

II. Grenzen: Probleme der Kritik

4. Aufdeckung: Der Verlust der Phänomene

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

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

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

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

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

4.1 Der Entlarvungs-Impetus: Exposition der Aufdeckung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 Identifizierendes Denken

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 30 Insofern sind die sprachtheoretischen Überlegungen Adornos auch immer mit einer Gesellschaftsanalyse verknüpft. So schreibt er etwa: »Der von der Philosophie erklärte und einzig dem erkennenden Subjekt zugeschriebene Abstraktionsvorgang spielt sich in der tatsächlichen Tauschgesellschaft ab« (Adorno 1966, 180).
- 31 Dabei geht es jedoch eben nicht darum, ihnen *nachzuweisen*, dass sie »in Wirklichkeit« kritisch sind – dann operierte man selbst im Modus der Aufdeckung und des Bruchs.
- 32 So spricht Adorno nahezu schwärmerisch von dem »eine[n] und wahrhaft freie[n] John Dewey« (1970/2003, 498), den er im Kontext seiner *Ästhetischen Theorie* – allerdings in keiner Stelle in dieser selbst – für dessen Auffassung von Kunst lobt und von seiner Kritik am Empirismus ausnimmt. Auch in der *Vorlesung über Negative Dialektik* (Adorno 2007) finden sich an mehreren Stellen anerkennende Worte. Für einen bildungsphilosophischen Vergleich mit einem Fokus auf die Fragen, was für Adorno und Dewey (gutes) Denken ausmacht und wie dies pädagogisch gefördert werden könne, siehe Snir (2020, Kap. 2).
- 33 Dies wird in Kapitel 7 und 9 weiter ausgeführt.
- 34 Dies führte im Falle Deweys zum Ausdruck einer »empirischen Philosophie« (Dewey 1938/1997, 25, vgl. Latour 1997, 52 sowie Schildermans/Vlieghe/Wortmann 2024).

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

4.4 Rückblick

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

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

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

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

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

5. Bruch: Der Verlust der Akteure

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

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

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

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

Das Anliegen dieses Kapitels ist, den Bruch zwischen Kritiker und Akteuren zu beschreiben und zu problematisieren. Dabei soll plausibilisiert werden, dass dieser Bruch zu einem *Verlust der Akteure* führt: dass diese sich verständlicherweise zurückgelassen fühlen von einer Kritik, die davon ausgeht, dass sie selbst nicht hinreichend über ihre eigene Situation Bescheid wissen können und daher auf die Aufklärung des Kritikers angewiesen sind.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 8 Der Begriff ›Bruch‹ geht auf den entsprechend betitelten ersten Teil von *Soziologie als Beruf* von Bourdieu, Chamboredon und Passeron (2011) zurück. Eine weniger kritische Rekonstruktion dieses Teils als jene von Celikates findet sich in Gros (2019, Kap. 8).
- 9 Celikates' Interpretationslinie ist insofern herausfordernd, als sie, wie Celikates auch selbst immer wieder bemerkt, beabsichtigt, *sogar* Bourdieu den Bruch nachzuweisen, den er von szientistisch-objektivistischen Traditionen geerbt habe, *obwohl* Bourdieu selbst sich von diesen immer wieder explizit distanzierte. Diese Interpretationslinie scheint mir einerseits ausgesprochen aufschlussreich; gleichzeitig ließen sich andererseits auch dieser widersprechende Lesarten plausibilisieren (vgl. etwa Gros 2019). Diese Ambivalenz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

14 Bemerkenswerterweise verweist Luhmann für diesen Punkt auf den Vortrag *On a Certain Blindness in Human Beings* von William James (1899/1983). James kann als Begründer der pragmatistischen Tradition gelten, vertritt einen »Radikalen Empirismus« (James 1912) und stellt für Latour eine wichtige – vielleicht die wichtigste (vgl. del Castillo 2022) – Referenz dar.

