in der Erziehungswissenschaft nicht ausmachen. Erste systematische Vorschläge hat Schütte (2015) vorgelegt.
- 13 Da beide Autoren in engem Austausch standen, kann davon ausgegangen werden, dass Latour Sloterdijks Text kannte, auch wenn dieser im *Elend der Kritik* nicht explizit genannt wird.
- 14 Es ist allerdings keineswegs so, dass sich diese Unterscheidung stringent durch Sloterdijks Kapitel zieht – zumindest nicht explizit. Meine Zusammenfassung seiner begrifflich nicht immer kohärenten Ausführungen nutzt einige seiner Unterscheidungen analytischer, als diese im Text selbst

»legen den Täuschungsmechanismus *hinter* das falsche Bewußtsein: es wird getäuscht, es täuscht sich« (ebd., 76). Entsprechende Kritik muss »das ›falsche Bewußtsein‹ der anderen [...] patronisieren und für verblendet [...] halten« (ebd., 77). Betrugstheorien hingegen konstruieren einen Gegner, der für die Verblendung verantwortlich ist und zu dem man sich selbst in ein Verhältnis setzen kann. Die eigene Betrugstheorie kann so durch die »Konstruktion eines raffinierten Bewußtseins«, den Gegner, »ein *noch* raffinierteres« (ebd., Hv. KW) erschaffen: *sich selbst*. Damit ist die betrugstheoretische Kritik in ständigem Wettkampf, der nur durch *mehr* Kritik gewonnen werden kann: »Der Aufklärer überbietet den Betrüger, indem er dessen Manöver nachdenkt und entlarvend vorführt« (ebd.). Konsequenterweise wird Kritik dann zu einem »Mißtrauenstraining, daß die *Überbietung der Täuschung durch den Verdacht* anstrebt« (ebd., 78, Hv. KW). Veranschaulichen lässt sich die Differenz zwischen Entlarvungs- und Betrugstheorien anhand von Religionskritik: »Die Ausbeuter und Benutzer der Religion«, also die Betrüger, »müssen von einem anderen Kaliber sein als das schlicht und angstvoll glaubende Volk« (ebd., 75), mit dem es auch die Entlarvungstheorien zu tun haben. Das angstvoll glaubende Volk kann man »von oben« herab »kommentieren« (ebd., 77) – dies wird im nächsten Kapitel als Bruch mit den Akteuren beschrieben –, mit den Betrügern muss man es aufnehmen.

Im Anschluss an Latour interessieren vor allem Entlarvungstheorien. Diesem ganz ähnlich beschreibt Sloterdijk: »Jede Entlarvungskritik weiß sich in einem Intimverhältnis zu dem, was im Unsichtbaren ›wirklich der Fall ist‹. Rundum wird das menschliche Bewußtsein dazu eingeladen, sich zu täuschen und mit dem bloßen Schein sich zufrieden zu geben« (ebd., 118). Als eine besonders raffinierte Entlarvungstheorie kann die Marxsche Kritik gelten. Diese geht nach Sloterdijk davon aus, dass die »Bewusstseine« »›in letzter Instanz‹ bestimmt« werden durch ihre »soziale Funktion [...] im Haushalt der Gesamtarbeit« (ebd., 87). Die Pointe besteht nun in dessen Konsequenz, dass »die sozioökonomische Kritik wenig Respekt vor dem [hat], was die Bewusstseine über sich selber sagen« (ebd.).¹⁵ Eben weil die Bewusstseine durch die sozioökonomischen Verhältnisse über/unter/hinter ihnen bestimmt werden, gilt es, diese zu entlarven, sodass sich die Bewusstseine über ihre eigene Bestimmung

verwendet werden. Mein Ziel ist hier, die Figur der Entlarvung differenzierter zu entwickeln – *wie* entlarvt wird –, wofür wiederum andere, mehr gegenstandsbezogene Unterscheidungen Sloterdijks – *was* entlarvt wird – vernachlässigt werden.

- 15 Dies ist auch der Grund für den Bruch mit den Akteuren, der in Kapitel 5 dargestellt wird: Weil die Akteure von mächtigen Kräften gesteuert werden, können sie weder über sich selbst verlässlich Auskunft geben noch diese angemessen kritisieren – und dies wiederum rechtfertigt es, sich um die Kritik der Akteure selbst nicht sonderlich zu kümmern.

bewusstwerden und sich so wiederum darüber erheben können. »Die typische Entlarvungsgeste der Marxschen Kritik ist daher die Umkehrung« (ebd., 89).

Die Konzeptionierung der sozioökonomischen Verhältnisse *über* oder *unter* den Bewusstseinen erfordert eine *vertikale Entlarvung*. Sloterdijk beschreibt noch ein zweites Element der Marxschen Kritik, welches eine *horizontale Entlarvung* erfordert: die Theorie der Charaktermaske, welche Individuen »als Träger[] von Klassenfunktionen« konzipiert, wobei für Sloterdijk »unklar [bleibt], welche Seite jeweils die Maske der anderen ist« (ebd., 90). Jedenfalls kann durch die Metapher der Charaktermaske entlarvt werden, was *hinter* der Verkleidung und Verstellung liegt.¹⁶

Daran anschließend beschreibt Sloterdijk zwei Strategien der Kritik, die er »Umkehrung von Sein und Schein« sowie »Reduktion auf ein realistisches Urmotiv« nennt (ebd., 101), wobei in letzterem im Grunde ein Spezialfall des ersten besteht. Die Umkehrung von Sein und Schein ähnelt dabei der Marxschen Charaktermaske; sie »trennt [...] zuerst die Fassade vom Inneren, um sodann dieses als das eigentlich Äußere zu attackieren« (ebd., 102). Diese Form von Kritik durchblickt das Außen und dringt zum Inneren vor, sie setzt ein Sein, um den bloßen Schein zu identifizieren. Eine solche Setzung von Sein nennt Sloterdijk »kritisch-naturalistisch« (ebd., 103).¹⁷ Man denke beispielsweise an Nietzsches Reduktion der Moral auf bloße Sklavenmoral oder an die von Sloterdijk ausgeführte »psychologische« Auffassung, dass letzten Endes hinter jeder Liebe nur Selbstliebe steckt. Durch solche kritisch-naturalistische Setzungen von Sein wird klar: »Die primäre Selbstliebe zu leugnen hieße, die Verhältnisse zu verdrehen«, ganz so, wie es Nietzsche dem Christentum vorgehalten hat (ebd.).

16 Noch einmal: Es geht hier nicht darum, Kritik an Marx oder dem Marxismus zu üben, sondern anhand diesen – oder deren popularisierter Versionen, und seien diese auch nur durch Sloterdijs Fehllektüre produziert – allgemeine Funktionstendenzen der Entlarvungskritik herauszuarbeiten. Auch Sloterdijk betont, dass die Vorstellung von Charaktermasken keineswegs ein Marxsches Spezifikum ist: »Das Spiegelbild dieser Theorie liefert die ›bürgerliche‹ Rollentheorie, die die sozialen Funktionen (›Rollen‹) als Masken begreift, mit denen die Individualität sich bedeckt, um im besten Fall sogar mit ihnen zu ›spielen‹« (Sloterdijk 1983/2018, 90).

17 Zum Naturalismus hält Sloterdijk an anderer Stelle fest: »Jeder Naturalismus beginnt als unfreiwillige Naivität und endet als gewollte. [...] Raffinierte Selbstverdummung manifestiert sich in sämtlichen modernen Naturalismen: Rassismus, Sexismus, Faschismus, Vulgärbiologismus und – *Egoismus*« (1983/2018, 130f., wie letzterer mit Vorstellungen von Identität und deren Politiken und diese wiederum mit sozialer Klasse verknüpft sind, erörtert Sloterdijk ebd., 133–139, zum Begriff der ›Raffinesse‹ vgl. ebd., 76f.).

Der Status dieses gesetzten Seins kann variieren: Es kann irgendein Sein sein oder aber ein letztes: dann wäre ein »realistisches Urmotiv« entdeckt. Hat man einmal ein solches letztes Sein ausgemacht, kann prinzipiell alles reduktiv darauf zurückgeführt und andersherum an jedem Phänomen das Urmotiv (Y) aufgedeckt und aufgespürt werden. Alles ist (alle X sind) (auch) Y und Y ist über/unter/hinter/in allem. Sloterdijk führt als Beispiele Nietzsches »Willen zur Macht« an sowie die »dialektische« Form doppel-urmotivischer Kritik im psychoanalytischen »Lebens- und Todestrieb« (ebd., 105).¹⁸ Wenngleich von Sloterdijk nicht so bezeichnet, lässt sich auch Rousseaus Kritik am unnatürlichen Zustand des Menschen, der dessen eigentliches Sein verfehle, als Aufdeckung eines realistischen Urmotivs begreifen. Dabei kann tendenziell beliebiges Menschengemachtes als schlechter künstlicher Schein bezeichnet werden und ebenso beliebiges als gutes natürliches Sein (vgl. ebd., 119),¹⁹ wobei die Beliebigkeit allein daran sichtbar wird, dass »das konservative Menschenbild« genau umgekehrt von der natürlichen Schlechtheit der Menschheit ausgeht.²⁰ Eine weitere Variante des realistischen Urmotivs ist die Verschiebung von dessen temporaler Konnotation hin zu einer utopischen: »Das Gute ist noch nirgendwo, außer im menschlichen Wunschgeist [...], der auf das, was es noch nicht gibt, dennoch unbeirrt zugeht« (ebd., 125).²¹

- 18 Zu Freud und seinen Vorläufern siehe auch Sloterdijk (1983/2018, 107–115); insbesondere ist hier der psychoanalytische Begriff der »Rationalisierung« von Interesse, der den vom Bewusstsein konstruierten Schein bezeichnet, um das irrationale Sein zu überdecken (vgl. ebd., 113f.). Aufgabe der Psychoanalyse ist dann die Aufdeckung des Irrationalen: »Das Ich steht vor der ungeheuren Zumutung, zu erkennen, daß es auch das ist, was es absolut *nicht* zu sein glaubt« (ebd., 115) – auch hier ist der Aufdeckungslogik der Bruch mit den Akteuren inhärent.
- 19 Für Sloterdijk erwächst aus einer solchen urmotivischen Anthropologie direkt die *Notwendigkeit von Pädagogik*: als »utopisch-positive« Gegenseite der »kritisch-negative[n]« Gesellschaftsdiagnose (1983/2018, 119). Die Pädagogik erscheint in dieser Lesart als Konsequenz der Setzung von *Natürlichkeit* als realistisches Urmotiv und geht nahezu unvermeidlich mit einer *Idealisierung des Kindes* einher (vgl. ebd., 119–127). Meines Erachtens finden wir gegenwärtig noch Spuren dieser Dynamik in Diskursen, die Gesellschaftskritik mit Authentizität und Empowerment (Resilienz etc.) verbinden.
- 20 Diese anthropologische Grundentscheidung der Konservativen, nämlich dass es »in der Natur bereits Verbrecher, Dummköpfe, Querulanten, Egoisten und Rebellen [gibt] – genau wie es Bäume, Kühe, Könige, Gesetze und Sterne gibt«, bilde »die Basis für autoritäre, hart disziplinierende Politik« (Sloterdijk 1983/2018, 121) ebenso wie, so könnte man ergänzen, für autoritäre, hart disziplinierende *Pädagogik*.
- 21 Auch dieses realistische Urmotiv in Form eines utopischen Progressivismus ist zweifellos auch in der Pädagogik weit verbreitet, beispielsweise ließe sich an Kants »Vervollkommnung der Menschheit« denken (1803/1983, 700).

Auch die Reduktion auf ein realistisches Urmotiv kann im Modus der Überbietung betrieben werden. So beschreibt Sloterdijk, die »psychoanalytische Lesetechnik« sei »in arg trivialisierter Form seit Jahrzehnten zum Gesellschaftsspiel geworden, bei dem der Gewinner ist, der hinter den alltäglichen Erscheinungen [...] die meisten analytischen Hintergedanken und neurotischen Geheimbedeutungen aufspürt« (ebd., 115). In dieser »versportlichte[n] Form chronischer Selbst- und Fremdanalyse« gleichen sich sowohl popkulturelle als auch wissenschaftliche Diskurse,²² wodurch die reflexive »Kategorie des Unbewußten, besser der ›unbewußten Struktur‹, [...] die wohl erfolgreichste Denkfigur in den Humanwissenschaften« des 20. Jahrhunderts geworden sei (ebd., 115f.).

4.3 Identifizierendes Denken

Im Eingangsbeispiel hatte ich zu zeigen versucht, dass in der kritischen Untersuchung eine Identifizierung von Phänomen mit dessen Erklärung vorgenommen wurde. Diese Gefahr lässt sich mit einer Denkfigur genauer beschreiben, die Adorno »identifizierendes Denken« genannt hat.²³ Für Adorno heißt identifizieren eben genau: Sache und Begriff gleichmachen.

Adorno fordert ein, man dürfe »mit keinem noch so tief sich selbst gebenden, aber *bereits vorgegebenen* Gedanken zufrieden« sein, »sondern daß man auch dem Eigenen gegenüber mit der rücksichtslosen Kraft der Reflexion sich einläßt, ohne darauf sich so festzumachen, als ob man es nun ein für allemal und gesichert in der Hand hätte« (Adorno 2007, 157, Hv. KW). Solche vorab gesicherten Denkbewegungen tragen »die Spuren

22 Ein wenig systematisches, dafür in seiner Polemik provozierendes Essay zu diesem Aspekt der Kritik in den sich als avantgardistisch verstehenden Feldern der Kunst und Medien hat Edlinger (2015) vorgelegt.

23 Nur in dieser Hinsicht interessiere ich mich hier für Adorno. Es geht mir also nicht um ein erziehungswissenschaftlich-bildungstheoretisches Denken in Anschluss an Adorno (vgl. Thompson 2009; Biemüller 2022), sondern zunächst einmal darum, einen bestimmten Modus erziehungswissenschaftlichen Denkens mit Adorno genauer in den Blick zu bekommen. Dafür greife ich nicht Adornos eigene Ausführungen zur Kritik an der Kritik auf – etwa in seiner *Theorie der Halbbildung*: »Kritik aber ist zur puren Schlaueit erniedrigt, die sich nichts vormachen lässt und den Kontrahenten drankriegt, ein Mittel des Vorwärtkommens« (Adorno 1959, 186) –, sondern biete an, seine Problematisierung identifizierenden Denkens auf kritisches Sprechen in der Erziehungswissenschaft zu übertragen. Im siebten Kapitel werde ich kurz Adornos Alternative einer Negativen Dialektik diskutieren. Probleme einer erziehungswissenschaftlichen Adorno-Rezeption diskutieren Froebus (2019), Schäfer (2004) sowie noch immer instruktiv Kelle (1992).

des Totalitären auch dann«, wenn diese selbst »noch so entgegengesetzt sich vorkommen« (ebd.).

In gewisser Weise beinhaltet für Adorno *jedes Denken auch* identifizieren – »Denken *heißt* identifizieren. Befriedigt schiebt begriffliche Ordnung sich vor das, was Denken begreifen will« (Adorno 1966, 17, Hv. KW) –, allerdings wird dies besonders dann problematisch, wenn sich das Denken nur noch (oder vor allem) in vorab spezifizierten und bereits theoretisch verhärteten Begriffen vollzieht. Dann lässt sich von einer *begrifflichen Verhärtung gegen die Sache* sprechen; die Identifikationen verhindern es, den Sachen näher zu kommen, ihnen gerecht zu werden, sie in Latours Sinne zu *matters of concern* zu machen.

Dies wirft die Frage auf, inwiefern man einem solchen identifizierenden Denken entkommen kann, ob und wie es möglich ist, nicht-identifizierend zu denken.²⁴ Sowohl in Adornos *Negativer Dialektik* (1966) als auch in deren einführenden Vorlesungen (2007) wird nicht ganz klar, inwiefern sich für Adorno Denken – qua Begrifflichkeit überhaupt oder qua gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen von Begriffen – *immer schon* identifizierend vollzieht (also Denken und Identifizieren identisch sind), inwiefern es *identifizierendes und nicht-identifizierendes* Denken geben kann (also Denken eine Dualität zwischen Identifizieren und Nichtidentifizieren beinhaltet) oder inwiefern sich von einem *mehr oder weniger* identifizierenden Denken sprechen lässt (also Denken sich in einem Kontinuum zwischen Identifizieren und Nichtidentifizieren bewegt).²⁵

Ein starkes Argument, welches die erste, stärkste Lesart wenig attraktiv erscheinen lassen, besteht in Habermas' Diagnose eines performativen Widerspruchs: Wenn jedes Denken und jede Sprache Ergebnis gesellschaftlicher Prozesse und damit Teil eines totalen Verblendungszusammenhangs ist, wird mehr als unklar, wo der Ort einer im Modus des Sprachlichen vorgebrachten Kritik sein soll und wie er sich überhaupt konstituieren – das heißt eben auch, aus dem total gesellschaftlich Korruptiertsein ausbrechen – können soll (vgl. Habermas 1985, 144–147).²⁶ Ein analoges Problem stellt sich erst recht, wenn Begriffe nicht

24 Ich spreche in diesem Abschnitt von »Denken«, um in Adornos Diktion zu bleiben. Vor dem Hintergrund der Fragestellung dieser Arbeit interessiert mich allerdings *erziehungswissenschaftliches Sprechen*, also die Frage, inwiefern kritische Sprechweisen in der Erziehungswissenschaft als identifizierend beschrieben werden können und es möglich ist, nicht-identifizierend Erziehungswissenschaft zu betreiben.

25 Diese drei Lesarten Adornos verdanke ich Gesprächen mit Max Möhring.

26 Dieser von Habermas gegenüber Adorno vorgebrachte Einwand wird im nächsten Kapitel mit Sloterdijk als »Teufelskreis der Täuschungen« (1983/2018, 94) als epistemologisch-methodologisches Problem der Kritik allgemein genauer beschrieben.

qua gesellschaftlicher Entstehung identifizierend sind, sondern qua Begrifflichkeit überhaupt.²⁷

Ebenso wenig plausibel scheint jedoch, die Möglichkeit einer vollständigen Entledigung der Probleme von Begriffen qua Begrifflichkeit überhaupt oder qua gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen zu unterstellen. Dass Begriffe deren Gegenstände *nie ganz* erfassen können, lässt sich schon von Kant lernen, und dass, wenn Begriffe in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsstrukturen eingebettet sind, sie diese *nie vollständig* transzendieren können, scheint mir im späten Wittgenstein und spätestens bei Foucault überzeugend dargelegt worden zu sein.

Wenn aber weder eine totale Determiniertheit noch eine vollständige Freiheit von Begriffen angenommen werden soll, scheint einzig noch plausibel, mit einer graduellen Unterscheidung von mehr oder weniger identifizierendem Denken zu arbeiten. Denken hat immer auch einen identifizierenden Aspekt, im Denken wird immer etwas von einer Sache nicht erfasst – davon können wir uns nicht frei machen.²⁸ Es lässt sich dann sinnvollerweise fragen, inwiefern und in welcher Weise mehr oder weniger identifizierend gedacht werden kann, und wie eine solche denkerische Haltung eingenommen werden kann, die *möglichst wenig* identifiziert.²⁹

Mit Adorno lässt sich genauer beschreiben, dass eine Gleichmachung von Phänomen und kritischer Erklärung durch einen schon vorab spezifizierten Begriffsapparat ein Problem insofern darstellt, als dass diese es nicht mehr erlaubt, Anderes am Phänomen zu entdecken und vielfältige Begriffe für dessen Beschreibung in Anschlag zu bringen. Die Gewalt identifizierenden Denkens lässt sich für Adorno insbesondere dort ausmachen, wo ein bestimmter Begriff herrscht, indem er das Denken und Handeln vorstrukturiert und bestimmt. Solche herrschenden Begriffe

- 27 Bereits aus dem Grund, dass für Adorno Begriff und Sache prinzipiell und immer schon verschieden sind und ein Begriff daher immer auch »das Zureüstende und Abschneidende« (Adorno 1966, 21) darstellt, ergibt sich für ihn die Falschheit des Identitätsdenkens. Dieser weitreichendere, sprachphilosophische Aspekt wäre, um der spannungsreichen Komplexität Adornos Begriff von identifizierendem Denken gerecht zu werden, noch weiter zu elaborieren. Aus einer an Rorty geschulten Perspektive stellt sich Adorno jedoch ein Problem, das es besser aufzulösen als zu lösen gilt: Genau die von Adorno grundlegend angenommene prinzipielle Verschiedenheit von Begriff und Sache ist für Rorty nicht sinnvoll, da es unmöglich sei, »zwischen die Wörter und ihre Gegenstände zu gelangen« (2008, 205).
- 28 Bezüglich dessen unterscheidet Thyen (vgl. 1989, 118f.) in Auseinandersetzung mit Adorno zwischen dem problematischen, gleichsetzenden »identifizieren mit« und einem neutralen, denknotwendigen »identifizieren als«.
- 29 Wie Adornos eigene Vorschläge hinsichtlich Alternativen zum identifizierenden Denken aussehen, wird Gegenstand im siebten Kapitel. Hier geht es zunächst darum, identifizierendes Denken als Problem weiter auszuschärfen.

sind für Adorno etwa ›Ware‹ und ›Tausch(wert)‹; diese strukturieren auch jenseits ihres expliziten Gebrauchs Sozialbeziehungen, Arbeitsverhältnisse etc.³⁰ Analog ließe sich, übertragen auf die Argumentation dieser Arbeit, die These aufstellen, dass Kritik und Aufdeckung (sowie, wie in den nächsten beiden Kapiteln gezeigt, der Bruch und die Negativität) erziehungswissenschaftliche Forschungspraktiken auch dann strukturieren, wenn diese Begriffe selbst überhaupt nicht gebraucht werden. In diesem Sinn wäre es für die Beschreibung problematischer Aspekte oder Hinsichten irrelevant, ob Erziehungswissenschaftlerinnen sich selbst oder ihre Arbeit als kritisch bezeichnen.³¹

Abschließend noch ein Wort über die womöglich Verwunderung erregende Einreihung Adornos in die zumeist dem Pragmatismus zugeordneten Bezugstheoretikerinnen dieser Arbeit. Wenngleich Adorno der nordamerikanischen Philosophie generell skeptisch bis äußerst ablehnend gegenüberstand, so äußerte er doch zumindest für Dewey eine große Wertschätzung.³² Dies ist bei einer Betrachtung jenseits verfestigter akademischer Klassifikationen von Denkschulen gar nicht so verwunderlich. So scheinen mir die beiden Autoren bei allen offenkundigen Differenzen in ihrem philosophischen Gestus doch dort nahe, wo Adorno gegen das identifizierende Denken das spekulative Denken ins Offene³³ stark zu machen suchte und damit in die Nähe von Deweys Experimentalismus rückte. Darüber hinaus suchten beide Philosophen sowohl in ihrer Durchdringung konkreter Sachverhalte als auch im konzeptionellen Verständnis der Philosophie allgemein die Nähe sowohl zu den Sozialwissenschaften³⁴ als auch zur Kunst.

30 Insofern sind die sprachtheoretischen Überlegungen Adornos auch immer mit einer Gesellschaftsanalyse verknüpft. So schreibt er etwa: »Der von der Philosophie erklärte und einzig dem erkennenden Subjekt zugeschriebene Abstraktionsvorgang spielt sich in der tatsächlichen Tauschgesellschaft ab« (Adorno 1966, 180).

31 Dabei geht es jedoch eben nicht darum, ihnen *nachzuweisen*, dass sie »in Wirklichkeit« kritisch sind – dann operierte man selbst im Modus der Aufdeckung und des Bruchs.

32 So spricht Adorno nahezu schwärmerisch von dem »eine[n] und wahrhaft freie[n] John Dewey« (1970/2003, 498), den er im Kontext seiner *Ästhetischen Theorie* – allerdings in keiner Stelle in dieser selbst – für dessen Auffassung von Kunst lobt und von seiner Kritik am Empirismus ausnimmt. Auch in der *Vorlesung über Negative Dialektik* (Adorno 2007) finden sich an mehreren Stellen anerkennende Worte. Für einen bildungsphilosophischen Vergleich mit einem Fokus auf die Fragen, was für Adorno und Dewey (gutes) Denken ausmacht und wie dies pädagogisch gefördert werden könne, siehe Snir (2020, Kap. 2).

33 Dies wird in Kapitel 7 und 9 weiter ausgeführt.

34 Dies führte im Falle Deweys zum Ausdruck einer »empirischen Philosophie« (Dewey 1938/1997, 25, vgl. Latour 1997, 52 sowie Schildermans/Vlieghe/Wortmann 2024).

Allerdings muss meine Adorno-Rezeption dort ihr Ende finden, wo Adorno selbst im Aufdeckungsmodus operiert oder diesen als einzig wirklich philosophischen ausweist. Dies ist an vielen Stellen der Fall, insbesondere dort, wo er eine »Tiefe« kritisch-philosophischen Denkens beschwört, dem eine »bloße[] Fassade des Lebens« gegenübergestellt wird (Adorno 2007, 155). Es ist genau diese Unterscheidung zwischen bloßer Oberfläche und einer darunter oder dahinter liegenden Realität, die, verbunden mit einer Abwertung der ersten und Aufwertung der zweiten, die Operation der Aufdeckung überhaupt erst ermöglicht. Demgegenüber werde ich – zu Beginn auch in Anschluss an Adorno – in Kapitel 7 versuchen, eine »flache« Sprechweise zu entwickeln, die ohne ebenjene sich durch die Schriften Adornos durchziehende Ebenenunterscheidung auskommt. Von Adorno lässt sich schließlich auch lernen, wie folgenreich diese Unterscheidung zwischen einer Oberfläche, die alltäglich und womöglich gar als sinnhaft erlebt wird, und tieferer Durchdringung, welche durch den »Widerstand des Gedankens« erreicht wird und dann auch notwendig mit Leid verknüpft ist, für das denkerische Verhältnis zu denjenigen wird, die man an der Oberfläche, also der »bloßen Existenz«, wähnt (2007, 155).³⁵ Dieses Verhältnis wird im nächsten Kapitel als *Bruch* beschrieben.³⁶

4.4 Rückblick

In diesem Kapitel wurde die Aufdeckungsgeste der Kritik in drei Anläufen beschrieben. Zunächst bildete Latours Problematisierung des Entlarvungs-Impetus den Ausgangspunkt. Für ihn bildet die Zurückführung eines Phänomens auf etwas Darunter- oder Dahinterliegendes die Reduktion dessen Komplexität. Diese ist umso problematischer, wenn der Kritiker quasi beliebige Aspekte eines Phänomens als konstitutiv ausweisen und andere demgegenüber als bloße Projektion des Kritisierten abwerten kann. Diese Problematik wurde in einem zweiten Schritt mit Begrifflichkeiten Sloterdijks weiter ausgeführt. Auch er beschreibt Funktionsweisen von Entlarvungstheorien, die einerseits in der Lage sind, zuverlässig zwischen wirklichem Sein und bloßem Schein zu unterscheiden

- 35 An dieser Stelle kann auch die damit einhergehende implizite Selbsterhöhung studiert werden, insofern es Aufgabe des Denkers ist »nämlich eben, daß man das Leid der Welt, das Leiden der Welt zur Sprache bringt« (Adorno 2007, 158).
- 36 Wer den Begriff des ›Bruchs‹ für zu stark hält, dem kann entgegnet werden, dass Adornos eigene Ausdrucksweise noch deutlich drastischer ist; so fordert er beispielsweise das »Durchschlagen der Fassade des Lebens« (2007, 158).

– das an der Oberfläche Wahrgenommene wird als Schein markiert, das Darunter- oder Dahinterliegende als echtes Sein konstituiert – und somit Gefahr laufen, die Phänomene auf ein realistisches Urmotiv zu reduzieren. Dies wurde schließlich mit Adornos Konzept des identifizierenden Denkens verknüpft. So konnte noch einmal aus der Perspektive einer anderen Theorietradition auf die Gefahr aufmerksam gemacht werden, den Phänomenen nicht mehr gerecht werden zu können, wenn man sie mit einer – zumal schon vor der Begegnung mit dem Phänomen festgelegten – Beschreibungsweise identifiziert und so auf diese reduziert.

In Kapitel 7 werden mit den Motiven der Relationalität und Fläche zur Aufdeckung alternative Sprechweisen angeboten, die eben keinen Unterschied zwischen Sein und Schein, dem Oberflächlichen und Darunter- oder Dahinterliegenden machen, sondern die nicht-hierarchischen Relationen eines Phänomens in einer »flachen Ontologie« beschreiben. Dafür werde ich sowohl an Adornos Vorschlag eines sich den Gegenständen hingebenden Denkens anknüpfen als auch das Vokabular der von Latour mitarbeiteten Akteur-Netzwerk-Theorie als Möglichkeit einer solchen »flachen« Redeweise vorstellen.

Das im nächsten Kapitel beschriebene Problem des Bruchs schließt, wie bereits in Auseinandersetzung mit Adorno gesehen, an das Problem der Aufdeckung an. Während die Aufdeckung auf das Verhältnis des Kritikers zu seinem Gegenstand kennzeichnet, besteht dessen Verhältnis zu den Akteuren im Bruch. Diese beiden Verhältnisse bedingen sich, insofern die Aufdeckung der Kritik nur um den Preis des Bruchs mit den Akteuren möglich ist und umgekehrt die Aufdeckung den Bruch rechtfertigt: Insofern die Akteure das Darunter- oder Dahinterliegende nicht erkennen können, muss der Kritiker mit ihrer Sichtweise brechen.

5. Bruch: Der Verlust der Akteure

Ein Kulturzentrum in einer Banlieu, bis auf den letzten Platz besetzt, Viele stehen. Pierre Bourdieu, Professor für Soziologie am Collège de France, ist gekommen, um über die Probleme der von Armut und politischem Ausschluss geprägten Nachbarschaft zu sprechen. »Eine Reflexion mit Bourdieu über Ungleichheit in Bildung und Kultur« ist der Titel der Veranstaltung. Nach Stunden der intensiven Diskussion drängt der Veranstalter auf ein Ende. Unruhe entsteht. Frustration macht sich breit, auch eine gewisse Unzufriedenheit mit der akademischen Sprache der Debatte. Bourdieu reagiert mit einem emotionalen Abschlussstatement: »Ich könnte Euch einiges über Euch lehren! Auch wenn das arrogant klingt, das ist mir scheißegal. Weil ich es glaube – weil das die Wahrheit ist!« Zur weiteren Beschäftigung empfiehlt Bourdieu den migrantischen Zuhörerinnen ein Buch über Migration eines Kollegen: »Er hat dieses Buch für Leute wie Euch geschrieben. Wenn Ihr das ablehnt, dann seid Ihr Idioten.«

»Wenn Ihr das ablehnt, dann seid Ihr Idioten.«¹ Wie ist diese Aussage zu verstehen? Welches Verhältnis zwischen Sprecher und Adressaten bringt es zum Ausdruck? Es kann davon ausgegangen werden, dass Bourdieu die altgriechische Wortherkunft des Ausdrucks kannte. Der Idiot war dort der Privatmann (*idios*, nicht öffentlich), jemand, der keine öffentlichen Ämter übernahm und an einer Perspektivübernahme nicht interessiert war. In diesem Sinne ist Bourdieus Aussage sehr präzise: Es ist idiotisch, die analytischen Mittel der Sozialwissenschaften abzulehnen, insofern man sich eine andere Sichtweise als die eigene entgehen lässt. – Und doch kann ich den pejorativen Beiklang des Worts nicht überhören. Dessen Verwendung löst in mir auch nach vielmaligem Sehen Unbehagen aus: Da sitzt ein Professor auf einem Podium vor einem Publikum, das ihm von den beträchtlichen Zumutungen ihres Lebens berichtet – und er empfiehlt ihnen die Lektüre eines soziologischen Fachbuchs? Noch dazu über genau das »Thema« Migration, deren Auswirkungen für die Zuhörerinnen der lebensweltlich erfahrene Alltag darstellt? Mir scheint

- 1 Der Dokumentarfilm *Soziologie ist ein Kampfsport* (2009, Regie: Pierre Carles) begleitet Pierre Bourdieu bei seiner Arbeit. »Entstanden ist ein wissenschaftliches Roadmovie« (Beiheft), das sich auch als Kampf mit den hier beschriebenen Problemen der Kritik sehen ließe. Die beschriebene Szene läutet den Schluss des Films ein. Auf dem Rückweg von der Diskussionsveranstaltung bemerkt Bourdieu sichtlich bewegt: »Ich denke, die Idee einer sozialen Bewegung, das ist die einzige Möglichkeit. Solange Autos angezündet werden, schickt man Polizisten. Wir brauchen eine Bewegung, die auch Autos anzünden kann, aber mit einem Ziel!«.

diese Szene einen Bruch darzustellen – in Bourdieus Performance, die zuvor von einem Gestus des Zuhörens und Moderierens geprägt war und plötzlich in ein Aufklären und Predigen umschlägt, die hier jedoch auch bildhaft für einen ganz grundsätzlichen Bruch steht, nämlich den Bruch zwischen der Perspektive des Kritikers auf der einen und die Perspektive derjenigen Akteure, die von diesem zunächst beforscht und dann belehrt werden, auf der anderen Seite.

Das Anliegen dieses Kapitels ist, den Bruch zwischen Kritiker und Akteuren zu beschreiben und zu problematisieren. Dabei soll plausibilisiert werden, dass dieser Bruch zu einem *Verlust der Akteure* 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.

Dabei schließt das Problem des Bruchs sehr direkt an das im letzten Kapitel beschriebene Problem der Aufdeckung an. Beide bedingen sich: Eben weil die vom Kritiker aufgedeckten Strukturen im Rücken der Akteure operieren, können sie nicht von ihnen wahrgenommen werden. Und erst durch den Bruch kann plausibilisiert werden, wie es sein kann, dass der Kritiker überhaupt etwas aufdecken kann, das nicht jedermann unmittelbar einsichtig ist. Diese wechselseitige Bedingung führt zu der merkwürdigen Eigenheit von Kritik, die von Heath als »one of the stranger unwritten rules of twentieth-century social criticism« bezeichnet wird, nämlich, »that it's okay to call people stupid as long as you make clear that their stupidity is someone *else's* fault« (2000, 372). Mit dem Verweis auf das aufgedeckte Darunter oder Dahinter lässt sich einerseits eine Abwertung der Sichtweisen der Akteure legitimieren, andererseits jedoch auch deren (moralische) Entlastung plausibilisieren, da diese selbst ja eben gerade nicht verantwortlich für ihre eigene Idiotie gemacht werden können.²

Bei dem Problem des Bruchs geht es also um das Verhältnis zwischen dem kritischen Forscher einerseits und den Beforschten sowie den Empfängern der Forschungsergebnisse andererseits. Boltanski spricht von einer »Kluft«, die »errichtet wird zwischen den düpierten Akteuren und einem Soziologen, der – einigen Formulierungen zufolge sogar als einziger – in der Lage ist, ihnen die Wahrheit über ihre soziale Lage zu

- 2 In dieser Logik tritt eine merkwürdige Gleichheit bezüglich der Verteilung von Idiotie auf. Denn aus Sicht der Kritik sind beispielsweise rassistische Lehrpersonen, die ihre eigenen Privilegien hüten, von *derselben* Idiotie be-seelt, wie Migrantinnen in der Banlieu – beide sind gleichermaßen Opfer der hinter ihrem Rücken operierenden Strukturen, und der Kritiker ist in der Lage, beide Strukturen gleichermaßen aufzudecken. Allerdings eben nur, wenn er mit der idiotischen Sichtweise der Akteure *bricht*. Ich danke Ursina Jaeger für den Hinweis auf diese merkwürdige Gleichheit.

enthüllen« (2010, 42), und der »Diskrepanz zwischen den unbewussten, verblendeten Akteuren auf der einen und den Soziologen auf der anderen Seite, die dank ihrer Wissenschaft und ihren Methoden dazu in der Lage sind, die Wahrheit zu enthüllen und die Akteure aufzuklären« (Boltanski in Boltanski/Honneth 2009, 83).³ Durch ihren starken Professionsbezug zeichnet die Erziehungswissenschaft aus, dass die beiden Personengruppen der Beforschten und den Empfängern der Forschungsergebnisse oft identisch sind: Forschung zum Lehrerinnenberuf wendet sich (zumindest auch) an (werdende) Lehrerinnen, Forschung zu Sozialer Arbeit an Sozialarbeiterinnen, Forschung zu Erwachsenenbildung an Erwachsenenbildnerinnen⁴ – ganz so, wie Bourdieu das Buch über Migration eben Migrantinnen empfiehlt. Noch darüber hinaus verschärft sich die Frage nach den Beziehungen zwischen Forschungssubjekt, Forschungsobjekt und Forschungsadressat insofern, als bisweilen auch die Grenzziehung zwischen den ersten beiden erschwert wird: Erziehungswissenschaft besteht mitunter in der Erforschung dessen, was man selbst macht, man selbst glaubt, man selbst *ist*.⁵ Diese Verschärfung lässt sich

- 3 Boltanski definiert die Akteure als »diejenigen, die er [der Kritiker] der Ausübung von Herrschaft verdächtigt«, also die Kritisierten, ebenso wie »diejenigen, die sie [die Herrschaft] zu seinem Leidwesen erleiden«, also die Opfer der kritisierten Verhältnisse (2010, 18). Diese Doppelung führt bei Boltanski bisweilen zu Unklarheiten. Leider komme auch ich nicht ohne aus. Es bleibt eine noch ausstehende Aufgabe, den Bruch des Kritikers noch mal zu differenzieren zwischen einem Bruch mit den Kritisierten und einem Bruch mit den Akteuren, in deren Namen kritisiert wird, sowie zwischen einem Bruch mit den Beforschten und einem Bruch mit den Adressaten der Forschung. Sie alle werden hier als »Akteure« im Unterschied zum Kritiker gefasst. Eine solche weitere Differenzierung zwischen verschiedenen Akteursgruppen und den damit einhergehenden Verhältnissen zum Kritiker würde die hier global beschriebenen Problematisierungen noch einmal präzisieren.
- 4 Das gilt nicht für die Teile der Erziehungswissenschaft, die diesen Professionsbezug (mitunter als Zeichen mangelnder Wissenschaftlichkeit) ablehnen. Als Tendenz lässt sich dieser jedoch meines Erachtens konstatieren – auch mit Blick auf die Entstehungs- und Rechtfertigungsgeschichte der Disziplin, die sich nie durch einen exklusiven Gegenstandsbereich oder ihr eigene methodische Zugänge, sondern eben durch ihren Professionsbezug auszeichnet hat.
- 5 Ein naheliegendes Beispiel aus meiner eigenen Arbeit ist die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Praktik des Lehrens (vgl. Wortmann 2022d; Wortmann/Thoilliez 2024), in der ich nicht umhinkomme, mich auch mit meiner eigenen praktischen Erfahrung als Lehrender sowie meinen diesbezüglichen Vorstellungen und Werten zu konfrontieren. Dies setzt sich in der eigenen Lehrpraxis fort, in der ich wiederum auf meine wissenschaftlichen Positionen und Ergebnisse gestoßen werde. Solche Überlappungen sind meines Erachtens typisch für die Erziehungswissenschaft

mit einem Vergleich mit Soziologie veranschaulichen: Natürlich ist auch jedes Forschungssubjekt und -objekt der Soziologie Teil der Gesellschaft, allerdings ist »die Gesellschaft« eben immer auch weitaus mehr als man selbst, es gibt – zumindest in einem nach Latour großen Teil der Soziologie⁶ – nicht den Grad an Identifikation zwischen Forscherin, Gegenstand und Adressat der Forschung, die für die Erziehungswissenschaft typisch ist und die folgenden Überlegungen zum Bruch umso brisanter macht.

5.1 Ich sehe was, was Du nicht siehst: Exposition des Bruchs

Das Problem des Bruchs wurde von Robin Celikates (2009) ausführlich untersucht und mit der Überschrift »Ich sehe was, was Du nicht siehst« versehen.⁷ Dabei ist jedoch nicht die bloße Differenz zwischen Sehen und Nicht-Sehen entscheidend, sondern die Tatsache, dass der Bruch zur Annahme führt, dass die Akteure nicht sehen *können*, was der Kritiker sieht. Denn die Differenz zwischen Sehen und Nicht-Sehen vermutlich *jeder* (auch nicht-wissenschaftlichen) Wissensproduktion inhärent und daher völlig unproblematisch. Dass Wissenschaftlerinnen etwas in den Blick bekommen, was andere nicht im Blick haben, ist nicht weiter

(vergleichbar vielleicht nur noch mit Teilen der Mikrosoziologie sowie der Psychoanalyse).

- 6 Desjenigen Teils der Soziologie nämlich, die Latour als »Soziologie des Sozialen« bezeichnet, der also »die Gesellschaft« zu seinem Objekt macht (Latour 2010a, passim). Latour beschreibt die Soziologie des Sozialen als aufdeckend: In dieser werde »jede Aktivität – Recht, Wissenschaft, Technik, Religion, Organisation, Politik, Management etc. – durch dieselben sozialen Aggregate *hinter* all diesen Aktivitäten erklärt« (ebd., 21).
- 7 Die Überschrift ist möglicherweise geborgt von Luhmanns gleichlautend betiteltem Aufsatz (1990, vgl. ebenso Etzemüller 2007). Ganz in meinem Sinne schreibt Luhmann dort: »Man mag sich, besonders in Frankfurt, kritisch bis verzweifelt gebärden; aber das könnte nur ein Symptom dafür sein, daß radikalere Eingriffe in das überkommene Denken erforderlich sind. Mit einer bloßen Kommentierung des Denkens, das als ›Frankfurter Schule‹ firmiert, würde man möglicherweise die Ebene verfehlen, auf der heute eine Kritik anzusetzen ist« (1990, 220). Wenngleich es Luhmann im Unterschied zu mir um die Abgrenzung zu einer spezifischen Denktradition geht – die Frankfurter Schule und namentlich Habermas –, kann ich insbesondere an seinen Impuls anschließen, dass radikale Eingriffe in das kritische Denken erforderlich sind. Im ersten Kapitel diskutiere ich aus pragmatistisch-kulturpolitischer Perspektive, weshalb ich meine Arbeit, im Unterschied zu Celikates, nicht innerhalb der Kritischen Theorie situiere, sondern von einer post-kritischen Erziehungswissenschaft spreche.

verwunderlich, sondern ihr Job. Problematisch scheint mir jedoch, um im Bild des Spiels »Ich sehe was, was Du nicht siehst« zu bleiben, wenn von vornherein klar ist, dass die Akteure überhaupt nie erraten *können*, was der kritische Wissenschaftler meint – und folglich nicht nur nicht im Stande sind, zu gewinnen, sondern auch nur je selbst an die Reihe kommen, den Wissenschaftler raten zu lassen, was *sie* meinen. Latour beschreibt dieses Problem wie folgt:

›Wenn der Weise auf den Mond deutet [...] schauen die Narren auf seine Fingerspitze.‹ Nun, wir haben uns selbst alle zu Narren erzogen! [...] Sozialwissenschaftler lernen es auf der Schulbank ihrer Disziplinen und machen sich über den Pöbel lustig, der naiverweise an den Mond glaubt. Wenn die Akteure von der Jungfrau Maria sprechen, von Gottheiten [...], schwarzen Löchern, Viren, Genen, Sexualität und so fort, wissen *wir*, daß wir *nicht* auf die so bezeichneten Dinge schauen sollen – wer wäre heute noch so naiv? –, sondern *statt dessen* auf den Finger, und von dort folgen wir dem Arm die Nervenfasern entlang zum Geist des Glaubenden, und von dort weiter das Rückenmark entlang zu den Gesellschaftsstrukturen, kulturellen Systemen, diskursiven Formationen oder evolutionären Grundlagen, die solche Glaubensvorstellungen möglich machen. (Latour 2002a, 351f.)

In seiner Studie *Kritik als soziale Praxis* (2009) setzt sich Celikates ausführlich mit Bourdieu auseinander, den er als immer noch in der Durkheim'schen Tradition verhaftet sieht, insofern die Soziologie, um sich überhaupt als Wissenschaft behaupten zu können, auf eine strikte Unterscheidung zwischen Alltagserfahrungen und wissenschaftlichen Fakten bauen müsse.⁸ Aus dieser Notwendigkeit heraus seien die vielen Abwehr- und Abwertungsbewegungen Bourdieus gegenüber den spontanen, alltäglichen, lebensweltlichen Deutungen der Akteure zu verstehen, die sich anmaßen selbst »kleine[] Soziologen« zu sein, dabei jedoch der »Illusion der Reflexion« erliegen (Bourdieu/Chamboredon/Passeron 2011, 29), also nicht *in Wirklichkeit* reflexive Soziologie treiben.

Für mein Anliegen ist es nicht entscheidend, inwiefern Celikates' Bourdieu-Lektüre angemessen ist.⁹ Ebenso wenig ist hier von Interesse, selbst

8 Der Begriff »Bruch« geht auf den entsprechend betitelten ersten Teil von *Soziologie als Beruf* von Bourdieu, Chamboredon und Passeron (2011) zurück. Eine weniger kritische Rekonstruktion dieses Teils als jene von Celikates findet sich in Gros (2019, Kap. 8).

9 Celikates' Interpretationslinie ist insofern herausfordernd, als sie, wie Celikates auch selbst immer wieder bemerkt, beabsichtigt, *sogar* Bourdieu den Bruch nachzuweisen, den er von szientistisch-objektivistischen Traditionen geerbt habe, *obwohl* Bourdieu selbst sich von diesen immer wieder explizit distanzierte. Diese Interpretationslinie scheint mir einerseits ausgesprochen aufschlussreich; gleichzeitig ließen sich andererseits auch dieser widersprechende Lesarten plausibilisieren (vgl. etwa Gros 2019). Diese Ambivalenz

Bourdieu dieses oder jenes Problem nachzuweisen.¹⁰ Vielmehr geht es mir um die systematischen Probleme des Bruchs mit den Akteuren, die Celikates (2009) herausgearbeitet hat.¹¹ Insofern werden sich meine folgenden Ausführungen von Bourdieu lösen und den Bruch nicht, wie bei Celikates, als »Modell« (ebd., passim), sondern als *Problem* zu beschreiben versuchen.

Wenn im Folgenden von »Problematisierungen« aus verschiedenen »Perspektiven« die Rede ist, so soll damit zum Ausdruck gebracht werden, dass es bei keinem der folgenden Punkte um strenge Wiederlegungen handelt, sondern eben um Probleme, die bearbeitet – beispielsweise umgangen, aufgelöst oder affirmiert – werden müssen.¹² Mein Anspruch ist also einerseits schwach hinsichtlich der Problematizität einer jeden Problematisierung – kein Problem ist so gravierend, dass es nicht erfolgreich bearbeitet werden *könnte*¹³ – und andererseits stark hinsichtlich

ist womöglich ein Hinweis darauf, dass auch Bourdieus Schriften, denen mitunter ein vergleichsweise hoher Grad an konzeptioneller Kohärenz und theoretischer Geschlossenheit nachgesagt wird, ziemlich weitgehende Ambivalenzen beinhalten (vgl. Rieger-Ladich 2017a, 350f.). Auch deshalb ist Rieger-Ladich zuzustimmen, wenn er die herkömmlichen Gegenüberstellungen von Bourdieu vs. X kritisiert, da diese bloß »die Logik wissenschaftlicher Positionierungskämpfe [bedient], die auf eindeutige Abgrenzungen angewiesen sind« (ebd., 349). Weiter führt er aus, solche Positionierungskämpfe seien »der Klärung der verhandelten Sache [...] nicht förderlich«, da diese »zu Überzeichnungen führ[en], zu künstlichen Entgegensetzungen und damit auch das Potential verschenk[en], dass theoretische Konzepte wechselseitig voneinander lernen« (ebd.). Für zwei in dieser Hinsicht unterschiedliche theorievergleichende Sammelbände siehe Kastner/Sonderegger (2014) sowie Bauer et al. (2014). In diesem von Rieger-Ladich beschriebenen Sinne bemühe ich mich hier um Klärung einer Sache – nämlich den Bruch und damit verbundene Probleme –, möglichst ohne auf die Logik wissenschaftlicher Positionierungskämpfe Rücksicht zu nehmen.

- 10 Zum wissenschaftlichen Modus des Nachweisens siehe den letzten Abschnitt des ersten Kapitels. Mein Unbehagen mit Rancières Schreiben besteht darin, dass er mitunter genau in einen solchen Modus abzurutschen scheint, etwa im – nichtsdestotrotz erhellenden – Kapitel »Der Soziologe als König« (in Rancière 2010a).
- 11 Celikates beschreibt vier Einwände, die er »normativ«, »politisch-strategisch«, »methodologisch« und »empirisch« nennt (2009, 76–94). Im Folgenden baue ich auf diese auf, erweitere ihre Beschreibung, insofern ich auf Studien und Theorieperspektiven eingehe, die bei Celikates nicht diskutiert wurden, und ergänze sie um eine spezifisch pädagogische Problematisierung.
- 12 Um auf diesen schwächeren Status hinzuweisen, spreche ich von »Problematisierungen« und nicht, wie Celikates (2009), von »Einwänden«.
- 13 Eine hinsichtlich der Problematizität des Bruchs mit den Akteuren *starke* Position vertritt Vobruba (2009), der kritische Theorie im Modus von

der These, dass sowohl eine kritische als auch eine post-kritische Position jedes Problem bearbeiten *muss*. Im Folgenden geht es mir zunächst um eine Darstellung der Probleme. Dabei ist noch nicht von Interesse, die diversen vorliegenden Lösungsversuche der Probleme zu referieren. In Kapitel 8 werde ich Vorschläge zu einem post-kritischen Umgang mit diesen Problemen andeuten und Alternativen zum Bruch mit den Akteuren vorstellen.

5.2 Problematisierung aus epistemologisch-methodologischer Perspektive: Der Teufelskreis der Täuschungen

Die erste Problematisierung des Bruchs schließt unmittelbar an das Problem der Aufdeckung an. Denn es ist überhaupt nicht klar, wie der mit der Aufdeckung einhergehende Bruch epistemologisch gerechtfertigt werden kann. Wie kann es sein, dass der Kritiker in einem solchen Maß außerhalb des »Teufelskreis[es] der Täuschungen« (Sloterdijk 1983/2018, 94) steht, dass es ihm möglich ist, diesen zu beschreiben? Wie kann es umgekehrt sein, dass die Akteure, die tagtäglich getäuscht werden, von dieser Täuschung gar nichts mitbekommen? Dieses Problem ist aus der marxistischen Theorie bekannt, die immer größere Theorieanstrengungen aufbringen musste, um einerseits zu erklären, weshalb das Proletariat keine Revolution startet – klassischerweise aufgrund von Ideologie –, und andererseits, weshalb der kritische Theoretiker selbst nicht auch von eben diesen Kräften – der Ideologie beispielsweise – betroffen ist, sondern diese vielmehr (mehr oder weniger distanziert und objektiv) analysieren und zum Gegenstand seiner Kritik machen kann (vgl. MacIntyre 1973; Geuss 1981).

