

Abstieg vom Feldherrenhügel: Zum Ort kritischer Theoriebildung

1

Markus Rieger-Ladich

Für Klaus Prange (1939-2019)

Der pädagogische Diskurs unterhält zur Kritik eine besondere Beziehung. Er steht ihr nicht einfach gegenüber; Kritik ist keine beliebige Option, die von den Vertreterinnen und Vertretern der Erziehungswissenschaft je nach Opportunität ergriffen werden kann. Pädagogische Theoriebildung fällt mit der Kritik nicht zusammen, ist ihr aber doch benachbart. Und dies aus systematischen Gründen: Bildung und Erziehung, Lernen und Sozialisation sind als soziale Praktiken machtförmig verfasst; sie sind auf vielfältige Weise gerahmt und von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen heillos kontaminiert (Bernfeld, 2000). Pädagogische Praktiken können daher auch als Medien der Kämpfe um Anerkennung und Aufmerksamkeit, um Kapital und Ressourcen in den Blick genommen werden. Entsprechend verhält sich auch der pädagogische Diskurs, der diese Praktiken systematisch beobachtet, gesellschaftlichen Krisen und Konflikten gegenüber nicht indifferent.

Die Erziehungswissenschaft, die als Reflexionsinstanz des pädagogischen Feldes operiert, verweist damit auch auf ihre Herkunft: Sie ist ein Kind der Aufklärung und etabliert sich erst in der bürgerlichen Gesellschaft. Die Entfesselung der Kritik, die von den Angehörigen der bürgerlichen Intelligenz betrieben wurde (Koselleck, 1973; Kittsteiner, 2010), prägte lange Zeit auch den pädagogischen Diskurs und schien ihn zu beflügeln. Die Vergangenheit büßte ihre Autorität als Legitimationsinstanz ein; die Gegenwart wurde nur noch als Durchgangsstadium erlebt – und die Hoffnungen richteten sich auf die Zukunft. Das pädagogische Unternehmen erschien folglich als einer der wichtigsten Bündnispartner jener fortschrittlichen Kräfte, welche die Zukunft zu erzwingen suchten und daher alles Überkommene auf den Prüfstand stellten. Kritik wurde somit zum Medium, um die beträchtlichen Beharrungskräfte

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45622>



des Status quo endlich zu überwinden; sie gilt seither als ein Motor der gesellschaftlichen Erneuerung. Auf das Instrument der Kritik griffen mithin jene zurück, die sich in den Dienst der Emanzipation stellten. Erfahrungswerte büßten ihre orientierende Kraft ein, dafür dehnte sich der Erwartungshorizont immer weiter aus (Koselleck, 2010; Reichenbach, 1998).

Auch wenn nicht unterschlagen werden soll, dass gerade die deutschsprachige Erziehungswissenschaft durchaus Vertreter mit einer autoritären, obrigkeitsstaatlichen Gesinnung kennt (Rohstock 2019), lässt sich doch behaupten, dass der Modus, in dem von den Vertreterinnen und Vertretern der Disziplin gesellschaftliche Veränderungen beobachtet wurden, tatsächlich häufig genug ein *kritischer* war. Als verdeckte Betriebsprämisse des pädagogischen Diskurses galt daher, dass die Welt gestaltbar und veränderbar ist – und dass grundsätzlich alle Traditionen und Konventionen, alle Praktiken und Arrangements einer kritischen Prüfung unterzogen werden müssen. Nichts war *taken for granted*; alles sollte vor den *Gerichtshof der Vernunft* (Kant) gezerrt und dem Trommelfeuer der Kritik ausgesetzt werden (Rieger-Ladich, 2014).

