

Martin Bittner, Anke Wischmann (Hg.)

KRITIK UND POST-KRITIK

Zur deutschsprachigen Rezeption
des »Manifests für eine
Post-Kritische Pädagogik«

[transcript] Pädagogik

Martin Bittner, Anke Wischmann (Hg.)
Kritik und Post-Kritik

Pädagogik

Wir danken der Europa-Universität Flensburg (EUF) und dem Zentrum für Bildungs-, Unterrichts-, Schul- und Sozialisationsforschung (ZeBUSS) der EUF für die finanzielle Unterstützung und freuen uns, mit diesem Buch eine wichtige Diskussion innerhalb der Erziehungswissenschaft breit angelegt und für alle zugänglich anstoßen zu können.

Martin Bittner (Dr. phil.), geb. 1982, ist Senior Researcher am FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie. Zuvor war er PostDoc-Mitarbeiter an der Professur für die Theorie der Bildung, des Lehrens und des Lernens an der Europa-Universität Flensburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Analyse des Institutionellen pädagogischer Praktiken, in der ethnographischen Schul-, Unterrichts-, Kindheits- und Familienforschung sowie in diskursanalytischen Perspektivierungen einer demokratischen und zivilgesellschaftlichen Erziehung und Bildung.

Anke Wischmann (Prof. Dr. habil.), geb. 1980, ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der qualitativen Bildungsforschung, der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung sowie der rassismuskritischen und intersektionalen Theoriebildung.

Martin Bittner, Anke Wischmann (Hg.)

Kritik und Post-Kritik

Zur deutschsprachigen Rezeption
des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«

[transcript]

Die OpenAccess Veröffentlichung wurde
durch die Zuwendungen vom ZeBUSS Zentrum für Bildungs-, Unterrichts-, Schul- und
Sozialisationsforschung
sowie die finanzielle Unterstützung des Ausschusses für Forschung und Wissenstransfer
der Europa-Universität und
durch Mittel der Professur der Theorie der Bildung, des Lehrens und des Lernens
sowie der Professur empirische Bildungsforschung ermöglicht.



Zentrum für Bildungs-,
Unterrichts-, Schul- und
Sozialisationsforschung



Europa-Universität
Flensburg

75 JAHRE EUF | 1946 – 2021

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.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-NC-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium zu nicht-kommerziellen Zwecken, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird. (Lizenz-Text: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>) Um Genehmigungen für die Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-verlag.de

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© 2022 transcript Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Lektorat: Für das kompetente Lektorat danken wir Jenny Morzik.

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-5979-5

PDF-ISBN 978-3-8394-5979-9

<https://doi.org/10.14361/9783839459799>

Buchreihen-ISSN: 2703-1047

Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Einleitung

Zur Übersetzung des Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik

Martin Bittner und Anke Wischmann 11

Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik

Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik

Naomi Hodgson, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski 19

Antworten

Kritik und Post-Kritik

Versuch einer Begriffspositionierung

Martin Bittner und Anke Wischmann 27

Archäologie des »Guten«

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

Miguel Zulaica y Mugica 55

In Verteidigung der Gleichheit <i>Steffen Wittig</i>	73
Zur Aufgabe kritischer Pädagogik? Plädoyer für ein engagiertes Denken <i>Nicolas Engel</i>	91
Gibt es die postkritische Pädagogik auch moralinfrei? Ein systemtheoretischer Nachvollzug verschiedener Affirmationsformen auf den Ebenen von Praxis, Semantik und Erziehungswissenschaft <i>Franz Kasper Krönig</i>	109
Im Gespräch über das post-kritische Manifest oder was die Professionalisierung in der Post-Kritik finden könnte <i>Britta Breser und Julia Seyss-Inquart</i>	125
Verortung der Post-Kritik in Erziehungswissenschaft und kritischer Theorie	
Verwerten, entlarven, erleben. Zu den unterschiedlichen Typen und Gebrauchsweisen von Bildungstheorie <i>Piotr Zamojski</i>	145
»Tausende von Folianten stürzten mir auf den Kopf.« <i>Agnieszka Czejkowska</i>	163
Kritik der postkritischen Pädagogik <i>Hauke Brunkhorst</i>	177

Epilog

Tagungskommentar

Paul Vehse 201

Autorenspiegel 205

Einleitung

Zur Übersetzung des Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik

Martin Bittner und Anke Wischmann

Die Übersetzung des englischsprachigen »Manifesto for a Post-Critical Pedagogy« (Hodgson et al. 2017) in die deutsche Sprache (Hodgson et al. 2022: 19) bildet den Ausgangspunkt dieses Bandes. Die versammelten Beiträge sind fast ausschließlich während einer Arbeitstagung im November 2020 am Zentrum für Bildungs-, Unterrichts-, Schul- und Sozialisationsforschung (ZeBUSS)¹ der Europa-Universität Flensburg erstmals diskutiert und anschließend in die hier abgedruckten Texte überführt worden.

Das Manifest umreißt die Perspektive einer Post-Kritischen Pädagogik, indem fünf Grundsätze formuliert werden (vgl. Hodgson et al. 2022).

- Der erste Grundsatz besagt, dass es Grundsätze gibt, die es sich zu verteidigen lohnt.
- Der zweite Grundsatz reklamiert eine hermeneutische Perspektive – in Abgrenzung zu einer normativen.
- Der dritte Grundsatz unterstellt eine grundlegende Gleichheit.
- Der vierte Grundsatz konstatiert eine hoffnungsvolle Sichtweise (in Abgrenzung zu einer optimistischen).

¹ Als Initiator des Vorhabens, möchte ich – Dr. phil. Martin Bittner – an dieser Stelle dem Direktorium des ZeBUSS und Prof. Dr. Jürgen Budde für die ideelle und später auch finanzielle Unterstützung danken. Prof. Dr. Anke Wischmann danke ich für die sehr gute gemeinsame Arbeit an diesem Projekt.

- Der fünfte Grundsatz formuliert schließlich eine Verschiebung von der Bildung für Bürgerschaft zur Liebe für die Welt.

Diese Grundsätze vermitteln jene Perspektivierungen, die im Anspruch der Position der Post-Kritik stehen. Grundsätze »die begründet sind auf der Überzeugung der Möglichkeit der Veränderung, wie sie in der kritischen Theorie und Pädagogik zu finden ist, allerdings mit einer affirmativen Haltung: eine post-kritische Ausrichtung von Bildung, die unter aktuellen Bedingungen an Einfluss gewinnen wird und dies wiederum ist begründet in einer Hoffnung für das, was noch kommen wird« (Hodgson et al. 2022: 20).

Grundsätze die in Form eines Manifests formuliert sind, unterstreichen die besondere Relevanz für eine gegenwärtige und zukünftige Perspektivierung sozialer und politischer Problemlagen und deren pädagogischer Bedeutsamkeit und Effekte. Die Problemlagen könnten für die Erziehungswissenschaft kaum vielfältiger sein, sie lassen sich in einem Spannungsfeld verorten: Einerseits einer globalen und international vergleichenden Bildungsforschung, die neoliberalen Wirtschaftsweisen und Prinzipien als Notwendigkeit befördert und an eine evidenzbasierte Pädagogik koppelt ist; andererseits ist diesen Perspektivierungen eine Position vorangestellt, die die Eigenständigkeit, Freiheit, Vernunft und Aufklärung des Menschen durch Bildung unterstreicht, woraus eine Abgrenzung bspw. zu Kompetenzperspektiven innerhalb von Bildungsvorstellungen folgt – auch letztere Kritik und Entzauberung ist durch empirische Forschung vermittelt. Das Manifest mit seinen Grundsätzen wendet sich den letztgenannten Punkten flankierend zu. In seiner Utopie finden sich eine Reihe von Anklängen wissenschaftlicher Konzeptionen, die es zukünftig genauer auszudeuten gilt. Dazu bedarf es theoretischer und methodologischer Auseinandersetzungen²

2 Dass solche Auseinandersetzungen selbst wieder in Manifesten gründen können bzw. aus anderen Manifesten hervorgehen, sei hier mit Verweis auf zwei ältere Manifeste erwähnt: siehe Willis & Trondman (2000) sowie Biesta & Säfström (2011).

mit dem Begriff der Post-Kritik für die Erziehungswissenschaft umzugehen sowie der Reflexion der spezifischen Wissensgenerierung, wie sie durch die Übersetzung von Texten vor dem Hintergrund eines globalen Anspruchs entsteht. Das Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik ist bereits in englischer (Hodgson et al. 2017), spanischer (Hodgson et al. 2020) türkischer (Hodgson et al. 2021) und mit diesem Band in deutscher (Hodgson et al. 2022) Übersetzung verfügbar.

Entsprechend soll an dieser Stelle einführend nach dem »wozu« der Übersetzung gefragt werden. Zu allgemeinen Fragen der Übersetzung wird am prominentesten Walter Benjamin rezipiert, der im Jahr 1921 mit Blick auf seine Übersetzung Baudelaires die Aufgabe des Übersetzers formuliert hatte (Benjamin 1972). Dabei fragt er, ob »[.] eine Übersetzung den Lesern, die das Original nicht verstehen« gälte (Benjamin 1972: 9) oder ob die Übersetzung der »einzig mögliche Grund [sei], ›Das-selbe‹ wiederholt zu sagen« (Benjamin 1972: 9)?

Mit diesen Fragen muss sich auch die vorliegende Übersetzung des Manifests konfrontiert sehen. Sie entsprang zunächst aus einem hochschuldidaktischen Ansinnen von Martin Bittner, Lehramtsstudierenden eines Pädagogikseminars die Idee der Post-Kritischen Pädagogik nahe zu bringen – womit die erste Frage nach dem Verstehen des Originals, wenn auch in einer Ambivalenz, beantwortet wäre. Von Studierenden wird qua Zulassung mit dem Abitur ein umfassendes Sprachniveau des Englischen vorausgesetzt und damit die Fähigkeit verbunden, englischsprachige wissenschaftliche Texte im Rahmen des Studiums rezipieren zu können. Dennoch zeichnen sich in universitären Seminaren immer wieder Schwierigkeiten im Verstehen englischsprachiger Texte ab, Studierende bemühen dabei selbst den Ansatz der Übersetzung, um das Original zu verstehen. Die Vermittlung der theoretischen Positionen des Manifests explizit durch eine Übersetzung vorzunehmen, wurde daher als ein Modus der Aneignung und Auseinandersetzung mit dem Text konzipiert und galt dem Versuch, die Post-Kritische Pädagogik in seiner Relevanz zu diskutieren.

Mit Blick auf die zweite Frage Benjamins – der Suche nach einem Grund, dasselbe nochmal sagen zu können – bedarf es einer Positionierung: In dem vorliegenden Sammelband geht es nicht darum, dasselbe

wiederholt zu sagen. Bereits in unseren Anfragen zu der Arbeitstagung wurden wir von einigen Kolleg*innen an dieser Stelle missverstanden. Es geht nicht darum, das Manifest »feiern« zu wollen, oder »dasselbe« noch einmal (auf Deutsch) zu sagen. Originaltexte und Übersetzungen erscheinen immer auch in einem sozialen und kulturellen Kontext (einem Wechselspiel aus Diskursen und Praktiken), dies gilt es nicht nur zu berücksichtigen, sondern post-kritisch zu erkennen und anzuerkennen. Somit wurden die Autor*innen für die Auseinandersetzung mit dem Manifest nicht darum gebeten, »dasselbe« mit Bezug auf die deutschsprachige Fassung des Manifests herauszustellen. Eine solche Bezugnahme ginge einher mit einer Frage nach adäquaten Ausführungen oder einer »richtigen« Auslegung, die immer auch eine Abgrenzung erzeugen, wie auch die Frage nach dem Äquivalenten als eine Annäherung an das oder gar eine Einverleibung des Manifests schlichtweg nicht Ziel der Übersetzung sein kann. Es geht nicht darum, dass die Autor*innen und Herausgeber*innen am Ende diesem Manifest zustimmen wollen. Vielmehr wollen wir eine Debatte führen.

Tyson E. Lewis (2017) hat bereits in der Diskussion des Originals darauf hingewiesen, dass es sich bei dem Text von Hodgson et al. (2017) vielleicht eher um eine Erklärung, als um ein Manifest handelt. Dabei stellt er heraus, dass es fraglich wäre, ob die Geste des Unterschreibens überhaupt eine angemessene Antwort darstellen würde. Ob nun Manifest oder Erklärung, die Debatte über Fragen von Kritik und Post-Kritik in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft wird weiter vorangetragen, wodurch die Übersetzung eine Würdigung der Debatte darstellt, auch insofern, dass sich in der Übersetzung auch die Qualität eines Textes zeigt, indem er überhaupt übersetzbare ist. Bei einer einfachen Zustimmung stehen zu bleiben hieße, das Anregungspotential des Manifests zu ignorieren.

»Übersetzung ist eine Form. Sie als solche zu fassen, gilt es zurückzugehen auf das Original. Denn in ihm liegt deren Gesetz als in dessen Übersetzbarkeit beschlossen.« (Benjamin 1972: 9)

Die Übersetzung gewinnt ihre Eigenständigkeit, ohne dabei das Original in gleicher Weise zu erfassen, es ist ein Überleben, ein Fortleben

– jedoch nicht nur in einem passiven Sinne, sondern insofern, dass dadurch auch das Original eine umfassende Entfaltung erfährt. Eben diese Eigenständigkeit, dieses Öffnen, Ausdehnen und Ausbrechen des Manifests gilt es zu diskutieren und in diesem Buch zu erkunden, im Sinne einer deutschsprachigen Verortung des Manifests auch als eine Ergänzung bzw. Ermöglichung von Erkenntnis – die ja immer nur auch vorläufige Erkenntnis sein kann.

Literatur

- Benjamin, Walter (1972): »Die Aufgabe des Übersetzers«, in: Walter Benjamin (Hg.): Gesammelte Schriften. Unter Mitarbeit von Rolf Tiedemann, Tillman Rexroth, Hermann Schweppenhäuser, Theodor W. Adorno und Gershom Scholem. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 934,1): S. 9-21.
- Biesta, Gert; Säfström, Carl Anders (2011): »A Manifesto for Education«, in: Policy Futures in Education 9 (5): S. 540-547. DOI: 10.2304/pfie.2011.9.5.540.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2017): »Manfiesto for a Post-Critical Pedagogy«, in: Naomi Hodgson, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski (Hg.): Manfiesto for a post-critical pedagogy. Brooklyn NY: punctum books: S. 15-19.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2020): »Manfiesto por una pedagogía post-crítica (traducción al español)«, in: Teor. educ. 32 (2): S. 7-11. DOI: 10.14201/teri.22862.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2021): »Eleştirel Pedagoji Sonrası İçin Manifesto«, in: eleştirel pedagoji – Journal of Critical Pedagogy (67): S. 99-101.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2022): »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik«, in: Martin Bittner, Anke Wischmann (Hg.): Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«. Bielefeld: transcript Verlag: S. 19-24.

- Lewis, Tyson E. (2017): »A Response to the »Manifesto for a Post-Critical Pedagogy«, in: Naomi Hodgson, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski (Hg.): *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Brooklyn NY: punctum books: S. 23-34.
- Willis, Paul; Trondman, Mats (2000): »Manifesto for Ethnography«, in: *Ethnography* 1 (1): S. 5-16. DOI: 10.1177/14661380022230679.

Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik

Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik

Naomi Hodgson, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski

Übersetzung¹ aus dem Englischen von Sabrina Carbone, Anna Lena Sahlicher und Martin Bittner, unter Mitarbeit von Sascha Michaelis und Anni Heinrichsen.

Anmerkung der Übersetzer:innen: Wir haben in unserer Übersetzung versucht, die gegebenen komplexen, verschachtelten Satzstrukturen beizubehalten und in der Wortwahl die Radikalität/Strenge abzubilden, die ein Manifest unseres Erachtens mit sich bringt. Gleichsam entsteht durch die Übersetzung neuer Gesprächsbedarf über bestehende Konzepte, verwendete Begriffe in den jeweiligen Sprachräumen und Disziplinen. Eine gemeinsame Sprache auch in der Übersetzung zu finden, bleibt sodann eine spannende Herausforderung im Wissensaustausch (der gerade bei Übersetzungen immer schon im Vordergrund steht).

Grundsätze zu formulieren, scheint zumindest in der Philosophie der Erziehung auf eine Form normativer, konzeptioneller Analyse zurückzuführen, die mit englischsprachigen Strömungen analytischer Philosophie assoziiert ist. Jedoch bringen die poststrukturalistische und postmoderne Philosophie – zumindest soweit sie in die Bildungstheorie und auch in alltägliche Überlegungen im Generellen aufgenommen wurden – häufig einen Relativismus mit sich, welcher, während er potentiell inklusiv und mit Sicherheit heutzutage grundlegend für die Möglichkeit der individuellen Wahl ist, sich dennoch in der Verteidigung von Grundsätzen als schwierig erweist. Indem

¹ Wir danken Jürgen Budde, Anke Wischmann und Laura Cunniff für hilfreiche Nachfragen und Vorschläge an verschiedenen Stellen der Übersetzung.

Grundsätze in Form eines Manifests formuliert werden, riskieren wir Vorwürfe der Verallgemeinerung (der Universalisierung), ausgenommen der Normativität. Allerdings ist es vielleicht an der Zeit, die Annahme zu hinterfragen, dass diese naturgemäß und immer negativ sind. Im Folgenden stellen wir Grundsätze vor, die begründet sind auf der Überzeugung der Möglichkeit der Veränderung, wie sie in der kritischen Theorie und Pädagogik zu finden ist, allerdings mit einer affirmativen Haltung: eine post-kritische Ausrichtung von Bildung, die unter aktuellen Bedingungen Einfluss gewinnen wird und dies wiederum ist begründet in einer Hoffnung für das, was noch kommen wird.

Der **erste Grundsatz**, welcher hier aufgeführt wird, ist einfach der, **dass es Grundsätze zu verteidigen gibt**. Dies verpflichtet uns an sich zu nichts Weiterem, wie es sich ausdrückt in, z.B., dass wir x tun sollten. Das ist nicht Normativität im Sinne der Definition eines Ideals eines gegenwärtigen oder zukünftigen Zustands, an dem die gegenwärtigen Praktiken beurteilt werden sollen. Folglich könnte man diesen Grundsatz als Verteidigung einer Verschiebung von einer **prozeduralen Normativität zu einer prinzipientreuen Normativität** charakterisieren.

In der Bildungstheorie sind poststrukturalistische und postmoderne Überlegungen im Kontext von Identitätspolitiken aufgegriffen worden, und sind befasst mit Andersartigkeit, Alterität und Mitspracherecht. Respekt für den Anderen und für Differenz erfordern, dass Pädagog*innen akzeptieren, dass wir über den Anderen niemals alles wissen können. Jegliche Bemühung, dies zu erreichen, konstituiert, wenn man so will, »Gewalt« gegen den Anderen. Dementsprechend ist die Möglichkeit zu handeln und zu sprechen ausgeschlossen; ein politisches aber auch ein pädagogisches Problem, möglicherweise zusammengefasst in der oft gehörten (wenn auch gemurmelten) Phrase »ich weiß, dass man das so nicht mehr sagen darf, aber...« und dem Beklagen der sogenannten *political correctness*. Die Einsicht, dass wir den Anderen nie vollständig verstehen können – Einzelperson oder Kultur –, sollte nicht zur Folge haben, dass wir nicht mehr sprechen können. Solch ein Verständnis von »Respekt« übersieht, dass Verstehen und Respekt fortwährende Herausforderungen und Hoffnungen sind. Hier

gehen wir von der Annahme aus, dass wir – gemeinsam – sprechen und handeln können und entsprechend vollzieht sich eine Verschiebung der hermeneutischen Pädagogik, die die kritische Pädagogik mit sich bringt, um – einen **zweiten Grundsatz – die pädagogische Hermeneutik** zu verteidigen. Es ist eben diese Herausforderung des Zusammenlebens in einer gemeinsamen Welt, die jene Hoffnung hervorbringt, Bildung weiterhin als eine erstrebenswerte Aktivität erscheinen zu lassen. Hermeneutik ist kein (unlösbares) Problem, sondern vielmehr etwas, das Pädagog*innen erschaffen müssen. Wir sollten nicht auf der Basis einer apriorischen Annahme über die (Un)Möglichkeit eines wirklichen wechselseitigen Verständnisses und Respekts sprechen und handeln, sondern stattdessen zeigen, dass es trotz vieler Differenzen, welche uns voneinander trennen, einen Raum der Gemeinsamkeit gibt, der sich ausschließlich aus der Erfahrung (a posteriori) ergibt (vgl. Arendt, Badiou, Cavell).

Dieser existierende Raum der Gemeinsamkeit wird in vielen erziehungswissenschaftlichen Forschungen, Strategien und Praxen meist übersehen, zu Gunsten eines Fokus auf soziale (Un)Gerechtigkeit und Exklusion basierend auf Annahmen von Ungleichheit. Das Ethos der kritischen Pädagogik wirkt bis heute fort in der Überzeugung, Gleichberechtigung herzustellen, nicht durch Emanzipation, sondern vielmehr durch die Stärkung (Empowerment) Einzelner und von Gemeinschaften. Allerdings wäre es hoffnungslos – wenn nicht sogar zynisch –, die offensichtliche Unausweichlichkeit der neoliberalen Rationalität darzulegen. Jedoch gibt es diese *Notwendigkeit* in der gegebenen Ordnung der Dinge nicht, und deshalb gibt es, so unüberwindbar wie die gegenwärtige Ordnung auch erscheint, Hoffnung. Der **dritte Grundsatz**, der auf der Annahme der Gleichheit (vgl. Rancière) und der Möglichkeit der Transformation des Einzelnen und des Kollektivs beruht, bedeutet also eine Verschiebung **von der kritischen Pädagogik zur post-kritischen Pädagogik**.

Dies ist keineswegs eine anti-kritische Position. Dank des enormen und äußerst mächtigen kritischen Apparats, der sich im Laufe des 20. Jahrhunderts entwickelt hat, sind wir uns der wesentlichen Merkmale des Status Quo bewusst, in den wir eingebunden sind. Aber im Ge-

gensatz zur inhärenten Kritik gesellschaftlicher Institutionen, die auf deren Dysfunktionalität fokussiert, oder zur utopischen Kritik, die von einer transzendentalen Position angetrieben wird und zu einem ewigen Aufschub des gewünschten Wandels führt, glauben wir, dass es an der Zeit ist, unsere Bemühungen auf Versuche zu konzentrieren, die unterdrückten Anteile unserer Erfahrung zurückzufordern; wir sehen die Aufgabe einer post-kritischen Pädagogik nicht darin, zu entlarven, sondern zu schützen und zu sorgen (vgl. Latour, Haraway). Diese Sorge und der Schutz manifestieren sich in Form einer erneuten Frage, was Bildung, Erziehung, Unterrichten, Lernen, Denken und Üben sind. Diese Rückforderung bedeutet nicht länger eine kritische Beziehung – die offenbart, was wirklich vor sich geht –, noch eine instrumentelle Beziehung – die zeigt, was Pädagog*innen tun sollten –, sondern eröffnen einen Denkraum, der es ermöglicht, dass Praxis von Neuem geschieht. Das bedeutet, unsere Beziehung zu unseren Worten (wieder-)herzustellen, sie zu hinterfragen und den entwerteten Aspekten unserer Lebensweisen philosophische Aufmerksamkeit zu schenken und damit, im Einklang mit einer grundsätzlichen Normativität, diese Ereignisse als Selbstzweck (autotelisch) zu verteidigen, nicht funktionalisiert, sondern einfach weil sie es wert sind, geachtet zu werden.

Bildung basiert in einem sehr praktischen Sinne auf Hoffnung. In der »traditionellen« kritischen Pädagogik jedoch beruht diese Hoffnung auf Emanzipation gegenüber dem existenten Regime der Ungleichheit, die durch diese drei spezifischen Weisen überwunden werden sollen:

- 1) Es wird eine Art hermeneutischer Pädagogik bemüht: Die Pädagog*in nimmt von den Anderen an, dass ihnen die Fähigkeit fehle, zu verstehen, dass sie in ihrer Sichtweise der Welt verhaftet sind. Die Pädagog*in positioniert sich selbst als außerhalb solcher Strukturen, muss jedoch die Gegenwart kritisieren und die Unaufgeklärten freisetzen (vgl. Platons Höhlengleichnis).
- 2) In Wirklichkeit kommt es darauf an, die eigene überlegene Position zu bekräftigen, und führt damit zur Wiedereinsetzung eines Regimes der Ungleichheit. Es gibt keinen erkennbaren Bruch zum Status Quo.

- 3) Darüber hinaus ist die externe Sichtweise der kritischen Pädagog*in durch und durch an den Status Quo gebunden, jedoch in einer negativen Weise: Die Kritik ist getrieben von der Leidenschaft zum Hass. Auf diese Weise beharrt sie oder er verstohlen auf dem, was ist und was immer sein soll. Richtende und dialektische Ansätze geben diese negative Haltung wieder.

Somit nimmt die Pädagog*in die Rolle der*jenigen ein, die erforderlich ist, um den Schleier zu lüften; allerdings lüften sie den Schleier abhängig vom als unveränderlich angesehenen Status Quo und von ihrem/seinem externen Standpunkt aus. Um die Rolle der Pädagog*in etwas positiver darzustellen, als eine Initiation der neuen Generationen in eine gemeinsame Welt, eröffnen wir die Idee einer post-kritischen Pädagogik, die die Liebe zur Welt einfordert. Dies ist keine Akzeptanz der Dinge, wie sie sind, sondern eine Bejahung der Wertigkeit dessen, was wir in der Gegenwart tun und der Dinge, von denen wir annehmen, dass sie es wert sind, weitergegeben zu werden. Jedoch nicht so, wie sie sind: Die pädagogische Hoffnung richtet sich an die Möglichkeit der Erneuerung unserer gemeinsamen Welt. Wenn wir die Welt, unsere Welt, wirklich lieben, müssen wir gewillt sein, die Welt in die Hände der nächsten Generation zu geben, mit der Annahme, dass sie – die Neuankömmlinge – die Welt nach ihren eigenen Bedingungen fortführen. Somit bringt der **vierte Grundsatz** eine Verschiebung vom **grausamen Optimismus** (vgl. Berlant) zur **Hoffnung in der Gegenwart** mit sich. Zynismus und Pessimismus erkennen nicht an, wie die Dinge sind, sondern sie vermeiden sie (vgl. Cavell, Emerson).

In gegenwärtigen Formulierungen ist die Sorge für die Welt eingerahmt in Begriffe einer Bildung *für* die Bürgerschaft, Bildung *für* soziale Gerechtigkeit, Bildung *für* Nachhaltigkeit etc. hinsichtlich einer bestimmten Vorstellung globaler Bürgerschaft und einer unternehmerischen Form eines interkulturellen Dialogs. Obwohl möglicherweise gestützt von einer progressiven, kritischen Pädagogik, ist die Sorge solcher Ansätze für die Verantwortlichkeit für die Welt letztendlich außerhalb der Pädagogik. So traditionell oder konservativ es vielleicht klingen mag, wünschen wir uns, die Bildung um der Bildung willen zu verteidigen.

gen: Bildung als die Erforschung oder die Einführung in einen Gegenstandsbereich für ihren intrinsischen, eher erzieherischen als instrumentellen Wert, so dass dies von der neuen Generation neu aufgegriffen werden kann. Gegenwärtig ist die (zukünftige) Welt bereits eingenommen von diesem »Bildung *für* ...« und wird instrumentalisiert für (unse)re andere(n) Zwecke. Schlussfolgernd führt uns der **fünfte Grundsatz von der Bildung für Bürgerschaft zur Liebe für die Welt**. Es ist an der Zeit, das Gute in der Welt, welches es wert ist, es zu bewahren, anzuerkennen und zu befürworten. Es ist an der Zeit, die Welt zu entlarven, um durch hoffnungsvolle Anerkennung der Welt Erfolg zu haben. Es ist an der Zeit, das, was gut ist in der Welt – das, was bedroht ist und das, was wir uns zu erhalten wünschen –, in den Fokus unserer gegenwärtigen Aufmerksamkeit zu stellen und einen konzeptuellen Raum zu schaffen, in dem wir die Verantwortung für sie übernehmen können, im Angesicht und trotz aller Unterdrückung und stummen Melancholie.

Antworten

Kritik und Post-Kritik

Versuch einer Begriffspositionierung

Martin Bittner und Anke Wischmann

Ausgehend vom »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik« (Hodgson et al. 2022) in seiner deutschsprachigen Übersetzung¹ unternehmen wir den Versuch einer skizzierenden Relationierung der Post-Kritik in ihrem Verhältnis zu *einer* sich als kritisch verstehenden Erziehungswissenschaft. Dazu greifen wir auf Foucaults demokratietheoretische Ausführungen des Konzept der Parrhesia (Foucault 1996) zurück. Dies erfolgt vor dem Hintergrund, dass der Parrhesia die Funktion von Kritik (siehe dazu Foucault 1996: 16) zugeschrieben wird und sich damit das Verhältnis austarieren lässt, das in der Verbindung der Worte ›Pädagogik‹ und ›Kritik‹ resp. ›Post-Kritik‹ durch das Manifest angeschlagen wird. Liest man ein Manifest² vor dem Hintergrund der Parrhesia, so gilt es, dem sich dort vermittelnden veränderten Verständnis von Wahrheit nachzugehen und danach zu

-
- 1 Das Manifest wurde aus dem Englischen in der Vergangenheit nicht nur ins Deutsche, sondern auch ins Spanische und Türkische übersetzt.
 - 2 Wir lesen in diesem Beitrag das Manifest in einer Eigenständigkeit als Text, ungeachtet der spezifischen (wissenschaftlichen, programmatischen, politischen) Interessen und Absichten der Autor*innen des ursprünglich niedergeschriebenen Manifests Naomi Hodgson, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski. Dies tun wir guten Gewissens und insbesondere vor dem Hintergrund, dass wir uns nicht auf das englischsprachige Original, sondern auf seine deutschsprachige Übersetzung beziehen. In der Nicht-Übersetzbarkeit von Texten erweist der Text eine Eigenständigkeit gegenüber dem Original, die hier sodann aus der Nicht-Übersetzbarkeit heraus und ungeachtet der Autor*innen erwächst.

fragen, inwiefern das Manifest einen »wahren Diskurs« hervorbringt und eine Missionierung oder Veränderung des Pädagogischen erbittet. »Die *parrhesia* kommt gleichsam von ›unten‹ und ist nach ›oben‹ gerichtet« (Foucault 1996: 17). Entsprechend erachten wir unseren Beitrag als eine Momentaufnahme, in der wir die Debatte um die Post-Kritik in der Pädagogik fortführen. Dies erfolgt vor dem Hintergrund einer zu diskutierenden Notwendigkeit einer (Re-)Positionierung der kritischen Erziehungswissenschaft, in der Kritik als Post-Kritik – als *das Neue* – anzuerkennen ist und damit die Ideen, Hintergründe sowie Grundsätze der Post-Kritik zu berücksichtigen sind.³ Dabei loten wir abschließend aus, welche Implikationen eine Post-Kritische Erziehungswissenschaft für die empirische Positionierung und theoretische Perspektivierung von Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen vermittelt.

Kritik und Kritische Erziehungswissenschaft

Wie jede erziehungswissenschaftliche Konzeption muss eine Kritische Erziehungswissenschaft für sich eine spezifische Perspektive auf die Ausgestaltung des Pädagogischen entwerfen. Dies erfolgt(e) zumeist durch den kritischen Anspruch, Missstände, wie beispielsweise Benachteiligungsmechanismen im Bildungssystem, zu identifizieren und perspektivisch zu kompensieren. Dabei geht es auch um das Offenlegen von Regierungsweisen und Steuerungsmechanismen, die zu spezifischen Bildungskonzepten führen. Das Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik greift diese Perspektiven auf sowie an und legt nahe, dass es diese transformieren wolle. Das Manifest selbst schlägt eine neue Perspektive vor, die nicht die Missstände fokussiert und feststellt, sondern

3 Postkritik und Postmethode sowie weitere post-*moderne* Beobachtungen finden sich in verschiedenen Disziplinen und zu verschiedenen Gegenstandsbe reichen, sodass die pädagogische Post-Kritik trotz der sich performativ entwer fenden Positionierung nicht unabhängig von weiteren Post-Debatten erschei nen kann, siehe dazu Kumaravadivelu 2001; Biesta 2005; Anker/Felski 2017.

die Stärkung der Akteur*innen avisiert. Dennoch finden sich im Manifest durchaus inhaltliche Bezüge zu jenen Ansätzen, die als Kritische Erziehungswissenschaft markiert werden können, etwa wenn es heißt:

Respekt für den Anderen und für Differenz erfordern, dass Pädagog*innen akzeptieren, dass wir über den Anderen niemals alles wissen können. Jegliche Bemühung, dies zu erreichen, konstituiert, wenn man so will, »Gewalt« gegen den Anderen (Hodgson et al. 2022: 20).

Hier klingen eben jene Macht-Wissensverhältnisse in pädagogischen Settings an, die bisher von Seiten der Kritischen Erziehungswissenschaft ein besonderes Augenmerk erhielten und ein Möglichkeitspotential der veränderten Strukturierung entfalten. Dennoch geht *das Manifest*⁴ in eine Abgrenzungsbewegung zur Kritischen Erziehungswissenschaft, indem weniger die Verhinderung der Ungleichheit in den Blick genommen wird, die häufig die Grundlage für eine kritische Perspektivierung bildet, sondern in einem demokratischen Sinne die Gleichheit in einer Eigenständigkeit herausgestellt wird:

Der **dritte Grundsatz**, der auf der Annahme der Gleichheit (vgl. Rancière) und der Möglichkeit der Transformation des Einzelnen und des Kollektivs beruht, bedeutet also eine Verschiebung **von der kritischen Pädagogik zur post-kritischen Pädagogik**. (Hodgson et al. 2022: 21)

Diese als Grundsatz dargelegten Ausführungen zeichnen eine Kritik der Kritischen Erziehungswissenschaft, auch wenn es entsprechend weiter heißt:

Darüber hinaus ist die externe Sichtweise der kritischen Pädagog*in durch und durch an den Status Quo gebunden, jedoch in einer negativen Weise: Die Kritik ist getrieben von der Leidenschaft zum Hass. Auf diese Weise beharrt sie oder er verstohlen auf dem, was ist und

4 Gemeint ist im Folgenden immer das »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik« (Hodgson et al. 2022).

was immer sein soll. Richtende und dialektische Ansätze geben diese negative Haltung wieder (Hodgson et al. 2022: 23).

Möchte die Post-Kritik also die Haltung von (kritischen) Pädagog*innen überholen und transformieren, indem sie deren Negationen herausstellt? Wirft das Manifest der Kritischen Erziehungswissenschaft vor, nicht die Wahrheit zu sagen, also nicht den wahren Diskurs in der Funktion der Kritik zu produzieren? Wie wird die Parrhesia – also die Wahrheit –, die das Manifest hervorbringt, verstanden, aufgegriffen, fortgeführt? Welche Regierungsweisen des Einzelnen und der Bildungsinstitutionen ermöglicht eine Post-Kritische Erziehungswissenschaft? Mit diesen Fragen wird sowohl eine erziehungswissenschaftliche Konzeption, als auch ein Forschungsprogramm skizziert – eine (angewandte) Ausgestaltung wird in den nächsten Jahren erfolgen müssen.⁵ Zunächst jedoch ist vor dem Hintergrund der Übersetzung des englischsprachigen Manifests in die deutsche Sprache zu klären, inwiefern die *Wahrheiten* des Manifests für die deutschsprachige (Post-)Kritische Erziehungswissenschaft gelten können?

Folgt man Tenorth (2000), so hat sich die Kritische Erziehungswissenschaft in den 1990er Jahren selbst abgeschafft. Diese Einschätzung erscheint problematisch, da sie das Kind mit dem Bade ausschüttet und jegliches Verhältnis aus Kritik und Pädagogik negiert wäre. Entsprechend deuten wir Tenorths Aussage als einen Verweis auf die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Anspruch von Kritik.

In der Erziehungswissenschaft stellt sich Kritik als ein stetes Ringen um den Begriff der Kritik und die Möglichkeiten derselben dar (hierzu Ruhloff 2003, Dammer 2008, Adam/Schlövogt 2012, Wischmann 2017) – Orte der Kritik sind die Bildungsinstitutionen mit unterschiedlichem Fokus auf den Einzelnen, die sozialen Arrangements und Umstände

5 Es sind u.a. die Autor*innen des englischsprachigen Manifests selbst, die begonnen haben, dieses post-kritische Forschungsprogramm auszustalten, siehe dazu Hodgson et al. 2020a, 2020b; Vlieghe/Zamojski 2020; Vlieghe/Zamojski 2019a, 2019b; Szkudlarek/Zamojski 2020; Zamojski 2019; Hodgson 2020; Ramaekers/Hodgson 2018.

sowie die politischen und gesellschaftlichen Konsequenzen. Entsprechend betrachtet eine Kritische Erziehungswissenschaft immer schon pädagogische Praktiken und Diskurse. Die in kritischer Manier erfolgende Abwendung von Normvorstellungen des Pädagogischen bringt eine Hinwendung zu teleologischen oder performativen Konzeptionierungen des Pädagogischen mit sich, wodurch wir uns in der Situation sehen, die Erziehungswissenschaft als solche post-kritisch zu bestimmen.