Wissenschaft zum Scheitern verurteilt sieht, da diese einerseits auf die moderne Auffassung der Gestaltbarkeit und Kontingenz der Welt abhebt, andererseits jedoch die vormodern-absolutistische Annahme einer herausgehobenen Stellung der eigenen Normativität in Anschlag bringt. Dies führt Vobruba anhand programmatischer Schriften Horkheimers und Habermas' vor (vgl. ebd., passim und insbesondere 65–70), in denen er Versuche, »als Kritische Theoretiker die Kritik der Leute an den sozialen Verhältnissen zu substituieren« (ebd., 67), also »Übertritte von der Perspektive der Beobachtung zweiter Ordnung auf die erster Ordnung« (ebd., 66f.) bemängelt und festhält: »Dies aber bringt sie in Gegensatz zu den Leuten, ohne ihnen Chancen für praktische Wirksamkeit zu eröffnen« (ebd., 67). Vobruba's Stärke der Problematizität sowie Klarheit deren Darstellung bezahlt er allerdings mit dem Preis, die Komplexität der Lösungsversuche der von ihm problematisierten Theorieansätzen nicht angemessen darzustellen.

Der Bruch mit den Akteuren erfordert also eine Selbstpositionierung als *außenstehend* – außerhalb der kritisierten Verhältnisse – oder *über* den Dingen stehend, wie von einem »Feldherrenhügel« (Rieger-Ladich 2020, vgl. Loick 2014) aus, von dem aus das Geschehen überblickt und kritisch kommentiert werden kann. Aus epistemologisch-methodologischer Perspektive ist allerdings fraglich, welcher Weg auf den Feldherrenhügel hinaufgeführt hat, wie der Kritiker ihn erklimmen konnte, kurz, »wie der Kritiker aus dem Teufelskreis der Täuschungen herausgekommen sein will. Indem er selbst auf die Seite der Täuscher übergeht? Die [...] Kritik sieht sich selbst als einziges Licht in der Nacht der ›richtigen Falschheiten‹« (Sloterdijk 1983/2018, 94). In diesem Sinne konstatiert auch Luhmann: »Die soziale Klasse, der Therapeut, die freischwebende Intelligenz – immer noch sucht man eine Beobachtungsposition, die das Nichtsehenkönnen der anderen sich und den anderen erklärt« (1990/2005, 222), wobei die genannten Figuren jeweils Versuche darstellen, Positionen zu beschreiben, von denen aus der Bruch mit den Akteuren plausibilisiert und gerechtfertigt werden kann.¹⁴

Die methodologische Lösung dieses epistemologischen Problems besteht oft in einem hermeneutischen Doppelstandard: Wenngleich auch die Akteure selbst ihre Situation interpretieren, so muss ihre Interpretation doch grundverschieden von jener des Kritikers sein. Sie ist etwa nicht wissenschaftlich, nicht aufgeklärt, nicht distanziert, nicht komplex, nicht systematisch, nicht elaboriert, nicht methodisch gesichert, auf jeden Fall aber nicht kritisch (genug).¹⁵ So kann der Kritiker quasi beliebige

- 14 Bemerkenswerterweise verweist Luhmann für diesen Punkt auf den Vortrag *On a Certain Blindness in Human Beings* von William James (1899/1983). James kann als Begründer der pragmatistischen Tradition gelten, vertritt einen »Radikalen Empirismus« (James 1912) und stellt für Latour eine wichtige – vielleicht die wichtigste (vgl. del Castillo 2022) – Referenz dar.
- 15 Eine weitere Unterscheidung zur Abgrenzung zwischen wissenschaftlicher Kritik und der unwissenschaftlichen Sicht der Akteure besteht in jener zwischen Objektivität und Subjektivität. Während der Kritiker für sich den Anspruch auf Objektivität erhebt, kann die Sicht der Akteure als »bloß subjektiv« abgewertet werden. Für objektive Erkenntnis konstatiert Luhmann: »Man braucht nicht die Beobachter zu beobachten, sondern nur die Realität selber, um zu erkennen, was die Beobachter beobachten. Für subjektives Erkennen gilt dies nicht. Hier muss man den Beobachter beobachten, um zu erkennen, was er beobachten und was er nicht beobachten kann« (1990, 221). Luhmanns Lösung besteht darin, die Sozialwissenschaft vollständig auf das Beobachten von Beobachterinnen umzustellen. Man muss diese Lösung jedoch nicht mitgehen, um zu konstatieren, dass es problematisch ist, den Akteuren jenen selbst erhobenen Anspruch auf objektive Erkenntnis abzusprechen. Als alternative Lösungen bietet sich an, wie etwa in der interpretativen Ethnologie Geertz', gemeinsam mit den Akteuren zu beobachten und mit ihnen um die Interpretationen der Beobachtungen

Kriterien heranziehen, um seine eigenen Deutungen von jenen der Akteure abzugrenzen, diese damit abzuqualifizieren und die eigenen zu adeln. Hilfreich für diese Operation ist auch die Gegenüberstellung von Aktivität und Reflexion: Als Ungleichzeitigkeit konzipiert, weist sie dem kritischen Wissenschaftler das Privileg zu, *wirklich* reflexive Kritik üben zu können, während die Akteure notwendigerweise zu verstrickt in ihre alltäglichen Aktivitäten sind.¹⁶ Festzuhalten bleibt, dass die Berufung auf Wissenschaftlichkeit – oder letztendlich beliebigen Kriterien, die Wissenschaftlichkeit ausmachen – allzu oft zur Selbstautorisierung der Kritiker dient. Für die Erziehungswissenschaft gilt dann jene prinzipielle Asymmetrie, die Bröckling der Soziologie attestiert: »Kritik erscheint dann nicht nur als höchste Form der Soziologie, sondern umgekehrt auch Soziologie als höchste Form der Kritik« (2017, 372).

5.3 Problematisierung aus normativ-demokratischer Perspektive: Die Objektivierung der Subjekte durch den Kritiker

Die zweite Problematisierung zielt darauf ab, dass es in einer Demokratie normativ geboten scheint, die Selbstbeschreibungen von Akteuren ernst zu nehmen. Gerade in der Erziehungswissenschaft häufigen politischen Belangen ist es fraglich, inwiefern eine Abwertung einer Stimme im gemeinsamen Diskurs – etwa um Fragen der Gestaltung des Bildungswesens auf politischer, organisationaler und interaktionaler Ebene – mit dem Verweis darauf gerechtfertigt werden kann, dass deren Trägerin eben nicht um ihre objektive Situation wisse und daher, bevor sie vollwertig sprechen könne, der Aufklärung durch den Kritiker bedürfe.¹⁷

zu ringen (Geertz 1987) oder zumindest eine Symmetrie der kritischen Kapazitäten der Akteure und der Wissenschaftlerinnen anzunehmen, wie dies von Boltanski vorgeschlagen und in Kapitel 8 weiter ausgeführt wird.

- 16 Diese Gegenüberstellung von Aktivität und Reflexion findet sich bereits in Diltheys einflussreicher Konzeption der Geisteswissenschaften (1910/1970), dort als spannungsreichem Zusammenhang zwischen Lebenserfahrung und wissenschaftlichem Verstehen (ebd., 157–177), welcher Wissenschaft als *bezogen auf* das Leben beschreibt und somit unweigerlich mit dem Problem konfrontiert ist, in gewisser Weise *jenseits* des Lebens zu stehen. Auch Gadammers Fassung der Hermeneutik (1960) arbeitet noch mit dieser Konzeption.
- 17 Diese antidemokratische Aufklärungsbedürftigkeit wird umso pikanter, wenn aus Sicht des Kritikers die Akteure erst dann als vollwertige Sprecherinnen anerkannt werden, wenn diese *seine eigene* Sicht übernehmen – womöglich im Grunde erst dann als aufgeklärt gelten können, wenn sie sich durch ihn selbst aufklären ließen.

Dieses Problem verschärft sich, wenn Subjekte – und mit ihnen ihre Selbst- und Weltsicht – durch ihre Beforschung so weit objektiviert werden, dass die Subjekte selbst auf vom Kritiker ausgemachte Eigenschaften reduziert werden. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn eine Äußerung mit dem Hinweis auf soziale Kategorien wie *race*, Klasse, Gender, aber auch Alter oder (vorhandenen bzw. fehlenden) Migrationshintergrund, abgewertet werden oder keine Berücksichtigung finden. Diese bisweilen sich selbst kritisch verstehende Abwertung aufgrund einer SprecherInnenposition lässt sich gegenwärtig beispielsweise in jenen Teilen erziehungswissenschaftlicher Forschung beobachten, die Lehrkräfte gar nicht mehr anders als als »Teil der weißen Mehrheitsgesellschaft« (vgl. Jaeger i. E.) in den Blick bekommt. In solchen Fällen werden die Subjekte durch den Kritiker auf vermeintlich objektive Merkmale reduziert. Durch die Aufdeckungslogik als dahinterliegende und die Person bestimmende Realität ausgemachten Merkmale kann jede Aussage – man denke an den deutenden Finger in Latours Sprichwort – beliebig auf die aufgedeckte Eigenschaft zurückgeführt werden, etwa die von Latour genannten »Gesellschaftsstrukturen, kulturellen Systeme[], diskursiven Formationen«. Es handelt sich gewissermaßen um *menschenidentifizierendes Denken*, das alle von Adorno beschriebene Probleme mit sich führt und auf Subjekte überträgt. Dies führt nicht nur zu einem Verlust der Phänomene, sondern eben auch der Akteure, da diese objektiviert werden.¹⁸ Eine solche Objektivierung kann in einer demokratischen Auseinandersetzung kaum geduldet werden.

Es ist bemerkenswert, dass Celikates (2009, 76–78) für diesen normativen Einwand ausgerechnet Rorty als Hauptreferenz heranzieht, ein Autor, der nicht gerade für starke Normativitätsansprüche bekannt ist und dem erst recht kein Hang zu Moralisierung nachgesagt werden kann (vgl. Rorty 2021; Gehring 2018). Und dennoch fordert Rorty in seinem Aufsatz *Method, Social Science, and Social Hope* (1982) energisch ein, dass ein respektvoller Umgang mit Subjekten als Forschungsobjekte erfordert, ihr *Verständnis ihrer eigenen Situation* zum Ausgangspunkt von Untersuchungen zu machen. Daran sowie an demokratietheoretische Überlegungen anschließend, argumentiert Celikates (2009, 77, mit Bezug auf Bader 1991), es sei eine große Errungenschaft, in demokratischen Gesellschaften jede Stimme als gleich gewichtig anzusehen, und verweist darauf, dass diese Errungenschaft gerade keinen Moralismus erfordert, sondern auf die Kraft des Prinzips der Gleichheit verweisen kann, die einen gleichmachenden Effekt nach sich zieht.¹⁹

18 Dies ließe sich als *symbolische Gewalt* bezeichnen, wenn damit nicht erneut eine dahinterliegende Realität postuliert wird.

19 Genau dies ist auch die Argumentation Rancières, der interessanterweise bei Celikates in diesem Zusammenhang keine Erwähnung findet. Rancières

5.4 Problematisierung aus pädagogisch-emanzipatorischer Perspektive: Die Unwirksamkeit der Aufklärung

In pädagogisch-emanzipatorischer Hinsicht stellt sich die Frage, ob die Kritik jenen Effekt auf ihre Adressaten hat, den sie intendiert. Wenn also etwa (werdenden) Lehrerinnen demonstriert wird, inwiefern sie zu sozialer Ungleichheit beitragen oder die Probleme des Kolonialismus fortschreiben, wird diese Demonstration dazu führen, dass sie dies nicht mehr oder zumindest weniger tun? Dies wäre ja – zumindest eine – Absicht und Legitimation der kritischen Forschung: die Verhältnisse dadurch zu verändern, dass man sie beschreibt und diese Beschreibung den Akteuren zugänglich macht. In diesem Sinn ist der kritischen Aufklärung eigen, nicht beim bloßen Erkennen stehen bleiben zu wollen, sondern ein pädagogisch-emanzipatorisches Anliegen zu verfolgen: »Aufklärung würde sich *praktisch* vollenden« (Sloterdijk 1983/2018, 91), was heißt, dass sich Kritik – zumindest auch – an ihrer *Wirksamkeit* hinsichtlich des von ihr intendierten Effekts auf ihre Adressaten messen lassen muss.

Der Kritiker »bleibt gegen seine eigene Raffinesse merkwürdig blind« (Sloterdijk 1983/2018, 94), denn er vermag zweierlei zugleich zu denken. Zum einen konzipiert er die Akteure als »notwendig in [ihrer] Falschheit eingesperrt« (ebd., 92), insofern ihr Bewusstsein »gerade so falsch ist, wie es [der entsprechenden] Stellung im [...] Herrschaftsprozess entspricht« (ebd.). Und weiter: »*daß* [der Herrschaftsprozess] in vollem Gang ist, betont ja« der Kritiker »täglich und stündlich« (ebd., Hv. KW), ja, es ist geradewegs Aufgabe des Kritikers, den Herrschaftsprozess, dem die Akteure unterworfen sind, immer wieder sichtbar zu machen.²⁰ Zugleich jedoch traut der Kritiker den der kritisierten Herrschaft unterworfenen Akteuren »einen außergewöhnlichen *Lernprozess* zu«, insofern diese »eine nüchterne Sicht« (ebd., 91, Hv. KW) auf ihre eigene Unterdrückung entwickeln und diese kritische Einsicht in politische Praxis – etwa Emanzipation oder Revolution – umsetzen sollen.

Perspektive auf das Problem des Bruchs, dessen Lösung durch das axiomatische Postulieren von Gleichheit sowie erziehungswissenschaftliche Anschlüsse daran führe ich in Kapitel 8 weiter aus.

- 20 Für diese beinahe deterministische Seite des kritischen Denkens »gibt es bis heute keine schärfere Formel als die berühmte Wendung vom ›notwendig falschen Bewußtsein‹. Unter dieser Optik wird das falsche Bewußtsein verdinglicht in das System der objektiven Verblendungen eingeordnet. Falschheit ist Prozeßfunktion« (Sloterdijk 1983/2018, 92). Die mit dieser Notwendigkeit des Falschen einhergehenden negativen Sprache wird im nächsten Kapitel zum Gegenstand gemacht.

Dass die Schritte von kritischer Aufklärung über Einsicht in die Verhältnisse zu politisch-emanzipatorischem Handeln gelingen, dass also die Kritik ihren zumindest oft erhobenen eigenen Anspruch an Wirksamkeit erfüllt, lässt sich – wie plausibilisiert werden soll – mit guten Gründen und empirischen Beobachtungen bezweifeln. Im Folgenden rekonstruiere ich zwei wissenschaftliche Reflexionen universitärer Lehre als Beispiele pädagogischer Bemühungen, in der kritische Erziehungswissenschaft zum Gegenstand gemacht wurde und in denen diese Schritte thematisch werden.²¹ Dabei werden zwei Probleme an der von Sloterdijk beschriebenen Gleichzeitigkeit von Unterdrückung und Emanzipation sichtbar.

Beginnen wir mit dem Bericht einer Seminarsituation:

Die abschließende Diskussion eines [...] Seminars zu ›Migration & Zugehörigkeit‹ endete mit der Einschätzung einer Studentin, viel gelernt, für die pädagogische Praxis aber ›wie gelähmt‹ zu sein: ›Wie kann ich Unterricht gestalten, der nicht-diskriminierend ist?‹, fragte sie, ›wie ich’s mach, ich mach’s doch falsch!‹ Sie berief sich dabei auf für ihr kritisches Denken als angehende Lehrerin wertvoll befundene sozialwissenschaftliche Studien zu schulischem Umgang mit migrationsbezogener Heterogenität. Sie berief sich dabei aber auch auf eine Unhintergebarkeit sozialer und pädagogischer Differenzierung, und benannte damit ein Gefühl einer ›reflektierten Ohnmachtserfahrung‹. (Jaeger/Mantel 2021, 57)

Jaeger und Mantels kurzer Beitrag beschreibt die Möglichkeit des die Lektüre kritischer Studien²² nach sich ziehenden Effekts, dass »zukünftige Lehrpersonen sich und ihre pädagogische Praxis – wie man’s auch dreht und wendet – *a priori* als diskriminierend, als soziale Ungleichheit fördernd und reproduzierend imaginieren« (Jaeger/Mantel 2021, 57). Dementsprechend zeichnen die Autorinnen die Pattsituation einer migrationspädagogisch informierten Lehrerinnenbildung nach, »denn in jeder pädagogischen Differenzierung lauert die Gefahr einer ungewollten (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit« (ebd., 59). Das Dilemma der Lehramtsstudien exemplifizieren sie wie folgt:

Wenn die Lehrperson [...] den nationalen Kanon reflektiert und als Konsequenz darauf im Unterricht das zuhause albanisch sprechende Mädchen nun als solches ausweist, [...] könnte die sozialwissenschaftliche

- 21 Diese Rekonstruktion erfolgt im Vergleich mit den anderen Problematisierungen etwas ausführlicher, da es sich bei diesem Problem gewissermaßen um ein genuin erziehungswissenschaftliches handelt.
- 22 Ein in Nebenargument des Texts besteht darin, dass im Feld der Migrationspädagogik kaum nicht-kritische Studien vorlägen, die man im Rahmen des beschriebenen Seminars mit dem Titel »Migration & Zugehörigkeit« hätte zum Gegenstand machen können (vgl. Jaeger/Mantel 2021, 57–59, vgl. ausführlicher Jaeger i. E.).

Analyse Essentialisierung oder Kulturrassismus nahelegen. Wenn sie aber – gewissermaßen gegenteilig – die jeweiligen mit Diskriminierung assoziierten Zugehörigkeiten ignoriert [...], lauert in dieser Indifferenz die sozialwissenschaftliche Diagnose, die Kinder der [...] [bereits seit Generationen in der jeweiligen Nation lebenden Menschen] würden unreflektiert als Prototyp des Schulkindes gesetzt. (Jaeger/Mantel 2021, 59)

In Kürze: Die Lektüre von Studien im Feld kritischer Migrationspädagogik läuft Gefahr, den Eindruck zu erwecken, dass Lehrerinnen sowohl in (womöglich produktiver) Thematisierung als auch (womöglich egalisierender) De-Thematisierung von Differenz schuldig werden, weil im Nachhinein das jeweils andere vom kritischen Forscher als situativ angemessenerer Umgang ausgewiesen werden kann. Dadurch liegt die Macht der Be- und Verurteilung der pädagogischen Akteure stets auf Seiten des kritischen Wissenschaftlers:

Welche Studie, welchen Kontext man sich auch ansieht: Die Lehrpersonen scheinen fast immer im Verdacht, sich situativ immer gerade für die falsche Art des Umgangs zu entscheiden; die diagnostizierte Diskriminierung wird von der Sozialwissenschaft markiert, die Deutungshoheit (auch in der Selektion der empirischen Beispiele) liegt bei ihr, die Solidarität ist mit den als nicht-privilegiert identifizierten Kindern. (Jaeger/Mantel 2021, 59)

Was folgt daraus? Jaeger und Mantel wählen recht drastische Worte, um mögliche Konsequenzen des Studiums dieser kritischen Praktiken im Rahmen universitärer Lehre mit angehenden pädagogischen Praktikerinnen zu beschreiben:

Es ist jene sozialwissenschaftliche Anprangerung, die in der Lehre einen Schulddiskurs fördert, den (angehende) Lehrpersonen persönlich angegriffen abstreiten, oder dem sie sich verweigern können, oder aber, wie passiert im Seminar: der Diskurs wird affirmiert und macht befangen. [...] Wenn jegliche wohlreflektierten Ideen pädagogischer Handlungsentwürfe in kritischem und vorwurfsvollem – mitunter selbstanklagendem – Fazit münden, bleibt letztlich noch das befangene Verharren ohne Sicht auf einen Ausweg. (Jaeger/Mantel 2021, 59f.)

Dabei sollte dem »Wenn« Beachtung geschenkt werden: Jaeger und Mantel akzentuieren ihre eigenen Lehrerfahrungen²³ und problematisieren die Möglichkeit der Ausweglosigkeit, ohne selbst nach möglichen Auswegen Ausschau zu halten und somit den ebenso möglichen, von ihnen implizit in Rechnung gestellten, jedoch nicht beschriebenen Fall zu berücksichtigen, in welchem die Irritation eben nicht in einer

23 Die Autorinnen sprechen auch von ihrer »bewusst ein wenig polemische[n] Beschreibung einer *reflektierten* Ohnmachtserfahrung angehender Lehrpersonen« (Jaeger/Mantel 2021, 60).

Ausweglosigkeit, sondern einem weniger selbstverständlichen, ambivalenten, den Schwierigkeiten bewussten und dennoch die eigene pädagogische Praxis affirmierenden Umgang führen kann.²⁴ Und dennoch bleibt die Gefahr, dass die Lektüre kritischer Studien eben nicht zu einem produktiven Umgang mit dilemmatischen²⁵ Situationen und Strukturen pädagogischer Praxis führt, sondern, wie von Jaeger und Mantel beschrieben, entweder in persönlicher Abwehr im Sinne einer Selbstverteidigung, in welcher die Kritik abgewertet werden muss, um das eigene Selbst- und Weltbild nicht in Frage stellen zu müssen, oder eben in einer Affirmation der Kritik und daraus resultierenden Fatalismus, den Jaeger und Mantel mit einem »befangene[n] Verharren ohne Sicht auf einen Ausweg« beschreiben. In Anschluss an Sloterdijk könnte man letzteren Effekt auch als »aufgeklärtes falsches Bewusstsein« bezeichnen (1983/2018, 950, Hv. i.O. getilgt), das um die eigene Falschheit weiß, an dieser jedoch nichts ändern zu können glaubt.

Auch der erste Fall – Selbstverteidigung durch Abwehr der Kritik – lässt sich mit Sloterdijk fruchtbar weiter beschreiben (wenn wir uns von seiner polemischen Wortwahl nicht abschrecken lassen). So schreibt er, es hätten »engagierte Helfer und Sozialarbeiter« zu oft und »von den besten Absichten geleitet, versucht[], Strafgefangenen, Obdachlosen, Alkoholikern, marginalen Jugendlichen u.a. ein Bewußtsein davon zu vermitteln, daß sie ›Opfer der Gesellschaft‹ seien« (Sloterdijk 1983/2018, 128).²⁶ Doch die kritische Aufklärung gelingt nicht; die Opfer der Gesellschaft wollen nicht hören:

Das Selbstgefühl und Würdebedürfnis der Schlechtgestellten wehrt sich oft heftig gegen die Zumutung der Selbstverdinglichung, die aus jedem so argumentierenden politischen Helfertum an sie herangetragen wird. Gerade wer am ärmsten dran ist, fühlt einen Funken Selbstbehauptung, dessen Erlöschen zu Recht zu befürchten ist, wenn die Betroffenen

24 Dabei wird nicht deutlich, ob dieser Fall empirisch nicht vorlag oder aber dessen Beschreibung in der Akzentuierung des Artikels ausgespart wurde.

25 Zur »Theorie der *trilemmatischen* Inklusion« vgl. einführend Boger (2017), wo die Spannung zwischen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion beschrieben wird.

26 Es ließe sich einwenden, dass hier ein anderer Fall vorliegt als in jenem von Jaeger und Mantell beschriebenem, insofern andere Verhältnisse beschrieben werden. Während bei Sloterdijk die »Opfer der Gesellschaft« auch die Adressatinnen der Kritik sind, sollen diese bei Jaeger und Mantell erst durch die Adressatinnen der Kritik pädagogisch bearbeitet werden. Anders gesagt lassen sich bei Jaeger und Mantell drei Gruppen ausmachen: Kritikerinnen beziehen sich auf Pädagoginnen und diese wiederum auf die »Opfer der Gesellschaft«. Bei Sloterdijk hingegen fallen die ersten beiden Gruppen in eins. Hinsichtlich der Unwirksamkeit der Aufklärung im Verhältnis zwischen Kritikerinnen und deren Adressatinnen ändert dies jedoch, soweit ich sehen kann, nichts.

anfangen, sich als Opfer, als Nicht-Iche zu denken. Zur Würde der ›armen Schweine‹ gehört, daß nur *sie allein* und aus freien Stücken *sagen dürfen*, daß sie arme Schweine sind. Wer es ihnen in den Mund legen möchte, beleidigt sie, wie gut seine Absichten sein mögen. (Sloterdijk 1983/2018, 128, Hv. KW)

Unter »Selbstverdinglichung« kann in etwa das verstanden werden, was ich im letzten Abschnitt »menschenidentifizierendes Denken« genannt habe – nun gewendet auf sich selbst. Es geht darum, dass die durch den Kritiker nahegelegte Selbstidentifikation – etwa als »Opfer der Gesellschaft« – nicht angenommen werden kann. Dieser Sachverhalt hat sicherlich mehrere Dimensionen, etwa eine psychologische (»Selbstgefühl« bei Sloterdijk), die auf Erklärung des Nicht-annehmen-Könnens aus ist, und eine ethische (»Würde«), die auf eine Begründung abzielt, weshalb dies auch nicht verlangt werden soll. Auf diese Dimensionen kommt es mir hier nicht an. In Sloterdijks Beschreibung der Abwehr der kritischen Aufklärung kann deutlich werden, dass auch in diesem Fall die Kritik ihren eigenen Anspruch eines emanzipatorischen Effekts nicht einlöst. Pädagogisch gesprochen: Der Bruch mit den Akteuren versetzt den Kritiker in eine Position, von der aus er seine Zielgruppe nicht mehr erreichen kann. Beide hier beschriebenen Möglichkeiten auf den Bruch zu reagieren – Selbstverteidigung und Fatalismus – stellen die Wirksamkeit der Aufklärung durch Kritik in Frage.

Wenngleich Jaeger und Mantel die von ihnen zum Seminargegenstand gemachten kritischen Studien als »sinnvoll und lesenswert« erachten (2021, 61), können sie doch weniger als Vertreterinnen einer kritischen Erziehungswissenschaft gelten als vielmehr als Forscherinnen, die nach Alternativen zu einem kritischen Forschungsmodus Ausschau halten (vgl. Jaeger i. E.). Doch auch von Seiten ausgewiesener Anhängerinnen Kritischer Pädagogik wurde die pädagogisch-emanzipatorische Problematik beschrieben, welche sich spätestens dann aufdrängt, wenn die Erkenntnisse der Kritischen Pädagogik ohne performativen Selbstwiderspruch weitergegeben und vermittelt werden sollen.

Ein gutes Beispiel für diese Problematik besteht in Ellsworths konsequent selbstkritischer Reflexion ihrer eigenen Lehrpraxis mit dem Titel *Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy* (1989). In dieser von Vlieghe und Zamjosi als »seminal« (2019a, 151) bezeichneten Studie kommt sie zu dem Schluss, »traditional education« sei ein »essentially paternalistic project« (Ellsworth 1989, 306). Dieser Paternalismus könne im gegenwärtigen Zustand der Gesellschaft auch in einem durch Kritische Pädagogik informierten Seminar nicht aufgehoben werden, ja sogar echter Dialog²⁷ sei im Grunde unmöglich und dessen Idee daher unterdrückend.

27 Dialog wird hier in Anschluss an Freire konzipiert und insofern ausgesprochen ambitioniert in Stellung gebracht (vgl. Freire 1970/1996).

In diesem Sinne konstatiert Ellsworth, in ihrem Seminar durch »the students' and professor's asymmetrical positions of difference and privilege – dialogue in this sense [wie von Giroux in der Tradition Freires beschrieben] was both impossible and undesirable« (ebd., 314f.) und sogar selbst »potentially repressive« (ebd., 315).

In diesem Sinn geht Ellsworth mit grundlegenden Konzepten Kritischer Pädagogik²⁸ hart ins Gericht:

[K]ey assumptions, goals, and pedagogical practices fundamental to the literature of critical pedagogy – namely »empowerment,« »student voice,« »dialogue,« and even the term »critical« are repressive myths that perpetuate relations of domination. (Ellsworth 1989, 298)

Anhand des Beispiels *Empowerment* lässt sich Ellsworths Argumentation veranschaulichen:

[I]n a classroom in which »empowerment« is made dependent on rationalism, those perspectives that would question the political interests (sexism, racism, colonialism, for example) expressed and guaranteed by rationalism would be rejected as »irrational« (biased, partial). (Ellsworth 1989, 306)

Ellsworth geht dabei davon aus, dass unterdrückende Diskurse unvermeidbar im Seminarraum wiederaufgeführt werden und damit erneut Unterdrückung hervorbringen:

To the extent that our efforts to put discourses of critical pedagogy into practice led us to reproduce relations of domination in our classroom, these discourses were »working through« us in repressive ways, and had themselves become vehicles of repression. (Ellsworth 1989, 298)

Kontrafaktische Annahmen von Gleichheit – wie aus unterschiedlichen Perspektiven von Habermas, Rancière oder eben auch von Vlieghe und Zamojski vorgeschlagen (vgl. Habermas 1973; 1981/1995; Rancière 2007; 2014; Vlieghe/Zamojski 2019a) – hatten in Ellsworths Schilderung keinen Erfolg: »Acting as if our classroom were a safe place in which democratic dialogue was possible and happening did not make it so« (Ellsworth 1989, 315).

Für Ellsworths kritische Reflexion ihrer Lehre Kritischer Pädagogik fassen Vlieghe und Zamojski treffend und an die Diagnose von Jaeger und Mantel erinnernd zusammen, sie münde in folgender Annahme:

[T]here simply is no escape from oppression, injustice and evil, or at least: education is not an adequate means to overcome it. Radical critique equals the sheer impotence for educators to act in a just and emancipatory way. (Vlieghe/Zamojski 2019a, 152)

28 Für eine Problematisierung Freirescher Begriffe in Anschluss an Rancière siehe Vlieghe (2018) sowie in Anschluss an Lyotard siehe Wortmann (2024).

Ellsworths Lösung dieser scheinbar ausweglosen Situation ist zugleich simpel und radikal: Wenn erstens Kritische Pädagogik zu politischem Engagement führen soll – wie auch etwa von McLaren (2000) in der Tradition Freires als »revolutionäre Pädagogik« bezeichnet – und es zweitens in der universitären Lehre kein Entkommen von den politischen Zuständen gibt,²⁹ bietet sich an, diese gleich durch politischen Aktivismus zu ersetzen. Genau dies tut Ellsworth gemeinsam mit ihren Studierenden: Sie verlässt den Seminarraum, streicht damit gleichsam das für sie sowieso unhintergebar rationalistische und damit rassistische Denken (vgl. Ellsworth 1989, 306) in Brechts »eingreifende[m] Denken« (Brecht 1967, 158, vgl. Gilcher-Holtey 2007; Bünger 2021; Wortmann 2022a) durch – und greift nur noch ein (vgl. Ellsworth 1989, 319f.).³⁰ Diese hyperkritische Konsequenz aus den Problemen des Bruchs in der Kritik aus pädagogisch-emanzipatorischer Perspektive jedoch positioniert sich gewissermaßen im Jenseits der Pädagogik, indem sie diese als in letzter Konsequenz überflüssig konzipiert oder zumindest deren Lehre vollständig politisch instrumentalisiert.³¹

Beide dargestellten Studien machen ihre eigene universitäre Lehre zum Gegenstand und reflektieren die Probleme, die sich ergeben, wenn Kritische Pädagogik zum Gegenstand – und bei Ellsworth auch Modus – dieser werden soll. Die Studien können zwei Probleme der von Sloterdijk beschriebenen Gleichzeitigkeit von Unterdrückung und Emanzipation veranschaulichen. Jaeger und Mantel beschreiben die Gefahr, die Lektüre kritischer erziehungswissenschaftlicher Studien könne leicht zu einem Fatalismus in Bezug auf die eigene zukünftige pädagogische Arbeit führen. In diesem Fall trägt erziehungswissenschaftliche Kritik nicht dazu bei, die kritisierten Verhältnisse zu verändern, weil sie zu einem Ohnmachtsgefühl und Passivität der an ihnen beteiligten Akteuren führt. In

- 29 Für Ellsworth ist diese Annahme eine der Lehren des Poststrukturalismus, der allerdings zugleich ebenso als »tool« missbraucht werden könne, andere zu dominieren (vgl. 1989, 304f.). In welchem Sinne und inwiefern bildungstheoretische Praktiken, zu denen auch die Lehre gehört, als »politisch« zu bezeichnen sind, habe ich in Wortmann (2022a) untersucht.
- 30 Dieser politische Eingriff vollzieht sich bei Ellsworth auch in die Sphäre der privaten Beziehungen hinein, insofern sie nicht theoretische oder politische Überlegungen, sondern Freundschaft als »appropriate and acceptable« Motivation für politisches Handeln empfiehlt (1989, 317).
- 31 Vlieghe und Zamojski schreiben: »But, even if such a course of action is still called ›pedagogy‹, a hyper-critical stance neglects the specificity of education [...], and contributes thus to an appropriation of education. Therefore, the hyper-critical position may offer an effective way out of the critical predicament and an alternative to cynicism. However, it leaves no place for education as such. At its best, it renders education as a means for political ends« (2019, 153, vgl. Anker 2020).

Anschluss an Sloterdijk lässt sich formulieren: Der Schritt aus der Unterdrückung hin zur Emanzipation gelingt nicht.

Demgegenüber lässt sich bei Ellsworth studieren, welche Probleme eine Lehrpraxis bekommen kann, wenn sie versucht, die selbstkritischen Impulse durchgängig konsequent umzusetzen. Eine solche Umsetzung kann in einer Selbstabschaffung gipfeln, da konstitutive Momente von pädagogischen Lehr-Lern-Verhältnissen aus der kritischen Sicht als notwendig repressiv gedeutet werden. Indem die pädagogische Situation der Lehre vollständig dem Ziel der Emanzipation untergeordnet wird, kann kritische Aufklärung gar nicht mehr stattfinden: Kritische Pädagogik hebt sich selbst auf. Auch in diesem Fall gelingt der Schritt von kritischer Aufklärung zu emanzipatorischer Praxis nicht, da erstere als gegenläufig zur zweiten angesehen wird.

5.5 Problematisierung aus politisch-progressiver Perspektive: Die Konservierung des Problems zur Selbsterhaltung des Kritikers

Bei Ellsworth wird sowohl erziehungswissenschaftliche Reflexion als auch pädagogische Praxis vollständig bestimmten politisch-progressiven Zielen untergeordnet. Es kann jedoch angenommen werden, dass Kritik nicht nur nicht zu politischer Emanzipation beiträgt, sondern sogar zu einem gewissen Grad zur *Erhaltung* des Kritisierten.

Obwohl es zumeist der tiefe Wunsch des Kritikers ist, der Gegenstand seiner Kritik möge verschwinden, muss er ihn doch zumindest zu Teilen bewahren, da dessen Verschwinden auch die Nutzlosigkeit des Vokabulars des Kritikers und damit des Kritikers als solchem bedeuten würde (vgl. Bröckling 2017, 384). Dies ist das Ergebnis von Bröcklings Auseinandersetzung mit der – auch eigenen – Praxis kritischer Soziologie.³²

32 Kubac wirft Bröckling (und Messerschmidt) die Psychologisierung systematischer Probleme der Kritik vor, eine »fatale rhetorische Strategie der Substitution begrifflich-systematischer Analyse mit einer Psycho-Analyse der unterstellten Habitualisierungsform« (2013, 57). Für Kubac ist das ein Zeichen dafür, dass »Kritik in der Krise steckt« (ebd.). Läge hier tatsächlich ein Substitutionsverhältnis von systematischer Auseinandersetzung durch deren Psychologisierung vor, würde ich Kubacs Kritik zustimmen. Wenn gleich es sicherlich richtig ist, dass weder eine »psychologisierende[] Selbstanklage der Kritik« noch bloße »Bemerkungen zu einer unterstellten Psychologie des Kritikers« *allein* »dem Begriff wie auch der Sache der Kritik [...] zur Klärung oder gar Stärkung gereichen dürfte« (ebd.), kann doch in einer kulturpolitischen Perspektivierung, welche die Situierung von Theoriearbeit allgemein und Kritik im Besonderen ernst nimmt (vgl. Rabl 2022),

Das heißt: Kritik kann zu einer ungewollt konservierenden Fortschreibung führen. Es geht hier also nicht nur um das »faulige[] Fortleben des Kritisierten trotz Kritik« (Sloterdijk 1983/2018, 69), sondern womöglich gerade *durch* Kritik. In diesem Sinn konstatiert Latour: »Irgendwie gewinnt der Fetisch«, also dasjenige, was der Kritiker vorgibt zu entzaubern oder zu beseitigen, »in den Händen der Antifetischisten jedoch an Festigkeit« (Latour 2002a, 332).³³

Latour geht sogar so weit, zu behaupten, es sei »in Wirklichkeit der kritische Denker, der den Begriff des Glaubens und der Manipulation *erfindet* und ihn dann auf eine Situation *projiziert*« (ebd.), und eben nicht die für ihren Fetischismus kritisierten Akteure – der Kritiker zeichne sich aus durch den »naiven Glauben an den naiven Glauben der anderen« (ebd., 356). Dies lässt sich meines Erachtens nicht durchgängig sinnvoll behaupten, ohne selbst eine Aufdeckungslogik in Anschlag zu bringen. Auf eine solche kann schon Latours »in Wirklichkeit« hindeuten, das allzu leicht auf die verdeckte Wirklichkeit unter oder hinter dem oberflächlichen Schein zu verweisen droht. Ich würde die von Latour beschriebenen Effekte der Kritik lieber als *Möglichkeit* denn als *Wirklichkeit* begreifen. Um dies zu plausibilisieren, zeige ich kurz, dass es sowohl Fälle geben kann, in denen die beschriebenen Effekte der Kritik nicht eintreten, als auch solche, in denen Latours Beschreibung anregungsreich sein kann, um über problematische Effekte von Kritik in der Pädagogik nachzudenken. Wenn wir das zu Beginn des letzten Kapitels beschriebene Beispiel aufgreifen, in dem die kritische Wissenschaftlerin Außenseitertum durch fehlende Habituspassung erklärt, beispielsweise im Speziellen darauf aufmerksam macht, dass eine Schülerin durch sprachliche Barrieren vom Unterrichtsgeschehen ausgeschlossen wird und sie das auf ihr Vermögen als Subjekt verallgemeinert, inwiefern lässt sich dann sagen, dass die sprachlichen Barrieren, das Selbstbild der Schülerin oder ihr Außenseitertum durch die kritische Wissenschaftlerin »erfunden« oder

eben auch die Kritikerin als *Teil* der Kritik adressiert werden. Ich schließe mich hier den Arbeiten von Bröckling (und Latour) an, ohne jene »uneingestanden bleibende Altlast kritischer Theorie in der Pädagogik« weiterführen zu beabsichtigen, »die gar nicht anders kann, als hinter der Rede vom kritischen Subjekt immer schon den hegemonialen Einsatz eines selbstvergessen-bürgerlichen Subjekts zu vermuten« (Kubac 2013, 58).

- 33 Ein Beispiel für diesen nur scheinbar paradoxen Vorgang der Fetischisierung durch Antifetischisten könnte der von Butler (2006, Kap. 3) beschriebene Versuch gelten, Homosexualität im amerikanischen Militär zu dethematisieren, indem diese durch Vorschriften und Erlasse explizit zum Nichtthema gemacht (»*Don't ask, don't tell!*«) und damit überhaupt erst als Gefahr heraufbeschworen wird. Die Pointe ließe sich so beschreiben, dass Homosexualität erst durch deren Adressierung an Festigkeit gewinnt, eben durch die Vorschriften, diese nicht zu thematisieren, thematisch wird.

»projiziert« wurde? Nur schwerlich, denn insofern die aufgedeckte fehlende Habituspassung diese Aspekte nicht verschlechtern, vermutlich gar nicht verändern wird, »gewinnen« sie nicht erst in der Behandlung durch den Kritiker »an Festigkeit«. ³⁴ Allerdings können wir uns ebenso Fälle denken, in denen die kritisch aufgeklärte, durch das Habituskonzept sensibilisierte Lehrerin die Schülerin auf die genannten Eigenschaften festschreibt, oder in denen die kritische Wissenschaftlerin blind wird für die multiplen Ambivalenzen, die womöglich von den Akteuren wesentlich sensibler wahrgenommen werden, deren Sicht auf den Fall jedoch vorschnell abwertet, weil sie eben als verblendet gelten müssen. Insgesamt lässt sich also konstatieren, dass der von Latour beschriebene »naive[] Glauben an den naiven Glauben der anderen« zu einer Konservierung des Problems beitragen kann, aber nicht, wie von Latour nahegelegt, muss.

Diese konservierende Fortschreibung des Problems funktioniert doppelseitig: Einerseits kann der Kritiker nur schwer anerkennen, dass sich die Verhältnisse gebessert haben. Das führt dazu, dass auch bei Fortschritten in der Sache an dessen problematischen, schlechten, negativen Aspekten festgehalten werden muss – schon allein deswegen, weil man keine Sprache hat, Fortschritt als solchen angemessen zu beschreiben. ³⁵ Andererseits wird der Diskurs des Kritisierten durch die Kritiker erst konstruiert: theoretische Gebilde wie der Habitus, Subjektivierung etc. ebenso wie komplexe statistische Modelle. Hat ein Kritiker durch diese Konstruktionsleistung (vgl. Wortmann 2022c) erstmal eine Position im akademischen Feld erreicht, kann diese nur noch schwer verlassen werden. ³⁶ Immerhin war es für das Kritikersubjekt schwierig und mühsam, die kritische Sprache zu lernen, sich mit den Insignien der Kritik auszustatten und Kontakte zu anderen kritischen Forscherinnen zu knüpfen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass es nicht gerade leichtfällt, diese einmal gelernte Sprechweise und einmal geleistete und institutionalisierte Arbeit in Frage zu stellen und innerhalb der Wissenschaft alternative Sprechweisen zu

34 Dagegen ließe sich wiederum einwenden, dass Latour nicht davon spricht, dass schlichtweg alles vom Kritiker Beschriebene erfunden und projiziert wird, sondern eben nur, wie oben zitiert, »den Begriff des Glaubens und der Manipulation« (Latour 2002a, 332). Dies macht meines Erachtens deutlich, dass die begrifflichen Instrumente der Kritik als Begriffe des Glaubens und der Manipulation verstanden und verwendet werden können, dies jedoch nicht notwendig ist.

35 Dieses Fehlen eines positiven Vokabulars ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

36 Womöglich ließe sich diese Überlegung auch über das akademische Feld hinaus ausweiten. So spricht etwa Boltanski davon, dass der Bruch mit den Akteuren den kritischen Sozialwissenschaftlerinnen »die Position der Avantgarde« sichert (in Boltanski/Honneth 2009, 83).

erproben.³⁷ Nicht zuletzt weist Boltanski (2010, 41) zudem auf die infrastrukturellen Bedingungen der Kritik hin, auf das »Instrumentarium«, das, auch ganz materiell in Form von Rechenzentren etc., für wissenschaftliche Kritik notwendig, für die Akteure aber gar nicht zugänglich ist.³⁸

Auch geschichtlich lässt sich nachzeichnen, so Sloterdijk (1983/2018, 64), dass »erfolgreiche« Kritik sich gerade nicht dadurch auszeichnet, »daß die Kritik das Kritisierte reell »erledigt« hätte«. Dieses Problem aus politisch-progressiver Perspektive besteht einerseits in dem das Kritisierte bewahrenden Effekt der Kritik, wie es etwa Boltanski und Chiapello (2003) für die künstlerische Kritik am Kapitalismus nachweisen können oder Ringel, Hamann und Brankovic (2021) für die wissenschaftliche Kritik an Hochschulrankings. Andererseits liegt das Problem in der Abhängigkeit des Kritikers von dem von ihm Kritisierten: Wenn das Ziel des Kritikers eintritt, das heißt das Kritisierte verschwindet, hört der Kritiker als solcher auf zu existieren. Diese Struktur teilt der Kritiker übrigens mit der Pädagogin, deren Ziel ebenfalls ist, sich selbst überflüssig zu machen (vgl. Oelkers 2001, Kap. 4).

5.6 Problematisierung aus empirischer Perspektive: *Critique is ordinary!*

Die letzte Problematisierung des Bruchs bricht mit den vorhergegangenen insofern, als sie fraglich werden lässt, inwiefern der Bruch überhaupt empirisch haltbar ist. Üben nicht auch die Akteure fortwährend Kritik? Gibt es eine herausgehobene Stellung des akademischen Kritikers, die den Akteuren unzugänglich ist? Vollziehen nicht auch sie fortwährend Brüche? »[C]ritique is ordinary«, konstatiert Felski (2015, 139), mit Williams' berühmter Bemerkung »culture is ordinary« (1958/1989) spielend. Insofern ließe sich aus empirisch-deskriptiver Perspektive konstatieren, dass der in der Kritik vollzogene Bruch empirisch möglicherweise nicht belegt werden kann, er nur inszeniert ist und nur als Inszenierung empirisch erfasst werden kann. Demgemäß

- 37 Dies liegt sicher auch daran, dass Autorschaft in der Wissenschaft noch immer ein hochgradig relevanter Bezug für Kohärenz darstellt. Auch über 50 Jahre nach dem »Tod des Autors« (Barthes) sollen sich die wissenschaftlichen Veröffentlichungen einer Autorin nicht widersprechen.
- 38 Es ist fraglich, ob dieser materiell-infrastrukturelle Bruch auch noch in Zeiten von zumindest in Europa einfach zugänglichen Voraussetzungen in Sachen Hard- und Software gleichermaßen groß ist oder aber sich qualitativ geändert, beispielsweise in Richtung Bruch hinsichtlich des kompetenten Umgangs mit der vorhandenen Infrastruktur verschoben hat.

gäbe es gar keine Position des Kritikers, die sich nicht auch von den Akteuren einnehmen ließe und eingenommen wird, und ebenso keine kritische Einsicht, die nicht auch unter den Akteuren Verbreitung findet. Kritik, so ließe sich konstatieren, ist immer schon da (vgl. Celikates 2021) – fraglich bleibt einzig, ob sie gehört, als solche akzeptiert und geteilt wird.

Der Eindruck liegt nahe, dass diese Problematisierung den anderen Problematisierungen widerspricht – wurde nicht dort von einem Bruch ausgegangen, dessen Existenz nun hier fraglich wird? Um dieser Frage nachzugehen, lohnt sich ein kurzer Blick zurück. Die erste Problematisierung konstatierte, der Bruch sei nicht möglich bzw. epistemologisch-methodologisch nicht überzeugend zu plausibilisieren. Die zweite Problematisierung hingegen konstatierte, der Bruch sei normativ nicht zu legitimieren; er sollte nicht angenommen bzw. vollzogen werden. Die dritte Problematisierung konstatierte, die Annahme des Bruchs verunmögliche gewünschte Effekte der Kritik auf ihre Adressaten. Die vierte Problematisierung konstatierte, die Annahme des Bruchs verunmögliche gewünschte Effekte der Kritik auf ihre Gegenstände. Die nun vorgenommene fünfte Problematisierung kehrt zur ersten zurück und folgt deren theoretischer Annahme in empirischer Hinsicht, indem sie konstatiert, der Bruch sei nur inszeniert bzw. kein exklusives Merkmal wissenschaftlichen Kritisierens.

Ich möchte diese Problematisierung aus empirischer Perspektive in zwei Hinsichten entwickeln: zunächst in Anschluss an empirische Untersuchungen zur Praxis des Kritisierens und dann hinsichtlich der – womöglich selbst kritischen oder zumindest selbstkritischen – Gegenwartsdiagnose, kritisch zu sein sei »zur Grundausstattung zeitgenössischer Selbstinszenierungen« (Bröckling 2017, 390) verkommen. Die erste Hinsicht weist darauf hin, dass es keine kritische Praxis gibt, die als genuin wissenschaftlich bezeichnet werden kann, da diese von den Akteuren selbst fortwährend praktiziert wird. Die zweite Hinsicht beschreibt, dass die Inszenierung des Bruchs in ihrer Kritik für viele Akteure, sowohl innerhalb als auch außerhalb des wissenschaftlichen Felds, als erstrebenswert oder sogar alternativlos gilt. Die erste Hinsicht behauptet, dass der Bruch nicht wirklich vollzogen wird, die zweite, dass die Inszenierung des Bruchs weit verbreitet ist.

Empirische Untersuchungen zur Praxis des Kritisierens lassen die Annahme einer kritischen Praxis als genuin wissenschaftliche Tätigkeit unwahrscheinlich erscheinen. Ein wiederkehrendes Motiv in den Studien Boltanskis ist die Feststellung, dass Kritik immer schon vorhanden ist: Akteure kritisieren einander fortwährend (vgl. Boltanski 1996; Boltanski/Thévenot 2007; Boltanski/Chiapello 2001). Empirisch lässt sich nicht belegen, dass bestimmte kritische Positionen oder Operationen nur von Intellektuellen und Wissenschaftlerinnen ein- oder vorgenommen

werden können.³⁹ Kritik wird überall, in ganz verschiedenen Modi und von jedermann geübt; »soziologische und philosophische Paradigmen« werden »sowohl von Akteuren als auch Wissenschaftlern aktiviert, um ihr Dasein in der Welt sinnhaft zu strukturieren« (Bogusz 2010, 43). Von dieser Annahme ausgehend machen Boltanski und Thévenot das alltägliche Aushandeln zum Zentrum ihrer Studie *Über die Rechtfertigung* (2007), also das »Spannungsverhältnis zwischen der Konstitution einer Ordnung und dem Akt ihrer kritischen Infragestellung« (ebd., 63):

Uns interessiert, wie die Koordinierungsbemühungen in Alltagssituationen mit der Konstruktion eines Ordnungsprinzips und eines Gemeinwohls zusammenhängen. Dabei wollen wir zeigen, dass die an zwischenmenschliche Ordnungskonstruktionen gestellten Anforderungen für die politischen Philosophen ebenso gelten wie für Personen, die in ihrer konkreten Praxis um Einigung bemüht sind, und dass die abstrakten und systematischen Lösungen Ersterer eine Entsprechung in den Alltagslösungen Letzterer haben. (Boltanski/Thévenot 2007, 95)

Boltanski und Thévenot stellen fest, dass, »[a]uch wenn die Spielräume aufgrund des Arrangements der jeweiligen Situationen recht beschränkt bleiben«, Akteure »[u]nter Berufung auf ein äußeres Prinzip« Kritik üben können »oder gar durch das Heranziehen« von situationsexternen Rechtfertigungsordnungen »die Situation auf den Kopf stellen« (ebd., 291).⁴⁰

39 In dieses Kapitel einleitend hatte ich festgestellt, es sei weder verwunderlich noch problematisch, dass Wissenschaftlerinnen etwas in den Blick bekommen, was andere Akteure nicht im Blick haben. Epistemologisch fragwürdig, ethisch problematisch und empirisch unhaltbar wird dieser Bruch eben erst, wenn die Akteure nicht in den Blick bekommen *können*, was die kritischen Wissenschaftlerinnen vorgeben im Blick zu haben. – Eine wenig rezipierte frühe empirische Studie des in den 1970er und 80er Jahren in der ökologischen Bewegung bekannt gewordenen Philosophen Arne Næss mit dem Titel ›*Truth as Conceived by Those Who Are Not Professional Philosophers* (1938) kommt zu dem Ergebnis, dass es, anders als häufig von professionellen Philosophinnen unterstellt, beim rhetorisch oft bemühten *man on the street* erstens kein vorherrschendes Konzept von Wahrheit gibt und zweitens mehr oder weniger alle philosophisch diskutierten Wahrheitskonzeptionen auch in den Alltagsverständnissen wiederzufinden sind.