Kritik entzündete sich freilich nicht allein an gesellschaftlichen Missständen und Krisenphänomenen, sondern schon bald auch an der wissenschaftlichen Praxis selbst. Kritik wurde reflexiv. Sie existiert somit – bezogen auf die Erziehungswissenschaft – nicht nur auf der *Außenseite* des pädagogischen Diskurses, sondern auch auf dessen *Innenseite*. Die internen Debatten um konkurrierende Paradigmen, um methodische Verfahren oder den Rang von sogenannten *Klassikern* werden kaum weniger intensiv geführt als jene um die Bewertung der neuesten Spielarten des Neoliberalismus, des Finanzkapitalismus oder der Postdemokratie (Dörre, Lessenich, & Rosa, 2009). Kritik wird daher innerhalb der Erziehungswissenschaft stets auf zweierlei Weisen thematisch: einmal mit Blick auf jene gesellschaftlichen Kräfte, welche pädagogische Praktiken und deren Reflexion bedrohen (Außen); und einmal in Form der disziplinintern ausgetragenen Auseinandersetzungen, also des fachwissenschaftlichen argumentativen Wettstreits (Innen). Ich wende mich im Folgenden der Innenseite des pädagogischen Diskurses zu, betrachte Kritik daher auch als eine Form der forcierten Selbstverständigung, die im Dienst der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung steht. Kritik wendet sich in diesem Fall in erster Linie gegen die Routinen der Reflexion, gegen erstarrte Denkgewohnheiten und überkommene Konventionen – mithin gegen das, was deshalb kaum einmal befragt wird, weil es uns geläufig und vertraut ist (Meyer-Drawe, 1988; Kraft, 2009). Folglich wird die Selbstkritik des pädagogischen Diskurses betrieben, um die wissenschaftliche *Reflexivität* noch weiter zu steigern und das akademische

Unbewusste der eigenen Disziplinen zu erhellen (Prange, 1987; Bourdieu, 1993; Rieger-Ladich, 2010).

In diesem Kontext sind meine Überlegungen angesiedelt. Die These, die ich im Folgenden zu plausibilisieren suche, lautet: Die sozialtheoretische Debatte über die Form *kritischer Theoriebildung* betrifft die Erziehungswissenschaft in ihrem Kern. Der Vorwurf des verdeckten Paternalismus und der latenten Entmündigung der eigenen Klientel, der von Vertreterinnen und Vertretern der Soziologie, der Philosophie und der Geschlechterforschung, nicht zuletzt auch der *Cultural Studies* sowie der *Post-colonial Studies*, formuliert wurde (Rieger-Ladich, 2019), ist durchaus berechtigt; er wird nicht zu Unrecht erhoben. Auf ihn konzeptionell zu reagieren, scheint mir dringend geboten, und stellt für den pädagogischen Diskurs eine der zentralen aktuellen Herausforderungen dar. Anders formuliert: Wenn wir nicht nur den komplizierten Formen der Subjektivierung, welche die kapitalistischen Gesellschaften des globalen Nordens derzeit ausprägen (Bröckling, 2017; Ricken, 2019), auf die Spur kommen wollen, sondern auch noch den Verstrickungen des pädagogischen Diskurses in diese, müssen wir die Selbstverständigung über den Modus *kritischer Theoriearbeit* zur Kenntnis nehmen, diese aufgreifen und sie eigenständig weiterführen. Wir müssen also – innerhalb der Erziehungswissenschaft – die delikate Beziehung zwischen dem *Subjekt* und dem *Objekt des Erkenntnisprozesses* neu bestimmen. Ich skizziere kurz einige Konturen der erwähnten Debatte und versuche in einem nächsten Schritt, die besondere Herausforderung zu zeigen, die darin für den pädagogischen Diskurs begründet liegt.