Zusammenfassend lässt sich der Anspruch Kritischer Erziehungswissenschaft als der Versuch begreifen, die Missstände in einer Gesellschaft im Allgemeinen und im Bildungssystem im Besonderen aufzuspüren und abzubauen (Mollenhauer 1973; Koller 2020). Zumeist verortet sich die Kritik im Anschluss an die sogenannte Kritische Theorie der Frankfurter Schule und deren Rekurse auf die gesellschaftskritischen Schriften Karl Marx' (Marx 1867/2017, 1843-1869/2018; Marx, Engels 1845-1846/2018) sowie weiterer Perspektivierungen durch Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Hegel 2021). Dabei sind die sich daraus ableitenden gesellschaftstheoretischen Bezüge – und Utopien – über die Möglichkeiten und Notwendigkeiten institutioneller Praxis unterschiedlich gelagert. Des Weiteren sieht sich die Kritische Theorie in der Regel der Tradition der Aufklärung verpflichtet, wobei der Bezug zur Vernunft und Mündigkeit gerade im Hinblick auf Bildung und Erziehung zentral ist (vgl. Euler 2004; Weiß 2008; Bünger 2013, 2018). Damit sind bildungsphilosophische Betrachtungen in die Kritische Erziehungswissenschaft eingefangen.

Der gegenwärtige Anspruch einer Kritischen Erziehungswissenschaft speist sich aber auch aus einer empirischen Betrachtung und damit einhergehenden Infragestellung gesellschaftlicher Prozesse, wie sie als Individualisierung (Beck 2016), Beschleunigung (Rosa 2018), Ökonomisierung (Schimank/Volkmann 2008), Globalisierung und Internationalisierung (Münch 2009; Dörre 1997) die institutionellen Veränderungen beschreiben. In der kritischen Perspektivierung sind von den gesellschaftlichen, institutionellen und sozialen Veränderungen zum einen die Menschen betroffen, die sich entsprechend der Veränderungen als Unternehmer*innen ihrer selbst (Pongratz und Voß

2004) entwerfen müssen und damit eine große Handlungsmacht und -freiheit zugesprochen bekommen, und eben auch die Verantwortung für ihre Bildungsprozesse (deren Gelingen sowie deren Planung im formalen Bereich) übernehmen müssen (vgl. Elster 2007). Hieraus ergeben sich nunmehr sowohl neue empirische Herausforderungen als auch Bedingungen der Ausgestaltung für eine Pädagogik mit kritischem Anspruch. Das Alleingelassenwerden mit der Sorge um sich des/der Einzelnen einerseits und die Frage der Konstituierung der Gesellschaft zunächst in einer ökonomisch, global und international ungleichen institutionellen Ausgestaltung müssen also in den Blick genommen werden. Dabei geraten andererseits – im Sinne der Chancengleichheitsdebatten (vgl. Oelkers 2008; Manitius et al. 2015) – Differenzsetzungen und Machtverhältnisse in ihrer Institutionalisierung in den Blick. Die Differenzierung etwa im und durch das Bildungssystem, so ist hinreichend belegt, ist insbesondere für jene problematisch, die aufgrund ihrer sozialen Position benachteiligt sind (etwa Böttcher 2005; Auernheimer 2010; Jurecka/Hackbarth 2020). Dabei erfährt die soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem in besonderer Weise eine Institutionalisierung. Entsprechend sind die Steuerungspolitiken einer evidenzbasierten Pädagogik sowie die gegenwärtige Kompetenzorientierung im Sinne des Anspruchs der Kritik zu hinterfragen (Preston 2017). Biesta (2016) entlarvt die aktuellen Entwicklungen institutionalisierter pädagogischer Diskurse und Praktiken als *Learnification* und kritisiert damit – wie in allen seinen Schriften – eine deutliche Psychologisierung und Evidenzorientierung des Lernens, die zu Ungunsten des Pädagogischen wirkt. Jenseits der damit einhergehenden Subjektivierungsweisen stellt sich die Frage nach dem Erzeugen von Differenzkonstruktionen (Budde/Bittner 2018), wobei hier dann für die Beschreibung der Institutionalisierung von Differenz und Machtverhältnissen Übersetzungsprozesse (Bittner 2019b) in den Blick zu nehmen sind. Das Pädagogische wird in diesen kritischen Perspektivierungen als ein koproduziertes soziales Arrangement ausgestaltet, insofern bspw. die Schule, die Familie und das sozialpädagogische Handlungsfeld, also unterschiedliche soziale Institutionen in einer Gesellschaft, in einen durch Praktiken arrangier-

ten Aushandlungsprozess tretend und in ihrer Komplexität dargestellt werden und so die Konstruktion von Differenz betont wird.

Diese Betrachtung der Entwicklungen, die die Freisetzung der Einzelnen, die Ökonomisierung von Bildungsprozessen und auch das durch pädagogische Praktiken konstituierte institutionelle Arrangement betreffen, finden im erziehungswissenschaftlichen Diskurs im Rückbezug auf poststrukturalistische (auch postmoderne, postkoloniale, posthumanistische) Theorieansätze ihre Ausformulierung und ermöglichen dadurch eine der Disziplin eigene (zunächst normative) Kritik, zu der sich sodann eine Kritische Erziehungswissenschaft zugehörig fühlt (z.B. Ehrenspeck 2001; Masschelein 2003; Balzer 2004; Wischmann 2017). Im Zentrum stehen fortwährend die in und durch pädagogische Relationierungen bestehenden Machtverhältnisse. Die Kritische deutschsprachige Erziehungswissenschaft versammelt⁶ sich dabei scheinbar um jene Übersetzungen und pädagogischen Re-Lektüren, in denen mit Autor*innen wie beispielsweise Judith Butler und Michel Foucault aber auch Lacan, Blumenberg bis hin zu Rancière (u.a. Ricken/Rieger-Ladich 2004; Ricken/Balzer 2012; Ragutt/Zumhof 2016; Rieger-Ladich/Grabau 2017) die pädagogische Gegenwart zu bestimmen versucht wird. Damit ist Kritik nicht zuletzt vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Veränderungen ein fortwährendes Kerngeschäft der Erziehungswissenschaft. Auffällig ist dabei, dass eine zeitgenössische Kritische Erziehungswissenschaft bisher keinen Ort außerhalb des zu beschreibenden Arrangements von Bildung und Erziehung entfaltet und sich fast ausschließlich an der machtvollen Organisation der Bildung arbeitet. Der Ort des Sprechens und auch der Kritik sind immer wieder neu zu bestimmen und so selbst der Kritik ausgesetzt. Die Kritische Erziehungswissenschaft muss sich – nicht zuletzt durch die Post-Kritik – mit dem Vorwurf konfrontiert sehen, das Institutionelle und die oben ausgeführten empirischen

6 Uns ist bewusst, dass diese Aussage skizzenhaft bleibt und bei Weitem nicht alle Strömungen erfasst, die im Sinne einer kritischen Theorie und einer postmodernen Erziehung (man denke hier an Lyotard oder Derrida; dazu etwa Oelkers 1987) einzufangen wären.

Relationierungen sozialer und gesellschaftlicher Problemlagen sowie das der erziehungswissenschaftlichen Disziplin gegebene Erkenntnis- und Transformationspotential zu verspielen und damit den Bezug zum Außen zu verlieren.⁷ Und so bietet es sich an, hier einmal mit Latour über die Praxis der Kritik nachzudenken:

Ich will hier die Ansicht vertreten, daß der kritische Geist, wenn er sich erneuern und wieder relevant werden soll, in der Kultivierung einer [...] unbirrt realistischen Haltung zu finden ist, in einem Realismus allerdings, der es auf das abgesehen hat, was ich *matters of concern*, Dinge, die uns angehen oder Dinge von Belang, nicht *matters of fact*, Tatsachen, nennen will. Unser aller Fehler bestand in dem Glauben, daß es keine wirksame Weise gebe, Tatsachen zu kritisieren, es sei denn, indem man sich von ihnen entfernt und die Aufmerksamkeit auf die Bedingungen richtet, die sie ermöglichten. (Latour 2007: 20f., Hervorh. i.O.)

Dadurch, dass Kritik keinen Bezug zu den »*matters of concern*« mehr habe, sei ihr »der Dampf ausgegangen« und schlimmer noch, sie werde von den Falschen für sich reklamiert. Dabei müsste es doch darum gehen, dass Kritik sich an sozialen Problemstellungen abarbeitet und darüber gleichsam ihre Berechtigung erfahre.

Von weiteren Vertreter*innen der Kritischen Erziehungswissenschaft (etwa Giroux 2020; Weiß 2008) wurde und wird problematisiert, dass insbesondere die poststrukturalistischen Ansätze der Kritik den Boden entzögeln, etwa wenn es um die Benennung konkreter Missstände geht, von denen Einzelne und Gruppen betroffen sind. Wie aber lässt sich Kritik an und in pädagogischen Zusammenhängen artikulieren, die nicht den Bezug nach innen verliert, aber gleichwohl den aktuellen Zuständen nach außen gerecht zu werden vermag? Mehr noch, muss sich eine Kritische Erziehungswissenschaft fragen, inwiefern ihr Telos – ihr (politischer) »Dienst« an der nachwachsenden

7 Es zeichnet sich gerade erst der Beginn einer erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit (De-)Institutionalisierungsprozessen ab, siehe dazu Bremer/Kessl 2021; Bittner 12/2021.

Generation – nach außen dringen müsse, um das Gute, das Wahre und Richtige im Sinne des Gemeinwohls als Institutionelles zu ersinnen (vgl. Rancière 2016; Jaeggi 2009)⁸ Mit dieser zentralen Frage lässt sich das Verhältnis von Kritik und Post-Kritik markieren. Es geht also nicht darum, eine neue Form der Kritik zu etablieren, sondern vielmehr um eine Auseinandersetzung mit den Verhältnissen, Bezügen und Stoßrichtungen, also der Institutionalisierung von Kritik.

Eine Kritische Erziehungswissenschaft ist vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklungen somit immer auch Wandlungsprozessen unterlegen. Der Wandlungsprozess ließe sich dabei vor dem Hintergrund der Frage nach institutionellen Logiken (Friedland 2018) genauer herausarbeiten. Institutionelle Logiken eröffnen einen Ort der Kritik unter Berücksichtigung des institutionellen Außen, indem sie das Telos der Praktiken und Diskurse betrachten und diese sodann als (post-)kritische Konstitution des Sozialen ersinnen. Des Weiteren rückt die Verschiebung zu den Bezügen poststrukturalistischer Ansätze den Gegenstand der Post-Kritik einerseits als Tatsachen (*matters of fact*) im Sinne Latours und in der weiteren Ausführung dieses Beitrags die Perspektive nach institutionellen Wahrheiten in gesellschaftlichen Demokratien im Sinne Foucaults *Parrhesia* ins Zentrum der Betrachtung.

Neben diesen (bildungs-)philosophischen und also v.a. theoretischen Lösungsversuchen der Paradoxien von Kritik drückt sich auch ein empirisches Paradox der Kritik⁹ aus, mit dem es umzugehen gilt. Eine Kritische Erziehungswissenschaft, die gerade in ihrer empirischen Ausrichtung soziale Problemlagen ansprechen und jene zu Wort kommen lassen muss, die ›betroffen‹ und ungehört sind, steht jenen Entwicklungen ›entgegen‹, die umgekehrt vor dem Hintergrund sozial-gesellschaftliche hegemonialer z.B. neoliberaler Vorstellungen eben

-
- 8 Angermüller (2018) stellt dabei vor dem Hintergrund von fake news und post-truth die Bedeutung einer diskursanalytischen Wahrheit heraus; sie ist sicherlich für die Frage des post-kritischen Ansinnens mit zu berücksichtigen.
- 9 Das grundlegende pädagogische Paradox ist auf Kant (1803) zurückzuführen und fragt nach der Freiheit im Zwange.

leider oft auch ungehört bleiben ›sollten.¹⁰ Hierfür bedarf es einer spezifischen Sensibilität, die als Sensitivität pädagogischer Forschung herauszustellen ist (Bittner 2019a). Die sich damit herausstellenden sozialen Praktiken und Diskurse im Allgemeinen und in Bildungsinstitutionen im Besonderen erzeugen eine Pädagogizität, die durch die Perspektivierung der – mit Rancière gesprochen – Momente des *Unvernehmens* (Rancière 2002 oder mit Lyotard 1989 des *Widerstreits*) weiter zu reflektieren wären. Dies ruft sodann weitere Fragen nach Erkenntnisweisen und Epistemologie (Santos 2021, 2013, 2008) auf den Plan, mit denen die post-kritischen Verschiebungen eine weitere Perspektivierung erfährt. So wird deutlich, dass die (Post-)Kritische Erziehungswissenschaft für sich eine eigenständige Positionierung als Tangente in Bezug zur allgemeinen Erziehungswissenschaft ausgestalten muss.¹¹

Nach dieser Argumentation, die eine notwendige Verschiebung der Diskurse einer Kritischen Erziehungswissenschaft skizziert, gilt es im Weiteren zu klären, inwiefern diese Verschiebung vor dem Hintergrund einer post-kritischen Perspektive erfolgt? Möglicherweise ist die empirische Anerkennung dieser Paradoxien ein Weg dahin, wie wir von einer hermeneutischen Pädagogik zu einer pädagogischen Hermeneutik (vgl. Hodgson et al. 2022: 21) und somit zu einer Post-Kritischen Erziehungswissenschaft kommen können. Daraus erwächst u.a. die neuerliche Frage nach der Positionierung als (post-)kritische*r

10 Hinzu kommt sicherlich eine ethische Debatte darüber, inwiefern einige derer, die ungehört sind, auch selbst ungehört bleiben wollen.

11 Die Idee einer (Post-)Kritischen Erziehungswissenschaft als eine sich wie eine Tangente zu einem Kreis verhaltende Betrachtung und Erkenntnisweise hat Martin Bittner gemeinsam mit Rebecca Webb und Liam Berriman unter anderem mit PhD-Studierenden der University of Sussex entwickelt; eine genauere Verschriftlichung dieser Verschiebung der Epistemologie und der Überholung disziplinären Denkens steht zu diesem Zeitpunkt noch aus. Dennoch sind sich die Kolleg*innen darüber einig, dass diese Perspektive in einer Post-Kritischen Erziehungswissenschaft aufzugehen vermag. www.sussex.ac.uk/esw/circy/events/past201819. Methodologische Anleihen zu diesem Ansatz sollten sich auch in dem Band von Martínez et al. 2021 finden lassen.

Forscher*in. Für eine post-kritische Pädagogik bedeutet dies, die Möglichkeiten, Voraussetzungen und Stoßrichtungen von Kritik in Relation zum Erkenntnisprozess und den daraus erwachsenden institutionellen Logiken des pädagogischen Gegenstands bzw. Orts zu setzen. Um diese Fragen nach der Herstellung von Wahrheit – jedoch nicht von bildungswissenschaftlicher Evidenz, von der wir und auch das Manifest sich entscheidend abgrenzen – weiter betrachten zu können, wird im Folgenden das mehrfach erwähnte Konzept der Parrhesia (Foucault) vorgestellt. Wir wollen die Parrhesia als einen Brückenschlag von der Kritik zur Post-Kritik verstanden sehen und stellen das Manifest (wenn auch nicht dessen Autor*innen¹²) im Lichte der Parrhesia heraus.

Das Manifest und seine *Parrhesia*

Die Suche nach Kritik, wird – wie bereits deutlich geworden ist – als eine Suche nach institutionell gültigen Wahrheitsdiskursen betrachtet. Die Tautologie in der Wahrheitsfrage ist nicht zu übersehen – denn umgekehrt ist die Suche nach Wahrheit immer auch die Suche nach Kritik. Sie führt zu einem ethischen und moralischen Dilemma, wie es sich im kategorischen Imperativ bei Kant bereits zeigt und so überrascht es wohl wenig, dass Foucault im Gespräch mit Henri Gouhier die Frage danach, was Kritik ist, mit einer kantschen Unternehmung gleichsetzt.

[A] certain way of thinking, speaking and acting, a certain relationship to what exists, to what one knows, to what one does, a relationship to society, to culture and also a relationship to others that we could call, let's say, the critical attitude. (Foucault 1997/2007: 42)

Diese kritische Haltung ist dabei eine neue Form der Kritik, die spezifische Praktiken des Widerstands im Namen der neuen Politiken der

¹² Die Funktion des Autors hat Foucault verschiedentlich diskutiert und dabei mehrfach darauf verwiesen, dass der Diskurs und nicht die Autor*in selbst im Zentrum der Betrachtung stehen sollte.

Wahrheiten leitet (MacKenzie 2018: 63), damit einher geht eine Ästhetik des Wissens, wie sie Rancière (2006) für die Zeitschrift *Parrhesia* herausarbeitet. Im Sinne der *Parrhesia* stellt Rancière die Frage nach den Regimen der Sichtbarkeit, Intelligibilität und Sensitivität von Wissen, woraus sich Verteilungsfragen bzw. Fragen des Arrangements gültigen oder wahren Wissens/Diskurses ergeben. Kritik – und Post-Kritik – lassen sich in dieser Ästhetik verorten, woraus dann ein verändertes, neues Verhältnis der Praktiken des Wissens und der Wahrheit erwächst, welches sich auch in den Möglichkeiten der *Parrhesia* widerspiegelt.

Foucault führt in seinen Berkeley-Vorlesungen 1983, die als »Diskurs und Wahrheit« übertitelt sind (Foucault 1996), den Begriff und das Konzept der *Parrhesia* aus und zeigt dabei einen Wandel von einem demokratischen zu einem monarchischen Sprechen, mit dem er unter anderem die »Sorge um sich« als erziehendes Konzept herausstellt, das in der kritischen Tradition des Westens (ebd.: 178) von besonderer Relevanz ist. *Parrhesia* ist recht allgemein die Freimütigkeit desjenigen, der *die Wahrheit* spricht. Es ist also ein ganz offenes Sprechen bei dem deutlich dargestellt wird, was man im »Sinn« hat. Entsprechend stellt sich die Frage, was das Manifest in seiner deutschsprachigen Übersetzung im Sinn hat und ob wir es im Anspruch dieser Wahrheit lesen können? Dabei wird deutlich, dass es nicht etwa eine (partikulare) Meinung ist, die im Manifest präsentiert werden kann, wenn es im Anspruch der *Parrhesia* spricht, sondern das Wissen über die präsentierte Wahrheit muss in »Übereinstimmung zwischen Glauben und Wahrheit« (ebd.: 12) treten. Die *Parrhesiast**in muss Mut beweisen, weil sie* sich in Gefahr begibt oder mindestens ein Risiko eingeht, nämlich Unmut oder Wut auf sich zu ziehen, schlimmstenfalls »bestraft zu werden etc.«. Die artikulierte Wahrheit hat die Funktion der Kritik und bietet der *Parrhesiast**in die Möglichkeit, Kritik zu üben. »Die *parrhesia* kommt gleichsam von ›unten‹ und ist nach ›oben‹ gerichtet« (Foucault 1996: 17). Die Schwierigkeit besteht nun darin, dass die Wahrheit zu enthüllen gegebenenfalls heißen kann, die Mehrheit zu bedrohen oder als Bedrohung von dieser wahrgenommen zu werden. Die Versammlung der Bürger – der Demos – sieht die Gefahr, dass durch die Wahrheit die eigene Freiheit beeinträchtigt würde. Innerhalb der de-

mokratischen Parrhesia wird die Wahrheit institutionell »geschützt«, indem man jene verbannt, die in der Versammlung die Wahrheit sagten und sich dadurch gegen die Mehrheit stellten und so eine Führung/Regierung beanspruchten, die als nicht-demokratisch resp. monarchisch gelten musste. »Das ist der institutionelle Hintergrund von ›demokratischer parrhesia‹ – die von der ›monarchischen parrhesia‹ unterschieden werden muß, bei der ein Ratgeber dem Souverän ehrliche und hilfreiche Ratschläge gibt« (Foucault 1996: 18).

Gleichzeitig ist es aber neben der Verteidigung der Freiheit die Pflicht gegenüber der Polis, und somit dem Souverän, sich zu verbessern und dafür die Wahrheit zu kennen und zu sprechen. Es sei (in der Athener Demokratie) eine »ethische und persönliche« Haltung, diese Parrhesia zu gebrauchen. Es ist aber auch eine Frage der Macht des Souveräns, nämlich danach, wer überhaupt Kritik durch Parrhesia üben darf bzw. üben sollte (ebd.: 18), denn »[w]eil Parrhesia selbst den schlechtesten Bürgern gegeben ist, könnte der überwältigende Einfluss schlechter, unmoralischer oder ignorer Sprecher die Bürgerschaft in Tyrannie führen oder die Stadt sonstwie gefährden. Daher könnte Parrhesia gefährlich für die Demokratie selbst sein« (ebd.: 79). Es stellt sich also auch die Frage, ob von der Post-Kritik resp. vom Manifest eine Gefährdung ausgeht, oder ob gerade die Post-Kritik es vermag, diese Gefährdung der Demokratie zu bannen, indem sie ein Wissen und eine Wahrheit hervorbringt, die der Demokratie dienen. Foucault beobachtet hingegen, dass Parrhesia im positiven Sinne nicht dort gegeben ist, wo es (Athener) Demokratie gibt – weil dadurch die Mehrheit gefährdet würde (ebd.: 85), vielmehr bedarf es anstelle einer guten und wahren Parrhesia eines pädagogischen Geschicks, um die (Athener) Demokratie zu fördern.

Der ehrliche Redner [...] [hingegen] hat eine kritische und pädagogische Rolle zu spielen, die erfordert, daß er versucht den Willen der Bürger so zu verändern, daß sie den besten Interessen der Stadt dienen werden. (Ebd.: 84)

In dem Versuch der Bürger, die Parrhesia für die Demokratie nutzen, ohne die eigene Freiheit zu gefährden und sich also kritisch und päd-

agogisch nicht einem einzelnen Führer, sondern dem (souveränen) Volk zuzuwenden, erfährt die Parrhesia eine Transformation. Sie stellt dann eine Abwendung von der (Athener) Demokratie und eine Hinwendung zum Souverän dar. Parrhesia wird als pädagogischer Akt zu einer persönlichen Haltung und entbindet sich dem institutionellen Recht, die Wahrheit sagen zu dürfen (wie es in der demokratischen Polis galt). In der Verschiebung des Institutionellen, in der keine (demokratische) Einheit für die Stadt hergestellt werden kann, sondern das Volk selbst in den Blick rückt, wird sie zu einer monarchischen Parrhesia. Die Transformation von der demokratischen Stadt (polis) zum Volk des Souveräns (bios) bedient sich einer spezifischen Ethik bzw. Moral, die nicht länger an das institutionelle Recht gebunden ist (ebd.: 87/89). Dabei geht es um eine (pädagogische) Praktik, in der die moralische Subjektivität darauf ausgerichtet ist, »jemanden zu überzeugen, daß er sich um sich selbst und die anderen kümmern muß und das heißt, daß er sein Leben ändern muss« (ebd.: 109). Mit Blick auf die sich möglicherweise vollziehende Transformation de*^r Parrhesiast*innen wäre anzunehmen, dass das vorliegende Manifest sich eben im logos eines Souveräns (oder Monarchen) und damit im Bildungsvollzug des Einzelnen verorten ließe. Es sollte sich jedoch bereits gezeigt haben, dass dies eine *lediglich* kritische Perspektive ist, die in der Erziehungswissenschaft durch die viel zitierte gouvernementale Perspektive (etwa Pongratz 2004) *der Sorge um sich* vertreten ist. Gleichsam haben wir bereits argumentiert, dass eine Post-Kritische Erziehungswissenschaft sich in einem institutionellen Arrangement auszustalten habe und würden das Manifest daher in einer demokratischen Parrhesia ansiedeln, in der es das institutionelle Recht ist, die Wahrheit zu sprechen und dabei dem Gemeinsinn, der Gemeinschaft (oder der Mehrheit) verpflichtet zu sein und sich damit einer politischen Verantwortung zu widmen. Das Manifest stellt insofern einen wahren Diskurs dar, indem es die Funktion der Erziehung um eine affirmative Erzählung über die Demokratie ergänzt und also zuweilen von der Praktik der Subjektivität im pädagogischen Arrangiertsein zurücktritt (siehe dazu auch Krönig 2020: 464). Hinterfragt man das Manifest also vor dem Hintergrund einer demokratischen Parrhesia, in der das Manifest »die Wahrheit über sich selbst«

(ebd.: 119) auch noch entdecken muss, so wird deutlich, dass Post-Kritik nicht auf eine Reproduktion der Institution durch die* Einzelne* abziehen kann. Das Manifest beansprucht nicht nur eine erneute gouvernementale Perspektive des *Regiere dich selbst!*, sondern leistet einen Beitrag zu einer verantwortlichen Institutionalisierung einer demokratischen Gemeinschaft. Allerdings liegt in der von Foucault beschriebenen Transformation auch für das Manifest die gleiche Gefahr, diese demokratische Gemeinschaft zu verfehlen, indem sie einer Wahrheits- und Erkenntnisproduktion durch eine einseitige Perspektivierung auf die Demokratie (mindestens der westlichen Nationen) als eine souveräne Monarchie reproduziert und damit den selbstformulierten pädagogischen Anspruch im Rekurs auf Hannah Arendt verfehlt. Mit MacKenzie (2018) ist entsprechend die Notwendigkeit herauszustellen, dass es einer neuen Art kritischer Philosophie – er verwendet hierfür nicht den Begriff ›post-kritisch‹ – bedarf.

[A] new kind of critical philosophy is not one prey to the charges of intellectualism and surreptitious humanism but is, in fact, a vision of practices of resistance that can be embraced by all. At the heart of the problem, and where the discussion begins, is a novel approach to the relationship between theory and practice. (MacKenzie 2018: 64)

Das Manifest unternimmt in seiner hinreichenden Ausgestaltung sodann diesen Blick auf das *neue* Verhältnis von Theorie und Praxis, indem es das institutionell Gute in der Welt beansprucht. Es scheint entsprechend angemessen, eine institutionelle Perspektivierung innerhalb der Erziehungswissenschaft als notwendige Post-Kritik zu fordern und dabei die Pädagogizität der Kritik, wie sie in der Parrhesia in ihren Transformationen zum Ausdruck kommt, anzuerkennen. Die Institutionalisierung von Kritik, wie sie sich im Manifest zeigt und dafür den Begriff der Post-Kritik verwendet, ermöglicht es, auf verschiedenen Ebenen zu operieren.

Im Zentrum der Post-Kritik steht nicht mehr nur die kritische Perspektivierung einer sich aus der Gouvernementalität ergebenden Selbsttechnologie, sondern in der parrhesiastischen Anleihe stellt sich das Manifest den widerstreitenden Praktiken, dem Dissens (vgl. Ran-

cière 2011) und damit der Frage nach dem Politischen der Pädagogik (dazu auch Casale et al. 2016). Die Post-Kritik markiert eine mögliche Transformation von einer souveränen zu einer demokratischen Pädagogik, lässt diese aber gleichermaßen offen und tritt somit in Distanz zu einer Anerkennung dessen, was weiterzugeben sei und auch zur Anrufung und Selbstregierung zur Sorge und Veränderung. Vielmehr stellt sie die »Bejahung der Wertigkeit« (Hodgson et al. 2022: 23) der Gegenwart heraus und damit auch eine Haltung, die die Krise des Dissens offen anblickt, womit sie weiterhin die Möglichkeit einer demokratischen Parrhesia unbedingt offenhält.

Das Post-Kritische Manifest (in Erweiterung und Subsumption unterschiedlicher kritischer Positionen, etwa Arendt 1955, 1994; Berlant 2006; Foucault 1992; Butler 2002) unternimmt hier eine Konzeption für eine Post-Kritische Erziehungswissenschaft, die Verantwortung übernimmt und damit zu einer politischen Erziehungswissenschaft wird, die sich nicht an Normen oder an Evidenz orientiert, sondern sich der Komplexität (Rucker 2014) und dem Affirmativen und weiteren politischen Konzepten widmet (Honneth 1994). Es geht also darum, eine Kritik zu institutionalisieren, die sich nicht mehr *nur* am »Macht-Äther« (Krönig 2020) abarbeitet. Das Manifest liest sich, ähnlich wie Krönigs (2020) Ausführungen, als eine Befreiung aus dem Machtäther, denn die Butlerschen, gouvernementalen und Bourdieuschen Kapitalienperspektiven erschienen zwar für eine Kritische Erziehungswissenschaft in der Form des Versuchs der Disziplinbestimmung interessant, bringen am Ende jedoch seit vielen Jahren die immer gleichen Erzählungen hervor – Erzählungen, die einer Souveränität der Bildungssteuerung zuarbeiten. Dabei muss es jedoch im Sinne einer demokratischen Parrhesia darum gehen, eine neue Haltung der Kritik zu entwickeln, die vor allem das und die im Blick hat, denen sie sich zuwendet, nicht »*nur*« (wie es der Kritischen Theorie zuweilen vorgeworfen wurde und wird), um bestehende Verhältnisse im Hinblick auf ihre Unzulänglichkeiten zu untersuchen, sondern um diese zu beheben. Die Kritische Perspektive bleibt als Status Quo anzuerkennen, geht also (auch methodisch gesprochen) der Post-Kritik voraus, aber diese macht eben nicht bei der Kritik halt, sondern fordert das, was in kritischer Perspektive her-

ausgearbeitet wurde, zurück. Sie fordert also ein Telos und damit eine Institutionalisierung einer demokratischen Parrhesia innerhalb der Pädagogik ein. So heißt es im Manifest:

Das bedeutet, unsere Beziehung zu unseren Worten (wieder-)herzustellen, sie zu hinterfragen und den entwerteten Aspekten unserer Lebensweisen philosophische Aufmerksamkeit zu schenken und damit, im Einklang mit einer grundsätzlichen Normativität, diese Ereignisse als Selbstzweck (autotelisch) zu verteidigen, nicht funktionalisiert, sondern einfach weil sie es wert sind, geachtet zu werden. (Hodgson et al. 2022: 22)

Wenn das Manifest also demokratisch argumentiert, so gilt es einen sechsten Grundsatz zu ergänzen, der Post-Kritik in jenem Anspruch formuliert, die Mehrheit nicht gefährden zu wollen und gleichzeitig souveräne Institutionen nicht anzuerkennen und so zur Institutionalisierung der Post-Kritik in ihren Erkenntnis- und Erlebnisweisen beizutragen.

Post-Kritische Erziehungswissenschaftliche Implikationen – ein Ausblick

Im Anschluss an die erfolgte Verhältnisbestimmung der Kritik und der Post-Kritik mit Bezug auf die Erziehungswissenschaft – sicherlich aber auch vor dem Hintergrund der Notwendigkeit von der Dominanz und Existenz disziplinärer Institutionen (MacKenzie 2018) – lässt sich zunächst festhalten, dass eine durchaus dynamische Beziehung zwischen Kritik und Post-Kritik besteht, dass sich jedoch eine Verschiebung erkennen lässt, aus der sich andere/neue Einsatzpunkte für erziehungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung ergeben. Zentral erscheint dabei die Relationalität von Kritik und ihrem Gegenstand zu sein. Dabei ist eine grundlegende Verwobenheit des Pädagogischen und des Politischen im Institutionellen zu berücksichtigen.

Des Weiteren kann als Implikation die Anerkennung der Notwendigkeit genannt werden, den Dissens offenzuhalten. Damit geht es der

Post-Kritik nicht (mehr) um eine Transformation von einem Zustand (z.B. Welt-Selbstverhältnis) zum anderen, sondern um eine Neubestimmung des anderen Verhältnisses des Einzelnen zur Gemeinschaft, womit eine Neubestimmung von institutionellen Orten einhergeht. Von Belang ist somit nicht ein identifiziertes Problem, sondern ein pädagogisches Anliegen, dass sich nicht widerspruchslös institutionalisiert.

Es lässt sich abschließend festhalten, dass Post-Kritik als notwendiges Moment demokratischer Wissenschaft gelten muss. Dabei geht es nicht darum, bestehende Wahrheits- und Wissensdiskurse als ‚falsch‘ und unzureichend zu entlarven und durch andere, ‚bessere‘ zu ersetzen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass alle Diskurse und Praktiken in ihrer institutionellen – am Telos des Dissens ausgerichteten – Ausgestaltung eine Pädagogizität entfalten, unabhängig davon, ob dieses Telos expliziert wird oder nicht.

Damit sind nochmal abschließend die Fragen aufgerufen, denen sich das Manifest – insbesondere auch in seiner (deutschsprachigen) Übersetzung – stellen muss: Mit welcher institutionellen, methodischen Konsequenz vollzieht sich die post-kritische Haltung? Was bedeutet es und wie gelingt es, sich »affirmativ« für Hoffnung und Liebe in der Welt einzusetzen? Stellt sich die Kritische Erziehungswissenschaft derzeit ausreichend in den Dienst politischer Verantwortung und Demokratie oder unterliegt sie dem Dienst eines glücklichen (die Krise bestimmenden, monarchischen) Souveräns? Dabei ist zu wiederholen, dass die* Parrhesiast*in immer in der Herausforderung steht, die Freiheit und Pflicht zur Wahrheit auszubalancieren für die Demokratie oder den Souverän.

Entsprechend des Manifests ist darauf zu verweisen, dass eine Kritik, die sich zunächst als Institutionenkritik darstellt und also ein Teil oder eine Subdisziplin der Disziplin ist und damit selbst eine Institutionalisierung von Kritik hervorbringt, sich in der Begründung der Disziplin oder des Gegenstands (der Wissenschaft selbst) verlieren kann; mit der Post-Kritik wird gerade dieses Institutionelle der Kritik herausgestellt, wodurch institutionelle Praktiken und Diskurse und deren Pädagogizität zum Gegenstand werden und nicht ›übergeordnete‹

te« Fragen und Problemlagen.¹³ Die Institutionalisierung von Kritik – als Post-Kritik – ermöglicht der Erziehungswissenschaft mit Bezug auf das Manifest, die erziehungswissenschaftliche (zuweilen bildungsphilosophische) Eigenständigkeit wiederzuerlangen, die ihr bspw. durch bildungssteuernde Akzentuierungen auch verlorengegangen scheint.

Wir haben versucht aufzuzeigen, dass die Übersetzung des Manifests von Hodgson et al. (2017) jenseits einer Positionierung der Autor*innen für sich eigenständig eine Relevanz innerhalb der deutschsprachigen Kritischen Erziehungswissenschaft einnehmen kann. Dabei haben wir für eine Weiterentwicklung der Kritischen Erziehungswissenschaft plädiert und dies insbesondere mit Blick auf eine Auseinandersetzung mit dem Institutionellen vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, in denen wir uns als Erziehungswissenschaftler*innen auch verpflichtet sehen, Gefährdungen von der Demokratie abzuwenden.

Literatur

Anker, Elizabeth S.; Felski, Rita (Hg.) (2017): *Critique and Postcritique*. Durham: Duke University Press.

Arendt, Hannah (1955): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*.

Von der Verfasserin übertragene und neubearbeitete Ausgabe.

Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Arendt, Hannah (1994): »Die Krise in der Erziehung. Erwin Loewenson zum siebzigsten Geburtstag«, in: Hannah Arendt: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft*. Dt. Erstausg. München: Piper (Serie Piper, 1421): S. 255-276.

¹³ Es ist hier nicht der Raum, eine Theorie des Institutionellen auszufормulieren, die sich u.a. einer flachontologischen Perspektivierung von Praktiken und sozialen Arrangements orientiert; hier kann der Rahmentext zur Habilitation von Martin Bittner 12/2021 Aufschluss geben.

- Auernheimer, Georg (2010): Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Balzer, Nicole (2004): »Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft«, in: Michel Foucault: Pädagogische Lektüren: VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 15-35. Available online at https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-322-85159-8_2.
- Beck, Ulrich (2016): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Berlant, L. (2006): »Cruel Optimism«, in: *differences* 17 (3): S. 20-36. DOI: [10.1215/10407391-2006-009](https://doi.org/10.1215/10407391-2006-009).
- Biesta, Gerd (2005): »What can Critical Pedagogy Learn From Postmodernism? – Further Reflections on the Impossible Future of Critical Pedagogy«, in: Ilan Gur-Ze'ev (Hg.): Critical theory and critical pedagogy today. Toward a new critical language in education. Haifa, Israel: University of Haifa, Faculty of Education (Studies in education/University of Haifa): S. 143-159.
- Biesta, Gert (2016): Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy. London: Routledge, Taylor & Francis Group (Interventions: education, philosophy & culture).
- Bittner, Martin (2019a): »Education Ethnography of Sensitive Issues«, in: Allison Daniel Anders (Hg.): Oxford Research Encyclopedia of Education: Oxford University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.540>
- Bittner, Martin (2019b): »Übersetzungen von Praktiken. Eine methodologische Perspektive auf die Institutionalisierung von Differenz«, in: Stefan Köngeter, Nicolas Engel (Hg.): Übersetzen – Pädagogische Grenzziehungen und -überschreitungen. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften: S. 175-193.
- Bittner, Martin (12/2021): »Grenzbewegungen zwischen Institutionen. Eine Analyse des Institutionellen pädagogischer Praktiken«, bisher unveröffentlichter Rahmentext zur kumulativen Habilitation an der Europa-Universität Flensburg.