40 Dies bildet sowohl Ausgangsannahme als auch empirischen Befund der Studie. Obgleich ich diese Doppelung für sowohl recht offensichtlich als auch potenziell problematisch halte, wird sie in der Studie nicht explizit reflektiert. In *Über die Rechtfertigung* finden sich häufig Formulierungen wie das oben zitierte »Uns interessiert, wie...«, die Boltanski und Thévenots spezifisches Forschungsinteresse darlegen, gleichzeitig aber eben oft auch deren Ergebnis vorwegnehmen. Kritisch ließe sich anmerken: Die Autoren finden, was sie suchen. Für die Möglichkeit der Kritik kommt dies exemplarisch im

Dass der Bruch der Kritik eher ein Produkt von ästhetischen wie theoriearchitektonischen Selbstinszenierungspraktiken darstellt als ein empirisch belegbares Faktum,⁴¹ lässt sich jedoch nicht nur anhand empirischer soziologischer Studien zeigen, sondern auch durch die zeitdiagnostische Feststellung, Kritik zu üben und sich als kritisch zu inszenieren, sind alles andere als marginalisierte, an den Rand des wissenschaftlichen Feldes gedrängte und nur noch von dort aus mögliche Praktiken. Im Gegenteil: Kritik ist Standard (vgl. Edlinger 2015). Der Bruch ist so weit zu einer für den Ausweis der »Mitspielfähigkeit« (Alkemeyer/Buschmann/Michaeler 2015; Alkemeyer/Buschmann 2016) notwendigen Inszenierung (vgl. Etzemüller 2015; 2019) geworden, dass kaum noch Positionen als unkritisch zu identifizieren sind, gegenüber denen man sich abgrenzen könnte (vgl. Edlinger 2015; Bröckling 2017, 390). Dies ist keineswegs ein allein wissenschaftliches oder kulturell-elitäres Phänomen, sondern hat sich sehr weitgehend auf verschiedene Milieus ausgeweitet. Ob »Querdenker« oder »Klimaskeptiker«: man inszeniert sich als kritisch und operiert mit den »kritischen Waffen« (Latour 2007a, 49), weshalb es oft auch so schwerfällt, einem (verschwörungstheoretischen) »kritischen Hinterfragen« Argumente einer (sozialwissenschaftlichen) kritischen Position entgegenzusetzen (vgl. Latour 2007a). Beschränken wir uns jedoch auf die Universität, so ist Barad sicher zuzustimmen, wenn sie bemerkt, »our students find themselves so well-trained in critique that they can spit out a critique with the push of a button« (Barad in Dolphijn/van der Tuin 2012, 49, vgl. Anker 2020; Koh 2020). Ja: Wenn ich in Hausarbeiten und Forschungsberichten von Studierenden den nötigen Abstand zum behandelnden Gegenstand, zur Theorie oder der methodischen Durchführung vermissem, schreibe ich »kritische Reflexion fehlt« darunter. An Universitäten gilt zumindest in großen Teilen der Geistes- und Sozialwissenschaften:

[I]t [critique] is not *one* good thing but the *only* imaginable thing. Critique [...] just is *the* exercise of thoughtful intelligence and independence of mind. To refuse critique, by the same token, is to sink into the mire of complacency, credulity, and conservatism. Who would want to be associated with the bad smell of the uncritical? The negativity of critique is thus transmuted into [...] an aura of rigor and probity [...]. (Felski 2015, 8, Hv. KW)

folgenden Satz zum Ausdruck: »Unser Ansatz [...] schließt damit die Möglichkeit der Kritik ein, die in deterministischen Theoriekonstruktion keine Berücksichtigung findet« (Boltanski/Thévenot 2007, 291). Im achten Kapitel komme ich zur empirischen Erforschung der Kritik der Akteure zurück.

41 Dabei stellt der Bruch ein empirisch belegbares Faktum *als Selbstinszenierungspraktik* dar.

Im Selbstbild der Kritik bedeutet kritisch sein »to be at odds with or opposed to reigning structures of thought and language« (Felski 2015, 119). Demgegenüber stellt Felski fest, »for younger scholars at least, critique is the main paradigm in which they have been trained; while buffing and polishing its role as agent provocateur to the intellectual mainstream, it is the mainstream« (ebd.). Und sie fragt: »What happens to critique once it is entrenched as a professional protocol and a disciplinary norm in its own right?« (ebd.).

Neben solchen globalen Einschätzungen lassen sich auch kritische Stimmen ausmachen, die die andauernde Selbstinszenierung als kritisch kritisieren:

Ein kritischer Habitus gehört [...] zur Grundausstattung zeitgenössischer Selbstinszenierungen. Disqualifiziert ist, wer für dogmatisch, affirmativ, konformistisch, kurzum: für unkritisch gehalten wird. Kritik ist chic, eine sportlich-subversive Attitüde, die gerade durch Unangepasstheit Anpassungsfähigkeit demonstriert. (Bröckling 2017, 390)

Und Bröckling fährt selbstreflexiv fort: »Noch die Kritik des kritischen Common Sense bleibt diesem verhaftet. Die Klage, die Arbeit der Negation sei zum bloßen Distinktionsspiel verkommen, ist nicht der schlechteste Zug in ebendiesem Spiel« (Bröckling 2017, 390).⁴² In Rekurs auf die von Adorno vorgebrachte und im letzten Kapitel kurz angesprochenen Sorge, in der Sprache sei durch ihre Verstrickungen in die gesellschaftlich-kapitalistischen Verhältnisse kaum je ein Entkommen aus eben jenen Verhältnissen möglich, lässt sich eben auch feststellen, dass die häufig von kritischer Seite vorgebrachte Unterstellung »that everyday language is ›commodified‹ fails to acknowledge that critical theory is also a form of cultural capital and a prestige-driven commodity« (Felski 2015, 138, vgl. Anker 2017; 2020).

5.7 Rückblick

In diesem Kapitel wurden fünf Perspektiven beschrieben, mit denen sich der Bruch der Kritik mit ihren Akteuren problematisieren lässt. Aus *epistemologisch-methodologischer* Perspektive ist fraglich, wie sich der Kritiker aus dem Teufelskreis der Täuschungen befreien konnte. Aus *normativ-demokratischer* Perspektive stellt die Objektivierung der Subjekte durch den Kritiker ein Problem dar. Aus *pädagogisch-emanzipatorischer*

- 42 Ein Beispiel für einen solchen Zug ist die durchgehend im kritischen Gestus geschriebene Kritik an der Kritik in Edlinger (2015). Die Antwort auf die Gefahr der kritischen Selbstinszenierung durch Kritik an der Kritik dieser Arbeit ist klar: Alternativen statt Klage. Dies wurde ausführlicher in Kapitel 3 dargelegt.

Perspektive wird die Wirksamkeit der Aufklärung fraglich. Aus *politisch-progressiver* Perspektive lässt sich die unbeabsichtigte Konservierung des Problems zur Selbsterhaltung des Kritikers beobachten. Aus *empirischer* Perspektive schließlich lässt sich feststellen, dass die Annahme einer kritischen Position in Abgrenzung zu den Akteuren nicht haltbar ist.

Diese Probleme sind nicht unlösbar – im Gegenteil weist die Geschichte Kritischer Theorie und kritischen Denkens eine ganze Reihe von Konzepten und Rechtfertigungsstrategien auf, sie handhabbar zu machen. Diese zu diskutieren war allerdings nicht das Anliegen dieses Kapitels. Demgegenüber ging es um ein reichhaltigeres Verständnis dessen, was ich den Bruch mit den Akteuren genannt habe und was daran problematisch sein könnte und womöglich allen Lösungsvorschlägen zum Trotz problematisch bleibt. In Kapitel 8 werden unter den Begriffen ›Gleichheit‹ und ›Symmetrie‹ Alternativen zum kritischen Bruch mit den Akteuren angeboten. Dabei wird auch diskutiert, inwiefern sich eine post-kritische Erziehungswissenschaft vom Bruch mit den Akteuren lösen kann und soll. Zunächst geht es jedoch im folgenden Kapitel um das dritte Problem der Kritik, nämlich dessen vorwiegend negatives Vokabular, das mit einem Verlust der Orientierung einhergeht.

6. Negativität: Der Verlust der Orientierung

Im Rahmen eines Workshops zu post-critical pedagogy arbeiten wir mit empirischem Material. Es handelt sich um Transkripte von Gesprächen mit Lehrerinnen über ihre Unterrichtspraxis, die interpretiert werden sollen. Wie sprechen die pädagogischen Akteure über ihr eigenes Handeln? Der Tenor der Workshopteilnehmerinnen ist klar: nicht angemessen. Die Lehrerinnen seien nicht in der Lage, die pädagogischen Dimensionen ihres Handelns hinreichend klar zu erkennen, sich selbst in ein angemessenes Verhältnis zu ihrer pädagogischen Praxis zu setzen. Stattdessen stellten sie sich bloß als sozial gewünschte, nämlich lernwillige Subjekte dar. Auch die Gesprächssituation selbst wird problematisiert: Diese verunmögliche echte Reflexion und verleite zu Konformitätsbeteuerungen. Nach längerer Zeit heftiger, auch ausgesprochen emotionaler Interpretation stellt sich allerdings heraus, dass die Interviewausschnitte gezielt ausgesucht wurden, um genau das Gegenteil zu zeigen: dass und wie pädagogische Reflexion gelingen kann. Betretenheit stellt sich ein. Als Positivbeispiele ausgewählte Gesprächsausschnitte wurden in Grund und Boden kritisiert. – Ich war nachhaltig beeindruckt: Selbst in einem Setting, das einen post-kritischen Umgang mit pädagogischen Phänomenen zu erarbeiten und erproben beabsichtigt, mit Teilnehmerinnen, die theoretisch anspruchsvolle Konzepte erarbeitet haben, um das Gute, das, was selbst »inmitten der Hölle nicht Hölle ist« (Calvino), auszumachen und zu bezeugen: selbst dort gelang es nicht, den kritischen Impulsen zu entkommen. Als könnten wir nicht anders – als hätten wir kein Vokabular, anders, nämlich positiv, über Pädagogik zu sprechen.

Zum Schluss seiner *Unsichtbaren Städte* schreibt Calvino:

Die Hölle der Lebenden ist nicht etwas, das erst noch kommen wird. Wenn es eine gibt, ist es die, die schon da ist, die Hölle, in der wir jeden Tag leben, die wir durch unser Zusammensein bilden. Es gibt zwei Arten, nicht unter ihr zu leiden. Die erste fällt vielen leicht: die Hölle zu akzeptieren und so sehr Teil von ihr zu werden, daß man sie nicht mehr sieht. Die zweite ist riskant und verlangt ständige Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft: zu suchen und erkennen zu lernen, wer und was inmitten der Hölle nicht Hölle ist, und ihm Dauer und Raum zu geben. (Calvino 1972/2007, 174)

Sogar wenn es die Hölle ist, in der wir leben: Wir können dem, was selbst in der Hölle nicht Hölle ist, Raum geben, zu Dauer verhelfen. Inmitten des Schlechten gibt es noch immer Gutes, doch das Gute muss erkannt,

benannt, bezeugt werden. Die Anekdote mag zeigen, dass uns Erziehungswissenschaftlerinnen das nicht leichtfällt – wir sind geübt darin, die Hölle sehen, zu erkennen und benennen, in der Hölle auf die Hölle zu verweisen, die Hölle auch in den vermeintlich unschuldigsten Handlungen und Phänomenen auszumachen, zu problematisieren und dagegen zu sein. Wir haben ein gut ausgebildetes *negatives Vokabular*; positives Sprechen hingegen wird kaum kultiviert.¹ Dies ist die Annahme des vorliegenden Kapitels, die im Folgenden plausibilisiert werden soll.

Das hier dargestellte Problem der vorherrschenden Negativität scheint mir zugleich am einfachsten und am schwersten beschreibbar: Am einfachsten, denn es stellt sich am wenigsten technisch dar, am wenigsten theoretisch-konzeptionell, am wenigsten gebunden an bestimmte Sprechweisen bestimmter Autorinnen – und gleichzeitig macht es all dies auch am schwierigsten, denn auf diese kann nicht einfach aufgebaut und verwiesen werden. Werde ich etwa auf Tagungen beim Abendessen nach meinem Promotionsthema gefragt und danach, was denn nun mein Problem mit der Kritik in der Erziehungswissenschaft sei, kann ich ihre vorherrschende negative Sprechweise am leichtesten erklären. Sitze ich nun vor der Herausforderung, ein Kapitel meiner Dissertation darüber zu verfassen, entgleiten mir die Worte: Was beim Abendessen plaudernd sofort einzuleuchten vermag, klingt aufgeschrieben zu platt, zu einfach, zu einseitig, in jedem Fall aber nicht wissenschaftlich.² Felski fragt: »Why – even as we extol multiplicity, difference, hybridity – is the affective range of criticism so limited? Why are we so hyperarticulate about our adversaries and so excruciatingly tongue-tied about our loves?« (Felski 2015, 13). Um diesen Fragen nachgehen zu können, sehe ich mich gezwungen, etwas grundsätzlicher zu beginnen – und, wie der weitere Verlauf des Kapitels zeigen wird, bisweilen neu zu beginnen, neue Einsätze zu formulieren, alternative Sprechmöglichkeiten zu erkunden. Der Modus dieses

- 1 Dadurch soll nicht in Frage gestellt werden, dass es in der Erziehungswissenschaft etablierte und ausgesprochen erfolgreiche Forschungstraditionen gibt, denen positives Sprechen nicht schwerfällt, allen voran eben die *positivistische*, zumeist quantitativ forschende Tradition. Die vorliegende Arbeit interessiert sich jedoch für mögliche Sprechweisen jenseits dieser quantitativen Forschungstradition – und für solche stehen beinahe ausschließlich kritische Sprechweisen zur Verfügung (vgl. Zamojski 2022a). Im zweiten Kapitel habe ich das Anliegen und den Gegenstand dieser Arbeit genauer erläutert.
- 2 Im Plauderton konstatiert Felski beispielsweise: »scholars in the humanities are far more fluent in nay-saying than in yay-saying« (2015, 9). So kann Felski als auch in der kritischen Tradition etablierte Wissenschaftlerin schreiben, und meiner Erfahrung nach leuchtet eine solche Aussage auf Konferenzdinnern ein, wohingegen sie in einer Dissertation wohl eher unangebracht wäre.

Kapitels besteht im Erkunden, mit welchen begrifflichen Mitteln sich die Intuition einer vorherrschenden Negativität und der damit einhergehende Verlust an Orientierung beschreiben lässt.

6.1 Dagegen sein: Exposition der vorherrschenden Negativität

Das dritte Problem der kritischen Erziehungswissenschaft besteht in ihrer weitgehenden Unfähigkeit, positiv über Pädagogik zu sprechen.³ Sowohl der implizite Sound kritischer Erziehungswissenschaft als auch deren explizite Operation, so versuche ich im Folgenden zu plausibilisieren, ist ganz überwiegend negativ. Während sie ein ausgefeiltes Vokabular bereitstellt, um zu beschreiben, was problematisch oder falsch ist oder was anders werden soll,⁴ fehlt ihr ein ähnlich komplexes, gleichermaßen nuanciertes und ebenso theoretisch anspruchsvolles Vokabular, um zu beschreiben, was gut oder richtig ist und mithin wert sein könnte, weiterhin (so) gemacht zu werden. Ein solches zu Recht von der Erziehungswissenschaft erwartetes »Orientierungs- und Deutungswissen« (Reichenbach 2017a, 19) kann die kritische Erziehungswissenschaft nicht hinreichend bereitstellen, weshalb ihre vorherrschende Negativität mit einem Verlust an Orientierung einhergeht.

Die Diagnose einer vorherrschenden Negativität im erziehungswissenschaftlichen Sprechen mag vor dem Hintergrund überraschen, dass noch Mitte der 1990er Jahre ein »pädagogischer Mechanismus der Positivierung des Negativen« festgestellt wurde (Fritzsche 1996, 157). Dieses Urteil bezog sich auf Arbeiten der humanistisch-geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die zu Recht Gegenstand der Kritik wurde, da sich deren Positivierung meist hehren Zielen zu- und von den tatsächlich vorliegenden pädagogischen Sachverhalten abwandte – etwa *dem* Menschen anstelle *der* Menschen.⁵ Ein *derart* positives Sprechen ist vor allem in der

- 3 Im vierten Kapitel wurde das erste Problem der Aufdeckung beschrieben und im fünften Kapitel das zweite Problem des Bruchs mit den Akteuren.
- 4 Büniger argumentiert, der Terminus ›Kritik‹ sei nicht nur aufgrund seiner philosophiegeschichtlichen Komplexität herausfordernd, sondern mehr noch wegen seines alltäglichen Gebrauchs (2020, 161). Bittner betont, dass dieser alltägliche Gebrauch beinahe ausschließlich negativ und normativ zugleich ausfällt (2009, 136): Etwas *kritisch* zu sagen, bedeutet zu sagen, wie etwas *nicht* sein soll.
- 5 Für grundlegende und schließlich selbst schulbildende Kritiken der humanistisch-geisteswissenschaftlichen Pädagogik, insbesondere in Bezug zur Pädagogischen Anthropologie, siehe Wulf (1994; 2002; Wulf/Zirfas 2014, vgl. Lechner 2024, Kap. 2). Für eine Kritik dieser Tradition Pädagogischer

Pädagogik noch immer – und vielleicht mit guten Gründen – weit verbreitet.⁶ Allerdings ist dies nicht Anliegen meiner sich auf die Erziehungswissenschaft beziehenden Arbeit: es wäre prä- und nicht post-kritisch.⁷

Der bevorzugte Modus des Wahrsprechens kritischer *Erziehungswissenschaft*, wie auch deren »intellectual mood« (Felski 2015, 3), ist negativ:⁸ etwa der ungerechten sozialen Verhältnisse, der problematischen (rassistischen, klassistischen, patriarchalen, heteronormativen, kapitalistischen, neoliberalen etc.) Subjektivierungsweisen oder der implizit mangelbehafteten und deswegen in Bildungsprozessen über sich hinausführenden Selbst- und Weltverhältnisse. Felski beschreibt die in ganz unterschiedlichen Modi zum Ausdruck kommende »[c]ritique's *stance of againstness*«, beispielsweise in »a digging down for hidden truths or a more ironic stance of ›troubling‹ or ›problematizing‹« (ebd., 189, Hv. KW).⁹ Mit dieser Haltung korrespondieren bestimmte *styles of thought*

Anthropologie aus Perspektive der Frankfurter Schule, die sich zugleich oder sogar primär von dem, was sie für die »Philosophie des Postmodernismus« (Weiß 2004, 206) hält, im Allgemeinen und einer Historischen Anthropologie im Speziellen abzugrenzen versucht, siehe Weiß (2001; 2004). Für eine neopragmatistische Perspektive siehe Wortmann (2021b), für neuere Beiträge aus post-humanistischer Perspektive siehe Herbrechter (2014; 2018), Snaza/Weaver (2014) und Wimmer (2014; 2018). Bojesen (2020) spürt post-humanistische Konzepte bildender Erfahrung *avant la lettre* auf.

- 6 Ich folge hier der im zweiten Kapitel eingeführten Unterscheidung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft, die unter ›Pädagogik‹ pädagogische Praxis und deren Vokabular zur Selbstbeschreibung fasst und unter ›Erziehungswissenschaft‹ die wissenschaftliche Beschäftigung mit Pädagogik. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird diese Unterscheidung noch weiter ausdifferenziert.
- 7 Gleichwohl bin ich davon überzeugt, dass die Debatte um eine *post-critical pedagogy* von einer Diskussion »prä-kritischer« Arbeiten der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik profitieren könnte. Eine solche Diskussion wäre eine weitere eigenständige Arbeit wert, die dann auch die Differenzen zwischen *prä* und *post* herausarbeiten müsste. Wie Vehse (2022, 201f.) beobachtet, zeichnen sich viele der ersten deutschsprachigen Reaktionen auf die *post-critical pedagogy* dadurch aus, dass sie diese in die Nähe der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik rückt.
- 8 Dies stellt keine Psychologisierung der Kritik dar und blendet auch nicht aus, dass es sich *nicht nur* um eine negative Stimmung handelt, sondern ebenso um eine entsprechende Terminologie, eine ausgewiesene Methodologie und vieles weitere. In diesem Sinn, nur von der umgekehrten Perspektive aus, argumentiert auch Felski, deren Konzept der Stimmung im Weiteren noch vorgestellt wird: »Critique is *not only* a matter of method but of a certain sensibility – or what I will call ›critical mood‹« (Felski 2015, 6, Hv. KW).
- 9 Felski schreibt: »critics read *against* the grain and between the lines; their self-appointed task is to draw out what a text *fails* – or willfully refuses

(etwa problematisierend, hinterfragend, aufdeckend, aufklärend) sowie auch negative Affekte und Stimmungen (Hass, Argwohn, Paranoia, vgl. Sedgwick 2003, Kap. 4), die allerdings in der Selbstbeschreibung der Kritiker weitgehend ausgeklammert oder von etwaigen emotionalen Konnotationen befreit werden: Diese sehen sich selbst vielmehr als wissenschaftlich, objektiv, rational, nüchtern oder distanziert.¹⁰ Dazu schreibt Felski, eben auch »[c]ritical detachment is not an absence of mood, but one manifestation of it, casting a certain shadow over its object« (2015, 21). Dieser kritische Schatten lässt – wie jede Stimmung – bestimmte Aspekte des Gegenstands in den Vordergrund rücken und verdeckt andere.

Um dem Sound der Kritik weiter auf die Spur zu kommen, hören wir zwei Stimmen zu,¹¹ die, in harschen Worten, ihre Probleme mit der Negativität der Kritik zum Ausdruck bringen:

I am not interested in critique. In my opinion, critique is over-rated, over-emphasized, and over-utilized [...]. Critique is all too often not a deconstructive practice [...], but a destructive practice meant to dismiss, to turn aside, to put someone or something down – another scholar, another feminist, a discipline, an approach, et cetera. So this is a *practice of negativity* that I think is about subtraction, distancing and othering. (Barad in Dolphijn/van der Tuin 2012, 49, Hv. KW)

Mit dem kritischen Denken kann man sich eine sehr mühselige Plackerei ersparen; wenn man beispielsweise die Wissenschaften in Parenthese setzt oder in Zweifel zieht, um die Bedingung ihrer Möglichkeit oder ihre Grundlage zu suchen, ohne ins Detail der Wissenschaften zu gehen;

– to see« (2015, 1, Hv. KW). Hier kommt sowohl das kritische Dagegensein und die Fokussierung auf Fehler zum Ausdruck als auch die bereits im vierten Kapitel diskutierte Weigerung, etwas als das hinzunehmen, als das es sich darstellt (»zwischen den Zeilen lesen« – und eben nicht diese selbst, vgl. Best/Marcus 2009; Pfeifer/Schadewaldt 2020).

- 10 Dies soll eine Tendenz zum Ausdruck bringen und trifft nicht auf alle Autorinnen zu, die sich als kritisch verstehen oder in der kritischen Tradition verorten. Besonders feministische Autorinnen berücksichtigen ihre emotional-affektive Involviertheit und machen diese selbst zum Gegenstand ihres Schreibens (vgl. exemplarisch hooks 1994). Interessanterweise lässt sich meiner Wahrnehmung gerade bei solchen Autorinnen ein stärkerer Wille erkennen, kein vorherrschend negatives Vokabular zu verwenden, sondern die Notwendigkeit positiver Sprache und Ausdrücke – wie etwa bei hooks prominent ›Liebe‹ und sogar ›eros‹ – anzuerkennen und solche zu verwenden und zu prägen.
- 11 Die Metaphern der Stimme und des Zuhörens sind vielleicht auch deswegen treffend, weil es sich bei beiden Zitaten um Transkriptionen von Gesprächen handelt. Erneut scheint mir, es werde in Gesprächen eher als in Schriften möglich, die vorherrschende Negativität kritischer Sprechweisen zu problematisieren.

welche Ersparnis! Was für ein schönes Argument der Faulheit oder der Ignoranz, der Mogelei [...] Ich achte die Leute sehr, die in den Schacht hinabsteigen, die sich wirklich die Mühe machen, vor Ort nachzuschauen und dort bleiben, die die Werkzeuge in die Hand nehmen und Schwielen an den Händen und Kohlenstaub im Gesicht haben. Die Kritik hat weiße Hände. Man hält sie, seit langem und zu Recht, für gut situiert. Besser ist es, etwas zu tun, als zu urteilen, besser produzieren als bewerten; oder vielmehr: nur wenn man die Kohle in die Hände nimmt, lernt man, ob sie grau oder schwarz ist. Besser schöpfen als kritisieren, besser erfinden als die Kopien klassifizieren. (Serres 2008, 199)

Barrad und Serres, denen man beiden keine Unkenntnis der kritischen Traditionen vorwerfen wird können, scheinen mir in ihren Äußerungen auf eine problematische Tendenz der Kritik hinzudeuten, die ich *vorherrschende Negativität* nenne.¹² ›Negativität‹ meint hier sowohl *Verneinung* als auch *auf das Schlechte fokussiert*, also das Gegenteil von Positivität im Sinne von sowohl Bejahung (Affirmation) als auch etwas für gut Befinden. Diese doppelte Bedeutung macht den Begriff sowohl komplex als auch interessant, sowohl schwierig zu verwenden als auch angemessen, um den Verlust der Orientierung zu beschreiben. Mit ›vorherrschend‹ soll ein Übermaß, eine Dominanz der Negativität gegenüber der Positivität angezeigt werden – allein schon, weil »reine« Negativität/Positivität wohl kaum zu haben ist.¹³ Gegenstand meiner Problematisierung in diesem Kapitel ist also nicht negatives Sprechen per se, sondern die im beschriebenen Sinne vorherrschende Negativität in dem von der kritischen Erziehungswissenschaft zur Verfügung gestellten Vokabular zur Beschreibung pädagogischer Phänomene.

Veranschaulichen lässt sich die Problematizität der vorherrschenden Negativität am erziehungswissenschaftlich-bildungstheoretischen Umgang mit Normativität: Wir *haben* ja positive Vorstellungen von gelingender pädagogischer Interaktion, wir *können* sagen, welchen Unterricht wir besser finden als anderen. Und doch wird einer affirmativen Rede von Werten oder Normen gerade unter theoretisch avancierten Erziehungswissenschaftlerinnen mit geradezu reflexhaftem Vorbehalt begegnet, wenn nicht gar attackiert (vgl. Balzer/Bellmann 2019; Forster 2019; Thompson/Wrana 2019). Pointiert gesprochen: Wie schnell und einfach

12 Eine weitere, für eine post-kritische Erziehungswissenschaft noch zu erschließende Quelle für ähnliche Kritik an der Kritik bestünde in postkolonialen Perspektiven, wie sie etwa besonders pointiert Harney und Moten vorgebracht wurde (vgl. 2013, 18f.).

13 Es ließe sich auch von einer *Hegemonie* der Negativität sprechen. Ich ziehe *vorherrschende* Negativität vor, da sich meine Problematisierung nicht primär auf disziplinpolitische Verhältnisse bezieht, sondern auf das disziplinäre Vokabular, das uns in der Erziehungswissenschaft zur Verfügung steht. Gleichwohl sind diese beiden Foki eng miteinander verknüpft.

kann man die »verdeckte Normativität« des Gegenübers aufdecken (Kapitel 4), diesen damit als unreflektiert abqualifizieren (Kapitel 5) und die eigene Enthaltbarkeit (Negativität¹⁴) zelebrieren. Um dies aber tun zu können, darf man sich selbst natürlich nicht dazu hinreißen lassen, irgendetwas *gut* zu finden (in positiver Weise beschreiben): Sofort müsste man über die eigenen Werte und Normen Auskunft geben und womöglich gar noch über den Status des eigenen normativen Urteils. Und so ist es bequemer, Normativität stets bei den Anderen aufzudecken, etwa den unkritischen Kolleginnen, den pädagogischen Praktikerinnen oder im öffentlichen Diskurs (vgl. Balzer/Bellmann 2019). Kritische Erziehungswissenschaft, so könnte man nicht ohne Recht konstatieren, leidet unter dem Geist, der stets verneint.

Der einseitige Umgang mit Normativität ist nur ein Beispiel für die vorherrschende Negativität kritischer Erziehungswissenschaft. Die folgenden Fragen sollen den erziehungswissenschaftlichen Bedarf eines positiven Vokabulars andeuten, das im neunten Kapitel ausgearbeitet wird. Im Zuge der Rezeption poststrukturalistischer Theorien verfügen wir über ein ausgefeiltes Vokabular, um Differenzen, Andersheit, *othering* zu beschreiben; aber haben wir auch ein ebenso ausgefeiltes Vokabular, um Gemeinsamkeit, Ähnlichkeit, Verbundenheit zu beschreiben? Wir haben inzwischen glücklicherweise ein ausgefeiltes Vokabular, um die Schmerzen und Gewalt, etwa in Lernerfahrungen oder Sozialisationsprozessen, in den Blick zu nehmen; aber auch, um über Lust, Freude, Flow, Ekstase zu sprechen? Die Kontingenz pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung wurde immer wieder herausgearbeitet; aber liegen theoretisch anspruchsvolle, diese Kontingenz berücksichtigende Vorschläge für sinnstiftende und Orientierung bietende Erzählungen vor? Wenn man erziehungswissenschaftliche Zeitschriften aufschlägt, kann man erfahren, was in pädagogischen Einrichtungen falsch läuft, was pädagogische Akteure schlecht machen und wie ihre Bemühungen scheitern – aber ließe sich ebenso theoretisch elaboriert erfahren, was sie gut machen, wie ihre Bemühungen gelingen, was Wert sein könnte, weiter so gemacht zu werden? Auch sind überzeugende Warnungen vor einer Überforderung der Pädagogik zu lesen, vor zu viel Hoffnung in die Institutionen des Bildungssystems, doch verfügen wir über ebenso überzeugende Visionen, Hoffnungen, Vorschläge zu möglichen Alternativen, die nicht in pädagogischem Kitsch aufgehen, sondern erziehungswissenschaftlich und kritisch informiert sind? Wenn gleich die Antwort auf einige dieser Fragen aus bestimmten Perspektiven »ja« lauten mag, scheint mir, dass wir in der Erziehungswissenschaft

14 Balzer und Bellmann haben diesen Zug der Enthaltbarkeit in der gegenwärtigen Bildungs- und Erziehungstheorie als die »Normativität der Nicht-Normativität« beschrieben (2023, 40, vgl. Balzer/Bellmann 2019).

gegenwärtig nicht in der Lage sind, in jeder dieser Hinsichten theoretisch elaboriert positiv zu sprechen. Sicherlich hängt die Beantwortung der Leserin davon ab, in welchen theoretischen Diskussionen innerhalb der Erziehungswissenschaft sie sich bewegt, von welcher Position aus der disziplinäre Diskurs beobachtet und bewertet wird.¹⁵ Meine Erfahrung in Diskussionen mit Erziehungswissenschaftlerinnen, die sich auf so unterschiedliche Theorietraditionen wie Phänomenologie, Systemtheorie, Poststrukturalismus oder Pragmatismus beziehen, ist, dass aus diesen verschiedenen Perspektiven heraus ein positiveres Vokabular, das aus anderen Theorieoptionen womöglich längst ausgearbeitet vorliegt, vermisst wird.¹⁶

Während ich *am Vokabular der Kritik in der Erziehungswissenschaft* eine vorherrschende Negativität problematisiere, konstatiert Braidotti viel globaler: »Unser *gesellschaftliches Imaginäres* ist vergiftet von Traurigkeit, Trostlosigkeit, Negativität und Zorn« (2018, 9, Hv. KW).¹⁷ Und weiter plädiert sie: »Wir müssen unser Denken vom Gift negativer Leidenschaften wie Ressentiment, Neid, Hass und Verzweiflung, aber auch von schierer Langeweile reinigen« (ebd., 17).¹⁸ Diese Negativität gelte es nicht »endlos fort[zu]setzen« (ebd.), sondern »der fortwährend steigenden Komplexität unserer Welt mit theoretischer Kreativität und ethischem Mut zu begegnen« (ebd., 9). Konkret heißt das für Braidotti,

- 15 Von dieser Positionierung wird abhängen, was als *vorliegend* eingeschätzt und theoretisch *anspruchsvoll* bewertet wird. Diese Perspektivabhängigkeit habe ich im ersten Kapitel ausgeführt.
- 16 Aufgrund dieser Erfahrung wagte ich, allen möglichen Differenzierungen und wirklichen Differenzen zum Trotz, von »wir« und »uns Erziehungswissenschaftlerinnen« zu sprechen.
- 17 An dieser Stelle interessiert mich allein die Argumentationsfigur Braidottis, nicht deren zeit- und kulturdiagnostische Genauigkeit. Gälte es, letzteres weiter zu verfolgen, würde ich auch die von Marquard angedeutete Dimension verfolgen, der den Hang zur Negativität »mit unserer dunkelsten Vergangenheit« in Verbindung bringt (2000, 105): »Wir fürchten uns vorm Jasagen, weil im zweiten Viertel unseres Jahrhunderts zu viel ja gesagt worden ist. Darum wollen wir das damals versäumte Neinsagen durch heutiges Neinsagen nachholen: den unterbliebenen Aufstand gegen die Diktatur durch chronische Aufsässigkeit [...] wettmachen. Das nenne ich – mit einem Gegenbegriff zu Freuds »nachträglichen Gehorsam« – den nachträglichen Ungehorsam« (ebd.). Aus dieser Diagnose leitet Marquard – meines Erachtens wenig überzeugend – das Gebot der konservativen Affirmation einer bürgerlichen Gegenwart ab, wohingegen sich daraus meines Erachtens mit ebenso viel Recht den Bedarf an positiv-alternativen, beispielsweise kommunistischen (vgl. Adamczak 2004; Vattimo/Zabala 2011), Imaginationen der Zukunft schlussfolgern ließe.
- 18 Die Metaphorik des Gifts übernimmt Braidotti von Spinoza (vgl. Braidotti 2018, 9).

beides zu werden: »vertrauensvoll gegenüber der Welt, aber kritisch in Bezug auf ihre Ungerechtigkeiten und ihre Negativität« (ebd., 17). Von Braidotti können wir lernen, dass dies *zugleich* möglich ist und nicht in einem Widerspruch zueinander steht. Erbarmungslos benennt Braidotti in ihren Schriften Missstände in der Welt. Dabei allerdings gilt für sie: »Zu den inakzeptablen Aspekten der gegenwärtigen Bedingungen ›nein‹ zu sagen, zielt in zwei Richtungen zugleich: ›Ich möchte lieber nicht‹ und ›Ich will es anders‹« (ebd.). Man könnte vielleicht sagen, dass diese »zwei Richtungen« die Negation (»Ich möchte lieber nicht«¹⁹) und Positivität (»Ich will es anders«) zum Ausdruck bringen, die für Braidotti beide und sogar beide zugleich vonnöten sind, um mit den »inakzeptablen Aspekten der gegenwärtigen Bedingungen« umzugehen. Anders gesagt: »›nein‹ zu sagen« führt für Braidotti nicht zu »negativen Leidenschaften«, sondern zu »theoretischer Kreativität« und einem »schaffen mögliche[r] Welten« (ebd.), die Negationen notwendig beinhalten.²⁰

Schon aus diesen ersten Annäherungen wird deutlich: Kritik ist nicht identisch mit Negativität, nicht nur negativ und bisweilen gerade durch ihre Negativität produktiv. Und doch fehlt der kritischen Erziehungswissenschaft die Fähigkeit, der wissenschaftlichen Disziplin, den pädagogischen Praktikerinnen, der interessierten Öffentlichkeit sowie der Bildungspolitik zu geben, was sie brauchen: Orientierungs- und Deutungswissen, wenigstens die begründete Aussicht auf etwas Gutes, eine Verbesserung, eine Erzählung des Fortschritts oder sogar die Darstellung von etwas, das bereits gut ist. Solch ein Orientierungswissen ist »konstitutiv für Professionalität bzw. das pädagogische Selbstverständnis« und »[i]nsofern *natürlich* praxisrelevant« (Reichenbach 2022a, 97). Zeitdiagnostisch hält Reichenbach diesbezüglich fest: »Wir‹ alle wissen, dass Schule und Bildung (für den Einzelnen und die Gesamtgesellschaft) sehr bedeutsam sind, aber *was* an der Schule und Bildung es genau ist, das so bedeutsam ist, wissen ›wir‹ [...] zunehmend weniger« (2017a, 19, Hv. KW). Dabei ist Orientierungs- und Deutungswissen für pädagogische Akteure bereitzustellen nicht identisch mit Erziehungswissenschaft und es ist auch nicht ihre einzige (womöglich auch nicht wichtigste) Aufgabe – und dennoch scheint es mir eine *notwendige* Aufgabe zu sein (vgl. Reichenbach 2022a), die von der Hand zu weisen erheblich

- 19 Der Ausspruch »Ich möchte lieber nicht« aus Herman Melvilles Erzählung *Bartleby the Scrivener* wurde nicht nur in der Philosophie (vgl. Deleuze 1994), sondern auch in der Erziehungswissenschaft vielfach diskutiert (vgl. Grabau 2017; Zirfas 2023).
- 20 Die Wichtigkeit der Negation auch bei Braidotti lässt sich illustrieren an den für sie in Anschluss an Deleuze zentralen Figuren der *Grenze* und dem *Respekt vor der Grenzüberschreitung* (Braidotti 2006/2018). »[N]icht zu weit gehen« wird bei ihr zum zentralen ethischen Imperativ: »Ein ›Genug‹ entwirft die Kartographie der Nachhaltigkeit« (ebd., 56, Hv. KW).

zur Delegitimierung und kulturpolitischen Irrelevanz der Erziehungswissenschaft beitrüge.²¹ In Bezug auf die pädagogische Institution der Schule argumentiert so auch Reichenbach: »[F]ür das *Selbstverständnis* der professionell Tätigen, die sich als Pädagoginnen und Pädagogen verstehen oder sich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betätigen, ist es u.E. von Bedeutung, die Schule aus pädagogischer Sicht zu reflektieren bzw. zu betrachten – diese Beobachtungspraxis ist Sache der Theorie« (2017a, 10, vgl. 2022a). Ich würde hinzufügen, dass Sache der Theorie nicht allein eine – in Reichenbachs Text auf Distanz und Unterbrechung enggeführte (vgl. 2022a, 97) – »Beobachtungspraxis« sein dürfte (vgl. Balzer/Bellmann 2019; Küper 2022), sondern ebenso das Bereitstellen oder Anbieten einer Sprache, eines Vokabulars, um das Beobachtete zu kommunizieren, sich über pädagogische Sachverhalte austauschen zu können und schließlich auch deren politische Dimensionen öffentlich zu verhandeln.²²

Bislang habe ich in einem ersten Anlauf zu skizzieren versucht, worin die vorherrschende Negativität der kritischen Erziehungswissenschaft besteht, weshalb diese nicht ausreicht, um ein Orientierungswissen für die Pädagogik bereitzustellen, und weshalb es Aufgabe einer Erziehungswissenschaft sein sollte, ein solches Orientierungswissen bereitzustellen. Bevor ich die Spur weiterverfolge, die Negativität der kritischen Erziehungswissenschaft als Sound zu beschreiben, möchte ich auf mögliche Einwände und Rückfragen eingehen.

6.2 Schönfärberei und weitere Einsprüche

Einleitend habe ich auf die Schwierigkeit hingewiesen, das Problem der Negativität zu beschreiben. Diese zeigt sich auch in Einwänden und Rückfragen, die mir begegnen, sobald ich das Problem der Negativität zu beschreiben versuche. Daher möchte ich im Folgenden drei solcher Einwände oder Rückfragen formulieren und beantworten. Diese Einwände und Rückfragen beziehen sich erstens auf eine mögliche *Schönfärberei*

- 21 Um dieser These zuzustimmen, braucht man nicht davon auszugehen – worfür sich allerdings wissenschaftshistorisch gute Gründe anführen lassen –, dass *jede* Wissenschaft »von Grund auf als Praxisdiskurs formatiert ist« (Kaldewey 2013, 23, Hv. KW); es würde reichen, zuzugeben, dass *eine* wichtige Aufgabe der *Erziehungswissenschaft* ihr Praxisbezug ist. Ebenso wenig muss man das bereits von Oelkers und Tenorth problematisierte und dennoch meines Erachtens auch von ihnen selbst noch nicht konsequent genug unterlaufene »Dual von ›Erkenntnis‹ und ›Orientierung‹« (1991, 23) in Anschlag bringen.
- 22 Ich vermute, dem könnte auch Reichenbach zustimmen.

eigentlich schlechter Sachverhalte, zweitens die Frage, inwiefern und in welcher Form Orientierungswissen tatsächlich *Aufgabe* der Erziehungswissenschaft sein kann oder muss, und drittens die Frage, worauf genau sich die Formulierung einer *vorherrschenden* Negativität *beziehe*. Der erste Einwand zielt also auf die Beziehung zwischen meiner Argumentation für die Erziehungswissenschaft und deren Gegenstände, der zweite auf die Problematizität des hier als Problem Vorgebrachten und der dritte auf dessen Gegenstandsbereich.

Die Forderung nach einem positiven Vokabular für die Erziehungswissenschaft mag erstens den Eindruck der Schönfärberei provozieren, womöglich gar einer Idealisierung oder Romantisierung der pädagogischen Tatsachen. Denn richtig ist: Durch eine positive Formulierung löst sich kein tatsächlich vorhandenes Problem.²³ Ich unterscheide diesbezüglich zwischen einer *Negativität in der Sprache* und einer *Negativität in der Sache* – und ziele allein auf erstere ab. Mir liegt nichts ferner, als tatsächliche Probleme pädagogischer Sachverhalte schönzureden oder deren Benennung zu unterdrücken.²⁴ Ohne jeden Zweifel brauchen wir eine negative Sprache, um die reichlich vorhandenen negativen Sachverhalte angemessen zu beschreiben.²⁵ Wenn wir jedoch, in Erinnerung an Calvins Formulierung, dass selbst inmitten der Hölle nicht alles Hölle ist, nicht davon ausgehen, dass schlechterdings *alle* pädagogischen Sachverhalte schlecht und problematisch sind,²⁶ müssen wir theoretisch anspruchsvolle Beschreibungsweisen zur Verfügung haben, dasjenige angemessen in den Blick zu bekommen, was nicht schlecht und problematisch ist, sein muss oder werden kann. Insofern redet diese Arbeit keiner Positivierung negativer Sachverhalte das Wort.²⁷

Darüber hinaus lässt sich an dieser Stelle zweitens einwenden, dass aus dem Bedarf an positivem Orientierungs- und Deutungswissen von Seiten

- 23 Es sei denn, das Problem besteht gerade darin, kein ausreichendes Orientierungs- und Deutungswissen zur Verfügung zu haben.
- 24 Diesbezüglich halte ich erneut Braidotti für vorbildhaft: Auch sie nimmt – bei aller Kritik an den »negativen Leidenschaften« und ihrer Betonung der Notwendigkeit von Affirmation – kein Blatt vor den Mund, um etwa politische Missstände zu benennen.
- 25 Im dritten Kapitel habe ich thematisiert, dass dies meine Motivation war, Erziehungswissenschaft zu studieren. Wie bereits in der Einleitung angesprochen, bin ich der Überzeugung, dieser Motivation auch mit der vorliegenden Arbeit treu geblieben zu sein – *for better or worse*.
- 26 Diese Annahme wäre, wie im fünften Kapitel angedeutet, auch für eine emanzipatorische Perspektive kontraproduktiv, wenn sie nicht auf schlichte Antipädagogik hinauszulaufen bereit ist.
- 27 Gruschkas Anspruch, »die Täuschungen aufzuklären, die sich aus der Verwurzelung der positiven Theorie in schlechter Praxis ergeben« (1988, 11) würde also an meinem Vorgehen vorbeigehen – und vice versa. Mir geht es,

der Pädagogik, Öffentlichkeit und Politik keine Pflicht der Erziehungswissenschaft erwächst, diesen auch zu stillen. Klar: Man muss nicht jeder geben, was sie verlangt.²⁸ Doch scheint mir der Preis einer Verweigerung zu hoch – denn dieser besteht meines Erachtens in weitgehender Irrelevanz für ebenjene außerwissenschaftlichen Felder. Deren Akteure wenden sich nachvollziehbarerweise von der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft als Expertin ab, finden keinen Zugang zu ihren Diskussionen und richten sich stattdessen an andere wissenschaftliche Disziplinen und außerwissenschaftliche Organisationen (etwa Stiftungen und private Unternehmen), die Orientierungs- und Deutungswissen versprechen und verschaffen. Dann bliebe einer kritischen Erziehungswissenschaft nur noch übrig, entweder die Akteure zu belehren und aufzuklären über die Unsinnigkeit ihrer eigenen Anforderungen – was meines Erachtens wenig erfolgversprechend ist²⁹ – oder sich in (sub)disziplininterne Debatten zu vertiefen. Dies allein wäre aus kulturpolitischer Perspektive³⁰ nicht hinnehmbar. Für die Perspektive der Pädagogik hält Krönig fest: »Pädagogisches Handeln [...] lässt sich nicht pädagogisch begründen, sondern ist verwiesen und *angewiesen* auf erziehungswissenschaftliches [...] Wissen« (2018, 42, Hv. KW, vgl. Sünkel 1995). Und weiter: »Wird diese Reflexionsbewegung abgebrochen oder verkürzt [...], wird die Positivierung diskursiv abgekoppelten Wissens [...] unvermeidbar ideologisch« (ebd.).³¹ Aus diesen Gründen gehe ich im Folgenden davon aus,

ganz schlicht gesagt, um die Verwurzelung *positiver Theorie* in *guter Praxis*, um *positive Theoriesprache*, um *gute Praxis zum Ausdruck bringen zu können*. Dazu setze ich einzig voraus, dass Praxis nicht *immer schon* schlecht ist.

- 28 Insbesondere sollte sich die Erziehungswissenschaft keiner Marktlogik unterwerfen, in der sie ihre Wissensbestände ökonomisch verwerten und bewerten lassen muss, auch und gerade wenn Forschung mit öffentlichen Steuergeldern finanziert wird.
- 29 Gesteigert werden kann diese Linie der Kritik noch dadurch, indem man die Anforderungen der Akteure selbst zum Gegenstand der Kritik macht und damit vollends nicht mehr mit ihnen, sondern über sie spricht.
- 30 Im ersten Kapitel habe ich diese Perspektive ausführlich dargestellt.
- 31 Weiter führt Krönig aus: »Besonders heikel ist dabei, dass ideologisches Wissen in der pädagogischen Erziehungswissenschaft [...] typischerweise mit *kritischer Haltung* auftritt« (Krönig 2018, 42, Hv. KW). Weiterhin stellt Krönig die interessante »Beobachtung [an], dass innerhalb des pädagogischen Wissens ideologisches Wissen auftritt – nach den hier ausgeführten Überlegungen [...] tut es das notwendigerweise – und dass positivisierte (Schein)Kritik auf der Ebene der Erziehungswissenschaft [...] daran erfolgt, die ihrerseits als ideologisch beobachtet werden kann« (ebd.). Für eine Kritik an dieser mit einem Ideologieverdacht gegenüber der Pädagogik verbundenen Unterscheidung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft, die meines Erachtens aus post-kritischer Perspektive noch zu diskutieren wäre (vgl. Krönig 2020; 2022), siehe Balzer/Bellmann (2019). Aus

dass der Bedarf an Orientierungs- und Deutungswissen grundsätzlich nicht nur gerechtfertigt, sondern ausdrücklich zu begrüßen ist und daher nicht leichthin übergangen werden darf (vgl. Reichenbach 2017a; 2020; 2022a; 2022b).

Damit ist allerdings noch nichts über die *Form* des Orientierungs- und Deutungswissens sowie deren Angemessenheit gesagt. Diesbezüglich ist es wichtig zu erinnern, dass positives Wissen keineswegs mit positivistischem Wissen gleichgesetzt werden darf. Es geht mir keineswegs allein um ein Mehr an Informationen und Faktenwissen.³² Darüber hinaus bin ich der Auffassung, dass bestimmte Wissensformen – beispielsweise solche, die Erziehungswissenschaft und Pädagogik nahezu vollständig instrumentalisieren oder technologischen Steuerungs- und Kontrollphantasien unterwerfen (vgl. Ruitenberg 2022; Todd 2022 sowie mit Bezug zur *post-critical pedagogy* Vlieghe/Zamojski 2019a; Szkudlarek 2022) – zurückgewiesen und kritisiert werden können und sollten, auch wenn sie von bestimmten Akteuren nachgefragt werden, da die Erziehungswissenschaft »nur begrenzt pädagogisches Handlungswissen [...] liefern« kann (Reichenbach 2017a, 19, vgl. mit Bezug zur *post-critical pedagogy* Krönig 2022) und eine Affirmation dieser Begrenztheit zur Redlichkeit

systemtheoretischer Perspektive konstatiert ähnlich wie Krönig auch Binder, ihm »erscheint eine Fremdreferenz (äußere Leistungserwartung) als *genuiner Bestandteil* – und nicht als Fremdkörper – der Selbstreferenz der Wissenschaft (innere Funktionserwartung). Leistungserwartungen nichtwissenschaftlicher Art sind schon im System eingebaut« (2018, 101, vgl. Krönig 2018; 2022). Dies scheint mir eine sinnvolle Annahme darzustellen. Aus kulturpolitischer Perspektive kann ich allerdings die von Binder im Weiteren vorgenommene Differenz nicht nachvollziehen: »Die Leistung der Erziehungswissenschaft für Bildungspraxen und Bildungsorganisationspraxen besteht nicht in einer integrativen Orientierungs- und Identitätsstiftung, sondern darin, dass sie eine Art Wissens- und Akzeptanzkorridor erzeugt bzw. reflektiert« (Binder 2018, 102). Die Erzeugung eines Wissens- und Akzeptanzkorridors wäre doch (womöglich) nichts anderes als eine integrative Orientierungs- und Identitätsstiftung (zumindest aber *auch* eine integrative Orientierungs- und Identitätsstiftung). Das hier eingeforderte positive Orientierungs- und Deutungswissen wäre – hier folge ich den grundlegenden Einsichten Foucaults – immer auch normierend und einen Wissens- und Akzeptanzkorridor erzeugend.