Kritische Theorien jeglicher Couleur tragen seit jeher schwer am *Erbe der Ideologiekritik* (Eagleton, 2000; Rieger-Ladich, 2018). Ob sie nun in Frankfurt am Main, Paris oder anderswo entwickelt werden, sie arbeiten fast durchgängig mit einer zentralen Prämisse. Diese lautet: Die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse sind nur sehr schwer zu durchschauen; sie tarnen sich höchst geschickt und sie sind für Laien kaum zu dechiffrieren. Es bleibt meist einer kleinen, privilegierten Gruppe vorbehalten, einen unverstellten Blick auf die *realen Verhältnisse* zu werfen. Den herrschenden Ideologien gegenüber eigentümlich unempänglich, heften diese Ausgewählten ihren Blick unbeirrt auf soziale Missstände; sie entschlüsseln die zirkulierenden Ideologeme und dekonstruieren die hegemonialen Narrative; sie decken verborgene Zusammenhänge auf und zerren unbequeme Tatbestände an die Öffentlichkeit. Sie suchen Licht ins Dunkel zu bringen – und auf diese Weise jene zu unterstützen, die hierzu aus eigenem Vermögen augenscheinlich nicht in der Lage sind.

Die Kritikerinnen und Kritiker verfügen mithin über eine besondere Gabe und stellen sich in den Dienst der Opfer der herrschenden Verhältnisse. Der narkotisierenden Wirkung der bürgerlichen Kultur gegenüber bemerkenswert immun, suchen sie jene aus ihren Verstrickungen zu lösen, deren Bewusstsein verzerrt ist und die nicht über die Mittel verfügen, dies selbst zu betreiben (Rehmann, 2008; Rieger-Ladich, 2018).

Der Streit, der seit geraumer Zeit um die Form kritischer Theoriearbeit geführt wird, entzündet sich an dieser zentralen Prämisse: Ist es tatsächlich überzeugend, noch länger mit einer Grundannahme zu arbeiten, die auf die schroffe Entgegensetzung von Subjekt und Objekt der Erkenntnis vertraut? Ist es einleuchtend, mit der Gegenüberstellung von aufgeklärtem Kritiker und ideologieanfälligem Opfer zu arbeiten? Oder ist diese Konstellation – hier der unerschrockene Aufklärende, dort der betrogene Agierende – nicht selbst *ideologisch*? Mit anderen Worten: Dokumentiert diese Fassung nicht einen fatalen Selbstbetrug der kritischen Intelligenz, die sich aller Täuschungen enthoben wähnt – und sämtliche Gefahren auf eine Klientel projiziert, derer sie sich anzunehmen verspricht? Etwas schärfer formuliert: Wie *kritisch* ist eine Problemfassung, die sich in binäre Oppositionen flüchtet und auf funkelnde Binarismen vertraut? Oder, wieder anders gewendet: Stellt der Erwerb akademischer Titel tatsächlich die *conditio sine qua non* kritischer Praxis dar?

Ich erinnere an dieser Stelle nur an drei Stimmen, welche diese Einwände gegenwärtig besonders prononciert vortragen. Luc Boltanski, Jacques Rancière und Gayatri Chakravorty Spivak vertreten zwar unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen und arbeiten mit unterschiedlichen Vokabularen, aber sie treffen sich doch in der Kritik an einer selbstgefälligen wissenschaftlichen Praxis, welche die Weiterentwicklung einer kritischen Sozialtheorie zu blockieren droht und darüber hinaus auch der Zusammenarbeit mit Akteuren Sozialer Bewegungen wenig förderlich ist.

Der Soziologe Luc Boltanski hat in seinen Frankfurter Adorno-Vorlesungen das Verhältnis von *Soziologie und Sozialkritik* (2010) einer gründlichen Prüfung unterzogen. Er wendet sich dabei ausdrücklich gegen eine *kritische Soziologie* und plädiert stattdessen für eine *Soziologie der Kritik*. Worin besteht nun der Unterschied? Die kritische Soziologin oder der kritische Soziologe hält sich – metaphorisch gesprochen – bevorzugt auf einem Feldherrenhügel auf und behält den Überblick; sie/er verstrickt sich nicht in das Geschehen. Sie oder er kann daher jene Kräfte in den Blick nehmen, die gleichsam *im Rücken der Akteurinnen und Akteure* wirken, weiß also stets mehr

über die Akteurinnen und Akteure als diese selbst. In der Folge muss sie oder er versuchen, die Betroffenen über jene Verstrickungen aufzuklären, von denen sie selbst kaum Kenntnis haben. Die kritische Soziologin oder der kritische Soziologe wähnt sich daher Getäuschten und Geblendeten gegenüber, die es eines Besseren zu belehren gilt. Sie/Er weiß nicht allein um dieses Privileg, sondern auch um diese besondere Gabe – und sucht in der Folge jenen zu helfen, die noch nicht so recht verstanden zu haben scheinen, dass sie fortwährend betrogen werden (Boltanski, 2010).

