

I. Metatheorie: Zum Status einer post-kritischen Erziehungswissenschaft

I. Allgemeine Erziehungswissenschaft als Kulturpolitik

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

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

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

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

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

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

1.1 Wozu Allgemeine Erziehungswissenschaft, wozu Kulturpolitik?

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Radikaler Experimentalismus: Fortschritt und soziale Hoffnung

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

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

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

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

Diesen Fortschritt sollten wir aber

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹¹ Rorty führt dies pointiert aus: »Sowohl die Berufung auf etwas Überwölbendes und Unverwundbares als auch die Berufung auf etwas unaussprechlich und unerschöpflich Tiefes sind Reklamesprüche und PR-Maschen – Methoden zur Erregung von Aufmerksamkeit. Wenn es uns gelänge, solche Berufungen als PR-Maschen aufzufassen, würden wir vielleicht die Fähigkeit erlangen, auf Wörter wie ›intrinsisch‹, ›authentisch‹, ›unbedingt‹, ›legitim‹, ›grundlegend‹ und ›objektiv‹ zu verzichten. Wir könnten mit solchen banalen Lobes- und Tadelsäußerungen auskommen wie ›paßt zu den Belegen‹, ›klingt einleuchtend‹, ›ist eher schädlich als nützlich‹, ›beleidigt unseren Instinkt‹, ›könnte einen Versuch wert sein‹ und ›ist zu lächerlich, um ernst genommen zu werden‹« (Rorty 2008, 157). Urteile solcher Art sind auf nichts anderes als intersubjektive Übereinstimmung aus – was sie nicht weniger begründungsbedürftig macht (siehe dazu der dritte Abschnitt dieses Kapitels).

¹² Das Fehlen eines exklusiven Gegenstandsbereichs ist jedoch keineswegs ein exklusives Merkmal der Allgemeinen Erziehungswissenschaft: Für die gesamte Disziplin kann konstatiert werden, dass sie ihre Gegenstände stets mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen teilen muss. Ebenso wenig wie darin in irgendeiner Weise ein Mangel oder Makel der Erziehungswissenschaft

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

1.3 Jenseits der Genres: Phantasie und Argumente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4 Trickreiche Verschiebungen: Wissenschaft und Politik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5 Nirgends fester Halt: Sprachlichkeit und Interpretation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.6 Diskussion und Konsequenzen für die Studie

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

²⁷ In diesem Sinne meint Rorty: »Sprachspiel« war vielleicht eine unglückliche Wortwahl, weil sie eine regelgeleitete Vorgehensweise implizierte. Ich glaube, daß Wittgenstein in seinen hellsten Momenten die Vorstellung von Regeln zugunsten einer anderen Vorstellung verabschiedete: der von Praktiken, Traditionen, jenen Dingen, die Menschen sich aneignen, indem sie einfach mit ihrem ›Know-how‹ mitmachen, ohne irgendwelche Regeln zu lernen« (Rorty in Rorty, Vattimo und Zabala 2006, 69). Diese den *Philosophischen Untersuchungen* (Wittgenstein 1953/2003) entstammenden »hellsten Momente« wurden sozialwissenschaftlich insbesondere von der zeitgenössischen Praxistheorie weitergeführt (vgl. grundlegend Schatzki 1996, einführend Reckwitz 2013, weiterführend Gebauer 2009), auf die ich im siebten Kapitel eingehe.

²⁸ Diese hier zuletzt nur angedeuteten Überlegungen zu einer »Gesprächspraxistheorie« ließen sich weiterverfolgen und auf ihre erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Konsequenzen hin überprüfen. Hierzu ließe sich auf eine hermeneutische Tradition (Gadamer, Vattimo), eine praxistheoretische Tradition (Wittgenstein, Foucault, Schatzki), eine pragmatistische Tradition (Dewey, Rorty, Cavell, Fish) sowie auch Überlegungen zu einer »empirischen Philosophie« (wie sie etwa Lolle Nauta und Annemarie Mol ausgearbeitet haben) zurückgreifen.

²⁹ Zur Fokussierung der Kritik auf das ›Was‹ und Vernachlässigung des ›Wie‹ siehe auch Polanyi in Teilabschnitt 2.3.b.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