- 32 Die Frage, inwiefern an der von Bernfeld eingeklagten »Tatbestands-Gesinnung« (1925/1973, 13) nach hundert Jahren noch immer ein Mangel herrscht, wird durch eine Problematisierung der vorherrschenden Negativität nicht berührt. Diesbezüglich wäre allerdings meine Vermutung, dass inzwischen eine *Tatbestands-gesinnung* ihren Siegeszug durch die Disziplin angetreten hat, dabei allerdings ein verengtes Verständnis vom *Tatbestand* einherging (vgl. Reichenbach 2015; Balzer/Bellmann 2019; Wortmann 2022c).

von Orientierungs- und Deutungswissen dazugehört.³³ Gerade um instrumentalisierende Sprechweisen in die Schranken zu weisen allerdings scheint es mir aus kulturpolitischer Perspektive hilfreich, Alternativen anzubieten, die in der Lage sind, ähnliche Funktionen – eben etwa jene der Orientierung – zu erfüllen,³⁴ wofür wiederum Positivität nötig und

- 33 Ich teile Tenorths Skepsis nicht, wenn er schreibt: »Die Erziehungswissenschaft [...] wird als Wissenschaft zum Problem, weil sie mehr sein will als Wissenschaft. Sie will das Handeln orientieren, die Praxis gestalten, Theorie sein, die zugleich [...] berät und forscht, pädagogisch und erziehungswissenschaftlich argumentiert. Aber auf dem Hintergrund der neuzeitlichen Wissenschaftsentwicklung kann man wissen, daß beides zugleich nicht nur schwer möglich, sondern unmöglich ist« (1999, 63f., Hv. i.O. getilgt, vgl. für eine konträre Position Heid 2015 sowie beide Positionen kritisierend Binder 2018). Umgekehrt würde ich aus pragmatistisch-kulturpolitischer Perspektive argumentieren, dass Wissenschaft immer schon »mehr ist« als ein solch enges Wissenschaftsverständnis nahelegt, insofern sie immer schon Handeln orientiert – ob sie will und darum weiß oder nicht (vgl. Balzer/Bellmann 2019, 38) –, zumindest in dem Sinne, als dass ihre Sprechweisen einen Effekt haben werden (vgl. Hacking 1986; 2002). »Wissenschaft wird schon im Modus von Beschreibungen und Neubeschreibung praktisch wirksam und nicht erst, wenn ihr Wissen in der Praxis »implementiert« wird« (Balzer/Bellmann 2019, 39). Kulturpolitik ist, wie im ersten Kapitel zitiert und erläutert, *the only game in town*.
- 34 Balzer und Bellmann konstatieren aus einer pragmatistischen Perspektive, die von einem unhintergehbaren praktischen Effekt wissenschaftlichen Sprechens ausgeht: »Man kann nun – wie Gert Biesta [...] – versuchen, gewissermaßen aus dieser Not eine Tugend zu machen, und die eigene kulturelle Funktion bewusst ausüben, ›in helping educational practitioners to acquire a different understanding of their practice, in helping them to see and imagine their practices differently« [...]. Dieser Anspruch freilich scheint doch insgeheim noch von einer paternalistischen Zuwendung zum Feld der pädagogischen Praxis geprägt zu sein. Irgendetwas stimmt nicht an dem, wie Pädagogen ihre Praxis verstehen. Ihnen muss qua Wissenschaft geholfen werden, sie anders, und d. h. zugleich besser zu verstehen« (Balzer/Bellmann 2019, 39, mit Bezug zu Biesta 2007, 19). Unabhängig von Biestas Position bin ich nicht einverstanden mit dieser Beschreibung, sondern würde sagen, dass diese »paternalistische[] Zuwendung« nur möglich, aber nicht notwendig ist: Möglicherweise wird in einem solchen Verständnis unterstellt, dass das Wissen der Pädagogik mangelbehaftet und dadurch hilfsbedürftig ist; gleichermaßen könnte man aber auch von einem Eigenwert der Differenz oder der Vervielfältigung der Perspektiven ausgehen, demgemäß ein erziehungswissenschaftlich erarbeitetes anderes Verständnis pädagogischer Praxis nicht notwendigerweise besser (angemessener, realistischer etc.) sein muss, sondern schlicht anders, bestenfalls neu, potentiell interessant und insofern möglicherweise hilfreich. Weiter führen Balzer und Bellmann aus: »Neubeschreibungen können allerdings auch ohne einen

die vorherrschende Negativität für die Akteure nicht ausreichend ist. Kurz gesagt: Will man mit guten Gründen kein »Rezeptwissen«³⁵ bereitstellen, sollte man eine Alternative anbieten können.³⁶

Drittens mag die Frage zum Begriff der *vorherrschenden* Negativität naheliegen, wo die Negativität denn vorherrsche, also worauf sich das »vorherrschend« beziehe, was genau der Bereich sei, in dem oder für den eine »vorherrschende Negativität« konstatiert wird. Meine Antwort muss lauten: in der kritischen Erziehungswissenschaft.³⁷ Wird daraufhin rückgefragt, was die kritische Erziehungswissenschaft sei,³⁸ muss ich wiederum antworten: dort, wo die Negativität vorherrscht (sowie mit der Logik der Aufdeckung und unter Inkaufnahme des Bruchs mit den Akteuren gearbeitet wird). Das ist zweifelsohne zirkulär – aber, so hoffe ich, *angemessen zirkulär* (vgl. Ramberg 2011). Vielleicht könnte man sagen, dass meine Arbeit hier die Grenzen einer Repräsentationslogik erreicht. Wie im ersten Kapitel erläutert, begreife ich diese Arbeit nicht als in der Logik der Repräsentation, sondern einer Logik des Gesprächs stehend. In einer Logik des Gesprächs scheint es mir unproblematisch möglich, eine vorherrschende Negativität zu beschreiben, ohne deren Orte festzuschreiben und damit selbst zum Objekt der Kritik zu machen.³⁹ Warum spreche ich

erziehungswissenschaftlichen Paternalismus auskommen, wenn der Primat auf der Gewinnung von Erkenntnissen für die Erziehungswissenschaft liegt. [...] Ob auch die pädagogische Praxis hierdurch Erkenntnisse gewinnt oder gar zu einem besseren Verständnis ihrer Praxis gebracht wird, ist damit noch nicht gesagt« (ebd.). Dies wiederum scheint mir allerdings genau jene Unterscheidung zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik vorauszusetzen oder zumindest nahezulegen, die sie in ihrem Beitrag sonst kritisieren.

35 Zum »Rezeptwissen« in der Erziehungswissenschaft und Pädagogik siehe Drerup (1988), Diederich (1991) sowie Krüger (2022).

36 Es sei noch mal an die bereits ausgeführte und daran sich anschließende wissenschafts- und disziplinpolitische Problematik erinnert, dass, wenn die Akteure ihre Bedürfnisse bei der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft nicht befriedigen können, sie sich an deren Stelle an andere Wissensanbieter wenden, die entsprechende Wissensformen in Aussicht stellen. Die Erziehungswissenschaft wäre dann nicht länger »für ihre politisch-gesellschaftlich relevante Umwelt [...] ein gesuchter, für Fragen der Bildungs- und Erziehungspolitik offenbar unersetzlicher Partner« (Keiner/Tenorth 2007, 164).

37 Dies impliziert nicht, dass sie *nur* dort vorherrscht. Auch in der empirischen Bildungsforschung beispielsweise kann mitunter eine beträchtliche Defizitorientierung in Bezug auf pädagogische Akteure festgestellt werden (vgl. Küper 2022). Dies ist jedoch nicht Gegenstand dieser Arbeit.

38 Im zweiten Kapitel diskutiere ich diese Frage und die Möglichkeiten ihrer Beantwortung ausführlicher.

39 Für eine ausführliche Kritik der Logik der Repräsentation sowie, im letzten Buchteil, einen frühen Entwurf einer Logik des Gesprächs siehe Rorty (1987) sowie weiterführend Ramberg (2011).

dann überhaupt von einer *vorherrschenden* Negativität und nicht einfach nur von Negativität? Die Antwort darauf ist, dass, wie oben beschrieben, an der Negativität an sich nichts problematisch gefunden werden kann, sondern die Problematisierung sich auf ein Übermaß an Negativität bezieht, auf eine weitgehende Unfähigkeit, theoretisch anspruchsvoll jenseits oder in zeitweiliger Absehung von Negativität zu sprechen, kurz: auf einen Diskurs, in dem die Negativität vorherrscht, wo positives Sprechen wenig ausgebildet ist oder gar durch theoretische Vorannahmen verunmöglicht oder diskreditiert wird. Insofern verweist das beige-fügte ›vorherrschend‹ sowohl auf einen Gegenstandsbereich als auch auf eine *Einschränkung der Problematizität* der Negativität.

Nach dieser Beantwortung grundlegender Rückfragen und Einsprüche gegenüber der vorherrschenden Negativität werde ich im Folgenden der bereits angedeuteten Spur folgen, die vorherrschende Negativität als Sound zu beschreiben, und Konzepte erkunden, die diesen Sound theoretisch fassbar zu machen vermögen.

6.3 Theorieatmosphären: Negativität als Sound

Ich gehe davon aus, dass Wissensproduktion nicht im luftleeren Raum stattfindet, sondern situiert ist, gebunden an materielle Ressourcen, institutionelle Kontexte, persönliche Kontakte etc. und in diesen Bindungen stets auch affektive Dimensionen beinhaltet. Wissenschaftlich tätige Subjekte – und arbeiten sie auch noch so sehr »in Einsamkeit und Freiheit« (vgl. Schelsky 1963)⁴⁰ – stehen zweifelsohne in materiellen und affektiven *Beziehungen* zu ihren Phänomenen, ihren Methoden, ihren

- 40 Es lohnt sich an dieser Stelle ausführlicher Humboldt zu zitieren, allein schon, um auf das Unzeitgemäße und politisch potentiell Widerständige seiner Ideen zur Organisation von Studium und Wissenschaft hinzuweisen: »Der Begriff der höheren wissenschaftlichen Anstalten [...] beruht darauf, [...] die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne des Wortes zu bearbeiten [...]. Ihr Wesen besteht daher darin, innerlich die objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung [...] *unter eigener Leitung* zu verknüpfen [...]. Da diese Anstalten [die Universitäten] ihren Zweck indes nur erreichen können, wenn jede, soviel als immer möglich, der reinen Idee der Wissenschaft gegenübersteht, so sind *Einsamkeit und Freiheit* die in ihrem Kreise vorwaltenden Principien. Da aber das geistige Wirken in der Menschheit nur als *Zusammenwirken* gedeiht, und zwar nicht bloss, damit Einer ersetze, was dem Anderen mangelt, sondern damit die gelingende Thätigkeit des Einen den Anderen *begeistere* und in Allen die allgemeine, ursprüngliche, in den Einzelnen nur einzeln oder abgeleitet *hervorstrahlende Kraft* sichtbar werde, so muss die innere Organisation dieser Anstalten ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber *ungezwungenes*

theoretischen Vorlieben. Die Geschichte seiner Beziehung zu Theorie beschreibt der Historiker und Schriftsteller Per Leo (2008). Achten wir darauf, wie er den Kontakt mit Theorie beschreibt:

Zuerst verändert sich die Tönung der Welt – ausgelöst durch die unvertraute Sprache theoretischer Texte, denn einer der wichtigsten Bestandteile jeder Theorie ist ihr Sound. Die Sounds von Theoretikern unterscheiden sich untereinander wie die von Rockbands [...]. Luhmann klingt anders als Foucault, aber beide sind Musterbeispiele für den Sound des Theoretischen. (Leo 2008, 203)

Wie bereits der Titel seines außergewöhnlichen Texts *Zehn Jahre theorieabhängig. Ein Erfahrungsbericht* nahelegt, beschreibt Leo Theorie wie eine Droge: »die Tönung der Welt« verändert sich – allerdings nicht etwa durch inhaltliche Einsichten, sondern durch den »Sound« von Theorie. Weiter legt er nahe, dass *bestimmte Theorien* (oder Theoretikerinnen) einen *bestimmten Sound* haben. Auf die Gefahr hin, Leos Metaphorik überzustrapazieren, ließe sich dieses Kapitel als einen Versuch darstellen, theoretische Werkzeuge zu erkunden, um den *Sound des Genres kritischer Erziehungswissenschaft* zu beschreiben. Wie lässt sich der vorherrschend negative Sound der kritischen Erziehungswissenschaft beschreiben? Um dieser Frage nachzugehen, werde ich verschiedene mögliche Antworten präsentieren. Dabei verfolge ich nicht die Absicht, diese zu vergleichen, eine Antwort als die überzeugendste herauszuarbeiten oder in einer Art Synthese zu einer abschließenden Beantwortung der Frage zu kommen, sondern biete mehrere Möglichkeiten an, die an verschiedene Theorietraditionen anzuschließen vermögen. Um den Sound des Genres kritischer Erziehungswissenschaft zu beschreiben, werde ich im Folgenden Begriffe und Konzepte nutzen, die dem Problem Rechnung tragen, dass sich Sound weniger einfach beschreiben lässt als etwa eine Songstruktur; es liegen keine Notationstechniken vor, um etwa einen Rhythmus zu dokumentieren; es lässt sich nicht von einer intentionalen Performance⁴¹ sprechen (vgl. Wicke 2008): »Denkstil«, »Theorieatmosphären«

und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten« (von Humboldt 1810/1996, 255f., Hv. KW).

- 41 Wenngleich ich Felski zustimme, dass »ways of thinking and knowing are tied up with styles of self-presentation and performance« (2015, 24, vgl. Fitzpatrick 2021), interessiert mich hier Kritik gleichwohl nicht als Bündel von Inszenierungspraktiken, etwa als *personal branding* oder *image building* im Sinne einer Strategie des Wissenschaftssubjekts oder einer wissenschaftlichen Organisation, sondern die Negativität der Kritik als Sound der Erziehungswissenschaft, in den Wissenschaftssubjekte eher einsozialisiert werden (siehe das dritte Kapitel), als dass er als Resultat einer bewussten Entscheidung (für einen spezifischen Sound unter einer Auswahl von mehreren) gelten kann. Dies allerdings impliziert nicht, dass es nicht möglich ist, sich zu

›Stimmung‹, ›Affekt‹, ›Verdacht‹ – all diese Begriffe haben es im Folgenden auf die *Beschreibung des Sounds* der Negativität der Kritik abgesehen.

Dabei geht es also eher um Beschreibungsweisen der impliziten Teile der negativen Sprechweise als um deren explizite Operationen, wie etwa Argumentationsstrukturen. Grundlegend gehe ich davon aus, dass »critique is as much a matter of affect and rhetoric as of philosophy or politics. We mistake our object if we think of critique as consisting simply of a series of propositions or intellectual arguments« (Felski 2015, 3). Wenngleich hier und im Folgenden von Affekten, Einstellungen und Haltungen die Rede ist, bleibe ich aus kulturpolitischer Perspektive an den sprachlichen Kapazitäten der Erziehungswissenschaft interessiert. Ich folge Felski, wenn sie schreibt, »negativity is also a matter of rhetoric, conveyed via acts of deflating or diagnosing that have less to do with individual attitude than with a shared grammar of language, a field of linguistic conventions and constraints« (ebd., 127). Diese affektive und rhetorische Seite der Sprache der Kritik, die ich als vorherrschende Negativität zu beschreiben versuche, hoffe ich im Folgenden sprachlich fassen zu können und so der »rhetoric of *againstness*« (ebd., 17), Kritik als »specific set of [...] conventions, expectations and orientations« (Anker/Felski 2017b, 1) mit »distinctive aesthetic, affective, and analytical components« (ebd., 3) auf die Spur zu kommen. Allerdings besteht die Gefahr dieses Unternehmens darin, es kritisch-aufdeckend zu verfolgen. Wenn Felski schreibt, »[w]hile critique is often hailed for puncturing or deflating schemes, it is also an *identifiable scheme* in its own right« (2015, 6, Hv. KW), scheint mir das Risiko groß, *selbst* in einen aufdeckenden Modus zu geraten.⁴² Mir geht es nicht um die Identifizierung eines »Schemas«, das hinter oder unter der Kritik liegt und aufgedeckt werden kann, sondern ich will versuchen, mit meinen Beschreibungen an der Oberfläche des Phänomens des negativen Sounds der Kritik zu bleiben.⁴³

dieser Einsozialisierung zu verhalten. Ähnlich, wenngleich unter Rückgriff auf den Erziehungsbegriff, halten Balzer und Bellmann mit Bezug auf die von ihnen beschriebene distanzierte Beobachtung des Pädagogischen aus einer erziehungswissenschaftlichen »Theaterperspektive« fest: »Wer zu einer Generation von Wissenschaftlern gehört, die zur Theaterperspektive erzogen wurde, kann in einer reflexiven Wendung versuchen, die Ambivalenzen dieses am eigenen Leibe erfahrenen Erziehungsprozesses in den Blick zu nehmen« (Balzer/Bellmann 2019, 42).

42 Felski sieht die Gefahr selbst, »launching into a symptomatic reading of symptomatic reading; excavating the ›professional unconscious‹« der Kritik: »We find ourselves falling back into the register of explanation-as-accusation« (Felski 2015, 22f.).

43 Siehe zur Aufdeckung das vierte und zur Oberfläche das siebte Kapitel.

a) *Negativität als Stimmung*

Als erster Zugriff auf dasjenige, was als »vorherrschend negativ« bezeichnet worden ist, bietet sich Felskis lose an Heidegger orientierter⁴⁴ Begriff der *Stimmung* (*mood*) an. Kritik, so führt sie aus, ist »not only a matter of method but of a certain sensibility – or what I will call ›critical mood‹« (Felski 2015, 6). Felski legt dar, wie Stimmung zwischen Denken und Fühlen vermittelt, auch und gerade bei wissenschaftlichen Arbeiten, wobei hier sowohl an das wissenschaftliche Arbeiten selbst als auch auf die Lektüre von wissenschaftlichen Arbeiten gedacht werden kann. Ähnlich wie Gumbrecht (2004; 2012) schreibt sie: »Mood accompanies and modulates thought; it affects how we find ourselves in relation to a particular object« (Felski 2015, 21).

Hilfreich ist der Begriff der Stimmung, um den »low-key tone of academic argument« (ebd., 20) in den Blick – oder erneut die musikalische Metaphorik beachtend besser: ins Ohr – zu bekommen und sprachlich fassen zu können. Der *low-key tone* der Kritik ist negativ: problematisierend, abwertend, aburteilend, absprechend, distanziert. »Critical detachment [...] is not an absence of mood but one manifestation of it – a certain orientation toward one's subject, a way of making one's argument matter« (ebd., 6). Felski beschreibt ›Stimmung‹ wie folgt:

Mood [...] refers to an overall atmosphere or climate that causes the world to come into view in a certain way. Moods are often ambient, diffuse, and hazy [...], characterized by a degree of stability: a mood can be pervasive, lingering, slow to change. It ›sets the tone‹ for our engagement with the world, causing it to appear before us in a given light. Mood, in this sense, is a prerequisite for any form of interaction or engagement; there is, Heidegger insists, no moodless or mood-free apprehension of phenomena. Mood [...] is what allows certain things to matter to us and to matter in specific ways. The notion of mood thus bridges the gap between thought and feeling. Mood accompanies and modulates thought; it affects how we find ourselves in relation to a particular object. (Felski 2015, 20f.)

Damit lässt sich bezogen auf Negativität als Stimmung der Kritik sagen, dass die Welt in negativer Stimmung als negativ erscheint, dieser Prozess als spezifischer nicht leicht zu fassen, jedoch durchaus stabil ist. Negativität als Stimmung der Kritik ist also ebenso produktiv wie ver hindernd oder einschränkend, sie erschafft eine spezifische Wirklichkeit – und verhindert eine andere –, die zu verlassen oder in Frage zu stellen

44 Von Heidegger (1927/1979) stammt die Annahme, dass die Stimmung unhintergebar und konstitutiv für jedweden Weltbezug ist. Sie lässt sich jedoch nicht auf eine innerliche Einstellung des Subjekts reduzieren (vgl. Wellbery 2003; Fuchs 2013).

als ausgesprochen schwierig eingeschätzt werden kann.⁴⁵ Felskis Begriff der Stimmung eignet sich meines Erachtens gut als erste Annäherung an die nicht vollständig in argumentativen Formen fassbaren Eigenschaften der Negativität der Kritik. Die folgenden spezifischeren Konzepte lassen sich auch als Konkretisierung dessen lesen, was hier zunächst noch recht unbestimmt als Stimmung in den Blick gerät.

b) Negativität als Hermeneutik des Verdachts

Ricœurs »Hermeneutik des Verdachts« wird in Diskussionen um *postcritique* und *post-critical pedagogy* immer wieder in Anschlag gebracht, wenngleich von Ricœur selbst nicht sonderlich prominent behandelt (vgl. Scott-Baumann 2009). Daher beziehe ich mich im Folgenden nur kurz auf Ricœur selbst⁴⁶ und dann ausführlicher auf dessen Rezeption durch Felski und Serres.

Ricœur bringt mit der »Hermeneutik des Verdachts« vielfältige Traditionen auf einen Begriff: So bezeichnet er Marx, Nietzsche und Freud als »drei Meister des Verdachts« und ihre Schriften als »drei Kritiken des ›falschen‹ Bewusstseins« (1974, 68). Deren »Schule des Zweifels« zielen auf den »Abbau von Illusionen und Lügen des Bewusstseins« (Ricœur 1969, 45). In diesem Sinne schlagen Hodgson, Vlieghe und Zamojski der *post-critical pedagogy* einen »shift [away] from the hermeneutical pedagogy that critical pedagogy entails«, vor (2017, 16). Allerdings begreift Ricœur die »entmystifizierende Hermeneutik« (1969, 49) – im Gegensatz zu den Darstellungen von sowohl Hodgson, Vlieghe und Zamojski (2018, 11–13) als auch Sedgwick (2003) – als keineswegs rein negative oder *subtraktive* Operation (vgl. Bollnow 1976, 409f.), insofern Marx, Nietzsche und Freud produktive Verfahren entwickelten, Sinn zu *generieren*.⁴⁷ Dies steht allerdings nicht im Mittelpunkt der Rezeption der »Hermeneutik des Verdachts«.

45 Detaillierter ließe sich die Negativität *als Stimmung* in Anschluss an die Konzepte der jeweils aufeinander aufbauenden Autoren Heidegger, Wellbery und Gumbrecht beschreiben. Felski verweist interessanterweise weder auf Wellbery noch auf Gumbrecht, obwohl mit Sicherheit davon ausgegangen werden kann, dass sie diese aus literaturtheoretischen Debatten kennt. Felskis Bezug auf Heidegger ist nur kursorisch und vermittelt über Dreyfus' Kommentar zu *Sein und Zeit* (Dreyfus 1990). Daher wäre es reizvoll, ihre Ausführungen zur Stimmung der Kritik mit den Arbeiten der drei genannten Autoren zu vergleichen, verbinden und weiterzuführen.

46 Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit den Schriften von Ricœur selbst sowie der Sekundärliteratur zur »Hermeneutik des Verdachts« stellt, soweit ich sehen kann, sowohl in den Debatten um eine *post-critical pedagogy* als auch um *postcritique* noch immer ein Desiderat dar.

47 Auf diese inhärent konstruktive Seite kritischen Denkens hebt zu Recht auch Schwimmers (2019) Kritik an meinem Aufsatz (Wortmann 2019) ab, indem

Für Felski zeichnet die Hermeneutik des Verdachts ihre vorgefertigten interpretativen Schemata aus.⁴⁸ Diese werden dann in einer Geste des Aufdeckens hinter ihren Objekten ausgemacht. Sie fasst den Unterschied zwischen Ricœurs Beschreibung der »Meister des Verdachts« – Marx, Nietzsche, Freud⁴⁹ – und der alten philosophischen Tradition, Aussagen von Akteuren nicht zu akzeptieren, sondern zu hinterfragen, darin, dass die Meister des Verdachts spezifische *Motive* ausgearbeitet haben, die sie in den Aussagen der Akteure aufspüren (Felski 2015, 31). Damit geht es nicht länger darum, die Aussagen selbst zu *verstehen*, sondern diese zu

sie daraufhin weist, dass Kritik nicht allein in privativen Negationen aufgeht, sie besteht nicht allein im Wegnehmen, einer Subtraktion, einer Konstatierung oder Herbeiführung eines Mangels. Mit dem im vierten Kapitel herausgearbeiteten Vokabular können wir etwa an eine Reduktion der Komplexität von Realität denken, wenn ein Phänomen durch die Kritik auf eine Ursache reduziert und damit in seiner Komplexität *beschnitten* wird. Im fünften Kapitel haben wir gesehen, dass die Kritik ebenso darauf abzielt, den Akteuren ihre Verblendung zu *nehmen*, ihnen den ideologischen Schleier wegzuziehen. Wenngleich solche privativen Negationen als kritische Operationen gelten können, bringt Kritik auch »something new into the world« (Felski 2015, 23), etwa Deutungsangebote und Argumentationsfiguren. Wir werden bei Ricœurs »Hermeneutik des Verdachts« darauf zurückkommen, doch zeigt sich bereits hier, dass eine wechselseitig exklusive Gegenüberstellung von negativ-subtraktivem und positiv-multiplikativem Denken (wie sie etwa auch Latour vornimmt, vgl. 2007a, 59) nicht so einfach aufgeht (siehe Kapitel 9).

- 48 Bereits in literaturwissenschaftlichen Arbeiten der 90er Jahre wurde die Ricœurseche »Hermeneutik des Verdachts« insbesondere von Eve Kosofsky Sedgwick problematisiert (Frank/Sedgwick 1995; Sedgwick 2003). Sedgwick ging es um die »paranoide« (Sedgwick 2003, Kap. 4) Annahme, die *wirkliche* Bedeutung sei *hinter* dem Expliziten eines Texts versteckt, was durchaus Ähnlichkeiten mit dem von Latour problematisierten Entlarvungsimpetus der Kritik aufweist (siehe Kapitel 4). In Weiterführung von Sedgwicks Arbeiten wurde der provokative Vorschlag entwickelt, an der Oberfläche der Texte zu bleiben und nicht hinab in die Tiefen der Bedeutung hinabzusteigen (Best/Marcus 2009, vgl. Pfeifer/Schadewaldt 2020). Auf diesen Ansatz des *surface readings* gehe ich im siebten Kapitel weiter ein.
- 49 Felski übernimmt Ricœurs Formulierung der »Meister des Verdachts«, warnt jedoch auch davor, den Einfluss dieser damit bezeichneten Autoren zu überschätzen: »suspicious reading does not just spring fully formed from the minds of three eminent ›masters of suspicion.‹ Its lineage is more varied – arising out of multiple milieux, embracing collective forms as well as institutional norms, and involving a motley cast of actors and characters. Ideas, attitudes, sensibilities well up from below as well as above, wander across cultural and political boundaries, and insinuate themselves into different places and spaces« (Felski 2015, 40).

entziffern (»zwischen den Zeilen lesen«), in Verbindung zu bringen mit bereits ausgearbeiteten Momenten, Motiven, Theorien. Felski beschreibt die kritische Sichtweise der Hermeneutik des Verdachts wie folgt:

Rather than being conveyed in words, truth lies beneath, behind, or to the side of these words, encrypted in what cannot be said, in revelatory stutterings and recalcitrant silences. The task of the social critic is to reverse the falsifications of everyday thought, to ›unconceal‹ what has been concealed, to bring into daylight what has languished in deep shadow. (Felski 2015, 31)

Von der Hermeneutik des Verdachts aus betrachtet, teilen Aussagen nicht primär etwas dadurch mit, dass sie etwas *offenbaren*, sondern etwas *verschleiern*. Und diese Verschleierung kann nur durch eine wissenschaftliche Analyse durchschaut werden, die mit dem alltäglichen Verstehen der Akteure bricht. Eine solche Haltung des Verdachts lässt sich laut Felski auch in jenen Ansätzen ausmachen, die sich selbst, etwa mit Bezug auf Foucault oder Derrida, als dezidiert antihermeneutisch bezeichnen (vgl. Felski 2015, 33f.).⁵⁰

The unreliability of signs secures the permanence of suspicion: no longer a temporary way station on the path to a newly discovered truth, it is a permanent domicile and dwelling place for criticism ›after the linguistic turn.‹ This entrenching of suspicion in turn intensifies the impulse to decipher and decode. The suspicious person is sharp-eyed and

- 50 Felski problematisiert, dass Hermeneutik als Theorietradition in der anglo-amerikanischen Literaturtheorie auf Wahrheitssuche reduziert und daher insbesondere in poststrukturalistisch inspirierten Diskussionen kaum zu Kenntnis genommen wird. Gleiches lässt sich meines Erachtens auch für die *educational theory* konstatieren. In der deutschsprachigen Allgemeinen Erziehungswissenschaft scheinen mir Diskussionen der Hermeneutik weitgehend als Sache der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – und damit als weitgehend abgeschlossen – wahrgenommen zu werden. Das könnte sich auch daran zeigen, dass Ricœur oder etwa Vattimo, den Felski als »one of the most sophisticated and prolific of present-day hermeneutical thinkers« bezeichnet (2015, 32), in der zeitgenössischen Allgemeinen Erziehungswissenschaft kaum rezipiert wurden, obwohl methodologische Fragen der Textauslegung gerade auch für die methodologische Arbeit an theoretischer Forschung (vgl. Bellmann 2011; 2020; Ricken 2020) sowie den Austausch zwischen theoretischer und empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft von besonderem Interesse sind (und dieser Austausch wiederum eine meines Erachtens zentrale Aufgabe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft darstellt, vgl. Wortmann 2021c). Darüber hinaus wären gerade von einer Auseinandersetzung mit Vattimo anregende Impulse zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen hermeneutischer Forschung und pädagogisch relevanter Politizität zu erwarten (vgl. Vattimo 2001; 2018; Vattimo/Zabala 2011).

hyperalert; mistrustful of appearances, fearful of being duped, she is always on the lookout for concealed threats and discreditable motives. In short: more suspicion means ever more interpretation. (Felski 2015, 33, Hv. i.O. getilgt)

Nun ist an »immer mehr Interpretation« per se nichts auszusetzen,⁵¹ sondern allein an der Verknüpfung von erstens einer *methodischen Engführung*, verbunden mit negativen Affekten gegenüber dem interpretierten Phänomen, zweitens der *Dominanz* ebenjener Engführung (daher *vorherrschende* Negativität) und drittens, gewissermaßen als daraus resultierender Effekt, einer zunehmenden *Vorhersehbarkeit* der Ergebnisse⁵² der Hermeneutik des Verdachts. Die Dominanz (oder sogar Alternativlosigkeit) und Vorhersehbarkeit beschreibt Felski so:

[S]uspicious reading has settled into a *mandatory method* rather than one approach among others. Increasingly *prescriptive* as well as excruciatingly *predictable*, its effects can be stultifying, pushing thought down predetermined paths and closing our minds to the play of detail, nuance, quirkiness, contradiction, happenstance. Knowing full well that all-powerful forces are working behind the scenes, the critic conjures up ever more paralyzing scenarios of coercion and control. (Felski 2015, 34, Hv. KW)

Die Hermeneutik des Verdachts besteht für Felski also in einem Zusammenspiel des im vierten Kapitel als Aufdeckung beschriebenen Gestus der Reduzierung eines Phänomens auf bereits feststehende Kategorien, die »im Verborgenen« wirken (das ließe sich als der »Hermeneutik-Teil« bezeichnen), mit einer weitgehend standardisierten Leseweise, die negative Affekte dem interpretierten Phänomen gegenüber kultiviert (das ließe sich als der »Verdacht-Teil« bezeichnen).

Serres Auslegung der Hermeneutik des Verdachts ist vom Versuch geprägt, diese in seine eigene Terminologie rund um das Motiv des Parasiten (vgl. Serres 1987) zu überführen. Für Serres erlaubt die Hermeneutik des Verdachts:⁵³

- 51 Eine provokante Position vertritt Sontag, die mit durchaus ähnlichen Gründen gänzlich *Gegen Interpretation* (1966) und Hermeneutik argumentiert. Auch Sontag geht es um die Verknüpfung von zunehmender *Vorhersehbarkeit* der Interpretationen sowie deren *Reduktion* des interpretierten Phänomens.
- 52 Die Vorhersehbarkeit der Ergebnisse wird dann umso ärgerlicher, wenn sich die Selbstinszenierung der kritischen Entlarvung als eine verblüffende, bahnbrechend neue Enthüllung stilisiert oder gar als politisch-gegenhegemoniales Engagement versteht. Ich danke Judith Küper und Franz Kasper Krönig für Gespräche über unsere affektiven Bezüge zu vorhersehbarer Kritik.
- 53 Serres bezieht sich explizit auf Ricœur, spricht allerdings nicht von einer Hermeneutik, sondern von der »Ordnung oder Klasse des »Verdachts«« (Serres 2008, 195). Dies mag darauf hindeuten, dass es Serres weniger um philosophische Traditionen geht als um eine gewisse Logik der Interpretation.

[S]ich im Rücken von jemand anderem zu platzieren, der vielleicht etwas verheimlicht oder zu verbergen hat, um ihn zu beobachten oder auf frischer Tat zu ertappen; diese Position verweist aber sogleich auf eine weitere, die sich ihrerseits hinter dem befindet, der schon hinter dem ersten steht, welcher auf derselben oder bei einer anderen Tat ertappt wird; und so weiter, entlang einer Reihe, die Sie sich beliebig erweitert denken können. Dieses Argument [...] eröffnet eine Menge fortgesetzter Hinterhältigkeiten, wie eine Kette von Polizisten und Dieben. Damit wird die Philosophie zu einer authentischen Polizeiphilosophie [...] Während sie im Rücken eines jeden diesen auf Herz und Nieren prüft – soll man annehmen, dass sie selbst keinen Rücken hat, kein Herz und keine Nieren? Damit stecken wir mitten in der Detektivlogik. (Serres 2008, 195f.)

Diese detektivische Logik verlangt nach Serres nach einem Abschluss oder zumindest nach einem Versuch des Abschließens (vgl. Serres 1989):

[D]er beste Detektiv ist letzten Endes derjenige, den man nie verhört, der sich in eine solche Position bringt, dass er über jeden Verdacht erhaben ist. Letztlich hat der Kritiker das Ziel, selbst jeder Kritik zu entgehen, nicht kritisierbar zu sein. Er platziert sich im Rücken eines jeden und überzeugt alle, dass er selbst keinen Rücken hat. Dass er kein Herz hat. Er stellt seine Fragen auf eine Weise, dass man ihm keine stellen kann. Anders gesagt, der beste Polizist ist der intelligenteste Räuber. (Serres 2008, 196)

Mit der Metapher des Räubers ist meines Erachtens (mindestens) zweierlei aufgerufen: zunächst eine Negation, die der Realität nichts hinzufügt – in Serres Worten »produziert« (2008, passim) –, sondern wegnimmt (Privation), und dann jene desillusionierende, andere Akteure schädigende Plünderung, die ich im fünften Kapitel als *Bruch* beschrieben habe. Serres geht sogar noch weiter: Der Hermeneutiker des Verdachts ist nicht nur zugleich Polizist und Räuber, sondern darüber hinaus auch Gott und Krieger – man achte auch hier wieder auf die Metaphorik des Kräfte-mens und der Zerstörung:

[W]ie soll man die einzige Person nennen, von der man denken kann, dass sie sich im Rücken aller anderen befindet, ohne selbst einen Rücken zu haben? Gott. Man sollte daher jeden Philosophien misstrauen, die den, der sie ausübt, in diese majestätische Position bringen, in der man stets recht hat, am meisten weiß und der Intelligenteste und Stärkste ist; sie reduzieren sich, immer noch und immer wieder, auf kriegerische Strategien. (Serres 2008, 196)

Und kennen wir sie nicht, die »kriegerische[n] Strategien« der Kritik? Die Diskussionen, in denen durch das Einnehmen der Polizist/Räuber/Gott-Position jeder Hinweis auf Positivität, auf etwas Gutes als ideologische Naivität abgetan und Sorge für Bestehendes oder Produktion

von Neuem unmöglich wird?⁵⁴ Von dieser Position aus wird der Verdacht merkwürdig absolut, er erscheint kaum noch, wie etwa überwiegend in den Schriften der drei »Meister des Verdachts«, als stetig in Entwicklung begriffen. Bei Serres nähert sich die Negativität als Hermeneutik des Verdachts einer Schließungsbewegung an, dem Versuch des vereinnahmenden Abschlüssens von offenen Prozessen, während sie bei Felski eher einer kreisenden Bewegung entspricht, einer Wiederholung, die nicht mehr in der Lage ist, neue Perspektiven und Erkenntnisse zuzulassen.

c) Negativität als Affekt

Die vorherrschende Negativität kritischer Wissenschaft lässt sich auch als affektive Qualität oder Orientierung beschreiben; sie lässt bestimmte Affekte zu und schließt andere aus (vgl. Felski 2015; Anker/Felski 2017b). Auch wenn man nicht so weit gehen will wie Sedgwick (2003, Kap. 4), die Hass, Argwohn und Paranoia als typisch kritische Affekte ausweist, so können doch die Sprechweisen, Diskurse und Orte der Wissensproduktion kritischer Erziehungswissenschaft als affektive Arrangements (vgl. Slaby 2019) der Abwertung (pädagogischer Praxis und Praktikerinnen) im weitesten Sinne, des Misstrauens oder stetigen Problematisierens beschrieben werden, die kaum Raum lassen für positive Affekte wie Fürsorge, Zuneigung oder Anerkennung sowie positive Bewertungen.

Affekt kann als jener »Weltbezug oder Modus des Seins« verstanden werden, welcher »nicht auf sprachlichen Repräsentationen, konzeptuellem Wissen oder propositionalem Denken« basiert, »sondern auf basalen perzeptiven und evaluativen Fähigkeiten von Körpern« (von Scheve/Berg 2018, 42). Des Weiteren sei »Affekt kontinuierlich und nicht episodisch zu denken« und insofern »konstitutiv für die Bedeutungstiftung« (ebd.).⁵⁵ Dies würde an meine im dritten Kapitel angestellte und an Bourdieus »Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschema« (a.a.O.) anknüpfende Beobachtung der Einschreibung einer spezifischen Forschungshaltung in Forscherinnenkörper anschließen und könnte auch die von Felski (2015) beschriebene Alternativlosigkeit der Kritik

54 Wenngleich von Serres selbst nicht expliziert, kann ich nicht umhin, die Polizist/Räuber/Gott-Position als männlich-patriarchale zu denken, wohingegen die von Serres oft verwendeten Motive der Produktion und Sorge mir als eher weiblich-feminin konnotiert erscheinen. Dementsprechend bleibt bei mir »der Kritiker« männlich.

55 Für erziehungswissenschaftliche Arbeiten zu Affekt siehe Wicke (2021a; 2021b).

als Forschungszugang plausibilisieren.⁵⁶ Kritische Wissenschaft, so ließe sich zugespitzt formulieren, zeichnet sich durch einen durch negative Affekte strukturierten Weltbezug aus, der positive Affekte verunmöglicht oder als unwissenschaftlich verdrängt.

In einem durchaus dialektischen Sinn können solche negativen Affekte ausgesprochen produktiv sein. Diesbezüglich kann sowohl auf die *existenzielle* Dimension affektiver Bindungen hingewiesen werden als auch auf die Möglichkeit von Affekten *zweiter Ordnung*. Die *existenzielle* Dimension affektiver Bindungen beschreibt deren Notwendigkeit. Latour etwa benutzt interessanterweise den Begriff des *Lernens*, um die Lebendigkeit von Körpern zu beschreiben: »to have a body is to *learn to be affected*, meaning ›effectuated,‹ moved, put into motion by other entities, humans or nonhumans. If you are not engaged in this learning, you become insensitive, dumb, you drop dead« (Latour 2004, 205, Hv. KW, vgl. Wicke/Kluge i. E.).⁵⁷ Affektiert-werden wird damit zur Überlebensfrage. Übertragen auf den Gedanken, die Negativität einer Sprechweise als Affekt zu beschreiben, kann damit die existenzielle Bedrohung begreifbar gemacht werden, die bisweilen von einer Infragestellung dieser Sprechweise auszugehen scheint.⁵⁸

Die Möglichkeit von Affekten *zweiter Ordnung* wird deutlich, wenn Sedgwick festhält, dass schlichtweg alles Objekt von Affekten werden

56 Die Negativität der Kritik als Hermeneutik des Verdachts wurde bei Felski als affektiv beschrieben: »Suspicion«, schreibt Felski, »denotes an *affective* orientation« (2015, 36, Hv. KW). Damit lässt sich die Hermeneutik des Verdachts mit Hilfe des Konzepts des Affekts weiter theoretisieren. Ein solches Unterfangen, bei Felski angedeutet aber nicht durchgeführt, würde allerdings von der Ricœur'schen Bedeutung abweichen.

57 Wicke und Kluge leiten daraus die weitreichende These ab, »[d]as Pädagogische« sei »dem Sozialen [...] nicht nur selbst von vornherein enthalten, sondern es ist Bedingung seines Zustandekommens« (i. E.). Dabei laufen sie meines Erachtens Gefahr, hinter die Latour'sche, an Stengers' Whitehead-Interpretation (Stengers 2011) anknüpfende Fassung von Kausalität zurückzufallen, ironischerweise, indem »das Pädagogische« als Ursache verstanden wird und damit Lernen im Sinne Latours geradewegs ausschließt.

58 In ihren ebenso nuancierten wie kulturpolitisch einflussreichen Analysen der affektiven und moralischen Ökonomien der *happiness* sowie ihren Störenfried, den *affect aliens* wie beispielsweise *feminist kill-joys*, beschreibt Ahmed diese existentielle Bedrohung von der anderen Seite, insofern diese die Hegemonie positiver Affektordnungen infrage stellen vermögen (vgl. Ahmed 2004a; 2004b; 2010a; 2010b). In neueren kulturkritischen Diskussionen wird eine solche hegemoniale positive Affektordnung auch unter dem Stichwort *toxic positivity* verhandelt (vgl. Halberstam 2011). Wenn ich hier vorherrschende Negativität problematisiere, geht es mir ausdrücklich nicht darum, diese durch eine hegemoniale Positivität, wie sie überzeugend von Ahmed und Halberstam kritisiert wurde, zu ersetzen. Zum Verhältnis der

kann: »Affects can be, and are, attached to things, people, ideas, sensations, relations, activities, ambitions, institutions, and any number of other things, including other affects. Thus, one can be excited by anger, disgusted by shame, or surprised by joy« (Sedgwick 2003, 19). Affekte zweiter Ordnung ermöglichen affektive Bindungen an affektive Distanziertheit, ein Lieben des Hasses, ein Wertschätzen der Abwertung, ein Wohlfühlen im Unwohlsein ebenso wie ein Hass auf Liebe, eine Abwertung von Wertschätzung, ein Unwohlsein mit Wertschätzung, aber auch eine Problematisierung der Problematisierung, eine Situierung der Situierung etc. Damit ist zu erklären, was Felski als die *verbindende* Wirkung der ihrer Etymologie entsprechend zunächst *trennenden* Kritik beschreibt:

[A] critical stance serves as a means of forging connections with like-minded others; an ethos of detachment can inspire copious and heartfelt attachments [...] gather supporters, forge pathways, generate alliances, and create networks in order to sustain its existence. Even if its affect is wary, skeptical, or negative, it is also engaged in the positive work of assembling allies and creating coalitions around a certain set of ideas. While it may rail against domestication, critique itself becomes a canopy, a dwelling, a resting place, a home. (Felski 2015, 50)

Damit kommen wir auch zurück zu Felskis Beschreibung der Kritik als affektive Orientierung und können genauer angeben, inwiefern Kritik Orientierung bietet oder auch nicht. Nun können wir sagen, dass Negativität nicht nur indirekt, also über das in der Negation aufscheinende Positive (Transzendenz) Orientierung enthält, sondern auch *selbst*, nämlich als Pol, der, durchaus in Latours Sinn, *versammelt*. Kritik kann selbst zum Latour'schen *thing* werden, das Akteure attrahiert, Konversationen anstiftet, Solidarität und Gemeinschaft erfahrbar werden lässt. Ich muss an Orte der Kritik denken, die ganz zweifellos spezifische Affektordnungen aufweisen:⁵⁹ antideutsche Kneipen, studentische Lesekreise, marxistisch-leninistische Demonstrationen, Aufklärungsstände von »Querdenken«, *critical whiteness*-Workshops, aber eben auch akademische Tagungen oder Interpretationssitzungen qualitativer Sozialforschung. Bei allen Unterschieden kann sich an solchen Orten in der Kritik wohlfühlt werden, kann man sich am eigenen

hier problematisierten Negativität und einer post-kritischen Positivität siehe das neunte Kapitel.

- 59 Solche Orte lassen sich auch als »affektive Arrangements« (Slaby 2019) beschreiben: »An affective arrangement comprises an array of persons, things, artifacts, spaces, discourses, behaviors, expressions or other materials that coalesce into a coordinated formation of mutual affecting and being-affected« (ebd., Hv. i.O. getilgt, vgl. Slaby 2018; Slaby/Mühlhoff 2019 sowie zu deren politischer Dimension Slaby/Bens 2019).

Kritischsein berauschen. Negative Affekte werden Objekte positiver Affekte.⁶⁰

d) Negativität als Denkstil

Wenn Felski Kritik als »a *style of thought* infused with a range of passions and pleasures, intense engagements and eager commitments« (2015, 10, Hv. KW) beschreibt, ruft sie implizit den auf Fleck zurückgehenden Begriff des ›Denkstils‹ auf. Fleck selbst beschreibt den Denkstil als Resultat eines auf Dauer gestellten *Denkkollektivs*:

Ein Denkkollektiv ist immer dann vorhanden, wenn zwei oder mehrere Menschen Gedanken austauschen. Ein schlechter Beobachter, wer nicht bemerkt, wie ein anregendes Gespräch zweier Personen bald den Zustand herbeiführt, daß jede von ihnen Gedanken äußert, die sie allein oder in anderer Gesellschaft nicht zu produzieren imstande wäre. Eine besondere Stimmung stellt sich ein, der keiner der Teilnehmer sonst habhaft wird [...]. Längere Dauer dieses Zustandes erzeugt aus gemeinsamem Verständnis und gegenseitigen Mißverständnissen ein Denkbild, das keinem der Zwei angehört, aber durchaus nicht sinnlos ist. (Fleck 1935/1980, 60)

Die »Stimmungskameradschaft« zwischen Teilnehmerinnen eines solchen Gesprächs sei »sofort, nach einigen Sätzen fühlbar« (Fleck 1935/1980, 140). Diese »ermöglicht erst echte Verständigung, wogegen man ohne sie nur aneinander vorbeiredet« (ebd.). »Gefühlsfreies Denken« (ebd., 67) und Sprechen ist für Fleck unmöglich, wenngleich es zu einer »gleichmäßige[n] Gefühlsübereinstimmung« im Rahmen einer »Kollektivstimmung« kommen könne, die aus der Eigenwahrnehmung der Teilnehmerinnen eine »Gefühlsfreiheit« suggeriert (ebd.). Beregow hält diesbezüglich fest: »Damit ist gefühlsfreies Denken selbst ein stimmungsinduziertes Gefühl, das aus der ausgleichenden Energetik einer harmonischen Kollektivstimmung erwächst« (2021, 195).⁶¹

60 Die Reichhaltigkeit affekttheoretischer Positionen wurde hier noch lange nicht ausgeschöpft. Die Negativität der Kritik als Affekt ließe sich weiter beschreiben mit eher an Heidegger orientierten Ansätzen wie jenen Slabys, an Deleuze orientierten Autorinnen wie Massumi oder feministischen Autorinnen wie Sedgwick oder Ahmed.

61 Durch eine harmonische Kollektivstimmung kann beispielsweise erklärt werden, wie bei Teilnehmerinnen einer Interpretationssitzung der Eindruck entstehen kann, sie befänden sich in einem gefühlsfreien Raum rational gehärteter und methodisch gesicherter Analyse. Ich spreche da auch aus Erfahrung. Es wäre reizvoll, die affektiven Arrangements von Denkstilen verschiedener methodischer Verfahren ethnographisch zu untersuchen. Erste

Diese Stimmung eines Denkkollektivs *ermöglicht* es nun überhaupt erst, auf eine bestimmte Art zu sehen und zu erkennen, zu denken und zu sprechen (vgl. Fleck 1947/2011).⁶² Insofern eine stimmungsinduzierte gerichtete Wahrnehmung für wissenschaftliches Erkennen und dessen Beschreibung notwendig ist, lässt sich die Zugehörigkeit zu einem Denkkollektiv als Voraussetzung für wissenschaftliche Tätigkeiten – und nicht nur als deren Resultat – fassen. Die Stimmung eines Denkkollektivs umfasst »die ästhetische Dimension der sinnlichen Wahrnehmung, die kognitive Dimension des Sachlich-Gedanklichen und die soziale Dimension der praktisch vollzogenen Gerichtetheit« (Beregow 2021, 195),⁶³ wobei Fleck selbst diese Dimensionen eben nicht analytisch voneinander trennt, sondern vielfach ineinander verwoben verwendet.⁶⁴ Zu einem Denkkollektiv gehören – meist mehrheitlich ungeschriebene – Regeln bezüglich sowohl der Arbeit mit dem Untersuchungsgegenstand als auch der Zusammenarbeit im Forscherinnenkollektiv.⁶⁵ Darüber hinaus prägt sich in Denkkollektiven ein »technischer und literarischer Stil« (Fleck 1935/1980, 130) aus, der sich aus (disziplinärspezifischen) Fachsprachen und Jargons speisen und wiederum in diese münden kann.⁶⁶

Flecks Konzept des Denkstils beschreibt spezifische affektive Arrangements des Wahrnehmens und Sprechens innerhalb konkreter

Ansätze in diese Richtung haben Greiffenhagen/Mair/Sharrock vorgelegt (2011, vgl. zur Ethnographie Lippert/Mewes 2021 sowie für quantitative Verfahren Mair/Greiffenhagen/Sharrock 2016).