Dieses Setting gilt es, so Boltanski, endlich zu überwinden. Zu diesem Zweck muss die Soziologin oder der Soziologe gleichsam vom Feldherrenhügel herabsteigen und sich mitten hinein in das Getümmel begeben (Haraway, 1995). Sie/Er wird dann feststellen, dass sich die einzelnen Akteurinnen und Akteure durchaus nicht als willfährige Subjekte erweisen; vielmehr zeigt sich, dass sie eigene Interessen verfolgen, dass sie in den Machtverhältnissen nicht aufgehen, dass sie immer wieder opponieren und sehr wohl Kritik an den herrschenden Verhältnissen formulieren. Die Fähigkeit der Kritik begegnet uns daher nicht nur in Hörsälen und Seminarräumen; wir können sie auch auf Marktplätzen und in Großraumbüros beobachten, in Kantinen, Werkstätten und Autobahnraststätten. Die Soziologie der Kritik rechnet daher mit eigensinnigen Akteurinnen und Akteuren; und sie wirbt dafür, diese Konflikte unterschiedlicher Art als Ausgangspunkt der Theoriearbeit zu wählen (Boltanski, 2010).

Deutlich schärfer noch fallen die Einlassungen des Philosophen Jacques Rancière aus. Er wirft der Kritischen Intelligenz vor, ein perfides Spiel zu betreiben: Statt – wie behauptet – die emanzipatorischen Kräfte zu stärken und die Widerständigkeit der Akteurinnen und Akteure zu befördern, konzentrierte sie ihre Energie auf den Nachweis determinierender Kräfte. Die virtuosen Analysen der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse hätten daher einen fatalen Effekt: Sie demonstrierten, weshalb die weniger Privilegierten ihrem Schicksal nicht entfliehen könnten. Seinem eigenen akademischen Lehrer, Louis Althusser, wirft Rancière denn auch vor, dass sich dieser heillos in den »Fallstricken der Ideologie« verfangen habe. Die »Akteure der kapitalistischen Produktionsbeziehungen« vermochte dieser nur noch auf sehr eingeschränkte Weise in den Blick zu nehmen: »Sie waren unterdrückt, weil sie nicht verstanden, und sie verstanden nicht, weil sie unterdrückt waren« (Rancière, 2013, S. 14). Dieser geschlossene Kreislauf der Unterdrückung kehre auch in den bildungssoziologischen Arbeiten Pierre Bourdieus wieder: Aller emanzipatorischen Rhetorik zum Trotz fessele Bourdieu die gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteure gleichsam an ihren Habitus; der einmal erworbene Habitus gleiche einem Käfig, aus dem sie nicht mehr ausbre-

chen könnten (Rancière, 2010). Die kritische Soziologin oder der kritische Soziologe profiliere sich daher (weitgehend unbemerkt) auf Kosten derer, die sie oder er doch zu vertreten vorgebe. Indem die Kritische Intelligenz das Mandat beanspruche, für jene zu sprechen, die dazu nicht in der Lage seien, verrate sie – so die Kritik Rancières – diejenigen, die sie doch zu befreien behaupte (Rieger-Ladich, 2018).