- Böttcher, Wolfgang (2005): »Soziale Benachteiligung im Bildungsessen«, in: Michael Opielka (Hg.): Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Perspektiven der Sozialpolitik): S. 61-76.
- Bremer, Helmut; Kessl, Fabian (2021): »Zur (De-)Institutionalisierung des Pädagogischen: Sondierungen zu einer Forschungsperspektive. Einführung in den Schwerpunkt«, in: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 41 (1): S. 3-9.
- Budde, Jürgen; Bittner, Martin (2018): »Praktiken der Differenz in der Schnittmenge von Schule und Familie«, in: Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai, Luisa Abdessadok (Hg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Band 17): S. 225-243.
- Bünger, Carsten (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Schöningh, Paderborn.
- Bünger, Carsten (2018): »Mündigkeit – Probleme und Perspektiven eines zentralen Bezugspunkts Kritischer Pädagogik«, in: Kritische Pädagogik 4/37: S. 47-51.
- Casale, Rita; Koller, Hans-Christoph; Ricken, Norbert (Hg.) (2016): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Das Pädagogische und das Politische; Verlag Ferdinand Schöningh. Paderborn: Ferdinand Schöningh (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft).
- Dörre, Klaus (1997): »Globalisierung — Eine Strategische Option. Internationalisierung von Unternehmen und Industrielle Beziehungen in der Bundesrepublik«, in: Industrielle Beziehungen/The German Journal of Industrial Relations 4 (4): S. 265-90.
- Ehrenspeck, Yvonne (2001): »Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft«, in: Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Anja Tervooren, Andrea Schmidt (Hg.) Dekonstruktive Pädagogik: VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden: S. 21-33.

- Available online at https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-09575-0_2.
- Elster, Frank (2007): *Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur (berufs-)pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektivierter Arbeit*. Bielefeld: transcript-Verlag (Theorie bilden, 11).
- Euler, Peter (2004): »Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik«, in: Ludwig A. Pongratz (Hg.): *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*. Opladen: Leske + Budrich (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGFöE): S. 9-28.
- Foucault, Michel (1996): »Diskurs und Wahrheit. Die Problematisierung der Parrhesia«, in 6 Vorlesungen, gehalten im Herbst 1983 an der Universität von Berkeley/Kalifornien. Herausgegeben von Joseph Pearson. Berlin: Merve Verlag (Internationaler Merve-Diskurs, 197).
- Friedland, Roger (2018): »What Good Is Practice?: Ontologies, Teleologies and the Problem of Institution«, in: *M@nagement* 21 (4): S. 1357-1404.
- Giroux, Henry A. (2020): *On critical pedagogy*. 2nd edition. London, New York, NY: Bloomsbury Academic.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2021): *Phänomenologie des Geistes*. München: Anaconda Verlag.
- Hodgson, Naomi (2020): »The Fatigue of Critique?«, in *On Education. Journal for Research and Debate* 3 (9). DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.3. S. 1-5.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2017): »Manifesto for a Post-Critical Pedagogy«, in: Naomi Hodgson, Joris Vlieghe, Piotr Zamojski (Hg.): *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Brooklyn NY: punctum books: S. 15-19.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2020a): »Manifestations of the post-critical: from shared principles to new pedagogical paths«, in: *Teor. educ.* 32 (2), S. 13-23. DOI: 10.14201/teri.22576.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2020b): *Post-critical Perspectives on Higher Education*. Cham: Springer International Publishing (3).

- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2022): »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik«, in: Martin Bittner, Anke Wischmann (Hg.): Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«. Bielefeld: transcript Verlag: S. 19-24.
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Taschenbuch-Verl. (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1129). Available online at <https://d-nb.info/940226227/04>.
- Jaeggi, Rahel (2009): »Was ist eine (gute) Institution?«, in: Rainer Forst, Martin Hartmann, Rahel Jaeggi, Martin Saar (Hg.): Sozialphilosophie und Kritik. Axel Honneth zum 60. Geburtstag. With assistance of Axel Honneth. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1960): S. 528-544.
- Jurecka, Astrid; Hackbarth, Anja (2020): »Aktuelle Herausforderungen in der Erforschung von sozialer Ungleichheit und Benachteiligung im Bildungssystem aus Sicht quantitativer und qualitativer methodischer Zugänge«, in: Nina Skorsetz, Marina Bonanati, Diemut Kucharz (Hg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. 1st ed. 2020. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: Springer VS (Jahrbuch Grundschulforschung): S. 30-39.
- Krönig, Franz Kasper (2020): »Auswege aus dem Macht-Äther. Post-kritische Friedenspädagogik als Beispiel autonomer Kindheitspädagogik«, in: np (5): S. 463-473.
- Kumaravadivelu, B. (2001): »Toward a Postmethod Pedagogy«, in: TESOL Quarterly 35 (4): S. 537. DOI: 10.2307/3588427.
- MacKenzie, Iain (2018): Resistance and the Politics of Truth. Foucault, Deleuze, Badiou. Bielefeld: transcript Verlag (Edition Politik, 45).
- Manitius, Veronika; Hermstein, Björn; Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried (2015): Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen. Münster: Waxmann Verlag.
- Martínez, Francisco; Di Puppo, Lili; Frederiksen, Martin Demant (Hg.) (2021): Peripheral Methodologies. Unlearning, Not-knowing and

- Ethnographic Limits. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Marx, Karl (1867/2017): *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*, Erster Band, Buch I: Der Produktionsprozess des Kapitals. Neue Textausgabe. Herausgegeben von Thomas Kuczynski. Hamburg: VSA Verlag.
- Marx, Karl (1843-1869/2018): *Kritik des Kapitalismus. Schriften zu Philosophie, Ökonomie, Politik und Soziologie*. Erste Auflage. Herausgegeben von Florian Butollo, Oliver Nachtwey. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2254).
- Marx, Karl; Engels, Friedrich (1845-1846/2018): *Deutsche Ideologie*. Zur Kritik der Philosophie. Manuskripte in chronologischer Anordnung. Herausgegeben von Gerald Hubmann, Ulrich Pagel. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Masschelein, Jan (2003): »Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken« in: Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting, Christopher Winch [Hg.]: *Kritik in der Pädagogik*. Weinheim: Beltz: S. 124-141.
- Münch, Richard (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, McKinsey & Co. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2560).
- Oelkers, Jürgen (1987): »Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin des siècle«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1): S. 21-40 – URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144238
- Oelkers, J. (2008): »Bildung und Gerechtigkeit: zur historischen Ver gewisserung der aktuellen Diskussion«, in: Hans Jürgen Münch (Hg.): *Wann ist Bildung gerecht?: ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: S. 23-48.
- Pongratz, Hans J.; Voß, Gerd Günter (2004): *Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen*. 2., unveränd. Aufl. Berlin: Ed. Sigma (Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, 47).
- Pongratz, Ludwig A. (2004): »Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft«, in: Norbert Ricken,

- Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 243-259.
- Preston, John (2017): Competence Based Education and Training (CBET) and the End of Human Learning. The Existential Threat of Competency. Cham, s.l.: Springer International Publishing.
- Ragutt, Frank; Zumhof, Tim (Hg.) (2016): Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ramaekers, Stefan; Hodgson, Naomi (Hg.) (2018): Past, Present, and Future Possibilities for Philosophy and History of Education. Finding Space and Time for Research. Springer International Publishing. 1st ed. 2018. Cham: Springer International Publishing; Springer.
- Rancière, Jacques (2006): »Thinking between disciplines: an aesthetics of knowledge«, in: *Parrhesia: A Journal of critical philosophy* (1): S. 1-12.
- Rancière, Jacques (2011): »The Thinking of Dissensus: Politics and Aesthetics«, in: Paul Bowman, Richard Stamp (Hg.): *Reading Rancière. Critical dissensus*. London: Continuum: S. 1-17.
- Rancière, Jacques (2016): *Das Unvernehmnen. Politik und Philosophie*. 6. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1588).
- Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieger-Ladich, Markus; Grabau, Christian (2017): »Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren«, in: *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS: S. 1-11.
- Rosa, Hartmut (2018): Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit. 6. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rucker, Thomas (2014): Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Mo-

- derne. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Klinkhardt-Forschung, Band 36).
- Santos, Boaventura de Sousa (2008): *Another knowledge is possible. Beyond northern epistemologies*. London, New York: Verso (Reinventing social emancipation: toward new manifestos, v. 3).
- Santos, Boaventura de Sousa (2013): *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Santos, Boaventura de Sousa (2021): »A New Vision of Europe. Learning from the Global South«, in: Boaventura de Sousa Santos, José Manuel Mendes (Hg.): *Demodiversity. Towards post-abyssal democracies*. New York, NY, London: Routledge, Taylor & Francis Group (Epistemologies of the south): S. 31-53.
- Schimank, Uwe; Volkmann, Ute (2008): »Ökonomisierung der Gesellschaft«, in: Andrea Maurer (Hg.): *Handbuch der Wirtschaftssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH (Wirtschaft und Gesellschaft): S. 382-393.
- Szkudlarek, Tomasz; Zamojski, Piotr (2020): »Education and Ignorance: Between the Noun of Knowledge and the Verb of Thinking«, in: *Studies in philosophy and education* 39 (6): S. 577-590. DOI: 10.1007/s11217-020-09718-9.
- Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2019a): »Taking Up the Threads: The Aesthetic, Temporal, and Political Dimensions of Teaching«, in: *Studies in philosophy and education* 39 (1): S. 113-117. DOI: 10.1007/s11217-019-09694-9.
- Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2019b): *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. 1st ed. 2019. Cham: Springer International Publishing (Contemporary Philosophies and Theories in Education, 11).
- Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2020): »The Fatigue of Critique?«, in: *On Education. Journal for Research and Debate* 3 (9): DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.5.
- Weiβ, Edgar (2008): »Kritische Pädagogik – Notizen zur brüchigen Karriere, verbliebenen Defizienz und unverminderten Aktualität einer „Hauptströmung“ der Erziehungswissenschaft«, in: *Jahrbuch für Pädagogik* 2008 (1): S. 301-322. DOI: 10.3726/59064_301.

- Wischmann, Anke (2017): Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Band 51).
- Zamojski, Piotr (2019): »Teaching, Otherness, and the Equalising Thing«, in: *Studies in philosophy and education* 38 (5): 563-568. DOI: 10.1007/s11217-019-09670-3.

Archäologie des »Guten«

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

Miguel Zulaica y Mugica

Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Das pädagogische Zeigen als singuläres Ereignis

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

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

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

Die pädagogische Transformation kann dieser Ereignistheorie folgend nicht in einer rein didaktischen Übersetzung² gesellschaftlicher

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

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

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

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

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

Unabhängig davon, dass nun eine religiöse Erweckungserfahrung ein problematisches Bild für das Lehren ist und das Theorem der Singularität des Ereignisses die Gefahr eines Dogmatismus in sich birgt, werden die Autoren an diesem Punkt von der Dialektik wieder eingeholt. Befreiung ist immer eine Befreiung von etwas – eine Negation. Ihr Theorem der Affirmation eines Dings und der Dichotomie zwischen pädagogisch und politisch bleiben ohne die Negation des Gegebenen bzw. der Notwendigkeit unverständlich. Zudem lässt sich das Theorem der Indifferenz des Ereignisses gegenüber dem Gegebenen nur vor einem ahistorischen Offenbarungspostulat³ als radikalem Bruch nachvollziehen. Es ist eine Verkennung der Wirklichkeit und eine Idealisierung, wenn die pädagogische Transformation von einem indifferenten neutralen Ort aus gedacht wird.⁴ Die Intervention der lehrenden Person ist eine Entscheidung in der Geschichte und betrifft die Frage, ob etwas reflexiv zugänglich gemacht werden soll oder eben nicht. Die Geste des Zeigens und des Aufmerksam-Machens kann als eine solche Entscheidung gelesen werden. In dem Moment, in dem ein Ding befragbar wird, hört es auf, einfach etwas Gegebenes bzw. Positives zu sein. Es wird etwas Geschichtliches und damit etwas immer nur bedingt Begreifbares. Pädagogische Transformation hieße hiernach, die vor dem Horizont des Nicht-Identischen und Fremden notwendig fragile Möglichkeit zu bieten, einen Begriff von etwas machen zu können und unmittelbare

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

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

Die Autorität des Dings und die Frage nach der Sache

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

- Anker, Elizabeth S. (2020): »Beyond Ambiguity and Ambivalence: Rethinking the Tools of Critique«, in: *On Education. Journal for Research and Debate* 3 (9). DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.7.
- Badiou, Alain (2002/2018): *Paulus. Die Begründung des Universalismus*. 2. Aufl., Zürich: diaphanes.
- Benner, Dietrich (2015): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 8. Aufl., Weinheim [u.a.]: Beltz (Grundlagentexte Pädagogik).
- Castiglia, Christopher (2020): »Critique in the Age of Trump«, in: *On Education. Journal for Research and Debate* 3 (9). DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.9.
- Felski, Rita (2020): »Resonance and Education«, in: *On Education. Journal for Research and Debate* 3 (9). DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.2.
- Friesen, Norm (2017): »Towards a Pedagogical Hermeneutics: A Response to the »Manifesto for a Post-Critical Pedagogy«, in: Naomi Hodgson/Joris Vlieghe/Piotr Zamojski (Hg.), *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Brooklyn, NY: Punctum Books: S. 43-48.
- Habermas, Jürgen (2019): *Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen (= Auch eine Geschichte der Philosophie, Band 1)*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (Hg.) (2017): *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Brooklyn, NY: Punctum Books.
- Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (2022): »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik«, in: Martin Bittner, Anke Wischmann (Hg.): *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«*. Bielefeld: transcript Verlag: S. 19-24.
- Krönig, Franz Kasper (2020): »The Fatigue of Critique?«, in: *On Education. Journal for Research and Debate* 3 (9). DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.14.
- Laner, Iris (2020): »Caring Critique. Exploring Pedagogical Spheres Between Critical and Post-Critical Approaches«,

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

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

In Verteidigung der Gleichheit

Steffen Wittig

1. How to defend principles - oder: Tango mit der Negativität der Gleichheit

Liest man das vorliegende »Manifest für eine post-kritische Pädagogik« (Hodgson et al. 2022), so stechen meines Erachtens – neben anderen zentralen Fragestellungen¹ – zwei Punkte besonders ins Auge. So geht das Manifest, erstens, ein nicht unerhebliches Risiko ein: Es wagt zu formulieren, »dass es Grundsätze zu verteidigen gibt« (ebd.: 20). 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. Eine Grundlegung des Pädagogischen ist etwas, das im Rahmen solcher Thematisierungen zu scheitern droht.² Fragt man

-
- 1 Hier ist bspw. die terminologische Diskussion des Charakters eines Manifests überhaupt oder des Begriffs der Liebe zu nennen (vgl. Lewis 2017; Ramackers 2017).
 - 2 Vgl. Schäfer 2005. Als mögliche Begründung einer Handlung als pädagogisch werden oftmals die Dimensionen des Prozesses, der Absicht und der Wirkung herangezogen. Alle drei allerdings sind für eine solche Begründung höchst problematisch. Die Dimension des Prozesses als Versuch auf einen Educandus strukturiert und transparent einzuwirken, birgt die Gefahr der nachträglichen Begründungen dieses Prozesses. Brezinka (1978: 45) bot, zweitens, mit seinem Verweis auf die Dimension der Intentionalität in den 1970ern einen möglichen Ausweg: Wie kann aber bspw. eine Intention über einen längeren Zeitraum per-

sich vor diesem problematischen Hintergrund, wie eine Fundierung des Pädagogischen durch das Manifest artikuliert wird, so wird mit dem Verweis auf Rancière deutlich, dass die Autor*innen einen etwas anderen Weg einschlagen: Sie referieren zweitens auf dessen Annahme der Gleichheit (vgl. ebd.: 21), zu deren Verteidigung sie einladen, da mit ihrer Behauptung für die Autor*innen gleichsam eine Unterstellung eines »existierende[n] Raum[es] der Gemeinsamkeit« (ebd.: 21) einhergeht. Im Folgenden will ich, der Rancièreschen Spur der Gleichheit als Bezugspunkt des Manifests folgend, einerseits danach fragen, in welchem Verhältnis sich eine solche Annahme der Gleichheit zu einer Sphäre des Gemeinsamen artikuliert (2.). Hierzu möchte ich in einem ersten Schritt auf zwei Perspektivierungen des Begriffs der Gleichheit bei Jacques Rancière eingehen, da seine Sichtweisen es meines Erachtens erlauben, kritische Rückfragen an das Manifest zu stellen. Hierbei soll zum einen a) unter Referenz auf *Das Unvernehmen* (2002) herausgestellt werden, dass dieser Begriff der Gleichheit für Rancière zum Ausgangspunkt dafür wird, was er »Politik« nennt. Er besteht in der Inanspruchnahme eines Anteils an einer »Aufteilung des Sinnlichen«, von der aber diejenigen, die jenen Anspruch der Zugehörigkeit stellen, ausgeschlossen sind. Eine solche Perspektivierung von »Gleichheit« beruht damit auf der praktischen Problematisierung eines real erfahrenen Regimes ungleicher Verteilungen sozialer Positionen, dessen Infragestellung gerade erst die Frage aufwirft, was von welcher Subjektposition aus in welcher Weise als Gemeinsames hervorgebracht wird (vgl. Rancière 2002: 10). Zum anderen thematisiert Rancière b) die Gleichheit als Möglichkeit eines gemeinsamen Bezugspunktes in der Form der Beanspruchung einer »Gleichheit der Intelligenzen« (Rancière 2007: 52). Jegliche Weise des pädagogischen Handelns, so Rancière, müsse

sistieren, wenn sie sich stets von Neuem in heterogenen Situationen bewähren muss und wie kann gewusst werden, dass eine spezifische Intention eine konkrete Handlung ›motiviert‹? Die Dimension der Wirkung antwortet, drittens, auf diese Problematisierungen. Wird eine Wirkung produziert, marginalisieren sich Prozess und Intention. Problematisch wird aber auch hier, dass Wirkungen nie eindeutig auf den Einfluss der Pädagog*innen zurückgeführt werden können.

unterstellen, dass jeder Educandus in gleicher Weise dazu in der Lage ist, sich mit einem (Wissens-)Gegenstand auseinanderzusetzen (vgl. ebd.: 53ff.). Ich möchte auch hier zeigen, dass eine solche Annahme der Gleichheit nur in Konfrontation mit einer politischen Ordnung möglich wird. Vor dem Hintergrund eines solch höchst problematischen Gemeinsamen soll in einem zweiten Schritt gefragt werden, wie eine »Verteidigung« desgleichen skizziert werden könnte (3.).

2. Gleichheit als dialektischer Widerspruch

a) Wie artikuliert sich Gleichheit in Bezug auf etwas wie Gemeinschaft?

Folgt man Rancière, so ist Gleichheit *nicht per se* eine Qualifizierungsweise eines Subjekts, sie kommt niemandem ohne weiteres zu, sondern ist vielmehr als Teil einer politischen Intervention verortet inmitten »der Macht, des Wissens, der handelnden Körper«, so Badiou (2015: 218). Ohne gegenständliche Verortung innerhalb des Sozialen (Rancière 2002: 43) schreibt sie sich »in Form eines Streits [...] ins Herz der polizeilichen Ordnung ein« (ebd.) und artikuliert sich so viel eher als eine Bühne, auf der sich dieser Streit um die Zugehörigkeit zu einer spezifischen Ordnung hervorbringt. Die Gleichheit bietet eine Metapher, auf die sich im Moment des Ausschlusses aus einer bzw. in der Situation der Begegnung mit einer machtvollen Ordnung berufen werden kann. Ich will kurz erläutern, wie sich eine solche Gleichheit bei Rancière artikuliert.

Versteht man sie dergestalt als ein Moment der Politik, als eine Situation der Begegnung mit dem, was Rancière Polizei nennt und in dem um das »Dasein einer gemeinsamen Bühne« (ebd.: 38) gekämpft werden muss, so muss zunächst geklärt werden, was er unter diesem Terminus der Polizei versteht. Diesen entfaltet Rancière insbesondere in seinem *Unvernehmen*, das im Jahr 1995 im französischen Original und im Jahr 2002 in deutscher Übersetzung erschienen ist und sich durch eine Anlehnung an die Foucaultsche Perspektive auf Politik auszeichnet. Auch

Rancière (2002) spricht, ähnlich wie Foucault, der Politik einen expliziten Wahrheitscharakter ab und betont vielmehr die immanente Dynamik und Unruhe dieses Begriffs, mit dem Wahrheit eher produziert, erfunden als gefunden wird. Wo aber Foucault Wahrheitsspiele innerhalb des Sozialen prozessieren sieht, da identifiziert Rancière eine unaufliebbare Spannung, einen »Riss« (ebd.: 33), der sich inmitten einer zweigeteilten »Aufteilung der [sinnlichen] Ordnung« (ebd.: 52) auftut: In einer solchen werden Subjektpositionen hervorgebracht, die Anteil an einer »Aufteilung des Sinnlichen« haben und gleichsam werden Subjektpositionen artikuliert, die einen derartigen Anteil nicht haben und ausgeschlossen werden.

Die Form, in der sich jener »Anteil der Anteillosen« an dieser Ordnung dabei hervorbringt, ist im »Unmessbaren des Unrechts« (ebd.: 33) zu sehen, das wiederum auf den Begriff der Gleichheit verweist. Rancière's Perspektive auf Politik scheint dahingehend nicht in einer harmonisierenden Vorstellung, sondern im unhintergehbaren Dissens zu enden, der sich immer wieder eröffnen kann. Im Folgenden soll es dabei darum gehen, den Artikulationsweisen dieses »Risses« im Sozialen an der Problematizität der Termini der Polizei, der Politik und des Unrechts zu folgen, um so den Begriff der Gleichheit als Negation fokussieren zu können.

Die Logik, in der die Produktion einer geteilten »Aufteilung des Sinnlichen« selbst hervorgebracht wird, nennt Rancière »Polizei«. Sie artikuliert sich dabei als »Verteilung der Plätze und der Funktionen« (ebd.: 39) und als Anordnung von Subjektpositionen, die aber nicht gleichermaßen Anteil an dieser so produzierten Aufteilung des Sinnlichen haben. Dieser »Riss«, der das Soziale durchzieht, wird so erst durch eine polizeiliche Ordnung hervorgebracht: So wird eine »symbolische Verteilung der Körper, die sie unter zwei Kategorien aufteilt«, erst produziert: Was artikuliert wird, ist eine Teilung in »jene, die man sieht und jene, die man nicht sieht; jene, von denen es einen *Logos* – ein erinnertes Wort, eine aufzustellende Rechnung – gibt, und jene, von denen es keinen *Logos* gibt; jene, die wirklich sprechen, und jene, deren Stimme, um Freude und Leid auszudrücken, die artikulierte Stimme nachahmt« (ebd.: 34). Das »Unmessbare des Unrechts« (ebd.:

33), auf das auch das Manifest implizit mit Rancière verweist, röhrt damit genau daher, dass in der Logik jener Polizei eine »politische Gemeinschaft als Antagonismus der Teile der Gemeinschaft« hervorgebracht wird (ebd.). Nur das Manifest übersieht meines Erachtens jenen gleichermaßen artikulierten politischen Antagonismus.

Fokussiert man mehr noch auf das, was politische Gemeinschaft genannt werden könnte, so ist diese für Rancière nicht *per se* Resultat eines (bio-)politischen Paradigmas des nackten Lebens, wie dies bspw. bei Agamben (2002) der Fall ist (vgl. hierzu auch Mayer/Wittig 2020). Vielmehr ist es gerade jener polizeilich produzierte »Riss« in der Ordnung, in dem adressiert wird, was »Gemeinschaft« und Gleichheit umreißen könnte. Entscheidend hierfür ist Rancières (2006; vgl. auch Beiler 2019, Kleesattel 2019, Martínez Mateo 2019b) ästhetisch-politisches Verständnis des Sozialen, das er explizit an die Dimension der Sprache und an das »Gehört-Werden« bindet. Das Soziale bringt sich permanent als eine ästhetische Ordnung des »Vernehmen-Könnens« und des »Vernommen-Werdens« hervor. Sie bringt sich als eine »Aufteilung des Sinnlichen« hervor: als eine soziale Spaltung einerseits in einen Teil derjenigen, die Anteil an einem *Logos* haben, indem sie von anderen gehört werden können. Andererseits aber gleichsam in einen Anteil derjenigen, denen kein Anteil an dieser Ordnung zugesprochen wird und die deshalb anteillos bleiben, weil sie nicht vernommen werden können.

Rancière zeigt an der Fabel des Menenius Agrippa, die sich ursprünglich bei Livius findet, dass sich diese »Aufteilung des Sinnlichen« als ästhetisch-politischer »Streit über die Frage nach der Sprache selbst« (Rancière 2002: 35) artikuliert. Mit der Fabel wird dabei auf einen neuralgischen Punkt der Ständekämpfe in der römischen Republik zwischen 509 v. Chr. und 367 v. Chr. verwiesen, die sich zwischen Patriziern und Plebejern abspielten. Im Jahr 494 v. Chr. ziehen in deren Rahmen die Plebejer von der Stadt auf den Aventin (Mons Aventinus), um ihre Arbeit niederzulegen und so gegen die für sie unrechtmäßige Behandlung durch die Patrizier zu protestieren. Rancière schildert dies zugespitzt so:

Die Position der unbeugsamen Patrizier ist einfach: es gibt keinen Ort, um mit den Plebejern zu diskutieren, aus dem einfachen Grund, weil diese nicht sprechen. Und sie sprechen nicht, weil sie Wesen ohne Namen sind, ohne *Logos*, das heißt ohne symbolische Einschreibung im Gemeinwesen. Sie leben ein rein individuelles Leben, das nichts überträgt, außer das Leben selbst, reduziert auf seine Reproduktionsfähigkeit. Derjenige, der ohne Namen ist, *kann* nicht sprechen. (Ebd.)

Eine derartige ›Aufteilung des Sinnlichen‹ ist eine ästhetische Teilung des Sozialen. Gleichsam artikuliert sich aber die mögliche Problematisierung, wer als Teil der Gemeinschaft wahrgenommen werden kann und wer nicht, als möglicher Streitpunkt einer Gemeinschaft, die sich gerade erst in der Auseinandersetzung mit diesem Problem der möglichen Teilhabe der Anteillosen an der ›Aufteilung des Sinnlichen‹ als Gemeinschaft zu versammeln beginnt. Hierdurch, so Rancière (ebd.: 38), »verstehe [man] die Aufteilung im doppelten Sinne des Wortes: [als] Gemeinschaft und Trennung«. Dieser Ordnung des Sichtbaren, der Platzanweisung, der »Verteilung und Legitimierung« (ebd.: 39) von Subjektpositionen gibt Rancière den Namen »Polizei« (ebd.: 40). Genau gegen eine solche ästhetisch-politische Anordnung von Subjektpositionen richtet sich der plebejische Protest im Beispiel vom Aventin: Die Plebejer verweisen darauf, gleichermaßen Anteil am Logos zu haben wie die Patrizier. Sie insistieren darauf, diesen gleich zu sein. In einem solchen Sinne ist die Reaktion der Patrizier interessant. So sandte der Senat den Abgeordneten Menenius Agrippa aus, um mit den Plebejern zu verhandeln und dieser beschwichtigte diese mit einer platonischen Parabel: Er erzählte ihnen, dass mit ihrem Protest die wesentlichen Bestandteile des gesellschaftlichen Körpers ihren Dienst eingestellt hätten und nicht mehr zusammenarbeiteten. In einem Staat, genau wie in einem Körper, müssten aber alle Teile zusammenwirken, um funktionieren zu können. Diese Rede führte schließlich die Plebejer wieder zurück an die Arbeit und beendete die Sezession (vgl. Alföldy 1975). Das Beschwichtigende dabei lag allerdings weit weniger im Inhalt des Gesagten als vielmehr in der Form, in der sich Menenius Agrippa an die Plebejer wandte. Denn für die Patrizier musste die Ansprache des

Menenius an die Plebejer selbst paradox erscheinen: Für sie beruhte sie auf einem »fatalen Irrtum [...] es kämen Worte aus dem Mund der Plebejer, während logischerweise doch nur Lärm herauskommen kann« (Rancière 2002: 40). Für die Plebejer wird damit aber »[d]iese Entscheidung« des Menenius »identisch mit der Entscheidung, wer an einer politischen Ordnung wie teilhat und wer nicht«, so Leonhardt (2017: 41). Die Frage des Anteils am Logos – und damit die Frage der Gleichheit – wird durch die sprechende Hinwendung an Wesen, die in der Artikulationsweise der polizeilichen Ordnung weder dazu in der Lage sind zu sprechen, noch Sprache vernehmen können, vollkommen verschoben. Die Unterteilung der polizeilichen Ordnung »in jene, die man sieht und jene, die man nicht sieht« (Rancière 2002: 34), in jene, die über eine Sprache verfügen und deshalb dazu fähig sind, »das Rechte auszusprechen, während [die Rede] anderer nur als Lärm wahrgenommen wird« (ebd.), wird auf diese Weise völlig neu verhandelt. Denn erst in der Negation der »Aufteilung des Sinnlichen«, im Ausschluss von Subjektpositionen und in der gleichzeitigen Auflehnung gegen diese Exklusion konstituiert sich das, was Gleichheit genannt werden könnte als dialektischer Widerspruch, so Balibar (2012: 13 und 19). Es ist die indirekte Verneinung eben jener Behauptung, die Plebejer seien nicht-menschliche, lediglich Lärm machende und die menschliche Sprache nicht verstehende Wesen, in welcher in der Ansprache des Patriziers Menenius Agrippa an die Plebejer auf dem Aventin eine Gleichheit von Plebejern und Patriziern zumindest negativ artikuliert wird: Wenn die Plebejer den Menenius nicht verstehen würden, warum sollten sie dann ihre Arbeit wiederaufgenommen haben?

Der Begriff der Politik setzt gerade an jener am Beispiel vom Aventin aufgerufenen Dynamik der Begegnung mit der polizeilichen »Aufteilung der sinnlichen Ordnung« (Rancière 2002: 52) an: »Die Politik ist zuerst der Konflikt über das Dasein einer gemeinsamen Bühne, über das Dasein und die Eigenschaft derer, die auf ihr gegenwärtig sind« (ebd.: 38). Diese Spannung, die jene »Aufteilung des Sinnlichen« durchquert, artikuliert sich gerade dadurch, »weil diejenigen, die kein Recht dazu haben, als sprechende Wesen gezählt zu werden, sich dazuzählen und eine Gemeinschaft dadurch einrichten, dass sie das Unrecht ver-

gemeinschaften, das nichts anderes ist als der Zusammenprall selbst, der Widerspruch zweier Welten, die in einer einzigen beherbergt sind« (ebd.). Die Welt der Patrizier und die der Plebejer, der Logos und die dem Logos ausgeschlossenen Wesen, begegnen sich im Beispiel des Menenius konfrontativ in der Forderung nach Gleichheit. Gleichsam artikuliert sich der Begriff der Gleichheit so nur als seine eigene »Verneinung« (ebd.: 46): als Unrecht des Ausschlusses der Plebejer aus der Ordnung der zur Sprache fähigen Wesen, jenes Unrechts also, das durch den Logos verübt wird, und das in der Proklamation dieses Unrechts diejenigen vereint, die von diesem Unrecht betroffen sind. Diese Manifestation des Unrechts ist dabei an den Prozess der Subjektivierung gebunden, da das Unrecht nur »durch Subjekte oder durch spezifische Subjektivierungsanordnungen [existiert]« und im konkreten Fall auch für andere in Erscheinung tritt. Gleichheit artikuliert sich so in der Konfrontation mit einer machtvollen Ordnung in doppelter Weise: einerseits als eine eingeforderte Gleichheit, die von einer ›Aufteilung des Sinnlichen‹ verlangt, nicht mehr ausgeschlossen, sondern zu ihr als Gleiche gezählt zu werden, und andererseits als eine Gleichheit, die die gegen den Logos den Aufstand Probenden als gleich artikuliert bzw. als gleichermaßen exkludiert artikuliert.

Da die polizeiliche Ordnung somit Bedingung der Möglichkeit der Gleichheit ist – einer geforderten Gleichheit, dem Logos doch anzugehören und einer Gleichheit der Aufständischen, sich gleichermaßen gegen eine spezifische Ausschlussoperation des Logos aufzulehnen, konstituiert sich eine politische Gleichheit nur im Zusammenstoß mit dem Bereich der Polizei. Dieses Feld der Begegnung im Begriff der Gleichheit kann damit nur als Negation der ›Aufteilung des Sinnlichen‹ im Moment eines konstatierten Unrechts artikuliert werden und bildet zugleich die Bedingung der Möglichkeit der Benennung des Unrechts. Die Plebejer können nur eine Gleichheit mit den Patriziern behaupten, weil diese sie als Ungleiche ausschließen. Gleichheit wird von dieser Seite her zunächst als »offene Gesamtheit der Praktiken [verstanden], die von der Annahme der Gleichheit jedes sprechenden Wesens mit jedem anderen und durch die Bemühung, sie zu bewahrheiten, gewährleistet ist« (ebd.). Gleichheit ist damit ihrer Behauptung der Politik »nicht eigen«

und hat »an sich [...] nichts Politisches« (ebd.: 43) – ein Punkt, an den das Manifest anschließt. Dort geht man mit Rancière von der »Annahme der Gleichheit und der Möglichkeit der Transformation des Einzelnen und des Kollektivs« (Hodgson et al. 2022: 21) aus. In der Konkretion bringt sich diese Annahme der Gleichheit aber erst in der Aktualisierung eines konkreten Falls hervor, indem sie »in Form eines Streits die Bestätigung der Gleichheit ins Herz der polizeilichen Ordnung« (Rancière 2002: 43) eingeschrieben wird. Insofern tritt Gleichheit nur am Fall hervor und verweist so als Negation im Dissens auf das Moment einer nicht vorhandenen, aber unterstellten Gleichheit. Die Gleichheit artikuliert sich somit als etwas, das in der Konfrontation einerseits vorausgesetzt werden muss, um eine Infragestellung einer Ungleichbehandlung erst zu ermöglichen und um sich andererseits gleichsam praktisch erst hervorbringen zu können. Das Moment der Gleichheit ist so nichts weiter, wie Balibar (2012: 13 und 19) es bezeichnet, als ein »dialektischer Widerspruch«, ein »Differential«: Es muss angenommen werden, kann sich aber nur praktisch am konkreten Fall hervorbringen. Das Manifest nimmt diese problematische zweite Seite der Gleichheit in seiner Kürze allerdings kaum auf: Wie artikuliert sich die »Annahme der Gleichheit« im Manifest, wenn sich diese gleichsam erst in den Praktiken der Subjekte hervorbringt? Das Manifest reißt diesen Punkt lediglich mit seiner Referenz auf Rancières »Unwissenden Lehrmeister« an. Jener skizzierte Zusammenhang soll im Folgenden weiter vertieft werden.

b) Wie kann Gleichheit angenommen werden, wenn sie nur als Negation existiert?

Rancière (2007: 11) entwickelt in einer zweiten, sich dann im Unvernehmen fortführenden Perspektive, diesen paradoxen Begriff der Gleichheit zugleich als zentralen Einsatz seiner Perspektive unter Referenz auf das Narrativ Joseph Jacotots, jenes »Lehrbeauftragte[n] für französische Literatur an der Universität von Löwen«, der im Jahr 1818 dort ein »intellektuelles Abenteuer« erlebt. Eben auf diese Artikulation von Gleichheit referiert auch das Manifest. Allerdings muss dessen Aufnahme mit Rancière noch etwas verschoben werden. Jenes Narrativ ist bisweilen

insbesondere in der Pädagogik breit rezipiert (vgl. bspw. Biesta 2010, Cornelissen 2010, Simons/Masschelein 2010, Ahrens 2012) und umreißt vor allem Jacotots Lehrerfahrungen als ausschließlich Französisch sprechender Lektor in den Niederlanden, in die er durch die in Frankreich an die Macht zurückkehrenden Bourbonen exilieren muss. So stand er in Leuven vor der nicht ganz einfachen Problematik, Vorlesungen für Studenten halten zu müssen, die kein Wort Französisch sprachen, sondern eben nur Niederländisch – eine Sprache, die wiederum Jacotot nicht sprach. Vor dem Hintergrund dieses Problems versucht Jacotot mit der Annahme der »Gleichheit der Intelligenzen« (Rancière 2007: 52) eine »gemeinsame Sache« (ebd.: 12) zu finden, einen Gegenstand, der die Grenzen der Sprache überwindet und so eine »minimale Verbindung« (ebd.: 11) zwischen Lehrmeister und Schülern herstellt. Diesen findet er in der »zweisprachige[n] Ausgabe des Telemach« (ebd.: 12), wobei er beobachtet, dass die Lernenden die pädagogisch üblichen Erklärungen des Lehrmeisters gar nicht benötigen.