- 62 So schreibt Fleck pointiert: »Ein ahistorisches, von der Geschichte abgetrenntes Erkennen ist unmöglich, ähnlich wie auch ein asoziales, von einem isolierten Forscher ausgeführtes Erkennen unmöglich ist« (1936/2011, 299, Hv. i.O. getilgt).
- 63 Von einer kulturpolitischen Perspektive aus könnte man meines Erachtens die spezifischen *Speechweisen* des Denkkollektivs als Bindeglied dieser Dimensionen herausarbeiten. Eine zentrale Rolle dafür spielen etwa *Geschichten*: »[O]nce stories are under people's skin«, schreibt etwa Frank, »they affect the terms in which people think, know, and perceive. Stories teach people what to look for and what can be ignored; they teach what to value and what to hold in contempt« (2010, 48, Hv. KW, vgl. Rorty 1998; 2003; 2008).
- 64 Für eine historisch-diskursanalytische Perspektive auf Flecks begriffliches Inventar siehe Bauer (2014).
- 65 Flecks Arbeiten werden dort typisch kritisch, wo er selbst im Modus des Aufdeckens operiert und mit den Akteuren bricht, indem er davon ausgeht, dass das »Individuum [...] nie, oder fast nie das Bewußtsein des kollektiven Denkstiles« hat (Fleck 1935/1980, 56f.), den wiederum er, Fleck, erkennen kann.
- 66 Flecks Beobachtungen der herkunftsdisziplinbedingt verschiedenen Weisen des Sehens stützen sich auch auf Arbeiten als Häftling in Forschungslaboren in den Konzentrationslagern Auschwitz und Buchenwald, zu denen er

Denkkollektive, die sich wiederum in der Zusammenarbeit konkreter Akteure an konkreten Orten bilden. Insofern scheint mir der Begriff für die Beschreibung der vorherrschenden Negativität *kritischer Erziehungswissenschaft* eine zu mikrologische Betrachtungsweise anzulegen. Es ließe sich meines Erachtens produktiv von Denkstilen in spezifischen Theorietraditionen kritischer Erziehungswissenschaft sprechen – etwa die von Büniger (2022) rekonstruierten Spielarten von Transzendental-, Ideologie- und Subjektkritik in der Bildungs- und Erziehungsphilosophie (siehe Kapitel 2) oder die von Kubac (2013) problematisierten kritisch-materialistischen und transzendental-kritischen Traditionen –, die nicht selten auch mit bestimmten Standorten verbunden sind und dort wiederum in bestimmbar Denkkollektiven praktiziert wurden. Dies allerdings ist nicht Anliegen der vorliegenden Arbeit. Bei näherer Betrachtung des Gebrauchs bei Fleck bietet sich der Begriff des ›Denkstils‹ für die gewissermaßen gröbere Analyseebene der vorliegenden Arbeit eher nicht an – oder er wäre deutlich über Flecks eigenen Gebrauch hinaus auszuweiten.

e) Negativität als Theorieatmosphäre

Beregows Konzept der Theorieatmosphäre diskutiert und verknüpft einige der bislang vorgestellten Theorieangebote; insbesondere schließt sie an Flecks Arbeiten an. Sie grenzt sich bei ihrer Konzeption von *Atmosphären* einerseits von einer rein textimmanenten Analyse ab, die Beregow etwa in Gumbrechts Ansatz der *Stimmung* exemplifiziert sieht, nämlich »als eine Methode [...], die über die Mikroatmosphäre eines Textes zur Makroatmosphäre seines historisch-sozialen Kontexts vordringt. Ausgehend von der atmosphärischen Form eines Textes – seiner ›Oberfläche‹ – gelangt sie zu seiner inhaltlichen Bedeutung – seiner ›Tiefe‹« (Beregow 2021, 192). Andererseits grenzt sich Beregow ab von einer Zentralsetzung der Figur der Autorin, wie etwa in Webers Konzept des *Charismas* oder in Analysen der Selbst- und Fremdszenierung oder Ikonographie von Autorinnen.⁶⁷ Demgegenüber »adressiert das Konzept der ›Theorieatmosphäre‹ den verbindenden Raum des ›Dazwischen‹, der nicht nur Autor:in und Text, sondern auch Lese- und Rezeptionspraktiken sowie Dinge und Räume des konkreten Gebrauchs von Theorie umspannt, wechselseitig verklammert und affektiv zueinander ins Verhältnis setzt« (ebd.). Dabei

gemeinsam mit Häftlingen mit außergewöhnlich heterogenen Ausbildungen gezwungen wurde (vgl. die gesammelten Zeugnisse in Fleck 2011).

- 67 Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren siehe den gleichnamigen Band von Bühler, Bühler und Osterwalder (2013) sowie zur Geschichte der Selbstinszenierung in den Geisteswissenschaften Etzemüller (2019).

betont Beregow entgegen auf Fluidität und Entgrenzung abzielende Konzepte von Atmosphären, etwa bei Massumi (2011), deren »hochgradig exkludierende[] Dynamik der Herstellung von Innen-Außen-Grenzen« sowie »verbindende und trennende, öffnende und schließende, nomadische und begrenzende Effekte« (Beregow 2021, 212).

Die Verknüpfung von stilistisch-rhetorischen Analysen mit Praktiken der Selbst- und Fremdinszenierung in Hinsicht auf die auch in Theorie sich zeigende »Affektivität des Sozialen« (Reckwitz 2016, 167)⁶⁸ kommt etwa in Folgenden Schilderungen Beregows zum Ausdruck:

Ob man nun pastoral anmutende Luhmannianer in Tweedjacketts vor sich hat, melancholische Adorniten, die am nachgeschobenen ›sich‹ festhalten, oder wild assoziierende Deleuzianer: Von diesen selbst als außertheoretisch wahrgenommenen Umgebungen der Theorie scheint ein großer Reiz auszugehen. Verirren sich Journalist:innen oder gutwillige Studierende auf Tagungen, staunen sie nicht selten über die Schrullen des verschworenen Theoriekollektivs, dem seine seltsamen Stilblüten und habituellen Eigentümlichkeiten in der Regel ebenso entgehen wie der spezifische Sound, der innerhalb dieses Kollektivs entsteht. (Beregow 2021, 192f.)

Beregow betrachtet die Theorieatmosphären »als Produkte textlicher und außertextlicher Elemente, die den Schreib- und Leseprozess sowie die Wahrnehmung von Theorie auf affektive Weise initiieren, ordnen, gestalten, steuern, rahmen und ausrichten« (2021, 193) und damit als »konstitutive Dimension von Theorien – und zwar keineswegs nur solcher, die ›stimmungsvoll‹ daherkommen« (ebd.). Daher kann sie schlicht konstatieren: »Es gibt keine Theorie ohne Atmosphäre« (ebd.).

Die hier nur kurz vorgestellten Konzeptionen, die vorherrschende Negativität der Kritik als Stimmung, Hermeneutik des Verdachts, Affekt, Denkstil und Theorieatmosphäre zu fassen, sind als theoretische Angebote rekonstruiert worden, um begreif- und beschreibbar zu machen, was genau im kritischen Sprechen vorherrschend negativ ist oder sein könnte. Allen Konzepten ist gemein, dass sie offene oder verschwommene Grenzen aufweisen und nur schwerlich unmittelbar empirisch-analytisch zu gebrauchen sind. Dies mag jedoch auch an ihrem Gegenstand liegen, der selbst uneindeutig, verschwommen und nur schwer zu fassen ist – oder zumindest mir so vorkommt. Gerade aus diesem Grund allerdings, so möchte ich mutmaßen, ist die vorherrschende Negativität auch so wirkmächtig, nicken die Kolleginnen so schnell und werfen einander eingeschworene Blicke zu – Hinweise auf die Zugehörigkeit zu einem Denkkollektiv? –, wenn ich nach einem Vortrag beim Bier von ihr erzähle.

68 Ich lese Beregows Arbeit eher als eine solche Verknüpfung denn als einen von ihr selbst reklamierten »›dritten Weg‹ jenseits von Autoren- bzw. Werkzentrierung« (Beregow 2021, 193, Hv. KW).

6.4 Rückblick

In diesem Kapitel wurde versucht zu plausibilisieren, dass in der kritischen Erziehungswissenschaft negatives Sprechen vorherrscht, wohingegen positives Sprechen kaum kultiviert wird. Hierzu habe ich die Sprache der kritischen Erziehungswissenschaft als einen bestimmten Sound beschrieben, nämlich einen negativen. Dessen Negativität wurde unter Zuhilfenahme fünf theoretischer Konzepte ausgeführt: Stimmung, Hermeneutik des Verdachts, Affekt, Denkstil und Theorieatmosphäre. Dabei zeigte sich, dass der negative Sound der kritischen Erziehungswissenschaft als nicht bloß akzidentiell abgetan werden kann – keine bloße »Geschmackssache« oder nebensächliche »Stilfrage« ist –, sondern als konstitutiv für ihren Bezug zum Gegenstand gelten muss: Pädagogische Phänomene erscheinen als negativ, wenn sie mit dem negativen Sound beschrieben werden, wohingegen deren positive Seiten ab- und ausgeblendet werden. Weiterhin wurde argumentiert, dass die vorherrschende Negativität nicht ausreichend Orientierungswissen zur Verfügung stellt. Negationen lassen sich nicht in in ausreichendem Maße Orientierung bietende positive Bezüge übersetzen oder überführen. Das vorherrschend negative Sprechen kritischer Erziehungswissenschaft geht daher mit einem Verlust von Orientierung auf Seiten der Pädagogik einher.

Die Aufgabe *post*-kritischer Erziehungswissenschaft würde darin bestehen, theoretisch anspruchsvolle positive Sprechweisen zu erarbeiten, die Orientierung anbieten, ohne dabei hinter die Einsichten kritischer Erziehungswissenschaft zurückzufallen und damit an Differenziertheit einzubüßen. Es geht also keineswegs um fröhliche-unkritische und somit beschönigende Positivität in Absehung von Negativität, sondern um ›post‹ im Sinne von sowohl ›dazu‹ als auch ›danach‹: um die Pluralisierung der erziehungswissenschaftlichen Artikulationsmöglichkeiten. Eine sich wechselseitig ausschließende Opposition zwischen Negativität auf der einen (kritischen) und Positivität auf der anderen (post-kritischen) Seite kann daher nur äußerst eingeschränkt gelten gelassen werden.⁶⁹ Es scheint mir vielmehr angezeigt, ein neues, anderes Verhältnis zwischen beiden auszuarbeiten, sie also nicht als verschiedene *Arten der*, sondern *Bestandteile von* Erziehungswissenschaft zu konzipieren. Dies wird im neunten Kapitel weiter ausgeführt.

69 Eine solche exklusive Konzeption und Gegenüberstellung von Negativität und Positivität in der *post-critical pedagogy* findet sich in Vlieghe und Zamojski (2019a, passim, vgl. Wortmann 2019).

Zwischen II/III

Im letzten Teil wurden in drei Kapiteln drei Probleme der Kritik beschrieben, zu denen jeweils die drei Kapitel im folgenden Teil Alternativen für eine post-kritische Erziehungswissenschaft aufzeigen werden. Im Folgenden skizziere ich in Kürze die im zweiten Teil beschriebenen Probleme der Kritik, deute die im folgenden dritten Teil beschriebenen auf diese Probleme antwortenden Alternativen an und benenne deren Verhältnis zueinander. Im vierten Kapitel wurde die Aufdeckungsgeste der Kritik problematisiert. In enger Anlehnung an Latours Beschreibung des Entlarvungs-Impetus, der dazu führt, Phänomene auf etwas ihnen zugrunde Liegendes zu reduzieren, wurde dafür argumentiert, dass eine kritische Beschreibungsweise der Reichhaltigkeit der Phänomene nicht gerecht werden kann. Stattdessen wird der Kritiker durch die Aufdeckungsgeste in die Lage versetzt, quasi beliebige Aspekte eines Phänomens als konstitutiv auszuweisen und andere demgegenüber als bloße Projektion des Akteurs abzuwerten. Im siebten Kapitel werden mit den Motiven der Relationalität und Fläche alternative Sprechweisen angeboten, die keinen Unterschied zwischen der bloßen Oberfläche und dem Darunter- oder Dahinterliegenden machen, sondern die Relationen eines Phänomens in einer flachen Ontologie beschreiben. Diese Alternative verhält sich, so werde ich vorschlagen, wechselseitig ausschließend zum beschriebenen Problem, was hieße, man könne entweder auf eine kritisch-aufdeckende oder post-kritisch-flache Weise Erziehungswissenschaft betreiben – aber nicht sinnvollerweise zugleich.

Im fünften Kapitel wurde der kritische Bruch mit den Akteuren beschrieben und aus fünf Perspektiven problematisiert. Aus epistemologisch-methodologischer Perspektive wurde fraglich, weshalb der Kritiker außerhalb des Verblendungszusammenhangs steht, wie er sich also aus dem Teufelskreis der Täuschungen, in dem er die Akteure gefangen sieht, befreien konnte. Aus normativ-demokratischer Perspektive wurde die Objektivierung der Subjekte durch den Kritiker problematisiert, insofern dieser annimmt, besser über sie Bescheid zu wissen als diese selbst und daher für die Akteure sprechen oder sie über ihre eigene Situation aufklären kann. Aus pädagogisch-emanzipatorischer Perspektive wurde bezweifelt, ob eine solche Aufklärung der Akteure in der vom Kritiker beabsichtigten Weise wirksam werden kann. Aus politisch-progressiver Perspektive wurde beobachtet, dass Kritik zu einer unbeabsichtigten Konservierung des Problems sowie auch zur Selbsterhaltung des Kritikers beitragen kann. Aus empirischer Perspektive schließlich ließ sich feststellen, dass die Annahme einer spezifisch kritischen Position in Abgrenzung zu den Akteuren empirisch nur schwer haltbar ist. Im achten

Kapitel werden mit den Motiven der Gleichheit und Symmetrie alternative Sprechweisen zum kritischen Bruch mit den Akteuren angeboten, die in der Lage sind, von einer prinzipiellen Gleichwertigkeit der Sichtweisen von Forscherin und Akteuren ausgehen und damit zu rechnen, dass Forscherin und Akteure zwar verschiedene Perspektiven auf einen Gegenstand einnehmen können, diese jedoch nicht per se verschieden wahr oder kritisch sind. Bezüglich des Verhältnisses dieser Alternativen zu dem Problem des Bruchs schlage ich vor, dass eine post-kritische Erziehungswissenschaft den Bruch so weit wie möglich vermeiden sollte, es allerdings bestimmte Fälle gibt, in denen er legitim und notwendig bleibt.

Im sechsten Kapitel wurde argumentiert, dass in der kritischen Erziehungswissenschaft negatives Sprechen vorherrscht, wohingegen positives Sprechen kaum kultiviert wird. Diese Negativität wurde als Sound beschrieben, der pädagogische Phänomene als negativ erscheinen lässt und pädagogischen Akteuren nicht ausreichend Orientierungswissen zur Verfügung stellt. Im neunten Kapitel werden mit den Motiven der Positivität und Affirmation alternative Sprechweisen zur vorherrschenden Negativität angeboten. Dabei geht es jedoch nicht darum, nicht mehr negativ zu sprechen, sondern zusätzlich auch auf theoretisch anspruchsvolle Weise positiv über Pädagogik sprechen zu können. Insofern würde eine post-kritische Erziehungswissenschaft negative und positive Sprechweisen integrieren.

Um auf die beschriebenen Probleme der Kritik antwortende Alternativen einer post-kritischen Erziehungswissenschaft zu präsentieren, sind die Kapitel im folgenden dritten Teil wie folgt strukturiert: Zunächst werden die Kapitel jeweils in ihrem ersten Abschnitt den Bezug der darauffolgend präsentierten Alternative zu dem im letzten Teil beschriebenen Problem explizieren, also einen Vorschlag für das Verhältnis zwischen post-kritischer Erziehungswissenschaft und dem Problem der Kritik unterbreiten. Darauffolgend werden in jedem Kapitel jeweils zwei Sprechweisen vorgestellt, die aussichtsreich scheinen, eine Alternative zu den jeweiligen Problemen der Kritik anzubieten und somit einen Einsatz einer post-kritischen Erziehungswissenschaft darstellen könnten. Dies erfolgt, indem die Sprechweisen zunächst vorgestellt, dann anhand einer erziehungswissenschaftlichen Studie illustriert und schließlich hinsichtlich deren Potential für eine post-kritische Erziehungswissenschaft diskutiert werden. Die Kapitel schließen mit einem zusammenfassenden Rückblick.

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 überbordnendem 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 constructing 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 rekurrieren 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 *her-vorgeht*.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/Mörger (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 Fischen 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 »verteilterm 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 verschränkt 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 zweite 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 Forschensubjekt] 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.). Vobruba 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 Pädagog*innen selbst beispielsweise auch die Adressat*innen 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 Autor*innen, 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 Vobruba's 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 Handlungsrationitäten 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 *alltätlich* 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 Rechtfertigungspraktiken 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 Leistungspolitiken* 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 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 Rancièrès 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 Rancièrès 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* außenvorge lassen.

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 Schildermans⁶⁷ 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 *mögliches* – 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[zusetzen]*« (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 anerkennungsfähig 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.

Schluss

Die Forschungsfrage dieser Arbeit war: Welche Alternativen lassen sich zu einem kritischen Sprechen über Pädagogik ausweisen? Sie kann nun wie folgt beantwortet werden. Als Alternative zu dem Problem der Kritik, dass sie riskiert, ihre Phänomene zu verlieren, indem sie diese auf darunterliegende Kräfte und Strukturen reduziert, wurden die flache Ontologie der Praxistheorie und Relationalität der Akteur-Netzwerk-Theorie vorgestellt. Ein in diesem Sinne flaches Denken lässt nichts zu, Phänomene auf vor deren Untersuchungen festgelegte Strukturen zurückzuführen. Demgegenüber wurde ein Vokabular vorgestellt, das Phänomene als Ergebnis ihrer Relationen beschreibbar macht. Als Alternative zum Problem des Bruchs mit den Akteuren, das darin besteht, dass Kritik oft nur schlecht in der Lage ist, die Sichtweise der Akteure ernst zu nehmen, da diese als inkompetent oder verblendet erachtet werden, wurden Sprechweisen der Symmetrie und Gleichheit vorgestellt, die mit symmetrischer Kritikfähigkeit rechnen oder von einer Gleichheit in der Beziehung zwischen Forscherinnen und Beforschten ausgehen, die axiomatisch gesetzt und dann praktisch verifiziert werden kann. Schließlich wurden als Alternative der vorherrschenden Negativität im kritischen Sprechen mit den Motiven der Liebe, Verbindung, Sorge und Bedeutsamkeit Möglichkeiten erkundet, affirmativ bzw. positiv über pädagogische Phänomene und Praktiken zu sprechen.

In der Zusammenschau ergibt sich eine Vielfalt an Möglichkeiten, anders- oder mehr-als-kritisch erziehungswissenschaftlich zu sprechen. Zur Exploration post-kritischer Perspektiven habe ich theoretische Ressourcen gewählt, die sich zweifelsohne nicht in eine kohärente Position zusammenführen lassen: Arendts Liebe zur Welt und die prozessphilosophischen Sprechweisen von Positivität könnten entgegengesetzter kaum sein; Boltanskis Soziologie der Kritik und Rancières Annahme der Gleichheit sind insofern inkommensurabel, als dass sie Wissenschaft in nahezu vollständig unterschiedlichen Modi betreiben; einzig Schatzkis Praxistheorie und Latours Akteur-Netzwerk-Theorie ließen sich womöglich vereinbaren.¹ Dieses Arrangement wurde gewählt, um die Diversität post-kritischer Sprechmöglichkeiten für die Erziehungswissenschaft anzuzeigen. Damit sollte vermieden werden, von einer potentiellen Ablehnung einer spezifischen als Alternative

1 Eine Vereinbarkeit von Praxistheorie und Akteur-Netzwerk-Theorie kann meines Erachtens insbesondere hinsichtlich der hier vorgestellten Perspektivierung konstatiert werden, in der die Akteur-Netzwerk-Theorie gleichsam eine Weiterführung der flachen Ontologie der Praxistheorie darstellt.

präsentierten Ressource auf die Unmöglichkeit einer post-kritischen Alternative überhaupt zu schließen.²

Folgt man dieser Arbeit in ihrer Hoffnung, diese vielfältigen post-kritischen Sprechmöglichkeiten mögen in der Lage sein, der Erziehungswissenschaft ein Vokabular zur Verfügung zu stellen, die beschriebenen Probleme kritischen Sprechens zu umgehen, zu lösen oder zu entkräften, ergibt sich die Frage, in welchem Verhältnis eine solche post-kritische Erziehungswissenschaft zur Kritik und ihren beschriebenen Problemen steht. Diesbezüglich habe ich im dritten Teil dieser Arbeit für drei verschiedene, an die jeweiligen Probleme und Alternativen angepasste Verhältnissetzungen plädiert. Bezüglich des Verhältnisses einer post-kritischen Erziehungswissenschaft zum ersten Problem der Aufdeckung habe ich vorgeschlagen, dieses als sich wechselseitig ausschließende Alternative zu fassen. In diesem Sinne wäre es möglich, entweder kritisch-aufdecken oder post-kritisch-flach und -relational Erziehungswissenschaft zu betreiben. In Bezug auf das zweite Problem des Bruchs mit den Akteuren habe ich vorgeschlagen, den Bruch so weit wie möglich zu vermeiden, allerdings mit der Möglichkeit zu rechnen, dass es Fälle und Situationen geben kann, in denen ein Bruch mit den Akteuren legitim oder sogar notwendig ist. Bezüglich des dritten Problems habe ich dafür argumentiert, das negative Sprechen der Kritik durch anspruchsvolle positive Sprechweisen anzureichern und somit eine Alternative zur vorherrschenden Negativität zu entwickeln, ohne die negativen Sprechweisen selbst aus einer post-kritischen Erziehungswissenschaft auszuschließen.

Diese Verhältnisse einer post-kritischen Erziehungswissenschaft zur Kritik will ich kurz weiter diskutieren, denn ich stimme Hodgson, Vlieghe und Zamojski zu, dass »[t]he relationship with critical inquiry in education [...] will remain crucial [...] in the further articulation of a post-critical stance« (2020c, 161). Salvatore (2018, vgl. Oliverio/Thoilliez 2024) skizziert drei Optionen für das Verhältnis einer post-kritischen Position zur Kritik: Post-Kritik als *Integration* der Kritik, Post-Kritik als *Ablehnung* der Kritik und Post-Kritik als *Korrektur* der Kritik. Anschließend an die drei beschriebenen Verhältnisse einer post-kritischen Erziehungswissenschaft zur Kritik schlage ich vor, zwischen den entsprechenden Hinsichten zu differenzieren: Hinsichtlich des Problems der Aufdeckung schlage ich eine Ablehnung vor, hinsichtlich des Bruchs eine Korrektur und hinsichtlich der Negativität eine Integration. Salvatores Optionen ordnen Oliverio und Thoilliez (2024, 1034f.) exemplifizierend

- 2 Insofern könnte die Nähe von Praxistheorie und Akteur-Netzwerk-Theorie als Schwäche dieser Arbeit angesehen werden. Ich habe allerdings versucht, mit dem Einbezug der Phänomenologie, der Negativen Dialektik und des *surface readings* weitere Theorieoptionen aufzuzeigen, die ebenfalls als Alternative zur Aufdeckung weiterverfolgt werden könnten.

die Arbeiten von Felski (2015), Latour (2007a) und Cooper (2014) zu. Legt man diese Optionen an die im dritten Teil aufgerufenen Autorinnen an, ließen sich diese womöglich so gruppieren: Boltanski und Braidotti geht es um eine Korrektur der Kritik, Serres und Vobruba lehnen Kritik als Aufgabe ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit ab, Latour und Rancière schwanken zwischen Ablehnung und Korrektur – vielleicht müsste man für sie sagen: Korrektur *durch* Ablehnung.³

Neben solchen *systematischen* Verhältnisbestimmungen ließe sich auch eine *zeitliche* denken. Diese Möglichkeit, das Verhältnis einer post-kritischen Erziehungswissenschaft zur Kritik zu konzeptionalisieren, bietet Zamojski an, wenn er sagt, »post-criticality was actually the next step after critique, not against critique« (Zamojski in Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2020c, 161). Daran schließt die Frage an, ob der zweite Schritt ohne den ersten möglich ist: Kann eine post-kritische Erziehungswissenschaft entwickelt werden, ohne vorher kritisch »gewesen« zu sein? Dies lehnt Zamojski ab: Er hält es für notwendig, die kritische Tradition studiert zu haben, bevor man sich einer post-kritischen Erziehungswissenschaft zuwendet, da er sonst die Gefahr als zu groß einschätzt, die Einsichten der kritischen Erziehungswissenschaft zu missachten oder hinter diese zurückzufallen.⁴ Für Zamojski ist eine post-kritische

3 Schatzki und Arendt befinden sich gewissermaßen jenseits eines expliziten Verhältnisses zur Kritik, insofern eher Beschreiben und Verstehen als Kritisieren ihre primären Anliegen darstellen. Es ist interessant, dass meines Erachtens keine der im dritten Teil aufgerufenen Autorinnen primär der Option der Integration der Kritik in eine post-kritische Position zuzuordnen ist. Folgt man Oliverio/Thoilliez' (2024) Einschätzung, dies sei Felskis Strategie, könnte sich erklären, weshalb Felski an vielen Stellen dieser Arbeit immer wieder als entscheidende Stichwortgeberin fungiert, ohne aber als starken eigenen Einsatz vorgestellt zu werden. Vor diesem Hintergrund könnte es fruchtbar sein, expliziter nach integrativen Modellen für eine post-kritische Erziehungswissenschaft Ausschau zu halten.

4 Mündliche Mitteilung. In einer pointierten Verschachtelung von biographischen, systematischen und den erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs analysierenden Argumenten konstatiert Zamojski: »Lassen Sie mich öffentlich klarstellen, wie wichtig mir diese Perspektive [der Kritischen Pädagogik] ist. Ich bin, was meinen akademischen Werdegang betrifft, in dieser Tradition groß geworden, die bis heute mein Selbstverständnis als Wissenschaftler prägt. Allerdings ist mir aufgefallen, dass manche von uns, die sich der kritischen Erziehungswissenschaft verschrieben haben, im Laufe der Jahre in der Anwendung dieses Ansatzes recht dogmatisch und im Gebrauch der kritischen Werkzeuge, die er uns an die Hand gibt, recht schematisch geworden sind. Nach meinem Empfinden widerspricht dies Adornos [...] grundlegendem Appell, dass ›Denken [...], um wahr zu sein, heute jedenfalls, auch gegen sich selbst denken‹ muss. Sind wir auch gegenüber dem kritischen Paradigma kritisch genug? Und was würde dies bedeuten? Offensichtlich nicht,

Erziehungswissenschaft nur in Auseinandersetzung mit kritischer Erziehungswissenschaft denkbar.

Demgegenüber plädieren Oliverio und Thoilliez für ein Verhältnis, das die post-kritische Erziehungswissenschaft nicht als abhängig von Kritik fasst. Die Kombination kritischer und post-kritischer Sprechweisen sollte demnach »draw upon the principle of complementarity: both views are indispensable to provide a complete description of the education phenomenon, but they cannot be deployed at the same time« (Oliverio/Thoilliez 2024, 1042). Daraus folgt für Oliverio und Thoilliez, dass »there is no dependence« post-kritischer gegenüber kritischen Sprechweisen (ebd.).⁵ Wenngleich ich Sympathien für die friedfertigen Konnotationen dieser Verhältnisbestimmung habe, scheint sie mir doch, aus Gründen, die ich im dritten Kapitel dargelegt habe, nicht vollständig durchzuhalten zu sein. Für Oliverio und Thoilliez, »the technical, the critical and the post-critical perspectives [...] represent different theoretical and methodological options, linked with respective traditions of enquiry and different ways of approaching the empirical realities of educational practice« (ebd., 1039). Oliverio und Thoilliez halten es für fruchtbar, von *post-critical pedagogy* als Paradigma oder Forschungsprogramm zu sprechen, »because it contributes to making it clear that these different traditions also adopt different methodological rules and norms and originate from a different take on what education(al research) is all about« (ebd., 1039f., vgl. Oliverio 2020c).

Bei all diesen Differenzen besteht Einigkeit in den Arbeiten zu einer *post-critical pedagogy* hinsichtlich des Anliegens, kritische Erziehungswissenschaft nicht durch post-kritische Erziehungswissenschaft zu beschädigen, abzulösen oder zu verdrängen. Es geht nicht darum, »throwing the baby out with the bathwater: this is not post-critique at the expense of critique« (Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2020c, 161). Dies kann am Beispiel der intensiven Auseinandersetzung mit Hochschulbildung (vgl. Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2020b) veranschaulicht werden:

dass wir die Kritik aufgeben! Im Gegenteil, die kritischen Einsichten, die gegen die kritische Theorie, die kritische Pädagogik oder das kritische Paradigma insgesamt formuliert werden, entspringen vielmehr dem Kern von Adornos Appell« (Zamojski 2022a, 153, mit Zitat aus Adorno 1966, 356). Biographisch gesehen haben alle drei Autorinnen des *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* zuvor intensiv in der kritischen Tradition gearbeitet und publiziert.

- 5 Damit grenzen sich Oliverio und Thoilliez (2024, 1041f., vgl. Oliverio 2020c) explizit von meinem Vorschlag ab, kritische und post-kritische Sprechweisen als wechselseitig aufeinander verwiesen zu betrachten (Wortmann 2019).

[I]t is important to draw attention to the extent to which marketisation and commodification have colonised higher education, changing the practices and self-understandings constitutive of it. Post-criticality does not deny that the student experience discourse is a myth, a form of false consciousness, and a potentially dangerous one at that. But, the question [...] is: where do we go from there? We can repeat the critical analysis over and over again, complain about the situation, and fill whole conferences with papers about what is going on and its devastating effects. (Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2020c, 161)

Ich greife diese Frage auf und beziehe sie auf diese Arbeit: *Where do we go from here?* Im Folgenden skizziere ich neun mögliche Forschungsmöglichkeiten in Anschluss an diese Arbeit. Ich tue dies auch, um den *unabgeschlossenen Charakter* der Arbeit zu betonen. In vielen Hinsichten stellt sie nicht mehr als erste Andeutungen bereit und kann aus der Perspektive der im Folgenden skizzierten möglichen Forschungsperspektiven als Prolegomena zu einer post-kritischen Erziehungswissenschaft gelesen werden. Ich gliedere die vorgestellten Forschungsoptionen grob nach Nähe zum Anliegen dieser Arbeit, sodass sie immer stärker über diese hinausgehen.

Eine Möglichkeit, die Kraft der vorliegenden Arbeit zu stärken, bestünde darin, weitere Sprechmöglichkeiten auf ihr Potential als Alternativen einer post-kritischen Erziehungswissenschaft hin zu überprüfen. Inhaltliche Optionen für diese Möglichkeit wurden an einigen Stellen des dritten Teils angedeutet.⁶ Darüber hinaus würde ich es sowohl für fruchtbar halten, neuere Entwicklungen innerhalb der Kritischen Theorie zu sondieren, etwa die Arbeiten Honneths (vgl. Klinkisch 2015) oder Kompridis' (vgl. Felski 2023), als auch Theorietraditionen, die sich explizit als Alternative zu einer kritischen Theorie verstehen, wie etwa die Systemtheorie Luhmanns (vgl. Krönig 2022), allerdings in dieser Arbeit noch nicht berücksichtigt wurden.

Zweitens bestünde ein an diese Arbeit anschließendes Forschungsvorhaben darin, die Verhältnisse zwischen dem als Probleme und Alternativen Ausgewiesenen, genauer zu beschreiben, indem jeweils eine Vereinseitigung hinsichtlich der entsprechenden theoretischen Ressourcen vorgenommen würde. Während es das Anliegen dieser Arbeit war, wie im ersten Teil ausgeführt wurde, relativ grobe Linien zu ziehen und es dafür gerade angebracht schien, auf heterogene theoretische Ressourcen

6 Beispielsweise wurden im ersten Abschnitt des siebten Kapitels die Phänomenologie und Adornos Negative Dialektik sowie die literaturtheoretische Diskussion um *surface reading* knapp als Ressourcen einer Alternative zum Problem der Aufdeckung skizziert und im vierten Abschnitt des achten Kapitels postkoloniale und feministische Theorien als Möglichkeiten benannt, den Bruch mit den Akteuren zu vermeiden.

zurückzugreifen, wäre es ebenso möglich, detaillierter Probleme und daran anschließende Alternativen jeweils mit nur einer theoretischen Ressource zu beschreiben und deren Verhältnis dann genauer zu bestimmen. Insofern die genutzten theoretischen Ressourcen dieser Arbeit als alles andere als widerspruchsfrei eingeschätzt werden können, würde dieses vereindeutigende Vorgehen auch ermöglichen, die jeweilig umfangreiche Kritik an den jeweiligen theoretischen Ressourcen detaillierter aufzunehmen und weiterzuführen (beispielsweise die Kritik an und Weiterführung von Latour in Thiele 2015, von Boltanski in Celikates 2009 oder von Rancière in Sonderegger 2019).

Drittens könnte die Arbeit gestärkt werden, wenn die Diagnose einer weitgehenden Hegemonie kritischer Sprechweisen im nicht-technisch forschenden Teil der Erziehungswissenschaft, die hier von Hodgson, Vlieghe und Zamojski (2017; Zamojski 2022a) übernommen wurde, nachgewiesen würde. Hierzu könnte an die drei vorgestellten Eigenschaften der Kritik – Aufdeckung, Bruch, vorherrschende Negativität – angeschlossen werden, indem diese, einzeln oder gemeinsam, als »Marker« für Kritik verstanden würden. Dann wäre es auch möglich, zu untersuchen, wie sich diese drei Eigenschaften zueinander verhalten – etwa, ob und wie sie gemeinsam auftreten – und ob ihre Beschreibung noch justiert werden müsste, um ein diagnostisches Potential entfalten zu können. Lässt sich die Diagnose auch bei gründlicherer Analyse halten, ließe sich daran anschließend die Frage verfolgen, wie es dazu kam, dass Kritik so einflussreich in der Erziehungswissenschaft wurde. Dabei könnte die von Rohstock (2021a) entwickelte These weiter verfolgt werden, dass sich die technischen und kritischen Forschungstraditionen gleichzeitig und in Abgrenzung zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik entwickelt haben. Diese historische Perspektive wäre anschlussfähig an die systematische Diagnose der Ähnlichkeit technischer und kritischer Sprechweisen in der Erziehungswissenschaft (vgl. Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2017; Vlieghe/Zamojski 2019a; Zamojski 2022a). Eine solche Verbindung historischer und systematischer Beschreibungen könnte genutzt werden, um den Status einer post-kritischen Erziehungswissenschaft als »drittes Vokabular« fundierter auszuweisen.

Viertens bestünde eine Möglichkeit für weitere Arbeit an einer post-kritischen Erziehungswissenschaft darin, die hier entwickelten Alternativen stärker an den disziplinären Diskurs der Erziehungswissenschaft anzubinden. Es wäre detaillierter zu prüfen, welche ähnlichen oder weiterführenden Vorschläge bereits vorliegen (wie etwa einer »entwicklungsorientierten Bildungsforschung«, vgl. Reinmann/Sesink 2011), die von einer post-kritischen Erziehungswissenschaft aufgegriffen und gestärkt werden könnten (und vice versa). Diese Möglichkeit besteht insbesondere auch für die Ideengeschichte der Erziehungswissenschaft, insofern diese Arbeit zur Entwicklung alternativer Sprechmöglichkeiten nahezu

ausschließlich auf theoretische Ressourcen außerhalb der Disziplin zurückgegriffen hat. Vor dem Hintergrund einer solchen stärkeren Rückbindung an den disziplinären Diskurs wäre es auch besser möglich, das tatsächliche Innovationspotential der hier als Alternativen präsentierten Sprechweisen einzuschätzen, und somit begründeter anzugeben, was (welche Sprechweisen einer post-kritischen Erziehungswissenschaft), wo (hinsichtlich welcher pädagogischer Praxisfelder), in welcher Hinsicht (mit Blick auf welche pädagogischen Phänomene und Praktiken) als innovativ erprobt und weiter ausgearbeitet werden könnte.

Daran schließt fünftens das mögliche Unternehmen an, die vorgestellten Alternativen anhand der theoretischen und empirischen Untersuchung konkreter pädagogischer Phänomene und Praktiken zu erproben. Dadurch ließe sich sowohl das Potential einer post-kritischen Erziehungswissenschaft zur Beschreibung dieser Gegenstände demonstrieren als auch die hier relativ abstrakt beschriebenen Alternativen in Auseinandersetzung mit konkreten Gegenständen konkretisieren und gegebenenfalls justieren. Hierzu wäre auch eine Weiterentwicklung von Methoden theoretischer (vgl. Bellmann 2020; Ricken 2020; Thompson/Brinkmann/Rieger-Ladich 2021) und empirischer (vgl. Swillens et al. 2021; Custers/Magalhães 2023; Dejangs/Simons/Masschelein 2024; Rohstock 2024; Schwimmer 2024; Zamojski 2024) Forschung im Sinne einer post-kritischen Erziehungswissenschaft möglich (vgl. Schildermans/Vlieghe/Wortmann 2024).

In ähnlicher Weise ließe sich sechstens anhand von Fallstudien konkreter, einflussreicher kritischer oder (*avant la lettre*) post-kritischer Positionen der Bildungs- und Erziehungstheorie das analytische Potential der in dieser Arbeit entwickelten Beschreibungen von Problemen und Alternativen erproben und gegebenenfalls justieren. Inwiefern »zeigen« sich hier die Probleme kritischer Erziehungswissenschaft? Wie werden sie bearbeitet? Ist es möglich, »to identify ›post-critical‹ elements also in authors of the critical canon« (Oliverio 2020, 1)? Welche erziehungswissenschaftliche Motive bieten Autorinnen, die in abgrenzender Auseinandersetzung zur Kritischen Erziehungswissenschaft schreiben? Ein interessantes Beispiel für eine Position der kritischen Tradition bestünde in den Arbeiten Gruschkas, der seine »Negative Pädagogik« (1988) hinsichtlich positiver, auf empirischen Arbeiten aufbauender Theorien des Lehrens (2013; 2014) erweiterte. Hinsichtlich *avant la lettre* oder implizit post-kritischer Positionen böten sich meines Erachtens etwa die Arbeiten Noddings' (1984/2013), Biestas (2013; 2022), Masscheleins (2010; Masschelein/Simons 2013), Reichenbachs (2014; 2020) und Hansens (2021) an.

Die siebte Möglichkeit der Weiterführung dieser Arbeit würde diese in das Feld der qualitativen Bildungsforschung überführen. Diese Arbeit fokussierte insbesondere auf theoretische Forschung, doch ließen sich die

in dieser Hinsicht beschriebenen Probleme und vorgeschlagenen Alternativen womöglich in ähnlicher Weise produktiv im Hinblick auf qualitative Methoden, sowohl im Bereich der empirischen Forschung selbst als auch hinsichtlich ihrer Methodenentwicklung, diskutieren. Meine Intuition diesbezüglich ist, dass sich ein Großteil der in der deutschsprachigen qualitativen Bildungsforschung dominanten Methoden der »rekonstruktiven Sozialforschung« insbesondere durch die Probleme der Aufdeckung und des Bruchs produktiv irritieren ließen. Die entsprechenden, im siebten und achten Kapitel vorgeschlagenen Alternativen scheinen mir, mit Ausnahme des Vokabulars Rancières, auch für qualitativ-empirische Forschung anschlussfähig zu sein.

Die achte Möglichkeit bestünde darin, den in dieser Arbeit immer wieder angedeuteten Schritt von einer post-kritischen Erziehungswissenschaft zu einer post-kritischen Pädagogik zu gehen. Hierzu wären die Potentiale der hier der Erziehungswissenschaft vorgeschlagenen Sprechmöglichkeiten für pädagogisches Sprechen zu erproben. Beispielsweise könnte die Sprechweise der Gleichheit zwischen Forscherinnen und Beforschten auf die Gleichheit zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen übertragen werden. Wie deutlich geworden sein sollte, halte ich es für ausgesprochen ratsam, bei einer solchen Übertragung die Unterscheidung zwischen erziehungswissenschaftlichem und pädagogischem Sprechen aufrechtzuerhalten, also deren Grenzen nicht zu verwischen, sondern explizit zu markieren, gerade um sowohl der Erziehungswissenschaft als auch der Pädagogik die Möglichkeit zu Eigenlogiken, die potentiell nicht übertragbar sind, zuzugestehen.

Schließlich bestünde eine neunte Möglichkeit darin, meine Bemühungen um eine post-kritische Erziehungswissenschaft nicht nur in den größeren Kontext der verschiedenen Versuche ihrer Aus- und Durchführung zu stellen, sondern diese wiederum zu erweitern in Richtung einer Bewegung hin zu einer »sorgsamten Theoriebildung« (vgl. Laner 2020; Schildermans 2020a). Für eine solche könnte die Bewegung von einer kritischen zu einer post-kritischen Haltung ergänzt werden durch eine Bewegung von schneller zu langsamer Theoriebildung (vgl. Stengers 2018; Rohstock 2021b) sowie von einer die Wissenschaft primär als Streit und Kampf verstehenden hin zu einer generösen und kooperativen Haltung (vgl. Fitzpatrick 2021).

Rückblickend stellt sich mir die Frage: *What have I done to post-critical pedagogy?* Was habe ich ihr angetan, was (hin)zugefügt? Im Kontext der bereits erwähnten Diskussion um post-kritische Perspektiven auf die Hochschulbildung nennt Jendza die »idea of post-criticality« »very delicate« und empfiehlt, geradezu »overprotective« mit ihr umzugehen (Jendza in Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2020c, 159). In der vorliegenden Arbeit habe ich geradewegs den entgegengesetzten Weg eingeschlagen und versucht, die Idee einer post-kritischen Erziehungswissenschaft

experimentell in verschiedene, auch sich widersprechende Richtungen zu entwickeln. Dabei ging es mir gerade nicht darum, »to *protect* the idea of post-criticality« (Jendza in ebd., 159f., Hv. KW), sondern diese in pragmatistischer Manier zu *testen*, und zwar hinsichtlich ihres kulturpolitischen Anregungspotentials für die Erziehungswissenschaft.⁷

Dabei war die grundlegende Intuition: »Es müsste stets eine Alternative geben, die es uns erlaubt, die *Möglichkeit* der Kritik zu erhalten, ohne sie zur *Bedingung* des Denkens zu machen« (Garcia 2019, 288, Übers. KW). Gleichwohl: Die Kritik *war* Bedingung des Denkens einer Alternative zur Kritik. »Wir sind [...] Kinder der Kritik, wir suchen die Kritik durch die Kritik zu überholen, durch eine Kritik, die nicht reduziert, sondern wiederherstellt« (Ricœur 1971, 398). Eine post-kritische Erziehungswissenschaft könnte in Ricœurs Sinne als *sekundär naiv* begriffen werden. Ricœur beschreibt die Kritik als Stadium, in dem die Naivität und unmittelbare Evidenz der ersten (in seinem Fall: Bibel-)Lektüren genommen wird. Dieser Verlust durch das kritische Studium der Schrift nimmt zugleich auch deren orientierende Kraft, was wiederum zu einer Sehnsucht führt: »[J]enseits der Wüste der Kritik wollen wir aufs neue angesprochen werden« (ebd., 397). Nun »stellt sich die Frage: Wie geht es weiter?« (ebd., 395). Ricœurs Antwort lautet: mit einer sekundären Naivität. »Soll das heißen, daß wir in die erste Naivität *zurückgelangen* können? Keineswegs. Auf jeden Fall ist etwas verloren, unrettbar verloren: die Unmittelbarkeit des Glaubens« (ebd., 399, Hv. KW). Allerdings »können wir Heutige doch *in der Kritik und durch sie einer zweiten Naivität zustreben*« (ebd., Hv. KW). Dies kommt meines Erachtens dem nahe, was David Foster Wallace auf seine folgende Frage versuchte (vgl. Wallace 2012):

- 7 Die Idee des Testens findet sich auch in den Diskussionen um eine *post-critical pedagogy*. So beschreiben die Autorinnen des *Manifestos*, »it is a matter of testing our words, seeing whether they can do justice to the practices and experiences and their educational force« (Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2020c, 166). Möglicherweise allerdings besteht ein Unterschied zwischen diesem Anliegen, pädagogischen Praktiken und bildenden Erfahrungen gerecht werden und diese *als* pädagogisch und bildend in den Blick nehmen zu wollen, einerseits und dem Anliegen dieser Arbeit andererseits, das insbesondere auf das Vokabular der Erziehungswissenschaft abzielt. Während Vlieghe/Zamojski (2019a) das Sein pädagogischer Praktiken beschreiben wollen, ging es mir um sprachliche Innovation in der Erziehungswissenschaft. Dieser Unterschied ist nicht notwendigerweise widersprüchlich, insofern Beschreibungen pädagogischer Praktiken zu erziehungswissenschaftlichen Innovationen führen können und andersherum erziehungswissenschaftliche Beschreibungsweisen genutzt werden können, um das Sein pädagogischer Praktiken darzustellen und als pädagogisch auszuweisen.

SCHLUSS

Sarcasm, parody, absurdism and irony are great ways to strip off stuff's mask and show the unpleasant reality behind it. The problem is that once the rules [...] are debunked, and once the unpleasant realities [...] are revealed and diagnosed, *then* what do we do? (Wallace zitiert nach Halfmann 2012, 47f.)

Auf diese Frage suchte die vorliegende Arbeit eine erziehungswissenschaftliche Antwort anzubieten.

Dank

Ich danke den deutschen Steuerzahlerinnen für die nicht selbstverständliche Bereitschaft, Grundlagenforschung und wissenschaftliche Selbstreflexion zu finanzieren. Materiell ermöglicht wurde diese Arbeit durch eine Stelle an der Universität Tübingen, ein Stipendium der Landesgraduiertenförderung Baden-Württemberg, ein Stipendium der Studienstiftung des deutschen Volkes sowie eine Stelle an der Universität Jena. Ich danke den beteiligten Akteurinnen für das entgegengebrachte Vertrauen in meine Arbeit.

Ich danke Markus Rieger-Ladich für die Verhinderung zahlreicher zum Scheitern verurteilter Promotionsprojekte. Weiterhin danke ich ihm für die Begleitung meiner Arbeit, die ich als von Vertrauen und diskursiver Offenheit geprägt wahrgenommen habe. Ihm verdanke ich mein Selbstverständnis als Allgemeiner Erziehungswissenschaftler, das dieser Arbeit zugrunde liegt. Anne Rohstock danke ich sowohl für nachdrückliche Bekräftigung in Phasen des Zweifels als auch für angemessene Ermahnungen in Phasen der Euphorie. Beides war mir von unschätzbarem Wert. Matthias Alke danke ich für die Bereitschaft, den Prüfungsvorsitz der Disputation zu übernehmen.

Diese Arbeit verdankt sich wesentlich dem internationalen Diskussionskontext um eine *post-critical pedagogy*, an dem ich das Glück hatte, teilhaben zu dürfen. Dies verdanke ich insbesondere dem vorbehaltlosen Interesse von Bianca Thoilliez, Joris Vlieghe, Piotr Zamojski und Stefano Oliverio, mit denen ich streiten und von denen ich lernen durfte. Des Weiteren verdankt diese Arbeit viel den ausgiebigen Diskussionen in diesem Kontext mit Anna Blumsztajn, Franz Kasper Krönig, Hans Schildermans, Itay Snir, Judith Küper, Marina Schwimmer, Martin Karcher, Morten Koorsgard, Pia Rojahn, Viktor Swillens und Wiebe Koopal.

Ich danke meinen Abteilungskolleginnen Laura Böckmann, Melanie Lösche-Holl und Philipp Reichrath (aka Doktreff3000), Flora Petrik und Jule Janczyk, die mich immer wieder inhaltlich herausgefordert haben, sowie Angela Janssen und Christian Grabau, die mir in vielen Hinsichten ein Vorbild waren. Anne Lill und Nele Kuhlmann danke ich für Unterstützung und Ansporn insbesondere in der Endphase des Schreibens.

Ich danke Rita Felski für ihr Interesse und ihre Bereitschaft, ihre eigene Arbeit im Hinblick auf mein Vorhaben zu diskutieren. Ähnliche Anregungen verdanke ich wertvollen Gesprächen mit Annemarie Mol und Robin Celikates. Weiterhin danke ich Hanno Su für Diskussionen über Pragmatismus, Martin Harant für Diskussionen über Tribalismus in der Wissenschaft, Ursina Jaeger über die Politizität von Forschung, Christian Grabau über Subjektivierung, Nele Kuhlmann über qualitative

Methoden, Hannah Klein über Foucault, Danilo Gajic und Max Möhring über Adorno und Arendt sowie Philipp Thomas über Phänomenologie, existentielle Fragen dies- und jenseits des Wissenschaftlerinnendaseins sowie für seine erwartungsvolle Neugier, die mir Bestätigung und Ansporn zugleich war.

Ich danke Wolfgang Zwierzynski für entscheidende Lektüreempfehlungen und stetige Literaturversorgung.

Ich danke den Organisatorinnen und Teilnehmerinnen von Tagungen, Kolloquien und Arbeitstreffen, in denen ich meine Arbeit zur Diskussion stellen durfte: dem Abteilungskolloquium der Allgemeinen Pädagogik an der Universität Tübingen (Anne Rohstock, Karin Amos, Marcus Emmerich und Markus-Rieger-Ladich), dem Kolloquium Allgemeine Erziehungswissenschaft und Historische Bildungsforschung an der Universität Kassel (Anne Rohstock und Ralf Mayer), dem Kolloquium Theorien der Erziehung und der Erziehungswissenschaft an der Universität Bochum (Norbert Ricken), dem Doktorandinnenkolloquium von Markus Rieger-Ladich, der Arbeitstagung »Lebendige Theorie« (Martin Karcher und Sales Rödel), der Tagung »Living Democracy?« des German Pragmatism Network, der Arbeitstagung »Critical Engagement with Normativity in Higher Education Curricula« der Tübingen School of Education, dem Forum Bildungs- und Erziehungsphilosophie, dem Postcritique Workshop (Rita Felski) sowie den Jahrestagungen der Philosophy of Education Society of Great Britain. Ich danke Selma Haupt für die Einladung zu den »Aachener Bildungsgesprächen« und einen ausführlichen Mailwechsel, in dem ich mit schwerwiegenden Einwänden konfrontiert wurde. Weiterhin danke ich den Teilnehmerinnen des Seminars »Grundlagentexte phänomenologischer Erziehungswissenschaft« im Wintersemester 2022/23 an der Universität Jena, mit denen ich in Seminardiskussionen erste Überlegungen zur Analyse von Negativität entwickelt habe.

Für wertvolle Kommentare zu Vorarbeiten und Teilen dieser Arbeit danke ich Aline Nardo, Anna-Lynn Ridderbusch, Anne Lill, Anne Rohstock, Bianca Thoilliez, Carlotta Voß, Christian Grabau, Flora Petrik, Franz Kasper Krönig, Hannah Klein, Hans Schildermans, Jakob Himmelmann, Jasmin Bentele, Joris Vlieghe, Judith Küper, Marina Schwimmer, Markus Rieger-Ladich, Martin Karcher, Martin Müller, Max Möhring, Milena Feldmann, Nele Kuhlmann, Pia Rojahn, Piotr Zamojski, Rita Felski, Sales Rödel, Sandro Herr, Stefano Oliverio und Ursina Jaeger. Für Korrekturen danke ich Laurens Starke, für Beratung hinsichtlich Feinheiten deutscher Grammatik und Interpunktion Corinna Huber.

Meiner Familie danke ich für Rückhalt und Vertrauen, meinen Freundinnen für ihre Geduld und Fürsorge, meiner Partnerin für ihre Liebe.

