

Schluss

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 3 Schatzki und Arendt befinden sich gewissermaßen jenseits eines expliziten Verhältnisses zur Kritik, insofern eher Beschreiben und Verstehen als Kritisieren ihre primären Anliegen darstellen. Es ist interessant, dass meines Erachtens keine der im dritten Teil aufgerufenen Autorinnen primär der Option der Integration der Kritik in eine post-kritische Position zuzuordnen ist. Folgt man Oliverio/Thoiliez' (2024) Einschätzung, dies sei Felskis Strategie, könnte sich erklären, weshalb Felski an vielen Stellen dieser Arbeit immer wieder als entscheidende Stichwortgeberin fungiert, ohne aber als starken eigenen Einsatz vorgestellt zu werden. Vor diesem Hintergrund könnte es fruchtbar sein, expliziter nach integrativen Modellen für eine post-kritische Erziehungswissenschaft Ausschau zu halten.
- 4 Mündliche Mitteilung. In einer pointierten Verschachtelung von biographischen, systematischen und den erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs analysierenden Argumenten konstatiert Zamojski: »Lassen Sie mich öffentlich klarstellen, wie wichtig mir diese Perspektive [der Kritischen Pädagogik] ist. Ich bin, was meinen akademischen Werdegang betrifft, in dieser Tradition groß geworden, die bis heute mein Selbstverständnis als Wissenschaftler prägt. Allerdings ist mir aufgefallen, dass manche von uns, die sich der kritischen Erziehungswissenschaft verschrieben haben, im Laufe der Jahre in der Anwendung dieses Ansatzes recht dogmatisch und im Gebrauch der kritischen Werkzeuge, die er uns an die Hand gibt, recht schematisch geworden sind. Nach meinem Empfinden widerspricht dies Adornos [...] grundlegendem Appell, dass ›Denken [...], um wahr zu sein, heute jedenfalls, auch gegen sich selbst denken‹ muss. Sind wir auch gegenüber dem kritischen Paradigma kritisch genug? Und was würde dies bedeuten? Offensichtlich nicht,

Erziehungswissenschaft nur in Auseinandersetzung mit kritischer Erziehungswissenschaft denkbar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SCHLUSS

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

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