Rancière (ebd.: 14) verhält sich mit dieser Annahme der Gleichheit damit zu einer pädagogischen »Aufteilung des Sinnlichen«, die sich als »Ordnung des Erklärens« artikuliert. Er wendet sich gegen die Behauptung, dass »die wesentliche Aufgabe des Lehrmeisters [...] darin [besteht], zu erklären, die einfachen Elemente der Kenntnisse hervorzuheben und ihre prinzipielle Einfachheit mit der tatsächlichen Einfachheit, die die jungen und unwissenden Geister kennzeichnet, in Übereinstimmung zu bringen. Lehren, das hieß gleichzeitig Kenntnisse zu vermitteln und Geister zu formen, indem man sie, einem geordneten Fortschreiten folgend, vom Einfacheren zum Komplizierteren leitete« (ebd.: 13). Insofern könnte unter dieser Perspektive Lehren als polizeiliche Praxis betrachtet werden, die eine Differenz zwischen Wissenden und Unwissenden erst (re-)produziert: Das Lehren situiert Subjektpositionen in einer »Aufteilung des Sinnlichen«, führt sie in diese ein oder schließt sie aus dieser aus. Rancière hängt diese Einführung in den Logos an den Begriff des Verstehens: »Niemand kennt wahrhaft etwas, wenn er es nicht verstanden hat. Und damit er verstehe, muss man ihm eine Erklärung gegeben haben [...]« (ebd.: 14). Wann aber etwas als verstanden gilt, darüber bestimmt innerhalb dieser »Logik des

Erklärens« ausschließlich der Lehrende. Der »Erklärende [entscheidet] als Einziger darüber [...], an welchem Punkt die Erklärung selbst erklärt ist« (ebd.). Und so ist es »[d]as Geheimnis des Lehrmeisters [...], die Distanz zwischen dem gelehrt Gegenstand und dem zu belehrenden Subjekt, die Distanz auch zwischen lernen und verstehen, erkennen zu können« (ebd.: 15), eine Distanz, die der Erklärende durch die Praxis des Erklärens und als Entscheidungsinstanz des Endes jeder Erklärung selbst erst hervorbringt: »Der Erklärende ist jener, der die Distanz einsetzt und abschafft, der sie inmitten seiner Rede entfaltet und auflöst«, so Rancière (ebd.). Einerseits identifiziert Rancière so in jener pädagogischen Aufteilung des Sinnlichen die Privilegierung der Rede des Lehrmeisters, der Annahme nämlich, dass die Erklärung des Lehrmeisters jeder anderen alternativen Erklärung vorausgeht. Andererseits trifft diese Analyse Rancières in Bezug auf das Nachdenken über das Sprachlernen des Kindes auf eine interessante Erkenntnis: »Die Wörter, die das Kind am ehesten lernt, in deren Sinn es am ehesten eindringt, die es sich am ehesten für seinen eigenen Gebrauch aneignet, sind diejenigen, die es ohne erklärenden Lehrmeister, noch vor jedem Lehrmeister lernt« (ebd.: 16). Das Erlernen der Muttersprache kann als Evidenz dafür aufgerufen werden, dass ein Verstehen eines Sachverhaltes auch ohne vorgängige Erklärung, nur auf Basis der eigenen Intelligenz möglich ist. Was nun aber mit dieser Einführung einer »Ordnung des Erklärens« und des Unterrichts passiert, ist, dass jene eigene Intelligenz, die vormals auch zum Erlernen der Muttersprache und anderer Praktiken dienlich war, mit einer Logik des Erklärens konfrontiert wird, so dass behauptet wird, »dass ein Verstehen mittels der eigenen Intelligenz nicht mehr möglich ist [...]« (ebd.). Lehren (und Lernen) bedeutet also, im Aufeinandertreffen zweier Ordnungen in einen sich als hegemonial artikulierenden Logos eingeführt zu werden, der von der Behauptung einer Ungleichheit ausgeht und ebensolche in seinen Praktiken immer wieder (re-)produziert (vgl. Simon/Masschelein 2010: 601).

Im Gegensatz dazu führt Rancière (2007: 52) seine Annahme der Gleichheit der Intelligenzen vor dem Hintergrund der Unterstellung ein, dass jede/r ‚Schüler*in‘ zum einen in der Lage ist, auf Basis ih-

rer/seiner eigenen Intelligenz zu lernen; der ›unwissende Lehrmeister‹ erzeugt vor diesem Hintergrund keine Asymmetrie des Erklärens, keine Teilung zwischen Wissenden und Unwissenden, weil er selbst keine Ahnung von jenem Gegenstand hat, den er lehrt (vgl. Ahrens 2012). Am Beispiel Jacotots zeigt sich das: Er unterrichtet vornehmlich Dinge, in denen »seine Inkompotenz anerkannt« ist (Rancière 2007: 25) – Französisch für ausschließlich Niederländisch Sprechende ohne überhaupt des Niederländischen mächtig zu sein, Klavierspiel ohne Klavier zu spielen, Malerei ohne Malen zu können (vgl. ebd.). Rancière fordert so, »die Logik des Erklärsystems um[zu]drehen«, denn diese ist lediglich 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.).

Biesta (2010: 542) weist wiederum darauf hin, dass es eben jene Ordnung ist, die den Lerner im Schatten des als zu lernend Artikulierten erst zu einem Produkt einer Ordnung des Erklärens macht, einer Subjektposition also, aus der heraus eine Gleichheit im Moment einer sich hervorbringenden Ungleichheit behauptet werden kann. Auch die Gleichheit der Intelligenzen wird so zu einer Behauptung, die erst als Negation einer Ordnung der Erklärung artikulierbar wird; sie wird hierdurch zu einer politischen Intervention inmitten dieser Aufteilung des Sinnlichen. Die Gleichheit unterläuft so zwar die sich im Rahmen jener mythischen Gründung artikulierende doppelte Geste der Pädagog*in: Wenn Sie keine Ahnung von einer Sache hat, kann sie weder den »absoluten Anfang« des »Lernakts« markieren, noch kann sie einen nur selbst zu lüftenden »Schleier der Unwissenheit [...] über alle zu lernenden Dinge« (Rancière 2007: 17) werfen. Jene Gleichheit der Intelligenzen artikuliert sich aber dennoch erst im Zusammenprall mit jener Ordnung des Erklärens. Es ist überhaupt erst der hegemoniale pädagogische Duktus des Erklärens, der die Forderung nach einer Gleichheit der Intelligenzen als Intervention gegen eine machtvolle Ordnung ermöglicht und hervorbringt. Die Annahme, dass jeder auf Basis seiner eigenen Intelligenz lernen kann, artikuliert sich so erst vor dem Hintergrund einer Annahme der Ungleichheit, der Behauptung nämlich, dass ein Lerner erst pädagogisch zur Vernunft geführt werden muss, um verstanden

zu werden und sprechen zu können (vgl. Biesta 2010: 545). Wenn aber selbst in der Behauptung der Gleichheit der Intelligenzen im Unwissenden Lehrmeister eben diese nur als Negation auftaucht, wie kann sie dann, wie Rancière (2002: 26) es ausdrückt »mit Waffen verteidigt« werden?

3. In Verteidigung der Gleichheit?

Die Behauptungen, »dass es« mit dem Terminus der Gleichheit einen Grundsatz »zu verteidigen gibt« (Hodgson et al. 2022: 20) und dass es einen »existierende[n] Raum der Gemeinsamkeit« (ebd.: 21) gäbe, der sich um den Begriff der Gleichheit herum konstituiert, können nun mit Rancière noch einmal situiert werden. Errichtet eine solche Aufforderung zur Verteidigung von Grundsätzen, wie dem der Gleichheit, nicht selbst politisch eine polizeiliche Ordnung? Auf beiden aufgerufenen Seiten scheint es um den unterschiedlich gewendeten Einsatz der Gleichheit im ›Unvernehmen‹ um das Gemeinsame zu gehen. Das Gemeinsame existiert nicht einfach so, es muss verifiziert werden und gerade dies verbindet beide Artikulationsweisen von Gleichheit: Zugleich erscheint Gleichheit als Intervention in eine machtvolle Aufteilung des Sinnlichen, zu der man sich vor dem Hintergrund einer behaupteten Gleichheit als zugehörig artikuliert; darüber hinaus aber erscheint sie als Artikulation einer »gemeinsamen Sache« (Rancière 2007: 12), zu der jede Subjektposition doch irgendwie potentiell fähig ist. Sie folgt einer doppelten Logik: Badiou lässt sie in dem kulminieren, was er das »Oxymoron des unwissenden Lehrmeisters« (Badiou 2015: 221) nennt: zugleich auf eine machtvolle Ordnung, ein Geteiltes im Namen der Gleichheit referieren zu müssen, um sie unter Inanspruchnahme der Gleichheit zu subvertieren. Balibar (2012) verweist auf diese doppelte Logik, indem er Gleichheit in einem dialektischen Widerspruch von Aufstand und Konstitution sieht. Das Moment der Gleichheit (für Badiou das Verschmelzen von Freiheit und Gleichheit zu ›Gleichfreiheit‹) verweist darauf, dass Gleichheit einerseits (als Annahme/Behauptung) eines der zentralen Momente sowohl der Konstitution des Sozialen im

Allgemeinen als auch des Pädagogischen im Besonderen darstellt. Andererseits impliziert dieses Moment zugleich immer auch »die Fähigkeit oder Macht zum Aufstand« (ebd.: 24) gegen eine sich durch die Referenz auf jenen Begriff der Gleichheit konstituierende Ordnung. Das Aufständische, das in der Annahme der Gleichheit steckt, »ist nicht nur Begründer, sondern auch Feind stabiler Institutionen« (ebd.: 25) und Ordnungen. Oder wie es Masschelein/Simons/Larrosa (2019: 140) ausdrücken: Gleichheit ist das ›anarchische‹ Moment der Ordnung (im Sinne von an-arché – es gibt keinen letzten Grund, aber die Notwendigkeit, Ordnung zu begründen). Und jenes verweist darauf, »that there are no natural (pre-given) connections or bonds between bodies and capacities and positions (in the social order)« (ebd.). Ordnung ist damit nicht nur die Existenz eines ›politischen Regimes‹ (bspw. einer polizeilichen ›Logik des Erklärens‹), sondern zum einen die Existenz dieser »equal and anarchic condition of the existence of power that is specifically political« (ebd.). Zum anderen ist jener ›anarchische‹ Anteil der Ordnung gleichermaßen »the condition that the exercise of power continually tries to tame or control and repress [this anarchic moment]«. Liest man nun aber das Manifest und jene Forderung, die Annahme der Gleichheit als Grundsatz zu verteidigen, mit Rancière detaillierter, so mündet eine solche Forderung gerade in die Verteidigung jener Dialektik von an-archischem Aufstand und machtvollem Zähmungsversuch des anarchischen Moments der Gleichheit.

Wie kann aber ein solcher, sich als Negation einer Aufteilung des Sinnlichen artikulierender, an-archischer Begriff der Gleichheit verteidigt werden (wozu ja aufgerufen wird)? Und vor allem: mit welchen Waffen? Sind die Waffen, mit denen wir eine Gleichheit verteidigen könnten, nicht immer schon die gleichen Waffen, mit denen sich auch jene Ordnung verteidigt, gegen die eigentlich im Namen der Gleichheit vorgegangen werden soll?

Mit Rancière könnte man behaupten, dass sich die Frage nach der Verteidigung der Gleichheit in dieser Form gar nicht stellt: Als »singuläres Universelles« (Rancière 2002: 50), als Unrecht, das nur von einem spezifischen Subjekt in einer spezifischen Situation als vorliegende Ungleichheit behauptet werden kann, entzieht sich die Gleichheit jegli-

cher Identifizierung. Die Gleichheit verteidigt sich durch ihren systematischen Entzug als »an-arché/Ungrund«, weil sie nur im Moment des Unrechts, des Dissens, als subjektivierende Teilung thematisiert werden kann. Eine Hilfe zur Verteidigung der Gleichheit würde im Gegen- teil nur eine Ungleichheit in der konkreten Erscheinung einer Fürsprache für diejenigen, denen unterstellt wird, nicht für sich sprechen zu können, reproduzieren (vgl. hierzu Martínez Mateo 2019a, 2019b). Wird aber nicht auch in einer negativen Intervention der Gleichheit jenseits der Frage der Fürsprache im Modus der Repräsentation »ein gewisses Regime« der Wahrheit, »eine gewisse Machtverteilung von Wahrheit und Irrtum [errichtet]« (Foucault 2001: 196)? Auch eine Gleichheit der Intelligenzen mündet in die Referenz auf eine machtvolle, hegemoniale Ordnung: nämlich die der »Intelligenz des Buches« (Rancière 2007: 23), die eben in der Vermittlung durch die Erklärung erst zur »Verdummung« (ebd.) wird. Auch wenn eine solche sich in der Form des Telemach als Kulminationspunkt der Auseinandersetzung, als »gemeinsame Sache« artikuliert, so ist auch dieses Buch Produkt einer Differenzierung zwischen wahr und falsch. Es referiert auf ein (kontingentes) historisch-politisches Kräfteverhältnis, auf welches Foucault (2001: 196f.) in *In Verteidigung der Gesellschaft* in seiner Vorlesung vom 18.02.1976 hinweist. Das Medium des Buches Telemach verweist dabei aber in der Art seiner Verwendung bei Rancière weniger auf eine sich so konstituierende rationale Ordnung von Wissen, sondern vielmehr auf eine hegemoniale Ordnung der Sprache. Bücher artikulieren sich als Manifestationen eines Regimes des Wissens, jener hegemonialen Differenzierungen zwischen wahr und falsch, die zugleich symbolische Einsatzpunkte wie Effekte eines Machtregimes markieren, oder wie es Marchart einmal formuliert hat, eines auf den Kopf gestellten Clausewitz (vgl. Marchart 1998). Sie sind Elemente einer »Politik als mit anderen Mitteln fortgesetzten Krieg[es]« (Foucault 2001: 198), die sich vor allem vermittels einer »Sprache des Wissens« (ebd.: 184) zu subjektivieren schei- nen. Und so referiert auch Jacotot Rancières Telemach, als ein Buch, in dem »alles in allem [ist]«, in dem die »ganze Macht der Sprache [...] im Ganzen eines Buches [ist]« (Rancière 2007: 38), auf ein historisch-politisches Kräfteverhältnis einer Zugehörigkeit zu einer bestimmten

symbolischen Ordnung. Das Buch stellt nicht die Forderung auf zu verstehen: »Es gibt nichts zu verstehen« (ebd.: 36). Es ist die Konfrontation mit einem radikalen Nicht-Wissen. Die Lernenden sprechen kein Wort Französisch und sollen jene Phrasen, Wörter und Zeichen, die sie nicht verstehen, sich merken, wiederholen und vergleichen. Jacotot formulierte vielmehr das Diktum: »Du kannst sagen, ich kann nicht, sag stattdessen Calypso konnte nicht« (ebd.). Im Wort »Calypso« bündeln sich für Jacotot »alle menschlichen Werke [...], da dieses Wort ein Werk der menschlichen Intelligenz ist« (ebd.: 39). Selbst wenn die Frage der richtigen Aneignung eines Wissens durch Rancière negiert wird und eine Gleichheit der Intelligenzen zum negativen Vermittler der Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit der Welt wird, so unterliegt diese vermittelte Auseinandersetzung doch den »formalisierten Codes« (Balibar 2012: 116) der symbolischen Ordnung: der Referenz auf die Odyssee, die Ilias, Homer, die griechische Götterwelt usw., die das Wort »Calypso« aufruft; dem Verweis auf die Schrift, die Rancières Schlosser in seinen Beschreibungen der Buchstaben, die er nicht lesen kann, aufruft. Jeder kann alles, aber auch alles ist in allem. Und so, das kann man zumindest vermuten, kehrt auch das in der Selbstverteidigung der negativen Gleichheit Verdrängte der Unhintergehrbarkeit der symbolischen Ordnung in ihr wieder.

Literatur

- Ahrens, Sönke (2012): »Die Unfähigkeit des Lehrmeisters und die Wirksamkeit des Lehrens«, in: Hans-Christoph Koller, Roland Reichenbach, Norbert Ricken (Hg.): Philosophie des Lehrens. Paderborn: Schöningh: S. 129-144.
- Alföldy, Géza (1975): Römische Sozialgeschichte. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Badiou, Alain (2015): »Jacques Rancière. Wissen und Macht nach dem Sturm«, in: Ders.: Das Abenteuer der französischen Philosophie seit den 1960ern. Wien: Passagen: S. 211-241.

- Balibar, Etienne (2012): *Gleichfreiheit. Politische Essays*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beiler, Frank (2019): »Vom repräsentativen zum ästhetischen Regime – Für eine andere Empirie«, in: Ralf Mayer, Alfred Schäfer, Steffen Wittig (Hg.): *Jacques Rancière. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS: S. 91-112.
- Biesta, Gert (2010): »Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach«, in: *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 42, Nos. 5-6, 2010: S. 540-552.
- Cornelissen, Goele (2010): »The Public Role of Teaching: To keep the door closed«, in: *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 42, Nos. 5-6, 2010: 529-539.
- Foucault, Michel (2001): *In Verteidigung der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2022): »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik«, in: Martin Bittner, Anke Wischmann (Hg.): *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«*. Bielefeld: transcript Verlag: S. 19-24.
- Kleesattel, Ines (2019): »Ästhetisch Lernen und Lehren unter Gleichen: Warum ein unwissender Lehrmeister nicht genug ist«, in: Ralf Mayer, Alfred Schäfer, Steffen Wittig (Hg.): *Jacques Rancière. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS: S. 243-266.
- Leonhardt, Christian (2017): »Zwei Namen des Ausnahmezustandes«, in: Matthias Lemke (Hg.): *Ausnahmezustand. Theoriegeschichte – Anwendungen – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS: S. 41-56.
- Marchart, Oliver (1998): »Gibt es eine Politik des Politischen? *Démocratie à venir* betrachtet von Clausewitz aus dem Kopfstand«, in: Judith Butler, Simon Critchley, Ernesto Laclau, Slavoj Žižek (Hg.): *Das Undarstellbare der Politik. Zur Hegemonietheorie Ernesto Laclaus*. Wien: Turia + Kant: S. 90-119.
- Martínez Mateo, Marina (2019a): »Für einander Sprechen. Zu einer feministischen Theorie der Repräsentation«, in: *Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, 47 (3): S. 331-353.

- Martínez Mateo, Marina (2019b): »Politisch erscheinen und emanzipiert zuschauen«, in: Ralf Mayer, Alfred Schäfer, Steffen Wittig (Hg.): Jacques Rancière. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS: S. 267-288.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2010): »Governmental, Political and Pedagogic Subjectivation: Foucault with Rancière«, in: *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 42, Nos. 5-6, 2010: S. 589-605.
- Masschelein, Jan; Simons, Maarten; Larrosa, Jorge (2019): »The matter with/of school. Storylines of the scholastic fable«, in: Ralf Mayer, Alfred Schäfer, Steffen Wittig (Hg.): Jacques Rancière. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS: S. 135-154.
- Mayer, Ralf; Wittig, Steffen (2020): »Gleichheit und Artikulation«, in: Markus Rieger-Ladich, Rita Casale, Christiane Thompson (Hg.): *Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa: S. 123-141.
- Rancière, Jacques (2002): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rancière, Jacques (2006): *Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*. Berlin: b_books.
- Rancière, Jacques (2007): *Der unwissende Lehrmeister*. Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques (2010): *Der Philosoph und seine Armen*. Wien: Passagen.

Zur Aufgabe kritischer Pädagogik?

Plädoyer für ein engagiertes Denken

Nicolas Engel

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

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

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

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

I

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II

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

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

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

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

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

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

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

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

III

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

Gibt es die postkritische Pädagogik auch moralfrei?

Ein systemtheoretischer Nachvollzug verschiedener Affirmationsformen auf den Ebenen von Praxis, Semantik und Erziehungswissenschaft

Franz Kasper Krönig

Wenn Hodgson et al. (2017; 2022) in ihrem Manifest von postkritischer Pädagogik sprechen, scheinen sie nicht eine spezielle Pädagogik ins Spiel bringen zu wollen, sondern eine Bestimmung von Pädagogik überhaupt. Es geht sozusagen um das Pädagogische der Pädagogik. Postkritische Pädagogik ist mithin ein umfassender Definitionsversuch von Pädagogik, um nicht zu sagen: eine Wesensbestimmung oder Ontologie des Pädagogischen (vgl. Vlieghe/Zamojski 2020). Dass diese Bestimmung mit einer Abgrenzung arbeitet, verbindet sie mit jeder wissenschaftlichen Definition. Dass sich diese Abgrenzung auf die kritische Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft bezieht, kann als historischer Index dieser Definition gesehen werden. Während es sozusagen die historische Situation der Kritischen Pädagogik erforderte, sich von humanistischen Bildungstheorien abzuheben und dadurch das sichtbar zu machen, was eben diese verhüllten, hatten sich bspw. für die intersektionale oder postkoloniale Pädagogik Abgrenzungsnotwendigkeiten gegenüber kritisch informierten Reformpädagogiken ergeben. Man muss keine historische Dialektik vertreten, um zu sehen, dass die jeweils historisch gewordenen Negationen nicht einfach ausgelöscht werden, sondern im nächsten Begriff enthalten bzw. auf-

gehoben sind. Das Postkritische will also genau in diesem Sinne weder unkritisch noch antikritisch sein (vgl. Krönig 2020), sondern eine Stufe des Begriffs der Pädagogik erreichen, auf der die Abgrenzungen des Kritischen zum Humanistischen oder des Intersektionalen vom Kritischen enthalten sind, auf der aber eine neue Abhebung in den Fokus gerät, die das, was zuvor ausgeblendet war, aufblendet.

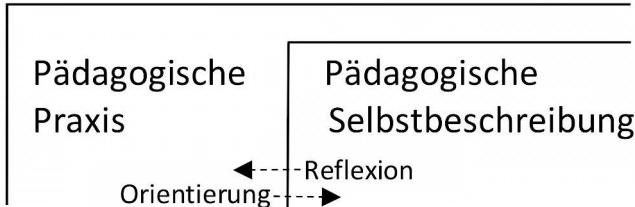
Will man diese Definition der Pädagogik nachvollziehen, stößt man allerdings auf das Problem, dass im Manifest mal von »Bildungstheorie« (Hodgson et al. 2022: 19), mal von »erziehungswissenschaftlichen Forschungen« (ebd.), meist von »die Pädagog*in« und immer wieder von einem »wir« gesprochen wird. Ist die postkritische Pädagogik also Bildungsphilosophie, Erziehungswissenschaft, pädagogische Profession oder pädagogische Praxis? Gut vorstellbar ist, dass die Autor*innen hierauf mit »ja« antworten würden – »all dies ist mit postkritischer Pädagogik gemeint«. Für eine begriffliche Analyse muss allerdings diese mögliche These der Einheit der Differenzen problematisiert und begründet, d.h. entproblematisiert werden. Leicht wäre es ansonsten, bei Formulierungen wie »Liebe für die Welt«, »Hoffnung«, »das Gute in der Welt« oder dem empathischen »wir« oder »unsere« rote Karten zu zeigen im Sinne einer Disqualifizierung der Disziplin aufgrund von Kitsch, Affirmation oder möglicherweise unhaltbarer Epistemologie. Kann die Bildungsphilosophie oder allgemeiner die Erziehungswissenschaft derartig normative und sogar emphatische Formulierungen als eigene zulassen? Natürlich kann die Erziehungswissenschaft alle möglichen Semantiken (man denke nur an religiöse Semantiken Fröbels oder moralische Semantiken Korczaks) zum Forschungsgegenstand machen – als *begriffliches* Inventar ihrer disziplinären Operationsweise sind diese allerdings ohne Frage nicht tauglich (vgl. Binder/Heidenwag 2013). Die Erziehungswissenschaft kann, einfach gesagt, Bezüge auf Gott und das Gute im Menschen nicht als wissenschaftliche Beiträge zulassen. Müsste dies nicht auch für Liebe, Hoffnung und das Gute gelten?

Im Folgenden soll daher ausdifferenziert werden, was die postkritische Pädagogik mit »Pädagogik«, »Bildung«, »Bildungstheorie« bzw. »erziehungswissenschaftliche Forschung« meinen könnte und

was auf diesen Ebenen jeweils unter »postkritisch« zu verstehen wäre. Erst auf dieser Grundlage kann die These einer Einheit der postkritischen Pädagogik, die möglicherweise diese Differenzen enthält, diskutiert werden. Der Versuch besteht darin, in systemtheoretischer Manier verschiedene Beobachtungs- und Reflexionsverhältnisse zu unterscheiden. Es werden also jeweils Unterscheidungen innerhalb des Pädagogischen dargestellt. Die erste Unterscheidung, ohne die ein Begriff von Pädagogik nicht auskommen kann, ist die von pädagogischer Praxis und Pädagogik als deren Reflexionsinstanz bzw. Selbstbeschreibung:

Abb. 1.: Pädagogik 1 als Einheit der Unterscheidung von Praxis und Selbstbeschreibung.

Pädagogik 1



Mit »Pädagogik 1« ist hier ein Begriff von Pädagogik gemeint, der lediglich die Einheit der Unterscheidung von Praxis und Selbstbeschreibung formuliert und die Relation der so verstandenen Pädagogik zur Erziehungswissenschaft außen vor lässt.

Das Hilfreiche dieser Luhmannianischen Unterscheidung besteht darin, die pädagogische Selbstbeschreibung als Reflexionsinstanz der Praxis rein funktional zu fassen. Mit pädagogischer Selbstbeschreibung sind die affirmativen Semantiken gemeint, mit denen sich das konkrete pädagogische Handeln und Kommunizieren auf eine motivierende, legitimierende und orientierende Weise beschreiben kann. Diese af-

firmativen Selbstbeschreibungen werden als funktional unverzichtbar erkannt (vgl. Luhmann 2002: 169f.). Dass diese Semantiken aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive als Kitsch betrachtet werden können (vgl. Reichenbach 2003) – ›Liebe für die Welt‹, ›Hoffnung‹ und ›das Gute in der Welt‹, wie sie im Manifest vorkommen, scheinen hierfür gute Beispiele –, ist auf dieser Ebene völlig unerheblich. Schließlich geht es nicht darum, was derartige Semantiken für die Erziehungswissenschaft, sondern, was sie für die pädagogische Praxis leisten. Es gibt eine Reihe von Gründen, weshalb Praxis in pädagogischen Handlungsfeldern darauf angewiesen ist, sich mit »hohen Ideen« (Luhmann 2002: 169) wie Bildung, Ganzheitlichkeit, Partizipation, Inklusion, Augenhöhe, Selbstbestimmung (vgl. Krönig 2018a) etc. zu inspirieren. Die geringeren Gründe sind die Motivation, die dies freisetzt, die Legitimation z.B. von Zwang sowie die normative Handlungsorientierung in überkomplexen Situationen. Wesentlicher ist, dass pädagogische Praxis eine spezifische Form der Beobachtung und Symbolisierung benötigt, um überhaupt ihre spezifische Operativität anlaufen und fortfahren lassen zu können. Unverzichtbar ist es beispielsweise, Kinder als bildsam anzusehen (Herbart 1984 [1835]: 5) und sich selbst eine »gute Absicht« (Luhmann 2002: 56) zuzuschreiben. Tue ich ersteres nicht, konstruiere ich, moderner gesagt, mein Gegenüber nicht als Medium der Erziehung (vgl. Luhmann 1991), sehe das Kind also nicht im Lichte seiner eigenen zugleich offenen und beeinflussbaren Möglichkeiten und habe daher keinen Grund, geduldig daraufhin zu arbeiten, dass es diese Möglichkeiten entdeckt, für sich bestimmt und ergreift. Ich könnte dann noch auf dieses Kind ›aufpassen‹, d.h. es wie ein wertvolles Ding vor Schaden bewahren, in es als Humankapital ›investieren‹ oder es wie einen Erwachsenen mit sich selbst identifizieren, ihm dadurch die volle Verantwortung für das eigenen Handeln zuschreiben und entsprechend moralische (letztlich auch juristische) Urteile fällen etc. Alle Semantiken, die damit zu tun haben, das Kind als offenen und zugleich beeinflussbaren Möglichkeitsraum zu sehen (Selbstbestimmung, Freiheit, Chancen, Potentiale, das Kind als Forscher und Entdecker usw.) und die damit verbundene ›Hoffnung‹, formieren sozusagen die originäre pädagogische Beobachtungsweise – die Manifestautor*innen würden wohl von einem

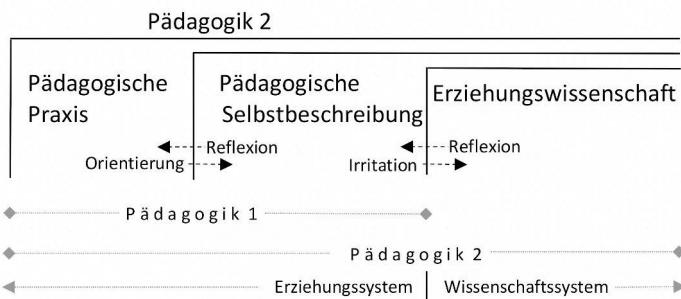
pädagogischen In-der-Welt-Sein sprechen, die bzw. das ohne diese semantischen Stützungen kaum aufrechtzuerhalten wäre. Jederzeit kann das Alltägliche, das Ökonomische, das Moraleische, das Politische, das Therapeutische etc. in pädagogische Interaktion eindringen und das Pädagogische korrumpern oder beenden. Erst der Verweis auf ›das Kind‹, ›die Bildung‹ und die sich darum gruppierenden Semantiken lassen der Heteronomisierung etwas spezifisch Pädagogisches entgegensetzen. Noch deutlicher als bei der konstitutiven These der Bildsamkeit des Kindes ist es bei der Selbstaaffirmation des pädagogischen Handelns. Wer in pädagogischen Interaktionssystemen keinen wie auch immer indirekten (vgl. Liegle 2009) Einfluss auf Kinder nehmen will, ist nicht pädagogisch tätig. Wer den eigenen Einfluss nicht von Indoktrination, Manipulation und Gewalt unterscheiden kann und entsprechende wie auch immer paradoxe Semantiken dafür veranschlagt (vgl. Binder et al. 2021), ebenso.

Wenn die postkritische Pädagogik also affirmative Semantiken zur Beschreibung pädagogischer Praxis ins Spiel bringt, ist das viel nüchterner bzw. funktionaler als man zunächst meinen könnte. Die Selbstaaffirmation pädagogischer Praxis durch pädagogische Semantiken ist Möglichkeitsbedingung deren bloßer Aufrechterhaltung. Postkritik bedeutet an dieser Stelle, auf einen unbestreitbaren Sachverhalt hinzuweisen, der möglicherweise von der kritischen Pädagogik nicht gesehen, jedenfalls nicht betont wird. Die normative Aufladung bzw. der Kitsch, der in diesen Semantiken auftaucht, ist also auch in der postkritischen Pädagogik als pädagogische Selbstbeschreibung zu verstehen und zu verorten und ist zunächst noch nicht als Einführung dieser Semantiken in erziehungswissenschaftliche Theorie zu sehen.

Trotz seiner programmativen Ausrichtung – vorherrschend z.B. im Schlussabschnitt – macht sich das Manifest eindeutig als wissenschaftlicher Text kenntlich. Philosophische und wissenschaftstheoretische Begriffe wie Poststrukturalismus, Postmoderne, Relativismus, Universalismus, Affirmativität vs. Kritik und Hermeneutik werden als Fachbegriffe ebenso vorausgesetzt wie eine Reihe von Autor*innen, deren Kenntnis sicherlich nicht als Professionswissen gelten kann. Es muss also geklärt werden, wie sich die postkritische Päd-

agogik als Erziehungswissenschaft positioniert und ihr Verhältnis zu den affirmativen pädagogischen Selbstbeschreibungen (Pädagogik 1) organisiert.

Abb. 2.: Pädagogik 2 als Einheit der Unterscheidung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft.



Pädagogische Selbstbeschreibungen werden nicht im Wissenschaftssystem angefertigt und sind für dieses auch nicht als wissenschaftliche Texte angeschlussfähig. Gleichwohl ist eine zentrale Aufgabe der Erziehungswissenschaft, die Semantiken der Pädagogik zu beobachten, zu analysieren und zu kritisieren. Die Erziehungswissenschaft ist die wissenschaftliche Reflexionsinstanz der Pädagogik (1). Systemtheoretisch sieht man hier eine Systemgrenze dergestalt, dass sich die pädagogische Selbstbeschreibung zwar von wissenschaftlichen Diskursen irritieren lässt, tatsächlich aber in keiner Weise deren Operationsweise nachvollziehen kann (vgl. Krönig 2018b). Pädagogische Selbstbeschreibungen wie Konzeptionen, Ratgeberliteratur, Bildungspläne und praxisnahe Zeitschriftenartikel nehmen – insbesondere neu aufkommende – Schlüsselbegriffe aus der Erziehungswissenschaft auf, kappen dabei aber deren diskursive Zusammenhänge. Partizipation, Inklusion oder Resilienz werden dann von wissenschaftlich multiper-

spektivisch diskutierten Problemen zu rein affirmativen Semantiken, zu Dingen, die »wichtig« und »gut« sind und daher »umgesetzt« oder gefördert werden müssen (vgl. Krönig 2018a). Man kann also die Einführung erziehungswissenschaftlicher Begriffe in die pädagogische Selbstbeschreibung als Positivierung bzw. Verdinglichung verstehen, wenn damit gemeint ist, dass von Differenz auf Identität umgestellt wird (vgl. Clam 2002).

Die Erziehungswissenschaft beobachtet dies und allein dieses Beobachtet-Werden durch Wissenschaft hält eine starke strukturelle Kopplung von Erziehungssystem und Wissenschaft aufrecht, jedenfalls wenn man sieht, dass besondere Irritationsbereitschaften auf beiden Seiten ausgebildet und deren Effekte bearbeitet werden (vgl. Luhmann 1998: 533). Die Frage ist nun, wie sich die postkritische Pädagogik – so wie sie im Manifest skizziert wird – als wissenschaftliche Reflexionsinstanz der Pädagogik aufstellt. Wie ist ihr affirmativer Standpunkt zu den affirmativen Semantiken in pädagogischen Selbstbeschreibungen zu verstehen? Wie oben schon angedeutet, kann die Einsicht in die funktionale Notwendigkeit affirmativer Semantiken auf der Selbstbeschreibungsebene der Pädagogik ganz nüchtern und distanziert analysiert werden. Man kann also fragen, was mit der pädagogischen Praxis geschieht, wenn sie sich nicht selbst affirmsiert und keine Selbstbeschreibungen vorliegen, die dies »professionalisieren«. Die Antwort, die die Autor*innen des Manifests geben, liegen im Wesentlichen im Bereich der Heteronomisierung, d.h. Autonomiegefährdung pädagogischer Praxis. Systemtheoretisch lässt sich diese Antwort nachvollziehen, ohne überhaupt Stellung zu den bedrohten oder bedrohenden Werten nehmen zu müssen: Wenn sich überhaupt Erziehung als Funktionssystem ausbildet und stabilisiert, dann nur, insofern eine Reihe von Strukturen aufrecht erhalten werden, die ihre Differenz zur Umwelt reproduzieren bzw. reproduzierbar machen. Eine dieser Strukturen von nicht zu unterschätzender Bedeutung (vgl. Stäheli 1998) ist, wie gezeigt, die affirmative Selbstbeschreibung. Irritierend ist aber, jedenfalls systemtheoretisch, dass die Autor*innen des Manifests eine Wir-Position formulieren, die sich nicht allein auf die Autor*innenschaft bezieht, sondern vielmehr die Einheit von

pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Reflexion zu behaupten scheint:

Um die Rolle der Pädagog*in etwas positiver darzustellen, als eine Initiation der neuen Generationen in eine gemeinsame Welt, eröffnen wir die Idee einer post-kritischen Pädagogik, die die Liebe zur Welt einfordert. Dies ist keine Akzeptanz der Dinge, wie sie sind, sondern eine Bejahung der Wertigkeit dessen, was wir in der Gegenwart tun und der Dinge, von denen wir annehmen, dass sie es wert sind, weitergegeben zu werden. (Hodgson et al. 2022: 23)

Die, die in der Praxis eine neue Generation in eine gemeinsame Welt einführen, sind offenbar die gleichen, die eine Idee von postkritischer Pädagogik formulieren. Ist das pädagogisch-liebende In-der-Welt-Sein also das Gleiche wie dessen wissenschaftliche Analyse? Das ständig auftretende ‚Wir‘ verführt zu dieser Deutung, zu der man sich allerdings nicht leichterdings hinreißen lassen sollte. Hermeneutisch ist schließlich das geboten, was man heute »steelmanning« (Messinger 2012, o.S.) in Abgrenzung zum »strawmanning« (ebd.) nennt: »the art of addressing the best form of the other person's argument, even if it's not the one they presented« (ebd.). Die zugegeben naheliegende Deutung der Einheit von pädagogischem und wissenschaftlichem In-der-Welt-Sein ist wohl in diesem Geiste auszuschließen. Das Manifest ist schließlich wesentlich ein Apell, die Autonomie des Pädagogischen zu erkennen, zu bejahren und wiederzugewinnen. Das ist zwar in erster Linie gegen eine Politisierung gerichtet, aber im Grunde geht es darum, »Bildung um der Bildung willen zu verteidigen« (Hodgson et al. 2022: 24) gegen jegliche Art der Verzweckung und Instrumentalisierung (ebd.). Diese Position der Immanenz verbietet nicht nur eine Politisierung und eine Ökonomisierung, sondern konsequenterweise auch eine Verwissenschaftlichung des Pädagogischen. Letztlich lässt sich diese Position zudem nur vertreten, wenn auf der anderen Seite auch die Autonomie der Wissenschaft (und der Politik usw.) ebenso affiniert wird. Hier wird deutlich, dass das Manifest zugleich den Kern einer Gesellschaftstheorie enthält, der systemtheoretisch entwickelt werden könnte. Die bekannte »Nüchternheit und Präzision« (Marius/Jahraus

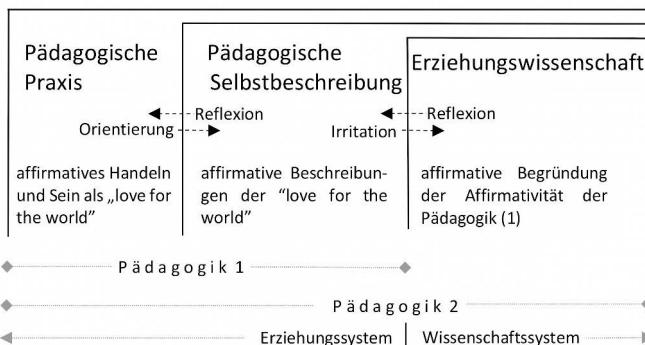
1997: 70), mit der Niklas Luhmann die funktionale Differenzierung der gesellschaftlichen Systeme vorträgt, scheint weder post-kritisch noch in irgendeiner Weise affirmativ zu sein. Gleichwohl sind Autopoiesis, die Orientierung an der eigenen Funktion, die spezifische binär codierte Beobachtungsweise und die operative Geschlossenheit Theoreme, die die harte Differenzierung zwischen Pädagogik¹ und den anderen Funktionssystemen herstellen und dadurch die Autonomie-These des Manifests teilen und begründen können. Auch für die Systemtheorie wäre eine Politisierung der Pädagogik als Korruption anzusehen und eine Entdifferenzierung (z.B. in der Form »das Pädagogische ist per se politisch«) als Krise, die die Funktion und die Leistungen des Erziehungssystems massiv gefährdeten (vgl. Radtke 2019: 340). Orthodoxe Systemtheoretiker*innen würden wohl die Frage »Soll man sich für den Erhalt der Differenzen zwischen den Systemen, ihrer Eigenlogiken und konkurrierende Eigennormativitäten einsetzen – schon weil das Prinzip der Differenzierung strukturell erhalten und der Kollaps auch nur einzelner Systeme vermieden werden soll?« (Radtke 2019: 340f.) als ungültig von der Hand weisen. Es handelt sich schließlich um eine moralische Frage, die für wissenschaftliche Beobachter nicht anschlussfähig ist. Darüber hinaus ist die Idee, Personen könnten sich gesellschaftsstrukturell »einsetzen«, nicht nachvollziehbar.