Literatur

- Absalon, Beate, Nina Franz, Andreas Gehrlach, Sebastian Köthe, Antonio Lucci und Stephan Zandt (Hg.). 2023. *Empfangen. Die andere Seite der Gabe*. Berlin: de Gruyter.
- Adamczak, Bini. 2004. Epilog zur Konstruktion eines kommunistischen Begehrens. In *Kommunismus. Kleine Geschichte, wie es endlich anders wird*. Münster: Unrast, 58–83.
- Adamczak, Bini. 2017. *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende*. Berlin: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 1951/2019. *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 1956/1990. *Zur Metakritik der Erkenntnistheorie. Studien über Husserl und die phänomenologischen Antinomien*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 1958/2022. Erpreßte Versöhnung. In *Noten zur Literatur* (Gesammelte Schriften, Band 11). Frankfurt: Suhrkamp, 251–280.
- Adorno, Theodor W. 1959. Theorie der Halbbildung. In *Soziologie und moderne Gesellschaft. Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin*, hg. Alexander Busch. Stuttgart: Ferdinand Enke, 169–191.
- Adorno, Theodor W. 1964. *Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 1966. *Negative Dialektik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 1970/2003. Frühe Einleitung. In *Ästhetische Theorie* (Gesammelte Schriften, Band 7). Frankfurt: Suhrkamp, 491–534.
- Adorno, Theodor W. 1971/2021. *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 1973/1990. *Philosophische Terminologie. Zur Einleitung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 1973/1997. *Ästhetische Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 2007. *Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ahmed, Sarah. 2004a. *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ahmed, Sarah. 2004b. Affective Economies. *Social Text* 22(2), 117–139.
- Ahmed, Sarah. 2010a. Feminist Killjoys (And Other Willful Subjects). *Scholar and Feminist Online* 8(3). Online: http://sfonline.barnard.edu/polyphonic/print_ahmed.htm (08.04.2023).
- Ahmed, Sarah. 2010b. Happy Objects. In *The Affect Theory Reader*, hg. Melissa Gregg und Gregory J. Seigworth. Durham: Duke University Press, 29–51.
- Akrich, Madeleine und Bruno Latour. 1992/2006. Zusammenfassung einer zweckmäßigen Terminologie für die Semiotik menschlicher und

- nicht-menschlicher Konstellationen. In *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*, hg. Andréa Belliger und David J. Krieger. Bielefeld: transcript, 399–405.
- Alkemeyer, Thomas und Nikolaus Buschmann. 2016. Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, hg. Hilmar Schäfer. Bielefeld: transcript, 115–136.
- Alkemeyer, Thomas, Nikolaus Buschmann und Matthias Michaeler. 2015. Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In *Praxis denken. Konzepte und Kritik*, hg. Thomas Alkemeyer, Volker Schürmann und Jörg Volbers. Wiesbaden: Springer, 25–50.
- Alkemeyer, Thomas, Herbert Kalthoff und Markus Rieger-Ladich (Hg.). 2015a. *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Alkemeyer, Thomas, Herbert Kalthoff und Markus Rieger-Ladich. 2015b. Bildungspraxis. Eine Einleitung. In *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte*, hg. Thomas Alkemeyer, Herbert Kalthoff und Markus Rieger-Ladich. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 7–33.
- Allen, Barry. 2011. Die Kulturpolitik nichtmenschlicher Dinge. In *Pragmatismus als Kulturpolitik. Beiträge zum Werk Richard Rortys*, hg. Alexander Gröschner und Mike Sandbothe. Berlin: Suhrkamp, 144–169.
- Allert, Heidrun und Michael Asmussen. 2017. Bildung als produktive Verwicklung. In *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*, hg. Heidrun Allert, Michael Asmussen und Christoph Richter. Bielefeld: transcript, 27–68.
- Althans, Birgit und Johannes Bilstein (Hg.). 2016. *Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Althans, Birgit, Friederike Schmidt und Christoph Wulf (Hg.). 2014. *Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Altrichter, Herbert. 2009. Praxisforschung als akzeptiertes Element der Erziehungswissenschaft? Zur in- und ausländischen Entwicklung. In *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive*, hg. Nicole Hollenbach und Klaus-Jürgen Tillmann. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–48.
- Altrichter, Herbert und Peter Posch. 2007. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amos, S. Karin. 2009. Educational Governance und Gouvernamentalität. Zur Beziehung zweier prominenter Forschungszugänge für das Verständnis der Rolle von ›Bildung‹ in der Spätmoderne. *Tertium Comparationis* 15(2), 81–121.
- Amos, Karin, Wolfgang Meseth und Matthias Proske. 2011. Öffentliche Erziehung revisited. Eine Einleitung. In *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*, hg. Karin Amos, Wolfgang Meseth und Matthias Proske. Wiesbaden: VS, 9–30.

- Andresen, Sabine 2007. Grenzen der Anerkennung – Anerkennung der Grenzen. In *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*, hg. Norbert Ricken. Wiesbaden: VS, 121–135.
- Anhalt, Elmar. 2009. Der ›Erziehende Unterricht‹. Zur Relevanz eines historischen Konzepts für die Planung, Analyse und Kritik des konkreten Unterrichts. In *Handbuch der Erziehungswissenschaft*, hg. Gerhard Mertens, Winfried Böhm, Ursula Frost und Volker Ladenthin. Leiden: Brill Schöningh, 263–271.
- Anderson, Sarah K. und Philip Tonner. 2023. A Post-critical Pedagogy for Sustainability: Engaging the Head, Heart, and Hands. *Open Scholarship of Teaching and Learning* 2(3), 163–172.
- Anker, Elizabeth S. 2017. Postcritique and Social Justice. *American Book Review* 38(5), 9–10.
- Anker, Elizabeth S. 2020. Beyond Ambiguity and Ambivalence: Rethinking the Tools of Critique. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.7.
- Anker, Elizabeth S. und Rita Felski (Hg.). 2017a. *Critique and Postcritique*. Durham: Duke University Press.
- Anker, Elizabeth S. und Rita Felski. 2017b. Introduction. In *Critique and Postcritique*, hg. Elizabeth S. Anker und Rita Felski. Durham: Duke University Press, 1–28.
- Arendt, Hannah. 1958/1994. Die Krise in der Erziehung. In *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München: Piper, 255–276.
- Arendt, Hannah. 1959. Reflections on Little Rock. *Dissent* 6(1), 45–56.
- Arendt, Hannah. 1960. *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Arendt, Hannah. 1979. *Vom Leben des Geistes. Das Denken*. München: Piper.
- Arendt, Hannah. 2002. *Denktagebuch 1950 bis 1973*. München: Piper.
- Assmussen, Michael. 2020. *Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff. Eine Analyse der Theoriearchitektur ausgewählter Bildungstheorien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Auray, Nicolas und Sylvaine Bulle. 2016. Rupture critique ou partage du sensible, dévoilement ou suspension de la réalité? Une lecture croisée de Boltanski et Rancière sur la notion d'émancipation. *SociologieS. Théories et recherches* 11. DOI: 10.4000/sociologies.5718.
- Austin, Jonathan L. 2019. A Parasitic Critique for International Relations. *International Political Sociology* 13(2), 215–231.
- Austin, Jonathan L. 2022. The Public, its Problems, and Post-critique. *International Politics Reviews* 10(1-2), 92–101.
- Austin, Jonathan L., Rocco Bellanova und Mareile Kaufmann. 2019. Doing and Mediating Critique: An Invitation to Practice Companionship. *Security Dialogue* 50(1), 3–19.
- Aviv, Rachel. 2024. Alice Munro's Passive Voice. The celebrated writer's partner sexually abused her daughter Andrea. The abuse transformed Munro's fiction, but she left it to Andrea to confront the true story. *The New Yorker*,

- 23.12.2024. Online: <https://www.newyorker.com/magazine/2024/12/30/alice-munros-passive-voice> (07.08.2025).
- Bader, Veit. 1991. *Kollektives Handeln. Protheorie sozialer Ungleichheit und kollektiven Handelns II*. Opladen: Leske + Budrich.
- Badiou, Alain. 2011. *Lob der Liebe*. Wien: Passagen.
- Baker, Bernadette. 1998. Child-centered Teaching, Redemption, and Educational Identities: A History of the Present. *Educational Theory* 48(2), 155–174.
- Balzer, Nicole und Johannes Bellmann. 2019. Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In *Normativität in der Erziehungswissenschaft*, hg. Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren und Jörg Zirfas. Wiesbaden: Springer VS, 21–47.
- Balzer, Nicole und Johannes Bellmann. 2023. Praxistheoretische Forschung zwischen Pädagogisierung und Ent-Pädagogisierung. Chancen und Risiken einer sozialtheoretischen Umcodierung der Erziehungswissenschaft. In *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms*, hg. Nele Kuhlmann, Nadine Rose, Ole Hilbrich, Johannes Bellmann und Sabine Reh. Wiesbaden: Springer VS, 35–66.
- Balzer, Nicole und Tobias Künkler. 2007. Von ›Kuschelpädagogen‹ und ›Leistungsapologeten‹. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung und Lernen. In *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*, hg. Norbert Ricken. Wiesbaden: VS, 79–111.
- Barthes, Roland. 1984. *Fragmente einer Sprache der Liebe*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bassler, Moritz, Fabian Stoermer, Uwe Spörl, Christoph Brecht, Tasos Zembylas, Holm Graessner und Niels Werber. 2002. Kultur als Text? *Kultur-Poetik* 2(1), 102–113.
- Bauer, Julian. 2014. ›Gerichtetes Wahrnehmen‹, ›Stimmung‹, ›soziale Verstärkung‹. Zur historischen Semantik einiger Grundbegriffe der Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. *NTM. Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin* 22(1/2), 87–109.
- Bauer, Ullrich, Uwe H. Bittlingmayer, Carsten Keller und Franz Schultheis (Hg.). 2014. *Bourdieu und die Frankfurter Schule. Kritische Gesellschaftstheorie im Zeitalter des Neoliberalismus*. Bielefeld: transcript.
- Beaufays, Sandra. 2014. Verstehen (comprendre). In *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, hg. Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein. Stuttgart: Metzler, 240–244.
- Beckwith, Sarah. 2017. Reading for Our Lives. *PMLA. Publications of the Modern Language Association* 132(2), 331–336.
- Belliger, Andréa und David J. Krieger. 2006. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. In *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*, hg. Andréa Belliger und David J. Krieger. Bielefeld: transcript, 13–50.
- Bellmann, Johannes. 2011. Jenseits von Reflexionstheorie und Sozialtechnologie. Forschungsperspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In

- Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*, hg. Johannes Bellmann und Thomas Müller. Wiesbaden: VS, 197–214.
- Bellmann, Johannes. 2020. Theoretische Forschung. Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. *Zeitschrift für Pädagogik* 66(6), 788–806.
- Bembeza, Sofia und Ruth Sonderegger. 2020. *Zusammen schreiben. Ein Versuch über das gute Schreiben*. Online: www.theoriekritik.ch/?p=4112 (27.11.2020).
- Benner, Dietrich. 1982. Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik* 28(6), 951–967.
- Benner, Dietrich. 1988. Bildsamkeit und Bestimmung. Zu Fragestellung und Ansatz nicht-affirmativer Bildungstheorie. *Neue Sammlung* 28(4), 460–473.
- Benner, Dietrich. 2015a. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Benner, Dietrich. 2015b. Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik* 61(4), 481–496.
- Benner, Dietrich, Michele Borrelli, Frieda Heyting und Christopher Winch (Hg.). 2003. *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft* (46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Bennewitz, Hedda. 2011. ›doing teacher‹. Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, hg. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland. Münster: Waxmann, 192–213.
- Bennewitz, Hedda und Michael Hecht. 2018. Doing Privacy. Kreisgespräche in der Sekundarstufe 1. In *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*, hg. Jürgen Budde, Martin Bittner, Andrea Bossen und Georg Rißler. Weinheim: Beltz Juventa, 173–192.
- Bentele, Jasmin und Anne Rohstock. i.E. Leben und Tod im Schullabor. Die Konstruktion von ›Umweltverschmutzung‹ durch Wasserflöhe, Goldfische, Jugendliche und Hausmeister. In *Bruno Latour: Pädagogische Lektüren*, hg. Hans Schildermans, Anne Rohstock, Markus Rieger-Ladich, Kai Wortmann und Jasmin Bentele. Wiesbaden: Springer VS.
- Berard, Tim J. 2005. Rethinking Practices and Structures. *Philosophy of the Social Sciences* 35(2), 196–230.
- Berdelmann, Kathrin, Bettina Fritzsche, Kerstin Rabenstein und Joachim Scholz (Hg.). 2019a. *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*. Wiesbaden: Springer.
- Berdelmann, Kathrin, Bettina Fritzsche, Kerstin Rabenstein und Joachim Scholz. 2019b. Praxeologie in der Bildungsforschung. Ein Umriss historischer und gegenwartsbezogener Forschungsperspektiven. In *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*, hg. Kathrin Berdelmann, Bettina Fritzsche, Kerstin Rabenstein und Joachim Scholz. Wiesbaden: Springer, 1–27.

- Berdelmann, Kathrin und Sabine Reh. 2015. Adressierung durch den Raum. (Lieblings-)Plätze in der Schule. Eine fotoethnographische Exploration. In *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte*, hg. Thomas Alkemeyer, Herbert Kalthoff und Markus Rieger-Ladich. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 183–205.
- Berner, Esther. 2019. Der ›Lehrling‹. Qualifizierung einer Kategorie im schweizerischen Rechtsdiskurs (1870–1930). In *Bildung und Konventionen. Die ›Economie des conventions‹ in der Bildungsforschung*, hg. Christian Imdorf, Regula Julia Leemann und Philipp Gonon. Wiesbaden: Springer VS, 311–339.
- Bernfeld, Siegfried. 1925/1973. *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bernhard, Armin, Lutz Rothermel und Manuel Rühle. 2018. Einleitung. In *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*, hg. Armin Bernhard, Lutz Rothermel und Manuel Rühle. Weinheim: Beltz Juventa, 11–23.
- Bernstein, Richard. 1966. *John Dewey*. Atascadero: Ridgeview.
- Bernstein, Richard J. 2010. *The Pragmatic Turn*. Cambridge: Polity.
- Bernstein, Richard. 2011. Richard Rortys tiefer Humanismus. In *Pragmatismus als Kulturpolitik. Beiträge zum Werk Richard Rortys*, hg. Alexander Gröschner und Mike Sandbothe. Berlin: Suhrkamp, 53–74.
- Best, Stephen und Sharon Marcus. 2009. Surface Reading: An Introduction. *Representations* 108(1), 1–21.
- Bettinger, Patrick. 2018. *Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bhatti, Anil und Dorothee Kimmich (Hg.). 2015. *Ähnlichkeit. Ein kulturtheoretisches Paradigma*. Leiden: Konstanz University Press.
- Bhatti, Anil, Dorothee Kimmich, Albrecht Koschorke, Rudolf Schlögl und Jürgen Wertheimer. 2011. Ähnlichkeit. Ein kulturtheoretisches Paradigma. *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36(1), 233–247.
- Biemüller, Ricarda. 2022. *Das hinzutretende Dritte. Über das Somatische in der Bildungstheorie Theodor W. Adornos*. Bielefeld: transcript.
- Bierbaum, Harald und Carsten Bünger. 2007. Bildung – Wissenschaft – Engagement. Be(un)ruhigung durch Bildungstheorie? Eine Diskussion via E-Mail. In *Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik*, hg. Harald Bierbaum, Peter Euler, Katrin Feld, Astrid Messerschmidt und Olga Zitzelsberger. Wetzlar: Büchse der Pandora, 155–171.
- Bierbaum, Harald, Carsten Bünger, Yvonne Kehren und Ulla Klingovsky (Hg.). 2014. *Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen*. Opladen: Budrich.
- Biesta, Gert. 2004. Against Learning: Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning. *Nordisk Pedagogik* 23(1), 20–82.
- Biesta, Gert. 2010. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm.

- Biesta, Gert. 2010. How to Exist Politically and Learn from It: Hannah Arendt and the Problem of Democratic Education. *Teacher's College Record* 112(2), 556–575.
- Biesta, Gert J. J. 2013. *The Beautiful Risk of Education*. Abingdon: Routledge.
- Biesta, Gert J. J. 2015. Freeing Teaching from Learning: Opening up Existential Possibilities in Educational Relationships. *Studies in Philosophy and Education* 34(3), 229–243.
- Biesta, Gert. 2020. *Educational Research: An Unorthodox Introduction*. London: Bloomsbury.
- Biesta, Gert. 2022. *World-centred Education: A View for the Present*. New York: Routledge.
- Binder, Ulrich. 2018. Die erziehungswissenschaftliche Programmstruktur. Operationen im Forschungsreich der Mitte. *Erziehungswissenschaft* 29(1), 97–104.
- Bittner, Martin, Andrea Bossen, Jürgen Budde und Georg Rißler. 2018. Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung. In *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*, hg. Jürgen Budde, Martin Bittner, Andrea Bossen und Georg Rißler. Weinheim: Beltz Juventa, 9–17.
- Bittner, Martin und Jürgen Budde. 2018. Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven. In *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*, hg. Jürgen Budde, Martin Bittner, Andrea Bossen und Georg Rißler. Weinheim: Beltz Juventa, 32–50.
- Bittner, Martin und Anke Wischmann (Hg.). 2022a. *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des ›Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik‹*. Bielefeld: transcript.
- Bittner, Martin und Anke Wischmann. 2022b. Kritik und Post-Kritik. Versuch einer Begriffspositionierung. In *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des ›Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik‹*, hg. Martin Bittner und Anke Wischmann. Bielefeld: transcript, 27–53.
- Bittner, Rüdiger. 2009. Kritik, und wie es besser wäre. In *Was ist Kritik?*, hg. Rahel Jaeggi und Thilo Wesche. Frankfurt: Suhrkamp, 134–149.
- Blumsztajn, Anna. 2020. The Empty Form of Fairness: Equality of Educational Opportunity as an Instrumentalizing Force in Education. *Policy Futures in Education* 18(7), 834–849.
- Blumsztajn, Anna, Wiebe Koopal, Pia Rojahn, Bianca Thoilliez, Hans Schildermans, Joris Vlieghe und Kai Wortmann. 2022. Offline Memos for Online Teaching: A Collective Response to The Manifesto for Teaching Online. *Postdigital Science and Education* 4(2), 259–270.
- Boger, Mai-Anh. 2017. Theorien der Inklusion. Eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion* 11(1). Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> (08.12.2023).
- Bogusz, Tanja. 2010. *Zur Aktualität von Luc Boltanski. Einleitung in sein Werk*. Wiesbaden: VS.
- Bogusz, Tanja. 2013. Was heißt Pragmatismus? Boltanski meets Dewey. *Berliner Journal für Soziologie* 23(3/4), 311–328.

- Bogusz, Tanja. 2014. Why (Not) Pragmatism? In *The Spirit of Luc Boltanski: Essays on the ›Pragmatic Sociology of Critique‹*, hg. Simon Susen und Bryan S. Turner. London: Anthem, 129–152.
- Böhm, Winfried und Sabine Seiter (Hg.). 2018. *Wörterbuch der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Bohnsack, Ralf. 2009. *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen: Budrich.
- Bojesen, Emile. 2020. *Forms of Education: Rethinking Educational Experience Against and Outside the Humanist Legacy*. New York: Routledge.
- Böker, Arne. 2018. Begabtenförderung als Krisenintervention. Die Rechtfertigung von Begabtenförderung durch die Studienstiftung des Deutschen Volkes. In *Begabung und Gesellschaft*, hg. Arne Böker und Kenneth Horvath. Wiesbaden: Springer VS, 184–206.
- Bollnow, Otto F. 1976. Paul Ricœur und die Probleme der Hermeneutik. *Zeitschrift für philosophische Forschung* 30(2), 167–189 und (3), 389–412.
- Boltanski, Luc. 1996. Endless Disputes: From Intimate Injuries to Public Denunciations. *Working Papers in Networks and Interpretation* 96(2). Online: <http://odel.ehess.fr/gspm/docannexe.php?id=1404> (08.12.2023).
- Boltanski, Luc. 2010. *Soziologie und Sozialkritik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Boltanski, Luc. 2013. *Rätsel und Komplotte. Kriminalliteratur, Paranoia, moderne Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Boltanski, Luc. 2019. Critical Sociology and Sociology of Critique. In *The Value of Critique: Exploring the Interrelations of Value, Critique, and Artistic Labour*, hg. Isabelle Graw und Christoph Menke. Frankfurt: Campus, 129–138.
- Boltanski, Luc und Ève Chiapello. 2001. Die Rolle der Kritik in der Dynamik des Kapitalismus und der normative Wandel. *Berliner Journal für Soziologie* 11(4), 459–477.
- Boltanski, Luc und Ève Chiapello. 2003. *Der neue Geist des Kapitalismus*. Köln: Halem.
- Boltanski, Luc und Axel Honneth. 2009. Soziologie der Kritik oder Kritische Theorie? Ein Gespräch mit Robin Celikates. In *Was ist Kritik?*, hg. Rahel Jaeggi und Thilo Wesche. Frankfurt: Suhrkamp, 81–114.
- Boltanski, Luc und Laurent Thévenot. 1999. The Sociology of Critical Capacity. *European Journal of Social Theory* 2(3), 359–377.
- Boltanski, Luc und Laurent Thévenot. 2007. *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1997a. An den Leser. In *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* von Gabriele Balazs, Stéphane Beaud, Pierre Bourdieu, Sylvain Broccolichi, Patrick Champagne, Rosine Christin, Remi Lenoir, Françoise Œuvrard, Michel

- Pialoux, Abdelmalek Sayad, Franz Schultheis und Charles Soulié. Konstanz: UVK, 13–14.
- Bourdieu, Pierre. 1997b. Verstehen. In *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* von Gabrielle Balazs, Stéphane Beaud, Pierre Bourdieu, Sylvain Broccolichi, Patrick Champagne, Rosine Christin, Remi Lenoir, Françoise Euvrard, Michel Pialoux, Abdelmalek Sayad, Franz Schultheis und Charles Soulié. Konstanz: UVK, 779–822.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon und Jean-Claude Passeron. 2011. *Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzung soziologischer Erkenntnisse*. Berlin: de Gruyter.
- Bowden, Sean, Simone Bignall und Paul Patton (Hg.). 2015. *Deleuze and Pragmatism*. New York: Routledge.
- Brady, Alison. 2024. Experimental literature and post-critique: reflections on Italo Calvino's *Invisible Cities*. *Journal of Philosophy of Education* 58(6), 973–995.
- Braidotti, Rosi. 1989. The Politics of Ontological Difference. In *Between Feminism and Psychoanalysis*, hg. Teresa Brennan. London: Routledge, 86–105.
- Braidotti, Rosi. 2011. *Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York: Columbia University Press.
- Braidotti, Rosi. 2014. *Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen*. Frankfurt: Campus.
- Braidotti, Rosi. 2018. *Politik der Affirmation*. Berlin: Merve.
- Brecht, Bertolt. 1967. Notizen zur Philosophie 1929–1941. In *Schriften zur Politik und Gesellschaft* (Gesammelte Werke, Band 20). Frankfurt: Suhrkamp, 125–179.
- Breidenstein, Georg. 2006. *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Brinkmann, Malte (Hg.). 2019. *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bröckling, Ulrich. 2007. *Das unternehmerische Selbst. Zur Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich. 2017. *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. Berlin: Suhrkamp.
- Browning, Gary und Andrew Kilmister. 2006. *Critical and Post-Critical Political Economy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Brumlik, Micha. 2006. ›Kultur‹ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(1), 60–68.
- Brunkhorst, Hauke. 2022. Kritik der postkritischen Pädagogik. In *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des ›Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik‹*, hg. Martin Bittner und Anke Wischmann. Bielefeld: transcript, 177–197.
- Budde, Jürgen, Martin Bittner, Andrea Bossen und Georg Rißler (Hg.). 2018. *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Bude, Heinz. 1994. Das Latente und das Manifeste. Aporien einer ›Hermeneutik des Verdachts‹. In *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*, hg. Detlef Garz und Klaus Krammer. Frankfurt: Suhrkamp, 114–124.
- Buelens, Lierin, Joris Vlieghe, Thomas De Baets und Wiebe Sieds Koopal. 2023. The Public-Educational Musings of Benjamin Britten: Toward A Post-Critical Love For Classical Music. *Philosophy of Music Education Review* 31(2), 170–186.
- Bühler, Patrick, Thomas Bühler und Fritz Osterwalder (Hg.). 2013. *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Bern: Haupt.
- Bühler, Patrick und Daniel Deplazes i. E. Existenzmoden. Auf großer Fahrt mit Bruno Latour und dem Schweizerischen Wandervogel. In *Bruno Latour: Pädagogische Lektüren*, hg. Hans Schildermans, Anne Rohstock, Markus Rieger-Ladich, Kai Wortmann und Jasmin Bentele. Wiesbaden: Springer VS.
- Bünger, Carsten. 2015. Wirken wollen. Pädagogische und politische Einsätze ›kritischer Bildung‹. In *Kritische Bildung ohne Wirkung?*, hg. Daniela Holzer und Christian Kloyber. Graz: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, 23–32.
- Bünger, Carsten. 2020. Kritik. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*, hg. Gabriele Weiß und Jörg Zirfas. Wiesbaden: Springer VS, 161–173.
- Bünger, Carsten. 2021. ›Eingreifendes Denken‹. Überlegungen zur Praxis der Bildungstheorie. In *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*, hg. Christiane Thompson, Malte Brinkmann und Markus Rieger-Ladich. Weinheim: Beltz Juventa, 54–72.
- Bünger, Carsten und Martina Lütke-Harmann. 2020. Das Unbedingte denken? Einleitende Bemerkungen zu einer bildungstheoretischen Fragestellung. In *unbedingte bildung. Perspektiven kritischer Bildungstheorie*, hg. Carsten Bünger und Martina Lütke-Harmann. Wien: Löcker, 13–38.
- Burbules, Nicholas C. und Rupert Berk. 1999. Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. In *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*, hg. Thomas S. Popkewitz und Lynn Fendler. New York: Routledge, 45–65.
- Burghard, Anna B., Veronika Magyar-Haas und Rebecca Mörgen. 2014. KörperLeibliche Dimensionen der Konstituierung von Grenzen. *Soziale Passagen* 6(1), 107–123.
- Butler, Judith. 2001. *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Butler, Judith. 2006. *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Callon, Michel. 2006. Einige Elemente einer Soziologie der Übersetzung. Die Domestikation der Kammuscheln und der Fischer der St. Brieu-Bucht. In *ANTHology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*, hg. Andréa Belliger und David J. Krieger. Bielefeld: transcript, 135–174.

- Calvino, Italo. 1972/2007. *Die unsichtbaren Städte*. München: Hanser.
- Carles, Pierre (Regie). 2009. *Soziologie ist ein Kampfsport. Pierre Bourdieu im Porträt*. DVD, Suhrkamp.
- Carr, Wilfred und Stephen Kemmis. 1986. *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. Philadelphia: Falmer.
- del Castillo, Ramón. 2022. What we think about when we think about Critique: Latour revisited. Vortrag auf der Summer School »Post-critical Approaches in Educational Research: Epistemology, Methodology, and Ethics« an der Universidad Autónoma de Madrid, 08.02.2022.
- Cavell, Stanley. 1979. *Pursuits of Happiness: The Hollywood Comedy of Remarriage*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cavell, Stanley. 2004. *Cities of Words: Pedagogical Letters on a Register of the Moral Life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cavell, Stanley. 2015. *Must We Mean What We Say?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Celikates, Robin. 2009. *Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*. Frankfurt: Campus.
- Celikates, Robin. 2021. *Critique as Social Practice: Critical Theory and Social Self-understanding. An Interview with Robin Celikates*. Folge des Podcasts *New Books Network*, moderiert von Kai Wortmann. Online: <https://newbooksnetwork.com/critique-as-social-practice> (14.11.2023).
- Chatel, Elisabeth. 2019. Zwischen Expertenökonomie und Politischer Ökonomie. Der Wirtschaftsunterricht an den französischen Gymnasien auf dem Prüfstand. In *Bildung und Konventionen. Die ›Economie des conventions‹ in der Bildungsforschung*, hg. Christian Imdorf, Regula Julia Lee-mann und Philipp Gonon. Wiesbaden: Springer VS, 231–254.
- Cooke, Bill und Uma Kothari. 2001. *Participation: The New Tyranny?* London: Zed.
- Cooper, Davinia. 2014. *Everyday Utopias: The Conceptual Life of Promising Spaces*. Durham: Duke University Press.
- Croce, Mariano. 2017a. Etnografia della contingenza: postcritica come ricerca delle connessioni. *Politica & Società* 6(1), 83–106.
- Croce, Mariano. 2017b. Postcritica: oltre l'attore niente. *Iride* 30(81), 323–339.
- Croce, Mariano. 2019. *Postcritica. Asignificanza, materia, affetti*. Macerata: Quodlibet.
- Croce, Mariano und Olivia Guaraldo. 2020. Chi ha ucciso la critica? Un'indagine indiziaria. *Le parole e le cose*. Online: <https://www.leparoleelecose.it/?p=38219> (10.06.2022).
- Custers, Benedikte und António M. Magalhães. 2023. Problematising ›Education‹ in the Modernisation Agenda for Higher Education: The Onset of Language(s) of Education. *European Educational Research Journal* 22(1), 58–76.
- Czejewska, Agnieszka. 2022. ›Tausende von Folianten stürzten mir auf den Kopf.‹ In *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des ›Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik‹*, hg. Martin Bittner und Anke Wischmann. Bielefeld: transcript, 163–176.

- Dahmen, Stephan. 2019. Soziale Arbeit als ›art of composition‹. Zur konventionsbasierten Regulierung von Übergängen von der Schule in Ausbildung in Motivationssemestern. In *Bildung und Konventionen. Die ›Economie des conventions‹ in der Bildungsforschung*, hg. Christian Imdorf, Regula Julia Leemann und Philipp Gonon. Wiesbaden: Springer VS, 403–426.
- van Damme, Nele und Stefan Ramaekers. 2022. Toddlers as Soul Workers: A Critical Take on Emotions and Well-being in Early Childhood Education. *Journal of Philosophy of Education* 56(1), 55–66.
- Daniels, Harry. 2006. The ›Social‹ in Post-Vygotskian Theory. *Theory & Psychology* 16(1), 37–49.
- Daniels, Harry (Hg.). 2017. *Introduction to Vygotsky*. London: Routledge.
- Danner, Helmut. 2006. *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Debaise, Didier. 2021. *Vom Reiz des Möglichen. Natur als Ereignis*. Berlin: August.
- Dejans, Rembert, Maarten Simons und Jan Masschelein. 2024. World-oriented fieldwork in education. The case of writing (about) computers. *Journal of Philosophy of Education* 58(6), 996–1014.
- Deleuze, Gilles. 1992a. *Differenz und Wiederholung*. München: Fink.
- Deleuze, Gilles. 1992b. *Foucault*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles. 1992c. *Woran erkennt man den Strukturalismus?* Berlin: Merve.
- Deleuze, Gilles. 1993. *Logik des Sinns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles. 1994. *Bartleby oder die Formel*. Berlin: Merve.
- Deleuze, Gilles. 2000. *Die Falte. Leibniz und der Barock*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles und Félix Guattari. 1977. *Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie I*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Derouet, Jean L. 2019. Die Soziologie der Konventionen im Bereich der Bildung. Wissenschaft, Politik und Gesellschaftskritik in Frankreich am Übergang vom 20. ins 21. Jahrhundert. In *Bildung und Konventionen. Die ›Economie des conventions‹ in der Bildungsforschung*, hg. Christian Imdorf, Regula Julia Leemann und Philipp Gonon. Wiesbaden: Springer VS, 47–90.
- Dépelteau, François (Hg.). *The Palgrave Handbook of Relational Sociology*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Derrida, Jacques. 1988. *Randgänge der Philosophie*. Wien: Passagen.
- Derrida, Jacques. 1997. *Einige Statements und Binsenweisheiten über Neologismen, New-Ismen, Post-Ismen und andere kleine Seismen*. Berlin: Merve.
- Derrida, Jacques und Christie McDonald. 1982. Choreographies. *Diacritics* 12(2), 66–76.
- Descola, Philippe. 2011. *Jenseits von Natur und Kultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Dewdney, Andrew, David Dibosa und Victoria Walsh. 2013. *Post Critical Museology: Theory and Practice in the Art Museum*. Abingdon: Routledge.
- Dewey, John. 1910. The Influence of Darwinism on Philosophy. In *The Influence of Darwinism on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought*. New York: Henry Holt, 1–19.

- Dewey, John. 1927/1996. *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*. Bodenheim: Philo.
- Dewey, John. 1938/1997. *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Diaz-Bone, Rainer (Hg.). 2011a. *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*. Frankfurt: Campus.
- Diaz-Bone, Rainer. 2011b. The Methodological Standpoint of the «économie des conventions». *Historical Social Research* 36(4), 43–63.
- Diaz-Bone, Rainer. 2017a. Relationale Soziologie. Theoretische und methodologische Positionierungen zwischen Strukturalismus und Pragmatismus. *Berliner Journal für Soziologie* 27(3/4), 377–403.
- Diaz-Bone, Rainer. 2017b. Theoretische und methodologische Perspektiven auf Agency und relationale Soziologie im Spannungsfeld zwischen Strukturalismus und Pragmatismus. In *Netzwerke, Kultur und Agency. Problemlösungen in relationaler Methodologie und Sozialtheorie*, hg. Heiko Löwenstein und Mustafa Emirbayer. Weinheim: Beltz Juventa, 336–354.
- Diaz-Bone, Rainer. 2022. Soziologie der Konventionen. In *Soziologische Denkweisen aus Frankreich*, hg. Heike Delitz. Wiesbaden: Springer VS, 471–493.
- Diaz-Bone, Rainer und Kenneth Horvath. 2019. Konventionen, epistemische Werte und Kritik. Neopragmatische Perspektiven auf Sozialforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 20(2), 235–251.
- Diederich, Jürgen. 1991. Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet. In *Pädagogisches Wissen* (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), hg. Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth. Weinheim: Beltz, 181–191.
- Dilthey, Wilhelm. 1910/1970. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dodier, Nicolas. 2010. Konventionen als Stützen der Handlung. Elemente der soziologischen Pragmatik. *Trivium* 5. DOI: 10.4000/trivium.3565.
- Dolphijn, Rick und Iris van der Tuin. 2012. *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Ann Arbor: Open Humanities.
- Drerup, Heiner. 1988. Rezeptologien in der Pädagogik. Überlegungen zur neueren schulpädagogischen Ratgeberliteratur. *Bildung und Erziehung* 41(1), 103–121.
- Dreyfus, Hubert. 1990. *Being-in-the-World: A Commentary on Heidegger's Being in Time, Division I*. Cambridge: MIT Press.
- Drieschner, Elmar und Detlef Gaus (Hg.). 2011. *Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden: VS.
- Ebner von Eschenbach, Malte. 2019. *Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Ebner von Eschenbach, Malte und Ortfried Schäffter (Hg.). 2021. *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Edlinger, Thomas. 2015. *Der wunde Punkt. Vom Unbehagen an der Kritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Ellsworth, Elizabeth. 1989. Why Doesn't This Feel Empowering? Working

- Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review* 59(3), 297–324.
- Emirbayer, Mustafa. 1997. Manifesto for a Relational Sociology. *American Journal of Sociology* 103(2), 281–317.
- Engel, Nicolas. 2022. Zur Aufgabe kritischer Pädagogik? Plädoyer für ein engagiertes Denken. In *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des ›Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik‹*, hg. Martin Bittner und Anke Wischmann. Bielefeld: transcript, 91–108.
- English, Andrea R. 2023. Dewey, Existential Uncertainty and Non-affirmative Democratic Education. In *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*, hg. Michael Uljens. Cham: Springer, 139–158.
- Etzemüller, Thomas. 2007. ›Ich sehe das, was Du nicht siehst‹. Zu den theoretischen Grundlagen geschichtswissenschaftlicher Arbeit. In *Neue Zugänge zur Geschichte der Geschichtswissenschaft*, hg. Jan Eckel und Thomas Etzemüller. Göttingen: Wallstein, 27–68.
- Etzemüller, Thomas. 2015. Ins ›Wahre‹ rücken. Selbstdarstellung im Wissenschaftsbetrieb. *Merkur* 69, 31–43.
- Etzemüller, Thomas (Hg.). 2019. *Der Auftritt. Performanz in der Wissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Euler, Peter. 1998. Gesellschaftlicher Wandel oder historische Zäsur? Die ›Kritik der Kritik‹ als Voraussetzung von Pädagogik und Bildungstheorie. In *Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. Jahrbuch für Pädagogik* 1998, hg. Josef Rützel und Werner Sesink. Frankfurt: Peter Lang, 217–238.
- Euler, Peter. 2004. Kritik in der Pädagogik. Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik. In *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*, hg. Ludwig A. Pongratz, Wolfgang Nieke und Jan Masschelein. Opladen: Leske + Budrich, 9–28.
- Fanon, Frantz. 1952/2013. *Schwarze Haut, weiße Masken*. Wien: Turia + Kant.
- Farshim, Alexander. 2002. *Universalismus, Relativismus und Repräsentation. Eine Kritik des modernen Wissensbegriffs*. Dissertation, Universität Gießen. DOI: 10.22029/jlupub-15531.
- Feldmann, Milena, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß und Kai Wortmann. 2022. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Zur Aufgabe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft* 34(1), 71–75.
- Feldmann, Milena, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß und Kai Wortmann. 2024. Begriffsarbeit als Kulturpolitik. Das pädagogische Vokabular in Bewegung. In *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen*, hg. Daniel Erdmann, Selma Haupt, Susann Hofbauer, Lukas Otterspeer, Felix Schreiber und Katharina Vogel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 130–141.
- Felski, Rita. 2015. *The Limits of Critique*. Chicago: University of Chicago Press.
- Felski, Rita. 2017. Response. *PMLA. Publications of the Modern Language Association* 132(2), 384–391.
- Felski, Rita. 2023. Postcritique: Past Influences and Present Conjunctures. *Media Theory* 7(1), 329–342.
- Felski, Rita. i. E. On the Level? Kapitelmanuskript.

- Fenwick, Tara und Richard Edwards. 2010. *Actor-Network Theory in Education*. Abingdon: Routledge.
- Fenwick, Tara und Richard Edwards (Hg.). 2012. *Researching Education Through Actor-Network Theory*. Chichester: Wiley.
- Fenwick, Tara und Richard Edwards (Hg.). 2018. *Revisiting Actor-Network Theory in Education*. Abingdon: Routledge.
- Feyerabend, Paul. 1978. Das Märchen Wissenschaft. Plädoyer für einen Supermarkt der Ideen. *Kursbuch* 53, 47–70.
- Fingerhut, Joerg, Rebekka Hufendiek und Markus Wild. 2013. Einleitung. In *Philosophie der Verkörperung. Grundlagentexte zu einer aktuellen Debatte*, hg. Joerg Fingerhut, Rebekka Hufendiek und Markus Wild. Berlin: Suhrkamp, 9–102.
- Fink, Eugen. 1978. *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Freiburg: Rombach.
- Fischer, Aloys. 1914/2019. Deskriptive Pädagogik. In *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*, hg. Malte Brinkmann. Wiesbaden: Springer VS, 43–60.
- Fischer, Peter. 2012. *Phänomenologische Soziologie*. Bielefeld: transcript.
- Fischer, Wolfgang. 1996. Pädagogik und Skepsis. Bemerkungen zum skeptisch-transzendental-kritischen Einsatz in der Pädagogik. In *Deutsche Gegenwartspädagogik* (Band 2), hg. Michele Borrelli und Jörg Ruhloff. Baltmannsweiler: Schneider, 16–27.
- Fitzpatrick, Kathleen. 2021. *Generous Thinking: A Radical Approach to Saving the University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Fleck, Ludwik. 1935/1980. *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fleck, Ludwik. 1936/2011. Das Problem einer Theorie des Erkennens. In *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Berlin: Suhrkamp, 260–309.
- Fleck, Ludwik. 1947/2011. Schauen, Sehen, Wissen. In *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Berlin: Suhrkamp, 390–418.
- Fleck, Ludwik. 2011. *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Berlin: Suhrkamp.
- Forster, Edgar. 2019. Die Frage nach epistemischer Normativität in der Erziehungswissenschaft. In *Normativität in der Erziehungswissenschaft*, hg. Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren und Jörg Zirfas. Wiesbaden: Springer VS, 139–154.
- Foucault, Michel. 1974. *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1984/2005a. Polemik, Politik und Problematisierung, In *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits* (Band 4). Frankfurt: Suhrkamp, 724–734.
- Foucault, Michel. 1984/2005b. Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit. In *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits* (Band 4). Frankfurt: Suhrkamp, 747–776.

- Foucault, Michel. 1991. *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt: Fischer.
- Foucault, Michel. 1996. *Diskurs und Wahrheit. Die Problematisierung der Parrhesia*. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel. 2009. *Die Regierung des Selbst und der anderen I. Vorlesung am Collège de France 1982/83*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2010. *Der Mut zur Wahrheit. Die Regierung des Selbst und der anderen II. Vorlesungen am Collège de France 1983/84*. Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, Michel und Gilles Deleuze. 1977. Die Intellektuellen und die Macht. Ein Gespräch zwischen Michel Foucault und Gilles Deleuze. In *Der Faden ist gerissen* von Gilles Deleuze und Michel Foucault. Berlin: Merve, 86–100.
- Frank, Adam und Eve Kosofsky Sedgwick. 1995. Shame in the Cybernetic Fold: Reading Silvan Tompkins. *Critical Inquiry* 21(2), 496–522.
- Frank, Arthur W. 2010. *Letting Stories Breathe: A Socio-narratology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freire, Paulo. 1970/1996. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Freire, Paulo. 1982. Creating Alternative Research Methods: Learning to do it by Doing it. In *Creating Knowledge: A Monopoly? Participatory Research in Development*, hg. Budd Hall, Arthur Gillette und Rajesh Tandon. New Delhi: Society for Participatory Research in Asia, 29–37.
- Friesen, Norm. 2011. *The Place of the Classroom and the Space of the Screen: Relational Pedagogy and Internet Technology*. New York: Peter Lang.
- Friesen, Norm. 2017. Towards a Pedagogical Hermeneutics: A Response to the ›Manifesto for a Post-Critical Pedagogy‹. In *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* von Naomi Hodgson, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski. London: punctum, 43–48.
- Fritzsche, Thomas. 1996. *Halbierte Wirklichkeit. Über das Unverhältnis der Pädagogik zur Negativität*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Froebus, Katarina. 2019. *Das Untote in der Pädagogik. Subjektkritische Einsätze*. Wien: Löcker.
- Fuchs, Thomas. 2013. Zur Phänomenologie der Stimmungen. In *Stimmung und Methode*, hg. Friederike Reents und Burkhard Meyer-Sickendiek. Tübingen: Mohr Siebeck, 17–31.
- Fuchs, Thorsten. 2010. Kultur-Negation und Kulturtranszendenz. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften avant la lettre. In *Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften*, hg. Olaf Hartung, Ivo Steininger, Matthias C. Fink, Peter Gansen und Roberto Priore. Wiesbaden: VS, 31–48.
- Fuhse, Jan A. und Sophie Mützel (Hg.). 2010. *Relationale Soziologie. Zur kulturellen Wende der Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS.
- Gadamer, Hans-Georg. 1960. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Siebeck.
- Gamm, Gerhard. 1985. Sur-realität und Vernunft. Zum Verhältnis von System und Kritik bei Theodor W. Adorno. In *Angesichts objektiver Verblendung. Über Paradoxien kritischer Theorie*, hg. Gerhard Gamm. Tübingen: Konkursbuchverlag, 115–191.

- Garcia, Tristan. 2019. Pour une métabolisation. In *Postcritique*, hg. Laurent de Sutter. Paris: Presses Universitaires de France Humensis.
- Gebauer, Gunter. 2009. *Wittgensteins anthropologisches Denken*. München: Beck.
- Geertz, Clifford. 1987. *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gehring, Petra. 2018. Moralisierende Kritik. Betrachtungen auf der Schwelle. In *Möglichkeiten der Reflexion*, hg. Jan Müller, Michael Nerukar und Philipp Richter. Baden-Baden: Nomos, 153–168.
- Gehring, Petra und Andreas Gelhard (Hg.). 2012. *Parrhesia. Foucault und der Mut zur Wahrheit*. Zürich: diaphanes.
- Gelhard, Andreas. 2006. *Kritik der Kompetenz*. Zürich: diaphanes.
- Gelhard, Andreas. 2020. Antinomien und Antagonismen. Das Unbedingte als Herausforderung der Bildungsphilosophie. In *unbedingte bildung. Perspektiven kritischer Bildungstheorie*, hg. Carsten Bünger und Martina Lütke-Harmann. Wien: Löcker, 133–155.
- Gertenbach, Lars. 2015. *Entgrenzungen der Soziologie. Bruno Latour und der Konstruktivismus*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Geuss, Raymond. 1981. *The Idea of a Critical Theory: Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Geuss, Raymond. 2009. Bürgerliche Philosophie und der Begriff der ›Kritik‹. In *Was ist Kritik?*, hg. Rahel Jaeggi und Thilo Wesche. Frankfurt: Suhrkamp, 165–190.
- Gibbs, Alexis und Elisabeth O'Brien. 2021. Out of Love for Any Thing? A Response to Vlieghe and Zamojski on Some Pedagogical Problems with an Object-Oriented ›Educational Love‹. *Journal of Philosophy of Education* 55(1), 215–225.
- Gibson, Barbara E. 2016. *Rehabilitation: A Post-critical Approach*. Boca Raton: CRC.
- Gilcher-Holtey, Ingrid. 2007. *Eingreifendes Denken. Die Wirkungschancen von Intellektuellen*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Giroux, Henry A. 1983. *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Westport: Bergin & Garvey.
- Grabau, Christian. 2017. Bildung als Kunst, sich zu entziehen. Vom Verweigern, Desertieren, Abfallen und Aussteigen. In *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*, hg. Ingrid Miethe, Anja Tervooren und Norbert Ricken. Wiesbaden: Springer VS, 157–177.
- Grabau, Christian. 2022. Wessen Welt ist die Welt? Hannah Arendt, Little Rock und die ›Autorität des Lehrers‹. In *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*, hg. Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure und Anja Steinbach. Weinheim: Beltz Juventa, 50–66.
- Grabau, Christian und Markus Rieger-Ladich. 2019. Formexperimente als Theoriepolitik. Zu den Schreibstrategien Jacques Rancières. In *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren*, hg. Ralf Mayer, Alfred Schäfer und Stefan Wittig. Wiesbaden: Springer VS, 71–89.

- Grass, Doris. 2015. Bildungsarbeit im Spiegel von Rechtfertigung und Kritik. Überlegungen zur Spezifität normativer Deutungsmuster im Feld schulischer Leistungspolitik. In *Legitimität. Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung*, hg. Maria Dammayr, Doris Graß und Barbara Rothmüller. Bielefeld: transcript, 289–313.
- Graß, Doris. 2017. Justification and Critique of Educational Reforms in Austria: How Teachers and Head Teachers (Re-)Frame New Governance. *Journal of Social Science Education* 16(4), 60–74.
- Graß, Doris und Herbert Altrichter. 2017. Bildungsarbeit im Wandel: Muster der Rechtfertigung und Kritik. In *Leistung und Gerechtigkeit. Das umstrittene Versprechen des Kapitalismus*, hg. Brigitte Aulenbacher, Maria Dammayr, Klaus Dörre, Wolfgang Menz, Birgit Riegraf und Harald Wolf. Weinheim: Beltz Juventa, 136–154.
- Greiffenhagen, Christian, Michael Mair und Wes Sharrock. 2011. From Methodology to Methodography: A Study of Qualitative and Quantitative Reasoning in Practice. *Methodological Innovations* 6(3), 93–107.
- Gros, Lucas. 2019. *Praxeologie der Politik. Die politische Theorie Pierre Bourdieus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gruschka, Andreas. 1988. *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas. 2013. *Unterrichten. Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Budrich.
- Gruschka, Andreas. 2014. *Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Guaraldo, Olivia. 2018. Postcritica: una genealogia. *Politica & Società* 7(2), 163–190.
- Gudat, Rebecca. 2017. *Pädagogischer Eros und literarisierte Formen grenzüberschreitender Lehrer-Schüler-Beziehungen. Von Platon in die (Post-) Moderne*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gumbrecht, Hans Ulrich. 2004. *Diesseits der Hermeneutik. Über die Produktion von Präsenz*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gumbrecht, Hans Ulrich. 2012. *Präsenz*. Berlin: Suhrkamp.
- Gunnarsson, Logi. 2000. *Wittgensteins Leiter. Betrachtungen zum Tractatus*. Berlin: Philo.
- Habermas, Jürgen. 1973. Wahrheitstheorien. In *Wirklichkeit und Reflexion*, hg. Helmut Fahrenbach. Pfullingen: Neske, 211–265.
- Habermas, Jürgen. 1981/1995. *Theorie des kommunikativen Handelns* (2 Bände). Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1985. *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hacking, Ian. 1986. Making Up People. In *Reconstructing Individualism: Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought*, hg. Thomas C. Heller, Morton Sosna und David E. Wellbery. Stanford: Stanford University Press, 222–236.
- Hacking, Ian. 2002. *Was heißt ›soziale Konstruktion‹? Zur Konjunktur einer Kampfvokabel in den Wissenschaften*. Frankfurt: Fischer.
- Haker, Christoph und Lukas Otterspeer. 2020. Reply: Against Latour – On

- the Questionable Foundations of Post-Critical Pedagogy. *On Education. Journal for Research and Debate* 3(9). DOI: 10.25656/01:29843.
- Halberstam, Jack. 2011. *The Queer Art of Failure*. Durham: Duke University Press.
- Halder, Valentin. 2019. *Implizites Vermitteln. Begriffe der Wissensweitergabe im Lichte der Theorien sozialer Praktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Halfmann, Roman. 2012. *Nach der Ironie. David Foster Wallace, Franz Kafka und der Kampf um Authentizität*. Bielefeld: transcript.
- Hall, Lynda. 2024. What Alice Munro Knew: After news of Munro's betrayal of her daughter, it's hard not to see a preoccupation with guilt and secrets in her later work. *The New Republic*, 23.07.2024. Online: <https://newrepublic.com/article/183947/alice-munro-knew-andrea-robin-skinner-fiction-essay> (07.07.2025).
- Hansen, David T. 2021. *Reimagining The Call to Teach: A Witness to Teachers and Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Haraway, Donna. 1995. *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt: Campus.
- Haraway, Donna J. 2018. *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt: Campus.
- Harney, Stefano und Fred Moten. 2013. *The Undercommons: Fugitive Planning & Black Study*. Wivenhoe: Minor Compositions.
- Harvey, Giles. 2024. What Alice Munro Knew. *The New York Times*, 08.12.2024. Online: <https://www.nytimes.com/2024/12/08/magazine/alice-munro-andrea-skinner-abuse.html> (07.08.2025).
- Haupt, Selma und Kai Wortmann. 2022. Debating Post-critical Pedagogy: A Conversation in Letters. *On Education. Journal for Research and Debate* 3(9). DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.17.
- Heath, Joseph. 2000. Ideology, Irrationality and Collectively Self-defeating Behavior. *Constellations* 7(3), 363–371.
- Hebekus, Uwe und Jan Völker. 2012. *Neue Philosophien des Politischen zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1807/2020. *Phänomenologie des Geistes*. Ditzingen: Reclam
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1832/1990. *Wissenschaft der Logik. Die Lehre vom Sein*. Hamburg: Meiner.
- Heid, Helmut. 2015. Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über soziale Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. *Zeitschrift für Pädagogik* 61(3), 390–409.
- Heidegger, Martin. 1927/1979. *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Heidegger, Martin. 1954. Überwindung der Metaphysik. In *Vorträge und Aufsätze*. Pfullingen: Neske, 71–99.
- Helsper, Werner. 2021. *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen: Budrich.
- Herbrechter, Stefan. 2014. Posthumanistische Bildung? In *Menschenverbesserung – Transhumanismus. Jahrbuch für Pädagogik* 2014, hg. Sven Kluge, Gerd Steffens und Ingrid Lohmann. Frankfurt: Peter Lang, 267–282.