15 Eine weitere Unterscheidung zur Abgrenzung zwischen wissenschaftlicher Kritik und der unwissenschaftlichen Sicht der Akteure besteht in jener zwischen Objektivität und Subjektivität. Während der Kritiker für sich den Anspruch auf Objektivität erhebt, kann die Sicht der Akteure als »bloß subjektiv« abgewertet werden. Für objektive Erkenntnis konstatiert Luhmann: »Man braucht nicht die Beobachter zu beobachten, sondern nur die Realität selber, um zu erkennen, was die Beobachter beobachten. Für subjektives Erkennen gilt dies nicht. Hier muss man den Beobachter beobachten, um zu erkennen, was er beobachten und was er nicht beobachten kann« (1990, 221). Luhmanns Lösung besteht darin, die Sozialwissenschaft vollständig auf das Beobachten von Beobachterinnen umzustellen. Man muss diese Lösung jedoch nicht mitgehen, um zu konstatieren, dass es problematisch ist, den Akteuren jenen selbst erhobenen Anspruch auf objektive Erkenntnis abzusprechen. Als alternative Lösungen bietet sich an, wie etwa in der interpretativen Ethnologie Geertz', gemeinsam mit den Akteuren zu beobachten und mit ihnen um die Interpretationen der Beobachtungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Beginnen wir mit dem Bericht einer Seminarsituation:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.7 Rückblick

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

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

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

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

6. Negativität: Der Verlust der Orientierung

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

Zum Schluss seiner *Unsichtbaren Städte* schreibt Calvino:

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

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

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

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

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

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

6.1 Dagegen sein: Exposition der vorherrschenden Negativität

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.2 Schönfärberei und weitere Einsprüche

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

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

22 Ich vermute, dem könnte auch Reichenbach zustimmen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.3 Theorieatmosphären: Negativität als Sound

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a) *Negativität als Stimmung*

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

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

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

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

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

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

b) Negativität als Hermeneutik des Verdachts

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

c) Negativität als Affekt

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

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

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

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

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

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

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

- 56 Die Negativität der Kritik als Hermeneutik des Verdachts wurde bei Felski als affektiv beschrieben: »Suspicion«, schreibt Felski, »denotes an *affective* orientation« (2015, 36, Hv. KW). Damit lässt sich die Hermeneutik des Verdachts mit Hilfe des Konzepts des Affekts weiter theoretisieren. Ein solches Unterfangen, bei Felski angedeutet aber nicht durchgeführt, würde allerdings von der Ricœur'schen Bedeutung abweichen.
- 57 Wicke und Kluge leiten daraus die weitreichende These ab, »[d]as Pädagogische« sei »dem Sozialen [...] nicht nur selbst von vornherein enthalten, sondern es ist Bedingung seines Zustandekommens« (i. E.). Dabei laufen sie meines Erachtens Gefahr, hinter die Latour'sche, an Stengers' Whitehead-Interpretation (Stengers 2011) anknüpfende Fassung von Kausalität zurückzufallen, ironischerweise, indem »das Pädagogische« als Ursache verstanden wird und damit Lernen im Sinne Latours geradewegs ausschließt.
- 58 In ihren ebenso nuancierten wie kulturpolitisch einflussreichen Analysen der affektiven und moralischen Ökonomien der *happiness* sowie ihren Störfrieden, den *affect aliens* wie beispielsweise *feminist kill-joys*, beschreibt Ahmed diese existentielle Bedrohung von der anderen Seite, insofern diese die Hegemonie positiver Affektordnungen infrage stellen vermögen (vgl. Ahmed 2004a; 2004b; 2010a; 2010b). In neueren kulturkritischen Diskussionen wird eine solche hegemoniale positive Affektordnung auch unter dem Stichwort *toxic positivity* verhandelt (vgl. Halberstam 2011). Wenn ich hier vorherrschende Negativität problematisiere, geht es mir ausdrücklich nicht darum, diese durch eine hegemoniale Positivität, wie sie überzeugend von Ahmed und Halberstam kritisiert wurde, zu ersetzen. Zum Verhältnis der

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

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

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

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

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

Kritischsein berauschen. Negative Affekte werden Objekte positiver Affekte.⁶⁰

d) Negativität als Denkstil

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

e) Negativität als Theorieatmosphäre

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.4 Rückblick

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

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

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

Zwischen II/III

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

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

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

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

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