Hinsichtlich der Frage, wie sich die Normativität der postkritischen Pädagogik, insofern man sie als eine erziehungswissenschaftliche versteht, zu der pädagogischen Normativität (»Liebe für die Welt«) verhält, können wir nun sehen, dass es sich um ganz verschiedene Normativitäten handelt:

Keineswegs muss man also annehmen, die postkritische Erziehungswissenschaft verhalte sich »liebevoll« zu ihren Gegenständen. Sie kann vielmehr einen abstrakten und minimalen Standpunkt vertreten: Wenn es überhaupt eine Pädagogik im Sinne einer spezifischen Beobachtungs-, Kommunikations- und Interaktionsweise, einer eigenen Profession, oder, wie es die postkritische Pädagogik sagen würde:

1 Die Systemtheorie spricht vom Erziehungssystem und meint mit Pädagogik die Selbstbeschreibung der Erziehungspraxis (s. Abb. 1).

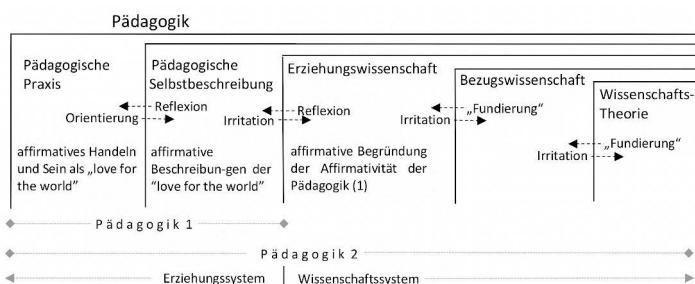
Abb. 3.: Drei Affirmativitätsformen der postkritischen Pädagogik.



eines originären In-der-Welt-Seins gibt, dann nur, insofern und solange sie sich von anderen Modi abheben kann bzw. gegen deren Einflüsse abgrenzt. Ob es sie geben sollte, ob wir also in einer modernen, funktional differenzierten Gesellschaft mit spezialisierten Institutionen leben wollen oder nicht, ist eine politische Frage, zu der sich seit der Aufklärung wohl sämtliche, aber gerade aktuelle erziehungswissenschaftliche Ansätze positionieren (vgl. Oelkers 2015). Dass hier die postkritische Pädagogik mit einem klaren Ja antwortet, macht sie als Erziehungswissenschaft nicht auffällig normativ oder affirmativ. Das Argument nämlich, das sie dazu führt, ist keineswegs politisch oder auch nur normativ. Dass die Affirmation der eigenen professionellen Praxis nur im Rückgriff auf affirmative Semantiken im Gefüge einer relativ kohärenten Selbstbeschreibung gelingt, kann systemtheoretisch bzw. strukturfunktionalistisch herausgearbeitet werden (vgl. Krönig 2022). Ob pädagogische Praxis ohne Selbstaffirmation auskommen kann, ist zumindest zweifelhaft. Wie eingangs skizziert, kann von Pädagogik, die ihre eigenen Einflussnahmeversuche nicht selbstreferentiell mittels affirmativer Semantiken von Manipulation, Dressur und Indoktrination unterscheidet, nicht sinnvoll gesprochen werden. Die erziehungswissenschaftliche Begründung der Affirmativität der

Pädagogik ist also zwar affirmativ, kommt aber mit einer bloßen – nahezu formalen – Affirmation der funktional differenzierten Gesellschaft aus, um daraus die Autonomie der Pädagogik abzuleiten, aus der wiederum die funktionale Notwendigkeit affirmativer Semantiken abgeleitet werden kann. Das theoretische Pendant zur Spezifik des Erziehungssystems als ein System in der funktional differenzierten Gesellschaft ist in der postkritischen Pädagogik das Pädagogische in Abgrenzung zum Politischen, Ökonomischen, Religiösen, Wissenschaftlichen etc. Diese Bereiche werden nicht soziologisch, sondern philosophisch über je spezifische Formen des In-der-Welt-Seins differenziert. Dieser Sachverhalt bezieht sich also auf die Ebene der Bezugswissenschaft, auf die die Erziehungswissenschaft als Irritationsquelle zurückgreift, d.h. um sich mit Konzepten zu stimulieren, deren Gesamtzusammenhang in anderen Disziplinen komplexitätsadäquat diskutiert wird und die daher in der Erziehungswissenschaft zugleich anschließen und sich entziehen, mithin Reibung erzeugen. Da sich die Erziehungswissenschaften gezielt auf Irritationen aus verschiedenen Bezugswissenschaften einstellt, bleibt sie sozusagen im Diskurs, partizipiert an verschiedenen Wissenserzeugungsprozessen und sieht sich dadurch in gewisser Weise wissenschaftlich (z.B. soziologisch, psychologisch, philosophisch) »fundiert«.

Abb. 4.: Pädagogik als Einheit der Differenz von Reflexionsverhältnissen.



Dass die Bezugswissenschaft im Falle der postkritischen Pädagogik im Wesentlichen die Philosophie ist und dabei im Besonderen ontologische Ansätze Berücksichtigung finden, kann die aktuelle eher sozialwissenschaftlich geprägte Erziehungswissenschaft irritieren. Ob der philosophische, in diesem Falle auch ontologische Fundierungsversuch haltbar ist, müsste auf der wissenschaftstheoretischen Reflexionsebene diskutiert werden. Die Kontingenz selektiven Zugriffs auf bezugswissenschaftliche Diskurse, die prinzipiell nie Komplexitätsadäquat ‚importiert‘ werden können, ist ein grundsätzliches Problem der Erziehungswissenschaft. Schlichte Verweise darauf, dass sich die postkritische Pädagogik ontologisch zu fundieren sucht und dass dies einer Essentialisierung gleichkomme (vgl. Hodgson 2020), erreichen jedenfalls selber nicht die wissenschaftstheoretische Reflexionsebene.

Aus all dem folgt, dass jede Kritik der postkritischen Pädagogik, die deren Affirmativität auf der Grundlage deren pädagogischer Semantiken in den Blick nimmt, ihr Ziel verfehlt. Genauso könnte man jeden Entwurf einer Pädagogik nach dem beurteilen, was praxisnah z.B. in Ratgebern oder Konzeptionen über diese geschrieben wird. Auch pädagogische Ansätze, die sich kritisch nennen, sind – wie gezeigt – sozusagen auf motivierende, orientierende, um nicht zu sagen: erbauliche und kitschige Semantiken angewiesen, die in diesem Fall aus dem aktivistischen Genre stammen und beispielsweise mit apokalyptischen Bildern die Leser*innen zum Erschauern bringen (vgl. Peters 2020) oder Formeln wie Gerechtigkeit (vgl. Papastefanou et al. 2020) an die Stelle von nur scheinbar affirmeren Semantiken wie Freiheit oder Bildung setzen. Auch dies ist auf der Ebene der pädagogischen Selbstbeschreibungen nicht zu kritisieren. Die Kritik muss sich hier wie da in die andere Richtung wenden und die Reflexionsinstanzen der Bezugswissenschaften und der Wissenschaftstheorie aufrufen. Die Auseinandersetzung mit der Philosophie und wissenschaftstheoretischen Grundlage der postkritischen Pädagogik steht noch aus und kann nicht durch Geschmacksfragen (welche Semantiken auf der Selbstbeschreibungsebene mehr oder weniger zusagen) ersetzt werden.

Literatur

- Binder, Ulrich; Heidenwag, Jari (2013): »Also sprach Janusz Korczak...« Eine Analyse von Korczaks Argumentationsarchitektur, in: Rosemarie Godel-Gaßner, Sabine Krehl: (Hg.): Facettenreich im Fokus. Janusz Korczak und seine Pädagogik – historische und aktuelle Perspektiven. Jena: Garamond-Verlag: S. 243-356.
- Binder, Ulrich; Krönig, Franz Kasper; Tenorth, Heinz-Elmar (2021): »Die Produktivität des Paradoxen. Eine Heuristik für erziehungswissenschaftliche »Euryalistik«, in: Ulrich Binder, Franz Kasper Krönig (Hg.): Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa: S. 14-51.
- Clam, Jean (2002): Was heißt, sich an Differenz statt an Identität orientieren? Zur De-ontologisierung in Philosophie und Sozialwissenschaft. Konstanz: UVK.
- Herbart, Johann Friedrich (1984 [1835]): Johann Friedrich Herbart. Band 1. Umriß pädagogischer Vorlesungen, besorgt von Josef Esterhues. Paderborn: Schöningh.
- Hodgson, Naomi (2020): »Post-critique, politics, and the political in educational philosophy«, in: On Education. Journal for Research and Debate, 3.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris, Zamojski, Piotr (2017): Manifesto for a Post-Critical Pedagogy. Earth (Milky Way): punctum books.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2022): »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik«, in: Martin Bittner, Anke Wischmann (Hg.): Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«. Bielefeld: transcript Verlag: S. 19-24.
- Krönig, Franz Kasper (Hg.) (2018a): Kritisches Glossar Kindheitspädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Krönig, Franz Kasper (2018b): »Modernisierungserzählungen in der Pädagogik. Ein systemtheoretischer Orientierungsversuch mit ideologiekritischer Wendung«, in: Ulrich Binder (Hg.): Modernisierung und Pädagogik – ambivalente und paradoxe Interdependenzen. Weinheim: Beltz Juventa: S. 31-44.

- Krönig, Franz Kasper (2020): »Auswege aus dem Macht-Äther. Post-kritische Friedenspädagogik als Beispiel autonomer Kindheitspädagogik«, in *neue praxis* (5) 20, 2020: S. 481-491.
- Krönig, Franz Kasper (2022): »Ist die Kindheitspädagogik ökonomisierbar? Zur Frage der Autonomie kindheitspädagogischer Kommunikation als Bedingung von Ökonomisierung«, in: Johanna Mieren-dorff, Thomas Grunau, Thomas Höhne (Hg.): *Der Elementarbereich im Wandel*. Weinheim: Beltz Juventa: S. 90-105.
- Liegle, Ludwig (2009): »Wir brauchen eine Didaktik der indirekten Erziehung«, in: *Betrifft Kinder* (9) 9: S. 6-13.
- Luhmann, Niklas (1991): »Das Kind als Medium der Erziehung«, in *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (91) 1: S. 19-40.
- Luhmann, Niklas (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marius, Benjamin/Jahraus, Oliver (1997): *Systemtheorie und Dekonstruktion. Die Supertheorien Niklas Luhmanns und Jacques Derridas im Vergleich*. Siegen: Lumis.
- Messinger, Chana (2012): Knocking Down a Steel Man: How to Argue Better The Merely Real [Online]. Available from: <https://themerelyreal.wordpress.com/2012/12/07/steelmanning/> [Abfragedatum: 07.12.2012 2021].
- Oelkers, Jürgen (2015): »Ist die Erziehungswissenschaft politisch?«, in: *Erziehungswissenschaft*, 26 (50): S. 37-44.
- Papastefanou, Marianna; Zembylas, Michalinos; Bostad, Inga; Oral, Sevgut Benhur; Drousioti, Kalli; Kouppanou, Anna; Strand, Torill; Wain, Kenneth/Peters, Michael A./Tesar, Marek (2020): »Philosophy of education in a new key: Education for justice now«, in *Educational Philosophy and Theory*, August 2020: S. 1-16.
- Peters, Michael A. (2020): »The Armageddon Club: education for the future of humanity«, in: *Educational Philosophy and Theory*, 52: S. 816-819.
- Radtke, Frank-Olaf (2019): »Konkurrierende Eigennormativitäten«, in: Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren, Jörg Zirfas (Hg.):

- Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS: S. 329-342.
- Reichenbach, Roland (2003): »Pädagogischer Kitsch«, in Zeitschrift für Pädagogik, 49 (6): S. 775-789.
- Stäheli, Urs (1998): »Die Nachträglichkeit der Semantik. Zum Verhältnis von Sozialstruktur und Semantik«, in: Soziale Systeme, 4: S. 315-339.
- Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2020): »Towards an immanent ontology of teaching Leonard Bernstein as a case-study«, in: Ethics and Education, 15: S. 1-17.

Im Gespräch über das post-kritische Manifest oder was die Professionalisierung in der Post-Kritik finden könnte

Britta Breser und Julia Seyss-Inquart

Julia: Ganz ehrlich, das Manifest nervt! Es sperrt sich meiner – wahrscheinlich auch nicht nur meiner, sondern überhaupt einer – wissenschaftlichen Bearbeitung: Es weist nur sehr spärlich aus, auf welche Denker*innen und Theorien es Bezug nimmt und doch tut es das ziemlich intensiv. Die Formulierungen sind schwer zugänglich und sie gehorchen nicht den üblichen wissenschaftlichen Spielregeln von Anknüpfung und Abgrenzung. Das post-kritische Manifest kommt mir gar nicht post-kritisch, sondern recht ausschließend vor.

Britta: Ich stoße mich auch am Ausschließenden dieses Textes. Warum werden so starke Grenzen vom Einen zum Anderen gezogen? Diese Absolutheit ist doch gerade aus der post-kritischen Sicht des Manifests heraus problematisch. Daher behaupte ich: Das Manifest erfüllt damit gar nicht, was es einfordert. Und ich frage mich, ob sich überhaupt offensichtlich zeigt, was das Manifest denn tatsächlich will?

Julia: Ich finde es nachvollziehbar, dass ein Manifest Absolutheit braucht, sonst ist es ja kein Manifest. Aber durch diese Absolutheit ist es sicherlich keine gewohnte wissenschaftliche Textsorte. Was mich irritiert, ist die Zugänglichkeit oder vielmehr die fehlende Zugänglichkeit für Leser*innen.

Britta: Das Manifest verschließt sich immer wieder und lässt dadurch vieles ungesagt. Manchmal entstehen facettenreichere, manchmal nur bruchstückartige Assoziationen. Doch sie bleiben insgesamt

vage. Da die Perspektive des Textes letztendlich nicht eindeutig kenntlich gemacht wird, fehlt auch ein stabiler Orientierungsrahmen zur Einordnung. Es bleibt unklar: Aus welcher Perspektive wird denn hier eigentlich gesprochen? Apropos ›Perspektive‹: Aus welcher Perspektive sprechen denn wir, wenn wir das Manifest diskutieren? An dieser Stelle sollten doch auch wir unseren eigenen ›Sehepunkt‹ deklarieren, der sich nicht abschütteln lässt und unseren Blick auf das Manifest beeinflusst! Als Historikerin und Politikwissenschaftlerin mit Schwerpunkt Politischer Bildung bzw. Politikdidaktik sind mir ›Interessens- und Standortgebundenheit‹ besonders wichtig, wenn es um die Reflexion von Quellen, von (wissenschaftlicher) Erkenntnis bzw. um die eigene Urteilsbildung geht. Denn Urteilsbildung erfordert das Mitdenken von Einschränkungen, die sich durch die Perspektivität einer Quelle ergeben (Koselleck 1979: 176-178; Krammer 2008: 6; Spieß 2014: 22). Mannheim spricht diesbezüglich von der ›Seinsverbundenheit‹, um auf die jeweiligen soziokulturellen Bedingungen von Wissen und Erkennen zu verweisen (Mannheim 2015: 229-239).

Julia: Mein momentanes wissenschaftliches Zuhause sind die Professionstheorien und die Professionalisierungsforschung im Lehramt bzw. im Lehrberuf. Obwohl sie als vergleichsweise junges wissenschaftliches Feld gelten (Hascher 2012: 89-90), ist dieses weder für seine Innovationsfreudigkeit noch für seinen Hang zur Kritik bekannt geworden. Meist beziehen sich erziehungswissenschaftliche Professionalisierungstheorien auf kompetenz- oder biografietheoretische Überlegungen, manchmal auf strukturtheoretische Ansätze und noch seltener werden kritische, poststrukturalistische oder dekonstruktive Theorien herangezogen (für eine Übersicht über die verschiedenen professionstheoretischen Ansätze siehe Helsper 2021). In diesem Feld bewege ich mich mit einer bildungstheoretischen und qualitativ forschenden Perspektive mit Blick auf die Lehramtsausbildung. Was mich dort interessiert, sind berufliche Entwicklungsprozesse mit ihren Rahmenbedingungen und ihrer gesellschaftlichen Eingebundenheit – das ist es auch, was ich als Professionalisierung bezeichnen würde. Werner Helsper (2021: 57) beschreibt dies auch, indem er auf zwei Perspektiven von Professionalisierung hinweist, eine »(berufs)biogra-

phische Prozessperspektive« und eine »gesellschaftliche Perspektive der Erzeugung und sozialen Institutionalisierung der Grundlagen von Professionalität«. Was die Professionalisierung in der Post-Kritik finden könnte, erschließt sich mir zumindest auf den ersten Blick nicht gleich.

Britta: Wenn ich »Post-Kritik« höre, werde ich aufmerksam! Als Politische Bildnerin frage ich mich: Weshalb soll sich mein Blick jemals vom Prinzip der Kritik ablenken und darf er das überhaupt? Didaktische Interventionen in der Politischen Bildung rücken bei der Bearbeitung gesellschaftlicher und politischer Phänomene stets die Kritikfähigkeit zur Förderung politischer Mündigkeit in den Mittelpunkt (Sander et al. 2016: 8). Dazu zählt »Erziehung zum Widerspruch« (Adorno 1971: 145). Viel mehr noch: Das Herausarbeiten politischer Kontroversen (Prinzip der Kontroversität) – und damit die vielfältige Darstellung von sich widersprechenden Standpunkten – durch die Lehrperson fördert aus Sicht der Politischen Bildung die Kritikfähigkeit der Lernenden. Sie ist damit auch ein wesentliches Mittel für die Entwicklung von Urteilsbildung sowie Voraussetzung für ein funktionierendes demokratisches Miteinander (Sander 2013: 196-197). Denn, so die Annahme, die kontroverse Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen trägt nicht nur zur Kritikförderung und Klärung des eigenen Standpunktes, sondern auch zu einer demokratischen Haltung – wie Toleranz gegenüber anderen Meinungen – bei (Leimgruber 2015).

Professionalisierung im Handlungsfeld Lehrberuf bedeutet damit auch, normative Anforderungen an die Politische Bildung – wie die Entwicklung von Kritikfähigkeit der Lernenden – vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und politischer Veränderungen immer wieder neu zu denken. Speziell in Hinblick auf den Themenkomplex der politikdidaktischen Medienbildung möchte ich dazu etwas einwerfen: Mich beschäftigt gerade der Umgang mit global vernetzter Medienkommunikation in der Lehrer*innenbildung und deren Auswirkungen auf die Demokratieentwicklung. Angesichts der Zunahme kommunikativer Polarisierung und der Vertiefung gesellschaftlicher Spaltungen, welche durch kontroverse Medienkommunikation eklatant verstärkt werden, genügt es aus demokratischer Sicht gegenwärtig möglicherweise

nicht mehr, bloß Kritikfähigkeit und das Prinzip der Kontroversität hochzuhalten. Das zunehmende gesellschaftliche Auseinanderklaffen macht es erforderlich, die im bisherigen politikdidaktischen Diskurs vernachlässigte Entwicklung politischer Handlungsfähigkeit (Sander 2013: 91-95; Krammer 2008: 7) verstärkt in den Blick zu nehmen, um den Anforderungen für ein demokratisches Zusammenleben gerechter zu werden. Dieses aktuelle Spannungsfeld gibt mir einen Anknüpfungspunkt an das Manifest.

Julia: Mich erwischt das Manifest trotz seiner Sperrigkeit an einem Punkt, der mir immer wieder zu denken gibt: Dem Wunsch, dass es etwas geben sollte, das über Kritik hinausgeht. Der Beobachtung, dass Kritik absolut notwendig aber nicht hinreichend für pädagogisches Handeln ist. Dem starken Bedürfnis nach Handlungsfähigkeit, das ich in der Arbeit mit Lehramtsstudierenden wahrnehme. Agnieszka Czejkowska hat das schon in einem Artikel 2013 mit den Worten aufgegriffen: »Bitte nicht immer alles in Frage stellen« (Czejkowska 2013). Das Manifest verspricht die »Möglichkeit der Erneuerung unserer gemeinsamen Welt« (Hodgson et al. 2022: 23) und, »Verantwortung« für die Welt übernehmen zu können (Hodgson et al. 2022: 24) und das halte ich für wichtige Ansatzpunkte.

Britta: Gegenwärtige gesellschaftliche Phänomene sind häufig bestimmt von einseitigen oder wechselseitigen Abhängigkeiten. Aktuelle gesellschaftliche Krisen zeigen diese Vernetzungen besonders deutlich. Sie rufen damit das Gefühl von Ohnmacht und zugleich das Bedürfnis nach Handlungsfähigkeit hervor, mitunter sogar die Notwendigkeit zu gemeinsamem Handeln – ich denke hier speziell an die Klimakrise. Und ich meine, dass wir in den Professionalisierungsdiskursen zur Politischen Bildung und Politikdidaktik bislang zu wenig darauf geachtet haben, der Vermittlung und Ausgestaltung von Handlungsspielräumen Platz zu geben. »Handlung« verstehe ich hier zum einen als »kommunikatives, verständigungsorientiertes Handeln« im Sinne von Habermas (Habermas 1995/2019), dem Bedeutung für die Gesellschaftsentwicklung zukommt. Zum anderen denke ich ganz pragmatisch spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der prozessualen politischen Ebene mit, um »politische Konflikte auszutragen [...] sowie an der Lösung von

Problemen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft unter Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse mitzuwirken» (Krammer 2008: 7). Doch ob Klima-, Corona- oder Migrationskrise – aufgrund vielfacher (Inter-)Dependenzen auf zahlreichen Ebenen wird dem zur Mitarbeit an gesellschaftlichen Problemen handlungsbereiten Individuum stets auch Ohnmacht schonungslos offengelegt (Möller et al. 2020). In der pädagogischen Bearbeitung von Ohnmachtserfahrungen gilt es daher letztendlich doch immer wieder, auch zur Kritik an gegenwärtigen Zuständen zurückzukehren, um Handlungsspielräume zu sichern: z.B. ein kritisches Bewusstsein für fehlende Zuständigkeiten oder gesellschaftliche Pattsituationen sowie eine kritische Überprüfung politischer Funktionsweisen und Entscheidungsprozesse in einem demokratischen Mehrebenensystem (Diendorfer 2011: 3). Daher ist in der Tat zu hinterfragen, ob die »Möglichkeit der Erneuerung unserer gemeinsamen Welt« (Hodgson et al. 2022: 23) durch eine »Verschiebung von der **kritischen Pädagogik** zur **post-kritischen Pädagogik**« (ebd.: 21) nicht doch vielfach ein leeres, mitunter auch gefährliches Versprechen sein könnte?

Julia: Mein kritisch geschultes Denken sagt mir sofort, dass das Manifest naiv, wenn nicht sogar »pädagogischer Kitsch« (Reichenbach 2003) sein könnte und das macht mich zögerlich mit dem Post-Kritischen. Mein Verständnis von Kritik basiert auf meiner Auseinandersetzung mit der Foucaultschen Diskursanalyse, deren Haltung Martin Saar (2007: 185) auch als »Defamiliarisierung« bezeichnet. Diese Kritik ist eine Kritik am Gegenwärtigen in Form der Offenlegung von Wissensordnungen und -arrangements, um mit Hilfe dieser Erkenntnisse ein neues Verhältnis zu Gegenwärtigem zu entwickeln. Michel Foucault (1992: 15) geht davon aus, dass »die Kritik die Funktion der Entunterwerfung« hat (1984) und, dass diese »versucht [...] der unbestimmten Arbeit der Freiheit einen neuen Impuls zu geben«. Allerdings passiert dies nicht durch Bewertung – im Sinne von ›dieser Prozess ist richtig verlaufen bzw. dieser falsch‹ –, sondern durch ein Infragestellen gegenwärtiger Ordnungen. Zentral ist dabei, durch die Kritik nicht auf ein utopisches Anderes zu hoffen, das jenseits von diskursiven Ordnungen stehen würde, sondern auf eine Befremdung

bestehender Ordnungen zu setzen, um diese zu verschieben. Foucault (1980/1996: 106-107) drückt dieses Streben nach Veränderung folgendermaßen aus: »Es geht darum, wenn nicht Lösungen zu finden, so doch Schritt für Schritt spürbare Modifikationen zu bewirken, zumindest die Gegebenheit des Problems zu verändern.«

Wenn ich nun das Manifest lese und versuche, mir einen Reim darauf zu machen, so fällt mir auf, dass die Grundsätze, die im Manifest postuliert werden, einen vollkommen anderen Fokus haben. Mit meiner Kritik bin ich damit befasst, das was ist zu verstehen und mich zu fragen, wie es einzuordnen ist (ganz im Sinne von Foucaults Auseinandersetzung mit der Erzeugung von Wahrheit, wie sie mit Diskurs- und Dispositivanalysen betrieben werden). Die Post-Kritik fokussiert hingegen darauf, was »gut« ist und möchte dies stärken. Im Manifest (Hodgson et al. 2022: 23) wird dies mit der »Bejahung der Wertigkeit dessen, was wir in der Gegenwart tun« beschrieben. Mit meiner Kritik bin ich also an der Gegenwart (oder vielleicht sogar an der Vergangenheit) orientiert und richte den Blick auf die Dinge, die problematisch sind – das wirkt erst einmal mühsam und beschwerlich. Der Post-Kritik würde ich hingegen eine Gegenwartsorientierung unterstellen, die mit der »Möglichkeit der Erneuerung« und der »pädagogischen Hoffnung« (ebd.: 23) in die Zukunft hineinreicht – das wirkt auf mich sehr viel flockiger und unangestrengter. Ob es das wohl auch ist?

Britta: Und als Historikerin, die von der Reziprozität der verschiedenen Zeithorizonte ausgeht, behaupte ich, dass die Zukunftsorientierung des Manifests stets auch in Zusammenhang mit einer spezifischen Vergangenheitsdeutung bzw. einem spezifischen Gegenwartsverständnis zu lesen ist (Jeismann 1997: 42; Jansen/Thünemann 2021). Das heißt: Soziale Formationen sind »zeitgebunden« und die Sorge um die Zukunft bzw. das Interesse an der Zukunft sind als ein Antrieb aus einer vergangenen oder gegenwärtigen Problembewältigung heraus zu interpretieren (Lange 2004). Ich würde also behaupten, dass der Impetus für dieses Manifest wohl auch aus einer Kritik am gegenwärtigen Zustand entstanden sein könnte. Ob das Manifest demnach womöglich kritischer ist als es sich selbst deklarieren möchte?

Kritik sollte darüber hinaus nicht bloß als Blick auf das Problematische reduziert werden, sondern ich verstehe sie zugleich auch als zukunftsorientierte ›Handlungsaufforderung‹, als ›Motivation zur Erneuerung‹ und als ›Lernanlass‹. Dies ist doch – auch im Sinne des Manifests – »wert, geachtet zu werden« (Hodgson et al. 2022: 22)!

Julia: Eine Beobachtung, die mich dazu bringt, die Post-Kritik ausprobieren zu wollen. Wir könnten uns in einer post-kritischen Haltung mit offenem Ausgang versuchen. Offen deshalb, weil ich mir nicht sicher bin, was Post-Kritik nun wirklich ist. Sie verbleibt im Manifest schemenhaft und vage, arbeitet sich mehr an der Kritik ab, als sie von der Post-Kritik preisgibt.

Britta: Ich beginne mal mit dem Zitat »die Kritik ist getrieben von der Leidenschaft zum Hass« (Hodgson et al. 2022: 23). Dazu fällt mir ein, dass eine isolierte Fokussierung auf die Entwicklung von Kritikfähigkeit zu unerwünschten Effekten für das gesellschaftliche Zusammenleben führen kann. Demnach kann Kritik – eingebettet in mannigfaltige gesellschaftliche Kontroversen – in der Tat als eine Art zerstörerisches Element dessen entlarvt werden, was uns als Politische Bildner*innen in einem demokratischen Gemeinwesen wert ist »zu bewahren, anzuerkennen und zu befürworten« (ebd.: 23). Das zeigt sich gerade in der aktuellen gesellschaftlichen Verfasstheit sehr deutlich. Pörksen spricht aufgrund zunehmender gesellschaftlicher Polarisierung von einer »Verschlechterung des Kommunikationsklimas« (Pörksen 2018: 70) und konstatiert, dass Hass, Hetze, Misstrauen und Wut das gemeinsame gesellschaftliche Gespräch bereits ruinieren. Die »große Gereiztheit« habe inzwischen den Diskurs und den Diskurs über den Diskurs erreicht (ebd.: 70-71). Wenn in zunehmendem Maß Falschmeldungen erfunden werden, um Kontroversen zu entfachen, klafft ein Gemeinwesen auseinander (Himmelrath/Egbers 2018: 14). Nach Krastev führt Misstrauen aufgrund von Verschwörungstheorien aktuell nicht mehr zu einer Ermächtigung zu politischem Handeln, sondern – ganz im Gegenteil – zu Handlungsunfähigkeit und zur Zuschreibung von Opferrollen. Der dadurch einhergehende Verlust des Konzepts von ›citizenship‹, das eng verbunden ist mit der Idee, die Welt verändern zu können, werde zunehmend abgelöst von Paralyse (Krastev 2021).

Ich folgere nun: Post-Kritik könnte hier ihren Einsatz in der Hinwendung zum didaktischen Prinzip der politischen Handlungsorientierung haben. Dazu gehört einerseits freilich die Sicherung von ›Handlungsspielräumen‹ und andererseits deren Gestaltung, für die ›Handlungsfähigkeit‹ entwickelt werden muss. Dies betrifft wesentliche Kernpunkte demokratischen Zusammenlebens zur Umsetzung der demokratischen Ziele der Politischen Bildung. Handlungsdispositionen und Interventionskompetenzen werden demnach direkt aus der subjektiven Perspektive der Lernenden eingeübt (Kötters-König 2001: 6). So könnten, im Sinne des post-kritischen Manifests, Voraussetzungen geschaffen werden, damit »die Neuankömmlinge die Welt nach ihren eigenen Bedingungen fortführen« (Hodgson et al. 2022: 23).

Julia: Das erinnert mich an Ergebnisse aus meinem aktuellen Forschungsprojekt ›Pädagogische Professionalisierung forschend begleiten‹. Im Rahmen der Analyse von schriftlichen Reflexionsprüfungen von Lehramtsstudierenden haben wir mit Hilfe der Dokumentarischen Subjektivierungsanalyse (Amling/Geimer 2016) Subjektfiguren beschrieben, die den Studierenden besonders attraktiv erscheinen. Eine der zentralen normativen Erwartungen, die in den Daten Niederschlag findet, ist die der ›Souveränität als Lehrperson‹. Die Erzählungen der Studierenden funktionieren nach dem Schema: Ich war nicht souverän, jetzt bin ich durch die Arbeit an bestimmten Aspekten meines Selbst als Lehrperson souveräner. Die Subjektfigur der souveränen Lehrperson ist in der Vorstellung der Studierenden eine, die selbstbewusst und unabhängig das Klassengeschehen steuert. Mit meinem kritischen Zugang fällt mir hier ein sehr klassisches Subjektverständnis (etwa beschrieben von Sattler 2009: 9) ins Auge und das Streben nach Souveränität erscheint damit problematisch. Wissen wir doch spätestens seit Butler und Foucault, dass Souveränität nicht zu haben ist, sondern das Subjekt immer eingebunden ist in Macht- und Wissenskomplexe, Diskurse, Ein- und Ausschlüsse etc. So weit, so gut. Wenn meine Haltung aber nun Post-Kritik heißt, was wird dann sichtbar? Ich könnte das Streben nach Souveränität auch als etwas begreifen, das es »zu schützen und zu sorgen« gilt, um der »Möglichkeit der Erneuerung« Raum zu geben, wie es das Manifest (Hodgson et al.

2022: 23) fordert – vielleicht ist ja gerade der Wunsch, die eigenen Handlungsfähigkeiten zu erweitern und dadurch Souveränität zu erlangen, ein schützenswerter? In den Daten aus dem Projekt finden sich Hinweise darauf, dass das souveräne Lehrer*innensubjekt der Studierenden nicht zwingend eine umfassende Souveränität als Ziel vor Augen hat – in den analysierten Fällen streben die Studierenden vor allem nach Handlungsfähigkeit in der Initiierung von Lernprozessen sowie in der Leitung von Großgruppen. Weitergedacht könnte mit einer post-kritischen Haltung das Streben nach Souveränität auch als »Möglichkeit der Erneuerung« (ebd.: 23) interpretiert werden. Im Sinne der »pädagogische[n] Hoffnung« (ebd.: 9) könnte ich an dieser Stelle den Studierenden vertrauen, dass diese mit ihrer partiellen Souveränität die Schulwelt neu gestalten werden. Nur dann stellt sich die Frage, was genau erneuert wird – wenn die partielle Souveränität der Erneuerung der Welt dient, was soll erneuert werden? Damit bereitet die partielle Souveränität der Studierenden auch den Weg für die Frage, welche »Dinge [...] es wert sind, weitergegeben zu werden« (ebd.: 23), was vermittelt werden soll. Das ist eine neue Wendung von Souveränität, die mir zu denken gibt: Ist doch nicht alles schlecht am Wunsch nach Souveränität? Unbeantwortet bleibt allerdings die Frage, welche Maßstäbe anzulegen sind, um zu beurteilen, »was es wert ist«. Woher soll der Maßstab kommen? Darauf gibt mir das Manifest keine Antworten.

Britta: Das, »was gut ist in der Welt« und »was wir uns zu erhalten wünschen« (Hodgson et al. 2022: 24), wird in einem demokratischen Gemeinwesen in jeder Generation oder gar andauernd immer neu individuell zu identifizieren und in der Folge kollektiv auszuhandeln sein. Aufgrund der Gefahr einseitiger Parteinausnahme und Beeinflussung ist das Prinzip der Handlungsorientierung in institutionalisierten (hoch-)schulischen Bildungsprozessen daher zugleich mit Vorsicht zu behandeln. Der historische Kontext unserer Bildungssysteme – nicht nur auf den Nationalsozialismus bezogen – erklärt die starke Fokussierung auf die Entwicklung von Kritikfähigkeit und die bisherige Vernachlässigung der politischen Handlungsorientierung in der Politischen Bildung und Politikdidaktik genauso wie die Betonung von Frei-

willigkeit und ebenso das Recht auf Nicht-Teilnahme (Nonnenmacher 2010: 466-467). Um nicht »Gewalt« gegen den Anderen« (Hodgson et al. 2022: 20) auszuüben, fordert der Beutelsbacher Konsens (Wehling 1977) – im deutschen Sprachraum eine Art Kodex und Berufsethos für Politische Bildner*innen – von jeglicher Überwältigung abzusehen. Es gilt demnach, Lernende in die Lage zu versetzen, »nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner [*ihrer] Interessen zu beeinflussen« (ebd.: 180). Eine isolierte Orientierung am »Gute[n] in der Welt« (Hodgson et al. 2022: 24) wirft für mich den Verdacht auf, Komplexität zu trivialisieren sowie (Inter-)Dependenzen und damit verbundene Ambiguitäten gesellschaftlicher Sachverhalte zu vernachlässigen (Kötters-König 2001: 6).