33 In Abschnitt 2.3 stelle ich diese Diskussionen um eine *post-critical pedagogy* dar.

34 Kaloianov (2014) unterscheidet zwischen Existenzkritik und Exzellenzkritik. Während die Exzellenzkritik um akademische Genauigkeit ringt, richtet sich die Existenzkritik an und gegen die lebensweltlichen Probleme der Schwachen, Ausgegrenzten und Unterdrückten einer Gesellschaft, indem sie von ihren existenziellen Situationen ausgeht. Kaloianov bringt die Exzellenzkritik mit der Frankfurter Schule seit Habermas und den Namen Honneth, Forst und Jaeggi in Verbindung, während er die Existenzkritik durch Benjamin, Horkheimer und Adorno vertreten sieht. Ich hege Zweifel an dieser Einsortierung und schließe mich ihr nicht an, halte aber dennoch sowohl die zugrundeliegende Unterscheidung zwischen den beiden Formen der Kritik für hilfreich als auch Kaloianovs Diagnose für angemessen, dass die in der universitären Philosophie vertretene Kritische Theorie sich im Laufe der Zeit tendenziell epistemologischen Fragen angenähert und von materiellen, in Rortys Terminologie im engeren Sinne politischen Fragen abgewendet hat. Ich folge auch Kaloianovs Problematisierung dieser Tendenz für die Kritische Theorie. Da mein eigenes Interesse allerdings auch eher auf der epistemologischen Seite eines solchen, zugegebenermaßen »ziemlich brachial[en], aber [womöglich] trotzdem erhelltend[en]« (Sonderegger in Bembeza/Sonderegger 2020, ohne Paginierung) Spektrums liegt, halte ich es für angemessen, mich eben gerade nicht in der Kritischen Theorie zu verorten (für ein überzeugendes gegenteiliges Unternehmen vgl. Vögelmann 2022).

35 Damit dehnt er die oben angedeutete Kritik Rortys an der Professionalisierung der akademischen Philosophie auf andere Disziplinen aus. Lewis-Kraus war enger Mitarbeiter von Rorty und hat nach eigenen Aussagen wesentlich zur Entstehung des Bandes *Philosophie als Kulturpolitik* beigetragen (persönliche Mitteilung).

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

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

- 36 Jedenfalls ist es heute nicht mehr denkbar, dass ein Heftchen wie Adornos *Erziehung zur Mündigkeit* (1971/2021) ein Publikumserfolg wird. Eventuell können wir allerdings in den letzten Jahren eine Gegenbewegung innerhalb der Kritischen Theorie beobachten, siehe etwa von Redeckers überzeugende und erfolgreiche Versuche, ihre akademischen Arbeiten auch an ein breiteres Publikum zu kommunizieren (2020).
- 37 Ich übertreibe nicht: Problemlos könnte ich beispielsweise eine Kritik an Kubacs (2013) Kritik an Messerschmidts (2009) Kritik an der kritischen Erziehungswissenschaft üben (oder an einem beliebig anderen Punkt dieses vierfachen Kritikverhältnisses ansetzen: etwa selbst die Erziehungswissenschaft kritisieren, die kritische Erziehungswissenschaft kritisieren, Messerschmidts Kritik der kritischen Erziehungswissenschaft kritisieren und so weiter – sicher ließe sich auch noch eine Kritik an Kubacs Kritik an Messerschmidts Kritik an der kritischen Erziehungswissenschaft finden, die man kritisieren könnte). All diese Möglichkeiten wären aus meiner Sicht legitim und potentiell interessant; es handelt sich allerdings nicht um mein Erkenntnisinteresse mit der vorliegenden Arbeit.
- 38 Gegenteilige Unternehmungen, die viele der Impulse der vorliegenden Arbeit teilen, finden sich bei Sonderegger (2019) und Celikates (2009). In der Bildungstheorie wird gegenwärtig erneut diskutiert, inwiefern sich die Figur des ›Unbedingten‹ eignet, der Verstrickung in immer neue Selbstsituierungen und Metareflexionsschleifen zu entkommen (vgl. Bünger/Lütke-Harmann 2020; Gelhard 2020 sowie dazu kritisch Messerschmidt 2007; 2020).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

46 Dies führe ich im sechsten Kapitel weiter aus.

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

2. Konturen der Kritik in der Erziehungswissenschaft

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Gegenstandskonstitution: Kritische Erziehungswissenschaft als Figur des Ähnlichen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Sondierungen: Eine kleine Revue analytischer Unterscheidungen

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

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

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

a) Womit Kritik Unterscheidungen trifft

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

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

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

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

b) Womit Kritik Täuschungen begegnet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

c) In welchen Verhältnissen Kritik und Wissenschaft stehen

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

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

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

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

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

d) Wie die Allgemeine Erziehungswissenschaft Kritik inhaltlich fasst

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

¹⁶ Diese Perspektive auf Kritik als Gegenstand von Forschung wird im achten Kapitel ausführlicher vorgestellt.

¹⁷ Diese Leerstelle muss vor dem Hintergrund ebenso prominenter wie heterogener erziehungswissenschaftlicher Vorschläge *Pädagogik als Kritik* zu begreifen (vgl. Schäfer 1992; Pongratz/Nieke/Masschelein 2004) überraschen. Hierzu nur zwei Beispiele: Euler spricht von Kritik »als einen der Pädagogik immanenten Modus ihrer Funktion« (2004, 19); Thompson versteht Kritik sogar als »basic educational concept. Critique is the mark of educational experience« (2021, 221, Hv. KW).

