

Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10 Im ersten Kapitel wird dies ausführlich dargestellt. Kulturpolitik stellt für Rorty die Hauptaufgabe von Philosophie dar (Rorty 2008, vgl. Wortmann 2023b) und wird in dieser Arbeit für die Allgemeine Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht.

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

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

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

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

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

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

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

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

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