- Herbrechter, Stefan. 2018. Posthumanism and the Ends of Education. *On Education. Journal for Research and Debate* 1(2). DOI: 10.17899/on_ed.2018.2.2.
- Heßdörfer, Florian. 2019. Die Gleichheit des Vergleichs. Pädagogische Gleichheitsfiguren zwischen Ökonomie und Politik. In *Jaques Rancière: Pädagogische Lektüren*, hg. Ralf Mayer, Alfred Schäfer und Steffen Witting. Wiesbaden: Springer VS, 113–133.
- Heßdörfer, Florian. 2022. *Der Geist der Potentiale. Zur Genealogie der Begabung als pädagogisches Leistungsmotiv*. Bielefeld: transcript.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 1970/2004. *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heyting, Frieda. 2003. Die Relativierung von Kritik. Zur erziehungsphilosophischen Kraft antifundamentistischer Kritik. In *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft* (46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), hg. Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting und Christopher Winch. Weinheim: Beltz, 75–95.
- Hill, Wes. 2016. *How Folklore Shaped Modern Art: A Post-Critical History of Aesthetics*. New York: Routledge.
- Hirschauer, Steffan. 2016. Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, hg. Hilmar Schäfer. Bielefeld: transcript, 45–67.
- Hirschauer, Steffan. 2021. Soziologische Mehrsprachigkeit. Folge des Podcasts *Das Neue Berlin*, moderiert von Leo Schwarz. Online: <https://dasneue.berlin/2021/01/29/mit-stefan-hirschauer-ueber-soziologische-mehrsprachigkeit/> (13.06.2022).
- Hodgson, Naomi. 2020. Post-critique, Politics, and the Political in Educational Philosophy. *On Education. Journal for Research and Debate* 3(9). DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.3.
- Hodgson, Naomi. 2022. 'The Unbearable Surplus of Being Human': Happiness, Virtues and the Delegitimation of the Negative. *Journal of Philosophy of Education* 56(4), 560–573.
- Hodgson, Naomi. 2023. Happiness Is Not Always Fun: An Unsuspicious Reading of Ali: Fear Eats the Soul. *Philosophical Inquiry in Education* 30(2), 130–139.
- Hodgson, Naomi und Steffan Ramaekers. 2019. *Philosophical Presentations of Raising Children: The Grammar of Upbringing*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Hodgson, Naomi und Paul Standish. 2009. Uses and Misuses of Poststructuralism in Educational Research. *International Journal of Research & Method in Education* 32(3), 309–326.
- Hodgson, Naomi, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski. 2017. *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. London: punctum.
- Hodgson, Naomi, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski. 2018. Education and the Love for the World: Articulating a Post-critical Educational Philosophy. *Foro de Educación* 16(24), 7–20.

- Hodgson, Naomi, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski. 2020a. Manifestations of the Post-critical. From Shared Principles to New Pedagogical Paths. *Teoría de la Educación* 32(2), 13–23.
- Hodgson, Naomi, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski (Hg.). 2020b. *Post-critical Perspectives on Higher Education: Reclaiming the Educational in the University*. Cham: Springer.
- Hodgson, Naomi, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski. 2020c. Colloquium. In *Post-critical Perspectives on Higher Education: Reclaiming the Educational in the University*, hg. Naomi Hodgson, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski. Cham: Springer, 159–168.
- Hollenbach, Nicole und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.). 2009. *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holz, Klaus. 1990. Kritik nach der ›Moderne‹. In *Soziologie zwischen Moderne und Postmoderne. Untersuchungen zu Subjekt, Erkenntnis und Moral in der Gegenwart*, hg. Klaus Holz. Gießen: Focus, 135–156.
- Honneth, Axel. 2006. Einleitung. Zum Begriff der Philosophie. In *Theodor W. Adorno. Negative Dialektik*, hg. Axel Honneth und Christoph Menke. Berlin: Akademie, 11–27.
- Honneth, Axel und Nancy Fraser. 2003. *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Honneth, Axel und Jacques Rancière. 2021. *Anerkennung oder Unvernehmen? Eine Debatte*. Berlin: Suhrkamp.
- hooks, bell. 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Horkheimer, Max. 1937. Traditionelle und kritische Theorie. *Zeitschrift für Sozialforschung* 6(2), 245–309.
- Horkheimer, Max und Theodor W. Adorno. 1944/1988. *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt: Fischer.
- Horn, Klaus-Peter. 1999. Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. *Der pädagogische Blick* 7(4), 215–221.
- Horn, Klaus-Peter. 2014. Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010). In *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), hg. Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz, 14–32.
- Horvath, Kenneth. 2018. ›Wir können fördern, wir können fordern, aber begaben können wir nicht.‹ Pädagogische Begabungsunterscheidungen im Kontext sozialer Ungleichheiten. In *Begabung und Gesellschaft*, hg. Arne Böker und Kenneth Horvath. Wiesbaden: Springer VS, 239–261.
- Hug, Theo. 2008. Education towards Truth. Reflecting on a Sentence of Josef Mitterer. *Constructivist Foundations* 3(3), 249–253.
- Hug, Theo. 2011. Die Paradoxie der Erziehung. In *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*, hg. Bernhard Pörksen. Wiesbaden: VS, 463–483.

- von Humboldt, Wilhelm. 1810/1996. Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In *Werke in fünf Bänden* (Band 4). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 255–266.
- Hurtschert, Patricia. 2010. Nicht so regiert werden wollen. Zum Verhältnis von Wut und Kritik. In *Kunst der Kritik*, hg. Birgit Mennel, Stefan Nowotny und Gerald Raunig. Wien: Turia + Kant, 149–159.
- Husserl, Edmund. 1901. *Logische Untersuchungen. Zweiter Teil: Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis*. Halle: Niemeyer.
- Husserl, Edmund. 1911/2009. *Philosophie als strenge Wissenschaft*. Hamburg: Meiner.
- Imdorf, Christian. 2011. Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrant*innenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren. In *Öffentliche Erziehung revisited – Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*, hg. S. Karin Amos, Wolfgang Meseth und Matthias Proske. Wiesbaden: VS, 225–245.
- Imdorf, Christian, Regula Julia Leemann und Philipp Gonon (Hg.). 2019. *Bildung und Konventionen. Die ›Economie des conventions‹ in der Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Isensee, Fanny. i. E. Das Klassenzimmer als Assemblage: Die Institutionalisierung der Jahrgangsklasse in New York Citys Public Schools (1805–1921). In *Bruno Latour: Pädagogische Lektüren*, hg. Hans Schildermans, Anne Rohstock, Markus Rieger-Ladich, Kai Wortmann und Jasmin Bentele. Wiesbaden: Springer VS.
- Jaeger, Ursina. i. E. Wie ein Elefant im Porzellanladen? Andere Kinder, und die Bedingungen ihrer Erforschung im frühpädagogischen Feld. Aufsatzmanuskript.
- Jaeger, Ursina und Carola Mantel. 2021. Reflexion^Reflexion in der Schule der Migrationsgesellschaft. *Journal für LehrerInnenbildung* 21(1), 56–63.
- Jaeggi, Rahel. 2009. Was ist Ideologiekritik? In *Was ist Kritik?*, hg. Rahel Jaeggi und Thilo Wesche. Frankfurt: Suhrkamp, 266–295.
- Jaeggi, Rahel. 2014. *Kritik von Lebensformen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Jaeggi, Rahel. 2022. Welt/Weltentfremdung. In *Arendt-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, hg. Wolfgang Heuer und Stefanie Rosenmüller. Stuttgart: Metzler, 423–425.
- James, William. 1899/1983. On a Certain Blindness in Human Beings. In *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals*. Cambridge: Harvard University Press, 132–149.
- James, William. 1912. *Essays in Radical Empiricism*. New York: Longmans, Green and Co.
- Jörke, Dirk. 2006. Wie demokratisch sind radikale Demokratietheorien? In *Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie*, hg. Reinhard Heil und Andreas Hetzel. Bielefeld: transcript, 253–266.
- Julien, François. 2014. *Vom Intimen. Fern der lärmenden Liebe*. Wien: Turia + Kant.

- Julien, François. 2018. *Vom Sein zum Leben. Euro-chinesisches Lexikon des Denkens*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Kahan, Benjamin 2008. ›The Viper's Traffic-Knot‹: Celibacy and Queerness in the ›Late‹ Marianne Moore. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies* 14(4), 509–535.
- Kaldewey, David. 2013. *Wahrheit und Nützlichkeit. Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*. Bielefeld: transcript.
- Kaloianov, Radostin. 2014. *Kritik und Migration. Eine Studie*. Münster: Unrast.
- Kalthoff, Herbert, Steffan Hirschauer und Gesa Lindemann (Hg.). 2008. *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel. 1803/1983. Über Pädagogik. In *Werke in 10 Bänden* (Band 10). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 693–761.
- Karcher, Martin und Severin Sales Rödel. 2021. Eine Einleitung. In *Lebendige Theorie*, hg. Martin Karcher und Severin Sales Rödel. Hamburg: Textem, 11–42.
- Kastner, Jens und Ruth Sonderegger (Hg.). 2014. *Pierre Bourdieu und Jacques Rancière. Emanzipatorische Praxis denken*. Wien: Turia + Kant.
- Keiner, Edwin und Heinz-Elmar Tenorth. 2007. Die Macht der Disziplin. In *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung. Facetten der Erziehungswissenschaft*, hg. Volker Kraft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 155–173.
- Kelle, Helga. 1992. *Erziehungswissenschaft und kritische Theorie. Zur Entwicklungs- und Rezeptionsgeschichte*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Kemmis, Stephen und Robin McTaggart. 2000. Participatory Action Research. In *Handbook of Qualitative Research*, hg. Norman K. Denzin und Yvonna S. Lincoln. Thousand Oaks: Sage, 567–605.
- Keßler, Catharina I. 2016. *Doing School. Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- van Kessel, Cathryn. 2019. *An Education in ›Evil‹: Implications for Curriculum, Pedagogy, and Beyond*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Kimmich, Dorothee. 2017. *Ins Ungefähre. Ähnlichkeit und Moderne*. Leiden: Konstanz University Press.
- Kirby, Perpetua und Rebecca Webb. 2023. Conceptualising Uncertainty and the Role of the Teacher for a Politics of Climate Change Within and Beyond the Institution of the School. *Educational Review* 75(1), 134–152.
- Kleesattel, Ines. 2019. Ästhetisch Lernen und Lehren unter Gleichen. Warum ein unwissender Lehrmeister nicht genug ist. In *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren*, hg. Ralf Mayer, Alfred Schäfer und Steffen Wittig. Wiesbaden: Springer VS, 243–266.
- Klinger, Florian. 2011. *Urteilen*. Zürich: diaphanes.
- Klinkisch, Eva-Maria. 2015. *Halbbildung oder Anerkennung? Perspektiven kritischer Bildung in der Gegenwart*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kluge, Markus. 2017. Forschung als Konstitution von Netzwerken. Überlegungen zu einer Verbindung von Akteur-Netzwerk-Theorie und

- Erziehungswissenschaft. In *Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin?*, hg. Tomas Rucker. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 53–70.
- Koh, Aaron. 2020. Notes on Post-critique. *On Education. Journal for Research and Debate* 3(9). DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.13.
- Koneffke, Gernot. 1994. Einleitung. Zur Dialektik der Mündigkeit. In *Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft. Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 7–20.
- Kloeg, Julien. 2022. Where is Education? Arendt's Educational Philosophy in between Private and Public. *Journal of Philosophy of Education* 56(2), 196–209.
- Klüber, Jürgen und Jörn Schmidt. 1988. Die Einsozialisierung in das alltägliche Forschungshandeln – eine Fallstudie. In *Die Konstruktion der sozialen Realität Wissenschaft. Alltag und System* von Jürgen Klüber. Wiesbaden: Vieweg + Teubner, 155–200.
- Koch, Lutz und Günther Schorch (Hg.). 2014. *Erziehender Unterricht. Eine Problemformel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koller, Hans-Christoph. 1990. *Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers. Erziehungskonzeption und Schreibweise pädagogischer Texte von Pestalozzi und Jean Paul*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koller, Hans-Christoph. 2001. Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten und poststrukturalistische Perspektiven*, hg. Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Andrea Schmidt und Anja Tervooren. Opladen: Leske + Budrich, 35–48.
- Koller, Hans-Christoph. 2012. *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koopal, Wiebe und Joris Vlieghe. 2022a. Caring for Literature that Matters? Conceptualizing a Thing-centered Perspective on Literature Education with Rousseau, Deleuze, and Calvino. *Studies in Philosophy of Education* 41(5), 529–549.
- Koopal, Wiebe und Joris Vlieghe. 2022b. The Pedagogical Style of Matters of Study: Experimenting with Artistic-scientific Interventions in Times of Corona Lockdown. *Interchange* 53(3/4), 371–390.
- Koopal, Wiebe, Joris Vlieghe und Thomas de Baets. 2020. Mahler Is a DJ: Reconducting Classical Music Education. *Philosophy of Music Education Review* 28(2), 220–238.
- Korsgaard, Morten T. 2019. *Bearing with Strangers: Arendt, Education and the Politics of Inclusion*. Abingdon: Routledge.
- Koschorke, Albrecht. 2015. Ähnlichkeit. Valenzen eines post-postkolonialen Konzepts. In *Ähnlichkeit. Ein kulturtheoretisches Paradigma*, hg. Anil Bhatti und Dorothee Kimmich. Konstanz: Konstanz University Press, 35–45.
- Koschorke, Albrecht. 2021. *Identität, Vulnerabilität & Ressentiment. Positionskämpfe in den Mittelschichten*. FGZ Working Paper Nr. 1. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-u87mwr1bfsq37> (23.02.2024).
- Kössler, Till. 2016. Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung

- und Intelligenz in den deutschen Bildungsdebatten seit 1900. In *Vererbung oder Umwelt? Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945*, hg. Constantin Goshler und Till Kössler. Göttingen: Wallstein, 103–133.
- Kraft, Volker. 2012. Erziehungswissenschaft – Pädagogik. In *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (Band 1), hg. Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 348–351.
- Krämer, Sybille. 2008. *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Krämer, Sybille. 2016. *Figuration, Anschauung, Erkenntnis. Grundlinien einer Diagrammatologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Krämer, Sybille. 2022. Reflections on ›operative iconicity‹ and ›artificial flatness‹. In *Image, Thought, and the Making of Social Worlds*, hg. David Wengrow. Heidelberg: Propylaeum, 251–272.
- Krämer, Sybille. i. E. Die Kulturtechnik der Verflachung als kreatives Potenzial. Eine Reflexion über die Bedingungen des Digitalen. Aufsatzmanuskript.
- Kraus, Anja, Jürgen Budde, Maud Hietzge und Christoph Wulf (Hg.). 2021. *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kronenberg, Bernd. 2010. *Die Zerbrechlichkeit des Wahren. Richard Rortys Neopragmatismus und Adornos Negative Dialektik*. Bielefeld: transcript.
- Krönig, Franz Kasper. 2020. The Alleged (De)Politicization Problem of Post-critical Pedagogy Reconsidered. *On Education. Journal for Research and Debate* 3(9). DOI: 10.17899/on_ed. 2020.9.14.
- Krönig, Franz Kasper. 2022. Gibt es die postkritische Pädagogik auch moralinfrei? Ein systemtheoretischer Nachvollzug verschiedener Affirmationsformen auf den Ebenen von Praxis, Semantik und Erziehungswissenschaft. In *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des ›Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik‹*, hg. Martin Bittner und Anke Wischmann. Bielefeld: transcript, 109–123.
- Krüger, Jens Oliver. 2022. Pädagogische Rezepte und pädagogische Rezeptkritik. Eine Untersuchung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um Rezeptologien. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 98(2), 217–231.
- Kubac, Richard. 2013. *Vergebliche Zusammenhänge? Erkenntnispolitische Relationierungen von Bildung und Kritik*. Paderborn: Schöningh.
- Kubac, Richard. 2022. Erkenntnispolitik. In *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, hg. Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß und Kai Wortmann. Weinheim: Beltz Juventa, 143–151.
- Kuhn, Thomas S. 1962/1973. *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Küper, Judith. 2022. *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lakoff, George und Mark Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laner, Iris. 2020. Caring Critique. Exploring Pedagogical Spheres between Critical and Post-critical Approaches. *On Education. Journal for Research and Debate* 3(9). DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.8.
- Langemann, Dietrich. 2022. *Post-Critical Pedagogy under Scrutiny. An Analysis of the Current Critical Reception of an Affirmative Approach toward the Pedagogical*. BA-Arbeit an der TH Köln.
- Latour, Bruno. 1984. *Les Microbes. Guerre et paix, suivi de Irréductions*. Paris: Métailié.
- Latour, Bruno. 1987a. *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, Bruno. 1987b. The Enlightenment without the Critique: A Word on Michel Serres. In *Contemporary French Philosophy*, hg. Allen Phillips Griffiths. Cambridge: Cambridge University Press, 83–98.
- Latour, Bruno. 1990. Postmodern? No, Simply Amodern! Steps Towards an Anthropology of Science. *Studies in History and Philosophy of Science* 21(1), 145–171.
- Latour, Bruno. 1996. Der Berliner Schlüssel. In *Der Berliner Schlüssel. Erkundung eines Liebhabers der Wissenschaft*. Oldenburg: Akademieverlag, 37–52.
- Latour, Bruno. 1997. Ein neuer Empirismus, ein neuer Realismus. Bruno Latour im Gespräch mit Gustav Roßler. *Mittelweg* 36 6(1), 40–52.
- Latour, Bruno. 2001a. *Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Latour, Bruno. 2001b. Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. *Berliner Journal für Soziologie* 11(2), 237–252.
- Latour, Bruno. 2002a. *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Latour, Bruno. 2002b. *Iconoclash. Gibt es eine Welt jenseits des Bilderkrieges?* Berlin: Merve.
- Latour, Bruno. 2003. Die Versprechen des Konstruktivismus. In *Person/Schauplatz*, hg. Jörg Huber. Wien: Springer, 183–208.
- Latour, Bruno. 2004. How to Talk about the Body? The Normative Dimension of Science Studies. *Body and Society* 2(3), 205–229.
- Latour, Bruno. 2005. *Von der Realpolitik zur Dingpolitik*. Berlin: Merve.
- Latour, Bruno. 2006. Air. In *Sensorium: Embodied Experience, Technology, and Contemporary Art*, hg. Caroline A. Jones. Cambridge: MIT Press, 104–108.
- Latour, Bruno. 2007a. *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*. Zürich: diaphanes.
- Latour, Bruno. 2007b. *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Latour, Bruno. 2008. *What is the Style of Matters of Concern?* Amsterdam: Van Gorcum.
- Latour, Bruno. 2010a. *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Latour, Bruno. 2010b. An Attempt at a ›Compositionist Manifesto‹. *New Literary History* 41(3), 471–490.
- Latour, Bruno. 2012. From Critique to Composition. Vortrag an der Dublin City University. Online: <https://youtu.be/-02aCvQ-HFs> (19.03.2024).
- Latour, Bruno. 2018. *Das terrestrische Manifest*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Latour, Bruno. 2019. Against Critique, For Critique. In *The Value of Critique: Exploring the Interrelations of Value, Critique, and Artistic Labour*, hg. Isabelle Graw und Christoph Menke. Frankfurt: Campus, 15–30.
- Latour, Bruno. 2020. *Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das neue Klimaregime*. Berlin: Suhrkamp.
- Latour, Bruno und Nikolaj Schultz. 2022. *Zur Entstehung einer ökologischen Klasse. Ein Memorandum*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Latour, Bruno und Steve Woolgar. 1986. *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. Princeton: Princeton University Press.
- Lave, Jean. 1988. *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, Jean und Étienne Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Law, John. 1992. Notes on the Theory of the Actor-Network: Ordering, Strategy, and Heterogeneity. *Systems Practice* 5(4), 379–393.
- Law, John. 2002. Objects and Spaces. *Theory, Culture and Society* 19(5/6), 91–105.
- Law, John. 2015. STS as Method. Working paper. Online: <http://heterogeneities.net/publications/Law2015STSasMethod.pdf> (22.11.2023).
- Lechner, Theresa. 2024. *Zwischen. Eine relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leemann, Regula Julia und Christian Imdorf. 2019a. Das Potenzial der Soziologie der Konventionen für die Bildungsforschung. In *Bildung und Konventionen. Die ›Economie des conventions‹ in der Bildungsforschung*, hg. Christian Imdorf, Regula Julia Leemann und Philipp Gonon. Wiesbaden: Springer VS, 3–45.
- Leemann, Regula Julia und Christian Imdorf. 2019b. Praktiken der Valorisierung in der Educational Governance. Zur Institutionalisierung der Schweizer Fachmittelschule in den 1970er Jahren. In *Bildung und Konventionen. Die ›Economie des conventions‹ in der Bildungsforschung*, hg. Christian Imdorf, Regula Julia Leemann und Philipp Gonon. Wiesbaden: Springer VS, 427–459.
- Lehmann-Rommel, Roswitha. 2016. Reflexion und Kritik. Eine professionstheoretische Bilanzierung. *Seminar – Lehrerbildung und Schule* 22(1), 32–45.
- Lemke, Tomas. 2019. ›Eine andere Vorgehensweise‹. Erfahrung und Kritik bei Foucault. In *Foucault und das Politische. Transdisziplinäre Impulse für die politische Theorie der Gegenwart*, hg. Oliver Marchart und Renate Martinsen. Wiesbaden: Springer VS, 23–48.
- Leo, Per. 2008. Zehn Jahre theorieabhängig. Ein Erfahrungsbericht. In *Theorie in der Geschichtswissenschaft. Einblicke in die Praxis des historischen Forschens*, hg. Jens Hacke und Matthias Pohl. Frankfurt: Campus, 199–217.

- Levine, Steven. 2023. Neopragmatism (Putnam and Habermas). In *Handbuch Richard Rorty*, hg. Martin Müller. Wiesbaden: Springer, 363–378.
- Lewis, Tyson E. 2013. *On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality*. London: Routledge.
- Lewis, Tyson E. 2017. A Response to the ›Manifesto for A Post-Critical Pedagogy‹. In *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* von Naomi Hodgson, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski. London: punctum, 23–34.
- Lewis, Tyson. 2020. Bernstein as an Artful Teacher. *Studies in Philosophy of Education* 39(1), 101–102.
- Lewis-Kraus, Gideon. 2009. Head of the Class. *n+1 Magazine*. Online: <https://nplusonemag.com/online-only/book-review/head-class-neil-gross-richard-rorty/> (10.12.2023).
- Lippert, Ingmar und Julie S. Mewes. 2021. Data, Methods and Writing: Methodographies of STS Ethnographic Collaboration in Practice. *Science & Technology Studies* 34(3), 2–16.
- Lippitz, Wilfried. 1997/2019. ›Zurück zu den Sachen selbst!‹ Konzepte und Prospekte phänomenologisch orientierter Forschungen in der Erziehungswissenschaft. In *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*, hg. Malte Brinkmann. Wiesbaden: Springer VS, 379–392.
- Loer, Thomas. 2016. Objektive Bedeutungsstruktur und latente Sinnstruktur. Eine Forschungsnotiz zu zwei klärungsbedürftigen Termini der Objektiven Hermeneutik. *Sozialer Sinn* 17(2), 355–382.
- Loick, Daniel. 2014. Caesarisches Sehen. Heidegger über die Verrechtlichung der Wahrheit. *Zeitschrift für philosophische Forschung* 68(4), 495–526.
- Löwenstein, Heiko und Mustafa Emirbayer (Hg.). 2017. *Netzwerke, Kultur und Agency. Problemlösungen in relationaler Methodologie und Sozialtheorie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Luhmann, Niklas. 1990/2005. Ich sehe was, was Du nicht siehst. In *Soziologische Aufklärung. Konstruktivistische Perspektiven*. Wiesbaden: VS, 220–226.
- Luhmann, Niklas. 1991. Am Ende der kritischen Soziologie. *Zeitschrift für Soziologie* 20(2), 147–152.
- Luhmann, Niklas. 1993. ›Was ist der Fall?‹ und ›Was steckt dahinter?‹ Die zwei Soziologien und die Gesellschaftstheorie. *Zeitschrift für Soziologie* 22(4), 245–260.
- MacIntyre, Alasdair. 1973. Ideology, Social Science, and Revolution. *Comparative Politics* 5(3), 321–342.
- Mair, Michael, Christian Greiffenhagen und Wes W. Sharrock. 2011. Statistical Practice: Putting Society on Display. *Theory, Culture & Society* 33(3), 51–77.
- Małecki, Wojciech. 2011. ›If happiness is not the aim of politics, then what is?‹: Rorty versus Foucault. *Foucault Studies* 11, 106–125.
- van Manen, Max. 1991. *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York: State University of New York Press.
- Marchart, Oliver. 2013. *Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.

- Marcus, Sharon. 2007. *Between Women: Friendship, Desire, and Marriage in Victorian England*. Princeton: Princeton University Press.
- Marquard, Odo. 1979. Schwundtelos und Mini-Essenz. Bemerkungen zur Genealogie einer aktuellen Diskussion. In *Identität*, hg. Odo Marquard. München: Fink, 347–369.
- Marquard, Odo. 2000. Apologie der Bürgerlichkeit. In *Philosophie des Ständischen. Studien*. Ditzingen: Reclam, 94–107.
- Marquard, Odo. 2007. Wie politisch muß ein Schriftsteller sein? In *Skepsis in der Moderne. Philosophische Studien*. Ditzingen: Reclam, 23–24.
- Masschelein, Jan. 1991. Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität. In *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert* (26. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), hg. Helmut Peukert und Hans Scheuerl. Weinheim: Beltz, 197–210.
- Masschelein, Jan. 2003. Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft* (46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), hg. Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting und Christopher Winch. Weinheim: Beltz, 124–141.
- Masschelein, Jan. 2004. How to Conceive of Critical Educational Theory Today? *Journal of Philosophy of Education* 38(3), 351–367.
- Masschelein, Jan. 2010. Educating the Gaze: The Idea of a Poor Pedagogy. *Ethics and Education* 5(1), 43–53.
- Masschelein, Jan. 2011. Philosophy of Education as an Exercise in Thought: To not Forget Oneself when ›Things Take their Course‹. *European Educational Research Journal* 10(3), 356–363.
- Masschelein, Jan. 2015. Why We Are in Need of Pedagogical Sciences (as Design Sciences): A Few Brief Notes. *Pedagogía y Saberes* 43, 91–100.
- Masschelein, Jan und Norbert Ricken. 2005. ›Bildung‹ and Critique. Some Reflections on the Relations of ›Bildung‹ and ›Power‹. In *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a New Critical Language in Education*, hg. Ilan Gur-Ze'ev. Haifa: University of Haifa, 208–225.
- Masschelein, Jan und Maarten Simons. 2013. *In Defense of the School: A Public Issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society.
- Masschelein, Jan, Maarten Simons und Jorge Larrosa. 2019. The Matter with/of School: Storylines of the Scholastic Fable. In *Jaques Rancière: Pädagogische Lektüren*, hg. Ralf Mayer, Alfred Schäfer und Steffen Wittig. Wiesbaden: Springer VS, 135–153.
- Masschelein, Jan und Michael Wimmer. 1996. *Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia.
- Massumi, Brian. 2011. *Semblance and Event: Activist Philosophy and the Occurrent Arts*. Cambridge: MIT Press.
- Mathias, Leoarna, Mike Gilsenan und Joris Vlieghe. 2021. Critiques of Critical Pedagogy: The Post-critical. In *Hopeful Pedagogies in Higher Education*, hg. Mike Seal. London: Bloomsbury, 28–36.
- Mayer, Ralf. 2017. Teilhabe und Teilung. In *Bildung und Teilhabe. Zwischen*

- Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*, hg. Ingrid Miethe, Anja Tervooren und Norbert Ricken. Wiesbaden: Springer VS, 65–85.
- Mayer, Ralf, Alfred Schäfer und Steffen Wittig. 2019. Jacques Rancière – zum Anfang. In *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren*, hg. Ralf Mayer, Alfred Schäfer und Steffen Wittig. Wiesbaden: Springer VS, 1–43.
- McLaren, Peter. 2000. *Che Guevara, Paolo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Melacarne, Claudio, Loretta Fabbri und Alessandra Romano. 2025. Beyond the Fascination of Critical Thinking: The Contribution of Post-critical Pedagogy in Transformative Radicalization Studies. *Journal of Transformative Education* 23(3), 388–410.
- Menke, Christoph. 2008. *Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Messerschmidt, Astrid. 2007. Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault. *Pädagogische Korrespondenz* 30(2), 44–59.
- Messerschmidt, Astrid. 2009. *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Messerschmidt, Astrid. 2020. Bedingt und kontextualisiert. Notizen zur Bildung in machtvollen Verhältnissen. In *unbedingte bildung. Perspektiven kritischer Bildungstheorie*, hg. Carsten Bünger und Martina Lütke-Harman. Wien: Löcker, 159–167.
- Messmore, Tabitha. 2024. *Teaching in Thresholds: Philosophical Reflections of a Nomadic Post-Critical Educator in a Precarious World*. Dissertation, Kent State University.
- Meyer-Drawe, Käte. 1982. Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen des menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen*, hg. Dietrich Lippitz und Käte Meyer-Drawe. Frankfurt: Scriptor.
- Meyer-Drawe, Käte. 1989. Der Leib – »Ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding«. In *Phänomenologie im Widerstreit. Zum 50. Todestag Edmund Husserls*, hg. Christoph Jamme und Otto Pöggeler. Frankfurt: Suhrkamp, 291–306.
- Meyer-Drawe, Käte. 1994. »Bei Lichte betrachtet.« Ein phänomenologischer Versuch, die Transzendentskepsis zu verstehen. In *Colloquium Paedagogicum. Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendental-kritischer und skeptischer Pädagogik*, hg. Wolfgang Fischer. Sankt Augustin: Academia, 71–84.
- Meyer-Drawe, Käte. 2005. Anfänge des Lernens. In *Erziehung – Bildung – Negativität* (49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), hg. Dietrich Benner. Weinheim: Beltz, 24–37.
- Meyer-Drawe, Käte. 2007. Inschriften des Leibes: Tattoos, Piercings, Brandings. In *Die Macht der Schönheit*, hg. Cathrin Gutwald und Raimar Zons. München: Fink, 221–244.
- Meyer-Drawe, Käte. 2011. Phänomenologische Betrachtungsweise/Aisthesis.

- In *Allgemeine Erziehungswissenschaft I* (Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 1), hg. Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm, Lutz Koch und Volker Ladenthin. Paderborn: Schöningh, 543–552.
- Mitterer, Josef. 2011a. *Die Flucht aus der Beliebtheit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Mitterer, Josef. 2011b. *Das Jenseits der Philosophie. Wider das dualistische Erkenntnisprinzip*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Mol, Annemarie. 2002. *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Durham: Duke University Press.
- Mol, Annemarie. 2021. *Eating in Theory*. Durham: Duke University Press.
- Mol, Annemarie und John Law. 1994. Regions, Networks and Fluids: Anaemia and Social Topology. *Social Studies of Science* 24(4), 641–671.
- Mollenhauer, Klaus. 1983. *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Mouffe, Chantal. 2007. *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Murdoch, Iris. 1964/2014. The Idea of Perfection. In *The Sovereignty of Good*. Abingdon: Routledge, 1–44.
- Næss, Arne. 1938. ›Truth‹ as Conceived by Those Who Are Not Professional Philosophers. Oslo: Dybwad.
- Nardo, Aline. 2021. Exploring a Vygotskian Theory of Education and Its Evolutionary Foundations. *Educational Theory* 71(3), 331–352.
- Ngũgĩ wa Thiong'o. 1986. *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Nairobi: East African Educational.
- Nietzsche, Friedrich. 1889/1969. Brief an J. Burckhardt. In *Werke* (Band 3). München: Hanser, 1351–1353.
- Noaparast, Khosrow Bagheri. 2014. Richard Rorty's Conception of Philosophy of Education Revisited. *Educational Theory* 64(1), 75–98.
- Noddings, Nel. 1984/2013. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noens, Philippe und Stefan Ramaekers. 2014. The Family as ›Gathering‹: How the Life of an Object ›Makes‹ a Family. *International Journal of Child, Youth and Family Studies* 4(2), 722–740.
- Nohl, Arnd-Michael. 2006. *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Budrich.
- Noys, Benjamin. 2010. *Persistence of the Negative: A Critique of Contemporary Continental Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Noys, Benjamin. 2014. The Discreet Charm of Bruno Latour. In *(Mis)readings of Marx in Continental Philosophy*, hg. Jarnej Halbján und Jessica Whyte. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 195–210.
- Noys, Benjamin. 2016. Matter against Materialism: Bruno Latour and the Turn to Objects. In *Theory Matters: The Place of Theory in Literary and Cultural Studies Today*, hg. Martin Middeke und Christoph Reinfandt. London: Palgrave Macmillan, 81–93.
- Noys, Benjamin. 2019. The Hammer of the Gods: Critique, after all. In

- The Value of Critique: Exploring the Interrelations of Value, Critique, and Artistic Labour*, hg. Isabelle Graw und Christoph Menke. Frankfurt: Campus, 31–43.
- Oelkers, Jürgen. 1997. Allgemeine Pädagogik. In *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik* (36. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), hg. Reinhard Fatke. Weinheim: Beltz, 237–267.
- Oelkers, Jürgen. 2001. *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, Jürgen. 2012. *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, Jürgen und Heinz-Elmar Tenorth. 1991. Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In *Pädagogisches Wissen* (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), hg. Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth. Weinheim: Beltz, 13–35.
- Ohnesorge, Axel. 2009. *Die Selbstsorge des demokratischen Individuums. Eine Untersuchung von John Deweys Pädagogik anhand Michel Foucaults Problematisierung der ethischen Subjektivierung*. Dissertation, Universität Heidelberg. DOI: 10.11588/heidok.00010577.
- Oliverio, Stefano. 2019. An Edifying Philosophy of Education? Starting a Conversation between Rorty and Post-critical Pedagogy. *Ethics and Education* 14(4), 482–496.
- Oliverio, Stefano. 2020a. The Question of a Thing-Centred View of Education: Notes on Vlieghe and Zamojski's Towards an Ontology of Teaching. *Studies in Philosophy and Education* 39(1), 103–107.
- Oliverio, Stefano. 2020b. The End of Schooling and Education for ›Calamity‹. *Policy Futures in Education* 18(7), 922–936.
- Oliverio, Stefano. 2020c. ›Post-Critiquiness‹ as Non-Violent Thing-Centredness. *On Education. Journal for Research and Debate* 3(9). DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.6.
- Oliverio, Stefano. 2022. Reconstructing Pragmatism in the New Climate Regime: Education After the Intrusion of Gaia. *Educational Theory* 72(4), 433–454.
- Oliverio, Stefano und Bianca Thoilliez. 2024. Post-critical pedagogy: a philosophical and epistemological identikit. *Journal of Philosophy of Education* 58(6), 1029–1045.
- Olson, Gary A. 1989. Social Construction and Compositional Theory: A Conversation with Richard Rorty. *Journal of Advanced Composition* 9(1/2), 1–9.
- Paschen, Harm. 1979. *Die Logik der Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf: Schwann.
- Patton, Paul. 2010. *Deleuzian Concepts: Philosophy, Colonization, Politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Pauling, Sven. 2025. Publizistische Schulkritik als Diskurs der Erwartungsgenese und ihre Kritik durch die Schulforschung. In *Entwicklung als Erwartung Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*, hg. Anja Langer, Anna Moldenhauer, Matthias Olk, Aysun Doğmuş, Merle Hinrichsen, Anne Lill und Sven Pauling. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 220–235.

- Pei, Ting. 2022. Deleuze and Rorty on Hope: Educating Hope Against Neoliberalism. *Educational Philosophy and Theory* 54(11), 1898–1909.
- Peirce, Charles S. 1905. Issues of Pragmaticism. *The Monist* 15(4), 481–499.
- Peter, Lothar. 2011. Soziologie der Kritik oder Sozialkritik? Zum Werk Luc Boltanskis und dessen deutscher Rezeption. *Lendemains* 36(1), 73–90.
- Peter, Tobias. 2017. Verdiente Spitze? Zur Rechtfertigung von Ungleichheit in Bildung und Gesellschaft. In *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*, hg. Meike S. Baader und Tatjana Freytag. Wiesbaden: Springer VS, 55–71.
- Pfeifer, Lena und Annika M. Schadewaldt. 2020. Oberfläche. In *Literaturtheorie nach 2001*, hg. Patrick Durdel, Florian Gödel, Christian Lamp, Lena Pfeifer, Annika M. Schadewaldt, Julius Thelen und Zoe Zobrist. Berlin: Matthes & Seitz, 92–98.
- Pfister, Jonas. 2020. *Kritisches Denken*. Ditzingen: Reclam.
- Pias, Claus. 2010. *Computer Spiel Welten*. Zürich: diaphanes.
- Pille, Thomas. 2013. *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Polanyi, Michael. 1962. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge.
- Pongratz, Ludwig. 2010. *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Wiesbaden: VS.
- Pongratz, Ludwig A., Wolfgang Nieke und Jan Masschelein (Hg.). 2004. *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Popper, Karl R. 1972. Die Logik der Sozialwissenschaften. In *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* von Theodor W. Adorno, Ralf Dahrendorf, Harald Pilot, Hans Albert, Jürgen Habermas und Karl R. Popper. Neuwied: Luchterhand, 103–124.
- Popper, Karl R. 1972/2022. *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Poteat, William H. 1985. *Polanyian Meditations: In Search of a Post-Critical Logic*. Durham: Duke University Press.
- Poteat, William H. 1990. *A Philosophical Daybook: Post-Critical Investigations*. Columbia: University of Missouri Press.
- Potthast, Jörg. 2001. Der Kapitalismus ist kritisierbar. Le nouvel esprit du capitalisme und das Forschungsprogramm der ›Soziologie der Kritik‹. *Berliner Journal für Soziologie* 11(4), 551–562.
- Prange, Klaus. 2005. *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Preece, Chloe und Laryssa Whittaker. 2023. Towards Glitch Pedagogy. *Journal of Marketing Management* 39(1/2), 68–91.
- Puig de la Bellacasa, Maria. 2017. *Matters of Care: Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Quéré, Louis und Cédric Terzi. 2014. Did You Say ›Pragmatic‹? Luc Boltanski's Sociology from a Pragmatist Perspective. In *The Spirit of Luc Boltanski: Essays on the ›Pragmatic Sociology of Critique‹*, hg. Simon Susen und Bryan S. Turner. London: Anthem, 91–128.

- Rabenstein, Kerstin und Tilman Drope. 2021. Praxistheoretische Unterrichtsforschung und Weiterentwicklungen ihrer sozialtheoretischen Grundlegung. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, hg. Ulrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr. Wiesbaden: Springer VS, 679–698.
- Rabl, Christine. 2014. *Partiale Perspektiven. Zur Reformulierung eines bildenden Umgangs mit Wissen*. Hohengrehren: Schneider.
- Rabl, Christine. 2022. Situiertheit. In *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, hg. Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß und Kai Wortmann. Weinheim: Beltz Juventa, 389–397.
- Ramaekers, Stefan. 2017. Love for the World in Education. In *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* von Naomi Hodgson, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski. London: punctum, 63–67.
- Ramaekers, Stefan. 2020. Undinge, Coffee Cup Lids, and Reinhabiting Spaces: Some Notes on a Register of a (Post-)critical Philosophical Life: Reply. *On Education. Journal for Research and Debate* 3(9). DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.15.
- Ramaekers, Stefan und Naomi Hodgson. 2022. Erziehung von Kindern als Suche nach ›Öffentlichkeit‹. Anmerkungen zur Initiation in Sprache und Welt. In *Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen*, hg. Markus Rieger-Ladich, Malte Brinkmann und Christiane Thompson. Weinheim: Beltz Juventa, 290–309.
- Ramberg, Bjørn T. 2011. Um seiner eigenen Generation willen: Rorty über Zerstörung und Bildung. In *Pragmatismus als Kulturpolitik. Beiträge zum Werk Richard Rortys*, hg. Alexander Gröschner und Mike Sandbothe. Berlin: Suhrkamp, 75–107.
- Rancière, Jacques. 2002. *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rancière, Jacques. 2004. Introducing Disagreement. *Angelaki* 9(3), 3–9.
- Rancière, Jacques. 2007. *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques. 2008. *Zehn Thesen zur Politik*. Zürich: Diaphanes.
- Rancière, Jacques. 2009. *Der emanzipierte Zuschauer*. Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques. 2010a. *Der Philosoph und seine Armen*. Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques. 2010b. On Ignorant Schoolmasters. In *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*, hg. Charles Bingham und Gert J. J. Biesta. London: Continuum, 1–24.
- Rancière, Jacques. 2011. The Thinking of Dissensus: Politics and Aesthetics. In *Reading Rancière*, hg. Paul Bowman und Richard Stamp. New York: Continuum, 1–17.
- Rancière, Jacques. 2013a. *Die Nacht der Proletarier. Archive des Arbeitertraums*. Wien: Turia + Kant.
- Rancière, Jacques. 2013b. Die Aktualität des ›Unwissenden Lehrmeisters‹. Interview mit Andrea Benvenuto, Laurence Cornu und Patrice Vermeren. In *Das Volk und seine Fiktionen. Interviews 2003–2005*. Wien: Passagen, 137–157.

- Rancière, Jacques. 2014. *Die Methode der Gleichheit*. Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques. 2016. *Politik und Ästhetik. Im Gespräch mit Peter Engelmann*. Wien: Passagen.
- Reckwitz, Andreas. 2013. Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32(4), 282–301.
- Reckwitz, Andreas. 2016. Praktiken und ihre Affekte. In *Praxistheorien. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, hg. Hilmar Schäfer. Bielefeld: transcript, 163–180.
- von Redecker, Eva. 2020. *Revolution für das Leben. Philosophie der neuen Protestformen*. Frankfurt: Fischer.
- Reh, Sabine, Anne Breuer und Anna Sch tz. 2011. Erhebung vielfältiger Daten in einem ethnographischen Design: Diskurse, symbolische Konstruktionen und pädagogische Praktiken als Lernkultur. In *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*, hg. Jutta Ecarius und Ingrid Miethe. Opladen: Budrich, 135–154.
- Reichenbach, Roland. 2000. Die Tiefe der Oberfläche. Michel Foucault zur Selbstsorge und über die Ethik der Lebenskunst. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 76(2), 177–189.
- Reichenbach, Roland. 2014. Schulkritik. Eine ›metaphorologische‹ Betrachtung. In *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), hg. Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz, 226–240.
- Reichenbach, Roland. 2015. ›Was war es, was wir wissen wollten?‹ 15 Jahre vergleichende Leistungsstanderhebungen im Bereich der Bildung – eine Kritik. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 6(2), 19–33.
- Reichenbach, Roland. 2016a.  ber Neomanie und die posttheoretische Phase in der Erziehungswissenschaft. In *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, hg. Sigrid Blömeke, Marcelo Caruso, Sabine Reh, Ullrich Salaschek und Jurik Stiller. Opladen: Budrich, 17–28.
- Reichenbach, Roland. 2016b. Mit Arendt falsch liegen: Die Arenen des Politischen und ihre pädagogische Bedeutung. In *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, hg. Rita Casale, Hans-Christoph Koller und Norbert Ricken. Paderborn: Sch nningh, 41–59.
- Reichenbach, Roland. 2017a. Warum pädagogische Theorie der Schule? Eine Einleitung. In *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* hg. Roland Reichenbach und Patrick Bühler. Weinheim: Beltz Juventa, 10–31.
- Reichenbach, Roland. 2017b. Die Herzensbildung und die Erziehung der Gefühle. In *Bildung und Emotion*, hg. Matthias Huber und Sabine Krause. Wiesbaden: Springer, 17–40.
- Reichenbach, Roland. 2020. *Bildungsferne. Essays und Gespräche zur Kritik der Pädagogik*. Zürich: diaphanes.

- Reichenbach, Roland. 2022a. Der Raum vor der Kritik. Zur politischen Dimension des Lehrens. In *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*, hg. Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure und Anja Steinbach. Weinheim: Beltz Juventa, 83–100.
- Reichenbach, Roland. 2022b. Über Urteil und Orientierung im pädagogischen Denken. *Erziehungswissenschaft* 34(1), 77–86.
- Reinmann, Gabi und Werner Sesink. 2011. Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Vortragsmanuskript. Online: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf (19.03.2024).
- Ricken, Norbert. 2005. ›Unersetzbar ist das Wort der Dichter...‹ Systematische Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Literatur am Beispiel des Romans ›Mann und Frau‹ von Zeruya Shalev. In *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane*, hg. Hans-Christoph Koller und Markus Rieger-Ladich. Bielefeld: transcript, 35–49.
- Ricken, Norbert (Hg.). 2007a. *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Ricken, Norbert. 2007b. Eine Einführung. In *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*, hg. Norbert Ricken. Wiesbaden: VS, 15–40.
- Ricken, Norbert. 2010. Allgemeine Pädagogik. In *Bildung und Erziehung*, hg. Astrid Kaiser, Ditmar Schmetz, Peter Wachtel und Birgit Werner. Stuttgart: Kohlhammer, 15–42.
- Ricken, Norbert. 2013. Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In *Techniken der Subjektivierung*, hg. Norbert Ricken, Andreas Gelhard und Thomas Alkemeyer. München: Fink, 29–47.
- Ricken, Norbert. 2019. Aspekte einer Praxeologik. Beiträge zu einem Gespräch. In *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*, hg. Kathrin Berdelmann, Bettina Fritzsche, Kerstin Rabenstein und Joachim Scholz. Wiesbaden: Springer, 29–48.
- Ricken, Norbert. 2020. Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Systemisierungsvorschlag. *Zeitschrift für Pädagogik* 66(6), 839–852.
- Ricken, Norbert, Rita Casale und Christiane Thompson (Hg.). 2019. *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricœur, Paul. 1969. *Die Interpretation. Versuch über Freud*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ricœur, Paul. 1971. *Symbolik des Bösen. Phänomenologie der Schuld II*. Freiburg: Alber.
- Ricœur, Paul. 1974. *Hermeneutik und Psychoanalyse. Der Konflikt der Interpretationen II*. München: Kösel.
- Rieger-Ladich, Markus. 2002. *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK.
- Rieger-Ladich, Markus. 2007. Akzeptanzkrisen und Anerkennungsdefizite.

- Die Erziehungswissenschaft als subalterne Disziplin? In *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*, hg. Norbert Ricken. Wiesbaden: VS, 159–182.
- Rieger-Ladich, Markus. 2009. Menschen und Dinge, Akteure und Aktanten. Überlegungen zur Neubestimmung des Sozialen. In *Das Soziale in der Pädagogik*, hg. Bettina Grubenmann und Jürgen Oelkers. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 114–130.
- Rieger-Ladich, Markus. 2014a. Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik* 60(3), 350–367.
- Rieger-Ladich, Markus. 2014b. Auffälliges Vermeidungsverhalten: Scheitern als Gegenstand des pädagogischen Diskurses. In *Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?*, hg. René John und Antonia Langhof. Wiesbaden: Springer VS, 279–299.
- Rieger-Ladich, Markus. 2014c. Erziehungswissenschaft als Kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In *Die Erziehungswissenschaft und ihr Selbstverständnis heute* (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), hg. Jürgen Oelkers und Reinhard Fatke. Weinheim: Beltz, 66–83.
- Rieger-Ladich, Markus. 2017a. Emanzipation als soziale Praxis. Pierre Bourdieu in der Kritik – und ein Versuch, ihn weiterzudenken. In *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*, hg. Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau. Wiesbaden: Springer, 335–362.
- Rieger-Ladich, Markus. 2017b. Situierete Subjekte. Wissenschaft als soziale Praxis. In *Biografie – Lebenslauf – Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung*, hg. Olaf Dörner, Carola Iller, Henning Pätzold, Julia Franz und Bernhard Schmidt-Hertha. Opladen: Budrich, 21–35.
- Rieger-Ladich, Markus. 2019. Archivieren und Speichern. Das Gedächtnis der Disziplin als Politikum. In *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*, hg. Markus Rieger-Ladich, Anne Rohstock und Karin Amos. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 17–48.
- Rieger-Ladich, Markus. 2020. Abstieg vom Feldherrenhügel. Zum Ort kritischer Theoriebildung. In *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, hg. Martin Harant, Philipp Thomas und Uwe Küchler. Tübingen: Tübingen University Press, 37–47.
- Rieger-Ladich, Markus. 2022. Subjektivierung. In *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, hg. Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß und Kai Wortmann. Weinheim: Beltz Juventa, 420–427.
- Rieger-Ladich, Markus, Milena Feldmann, Carlotta Voß und Kai Wortmann. 2022. Im Begriff, sich zu verändern. Zur Einleitung in das pädagogische Vokabular. In *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, hg. Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß und Kai Wortmann. Weinheim: Beltz Juventa, 7–14.
- Rieger-Ladich, Markus und Kai Wortmann. 2025. Bildung. In *Studienbuch*

- Bildungswissenschaften. Grundbegriffe klären und Forschungszugänge eröffnen*, hg. Marcus Syring, Thorsten Bohl, Alexander Gröschner und Annette Scheunpflug. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27–43.
- Rikowski, Glenn. 2019. Education Crises as Crises for Capital. *Theory in Action* 12(3), 128–172.
- Ringel, Leopold, Julian Hamann und Jelena Brankovic. 2021. Unfreiwillige Komplizenschaft: Wie wissenschaftliche Kritik zur Beharrungskraft von Hochschulrankings beiträgt. In *Umstrittene Expertise. Zur Wissensproblematik der Politik* (38. Sonderband des Leviathan), hg. Sebastian Büttner und Thomas Laux. Baden-Baden: Nomos, 386–407.
- Rohstock, Anne. 2020. Wie wir Bildung schätzen lernten. Wert und Preis von Bildung in der Spätmoderne – eine bildungshistorische Perspektive. In *Der Preis der Bildung. Dimensionen der Wertbestimmung schulischen Wissens*, hg. Ulrich Binder und Johannes Drerup. Bielefeld: transcript, 41–69.
- Rohstock, Anne. 2021a. Mapping Scientised Education in German-American Transnational Networks after 1945. *History of Education* 50(3), 395–412.
- Rohstock, Anne. 2021b. Educational Research as Relational and Co-productive Slow Science. Keynote auf der European Conference for Educational Research. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=hIYqVupF33s> (27.03.2024).
- Rohstock, Anne. 2022. Science Fiction und Spekulatives Fabulieren – mit Donna Haraway und kontrafaktischer Geschichte im SF-Modus Disziplinengeschichten der Erziehungswissenschaft erzählen. In *Science Fiction Bildung. Pädagogische Perspektiven*, hg. Robert Pfützner und Sebastian Engelmann. Tübingen: Tübingen University Press, 17–36.
- Rohstock, Anne. 2024. Epistemology and history: how to ›make‹ post-critical history – with Actor-Network Theory and Bruno Latour. *Journal of Philosophy of Education* 58(6), 940–956.
- Rohstock, Max. 2013. Nicholas of Cusa's Not-Other: The Absolute as Negative Self-Reference. *Dionysius* 31, 117–126.
- Rojahn, Pia. 2025. *Hannah Arendts Pädagogik. Eine Bildungstheorie für die Lehrkräftebildung*. Opladen: Budrich
- Rømer, Thomas A. 2020. Two Manifestos. Vortrag auf der Tagung der Nordic Educational Research Association. Vortragsmanuskript online: <http://www.thomasaastruproemer.dk/two-manifestos-paper-for-nera-conference-2020.html> (12.11.2023).
- Rorty, Richard. 1982. Method, Social Science, and Social Hope. In *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 191–210.
- Rorty, Richard. 1986/1991. On Ethnocentrism: A Reply to Clifford Geertz. In *Objectivity, Relativism, and Truth: Philosophical Papers*. Cambridge: Cambridge University Press, 203–210.
- Rorty, Richard. 1987. *Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rorty, Richard. 1988. Der Vorrang der Demokratie vor der Philosophie. *Zeitschrift für philosophische Forschung* 42(1), 3–17.