¹⁸ Einflussreiche Sammlungen mit solchen Auseinandersetzungen stellen Benner et al. (2003), Bierbaum et al. (2014) sowie Pongratz/Nieke/Masschelein (2004) dar. Bünger problematisiert, dass »sich die erziehungs- und bildungsphilosophische Auseinandersetzung« nur allzu oft »in kategorialen Reflexionen des Kritikbegriffs erschöpfe[]« (2020, 170). Zu einer gegenteiligen Einschätzung, die eine ebensolche grundlegend kategoriale Reflexion des

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

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

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

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

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

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

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

20 Dieses Problem des Bruchs wird in Kapitel 5 beschrieben.

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

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

e) Wie die Kritik Pädagogik und Erziehungswissenschaft bewertet

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

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

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

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

f) Wo die Erziehungswissenschaft Kritik verortet

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

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

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

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

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

28 Die Beschreibungen entnehme ich Wortmann (2022b).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 46 Erst recht nicht möchte ich mich selbst wiederum zu diesen Kritiken der *post-critical pedagogy* verhalten. Dies würde in vielen Fällen auf eine Kritik der Kritik hinauslaufen, die nicht nur nicht im Einklang mit dem Anliegen dieser Arbeit stünde, sondern auch deren Kapazität übersteige.
- 47 In eine solche Richtung argumentieren Oliverio (2019; 2020), Schildermans (2020a) und ich (Wortmann 2019). Oliverio bemerkt treffend, »after the Manifesto, PCP [post-critical pedagogy] has 'gone ontological'« (2019, 484). Eben dieser Schritt wird von einigen Kolleginnen und mir nicht gegangen.
- 48 Schildermans' Vorschlag wird im achten Kapitel ausführlicher dargestellt. Im neunten Kapitel wird der Begriff der »Proposition« in Anschluss an Whitehead weiter ausgeführt.

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

[T]he task of preserving the value of education is ill-served by an ultimately *essentialistic* vocabulary and [...] the winning card of PCP [post-critical pedagogy] is rather its insightful re-descriptions of educational practices (like the lecture, the note-taking, and the studying of books etc.) and the *telling of powerful educational stories* like ›Leonard Bernstein as an educator‹ [...], which may contribute to a transformation of our educational ideas [...]. (Oliverio 2019, 49 of., Hv. KW)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4 Diskussion und Konsequenzen für die Studie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

An dieser kurzen Beschreibung meiner Erfahrungen lassen sich mehrere Topoi lebendiger Theorie (vgl. Karcher/Rödel 2021) ausmachen, etwa die Einsozialisierung (vgl. Klüver/Schmidt 1988) in den kritischen Gestus sowie die Ermöglichung, diese in den Blick zu bekommen, erst durch eine differente theoretische Perspektive. Am interessantesten scheint mir dabei, dass der kritische Gestus selbst in der Form der Erzählung zur Aufführung kommt: Ich brauchte selbst *Distanz* (vgl. Masschelein 2004), um die distanzierenden Bewegungen des kritischen Modus⁴ in den Blick zu bekommen, habe selbst mit der »Hermeneutik des *Verdachts*«² gearbeitet, um diese als Modus der Kritik auszuweisen.

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

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

2 Zur Hermeneutik des Verdachts siehe Kapitel 6.

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

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

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

3.1 Zuwenden und Abwenden

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

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

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

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

3.2 Überwinden und Verwinden

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Einfalten und Einstülpen

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

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

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

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

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

3.4 Kritik an der Kritik im Modus der Kritik?

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

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

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

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

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

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

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

¹³ Diese Frage wurde im zweiten Kapitel präzisiert.

¹⁴ Dies wird im zweiten und neunten Kapitel weiter ausgeführt.

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

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

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

¹⁵ Sonderegger (2019, 179–183) arbeitet Parallelen zwischen Kritik-Kritik und Kritik etwa bei Sloterdijk oder Badiou heraus.

¹⁶ Von anderen Voraussetzungen auszugehen, heißt insbesondere auch, nicht (nur) dagegen zu argumentieren: »Es werden niemals vernichtende Argumente gegen die [Kritik] zu finden sein, denn [Kritik] ist, von der Vagheit des Begriffs abgesehen, einfach nicht die Art von Gegenstand, gegen die man argumentiert. Hat man hinreichend genau spezifiziert, wogegen man argumentiert, ist das Spiel schon aus: man betreibt [Kritik]«. Ich borge mir die Konstruktion dieser Sätze von Ramberg (2011, 79), der allerdings nicht ›Kritik‹, sondern ›Metaphysik‹ zum Gegenstand macht.

¹⁷ Der dritte Teil dieser Arbeit beabsichtigt genau diese Frage zu beantworten – in aller Vorläufigkeit, Unabgeschlossenheit, womöglich auch Falschheit.

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

3.5 Diskussion und Konsequenzen für die Studie

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

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

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

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

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

Zwischen I/II

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

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

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