Julia: Bei mir tauchen auch Warnleuchten auf, trotzdem möchte ich noch einmal meine Gedanken zu Souveränität und dem Wertvollen weiterspinnen. Vielleicht könnte es im Sinne der Post-Kritik für mein Forschungsprojekt darum gehen, forschend zu erfassen, was aus Perspektive der Studierenden weitergegeben werden soll. Während ich mit der Kritik bei der Stelle gelandet bin, das Streben nach Souveränität als problematisch zu verstehen, legt mir die Post-Kritik Fragen nach dem Guten, dem Wertvollen und dem Erhaltenswerten nahe. Damit könnte sich auch mein Forschungsfokus verschieben: Weg vom ›Was erscheint den Studierenden besonders attraktiv?‹ hin zu ›Was ist den Studierenden so wertvoll, dass sie es den Schüler*innen vermitteln möchten?‹. Ich merke, wie sich meine Wahrnehmung hier ein Stück verändert und sich der Wunsch nach Souveränität damit eher in Richtung eines methodischen Aspekts in der Gestaltung von Unterricht verschiebt. Damit wird Platz für die post-kritischen Fragen nach dem Wertvollen und, professionstheoretisch weitergedacht, nach dem Berufsethos. Zumindest eine interessante Wendung, würde ich sagen. Insofern könnte die Professionalisierung in der Post-Kritik die Erinnerung daran finden, dass dem Berufsethos mehr Aufmerksamkeit zu schenken ist. Dagegen hat auch mein kritisches Ich nichts einzuwenden. Allerdings beharrt mein kritisches Ich darauf, dass die kritische Einordnung des Wunsches nach Souveränität genauso wichtig ist, wie das Erkunden des Berufsethos.

Britta: Wenn du von Souveränität sprichst, wird mir ein weiterer Aspekt des Manifests bewusst, der mir zu denken gibt. Die Politikwissenschaft definiert Souveränität als ›Unabhängigkeit‹ und ›Unumschränktheit‹ oder als ›völlige Hoheitsgewalt‹ (Gärtner 2008). Für Demokratien gilt: Das Kollektiv ist der Souverän. Um kollektive Souveränität in diesem Sinne zu verwirklichen, braucht es Zugewandtheit in einem gemeinsamen Diskurs- und Handlungsräum – ist das vielleicht der ›Raum der Gemeinsamkeit‹ (Hodgson et al. 2022: 21) des Manifests?

Post-kritisches Handeln in der Demokratie-Bildung könnte demzufolge die Herstellung einer ›Erprobung von Zugewandtheit‹ sein. Der ›Raum der Gemeinsamkeit‹ wären Handlungsräume, die gemeinsame Erfahrungen in den Vordergrund stellen, um an der Lösung von (gemeinsam geteilten) Problemen zu arbeiten. Ich frage mich, wie Lehr- und Lernprozesse aussehen könnten, die gemeinsame Verständigungs- und Aushandlungsprozesse sowie Strategien für gemeinsames gesellschaftliches Handeln in den Vordergrund stellen? Diese Räume könnten konzipiert werden mit dem Blick auf (Kommunikations-)Vernetzungen zu anderen gesellschaftlichen Akteur*innen. Zu dieser Herstellung eines Netzwerks an vielfältigen Beziehungen könnte gehören, was Lynette Shultz als »building knowledge in partnership« (2007: 255) bezeichnet: das Herausarbeiten von gemeinsamen Positionen, ein kollaborativer Austausch von Wissen, Perspektiven, Kreativität und Innovation zur Behebung gemeinsamer Probleme sowie der Aufbau von Partner*innenschaften, um gemeinsame Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und politische Handlungsfähigkeit zu entwickeln (ebd.: 254-256). Ein solcher Austausch von Erfahrung und Handlungsexpertise sollte zudem transnational konzipiert werden, denn gegenwärtige gesellschaftliche Phänomene sind von einseitigen oder wechselseitigen Abhängigkeiten bestimmt, die grenzüberschreitendes gemeinsames Handeln verlangen. »Grundsätzliche Fragen und Probleme des Politischen« (Sander 2009: 60) können dabei als gemeinsam geteilte Welterfahrung wahrgenommen werden.

Julia: Der ›Raum der Gemeinsamkeit‹ basiert, laut dem Manifest, auf Gleichheit – Gleichheit als (fiktiver) Ausgangspunkt, ohne dass angenommen wird, dass alle Menschen de facto gleich sind. Erst die ge-

meinsame Beschäftigung mit einem Stoff schafft Gleichheit (vgl. Hodgson et al. 2022: 21). Ziel für solche Räume müsste es also sein, gemeinsame Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit etwas zu ermöglichen, um Krisen zu überwinden. Das regt mich an, mich abermals in meiner post-kritischen Haltung zu probieren. In der Pädagogischen Hochschule, in der ich tätig bin, gibt es die Idee, Lehramtsstudierende, Lehrer*innen und Lehrende der Hochschule zusammenzubringen, um in »hybriden Räumen« (Bhabha 1990) zu einem gemeinsamen Austausch zu kommen. Bhabha entwickelte die Idee solcher »Artikulationsräume« aus einer postkolonialen Tradition heraus (Sieber 2012: 97): Der Austausch in den hybriden Räumen soll möglichst hierarchiefrei sein und im Kontext der Hochschule zur Professionalisierung aller beitragen. Das erinnert mich stark an den post-kritischen ›Raum der Gemeinsamkeit‹. Die Erfahrung in der Konzeption der hybriden Räume lässt mich allerdings fragen, wie wir die Aufmerksamkeit in diesen Räumen des Kontakts auf den Gegenstand richten können, wenn etwas wie ein Elefant im Raum steht, über den niemand sprechen kann? Kommen wir dabei nicht unausweichlich zu dem Punkt, an dem dieses Etwas zum Thema gemacht werden muss, um beim Gemeinsamen weiterkommen zu können?

Britta: Wenn es um die praktische Gestaltung von Bildungsprozessen geht, ist die Konfrontation mit Krisen und mitunter heiklen Themen von besonderer Bedeutung. Dabei ist vor allem die Bewusstmachung von hegemonial konstruierten Tabus wesentlich, die verschiedene Formen der Einbeziehung und Ausgrenzung nach sich ziehen und implizite gesellschaftliche Normen beinhalten (zum Tabubegriff im Sinne diskursiver Ausschließungen siehe Foucault 1974/2010: 11). Da Lehrpersonen bei der Weitergabe von gesellschaftlichen Werten bedeutsam sind, ist ihre kritische Reflexion speziell in heterogenen Gruppen und Gesellschaften von Relevanz. Hinzu kommt, dass neue Wissensbestände bzw. fremde Perspektiven die Grenzen von Tabus zudem neu vermessen. Wenn das Ziel also ein inklusives Zusammenleben sein sollte, das auf Gleichheit beruht, müssen bislang unausgesprochene Vereinbarungen hinterfragt werden (Agostini/Köffler 2017a: 14; Agostini/Köffler 2017b: 16-20). Aus diesem Grund scheint mir die Bear-

beitung von Tabus besonders wichtig. Sie sollte nicht aus dem – nach meinem Verständnis zu ›konflikt scheuen‹ – Raum der Gemeinsamkeit herausgehalten werden.

Julia: Ich stolpere auch über diese ›Harmoniebedürftigkeit‹ der Post-Kritik. Wenn es im ›Raum der Gemeinsamkeit‹ gut läuft, woher weiß ich, dass wir es mit ›wechselseitigem Verständnis und Respekt‹ (Hodgson et al. 2022: 21) zu tun haben und nicht nur mit schlichter Konsensorientierung?

Britta: Eine wichtige Frage – speziell auch für die Politische Bildung und Politikdidaktik. Ich denke, dass das Post-Kritische, also die Arbeit am Gemeinsamen, das Kritische stets braucht – etwa in Form einer Thematisierung von Differenzen anstatt einer De-Thematisierung. Und im Sinne der Post-Kritik könnte ein ›und‹ (Kritik und Post-Kritik) auch sehr viel produktiver sein als ein ›oder‹.

Julia: Damit wäre es keine »Verschiebung«, wie sie das Manifest (Hodgson et al. 2022: 21) proklamiert, sondern mehr eine zusätzliche Brille. Und wenn die Professionalisierung diese Brille in der Post-Kritik finden würde, würde es ihr durchaus gut stehen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1970): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Agostini, Evi; Köffler, Nadja Maria (2017a): »Tabus in und über den Lehrberuf. Vorwort«, in: Erziehung und Unterricht 1-2: S. 7-15.
- Agostini, Evi; Köffler, Nadja Maria (2017b): »Schule und Tabu. Eine theoretische Grundlegung aus psychoanalytischer, soziologischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive«, in: Erziehung und Unterricht 1-2: S. 16-25.
- Amling, Steffen; Geimer, Alexander (2016): »Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse«, in: Forum Qualitative Sozialforschung 17(3): S. 1-33.

- Bhabha, Homi K. (Hg.) (1990): *Nation and narration*. London/New York: Routledge.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Czejkowska, Agnieszka (2013): »Bitte nicht immer alles in Frage stellen! Zur Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses.«, in: Julia Seyss-Inquart (Hg.): *Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung*. Wien: Lötcker: S. 27-49.
- Diendorfer, Gertraud (2011): »Einleitung«, in: Forum Politische Bildung (Hg.): *Politische Handlungsspielräume. Informationen zur Politischen Bildung*, Bd. 34. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag: 3.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1984): »Was ist Aufklärung?«, in: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV: 1980-1988*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp: S. 687-707.
- Foucault, Michel (1980/1996): *Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1974/2010): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Gärtner, Reinhold (2008): *Politiklexikon: Souveränität*. Wien: Verlag Jungbrunnen. Abgerufen: https://www.politik-lexikon.at/souverae_nitaet [25.05.2021].
- Habermas, Jürgen (1995/2019): *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 Bände. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Himmelrath, Armin; Egbers, Julia (2018): *Fake News. Ein Handbuch für Schule und Unterricht*. Bern: hep verlag.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2022): »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik«, in: Martin Bittner, Anke Wischmann (Hg.): *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«*. Bielefeld: transcript Verlag: S. 19-24.
- Jansen, Johannes; Thünemann, Holger (2021): *Leitfaden Geschichtsdidaktik. Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin*. Universität zu Köln. Abgerufen: <https://www.historicum-estudies.net/etutoria>

- ls/leitfaden-geschichtsdidaktik/geschichtsdidaktik-als-wissenschaftschaftsdisziplin [02.05.2021].
- Jeismann, Karl-Ernst (1997): »Geschichtsbewußtsein – Theorie«, in: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Anette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze/Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung: S. 42-44.
- Koselleck, Reinhart (1979): *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kötters-König, Catrin (2001): »Handlungsorientierung und Kontroversität. Wege zur Wirksamkeit der politischen Bildung im Sozialkundeunterricht«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte 50/2001*: S. 6-12.
- Krammer, Reinhard (2008): *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Abgerufen: https://www.politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNJqx4JK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf [02.05.2021].
- Krastev, Ivan (2021): *Keynote beim Pfingstdialog Steiermark 2021: Geist & Gegenwart*. Schloss Seggau. Abgerufen: <https://www.pfingstdialog-steiermark.at/> [25.05.2021].
- Lange, Dirk (2004): »Geschichtsbewusstsein«, in: Lange, Dirk (2004): *Zwischen Politikgeschichte und Geschichtspolitik. Grundformen historisch-politischen Lernens*. Abgerufen: https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/geschichtsbewusstsein.html [05.05.2021].
- Leimgruber, Yvonne (2015): *Kontroversität und Meinungsvielfalt. PolitischeBildung.ch*. Abgerufen: <http://politischebildung.ch/fuer-lehrpersonen/didaktik-und-methoden/kontroversitaet> [02.01.2021].
- Mannheim, Karl (2015): *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Möller, Lara; Reitmair-Juárez, Susanne; Scheibenpflug, Kerstin (2020): *Pandemie und Hegemonie in der Demokratie. Entsicherung der Lebenswelt aus demokratiepolitischer Perspektive*. CPD Policy Blog. Abgerufen: <https://policyblog.uni-graz.at/2020/04/pandemie>

- und-hegemonie-in-der-demokratie-entsicherung-der-lebenswelt-aus-demokratiepolitischer-perspektive/ [02.05.2021].
- Nonnenmacher, Frank (2010): »Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts«, in: Bettina Lösch, Andreas Thimmel, (Hg.): *Kritische politische Bildung – Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts: Wochenschau: S. 459-470.
- Pörksen, Bernhard (2018): *Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung*. München: Carl Hanser Verlag.
- Reichenbach, Roland (2013): »Pädagogischer Kitsch«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (6): S. 775-789.
- Saar, Martin (2007): *Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault*. Frankfurt, New York: Campus.
- Sander, Wolfgang; Reinhardt, Sibylle; Petrik, Andreas; Lange, Dirk; Henkenborg, Peter; Hettke, Reinhold; Grammes, Tilman; Besand, Anja (2016): *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sander, Wolfgang (2013): *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sander, Wolfgang (2009): *Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung*. In: *Forum Politische Bildung* (Hg.): *Informationen zur Politischen Bildung*, Bd. 30. Innsbruck, Bozen, Wien: Studienverlag.
- Shultz, Lynette (2007): »Educating for global citizenship. Conflicting agendas and understandings«, in: *The Alberta Journal of Educational Research* 53/3: S. 248-258.
- Sieber, Cornelia (2012): »Der >dritte Raum des Aussprechens< – Hybridität –Minderheitendifferenz. Homi K. Bhabha: »The Location of Culture«, in: Julia Reuter, Alexandra Karentzos (Hg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien Wiesbaden: S. 97-108.
- Spieß, Christian (2014): *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wehling, Hans-Georg (1977): »Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch«, in: Siegfried Schiele, Herbert Schneider

(Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart:
Ernst Klett Verlag: S. 173-184.

Verortung der Post-Kritik in Erziehungswissenschaft und kritischer Theorie

Verwerten, entlarven, erleben.¹

Zu den unterschiedlichen Typen und Gebrauchsweisen von Bildungstheorie

Piotr Zamojski

Übersetzung aus dem Englischen von Robin Cackett, Juni 2021

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

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

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

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

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

Technische Bildungstheorien

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kritische Bildungstheorien

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Postkritische/affirmative/performative Bildungstheorien

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Schluss

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

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

Literatur

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

- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean.-Claude (2007 [1964]): *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Übers. St. Egger und E. Kessler. Konstanz: Konstanzer Universitätsverlag.
- Ellsworth, Elizabeth (1989): »Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of Critical Pedagogy«, in: *Harvard Educational Review* 59 (3): S. 297-324.
- Felski, Rita (2015): *The Limits of Critique*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Foucault, Michel (2009 [2001]): *Hermeneutik des Subjektst*: Vorlesungen am Collège de France 1981-1982, Übers. U. Bokelmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Freire, Paolo (1971 [1970]): *Pädagogik der Unterdrückten*. Übers. W. Simpfendorfer. Stuttgart/Berlin: Kreuz.
- Friesen, Norm (2011): *The Place of the Classroom and the Space of the Screen. Relational Pedagogy and Internet Technology*. New York: Peter Lang.
- Giroux, Henry A. (1983): *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, Henry A. (2005): *Schooling and the Struggle for Public Life. Democracy's Promise and Education's Challenge*. Second edition. Boulder/London: Paradigm.
- Gur-Ze'ev, I. (1998): Toward a nonrepressive Critical Pedagogy. *Educational Theory* 48(4): 463-486.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2022): »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik«, in: Martin Bittner, Anke Wischmann (Hg.): *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«*. Bielefeld: transcript Verlag: S. 19-24.
- Hodgson, Naomi; Ramaekers, Stefan (2019): *Philosophical Presentations of Raising Children: The Grammar of Upbringing*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Horkheimer, Max; Adorno Theodor W. (1969 [1947]): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Latour, Bruno (2007 [2004]): *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*. Übers. H. Jatho. Zürich/Berlin: diaphanes.

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

»Tausende von Folianten stürzten mir auf den Kopf.«

Agnieszka Czejkowska

Der vorliegende Essay versammelt unterschiedliche Textsorten. Es handelt sich um Klassiker der Literatur, aber auch um abenteuerliche Erzählungen, die sich in die Tradition prahlerischer Lügengeschichten einreihen; Liedertexte; Manifeste, die zunächst Herrschenden als Sprachrohr dienten, um später zum Instrument der Opposition zu werden. Schließlich finden sich Bezüge zu wissenschaftlichen Positionen. Bildungsphilosophische Auseinandersetzungen, die mit der eigenen Disziplin hadern, ohne jedoch das erlangte Problembewusstsein über Bord zu werfen. Ziel dieser Zusammenschau der so unterschiedlichen Textsorten ist ein Nachdenken, das der *post-kritischen* Setzung widersteht, wie sie von Naomi Hodgson, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski in ihrem *Manifesto for a post-critical pedagogy*¹ vorgenommen wird.

[...] als ich schon beträchtlich vorangekommen war, fühlte ich, wie mein Wagen unter mir einsank. Ich versuchte weiterzufahren, aber der Grund oder, besser ein ungeheures Gewölbe, gab unter mir nach, und mein Streitwagen stürzte mit allem tief hinunter. Vom Fall benommen, brauchte ich ein paar Augenblicke, um mich wieder zu fassen, bis ich endlich zu meinem Erstaunen erkannte, dass ich in die Bibliothek von Alexandria gefallen war und von einem Büchermeer überwältigt wurde. Tausende von Folianten stürzten mir auf den Kopf inmitten der Ruine jenes Teils des Gewölbes, durch das mein Wagen

1 Hodgson et al. 2017.

eingebrochen war, und begruben kurzzeitig meine Stiere und alles andere unter einem Haufen Gelehrsamkeit. (Raspe 2015 [1789]: 197)

Der Titel des Essays und die zitierte Stelle stammen aus der »Fortsetzung der Abenteuer von Baron Münchhausen« (»A Sequel«).² Darin lässt sich eine kritische Auseinandersetzung mit dem Bericht von James Bruce über seine Afrikaexpedition in den Jahren 1768 bis 1773 nachlesen³ – aber nicht nur. Im Gegensatz zu den ersten Abenteuern von Baron Münchhausen »Der auferstandene Gulliver oder das Laster zu lügen, umfassend dargestellt« (»Gulliver revived«)⁴ gibt es im Sequel einen durchgehenden Handlungsstrang. Die Geschichten sind fantastischer und zugleich gespickt mit historischen wie tagespolitischen Anspielungen, die in einer kuriosen Montage eine bestimmte Form des Widerspruchs erzeugen. Auf diese Weise hat Gesellschaftskritik neben abenteuerlichem Entdeckungsdrang ebenso Platz wie die exaltierte Schwärmerie für technische Errungenschaften und wahnwitzige Unternehmungen. So findet sich Baron Münchhausen in einen Handel von weißen Sklaven durch schwarze Sklavenhändler für unzugängliche Plantagen am Südpol verwickelt, sticht bedeutende Kanäle durch Land- und Meerengen, baut interkontinentale Brücken. Er weiß Luftschriffe zu nutzen und unternimmt imperiale Eroberungen in Amerika wie Indien. Als Freund der Aufklärung und des Fortschritts belehrt er in der verschollenen Bibliothek von Alexandria antike Philosophen über Isaac Newtons Erkenntnisse der Schwerkraft, er spricht 999 Sprachen und leitet nicht nur die Sprache eines afrikanischen Volkes ab,

2 Vgl. Raspe 2015 [1789]: 109-207.

3 Rudolf Erich Raspe, dessen Autorenschaft als nachgewiesen gilt (vgl. Howald/Wiebel 2015), widmet das Sequel James Bruce, einer schillernden Figur des kolonialen Entdeckungsdursts. Der schottische Adelige, Diplomat, Reisende, Naturforscher, Entdecker mit Sprachtalent (er soll 11 Sprachen gesprochen haben) veröffentlicht sein Hauptwerk *Travels to discover the sources of the Niles* (1790). Mehr zur Person Bruce siehe <https://www.britannica.com/biography/James-Bruces>.

4 Vgl. Raspe 2015 [1789]: 90-107.

sondern auch die der sagenumwobenen Mondbewohner. Ein Intermezzo mit Don Quijote und Voltaire reiht sich in die zahllosen heldenhaf-ten Einsätze ebenso ein, wie jenes gegen die in Terror umschlagenden Kräfte der Französischen Revolution. Doch auch ein Baron Münchhau-sen kann Marie Antoinette und ihren Gatten nicht retten; er vermag ihnen zwar eine Atempause zu verschaffen, ist sich jedoch im Klaren, dass sie diese nicht zu nutzen wissen, wie Stefan Zweig später akribisch rekonstruieren wird.⁵

Ein Manifest in die Welt schleudern

Spätestens an dieser Stelle lässt sich innehalten und die Frage aufwer-fen, weshalb ein Beitrag, der sich dem Manifest zur post-kritischen Pädagogik widmet, seinen Auftakt ausgerechnet in Münchhausens Abenteuern findet. »Um ein Manifest in die Welt zu schleudern, muß man wollen: A. B. C., 1, 2, 3 niederschmettern, nervös werden [...],« verkündet der Dadaist Tristan Tzara im letzten Jahr des Ersten Weltkriegs in Zürich im *Cabaret Voltaire* und wendet sich gegen die »Theorien der Philosophen« und den »Glauben an die Wohltaten der Wissenschaft«, um »Spontaneität« an deren Stelle zu fordern.⁶ Es lässt sich eine Ge-meinsamkeit zwischen Raspes und Tzaras Texten herstellen und bis auf ein Detail zum Manifest der post-kritischen Pädagogik: Die Texte bege-ben sich auf die Suche nach einer Form der Kritik, die der je geltenden »strategischen Situation der Gesellschaft«⁷ beizukommen sucht – jedoch, ohne sich dieser Situation selbst entziehen zu können. Alle drei versuchen, gegen etwas anzuschreiben, wofür es noch an Worten fehlt. Wie gelingt ihnen das? Münchhausen wirft sich ins Geschehen um die Deutungsmacht einer sich im Namen des Humanismus etablierenden Herrschaft mit Erzählungen, die diese Herrschaft vermeintlich festi-gen. Lässt man sich jedoch auf das Vorwort zur sechsten Ausgabe der

5 Zweig 2013 [1932].

6 Tzara 1984b [1918]: 16.

7 Foucault 1977.

Abenteuer von Münchhausen ein, so wird deutlich, dass Münchhausens historische wie genreübergreifende »Spontaneität« auf ein Gegennarrativ abzielt: Aus der Erkenntnis, dass es zum einen Menschen gebe, die nicht zum Einsatz der Vernunft überzeugt werden können, und zum anderen »kecke Rechthaber«, die Zuhörende geschickt um den Menschenverstand bringen, entwickelt Münchhausen eine Strategie, die sich die Deutungsmacht über die Welt anzueignen sucht.⁸ So errichtet er aus konventionellen Gesprächssituationen heraus in einer fulminanten Aneinanderreichung von Anekdoten eine Bühne der fantastischen Begebenheiten und Ereignisse. Das Ziel ist jedoch nicht nur die Unterhaltung, obgleich Münchhausen im Laufe der Jahrhunderte, auch von der NS-Propaganda-Maschinerie, auf diese immer wieder zu reduzieren gesucht wurde. Nein, auf eine zugegebene unterhaltsame Weise werden hier Machtverhältnisse entlarvt, politische Täuschungen und Verdrehungen freigestellt. Es ist offensichtlich, dass das Werk den Nerv der Zeit getroffen hat, zumal die Auswahl der politischen Motive ihm die Aufmerksamkeit der Zensur sicherten.⁹ Ungeachtet der unterschiedlichen Bewertungen des Werkes und seines Protagonisten, ist die bereits oben erwähnte kuriose Montage der Themen insofern eine spannende Form der Kritik, als hier ein Verfahren vorgestellt wird, das unterschiedliche historische, geographische und literarische Realitäten kunstvoll aufeinanderprallen lässt und wie Howald/Wiebel (2015) in ihrer Kommentierung des Werkes abschließend festhalten, auf diese Weise das Verhältnis zur Wahrheit neu justiert wird: »Wenn diese Realitätsstufen aufeinander treffen, wird ihre jeweilige Wahrhaftigkeit aneinander gemessen. Münchhausen mag lügen. Münchhausen tut es nicht.¹⁰

8 Raspe 2015 [1789]: 10.

9 Ausgewählte Abenteuer des Barons erfuhren immer wieder politische Zensur, wurden in Frankreich und Holland etwa nur teilweise gedruckt. (Vgl. Howald/Wiebel 2015: 224).

10 Howald & Wiebel 2015: 217, Hervorhebung durch die Autoren.

Ringen um Wahrhaftigkeit

Auch die deutsche Übersetzung des *Manifests für eine post-kritische Pädagogik*¹¹ lese ich als ein entschiedenes Ringen um Wahrhaftigkeit und die dadaistische Gretchenfrage: Haben die Errungenschaften und »Theorien der Philosophen« uns dabei geholfen, einen Schritt vorwärts oder rückwärts zu tun? Die Dadaisten waren sehr ernsthafte Menschen, die jedoch durchaus der Ironie zugetan waren: »Erkenne Dich selbst« ist eine Utopie, aber eine annehmbare, denn sie enthält in sich die Bosheit.¹² Ob Gleisches auf den Ton des Manifests für eine post-kritische Pädagogik zutrifft, hängt von der Lesart ab. Mit ein bisschen Augenzwinkern könnte auch dieser Text als eine wahre *Tour de Force* durch jene Ereignisse, die vermeintliche Gewissheiten in Gesellschaft, Kunst und Kultur ins Wanken gebracht haben, gelesen werden. Wie Raspe die Umbrüche und Erkenntnisse der Moderne satirisch kommentiert, spielen die Autor*innen mit der Kritik und Sprache der Postmoderne. Wahrhaftigkeit, Satire und Ironie schließen sich nicht aus, wie wir von Raspe und Tzara lernen können, allerdings scheint es uns heute offensichtlich schwerer zu fallen, diese zu vereinbaren.

So lese ich im Duktus des Manifests ein dringliches Verlangen nach einem neuen – und zugleich verloren gegangenen – Zugang zur Welt, der auf den ersten Blick ob der Nachdrücklichkeit verblüfft:

Indem Grundsätze in Form eines Manifests formuliert werden, riskieren wir Vorwürfe der Verallgemeinerung (der Universalisierung), ausgenommen der Normativität. Allerdings ist es vielleicht an der Zeit, die Annahme zu hinterfragen, dass diese inhärent und immer negativ sind. Im Folgenden stellen wir Grundsätze vor, die gegründet sind auf der Überzeugung der Möglichkeit der Veränderung, wie sie in der kritischen Theorie und Pädagogik zu finden ist, allerdings mit einer affirmativen Haltung: eine post-kritische Ausrichtung von Bildung, die

¹¹ Hodgson et al. 2022 [2017], übersetzt von Sabrina Carbone, Anna Lena Sahliger und Martin Bittner, unter Mitarbeit von Sascha Michaelis, Anni Heinrichsen. Im Folgenden: Hodgson et al. 2022 [2017].

¹² Tzara 1984b [1918]: 18.

unter aktuellen Bedingungen an Einfluss gewinnen wird und dies wiederum ist begründet in einer Hoffnung, für das, was noch kommen wird.¹³

Die daraus legitimierte Eindeutigkeit, mit der im Laufe der vorliegenden Auseinandersetzung umkämpfte Begriffe besetzt werden, um eine post-kritische Zeit der Pädagogik einzuleiten, überrascht dennoch. Wie Münchhausen, der vom Gewicht der Bibliothek von Alexandria überwältigt wurde, fühle ich tausende Folianten auf meinen Kopf stürzen. Ihre Autor*innen tragen vor allem französische und prominente deutsche Namen. Ich suche erneut Rat bei Tzara: »*Es [das Manifest] kann sanft, bieder sein, es hat immer recht, es ist stark, kräftig und logisch.*«¹⁴ Anna-Catharina Gebbers ergänzt: »Meist sind es zornige junge Männer, die so zum Bruch mit der Tradition aufrufen und implizit oder offen ihre Überlegenheit über den Status Quo signalisieren.«¹⁵

Es liegt an der Textsorte, besinne ich mich, die Autor*innen risieren sich, wie sie selbst hervorheben. Programmatiken können sich Relativierungen nicht leisten. Siehe Grundsatz 1: »Der **erste Grundsatz**, welcher hier aufgeführt wird ist einfach der, **dass es Grundsätze zu verteidigen gibt.**«¹⁶ Es sei denn, sie lernten von Münchhausen und würden das Manifest um ein bisschen Dada ergänzen, wie ich im nächsten Abschnitt vorschlagen werde (Grundsatz 6). Aber davon später mehr. Das Interesse wecken die Fragen nach der strategischen Intervention sowie möglichen Einsätzen des Manifests, denn ich sehe auch die Köpfe der Autor*innen von tausenden stürzenden Folianten gefährdet. Liest man nämlich das Manifest als eine subjekt- und institutionskritische Analyse von Verhältnissen, in denen wir erziehen, uns bilden und leben, dann wird unter der Chiffre *post-kritische Pädagogik* die Absicht deutlich, nicht nur Erziehung und Bildung, sondern auch Gesellschaft neu zu *begreifen*. Und das ist ein bemerkenswertes Unternehmen – anlässlich der aktuellen Situation der Disziplin.

13 Hodgson et al. 2022 [2017]: 20.

14 Tzara 1984c [1918]: 40.

15 Anna-Catharina Gebbers 2016, o.S.

16 Hodgson et al. 2022 [2017]: 20.

Wenn ich von Disziplin spreche, dann meine ich die Erziehungswissenschaft und die Rolle der Bildungsphilosophie sowie der daraus folgenden Konsequenzen für pädagogische Praxisfelder. Hierbei geht es durchwegs klassisch um die Klärung der Bedingungen der Möglichkeit, Aussagen über Erziehung treffen zu können und umfasst eine wissenschaftliche Fundierung pädagogischer Prozesse und den so wichtigen Bereich der Kritik institutioneller Rahmenbedingungen dieser Prozesse. So wird im ersten Grundsatz festgehalten, dass es um die Verteidigung der »Verschiebung von einer **prozeduralen Normativität zu einer grundsätzlichen Normativität**« gehe, die wiederum im zweiten Grundsatz, der Verteidigung einer »**pädagogische[n] Hermeneutik**«, münden solle, die »trotz vieler Differenzen, welche uns voneinander trennen, einen Raum der Gemeinsamkeit« betont.¹⁷ In diesem Zusammenhang werden geteilte Erfahrungen ungeachtet von Unterschieden stark gemacht. Es geht um die Verantwortung der Pädagogik, ein gemeinsames Verstehen zu ermöglichen, statt, wie es aktuell geschehe, das dominante Thema der sozialen Ungleichheit auf eine bestimmte Art und Weise zu bearbeiten. Der Tenor wird an dieser Stelle buchstäblich post-kritisch: Es gilt, die Sichtweisen der von der Kritischen Theorie und Poststrukturalismus beeinflussten Erziehungswissenschaft (Bildungs- und Erziehungsphilosophie) zu korrigieren, da Wichtiges übersehen werde. Zu sehr habe man sich auf die Gleichberechtigung im Sinne der Stärkung des Einzelnen und Gemeinschaften (Empowerment) statt der Emanzipation konzentriert. Leider wird hier nicht weiter auf die Frage der Emanzipation eingegangen, auch nicht inwiefern die ebenfalls abzulehnende poststrukturalistische Einflussnahme hier wirksam wird. Ein Manifest muss eben kurz und prägnant fordern. Aber aus wissenschaftspolitischer Perspektive ist doch zu fragen, ob der durchscheinende Verirrungs- und Verkürzungsvorwurf nicht auch der Kritik des vorliegenden Manifests gilt? Denn vor dem Hintergrund aktueller pädagogischer »Realitäten« ist man doch versucht zu fragen, ob nicht ausgerechnet der im Manifest bemühte »mächtige kritische Apparat«, aus diesen

17 Ebd.: 21.

Realitäten längst verbannt wurde? Ist es nicht vielmehr die Versozialwissenschaftlichung der Pädagogik, die das Mantra der Ungleichheit stabilisiert? Damit wird der dritte Grundsatz, der »Gleichheit und die Möglichkeit der Transformation des Einzelnen und des Kollektivs« annimmt und »eine Verschiebung **von der kritischen Pädagogik zur post-kritischen Pädagogik**« markiert,¹⁸ ad absurdum geführt. Die von Bildungspolitik dominierte pädagogische Professionalisierung und Schulorganisation scheint seit geraumer Zeit völlig abgeschnitten von jeglichem bildungsphilosophischen Theorieapparat, wenn wir die dort etablierten Praktiken und Routinen der Vermittlung und Wissensproduktion betrachten. Während spätestens mit der erwähnten poststrukturalistischen Subjektkritik das Ideal einer emanzipatorischen Bildungspraxis sehr wohl auf dem Prüfstand steht, flüchtet sich die Bildungsorganisation im Namen einer nicht näher bestimmten *Qualität* in die technokratische Sicherheit einer souveränen Kompetenz- und Evidenzorientierung. Welche gemeinsame Erfahrung gilt es hier, zu schützen und zu bewahren? Ein weiteres Beispiel für das problematische Verhältnis zwischen pädagogischen Praxisstrukturen und bildungsphilosophischer Theoriebildung lässt sich an Lehrplänen und -programmen ablesen: Formulieren poststrukturalistische Positionen eine grundsätzliche Kritik am Eindeutigen und suchen schließende Bestimmungen zu dekonstruieren, werden auf curricularer Ebene naturalisierende und essentialisierende Grenzziehungen ausgearbeitet. Ungeachtet der gegenteiligen Absicht werden ausgerechnet im Namen von Inklusion und Individualisierung Markierungen des Defizits gesetzt. Die in der Regel taxativen Aufzählungen der zu berücksichtigenden Differenzen verweisen geradezu auf erwünschte, aber auch nicht erwünschte Eigenschaften, Religionen und Herkunftskontexte. Hier traut man sich sehr wohl »alles« zu sagen – und nicht wie im Manifest kritisiert¹⁹ – angesichts einer nicht näher definierten *Political Correctness* unterdrückt! Entsprechende Interventionen, wie etwa Kritik

18 Ebd.: 21.

19 Ebd.: 20.

an Anrufungsprozessen, die eine bestimmte Subjektposition herstellen, werden nicht selten mit dem Vorwurf der Praxisferne quittiert, jedenfalls jenseits irgendeiner Relevanz für Schule und Ausbildung disqualifiziert. Umgekehrt, die Expansion der Bildungsforschung und ihre Popularität in der pädagogischen Professionalisierung erweckt den Eindruck, bildungsphilosophische Standpunkte und deren kritische Reflexion seien verzichtbar, weltfremd.²⁰

Folgen wir dem Manifest weiter, so finden sich erneut klassische Formelemente wie »*Hoffnung*« und »*Liebe*« wieder. Der vierte Grundsatz, »**Verschiebung vom grausamen Optimismus zur Hoffnung in der Gegenwart**«²¹ betont eine neue Akzentuierung des pädagogischen Generationenverhältnisses und sucht die kämpferische Autonomieformel, sich von unzumutbaren, gesellschaftlichen Bedingungen zu emanzipieren, unter neue Vorzeichen zu setzen: Das Positive der Gegenwart gilt es, zu fokussieren und der nachfolgenden Generation zwecks Weiterverfolgen und eventueller Adaptierung zu übergeben. Auch im fünften Grundsatz bleibt es positiv,fordernde Postulate, wie etwa Bildung zur Nachhaltigkeit, sollen bejahenden Inhalten und Zielen, die im Wesentlichen die Liebe zur Welt betonen, weichen und damit einen Wertewandel in der Betrachtung von uns und der Welt stark machen. Interessanterweise jedoch findet sich in beiden kein *grundsätzliches* Bekenntnis zur Humanität. Könnte es sein, dass die angesprochene Aussparung zentral ist und mit dem gegenwärtig kontrovers verhandelten Thema zusammenhängt, wie wir uns heute zur Frage des *anthropos* verhalten?²² Zweifellos handelt es sich beim vierten Grundsatz um ein schwieriges Unterfangen, unterliegt doch pädagogisches Handeln stets einer bestimmten Vorstellung davon, wie der Mensch, den es zu erziehen gilt,

20 Ausführlicheres dazu siehe mein Aufsatz zu den Einspruchs- und Reflexionsmöglichkeiten bildungsphilosophischer Zugänge im Kommissionsband der Bildungs- und Erziehungsphilosophie (Czejkowska 2021).