- Rorty, Richard. 1989/1999a. Education as Socialization and as Individualization. In *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin, 114–126.
- Rorty, Richard. 1989/1999b. The Humanistic Intellectual: Eleven Theses. In *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin, 127–130.
- Rorty, Richard. 1990. The Dangers of Over-Philosophication: Reply to Arilla and Nicholson. *Educational Theory* 40(1), 41–44.
- Rorty, Richard. 1991. Science as Solidarity. In *Objectivity, Relativism, and Truth: Philosophical Papers*. Cambridge: Cambridge University Press, 35–45.
- Rorty, Richard. 1992. *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rorty, Richard. 1995/2003. Habermas, Derrida und die Aufgaben der Philosophie. In *Wahrheit und Fortschritt*. Frankfurt: Suhrkamp, 444–471.
- Rorty, Richard. 1997. Relativismus: Entdecken und Erfinden. *Information Philosophie* 1/1997, 5–23.
- Rorty, Richard. 1998. *Das kommunistische Manifest 150 Jahre danach: Gescheiterte Prophezeiungen, glorreiche Hoffnungen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rorty, Richard. 1999a. *Stolz auf unser Land. Die amerikanische Linke und der Patriotismus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rorty, Richard. 1999b. *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin.
- Rorty, Richard. 2000a. ›Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache‹. In *Philosophie & die Zukunft. Essays*. Frankfurt: Fischer, 122–136.
- Rorty, Richard. 2000b. The Overphilosophication of Politics. *Constellations* 7(1), 128–132.
- Rorty, Richard. 2001a. Response to Matthew Festenstein. In *Richard Rorty: Critical Dialogues*, hg. Matthew Festenstein und Simon Thompson. Cambridge: Polity, 219–222.
- Rorty, Richard. 2001b. Erwiderung auf Friederike Müller-Friemauth. In *Hinter den Spiegeln. Beiträge zur Philosophie Richard Rortys*, hg. Thomas Schäfer, Udo Tietz und Rüdiger Zill. Frankfurt: Suhrkamp, 259–263.
- Rorty, Richard. 2001c. Erwiderung auf Christoph Demmerling. In *Hinter den Spiegeln. Beiträge zur Philosophie Richard Rortys*, hg. Thomas Schäfer, Udo Tietz und Rüdiger Zill. Frankfurt: Suhrkamp, 353–357.
- Rorty, Richard. 2003. Der Roman als Mittel zur Erlösung aus der Selbstbezogenheit. In *Dimensionen ästhetischer Erfahrung*, hg. Joachim Küpper und Christoph Menke. Frankfurt: Suhrkamp, 49–66.
- Rorty, Richard. 2006a. *Take Care of Freedom and Truth will Take Care of Itself: Interviews with Richard Rorty*. Stanford: Stanford University Press.
- Rorty, Richard. 2006b. Looking back at ›Literary Theory‹. In *Comparative Literature in an Age of Globalization*, hg. Haun Saussy. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 63–67.
- Rorty, Richard. 2007. The Fire of Life. *Poetry* (November 2007), 129–131.
- Rorty, Richard. 2008. *Philosophie als Kulturpolitik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rorty, Richard. 2018. *Hoffnung statt Erkenntnis. Eine Einführung in die pragmatische Philosophie*. Wien: Passagen.
- Rorty, Richard. 2020. Kant as a Critical Philosopher. In *On Philosophy and Philosophers: Unpublished Papers, 1960–2000*. Cambridge: Cambridge University Press, 38–64.

- Rorty, Richard. 2021. *Pragmatism as Anti-Authoritarianism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rorty, Richard, Gianni Vattimo und Santiago Zabala. 2006. Die Zukunft der Religion nach der Metaphysik. Ein Gespräch. In *Die Zukunft der Religion* von Richard Rorty und Gianni Vattimo. Frankfurt: Suhrkamp, 65–97.
- Rosa, Hartmut. 2009. Kapitalismus als Dynamisierungsspirale – Soziologie als Gesellschaftskritik. In *Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte* von Klaus Dörre, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa. Frankfurt: Suhrkamp, 87–125.
- Rosa, Hartmut. 2016. *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut. 2021. Best Account. Skizze einer systematischen Theorie der modernen Gesellschaft. In *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* von Andreas Reckwitz und Hartmut Rosa. Berlin: Suhrkamp, 151–251.
- Röttgers, Kurt. 2004. Kritik. In *Geschichtliche Grundbegriffe* (Band 3), hg. Otto Brunner, Werner Conze und Reinhart Koselleck. Stuttgart: Klett-Cotta, 651–675.
- Ruff, Mai-Britt und Kai Wortmann. i.E. Counterfactual Thought in Educational Theory: Towards a heuristic of modes and figurations of ›As if‹ and ›What if‹. Aufsatzmanuskript.
- Ruhloff, Jörg. 2003. Problematisierung von Kritik in der Pädagogik. In *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft* (46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), hg. Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting und Christopher Winch. Weinheim: Beltz, 111–123.
- Ruitenbergh, Claudia. 2022. Education, Instrumentality, and the Lessons of Useless Art. *Educational Theory* 72(3), 287–302.
- Salvatore, Andrea. 2018. I soliti sospetti. Cosa viene dopo la critica. *Politica & Società* 7(2), 245–258.
- Sánchez-Royo, Alberto, Ángel García del Dujo, José Manuel Muñoz-Rodríguez und Arsenio Dacosta. 2022. Grammars of ›Onlife‹ Identities: Educational Re-significations. *Studies in Philosophy and Education* 41(1), 3–19.
- Sanders, Olaf. 2020. *Deleuzes Pädagogiken. Die Philosophie von Deleuze und Deleuze/Guattari nach 1975*. Hamburg: Katzenberg.
- Schäfer, Alfred. 1992. *Rousseau. Pädagogik und Kritik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schäfer, Alfred. 2004. *Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Portrait*. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, Alfred. 2007. Probleme mit der Wirklichkeit. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 83(4), 419–433.
- Schäfer, Alfred. 2009a. Hegemoniale Einsätze. Überlegungen zum Ort der Kritik. In *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*, hg. Carsten Bünger, Peter Euler, Andreas Gruschka und Ludwig A. Pongratz. Paderborn: Schöningh, 193–214.

- Schäfer, Alfred. 2009b. *Die Erfindung des Pädagogischen*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred. 2012a. *Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred. 2012b. *Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neu-Erfindung der Pädagogik als ›praktische Wissenschaft‹*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred. 2020. Sakralisierte Bildungsräume. Zwischen Versprechen und Kritik. In *unbedingte bildung. Perspektiven kritischer Bildungstheorie*, hg. Carsten Büniger und Martina Lütke-Harmann. Wien: Löcker, 69–93.
- Schäfer, Alfred und Christiane Thompson. 2010. Theodor W. Adorno: Negative Dialektik. In *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*, hg. Benjamin Jörissen und Jörg Zirfas. Wiesbaden: VS, 141–159.
- Schäfer, Hilmar. 2013. *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, Hilmar. 2016. Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, hg. Hilmar Schäfer. Bielefeld: transcript, 9–25.
- Schäffter, Ortfried. 2014. Die Kategorie der Relationalität. Der paradigmatische Kern und Felder einzelwissenschaftlicher Forschung. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Schatzki, Theodore R. 1996. *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R. 2016. Praxistheorie als flache Ontologie. In *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, hg. Hilmar Schäfer. Bielefeld: transcript, 29–44.
- Schatzki, Theodore R., Karin Knorr Cetina und Eike von Savigny (Hg.). 2001. *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Schelsky, Helmut. 1963. *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek: Rowohlt.
- von Scheve, Christian und Anna L. Berg. 2018. Affekt als analytische Kategorie der Sozialforschung. In *Stimmungen und Atmosphären. Zur Affektivität des Sozialen*, hg. Larissa Pfaller und Basil Wisse. Wiesbaden: Springer VS, 27–51.
- Schildermans, Hans. 2020a. Adding Interest to Educational Practices: Propositions for a Post-critical Pedagogy. *On Education. Journal for Research and Debate* 3(9). DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.12.
- Schildermans, Hans. 2020b. On Swimming and Sweaters. A Response to Vlieghe and Zamojski's Towards an Ontology of Teaching. *Studies in Philosophy and Education* 39(1), 109–112.
- Schildermans, Hans. 2021. *Experiments in Decolonizing the University: Towards an Ecology of Study*. London: Bloomsbury.
- Schildermans, Hans, Marten Simons und Jan Masschelein. 2020. From Ruins to Response-Ability: Making a University in a Palestinian Refugee

- Camp. In *Post-critical Perspectives on Higher Education: Reclaiming the Educational in the University*, hg. Naomi Hodgson, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski. Cham: Springer, 27–41.
- Schildermans, Hans, Joke Vandenabeele, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski. 2020. Studying in the Superdiverse City: System_D and the Challenge of Solidarity in Brussels. *Studies in Philosophy and Education* 39(3), 257–268.
- Schildermans, Hans, Joris Vlieghe und Kai Wortmann. 2024. Post-criticality and the pursuit of an empirical philosophy of education: epistemology, methodology, ethics. *Journal of Philosophy of Education* 58(6), 929–939.
- Schmidt, Robert. 2012. *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmidt, Robert. 2014. Praktischer Sinn (sens pratique). In *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, hg. Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein. Stuttgart: Metzler, 193–196.
- Schmidt, Robert und Jörg Volbers. 2011. Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. Zur Tragweite einer praxistheoretischen Grundannahme. *Zeitschrift für Soziologie* 40(1), 24–41.
- Schnädelbach, Herbert. 1983. Dialektik als Vernunftkritik. Zur Konstruktion des Rationalen bei Adorno. In *Adorno-Konferenz 1983*, hg. Ludwig von Friedeburg und Jürgen Habermas. Frankfurt: Suhrkamp, 66–93.
- Schulenberg, Ulf. 2017. From Finding to Making: Jacques Rancière, Richard Rorty, and the Antifoundationalist Story of Progress. *Culture, Theory and Critique* 58(3), 275–293.
- Schulz, Marc, Friederike Schmidt und Lotte Rose (Hg.). 2021. *Pädagogisierungen des Essens. Kinderernährung in Institutionen der Bildung und Erziehung, Familien und Medien*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schumann, Claudia. 2017. On Happiness and Critique: From Bouquet V to ›possible Elsewheres‹. *Studier I Pædagogisk Filosofi* 6(1), 83–96.
- Schürmann, Volker. 2015. Spekulative Praxisphilosophie. In *Praxis denken. Konzepte und Kritik*, hg. Thomas Alkemeyer, Volker Schürmann und Jörg Volbers. Wiesbaden: Springer, 169–192.
- Schütte, André. 2015. *Bildung und Vertikalspannung. Welt- und Selbstverhältnisse in anthropotechnischer Hinsicht*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schwimmer, Marina. 2019. Rorty, Post-critical Pedagogy and Hope: A Response. *Ethics and Education* 14(4), 497–504.
- Schwimmer, Marina. 2024. Postcritical discourse analysis: examining the case of the student well-being discourse. *Journal of Philosophy of Education* 58(6), 1015–1028.
- Scott-Baumann, Alison. 2009. *Ricoeur and the Hermeneutics of Suspicion*. New York: Continuum.
- Sedgwick, Eve Kosofsky. 2003. *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham: Duke University Press.
- Seichter, Sabine. 2007. *Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters*. Paderborn: Schöningh.

- Seichter, Sabine. 2020a. *Erziehung und Ernährung. Ein anderer Blick auf Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Seichter, Sabine. 2020b. *Erziehung an der Mutterbrust. Eine kritische Kulturgeschichte des Stillens*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Seeßlen, Georg. 2017. Sprachattacke der Rechtspopulisten. Trompeten des Trumpismus. *Spiegel Online*, 11.02.2017. Online: <https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/donald-trump-sprachattacke-der-rechtspopulisten-trompeten-des-trumpismus-a-11133299.html> (10.07.2021).
- Selk, Veith. 2019. Richard Rorty. In *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*, hg. Dagmar Comtesse, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinßen und Martin Nonhoff. Berlin: Suhrkamp, 400–409.
- Selwyn, Neil. 2024. The Critique of Digital Education: Time for a (Post) Critical Turn. In *Rethinking Sociological Critique in Contemporary Education: Reflexive Dialogue and Prospective Inquiry*, hg. Radhika Gorur, Paolo Landri und Romuald Normand. New York: Routledge, 48–62.
- Serres, Michel. 1987. *Der Parasit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Serres, Michel. 1989. Panoptic Theory. In *The Limits of Theory*, hg. Thomas M. Kavanagh. Stanford: Stanford University Press, 25–49.
- Serres, Michel. 2008. *Aufklärungen. Fünf Gespräche mit Bruno Latour*. Berlin: Merve.
- Seyfert, Robert. 2019. *Beziehungsweisen. Elemente einer relationalen Soziologie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Shusterman, Richard. 2008. *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shusterman, Richard. 2011. Pragmatismus als Kulturpolitik. Variationen über ein Rortysches Thema. In *Pragmatismus als Kulturpolitik. Beiträge zum Werk Richard Rortys*, hg. Alexander Gröschner und Mike Sandbothe. Berlin: Suhrkamp, 111–143.
- Shusterman, Richard. 2012. *Thinking through the Body: Essays in Somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slaby, Jan. 2018. Drei Haltungen der Affect Studies. In *Stimmungen und Atmosphären. Zur Affektivität des Sozialen*, hg. Larissa Pfaller und Basil Wiese. Wiesbaden: Springer VS, 53–81.
- Slaby, Jan. 2019. Affective Arrangement. In *Affective Societies: Key Concepts*, hg. Jan Slaby und Christian von Scheve. New York: Routledge, 109–118.
- Slaby, Jan und Jonas Bens. 2019. Political Affect. In *Affective Societies: Key Concepts*, hg. Jan Slaby und Christian von Scheve. New York: Routledge, 340–351.
- Slaby, Jan und Rainer Mühlhoff. 2019. Affect. In *Affective Societies: Key Concepts*, hg. Jan Slaby und Christian von Scheve. New York: Routledge, 27–41.
- Sloterdijk, Peter. 1983/2018. *Kritik der zynischen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Snaza, Nathan und John A. Weaver (Hg.). 2014. *Posthumanism and Educational Research*. New York: Routledge.

- Snir, Itay. 2020. Philophobia: From Post-critical to Neo-critical Pedagogy through Art Critique (and a Pinch of Hate). *On Education. Journal for Research and Debate* 3(9). DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.10.
- Snir, Itay. 2021. Walter Benjamin in the Age of Post-critical Pedagogy. *Studies in Philosophy and Education* 40(2), 201–217.
- Snir, Itay. 2023. The Children Who Have No Part: A Rancièrian Perspective on Child Politics. *Critical Horizons* 24(1), 43–59.
- Sommer, Andreas Urs. 2013. Wie tief ist relativ? Zum philosophischen Relativismus. Folge des Videoformats »Philosophisches-Experiment«, moderiert von Zlatko Valentinc. Online: <https://philosophisches-experiment.com/wie-tief-ist-relativ> (13.06.2022).
- Sonderegger, Ruth. 2019. *Vom Leben der Kritik. Kritische Praktiken – und die Notwendigkeit ihrer geopolitischen Situierung*. Wien: Zaglossus.
- Sontag, Susan. 1966. Against Interpretation. In *Against Interpretation and other Essays*. New York: Dell, 1–10.
- Sørensen, Estrid. 2009. *The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Sørensen, Estrid. 2015. Verortete und verteilte Wissensprozesse in einer Mathematik-Unterrichtsstunde. In *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte*, hg. Thomas Alkemeyer, Herbert Kalthoff und Markus Rieger-Ladich. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 207–232.
- Sosnowska, Paulina. 2019. *Hannah Arendt and Martin Heidegger: Philosophy, Modernity and Education*. Lanham: Lexington.
- de Sousa Santos, Boaventura. 2021. Postcolonialism, Decoloniality, and Epistemologies of the South. *Oxford Research Encyclopedia of Literature*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190201098.013.1262.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1988/2008. *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.
- Stahl, Titus. 2013. Ideologiekritik als Kritik sozialer Praktiken. Eine expressivistische Rekonstruktion der Kritik falschen Bewusstseins. In *Nach Marx. Philosophie, Kritik, Praxis*, hg. Rahel Jaeggi und Daniel Loick. Berlin: Suhrkamp, 228–254.
- Star, Susan L. 2002. Infrastructure and Ethnographic Practice: Working on the Fringes. *Scandinavian Journal of Information Systems* 14(2), 107–123.
- Stavo-Debaugé, Joan. 2012. The so-called »Pragmatic« French Sociology and American Pragmatism: A Few Notes on a Late Meeting. Vortrag auf der Tagung »Pourquoi le pragmatisme? L'intérêt du pragmatisme pour les sciences humaines et sociales«. Vortragsmanuskript online: https://www.academia.edu/36833723/The_so_called_pragmatic_French_sociology_and_American_pragmatism_a_few_notes_on_a_late_meeting (19.03.2024).
- Steinert, Heinz und Georg Vobruba. 2011. E-Mail-Debatte: Kritische Soziologie – Soziologie der Kritik. Die Diskussion geht weiter. *Soziologie* 40(3), 276–290.

- Stengers, Isabelle. 2008. Denken mit Deleuze und Whitehead. Ein doppelter Test. In *Spekulativer Konstruktivismus*. Berlin: Merve, 83–114.
- Stengers, Isabelle. 2011. *Thinking with Whitehead: A Free and Wild Creation of Concepts*. Cambridge: Harvard University Press.
- Stengers, Isabelle. 2018. *Another Science is Possible: A Manifesto for Slow Science*. Cambridge: Polity.
- Sternfeld, Nora. 2009. *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Wien: Turia + Kant.
- Steyerl, Hito. 2008. Die Gegenwart der Subalternen. In *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation* von Gayatri Chakravorty Spivak. Wien: Turia + Kant, 7–16.
- Strahler-Pohl, Hauke. 2019. Konventionen auf schwindendem Grund. Zu den praktischen Konsequenzen schulischer Selektion an einer Hauptschule im sozialen Brennpunkt. In *Bildung und Konventionen. Die ›Economie des conventions‹ in der Bildungsforschung*, hg. Christian Imdorf, Regula Julia Leemann und Philipp Gonon. Wiesbaden: Springer VS, 93–120.
- Strahler-Pohl, Hauke. 2023. *Lehrer:innen im ›Brennpunkt‹. Gespräche über Herausforderungen, Bewältigungsstrategien und Dilemmata des Schulalltags*. Bielefeld: transcript.
- Strasser, Stephan. 1964. *Phänomenologie und Erfahrungswissenschaft vom Menschen. Grundgedanken zu einem neuen Ideal der Wissenschaftlichkeit*. Berlin: de Gruyter.
- Su, Hanno. i. E. The Educational Epistemology of Redescriptive Theorizing. Aufsatzmanuskript.
- Su, Hanno und Johannes Bellmann. 2021. Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit. Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Jacques Rancière. *Zeitschrift für Pädagogik* 67(2), 275–294.
- Su, Hanno und Johannes Bellmann. 2023. Pedagogical Experimentalism and the Principle of Verification: A Quest for Non-affirmative Educational Research. In *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*, hg. Michael Uljens. Cham: Springer, 217–242.
- Suissa, Judith. 2008. Lessons from a New Science? On Teaching Happiness in Schools. *Journal of Philosophy of Education* 42(3/4), 575–590.
- Sünkel, Wolfgang. 1995. Voraussetzungen theoretischer Grundlagenforschung in der Pädagogik. In *Pädagogische Erkenntnis. Grundlagen pädagogischer Theoriebildung*, hg. Hans-Walter Leonhard, Eckart Liebau und Michael Winkler. Weinheim: Juventa, 197–207.
- de Sutter, Laurent (Hg.). 2019. *Postcritique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Swillens, Viktor und Joris Vlieghe. 2020. Finding Soil in an Age of Climate Trouble: Designing a New Compass for Education with Arendt and Latour. *Journal of Philosophy of Education* 54(4), 1019–1031.
- Swillens, Viktor, Mathias Decuypere, Joke Vandenabeele und Joris Vlieghe. 2021. Place-Sensing through Haptic Interfaces: Proposing an Alternative

- to Modern Sustainability Education. *Sustainability* 13(8). DOI: 10.3390/su13084204.
- Swillens, Viktor, Mathias Decuyper, Joke Vandenabeele und Joris Vlieghe. 2023. Towards a Post-Humanist Design for Educational Inclusion: Proposing a Study Pedagogy for Litter Polluted Critical Zones. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 14(3), 379–395.
- Szkudlarek, Thomasz. 2022. Heidegger's Hammer: Ontology, Aesthetics, and the Instrumental in Education. *Educational Theory* 72(3), 303–318.
- Tamboukou, Maria. 2016. Education as Action/The Adventure of Education: Thinking with Arendt and Whitehead. *Journal of Educational Administration and History* 48(2), 136–147.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 1999. Der Status der Erziehungswissenschaft. Kritik des Wissenschaftstheoretischen Fatalismus. In *Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung*, hg. Guido Pollak und Rolf Prim. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 58–69.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 2014. Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft. Über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik. *Nevelestudomány* 3(1), 5–21.
- Thévenot, Laurent, Michael Moody und Claude Lafaye. 2011. Formen der Bewertung von Natur. Argumente und Rechtfertigungsordnungen in französischen und US-amerikanischen Umweltdebatten. In *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*, hg. Rainer Diaz-Bone. Frankfurt: Campus, 125–165.
- Thiele, Kathrin. 2015. Ende der Kritik? Kritisches Denken heute. In *Gegen/Stand der Kritik*, hg. Andrea Allerkamp, Pablo Valdivia Orozco und Sophie Witt. Zürich: diaphanes, 139–162.
- Thiele, Kathrin, Birgit M. Kaiser und Timothy O'Leary (Hg.). 2021. *The Ends of Critique: Methods, Institutions, Politics*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Thoilliez, Bianca. 2019a. Dewey in Transition: Towards a Pragmatist Ethics of Recognition in Schools. *Journal of Philosophy of Education* 53(4), 759–772.
- Thoilliez, Bianca. 2019b. Pedagogical Hope and Education beyond Critique: Towards pedagogy with a Lower Case 'p'. *Ethics and Education* 14(4), 453–466.
- Thoilliez, Bianca. 2022a. ›Making Education Possible Again‹: Pragmatist Experiments for a Troubled and Down-to-Earth Pedagogy. *Educational Theory* 72(4), 491–507.
- Thoilliez, Bianca. 2022b. Conserve, Pass on, Desire: Edifying Teaching Practices to Restore the Publicness of Education. *Revista de Educación* 395, 61–83.
- Thomas, Philipp. 2021. *Bildungsphilosophie für den Unterricht. Kompetente Antworten auf große Schülerfragen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Thompson, Christiane. 2004. Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ›kritischen Ontologie der Gegenwart‹. In *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, hg. Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich. Wiesbaden: VS, 39–56.
- Thompson, Christiane. 2007. Wo liegen die Grenzen unmöglicher Identifikation? Einige Überlegungen zu ›Quasi-Transzendentalität‹ und ihren pädagogischen Folgen. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 83(4), 391–407.
- Thompson, Christiane. 2021. Critical Theory and Education. In *A History of Western Philosophy of Education in the Modern Era* (Band 4), hg. Andrea English. London: Bloomsbury, 203–226.
- Thompson, Christiane, Malte Brinkmann und Markus Rieger-Ladich (Hg.). 2021. *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Thompson, Christiane und Kerstin Jergus. 2014. Zwischenraum: Kultur ›Bildung‹ aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*, hg. Florian von Rosenberg und Alexander Geimer. Wiesbaden: Springer VS, 9–26.
- Thompson, Christiane, Kerstin Jergus und Georg Breidenstein. 2014. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, hg. Christiane Thompson, Kerstin Jergus und Georg Breidenstein. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 7–29.
- Thompson, Christiane und Daniel Wřana. 2019. Zur Normativität erziehungswissenschaftlichen Wissens – drei Thesen. In *Normativität in der Erziehungswissenschaft*, hg. Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervoooren und Jörg Zirfas. Wiesbaden: Springer VS, 171–180.
- Thyen, Anke. 1989. *Negative Dialektik und Erfahrung. Zur Rationalität des Nichtidentischen bei Adorno*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Thyssen, Geert. 2017. Differences That Might Matter? A Manifesto Diffractively Read. In *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* von Naomi Hodgson, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski. London: punctum, 49–55.
- Tillmann, Klaus-Jürgen. 2019. Wenn Lehrer/innen forschen. Stellenwert und Perspektive einer schulischen Praxisforschung. In *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*, hg. Kathrin Berdelmann, Bettina Fritzsche, Kerstin Rabenstein und Joachim Scholz. Wiesbaden: Springer, 325–342.
- Todd, Sharon. 2022. Reframing Education Beyond the Bounds of Strong Instrumentalism: Educational Practices, Sensory Experience, and Relational Aesthetics. *Educational Theory* 72(3), 333–347.
- Tömmel, Tatjana N. 2013. *Wille und Passion. Der Liebesbegriff bei Heidegger und Arendt*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Tömmel, Tatjana N. 2022. Liebe. In *Arendt-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, hg. Wolfgang Heuer und Stefanie Rosenmüller. Stuttgart: Metzler, 368–369.

- Tröhler, Daniel. 2016. Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World. In *Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory*, hg. Michael Peters. Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-981-287-532-7_8-1.
- Türstig, Johannes und Malte Brinkmann. 2023. Between Doxa and Transformational Bildung: A Phenomenological and Social-Theoretical Rehabilitation of the Formation of Opinions with Egon Schütz and Pierre Bourdieu. In *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*, hg. Michael Uljens. Cham: Springer, 181–197.
- Uljens, Michael. 2023. Non-affirmative Education Theory as a Language for Global Education Discourse in the Twenty-First Century. In *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*, hg. Michael Uljens. Cham: Springer, 357–371.
- Unterhuber, David. 2020. Kritisches Denken – Ein flottierender Signifikant?. Vortrag auf der Tagung »Ernesto Laclau – Grenzgänge des Pädagogischen« an der Universität Kassel, 24.01.2020.
- Vattimo, Gianni. 1987. Verwindung: Nihilism and the Postmodern in Philosophy. *SubStance* 16(2), 7–17.
- Vattimo, Gianni. 2001. Weltverstehen – Weltverändern. In »*Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache*«. *Hommage an Hans-Georg Gadamer*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Vattimo, Gianni. 2018. *Jenseits vom Subjekt. Nietzsche, Heidegger und die Hermeneutik*. Wien: Passagen.
- Vattimo, Gianni und Santiago Zabala. 2011. *Hermeneutic Communism: From Heidegger to Marx*. New York: Columbia University Press.
- Veck, Wayne und Helen M. Gunter (Hg.). 2020. *Hannah Arendt on Educational Thinking and Practice in Dark Times: Education for a World in Crisis*. London: Bloomsbury.
- Vehse, Paul. 2022. Tagungskommentar. In *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«*, hg. Martin Bittner und Anke Wischmann. Bielefeld: transcript, 201–204.
- Verdier, Eric. 2019. Qualitätskonventionen und Regimes staatlichen Handelns. Die Umbrüche im marokkanischen Bildungswesen. In *Bildung und Konventionen. Die »Economie des conventions« in der Bildungsforschung*, hg. Christian Imdorf, Regula Julia Leemann und Philipp Gonon. Wiesbaden: Springer VS, 145–176.
- Ververi, Olga. 2017. A Sociologist's Conversation with the »Manifesto for a Post-Critical Pedagogy«. In *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* von Naomi Hodgson, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski. London: punctum, 35–41.
- Vlieghe, Joris. 2018. Rethinking Emancipation with Freire and Rancière: A Plea for a Thing-centred Pedagogy. *Educational Philosophy and Theory* 50(10), 917–927.
- Vlieghe, Joris. i. E. The Art of Diagramming: Tracing the Educational in Latour with the Help of Deleuze. In *Bruno Latour: Pädagogische Lektüren*,

- hg. Hans Schildermans, Anne Rohstock, Markus Rieger-Ladich, Kai Wortmann und Jasmin Bentele. Wiesbaden: Springer VS.
- Vlieghe, Joris und Piotr Zamojski. 2019a. *Towards an Ontology of Teaching: Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Cham: Springer.
- Vlieghe, Joris und Piotr Zamojski. 2019b. Out of Love for Some-Thing: An Ontological Exploration of the Roots of Teaching with Arendt, Badiou and Scheler. *Journal of Philosophy of Education* 53(3), 518–530.
- Vlieghe, Joris und Piotr Zamojski. 2020a. Taking Up the Threads: The Aesthetic, Temporal, and Political Dimensions of Teaching. *Studies in Philosophy and Education* 39(1), 113–117.
- Vlieghe, Joris und Piotr Zamojski. 2020b. Earth-bound Study as a Post-critical Response to the Corona-crisis. *On Education. Journal for Research and Debate* 3(9). DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.5.
- Vlieghe, Joris und Piotr Zamojski. 2020c. Redefining Education and Politics: On the Paradoxical Relation between two Separate Spheres. *Policy Futures in Education* 18(7), 864–877.
- Vlieghe, Joris und Piotr Zamojski. 2021. Entering the World with Notes: Reclaiming the Practices of Lecturing and Note Making. *Educational Philosophy and Theory* 53(13), 1388–1398.
- Vobruba, Georg. 2009a. *Die Gesellschaft der Leute. Kritik und Gestaltung der sozialen Verhältnisse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vobruba, Georg. 2009b. Georg Vobruba: Die Gesellschaft der Leute. Kritik und Gestaltung der sozialen Verhältnisse. Folge des Podcasts *Thomasius Club*, moderiert von Claudia Albert und Ulrich Johannes Schneider. Online: <https://www.thomasius-club.de/georg-vobruba-die-gesellschaft-der-leute-kritik-und-gestaltung-der-sozialen-verhaeltnisse/> (21.11.2023).
- Vobruba, Georg. 2013. Soziologie und Kritik. *Soziologie* 42(2), 147–168.
- Vobruba, Georg. 2017. Die Kritikkontroverse. Probleme der Unterscheidung von Praxis und Theorie. *Soziologie* 46(2), 173–190.
- Vogel, Katharina. 2022. Wissen, nicht Wahrheit. Was ist eigentlich (pädagogisches) Wissen? *Sozial Extra* 46(1), 31–36.
- Vogel, Peter. 2016. Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen. Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. *Zeitschrift für Pädagogik* 62(4), 452–473.
- Vogel, Peter. 2019. Formen pädagogischen Wissens. In *Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*, hg. Peter Vogel. Opladen: Budrich.
- Vogelmann, Frieder. 2017. Measuring, Disrupting, Emancipating: Three Pictures of Critique. *Constellations* 24(1), 101–112.
- Vogelmann, Frieder. 2022. *Die Wirksamkeit des Wissens. Eine politische Epistemologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Vygotskij, Lev Semjonowitsch. 1934/2002. *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Wallace, David Foster. 2012. *Das hier ist Wasser. Gedanken zu einer Lebensführung der Anteilnahme vorgebracht bei einem wichtigen Anlass*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

- Walther, Andreas, Barbara Stauber, Markus Rieger-Ladich und Anna Wanka (Hg.). 2020. *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen: Budrich.
- Weber, Max. 1904/1988. Die ›Objektivität‹ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr Siebeck, 146–214.
- Weiß, Martin G. 2012. *Gianni Vattimo. Einführung*. Wien: Passagen.
- Wellbery, David. 2003. Stimmung. In *Ästhetische Grundbegriffe* (Band 5), hg. Karlheinz Barck, Martin Fontius, Friedrich Wolfzettel und Burkhard Steinwachs. Stuttgart: Metzler, 703–733.
- Welti, Gaudenz. 2020. Verständigung, nicht Optimierung. Kulturtheoretische Alternativen der Problemstellung am Beispiel neukantianischer Ansätze. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 96(3), 381–394.
- Wenger, Étienne. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenzel, Uwe J. 2008. Skeptiker mit Stil. NZZ, 26.02.2008. Online: https://www.nzz.ch/skeptiker_mit_stil-ld.466924 (27.04.2023).
- Wesche, Tilo. 2018. *Adorno. Eine Einführung*. Ditzingen: Reclam.
- Whitehead, Alfred North. 1919/1990. *Der Begriff der Natur*. Weinheim: VCH.
- Whitehead, Alfred North. 1929. *The Aims of Education and Other Essays*. New York: The Free Press.
- Whitehead, Alfred North. 1929/2012. *Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Whitehead, Alfred North. 1929/1987. *Prozeß und Realität. Entwurf einer Kosmologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Whitehead, Alfred North. 1938/2001. *Denkweisen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wicke, Lars. 2021a. Affects and the Intelligibility of Education. In *Emotion – Feeling – Mood: Phenomenological and Pedagogical Perspectives*, hg. Malte Brinkmann, Johannes Türistig und Martin Weber-Spanknebel. Wiesbaden: Springer VS, 45–58.
- Wicke, Lars. 2021b. Riskierte Souveränität? Affekttheoretische Überlegungen zum Verhältnis zwischen Forscher*in und Gegenstand. In *Lebendige Theorie*, hg. Martin Karcher und Severin Sales Rödel. Hamburg: Textem, 115–125.
- Wicke, Lars und Markus Kluge. i. E. Lernen, affiziert zu werden. Latour und die Pädagogizität des Sinnlichen. In *Bruno Latour: Pädagogische Lektüren*, hg. Hans Schildermans, Anne Rohstock, Markus Rieger-Ladich, Kai Wortmann und Jasmin Bentele. Wiesbaden: Springer VS.
- Wild, Carol. 2022. *Artist-Teacher Practice and the Expectation of an Aesthetic Life: Creative Being in the Neoliberal Classroom*. New York: Routledge.
- Wildemeersch, Danny und Jan Masschelein. 2018. Lessons from the South: Research Collaboration as an Educational Practice. *Social Sciences* 7(11). DOI: 10.3390/socsci7110235.
- Williams, Raymond. 1958/1989. Culture is Ordinary. In *Resources of Hope: Culture, Democracy, Socialism*. London: Verso, 3–14.

- Wimmer, Michael. 2002. Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (1. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft), hg. Lothar Wigger. Opladen: Leske + Budrich, 109–122.
- Wimmer, Michael. 2006. *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Bielefeld: transcript.
- Wimmer, Michael. 2013. Das Selbst als Phantom. In *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*, hg. Ralf Mayer, Christiane Thompson und Michael Wimmer. Wiesbaden: Springer VS, 295–321.
- Wimmer, Michael. 2014. Antihumanismus, Transhumanismus, Posthumanismus: Bildung nach ihrem Ende. In *Menschenverbesserung – Transhumanismus. Jahrbuch für Pädagogik 2014*, hg. Sven Kluge, Gerd Steffens und Ingrid Lohmann. Frankfurt: Peter Lang, 237–266.
- Wimmer, Michael. 2019. *Posthumanistische Pädagogik. Beiträge zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Wittgenstein, Ludwig. 1922/2021. *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wittgenstein, Ludwig. 1953/2003. *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wittig, Steffen. 2022. In Verteidigung der Gleichheit. In *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des ›Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik‹*, hg. Martin Bittner und Anke Wischmann. Bielefeld: transcript, 73–90.
- Wortmann, Kai. 2019. Post-critical Pedagogy as Poetic Practice: Combining Affirmative and Critical Vocabularies. *Ethics and Education* 14(4), 467–481.
- Wortmann, Kai. 2020. Drawing Distinctions: What is Post-critical Pedagogy? *On Education. Journal for Research and Debate* 3(9). DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.1.
- Wortmann, Kai. 2021a. Abwenden, Verwinden, Einfalten: Über die Vergeblichkeit des Versuchs, nicht mehr kritisch zu sein. In *Lebendige Theorie*, hg. Martin Karcher und Severin Sales Rödel. Hamburg: Textem, 311–320.
- Wortmann, Kai. 2021b. To Human is a Verb: Pragmatizing Humanism for Education. In *Creativity, Courage, Chances*, hg. Laura Böckmann, Sebastian Engelmann, Philipp Reichrath und Anne Rohstock. Tübingen: Tübingen University Press, 45–56.
- Wortmann, Kai. 2021c. ›Methoden‹ in der Allgemeinen Pädagogik und der ›Philosophy of Education‹. In *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*, hg. Christiane Thompson, Malte Brinkmann und Markus Rieger-Ladich. Weinheim: Beltz Juventa, 302–304.
- Wortmann, Kai. 2022a. Bildungstheorie als Kulturpolitik. Zur öffentlichen Relevanz dessen, was wir machen. In *Öffentlichkeiten. Urteilsbildung*

- in *fragmentierten pädagogischen Räumen*, hg. Markus Rieger-Ladich, Malte Brinkmann und Christiane Thompson. Weinheim: Beltz Juventa, 76–99.
- Wortmann, Kai. 2022b. Kritik. In *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, hg. Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß und Kai Wortmann. Weinheim: Beltz Juventa, 251–259.
- Wortmann, Kai. 2022c. Methoden. In *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, hg. Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß und Kai Wortmann. Weinheim: Beltz Juventa, 295–303.
- Wortmann, Kai. 2022d. Aus Liebe zur Sache. Skizze einer Theorie dinge-zentrierten Lehrens. *Pädagogische Rundschau* 76(6), 647–655.
- Wortmann, Kai. 2023a. Pädagogik: Bildungsphilosophie und bildende Philosophie. In *Handbuch Richard Rorty*, hg. Martin Müller. Wiesbaden: Springer VS, 703–725.
- Wortmann, Kai. 2023b. Philosophie als Kulturpolitik. In *Handbuch Richard Rorty*, hg. Martin Müller. Wiesbaden: Springer VS, 303–325.
- Wortmann, Kai. 2024. Language Learning and the Constitution of the Subject: Freire and Lyotard on Agency, Dialogue, and Silence. In *Kritische Pädagogik und Bildungsforschung. Anschlüsse an Paulo Freire*, hg. Wassilios Baros, Rita Braches-Chyrek, Solvejg Jobst und Joachim Schröder. Wiesbaden: Springer VS, 3–13.
- Wortmann, Kai. i. E. Relation statt Transformation. Elemente einer Bildungstheorie in Anschluss an Latour. In *Bruno Latour: Pädagogische Lektüren*, hg. Hans Schildermans, Anne Rohstock, Markus Rieger-Ladich, Kai Wortmann und Jasmin Bentele. Wiesbaden: Springer VS.
- Wortmann, Kai und Selma Haupt. 2023. Kritisches Denken als Modus pädagogischer Forschung? Potentiale und Probleme einer post-kritischen Pädagogik. In *Kritisches Denken und darüber hinaus. Normative Fragen in Bildung und Unterricht*, hg. Uta Müller, Simon Meisch und Martin Harant. Tübingen: Tübingen University Press, 21–37.
- Wortmann, Kai und Hans Schildermans. i. E. Latour pädagogisch lesen. Eine kurze Einführung in die Konzepte und Arbeiten Bruno Latours und ihre erziehungswissenschaftliche Relevanz. In *Bruno Latour: Pädagogische Lektüren*, hg. Hans Schildermans, Anne Rohstock, Markus Rieger-Ladich, Kai Wortmann und Jasmin Bentele. Wiesbaden: Springer VS.
- Wortmann, Kai und Bianca Thoilliez. 2024. Intergenerationelles Scheitern. Wenn die Gabe der Erziehung zurückgewiesen wird. In *Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft*, hg. Malte Brinkmann, Gabriele Weiß und Markus Rieger-Ladich. Weinheim: Beltz Juventa, 221–237.
- Wulf, Christoph. 1994. Zur Einleitung: Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie. In *Einführung in die pädagogische Anthropologie*, hg. Christoph Wulf. Weinheim: Beltz, 7–21.
- Wulf, Christoph. 2002. Die Wendung zur historisch-pädagogischen

- Anthropologie. In *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (1. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft), hg. Lothar Wigger. Opladen: Leske + Budrich, 13–32.
- Wulf, Christoph und Jörg Zirfas. 2014. Paradigmen und Perspektiven Pädagogischer Anthropologie. In *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, hg. Christoph Wulf und Jörg Zirfas. Wiesbaden: Springer VS, 699–717.
- Zamojski, Piotr. 2015. Philosophy for Education: An Attempt at Exercise in Thought. *Kwartalnik Pedagogiczny* 235(1), 127–151.
- Zamojski, Piotr. 2022a. Verwerten, entlarven, erleben. Zu den unterschiedlichen Typen und Gebrauchsweisen von Bildungstheorie. In *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des ›Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik‹*, hg. Martin Bittner und Anke Wischmann. Bielefeld: transcript, 145–161.
- Zamojski, Piotr. 2022b. *Edukacja jako rzecz publiczna. Raport z próby budowania sfery publicznej wokół edukacji w Polsce*. Warschau: Oficyna Naukowa.
- Zamojski, Piotr. 2024. Building: a possibility for a post-critical perspective in educational research. *Journal of Philosophy of Education* 58(6), 957–972.
- Zirfas, Jörg. 2023. ›I would prefer not to‹. Bartleby und die Pädagogik. In *Die Kunst der Begeisterung. Anthropologische Erkenntnisse und pädagogische Praktiken*, hg. Helga Peskoller und Jörg Zirfas. Weinheim: Beltz Juventa, 237–251.
- Zirfas, Jörg. 2024. Erziehung als Tausch. In *Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft*, hg. Malte Brinkmann, Gabriele Weiß und Markus Rieger-Ladich. Weinheim: Beltz Juventa, 238–253.
- Zorn, Daniel-Pascal. 2016. *Vom Gebäude zum Gerüst. Entwurf einer Komparatistik reflexiver Figuren in der Philosophie*. Berlin: Logos.
- Zorn, Daniel-Pascal. 2022. *Die Krise des Absoluten. Was die Postmoderne hätte sein können*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zulaica y Mugica, Miguel. 2022. Archäologie des ›Guten‹. Die postkritische Pädagogik und das (Wieder-)Entdecken als theoretische Geste. In *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des ›Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik‹*, hg. Martin Bittner und Anke Wischmann. Bielefeld: transcript, 55–71.
- Zuolo, Federico. 2020. Effettività, critica ed efficacia. Dove va la postcritica? *Le parole e le cose*². Online: <https://www.leparoleelecose.it/?p=39620> (20.12.2023).

Ausführliches Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
----------------------	---

I. Metatheorie: Zum Status einer post-kritischen Erziehungswissenschaft

1. Allgemeine Erziehungswissenschaft als Kulturpolitik . .	15
1.1 Wozu Allgemeine Erziehungswissenschaft, wozu Kulturpolitik?	16
1.2 Radikaler Experimentalismus: Fortschritt und soziale Hoffnung	19
1.3 Jenseits der Genres: Phantasie und Argumente . .	23
1.4 Trickreiche Verschiebungen: Wissenschaft und Politik	26
1.5 Nirgends fester Halt: Sprachlichkeit und Interpretation	29
1.6 Diskussion und Konsequenzen für die Studie . . .	32
2. Konturen der Kritik in der Erziehungswissenschaft . .	42
2.1 Gegenstandskonstitution: Kritische Erziehungswissenschaft als Figur des Ähnlichen	44
2.2 Sondierungen: Eine kleine Revue analytischer Unterscheidungen	46
2.3 Weder technisch noch kritisch: Eine ganz kurze Rekonstruktion der <i>Post-critical Pedagogy</i>	59
2.4 Diskussion und Konsequenzen für die Studie . . .	70
3. Zur (Un)Möglichkeit der Kritik an der Kritik	72
3.1 Zuwenden und Abwenden	74
3.2 Überwinden und Verwinden	75
3.3 Einfalten und Einstülpen	77
3.4 Kritik an der Kritik im Modus der Kritik?	78
3.5 Diskussion und Konsequenzen für die Studie . . .	81
Zwischen I/II.	83

II. Grenzen: Probleme der Kritik

4.	Aufdeckung: Der Verlust der Phänomene	87
4.1	Der Entlarvungs-Impetus: Exposition der Aufdeckung	88
4.2	Die Umkehrung von Sein und Schein und die Reduktion auf ein realistisches Urmotiv	93
4.3	Identifizierendes Denken	97
4.4	Rückblick	101
5.	Bruch: Der Verlust der Akteure	103
5.1	Ich sehe was, was Du nicht siehst: Exposition des Bruchs	106
5.2	Problematisierung aus epistemologisch- methodologischer Perspektive: Der Teufelskreis der Täuschungen	109
5.3	Problematisierung aus normativ-demokratischer Perspektive: Die Objektivierung der Subjekte durch den Kritiker	111
5.4	Problematisierung aus pädagogisch- emanzipatorischer Perspektive: Die Unwirksamkeit der Aufklärung	113
5.5	Problematisierung aus politisch-progressiver Perspektive: Die Konservierung des Problems zur Selbsterhaltung des Kritikers	120
5.6	Problematisierung aus empirischer Perspektive: <i>Critique is ordinary!</i>	123
5.7	Rückblick	127
6.	Negativität: Der Verlust der Orientierung	129
6.1	Dagegen sein: Exposition der vorherrschenden Negativität	131
6.2	Schönfärberei und weitere Einsprüche	138
6.3	Theorieatmosphären: Negativität als Sound	144
6.4	Rückblick	160
	Zwischen II/III	161

III. Perspektiven: Alternativen einer post-kritischen Erziehungswissenschaft

7.	Sprechweisen der Relationalität und Fläche	165
7.1	Wie weiter nach dem Verlust der Phänomene? Zum Verhältnis einer post-kritischen Erziehungswissenschaft zur Aufdeckung	166
7.2	Erkundung vorhandener Ressourcen	168
7.3	Post-kritischer Einsatz I: Praxistheorie als theoretische Ressource der Fläche.	184
7.4	Post-kritischer Einsatz II: Akteur-Netzwerk-Theorie als theoretische Ressource der Relationalität	198
7.5	Rückblick	216
8.	Sprechweisen der Gleichheit und Symmetrie	218
8.1	Wie weiter nach dem Verlust der Akteure? Zum Verhältnis einer post-kritischen Erziehungswissenschaft zum Bruch	220
8.2	Post-kritischer Einsatz I: Soziologie der Kritik als theoretische Ressource der Symmetrie	225
8.3	Post-kritischer Einsatz II: Die axiomatische Annahme von Gleichheit als theoretische Ressource der Gleichheit	247
8.4	Rückblick	263
9.	Sprechweisen der Positivität und Affirmation	265
9.1	Wie weiter nach dem Verlust der Orientierung? Zum Verhältnis einer post-kritischen Erziehungswissenschaft zur vorherrschenden Negativität.	268
9.2	Post-kritischer Einsatz I: <i>Amor mundi</i> als theoretische Ressource der Affirmation.	270
9.3	Post-kritischer Einsatz II: Prozessphilosophie als theoretische Ressource der Positivität	285
9.4	Rückblick	305
	Schluss	306
	Dank	316
	Literatur	318

Pädagogik

bei Velbrück Wissenschaft

Anita Amiri
Bildung und Staat

Eine Systematisierung des politischen Bildungsbegriffes bei G.W.F. Hegel
und seine moderne Relevanz

248 Seiten · ISBN 978-3-95832-392-6 · EUR 39,90

Cornelie Dietrich, Niels Uhlendorf, Jeannette Windheuser (Hg.)
Sorge – Bildung – Erziehung

284 Seiten · ISBN 978-3-95832-370-4 · EUR 49,90

Malte Ebner von Eschenbach, Ortfried Schöffter (Hg.)
Denken in wechselseitiger Beziehung

Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft
360 Seiten · ISBN 978-3-95832-245-5 · EUR 39,90

Jens Eisfeld (Hg.)
Werte und Werturteile in den Sozialwissenschaften
2. KOLLOQUIA Triesen 2023

200 Seiten · ISBN 978-3-95832-412-1 · EUR 39,90

Werner Helsper, Reinhard Hörster, Jochen Kade (Hg.)
Ungewissheit

Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess
396 Seiten · ISBN 978-3-95832-389-6 · EUR 49,90

Pädagogik
bei Velbrück Wissenschaft

Jochen Kade
Individualität, Solidarität, Schicksal
Selbstbildung zwischen 1984 und 2009
312 Seiten · ISBN 978-3-95832-304-9 · EUR 44,90

Ralf Mayer, Lukas Schildknecht, Julia Sperschneider,
Miguel Zulaica y Mugica (Hg.)
Mit Hegel
Bildungs- und gesellschaftstheoretische Auseinandersetzungen
264 Seiten · ISBN 978-3-95832-349-0 · EUR 44,90

Rafaela Schmid
Vaterdezentrierungen
Psychoanalytische Entgegnungen zum Fachdiskurs über ›Besatzungskinder‹
228 Seiten · ISBN 978-3-95832-295-0 · EUR 34,90

Alfred Schäfer
Vermittlung als Entzweiung
Eine bildungstheoretische Lektüre der Philosophie Gerhard Gammes
212 Seiten · ISBN 978-3-95832-244-8 · EUR 34,90

Volker Schubert
»Alles kann besser werden, außer dem Menschen.«
Anthropologie und Pädagogik bei Bertolt Brecht
284 Seiten · ISBN 978-3-95832-404-6 · EUR 39,90