21 Hodgson et al. 2022 [2017]: 23.

22 Vgl. u.a. Themenschwerpunkt des Jahrbuchs für Pädagogik 2014 und Wimmer 2019.

sein sollte. Und das betrifft insbesondere den Bereich der Generationenverhältnisse. Die Fragestellung nach pädagogischem Handeln und Denken, das ohne eine Schablone des Menschen auskommt, regt also durchaus an. Denn mit der Problematisierung und grundsätzlichen Kritik an den »grenzziehenden Bestimmungen und der Inthronisierung des Menschen im Zentrum seiner Welt und als Maß aller Dinge«²³ eröffnet sich ein Reflexionsspielraum bezüglich subjektiver Theorien und pädagogischer Routinen, aber auch der Wahrnehmung der Welt. Freilich trifft diese Form der Kritik auch die Mentalität unserer Zeit bezüglich des Umgangs mit den Ressourcen der Welt. Es ist ange sagt, den Menschen nicht länger im Zentrum zu denken, sondern die gemeinsame Welt. Braucht es dann noch den Fingerzeig auf ein gespaltenes Generationenverhältnis? Denn gerade mit der Verschiebung der pädagogischen Aufmerksamkeit vom Menschen auf die »Erneuerung unserer gemeinsamen Welt«²⁴ wird ein Raum eröffnet, der das Risiko, über die Analyse von Zugehörigkeitsverhältnissen den Gegenstand der Kritik zu reproduzieren, erst gar nicht eingeht, auch intergenerative Zugehörigkeitsverhältnisse nicht. Was jedoch in diesem Zusammenhang ein wenig verwundert, ist das Fehlen eines jeglichen begrifflichen Bezugs auf den Posthumanismus, der auch im fünften Grundsatz all gegenwärtig schillert und im Grunde genommen einen starken Anfang markiert, wenn es um die dort formulierte Forderung nach konzeptuellen Räumen geht.

Ein bisschen Selbstironie

Ein dezidiert satirischer Einschlag, das Schmunzeln, die Selbstironie, wenn es um unser Verhältnis zur Welt und zu anderen geht, könnte die Leerstellen besetzen, ohne sich der Gefahr der angedeuteten, nicht mehr haltbaren Eindeutigkeit auszusetzen. Es ist eine gewisse Selbstironie, die gegenwärtig einen Raum des Innehaltens zwischen der pro

23 Wimmer 2019.: 12.

24 Hodgson et al. 2022 [2017]: 23.

duktiven Monstrosität der Machtverhältnisse, den vermeintlich besiegelten Lebensverläufen und der Kontingenz des Daseins – Kritik eben – bereitstellt. Das können wir aus Raspes Widmung lernen, der dem Abessinien-Reisenden James Bruce zwar seinen Fortsetzungsband widmet, dies aber mit zwei unmissverständlichen Botschaften tut: Erstens, um Bruce zu belehren, da »der Baron [Münchhausen] glaubt, dass es diesem nützlich sein könnte, bevor er nochmals nach Abessinien aufbricht« und falls dieser Ratschlag Mister Bruce nicht gefalle, der Baron bereit sei, sich mit diesem mit allen Waffen zu schlagen, die ihm belieben.²⁵ Man stelle sich das vor, einer aufwendigen Expedition werden die absurden Abenteuer als Ratgeberliteratur angetragen oder das Duell, denn die Betrachtung der Welt ist eine ernste Angelegenheit. Münchhausen kämpft für seine Grundsätze. *Münchhausen* kämpft nicht. Unmissverständlich ironisiert auch Tzara seine gewichtige Anklage an die Theorien der Philosophen: »Was ist ›vorwärts‹, was ist ›rückwärts‹? Wir sind. Wir streiten, diskutieren, sind rührig. Der Rest ist Soße – manchmal eine angenehme, häufig aber eine mit grenzenlosem Überdruss vermischte Soße [...].«²⁶ Es wäre also unter Umständen kein Fehler, einen sechsten Grundsatz zu erwägen: Das Plädoyer für die Kunst der Selbstironie in der post-kritischen Pädagogik. Insbesondere der fünfte Grundsatz könnte nämlich die stärkere Hervorhebung der bereits erwähnten ironischen Note vertragen. Denn so sehr sich dieser gegen die traditionellen Vereinnahmungen des Bildungsbegriffs wendet, so sehr vereinnahmt er ihn im selben Atemzug. Stichwort »Bildung für Bürgerschaft zur Liebe für die Welt«. In diesem Zusammenhang kann der deutschen Barde Fanny van Dannen nicht oft genug zitiert werden »Bildung, Bildung rufen alle, ich krieg im Kopf schon Schmerzen«.²⁷ Dass es sich mit der Ironie, Selbstironie sowieso, in der Poetik der Gattung Manifest nicht so einfach verhält, liegt auf der Hand. Die Anliegen sind zu ernst. Dass es möglich ist, haben die Dadaisten vorgeführt. Taugt dieser häufig mit Arroganz in Verbindung gebrachte Habitus aber

25 Raspe 2015 [1792]: 109.

26 Tzara 1984a [1918], o.S.

27 Van Dannen 2011

auch für die pädagogische Praxis und bildungsphilosophische Erkenntnissuche? Allemal, wenn Ironie auf ihre antique Begriffsgeschichte zurückgeführt wird. Ironie definiert als »ein Ethos der Unabhängigkeit, welches den Bezug zur Wahrheit nicht aufhebt, sondern modifiziert, und somit in keinen direkten Widerspruch zur ethischen Tugend der Aufrichtigkeit tritt«,²⁸ eröffnet den gesuchten Reflexionsraum. Denn es ist die Ironie, die das unausweichliche Pathos und den antreibenden Zorn eines Manifests auf Distanz zu halten vermag. Jene Distanz gönnt uns die nötige Atempause, um nicht in den Sog der Rhetorik eines Manifests zu geraten, sondern die eigenständige Urteilsbildung bezüglich der darin vertretenen Positionen vornehmen zu können. Erfahrungsgemäß ist eines gewiss: Mit jedem Format der Kritik ergeben sich neue Setzungen und daraus abzuleitende Lösungsversuche. Das Neue bzw. Besondere der gegenwärtigen Situation ist der dystopische Grundzug der vorherrschenden Gesellschaftsanalysen. Wenn es jedoch zutrifft, dass wissenschaftlich begründete Aussagen über künftige gesellschaftliche Entwicklungen in vieler Hinsicht schwieriger denn je geworden sind, kommt es jetzt umso mehr darauf an, welche Narrative sich für die Gestaltung der Gegenwart und nahen Zukunft durchsetzen. Mangelnde Distanz, Zorn und vielleicht Angst sind dabei bekannterweise trostlose Ratgeber.

Literatur

Czejkowska, Agnieszka (2021): »Einfach kompliziert. Schule und die Sache mit dem Posthumanismus«, in: Christiane Thompson, Malte Brinkmann, Markus Rieger-Ladich (Hg.): Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa: S. 108-123.

Foucault, Michel (1977): Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.

28 Vgl. Pippich 2017: 17.

- Gebbers, Anna-Catharina (2016): »Glühende Bekenntnisse Provokation der Wahrheit: Künstlermanifeste«, in: polar 20: Expertokratie. 2016 (1).
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2017): *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Earth, Milky Way: punctum books.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2022): »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik«, in: Martin Bittner, Anke Wischmann (Hg.): *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«*. Bielefeld: transcript Verlag: S. 19-24.
- Howald, Stefan; Wiebel, Bernhard (2015) (Hg.): *Wahrheitsliebe, Lügen und andere Laster. Zum Münchhausen von Gottfried August Bürger*. Frankfurt a.M.: Stroemfeld.
- Kluge, Sven, Lohmann, Ingrid, Steffens, Gerd (Red.): *Jahrbuch für Pädagogik 2014: Menschenverbesserung – Transhumanismus*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Pippich, Waltraud von (2017): »Ironie in der Antike«, in: Simone Michaylova Bunke (Hg.): *Im Gewand der Tugend: Grenzfiguren der Aufrichtigkeit*. Würzburg: Königshausen & Neumann: S. 17-41.
- Raspe, Rudolf Erich (2015 [1789]): *Münchhausens Abenteuer. Die fantastischen Erzählungen vollständig aus dem Englischen übersetzt. Übersetzt, herausgegeben und kommentiert von Stefan Howald und Bernhard Wiebel, gestaltet von Helen Ebert*. Frankfurt a.M.: Stroemfeld.
- Tzara, Tristan (1984a [1918]): »Zitate«, in: Ders.: *Sieben Dada Manifeste*. Hamburg: Edition Nautilus, Umschlagseite.
- Tzara, Tristan (1984b [1918]): »DADA Manifest 1918«, in: Ders.: *Sieben Dada Manifeste*. Hamburg: Edition Nautilus: S. 16-28.
- Tzara, Tristan (1984c [1918]): »Dada Manifest über die schwache und die bittere Liebe«, in: Ders.: *Sieben Dada Manifeste*. Hamburg: Edition Nautilus: S. 39-56.
- van Dannen, Fanny (2011): Bildung. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=xqo4YGoElfA> [28.10.2020].

- Wimmer, Michael (2019): Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh.
- Zweig, Stefan (2013 [1932]): Marie Antoinette: Bildnis eines mittleren Charakters. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Insel.

Kritik der postkritischen Pädagogik

Hauke Brunkhorst

I

Es gab in den 1960er und 1970er Jahren eine explizit *kritische Erziehungswissenschaft*, die sich auch als emanzipatorische Pädagogik verstand und Motive der Frankfurter Schule (»kritische Theorie«) pädagogisch ausbuchstabiert hat. Klaus Mollenhauers »Polemische Skizzen«, die er 1968 unter dem Titel »Erziehung und Emanzipation« publizierte, sind immer noch einschlägig, aber auch die Arbeiten von Ilse Dahmer, Heinz-Joachim Heydorn, Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke begraben die konservativ geprägte und faschistisch kontaminierte Epoche der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und begründen eine neue gesellschaftskritische Bildungstheorie (Mollenhauer 1968; Dahmer/Klafki 1968; Heydom 1995). Die von Eduard Bernstein bis Anton Semjonowitsch Makarenko reichenden, in der Weimarer Republik entstandenen linken, sozialistischen, psychoanalytischen und marxistischen Schulen der Sozialisationstheorie, der Erziehungswissenschaft und -praxis werden wiederentdeckt, weiterentwickelt und neu vernetzt, nachdem sie 1933 unterdrückt und nach 1945 im Zeichen des Antikommunismus verdrängt worden sind. Wilhelm Reich dringt in die Oberstufen der Gymnasien und den Campus der Universitäten ein und revolutioniert Sexualpolitik und Sexualpädagogik. Das Private – »machtgeschützte Innerlichkeit« (Mann 1918/2001) – wird im Zeichen der Frauenbewegung politisch und der Weiberrat des SDS befreit die »sozialistischen Eminenzen von ihren bürgerlichen Schwänzen« (Miemeister/Staadt 1980: 223f.). Die zeitgenössische antiautoritäre

Pädagogik von Alexander Sutherland Neill (Summerhill) bis zur Kinderladenbewegung kommt der kritischen Erziehungswissenschaft ebenso entgegen wie der breite Diskurs um die Bildungs- und Hochschulreform, die insbesondere durch die SDS-Denkschrift von 1961: *Hochschule in der Demokratie* vorangetrieben und zur wirkmächtigen Alternative der technokratischen Hochschulreform wurde. Nicht zuletzt hat die von Basil Bernsteins linguistischen Forschungen ausgehende Idee kompensatorischer Erziehung der wachsenden Kritik an der Reproduktion der Klassengesellschaft durch das Schul- und Erziehungssystem den Rücken gestärkt und in den davon unabhängigen Studien Pierre Bourdieus zum symbolischen Kapital eine späte, bis heute reichende Fortsetzung erfahren. »Mehr Demokratie wagen« (Willi Brandt) wurde 1969 zum politischen Programm, wurde mit verschiedenen Varianten des Sozialismus verbunden, wurde zur Parole umfassender Bildungsreformen (Gesamtschule, Gesamthochschule, Drittelparität, Projektunterricht, aber auch in der Sozialpädagogik: »Staffelberg«, Heimerziehung usw.). Und auch aus den Ländern des globalen Südens kamen die Befreiungstheologie und die Pädagogik der Unterdrückten (Paulo Freire) den emanzipatorischen Erziehungsprojekten der nördlichen Wohlstandsregionen entgegen.

In den 1970er und 80er Jahren setzte dann eine die erste überlagern-de, zweite Welle kritischer Erziehungswissenschaft ein, die sich am französischen Macht-Wissensdiskurs Michel Foucaults, am kriminologisch-sozialpädagogischen Labelling-Approach, an Goffmans Studien über Stigmatisierung und totale Institutionen orientierte, die zumeist in der einen oder anderen Weise auch Erziehungs-, Sozialisations- und Disziplinierungsagenturen waren (Foucault 1976/1969; Goffmann 1961/1963). Hinzu kam ein breiter Diskurs über die von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg ausgehenden, von Rainer Döbert und Gertrud Nunner-Winkler auf deutsche Verhältnisse zugeschnittenen und kritisch weiterentwickelten Theorien der kognitiv-moralischen Sozialisation und Erziehung, die Hoffnungen auf einen kräftigen Schub postkonventioneller, also kritischer Grundorientierungen in spätkapitalistischen Gesellschaften weckten, zumal die breite Rezeption dieser Theorien mit der seit Beginn der 1960er Jahre explosionsar-

tigen, bis heute anhaltenden globalen Expansion des Erziehungs- und Bildungssystems, dadurch verlängerter Jugend etc. zusammenfiel (Döbert/Nunner-Winkler 1975; Garz 2006). Linke Politik, fast überall motiviert durch die globale Bewegung der Studenten, der Frauen, der Homosexuellen und der People of Color kam den emanzipatorischen, jetzt auch häufig antipädagogisch radikalierten Tendenzen der Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik entgegen (von Braunmühl 1975; vgl. Rutschky 1977). Der TUNIX-Kongress wurde 1978 zum Fanal einer neuen Praxis, die stark durch die französische Theorie, allen voran den Poststrukturalismus, bestimmt war. Später kamen Louis Althusser und seine Schüler, aber auch Jacques Lacan und Emmanuel Levinas hinzu, vom neuen gender-orientierten Feminismus und Judith Butler gingen weitere starke Impulse aus. Aber immer noch ging es um Kritik, ergänzt um Gegenworts-Archäologie, fröhlichen Positivismus, unentrinnbare Performanz und das Spiel diskursiver Macht-Techniken. Die Kritik wurde immer reflexiver. Kritik der Kritik der Kritik. Ad infinitum immer radikaler und subtiler – bis hin zur Aufdeckung unserer postkolonial unaufgeklärten Mikroaggressionen. Aber letztlich folgt die Erziehungswissenschaft in ihrer jeweiligen Avantgarde der von Kant und Marx bis zu Max Horkheimers und Theodor W. Adornos *Dialektik der Aufklärung* (1944) reichenden Spur der Kritik. Selbst wenn sich die Spur des Menschen im Sand verlieren sollte, wie Foucault es erwartete, vielleicht auch von der Wirkung seiner und anderer posthumanistischer Schriften erhofft haben mag, die Kritik bleibt. Hochschuldidaktisch war es die Zeit der autonomen Tutorien. Nicht zufällig sah sich der späte Foucault denn auch in der Tradition Immanuel Kants und der französischen Aufklärung und in Übereinstimmung mit der von ihm spät rezipierten *Dialektik der Aufklärung*, von der er selbst sagte, eine frühere Lektüre hätte ihm viel Mühe erspart. Wichtig wurde auch die schon erwähnte Erweiterung des Kapitalbegriffs ins symbolische, soziale und ästhetische, mit der Bourdieu, an Claude Lévi-Strauss anschließend, aber nicht von ihm abhängig, weit über Marx hinausgeht. Vom Kapital bei Bourdieu war bald ähnlich ubiquitär die Rede wie von der Macht bei Foucault. Das eine mal war die Hauptstoßrichtung der Ausschluss derer ganz unten,

das andere mal der Ausschluss derer am Rand, des infamen Menschen. Aber immer noch Kritik, die der Pädagogik ein weiteres hoffnungsvolles – und was wäre Pädagogik ohne Hoffnung? – Programm nahelegte: das der Vollinklusion.

Dann kam Niklas Luhmann und entfachte einen kurzen, heftigen Begeisterungssturm unter den Erziehungswissenschaftler*innen. Er sah die Dinge ähnlich wie Foucault, verzichtete aber auf die Autonomie im Widerstand und die Selbstpraktiken des Subjekts: »Das Subjekt ist kein Objekt, was soll es also in der Theorie!« (Luhmann 1973: 21; Alvear Moreno 2020). Das einmal eingesehen, war das Subjekt vom Alp, sich emanzipieren zu müssen, ein für alle Mal befreit: Die lebenslange Verurteilung zur Freiheit wurde von der höheren Instanz des Beobachters zweiter Ordnung aufgehoben und in einen sich selbst paradoxierenden Freispruch umgewandelt. Durch das System, das es ist, war das frühere (alteuropäische) Subjekt auf bestem Weg in den glücklichen Positivismus, den Foucault propagiert hat, aber nie erreichen wollte. Aus der Systemtheorie musste das frühere Subjekt jetzt nur noch lernen, das System, das es ist, so zu beschreiben, das es seine gesellschaftliche Funktion erfüllt, und: statt sich darein zu verzetteln, den unerkennbaren blinden Fleck im eigenen Bewusstseinssystem zu suchen, in nunmehr »abgeklärter Aufklärung« die Evolution machen zu lassen und ihr nicht ins Handwerk zu pfuschen. Zwar weiß die Evolution auch nicht, wo es langgeht, aber sie weiß doch besser als der besserwisserische Mensch, wie man den jeweils nächsten Schritt macht, ohne von der Überkomplexität der Umwelt sofort verschluckt zu werden (Luhmann 1974 (1970): 67). So auch in der Pädagogik. Sie ist unentzerrbar Macht-Technik, und ihre Rationalität lässt sich nur steigern, wenn man sich nicht wie Foucault trotzig auf Gegen-Macht versteift oder auf den verschlungenen Frankfurter Wegen ihrer technischen Vernunft zu entkommen sucht, sondern das System machen lässt, sich seines Technologiedefizits bewusst wird und diesem das kontrafaktische, aber funktionale, weil Komplexität reduzierende Festhalten seiner Interaktionssysteme (Lehrer, Schüler) an ihren ersichtlich falschen Kausalplänen empfiehlt und die Emanzipation dem *naturwüchsigen*, »unterschwelligen Chaos im Klassenzimmer« über-

lässt. Das aber heißt nichts anderes, als das Resultat allen Unterrichts dem *sozialen Selektionsmechanismus* zu überlassen, der gleich am ersten Schultag damit beginnt, aus winzigen Unterschieden des Sitzfleisches, der Konzentrationsfähigkeit und der Intelligenz Riesenunterschiede zu machen. Das genau ist die unhintergehbar gesellschaftliche Rahmenbedingung: die Funktion der Schule und des gesamten Bildungssystems (Luhmann/Schorr 1979/1982: 11- 40; Luhmann 1992/93). Der Umbau der naiven, aber falschen Kausalpläne in den Köpfen von Lehrern und Schülern in reflexive »Technologieersatztechnologien«, die nicht weniger falsch sind, machen dem Lehrsystem ein für alle Mal klar, »[that] we have to come to terms, once and for all, with a society without human happiness and, of course, without taste, without solidarity, without similarity of living conditions« (Luhmann/Schorr 1982; Luhmann 1997: 70). Aber auch das ist nur eine weitere, reflexive Schleife der Kritik der Kritik, die immer Kritik ist, weiß sie es doch besser, denn sie sieht, was du nicht siehst (Luhmann 1990: 228-234). Zwar soziologisch abgeklärt, aber immer noch Aufklärung. Diesmal sogar als »Hochform technokratischen Bewusstseins« (Foucault 1986: 178, 240; Habermas 1971: 145).

II

Aber all diese Versuche, Neuansätze, Radikalisierungen kritischer Pädagogik konnten – so mag es den angesichts der systemischen Selektionsmechanismen frustrierten Pädagogen nach Mollenhauer, Foucault, Tunix, Antipädagogik, Paulo Freire, Bourdieu und Luhmann erschienen sein – letztlich die Frage nicht beantworten, warum progressive Erziehung trotz der Vielfalt und Originalität ihrer vielen Varianten immer wieder scheitert?

Die Erfahrung dieses Scheiterns – »Ja mach nur einen Plan!/[...] Und mach dann noch 'nen zweiten Plan/Gehn tun sie beide nicht.« (Brecht) –, die Luhmann und Schorr in die pädagogischen Kausalpläne einbauen wollten, führen um die Jahrtausendwende und in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts zur völligen Verdrängung der

Utopie durch die Dystopie. Die pädagogischen Optimisten wurden vor das Gericht einer pessimistischen, mittlerweile spieltheoretisch, systemtheoretisch und poststrukturalistisch vergesellschafteten Sozialanthropologie gestellt, um, anders als in den 1960er Jahren, ihr Unvermögen kleinlaut einzugehen (Habermas 1961: 251-278). Sie gestehen teils aus Einsicht, teils aus Anpassung, dass ihnen misslungen sei, das Unvernehmen vernehmlich zu machen. Sie bezichtigen sich selbst, die polizeiliche nur durch eine emanzipatorische Vernehmung substituiert zu haben, die lediglich eine subtilere Form der exkludierenden Unterdrückung des Unvernehmens ist (Rancière 2002). Kritische Pädagogik, emanzipatorische Erziehung, Antipädagogik, Tunix, Selbsttechnik, Vollinklusion – immer wieder endete der politische wie der pädagogische Versuch, das Unvernehmen in emanzipatorischer Absicht vernehmlich zu machen, in einer neuen Vernehmung.

Das war, so die Diagnose der postkritischen Pädagogik, eine Folge der Bevormundung durch eine Kritik, die Kritikfähigkeit, Emanzipation, Mündigkeit, Autonomie durch pädagogischen Interventionismus, also letztlich durch technische Herrschaft über Erziehungs- und Bildungsprozesse erreichen wollte (Hodgson et al. 2022: 23). Darauf zielen die drei Einwände, also die (Post-)Kritik, mit der das Manifest die kritische Pädagogik konfrontiert. Dem Educandus, -a, -um werde von der kritischen Pädagogik 1. ein Mangel an kritischem Bewusstsein unterstellt, der sie* ihn hindere, die Ideologie im eigenen Kopf zu durchschauen, wodurch 2. die Ungleichheit, also die Klassengesellschaft im pädagogischen Mikrokosmos symbolisch reproduziert werde – ob die Lehrer-/Erzieher*innen es nun wissen oder nicht, »sie tun es« (vgl. Marx 1969: 88) und sie tun es, um 3. den latenten Hass der schlechter Weggekommenen gegen die besser Weggekommenen manifest zu machen und in die richtige Richtung zu lenken.¹ Auch noch die Techniken der Gegenmacht, der Lebenskunst, der Kultur seiner selbst,

1 Nur mit sehr viel Nachsicht – principle of charity – kann man diese Kritik der Kritik als Kritik der Kritik der Vernunft (Kant), der politischen Ökonomie (Marx) oder der Frankfurter kritischen Theorie wiedererkennen, eher schon den Leninismus, zu dem sich die genannten drei Kritiken ihrerseits kritisch verhalten.

der experimentellen Selbstpraktiken und der zugehörigen *Hermeneutik des Subjekts* (Foucault 1985), der Sorge um sich und den eigenen Körper, des »Horchens auf eine Vernunft, die der natürlichen Ordnung« vorausgeht und auf die »gesetzesfreie Allgemeinheit einer Ästhetik der Existenz« gerichtet ist, bleiben als Reflexion, Kritik und Selbstkritik bei aller Gesetzlosigkeit eine weitere Hochform technokratischen Bewusstseins. Evident wird das in der (neoliberal angeschloss- und globalisierungsfähigen) Substitution des soeben als herrschaftsfunktional entlarvten Sprachspiel der *Emanzipation* durch das keineswegs minder herrschaftsfunktionale des *Empowerment* (Somek 2013: 258-282).² Was tun, nachdem weder Kritik noch die vervielfachte und diversifizierte Kritik der Kritik, weder Emanzipation noch Empowerment, weder Tun noch Nichts-Tun die Herrschaftsverhältnisse dieser Welt in Politik und Pädagogik grundstürzend erschüttert haben? Und was wäre Pädagogik ohne Hoffnung auf Weltveränderung, also ohne die 11. Feuerbachthese, die ja auch das Credo der postkritischen Pädagogik und einer ihrer Heldeninnen, Hannah Arendts, ist?

In diesem Augenblick der Krise der Kritik trat Rancière an die Stelle von Kant, Marx, Adorno, Foucault, Bourdieu etc. Nur, was sich so spontan vollzieht wie der große Aufstand der Pariser Unterschichten im Juni 1848, kann sich überhaupt von Herrschaft, Heteronomie und Unmündigkeit befreien, weil nur *so ein Aufstand*, weil nur *so eine Politik*, weil nur *so eine Pädagogik* frei ist von neuer Bevormundung, Besserwisserei und der Autorität wohlwollender Kritiker, enthusiastischer Befreier, Emanzipateure, Fortschrittler etc. (vgl. Rancière 1991). Mit ihren Barrikaden verwandeln die Aufständischen, so Rancière, die »städtischen

2 In einer Veranstaltungskündigung stellt der Bewegungsmelder Aachen die Frage: »Queerfeminismus befindet sich – in Zeiten in denen Deutsche Bank, Burger King und Ford einmal im Jahr spontan queer werden – zwischen gesellschaftlicher Anerkennung und Vereinnahmung. Was bedeutet es, wenn wir von Empowerment statt Emanzipation, von Beyoncé statt Audre Lorde sprechen, davon soziale Hierarchien nicht abzuschaffen sondern zu diversifizieren. Bedarf es wirklich nur eines #GirlBoss um unsere Welt zu verändern?« <https://bewegungsmelder-aachen.de/events/queer-feminism-for-sale/> (5.9.2021).

Verkehrswege buchstäblich in öffentlichen Raum« und machen sichtbar, »was keinen Ort hatte, gesehen zu werden« (ebd.: 41; Sartre 1967: 273-280/389-388).³ Das ist das Paradigma der postkritischen Pädagogik. Indem sie durch ihre spontane, von keiner kritisch geschulten Parteipolizei angeführte, *politische Aktion* die offizielle Politik als *polizeiliche Ordnung* der Ein- und Ausgrenzung kenntlich, sinnlich sicht- und hörbar machen, verwandeln sie die bis dahin unpolitischen Klassengegensätze in einen politischen Streit jenseits von Partei und Polizei. Das ist das Fanal, das »Geschichtszeichen« des Juni 1848, eines exemplarischen, aber erfolglosen, von der Polizei blutig geschlagenen Aufstands – »über 3000 Insurgenten wurden niedergemetzelt nach dem Siege, 15.000 ohne Urteil transportiert« (Marx 1985: 105).⁴ Aber so ein Aufstand »vergisst sich nicht« und bleibt als »wiederholbares« Muster im kulturellen Gedächtnis der Gesellschaft haften: als *Contra-Erinnerung*, in Zukunft die Gerechtigkeit nicht zu vergessen (Kant 1977: 357-361; Assmann o.J.: 103; Boehm 2020: 89,42,59ff.).⁵ Damit wäre die Geburt der postkritischen Pädagogik geschafft. Was bleibt, sind die Mühen der Ebene.

III

Die Ebene beginnt mit einem Manifest und fünf Grundsätzen. Manifeste sind spätestens seit Februar 1848, als das von Marx und Engels verfasste *Manifest der kommunistischen Partei* in London auf Deutsch erscheint, der schriftlicher Ausdruck »revolutionärer, praktisch-kritischer Tätigkeit«, in denen eine Avantgarde sich selbst zur Spitzte des Fortschritts der Gesellschaft, der Kunst oder der Wissenschaft erklärt,

-
- 3 Mit Sartre könnte man auch von der spontanen Transformation einer seriellen in eine fusionierende Gruppe – eine Art sozialer Klasse für sich – sprechen.
- 4 Mit »transportieren« meint Marx die Deportation auf eine lateinamerikanische Gefangeneneinsel im Südatlantik.
- 5 Zur Contra-Erinnerung: Jan Assmann; Zur prophetischen Erinnerung: Omri Boehm.

»ihre Anschauungsweisen, ihre Zwecke, ihre Tendenzen vor der ganzen Welt offen darlegt«, die Aufhebung und Zerstörung einer »alt gewordenen Gestalt des Lebens« ankündigt und die Geburt einer »neuen Zeit« und eines neuen Bundes – sei es eines Gottesbundes, sei es eines Bundes der Kommunisten – nicht prognostisch vorhersagt, sondern prophetisch, praktisch intervenierend »hervorsagt« (Marx/Engels 1990: 461; Hegel 1970: 28; Koch 1995: 256).⁶ Statt sie abzuwarten, ruft das Manifest »die neue Zeit« aus, »vorwärts lebend« in eine offene und unbekannte Zukunft: »Die Proletarier haben nichts zu verlieren als ihre Ketten. Sie haben eine Welt zu gewinnen. Proletarier aller Länder, vereinigt Euch!« (Hegel 1970: 491; Kierkegaard 1941: 162; Marx/Engels 1990: 493).⁷ Eine Utopie, aber dem Anspruch nach eine reale.

Diesmal aber, 169 Jahre später, im Oktober 2017 ist das Manifest ein *Manifest für eine postkritische Pädagogik*. Das lässt auf den ersten Blick weder kritische Theorie und Praxis, noch Avantgarde und Fortschritt, noch die Zerstörung einer alten und die Vorhersage einer neuen Gestalt des Lebens erwarten (vgl. Tyson/Lewis 2017: 23-34). Also realpolitische Dystopie?

Das Manifest erklärt sich in fünf Grundsätzen, unter denen die Autoren keine platonischen Ideen, sondern wie Marx und Engels die Anschauungen, Zwecke, Tendenzen pädagogischer – und wohl auch politischer – Post-Kritik verstehen. Aber die Erwartung, die Post-Kritik als subjektlose Evolution, als Polizei ohne Politik auf der funktionalistischen Seite (Luhmann), oder aber als gesellschaftslose Praxis, als Politik ohne Polizei auf der spontaneistischen Seite (Rancière) zu verstehen, wird sofort enttäuscht.

Der *erste Grundsatz* übers Prinzipielle grenzt sich von der Postmoderne ab, indem er an universellen Prinzipien festhält, aber den Negativismus der Kritik überwinden möchte. Stattdessen verlangt er, in affirmativer Attitüde nach Hoffnungszeichen in der bestehenden pädagogischen Praxis – eine »affirmative Haltung« unter »aktuellen Bedingungen« – zu suchen (Hodgson et al. 2022: 20). Das wollte Kant auch,

6 In der Reihenfolge der Zitate.

7 In der Reihenfolge der Zitate.

als er glaubte, in der Französischen Revolution habe sich ein wirklicher *normativer Fortschritt* ereignet, in dem er ein hoffnungsvolles Geschichtszeichen der beginnenden Verwirklichung der Vernunft gesehen hat. Aber hier bezieht sich das Moment der Affirmation auf ein winziges Moment der damaligen Wirklichkeit, und das auch in erster Linie als bleibende reale Möglichkeit gegenwärtiger Zukunft. Nicht anders das kommunistische Manifest, das solche Hoffnung in der beginnenden Vereinigung der Arbeiter in Gewerkschaften und politischen Parteien zu erkennen glaubte – die zugehörigen Lernprozesse emanzipatorischer politischer Pädagogik eingeschlossen. Es geht also weder im postkritischen *Manifesto* noch bei Kant und Marx um platonische Ideen oder Ideale (»nicht Normativität [...] eines Ideals eines gegenwärtigen oder zukünftigen Zustands, an dem die gegenwärtigen Praktiken beurteilt werden sollen« (ebd.: 20)), sondern um deren *gesellschaftliche Wirklichkeit*, die nicht auf ein feststehendes Telos zuläuft, sondern in praktisch-kritischer Tätigkeit vorwärts lebend gemacht werden muss.⁸ Andererseits soll die Normativität solcher Hoffnung nicht »prozeduraler« – also machbar und juristisch (polizeilich) anschlussfähig –, sondern prinzipieller Natur sein: grundsätzliche Normativität (»prinzipientreue[] Normativität«) (ebd.: 20) Was das heißt, scheint der zweite, weniger progressivistische Grundsatz zu erklären.

Im zweiten *Grundsatz* lehnen die Autoren des *Manifesto* den Weg von Marx und Engels ab, den Klassenkampf – oder strukturelle Konflikte – ins Zentrum post-kritischer Pädagogik zu rücken und setzen stattdessen auf *pädagogische Hermeneutik und Gemeinsamkeit*: »[...] trotz vieler Differenzen, welche uns voneinander trennen, einen Raum der Gemeinsamkeiten gibt, der sich ausschließlich aus der Erfahrung (a posteriori) ergibt« (ebd.: 21). Das, so scheint es, kommt Gadamers »Rehabilitierung von Autorität und Tradition« näher als dem Vorschlag

8 Vgl. Kierkegaard 2003: 318: Dort heißt es über eine Vorlesung Schellings im WS 1843 in Berlin unter Anwesenheit fast aller Junghegelianer: »Ich bin so froh, Schellings zweite Stunde gehört zu haben – unbeschreiblich. So habe ich denn lange genug geseuft und haben die Gedanken in mir geseuft; als er das Wort Wirklichkeit nannte.«

von Marx, den »Alp aller toten Geschlechter, der auf dem Gehirne der Lebenden lastet«, abzuschütteln, um die »eigene Geschichte [...] unter selbst gewählten Umständen« zu machen (Gadamer 1975: 261-268; Marx: 96f.). Damit schloss Marx unmittelbar an die Idee einer demokratischen Verfassung der Gesellschaft an, die spätestens seit den atlantischen Revolutionen des späten 18. Jahrhunderts (Haiti, Nordamerika, Frankreich) den politischen und juristischen Diskurs beherrschte und der entgegenstehenden Verfassungsrealität überall widersprach. Verfassung heißt seitdem, einen reflexiven Schritt zurückzutreten, um die Umstände, unter denen »die Menschen« ihre eigene Geschichte machen, aus »freien Stücken« selbst zu wählen (Marx: 96f.). Genau das ist *Autonomie*. Jedenfalls für Kant, der diesen Begriff in die Philosophie eingeführt hat. Kant hat sie als *eigene und dennoch allgemeine Gesetzgebung* bestimmt, und zwar sowohl in der Moral wie im Staatsrecht (Kant 1968/1977: 65,432; vgl. Tugendhat 2007: 129).

Der *dritte Grundsatz* zieht jedoch der pädagogischen Hermeneutik postwendend den konservativen Zahn, um sie mit Rancières »Annahme der Gleichheit« zu egalisieren, und darin sehen die Autoren des Manifests den eigentlichen Wechsel von der kritischen zur postkritischen Pädagogik, um sich sogleich zu versichern, das sei aber in keiner Weise anti-, sondern eben postkritisch (Hodgson et al. 2022: 21). Das 20. Jahrhundert hat uns zwar mit einem immer noch nützlichen, »enormen und äußerst mächtigen kritischen Apparat[]« ausgestattet, aber die immer tiefer dringende, entlarvende Kritik hat seine Kritiker die affirmativen Aufgaben, zu »schützen und zu sorgen (vgl. Latour, Haraway)«, vergessen lassen (ebd.: 20). Statt sie als herrschaftsfunktionale Einrichtungen i. S. einer *Hermeneutik des Verdachts* zu entlarven, sollten wir i. S. einer *Hermeneutik des Subjekts* wieder darauf achten, was Erziehung, Aufwachsen, Schule und Schulung, Studieren, Denken und Praktizieren eigentlich sind und ihnen einen *ermöglichen Rahmen* (Czejkowska 2022) schaffen, das zu werden, was sie von sich aus sein wollen. Prinzipielle Normativität soll dafür sorgen, dass sie das auch können.

Wofür sorgt eine solche prinzipientreue Normativität? Wie Agnieszka Czejkowska in ihrem Beitrag zu diesem Band m.E. wohl

zurecht vermutet, geht es den Autoren des Manifests »durchwegs klassisch um die Klärung der Bedingungen der Möglichkeit, Aussagen über Erziehung treffen zu können«, und das »umfasst eine wissenschaftliche Fundierung pädagogischer Prozesse und den so wichtigen Bereich der Kritik institutioneller Rahmenbedingungen dieser Prozesse« (Czejkowska 2022: 167). *Principled normativity* sorgt also durch die Kritik und Bevormundung *nicht* des Educandus, -a, -um, sondern *der institutionellen Rahmenbedingungen*, in die er*sie eingezwängt ist, dafür, dass er*sie sich spontan so verhalten so verhalten kann, wie er*sie ist und sein will und – das ist entscheidend – sich ihren*seinen »eigenen und dennoch allgemeinen« (Kant) und deshalb gesetzgebenden Willen bilden kann. Das ist politische Bildung at its best. Sie kritisiert und bevormundet niemanden, ermöglicht, wenn die Kritik der Rahmenbedingungen praktisch-tätig erfolgreich ist, die *egalitäre Kritik, Bevormundung und praktisch-tätige Erzeugung (Revision) der institutionellen Rahmenbedingungen* durch die, an die ihre Spielregeln und Normen adressiert sind: die pädagogische Community als Realisierung von Autonomie.

Das aber impliziert, dass die kritische nicht in der postkritischen Pädagogik verschwindet, sondern genau auf die höhere Stufe verschoben (aufgehoben) wird, wo Kant und Marx den modernen Begriff der Kritik, und ihnen folgend, die kritische Theorie (Frankfurter Schule) sie immer von vornherein lokalisiert haben: auf der reflexiven Stufe der *Bedingungen der Möglichkeit* von Erkenntnis und Praxis, also auch Erziehung und Sozialisation. Und nur auf dieser, auf die Totalität der Gesellschaft zugreifenden Stufe kann Kritik überhaupt wirksam, radikal, progressiv, revolutionär sein. Aber nicht mehr, wie bei Kant, wenn wir ihn neukantianisch (und damit wahrscheinlich falsch) verstehen, als transzendentale Kritik von einem gesellschaftsexternen Gottesgesichtspunkt (Putnam) oder *View from Nowhere* (Nagel) aus, sondern wie bei Marx als Gesellschaftstheorie mittenmang: im »Handgemenge« (Marx 1972: 381).

Der vierte Grundsatz postuliert einen Wechsel der um der Erziehung willen (ihrer Autonomie also) nunmehr nachhaltig dekonstruierten instrumentellen Erziehung des grausamen Optimismus, des »cruel optimism« der Vorstandsvorsitzenden, Generäle und Realpolitiker zuguns-

ten gegenwärtiger Hoffnung – »hope in the present« – auf eine bessere Zukunft in einer globalen Rechtsgenossenschaft, die man sich am besten mit Emerson und Rorty als linkes Projekt der »Partei der Hoffnung« vorstellt (Hodgson et al. 2022: 23; Rorty/Vetter 1999: 19). Das ist die Partei der »gesellschaftlichen Hoffnung auf« eine »Great Community« (Dewey) »ohne Kasten, ohne Klassen, ohne Grausamkeit,« zu dem Zweck geschaffen, »to expand the reference of us as far as we can, but of us at our best« (Rorty 1999: XIII-XIV; Rorty 1993: 452). Diese große Gemeinschaft hat Dewey immer als große, demokratische Gemeinschaft der lehrend Lernenden und lernend Lehrenden verstanden, also als vollständig demokratisierte Universität – ein Traum, der in den 1960er Jahren von Berkeley aus um die Welt ging, bevor er überall von der Polizei (Rancière) blockiert wurde. Eine solche Partei der Hoffnung könnte sich ohne Bevormundung ruhig als »Vorhut der menschlichen Geschichte« verstehen, in deren Praxis sich »die Verheißung aller Zeiten zuerst erfüllt« und deren »Wesen« »unsere Existenz« ist, die »in der Zukunft liegt« (Rorty 1998: 19,23,15,27). Eine solche Existenz, die alle »bestehenden Bezugssysteme sprengt« – nicht das imperiale, sondern Rortys uto-pisches Amerika, das es überall gibt – muss sich »die Maßstäbe erst schaffen, nach denen sie beurteilt« wird (ebd.: 33). Das ist die gleichzeitig politische, gesellschaftliche und pädagogische Hoffnung, die der vierte *Grundsatz* einer – und ich würde spätestens jetzt den Ausdruck »postkritisch« fallenlassen, weil er genauso unglücklich und missverständlich ist wie derjenige der »Postmoderne« – *kritischen Pädagogik*, die sich auf die höherstufige Kritik der institutionellen Rahmenbedingungen möglicher Erziehung (ganz i. S. von Kants grenzziehendem Gebrauch der Worte »Kritik« und »transzendental«) beschränkt und sich direkt auf den *fünften Grundsatz* der Liebe zur Welt bezieht, der »love for the world«: Der Liebe zur Welt, die alle in dem Augenblick zu gewinnen haben, wenn sie ihre sichtbaren und unsichtbaren Fesseln verlieren.

IV

Was heißt hier Liebe (*love for the world*)? – Der Begriff, so wie ihn das *Manifest* der Postkritik verwendet, hat religiöse Konnotationen, die auf das *Neue Testament*, aber auch auf alle anderen Weltreligionen der Achsenzeit verweisen.

In seinem Plädoyer für die Vereinigung der alten Linken, die sich der sozialen Gleichheit und der Emanzipation von Klassenherrschaft verschrieben hat, mit der neuen Linken, deren Ziel die Befreiung von Stigmatisierung, Sadismus und Diskriminierung ist, hat Richard Rorty zwei Bücher für die Lektüre der jungen Generation vorgeschlagen: das *Neue Testament* der Liebe und das *Kommunistische Manifest* des Klassenkampfes. Das *Neue Testament* wegen dessen unüberbietbarer Darstellung der »Sehnsucht nach Brüderlichkeit« und das *Kommunistischen Manifest* wegen seiner »klaren Einsichten in die neuesten Formen unserer Unmenschlichkeit im Umgang miteinander«, die ihre Leser »inspirieren und ermutigen,« sich – mit Kant – ihres eigenen Verstandes zu bedienen, um sich aus »selbstverschuldeter Unmündigkeit« zu emanzipieren (Rorty 1998: 11,29; Kant 1977 : 53).

Der Mensch, der lernt, sich aus selbstverschuldeter Unmündigkeit zu emanzipieren, ist ein Subjekt »ohne anthropologische [oder gattungsspezifische] Konstanten,« das, wie Rousseau schon gesehen hat, nicht nicht lernen kann (Geyer 1997: 210; Rousseau 1984: 79-85; Greenwood 2015). Außer biologischen Konstanten, die es mit allen Säugetieren teilt, ist das menschliche Subjekt ein durch und durch gesellschaftliches Wesen, und auch seine biologischen Konstanten sind seit langem durch Sozialisationsprozesse epigenetisch überformt und verändert, mittlerweile durch Artefakte jeder Art ergänzt, modifiziert, substituiert (vgl. Jalonka/Lamb 2014; Moore 2015). Kurz: Der Mensch ist ein »Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse«, ein Wesen, das sich *nur in der Gesellschaft und durch Gesellschaft subjektivieren kann*, in der es sich als jemand erfährt, der*die für sein durch und durch gesellschaftliches Schicksal selbst verantwortlich ist, weil sie ihre »eigene Geschichte machen« (Marx 1993/1955/1985: 6, 6, 96f.). Auf das Machen kommt es an. Denn das Machen der eigenen Geschichte erlaubt den

immer schon positiv oder negativ (konfligierend) kooperierenden Akteuren den *stets gegenwärtigen* (»present«), *konstituierenden*, also *weltverändernden* und *befreienden* Zugriff auf die »unmittelbar vorhandenen, gegebenen und überlieferten« *Umstände*, denen sie unterworfen sind und die »wie ein Alp« auf ihrem Hirn lasten (Marx 1985: 96f.). Das *Subjekt* ist auch noch als machtunterworfener, versklavter und infamer Körper *frei*, »Nein« zu sagen und sich im äußersten Fall undienlich zu machen (Dämann 2020; vgl. Habermas 1981: 445-452).⁹ Das ist auch die auf Kant, Marx, Därmann, Adorno, Sartres Folteranalyse, Habermas, Rancière usw. zurückgehende Prämisse des postkritischen *Manifestos*: »At the very heart of a relationship that defines inequality (slavery), Rancière finds a disavowed reliance upon the *equality of intelligences*; for how can the slave carry out the master's orders if he or she is not already capable of *thinking and speaking*?« (Lewis 2017: 30; vgl. Rancière 2004).¹⁰ Kooperation ist für ein Wesen, das »nur in der Gesellschaft sich vereinzeln kann«, unvermeidlich (Marx 1955: 6). Also ist das Subjekt immer *auch* deshalb machtunterworfen, weil es *trotz* aller falschen und repressiven »Seelsorger«, »Ärzte«, »Oberaufsichten«, »Gängelwagen« und »Fußschellen«, die es einzwängen, überwachen, unterdrücken, strafen, beherrschen letztlich doch *als kooperativ handelndes Subjekt*, also selbstverschuldet in den Stand, den Staat, die Verfassung, kurz: die *institutionellen Rahmenbedingungen* der Unmündigkeit geraten ist, die es eben deshalb *nur selbst* ändern und in eine egalitäre Verfassung der *eigenen und dennoch allgemeinen*, nämlich »mitgenossenschaftlichen« *Selbstgesetzgebung* verwandeln kann (Kant XI: 53f.; Kant 1977: 424). Das *Subjekt selbst* hat aus »Erziehung, Tradition, Gewohnheit die Anforderungen« des Kapitals oder der Macht – also *naturwüchsige gesellschaftliche Zwangsverhältnisse* – »als selbstverständliche Naturgesetze anerkannt« (Marx 1969: 765). Anerkennen aber kann man nur, was man auch ablehnen kann. Die »schicksalsvollste Macht unseres modernen Lebens: der *Kapitalismus*« (Weber), ist zwar ein *ursächlich* herrschaftlich erzwungenes, *objektives* »Abhängigkeitsverhältnis«, das aber ohne ein

⁹ So zuletzt: Iris Därmann.

¹⁰ So zutreffend Lewis/vgl. Rancière.

änderbares, reziprok entgegenkommendes, subjektives »Abhängigkeitsgefühl« (Marx) nicht existieren kann (Weber 1978: 4). Dieses Gefühl erzeugt *Mutlosigkeit*, die aber durch den »Mut,« sich seines »eigenen Verstandes zu bedienen« (Kant), *aufgehoben* werden kann, um als Subjekt der eigenen Geschichte »die Tradition aller toten Geschlechter,« die »wie ein Alp auf dem Gehirne der Lebenden lastet«, abzuschütteln (Marx 1969: 797; Kant 1977: 53; Marx 1985: 97). Nur deshalb kann das vermeintlich postkritische *Manifesto* behaupten: »[...] pädagogische Hoffnung richtet sich an die Möglichkeit der Erneuerung unserer gemeinsamen Welt« (Hodgson et al. 2022: 23). Nicht aus den *Evangelien*, wohl aber aus dem *Kommunistischen Manifest* können die menschlichen Subjekte die für solchen Mut »wichtige Lektion« über den modernen Kapitalismus ohne Bevormundung, sondern einfach durch Lesen und Diskutieren lernen, »dass der Sturz autoritärer Regierungen und die Schaffung konstitutioneller Demokratien zur Sicherung von Gleichheit und Anstand zwischen den Menschen nicht ausreichen« (Rorty 1998: 20). Und dass wir bei aller Liebe zur Welt die »Wahrheit« nicht länger verleugnen sollten, dass »alle Geschichte immer noch die Geschichte von Klassenkämpfen« und der moderne Staat nur ein Ausschuss ist, »der die gemeinschaftlichen Interessen der ganzen Bourgeoisie verwalte« (ebd.: 20f.). Schließlich könnten die lernenden Akteure unter günstigen Rahmenbedingungen durch Lektüre und Diskussion selbst erkennen, dass »das *Manifest*« sich wegen seiner soziologischen Einsichten und seiner moralischen Schärfe »doch noch besser als die *Evangelien* zur Lektüre für die Junge Generation« eignet. Vergleichend könnten sie lernen, dass dem *Manifest* die »erheblichen moralischen Unschärfen« fehlen, die das *Evangelium* »aufgrund seiner Jenseitsorientierung« aufweist, weil »viele Passagen Sklavenhaltern den Eindruck vermitteln«, »sie könnten getrost weiter die Peitsche schwingen,« während andere Passagen »Reiche Glauben machen, sie dürften die Armen getrost weiter hungern lassen. In den Himmel kämen sie trotzdem, denn ihre Sünden würden ihnen vergeben, da sie ja Christus als ihren Herrn anerkannt hätten« (ebd.: 25f.). Schließlich könnten sie ohne jede Bevormundung selber lernen, aus der Tatsache der stalinistischen und inquisitorischen Verbrechen und der bürokratischen

Herrschaft sowjetischer Nomenklaturen und katholischer Kleriker nicht den *Fehlschluss* zu ziehen, die Inspirationskraft des *Evangeliums* und des *Kommunistischen Manifests* würden »dadurch geshmälert, dass Millionen Menschen von aufrichtigen, moralisch gefestigten Leuten versklavt, gefoltert, in den Hungertod getrieben wurden, die sich zur Rechtfertigung ihrer Taten auf Abschnitte aus einem dieser beiden Texte beriefen« (ebd.: 16).

Nichts weiter müsste eine kritische Pädagogik tun, wenn sie ihre Kritik nicht auf die Lernenden, zu denen sie selbst gehört, sondern auf die institutionellen Rahmenbedingungen möglicher Lernprozesse richtet. Dazu aber würde auch eine Gesetzgebung – also Rancières Polizei – gehören, die den marktkonformen Zustand eines Bildungssystems überwindet, das aufgrund seiner Selektionsfunktion dafür sorgt, dass »many great scientific minds, capable of contributing to the search for a COVID-19 vaccine or a strategy to climate-change, are languishing in slums« (Haider 2020). Genau diese Form der epigenetischen, normativen Beschränkung der evolutionären Mechanismen kommunikativer Variation und sozialer Selektion durch Märkte und Klasseninteressen, die es ermöglicht, das pädagogische Potential der Massendemokratie auszuschöpfen, hat Dewey unter demokratischer Erziehung verstanden. Es wäre die wichtigste institutionelle Rahmenbedingung, die erfüllt sein muss, um autonome Lernprozesse zu ermöglichen.

Literatur

- Alvear Moreno, Rafael (2020): Soziologie ohne Mensch? Umrisse einer soziologischen Anthropologie, Bielefeld: transcript.
- Assmann, Jan (o.J.): Politische Theologie zwischen Ägypten und Israel, München: Siemens- Stiftung: 103.
- Boehm, Omri (2020): Israel – eine Utopie. Berlin: Ullstein.
- Braunmühl, Ekkehard (1975): Antipädagogik – Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Czejkowska, Agnieszka (2022): »Tausende von Folianten stürzten mir auf den Kopf«, in: Martin Bittner, Anke Wischmann (Hg.): Kritik

- und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«. Bielefeld: transcript Verlag: S. 161-174.
- Dahmer, Ilse; Klafki, Wolfgang (1968): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ende ihrer Epoche, Weinheim: Beltz.
- »Das Flugblatt des Weiberrats Frankfurt (1980)«, in: Miermeister, Jürgen/Staadt Jochen (Hg.): Provokationen, Neuwied: Luchterhand: S. 223f.
- Därmann, Iris (2020): Undienlichkeit. Gewaltgeschichte und politische Philosophie, Berlin: Matthes & Seitz.
- Foucault, Michel (1985): »Hermeneutik des Subjekts«, in: Foucault: Freiheit und Selbstsorge. Frankfurt: Materialis.
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1969): Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1986): Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gadamer, Hans- Georg (1975/1960): Wahrheit und Methode, Tübingen: Mohr.
- Geyer, Paul (1997): Die Entdeckung des modernen Subjekts. Anthropologie von Descartes bis Rousseau, Tübingen: Niemeyer.
- Goffman, Erving (1961): Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates, New York: Anchor.
- Goffman, Erving (1963): Stigma. Notes on the management of spoiled identity, Englewood- Cliffs: Prentice-Hall.
- Greenwood, Jennifer (2015): Becoming Human – The Ontogenesis, Metaphysics and Expression of Human Emotionality, Cambridge MA: MIT-Press.
- Habermas, Jürgen (1961): »Pädagogischer Optimismus vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie«, in: Neue Sammlung 1: S. 251-278.
- Habermas, Jürgen (1964): »Von der Schwierigkeit, Nein zu sagen« in: Philosophisch-politische Profile. Frankfurt a.M.: Suhrkamp: S. 445-452.

- Habermas, Jürgen (1971): »Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie?«, in: Jürgen Habermas, Niklas Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet Systemforschung?, Frankfurt a.M.: Suhrkamp: S. 142-290.
- Haider, Asad (2020): The Use of Free Speech in Society, 15. July 2020 comments, <https://www.vesobooks.com/blogs/4793-the-use-of-free-speech-in-society> (6.9.2021).
- Hegel, G.W.F. (1970): Grundlinien der Philosophie des Rechts, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hegel, G.W.F. (1970): Philosophie der Geschichte, Werke 12, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heydorn, Heinz- Joachim (1995): »Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft«, in: Ders.: Werke, Bd. 3, Vaduz: Topos.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2017): »Manifesto for a Post-Critical Pedagogy«, in: Dies. (Hg.): Manifesto for a Post-Critical Pedagogy. Earth: punctum.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2022): »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik«, in: Martin Bittner, Anke Wischmann (Hg.): Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«. Bielefeld: transcript Verlag: S. 19-24.
- Jablonka, Eva; Lamb, Marion J. (2014): Evolution in Four Dimensions – Genetic, Epigenetic, Behavioral, and Symbolic Variation, Cambridge MA: MIT-Press.
- Kant, Immanuel (1968): »Grundlegung zur Metaphysik der Sitten« in: Werke VII, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1977): »Der Streit der Fakultäten«, in: Ders.: Werke XI, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 357-361.
- Kant, Immanuel (1977): Metaphysik der Sitten, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1977): »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung«, in: Werke XI in 12 Bänden herausgegeben von Wilhelm Wieschedel, Frankfurt a.M.: Suhrkamp: 50-61.
- Kierkegaard, Søren (1941): Tagebücher 1834-1855, Leipzig: Hegner.

- Kierkegaard, Søren (2003): *Die Tagebücher*, Bd. 1, Grevenberg: Simmerath.
- Koch, Klaus (1995): *Propheten I*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Lewis, Tyson E. (2017): »A Response to the »Manifesto for A Post-Critical Pedagogy«, in: Naomi Hodgson, Joris Vlieghe, Piotr Zamojski (Hg.): *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Earth: punctum: 23-34.
- Luhmann, Niklas (1973): »Selbstthematisierung des Gesellschaftssystems« in: *Zeitschrift für Soziologie* 1: 55-66.
- Luhmann, Niklas (1974): »Soziologische Aufklärung« in: *Soziologische Aufklärung I*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl-Eberhard (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Stuttgart: Klett.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl-Eberhard (1982): »Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik«, in: Luhmann/Schorr (Hg.): *Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp: 11-40.
- Luhmann, Niklas (1992/93): *Theorie der Gesellschaft*, Vorlesungsmitschnitt WS Uni Bielefeld, Carl-Auer Systeme Verlag.
- Luhmann, Niklas (1997): »Globalization or World Society: How to Conceive of Modern Society?«, in: *International Review of Sociology* 1/1997: 67-79.
- Luhmann, Niklas (1990): »Ich sehe was, was Du nicht siehst«, in: *Soziologische Aufklärung* 5, Wiesbaden: S. 228-234.
- Mann, Thomas (2001): *Betrachtungen eines Unpolitischen*, Frankfurt: Fischer.
- Marx, Karl (1969): *Das Kapital I*, Berlin: Dietz.
- Marx, Karl (1985): »Der 18. Brumaire des Louis Bonaparte« in: MEGA I/11, Berlin: Dietz, S. 96-189.
- Marx, Karl (1972): *Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*. Einleitung, MEW 1, Berlin: Dietz.
- Marx, Karl (1993): »Thesen über Feuerbach« in: MEW 3, Berlin: Dietz.
- Marx, Karl (1955): *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*, Berlin: Dietz.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1990): »Manifest der kommunistischen Partei« in: MEW 4, Berlin: Dietz: 459-493.

- Mollenhauer, Klaus (1968): Erziehung und Emanzipation – Polemische Skizzen, München: Juventa.
- Moore, David S. (2015): The Developing Genome – An Introduction to Behavioral Epigenetics. Oxford: Oxford University Press.
- Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen: Politik und Philosophie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rancière, Jacques (1991): The Ignorant Schoolmaster, Stanford (CA): Stanford University Press.
- Rancière Jacques (2004): The Philosopher and His Poor, Durham: Duke University Press.
- Rorty, Richard (1998): Achieving our Country: Leftist Thought in Twenty-Century America, Cambridge MA: Harvard University Press, zit. n. d. deutschen Übersetzung von Hermann Vetter, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rorty, Richard (1999): Philosophy and Social Hope. London: Penguin.
- Rorty, Richard (1993): »Putnam and the Relativist Menace«, in: Journal of Philosophy 90 (9): S. 443-461.
- Rorty, Richard (1998): Das kommunistische Manifest 150 Jahre danach. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rousseau, Jean-Jacques (1984): »Diskurs über die Ungleichheit/Discours sur l'inégalité«, in: Heinrich Meier (Hg.): Kritische Ausgabe des integralen Textes: Paderborn: Schöningh [UTB]: S. 79-85.
- Rutschky, Katharina (1977): Schwarze Pädagogik, Berlin: Ullstein.
- Sartre, Jean- Paul (1967): Kritik der dialektischen Vernunft – Theorie der gesellschaftlichen Praxis. Reinbek: Rowohlt: 273-280,389-388.
- Somek, Alexander (2013): »The Individualisation of Liberty: Europe's Move from Emancipation to Empowerment« in: Transnational Legal Theory 4: S. 258-282.
- Tugendhat, Ernst (2007): Anthropologie statt Metaphysik, München: Beck.
- Weber, Max (1978): Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I. Tübingen: Mohr.

Epilog

Tagungskommentar

Paul Vehse

In meinem Kommentar zu der Tagung »Kritik und Post-Kritik in der Pädagogik«, die sich mit der Übersetzung des englischsprachigen »Manifesto for a Post-Critical Pedagogy« (Hodgson et al. 2017) in die deutsche Sprache befasst hat, möchte ich zwei Beobachtungen und eine Frage formulieren. Diese Beobachtungen von zwei Tagen mit spannenden und komplexen Vorträgen sowie differenzierten, theoretisch anspruchsvollen und kontroversen Diskussionen sind thesenartig formuliert. Als Thesen stellen sie weniger eine umfassende Zusammenfassung der Tagungsdiskussion dar, vielmehr sollen sie bestimmte Aspekte der Diskussion kondensieren und damit zu einer weiteren Diskussion anregen. In dem Versuch der Einordnung werden so offene Punkte für die weitere Rezeption der post-kritischen Pädagogik markiert.

Die *erste These* ist: Das Manifest der post-kritischen Pädagogik wurde während der Tagung vor allem als ein *Wiedergänger der geisteswissenschaftlichen Pädagogik* und des klassischen Bildungsideals aufgefasst und diskutiert.

Das zeigte sich z.B. an der Rückfrage an Piotr Zamojskis Keynote, in der er dafür plädierte, die Eigenlogik von Pädagogik anzuerkennen, sie als eigene Sphäre zu betrachten und ihr ihr eigenes Recht und ihren eigenen Wert zuzuerkennen, weshalb Politik und Pädagogik klar getrennt werden müssten. Dies provozierte die Rückfrage, wie weit es nicht auch in den 1920er Jahren Ansätze einer sich auf die pädagogische Sphäre zurückziehenden und sich als unpolitisch verstehenden Pädagogik gegeben habe, die der aufziehenden politischen Katastrophe nichts entgegenzusetzen hatte.

Es zeigte sich aber auch in den Argumenten, mit denen dem Manifest der post-kritischen Pädagogik begegnet wurde. So wurde nicht nur konstatiert, sie sei in der Tendenz »mystisch«, »esoterisch«, »ontologisch« und »essentialistisch«, sondern es war auch die Rede davon, sie würde von »objektiven Gehalten« der Bildungsgegenstände ausgehen und sei »harmonistisch«. Gerade diese Formulierungen verweisen darauf, dass dem Manifest der post-kritischen Pädagogik mit den Argumentationsfiguren begegnet wird, die gewöhnlich in der Kritik am klassischen Bildungsideal verwendet werden. Dadurch entsteht der Eindruck, dass das Manifest in der Diskussion weniger als etwas Neues aufgefasst wurde, wie es Zamojski in der Figur der »sekundären Naivität« vorschlägt, sondern eher als etwas Altes, das hinter den Diskussionsstand der Kritischen Erziehungswissenschaft zurückfällt.

Auffällig ist zudem das Fehlen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der von Zamojski präsentierten Trilogie pädagogischer Theorieparadigmen. Zamojskis Darstellung des technologischen, kritischen und post-kritischen (affirmativen) Theorieparadigmas setzt mit dem technologischen Paradigma mit einem Paradigma ein, das in der deutschsprachigen Chronologie der Erziehungswissenschaft erst an zweiter Stelle steht. Gängige deutschsprachige Einführungen und historisch-systematische Analysen beginnen gewöhnlich mit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Es ist zu vermuten, dass die besondere Stellung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – in ihrer theoretischen Stärke zu Beginn des 20. Jahrhunderts sowie ihrer Schwäche und ihrem Versagen im Nationalsozialismus – eine Besonderheit des deutschsprachigen Diskurses darstellt und die Rezeption des Manifests entscheidend prägt.

Die Tagungsdiskussion antwortete auf das Manifest, so könnte man sagen, vor allem mit Argumenten der kritischen Pädagogik. So wurde betont, dass es in modernen Gesellschaften nicht das Gute an sich gebe, sondern dass über das Gute immer gestritten werden müsse. Es reiche eben nicht aus, das Gute als Entität in den Gegenständen oder dem pädagogischen Akt zu vermuten und freizulegen. In einer pluralistischen Gesellschaft könne zudem der zu verteidigende Wert nicht als feststehend betrachtet werden, sondern müsse unter der Annahme

der eigenen Fehlbarkeit einer beständigen Prüfung unterzogen werden. Ebenso könne Gleichheit nicht vorausgesetzt werden, sondern könne nur in der Artikulation realisiert werden. Die Rolle der Erziehungswissenschaft wird dabei als die einer politischen Erziehungswissenschaft verortet und es wird von einer Verstrickung von Pädagogik und Politik ausgegangen.

Damit komme ich zu meiner *zweiten These*: Die Problemarkierungen des Manifests fanden durchaus einen Widerhall auf der Tagung, es wurde allerdings nicht der Übergang in eine post-kritische Phase, ein post-kritischer *turn*, gesehen, sondern eher auf eine *Re-Vitalisierung* der Kritik gesetzt. Dies zeigt sich darin, dass zwar dem Manifest dahingehend zugestimmt wurde, dass eine immergleiche und mantraartige Betonung von Ungleichheit gewisse Ermüdungserscheinungen erzeuge, gleichzeitig aber konstatiert wurde, dass darauf nicht verzichtet werden könne, wenn Ungleichheit und Ungerechtigkeit nicht ignoriert und übergangen werden sollen. Auch wurde der post-kritische Vorwurf der Überheblichkeit und des Paternalismus, der sich zumindest in manchen pädagogischen Umsetzungen des Programms einer Kritischen Pädagogik zeige, nicht per se zurückgewiesen. Die Antworten, die auf der Tagung gegeben wurden, können allerdings so verstanden werden, dass sie der kritischen Pädagogik treu bleiben und die kritische Pädagogik, z.B. um der Gefahr der Überheblichkeit abzuhelfen, mit einer sich selbst nicht zu ernst nehmenden Haltung der Selbstironie zu verbinden suchen. Für die *Re-Vitalisierung* spricht auch, dass nicht ein Zuviel an Kritik als Problem ausgemacht wurde, wie man das Manifest verstehen könnte, sondern vielmehr ein Zuwenig an Kritik.

Schließlich stellt sich die *Frage*, wie die Rezeption des Manifests nun weitergehen könnte. Ist man auf der Tagung, die mit der deutschen Übersetzung des Manifests der post-kritischen Pädagogik ja auch die Auseinandersetzung im deutschsprachigen Raum intensivieren wollte, mit dem Manifest nun schon ›fertig‹ geworden? In so manchem Beitrag zeigte sich, dass die Beteiligten das Manifest durchaus nicht ›feiern‹ wollten. Ganz im Gegenteil schien – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der hier formulierten Wahrnehmung eines geisteswissenschaftlichen Wiedergängers – das Anregungspotenzial des Manifests recht begrenzt

eingeordnet zu werden. Kann das Manifest aber vielleicht, wenn man sich in eine Auseinandersetzung mit den Gespenstern der Vergangenheit begibt, auch neue Impulse geben?

Im Rahmen der Tagung wurden verschiedene Anknüpfungspunkte diskutiert: Erstens war das die Anregung zur empirischen Erforschung von Affekten und einer stärkeren Auseinandersetzung mit Affekt und Emotion in der Erziehungswissenschaft. Zweitens die Anfrage, wie weit aus mantraartiger Ungleichheitsrhetorik auszubrechen wäre, indem Differenz und Ungleichheit weniger in eins, sondern stärker getrennt gedacht würden. Und drittens schließlich die Überlegung, wie weit die post-kritische Kritik an einer Überheblichkeit oder einem Paternalismus der Kritischen Pädagogik dazu auffordert, die Widersprüche, Verzerrungen und auch – im Sinne der von Zamojski präsentierten Unterscheidung verschiedener Paradigmen – die technologischen Entgleisungen einer sich als kritisch verstehenden Pädagogik genauer zu hinterfragen und zu untersuchen. Wie weit kritische Pädagogik sich selbst verliert, wenn sie das Ziel ihrer Pädagogik als Emanzipation vorab in Manier einer technologischen Pädagogik festlegt, ob und an welchen Stellen das passiert, wäre weiter zu klären. Dabei wäre auch zu berücksichtigen, wann eine kritische Pädagogik ihren Bereich überschreitet und zu einer technologischen Ausführung gerät oder wo sie es mit der Bearbeitung einer geradezu klassischen Paradoxie der Erziehung zur Mündigkeit (Kant) zu tun hat.

Autorenspiegel

Britta Breser, Mag. Dr. M.E.S., ist im Bereich Lehre und Forschung zur Politischen Bildung und Politikdidaktik an der Karl-Franzens-Universität Graz und an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum in Graz tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte fokussieren die Global Citizenship Education sowie Demokratie- und Medien-Bildung im transnationalen (europäischen) Kontext.

Martin Bittner, Dr. phil., ist Senior Researcher am FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie. Zuvor war er PostDoc-Mitarbeiter an der Professur für die Theorie der Bildung, des Lehrens und des Lernens an der Europa-Universität Flensburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Analyse des Institutionellen pädagogischer Praktiken, in der ethnographischen Schul-, Unterrichts-, Kindheits-, und Familienforschung sowie in diskursanalytischen Perspektivierungen einer demokratischen und zivilgesellschaftlichen Erziehung und Bildung.

Hauke Brunkhorst, Prof. Dr., ist seit 1997 Professor für Soziologie an der Europa-Universität Flensburg, zuvor hatte er unter anderem bereits die Lehrstühle für Erziehungswissenschaften (Mainz), Philosophie (Frankfurt a.M.) und Politische Theorie (Berlin und Duisburg) inne. Der vielseitige Gesellschaftsphilosoph und Kulturwissenschaftler hat sich im Rahmen seiner unzähligen Publikationen auch intensiv mit Habermas und dessen philosophischen Denken auseinandergesetzt.

Agnieszka Czejkowska, Univ.-Prof. Dr., ist Leiterin des Arbeitsbereichs Bildungstheorie und Schulforschung der Universität Graz. Sie ist Herausgeberin der Reihe Arts & Culture & Education, Mitherausgeberin des Jahrbuchs für Pädagogik. Sie forscht und arbeitet zu den Themen ästhetische Bildung, Differenz, Macht- und Subjektkritik. www.czejkowska.at

Nicolas Engel, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Organisationsforschung an der Goethe-Universität Frankfurt a.M.. Er forscht und arbeitet zu Form und Aufgabe einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik, zu theoretischen und methodologischen Grundlagen einer pädagogischen Organisationsforschung sowie zu Fragen des Wissenstransfers und des organisationalen Lernens im Kontext transnationaler Widersprüche.

Naomi Hodgson, PhD, is Associate Professor of Education Studies at Liverpool Hope University, UK, and Guest Professor at KU Leuven, Belgium. Her research focuses on the relationship between education, governance, and subjectivity, particularly the way in which learning shapes how we are asked to understand ourselves as citizens and as parents. She is leading a research project to support the development and evaluation of Everton Football Club's Lifelong Learning Strategy, and is Treasurer and Trustee of the Philosophy of Education Society of Great Britain (PESGB). Her most recent publications include *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, with Joris Vlieghe and Piotr Zamojski (Punctum Books, 2018), and *Philosophical Presentations of Raising Children: The Grammar of Upbringing*, with Dr Stefan Ramaekers (Palgrave 2019).

Franz Kasper Krönig, Prof. Dr., ist Professor für Kulturelle Bildung und Elementardidaktik an der Technischen Hochschule Köln mit Arbeitsschwerpunkten in der gesellschaftstheoretischen und philosophischen Grundlegung und Kritik kultурpädagogischer, inklusionspädagogischer und didaktischer Begriffe.

Julia Seyss-Inquart, Dr. phil., ist Professorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum. Ihre Schwerpunkte liegen im Bereich pädagogische Professionalisierung, pädagogische Organisationsforschung und qualitative Forschung. Wenn sie das gerade nicht macht, ist sie als Organisationsberaterin und Supervisorin tätig.

Paul Vehse, Dr. phil., ist Post-Doc am Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung der Europa Universität Flensburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der qualitativ-rekonstruktiven Forschung zu sozialer Ungleichheit, Anerkennungs- und Subjektivationsprozessen in pädagogischen Interaktionen sowie der Rassismuskritik.

Joris Vlieghe, PhD, is an assistant professor of philosophy and theory of education at KU Leuven (Belgium). With Naomi Hodgson and Piotr Zamojski he recently published a Manifesto for a Post-critical Pedagogy (Punctum Books 2017) and with the last author Towards an Ontology of Teaching. Thing-centered pedagogy, affirmation and love for the world (Springer 2019). In line with his interest in the figure of the teacher and the educational meaning of studying, his current research explores how study practices can offer a response to the issue of how to live well together with the world's human and non-human inhabitants in times of ecological catastrophe. He is also interested in the impact of digital technologies on education, and on the future of the school, especially when a culture of the screen is (rapidly) substituted for a culture of the book.

Anke Wischmann, Prof. Dr. habil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der qualitativen Bildungsforschung, der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung sowie der rassismuskritischen und intersektionalen Theoriebildung.

Steffen Wittig, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogisches Laboratorium und Experiment; das Problem der Gleichheit; das Verhältnis von Pädagogik und Politik vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Subjektivationstheorien und radikaldemokratischer Einsätze.

Piotr Zamojski, Dr. habil, is an assistant professor at University of Gdańsk, Poland. He has authored four books, including two recently written in collaboration with Naomi Hodgson and Joris Vlieghe (Manifesto for a Post-Critical Pedagogy, Punctum Books 2017), and with Joris Vlieghe (Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World, Springer 2019). He has also published on issues of the bureaucratization of education, totalitarianism and educational theory, building a public sphere around education, and the role of cultural codes in schooling.

Miguel Zulaica y Mugica, Dr. phil., ist akademischer Rat a. Z. im Bereich Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erziehungs- und Bildungstheorie. Seine Forschungsschwerpunkte sind an systematischen Problemstellungen der Erziehungs- und Bildungsphilosophie orientiert und liegen im Bereich der Forschung zur Digital Culture und Schule, der politischen Philosophie und Bildung sowie Wissenschaftstheorie und -propädeutik.

Pädagogik



Tobias Schmohl, Thorsten Philipp (Hg.)

Handbuch Transdisziplinäre Didaktik

August 2021, 472 S., kart.,

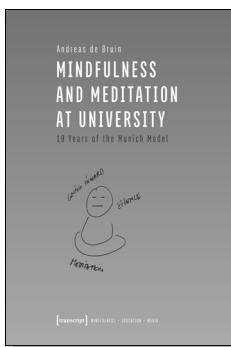
Dispersionsbindung, 7 Farabbildungen

39,00 € (DE), 978-3-8376-5565-0

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5565-4

EPUB: ISBN 978-3-7328-5565-0



Andreas de Bruin

Mindfulness and Meditation at University

10 Years of the Munich Model

April 2021, 216 p., pb.

25,00 € (DE), 978-3-8376-5696-1

E-Book: available as free open access publication

PDF: ISBN 978-3-8394-5696-5



Andreas Germershausen, Wilfried Kruse

Ausbildung statt Ausgrenzung

Wie interkulturelle Öffnung und Diversity-Orientierung in Berlins Öffentlichem Dienst und in Landesbetrieben gelingen können

April 2021, 222 S., kart., Dispersionsbindung, 8 Farabbildungen

25,00 € (DE), 978-3-8376-5567-4

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5567-8

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Pädagogik

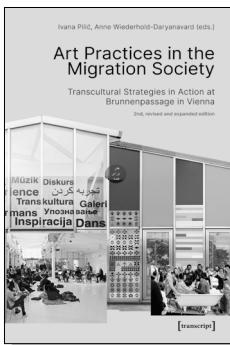


Andreas de Bruin

Achtsamkeit und Meditation im Hochschulkontext 10 Jahre Münchener Modell

Februar 2021, 216 S., kart., durchgängig vierfarbig
20,00 € (DE), 978-3-8376-5638-1

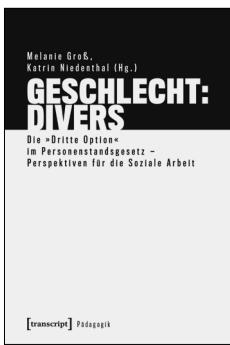
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5638-5



Ivana Pilic, Anne Wiederhold-Daryanavard (eds.)

Art Practices in the Migration Society Transcultural Strategies in Action at Brunnenpassage in Vienna

March 2021, 244 p., pb.
29,00 € (DE), 978-3-8376-5620-6
E-Book:
PDF: 25,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5620-0



Melanie Groß, Katrin Niedenthal (Hg.)

Geschlecht: divers

Die »Dritte Option« im Personenstandsgesetz –
Perspektiven für die Soziale Arbeit

Februar 2021, 264 S., kart.,
Dispersionsbindung, 1 SW-Abbildung
34,00 € (DE), 978-3-8376-5341-0
E-Book:
PDF: 33,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5341-4

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**