Kritisch wären nach Rancière folglich erst solche Unternehmungen, die den Regungen nachspürten, in denen die Einzelnen es unternehmen, sich von der herrschenden Ordnung der Dinge zu lösen. Immer wieder lasse sich dies in der Geschichte beobachten, etwa wenn beispielsweise Arbeiterinnen und Handwerker ihre Gefolgschaft aufkündigten, wenn sie auf Distanz zum *Status quo* gingen, wenn sie die Ahnung eines anderen Lebens entwickelten: »Ein unbekannter Geschmack, ein Bissen, von dem man sich nicht mehr erholen will, eine Erschütterung, in der die spürbare Realität wie in dem Fieber zu erzittern scheint [...]« (Rancière, 2013, S. 37).

Die Figur der Stellvertretung steht auch im Zentrum der Arbeiten von Gayatri Chakravorty Spivak. Die in Indien geborene, an der Columbia University lehrende Literaturwissenschaftlerin wirft die Fragen danach auf, wem in der Öffentlichkeit Gehör geschenkt wird – und wem nicht. Dabei lenkt sie das Augenmerk auf die Frage der Repräsentation: Wer vertritt in politischen Angelegenheiten wessen Interessen? Spivak bemüht sich daher – hierin Boltanski und Rancière ähnlich – um die Entwicklung einer Form der Theoriebildung, die selbst emanzipatorisch ist (Sonderegger, 2016; Rieger-Ladich & Grabau, 2019).

Auf große Resonanz traf ihr Artikel *Can the Subaltern Speak?* (Spivak 2008a), der 1985 erstmals publiziert wurde. In ihrer skrupulösen Analyse einer öffentlichen Diskussion, welche die Philosophen Michel Foucault und Gilles Deleuze im Jahr 1972 miteinander geführt hatten, wies sie überzeugend nach, dass die beiden Vertreter des Poststrukturalismus bei der Analyse von Abhängigkeitsverhältnissen nicht nur deren ökonomische Dimension sträflich vernachlässigt hatten, sondern auch dazu neigten, den hiervon Betroffenen allzu leichtfertig Sprech- und Handlungsunfähigkeit zu attestieren.

Wie eine widerständige Bildungspraxis aussehen kann, führt sie in ihrem Essay *Righting Wrongs* (2008b) aus. Mit Blick auf die Kinder in den Ländern des globalen Südens erläutert sie, dass das Ziel einer elementaren schulischen Ausbildung auch darin bestehen muss, die Einzelnen in die Lage zu versetzen, sich von der (post-)kolonialen

1

Herrschaft zu emanzipieren. Dass freilich auch ein Projekt, das als Ziel von Bildungsbemühungen »Selbstermächtigung« und »Dekolonialisierung« begreift (Spivak ebd., S. 8f.), nicht frei von paradoxen Zügen ist, räumt sie freimütig ein: Ausgerechnet die Bildungseinrichtungen, die Althusser als ideologische Staatsapparate beschrieben hatte und die ihr als Elemente der Kolonialherrschaft gelten, sollen nun zum Auslöser von Emanzipationsprozessen werden. Gelingen kann dieses ambitionierte Vorhaben nur, wenn die elementare Bildungsarbeit in der *Peripherie* von korrespondierenden Bemühungen im *Zentrum* unterstützt und begleitet wird: Erst wenn sich auch unter den Privilegierten die Einsicht durchsetzt, dass sie für ihren eigenen Status – eben: im Besitz von Privilegien zu sein – einen hohen Preis zahlen, dass auch sie wichtiger Einsichten beraubt werden, erscheint die Überwindung der Kolonialherrschaft *in the long run* tatsächlich denkbar.

Kaum weniger wichtig ist hier der Hinweis darauf, dass die Bildungsarbeit im globalen Süden sich nicht auf die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen beschränken darf. Bildung darf nicht in erster Linie als »Bewusstseinsbildung« (ebd., S. 11) begriffen werden: Minderwertigkeits- und Schamgefühle deuten auf eine sehr viel tiefer sitzende Form der Unterdrückung und die Inkorporierung von Herrschaftsverhältnissen, die schon Bourdieu intensiv untersucht hatte. Mit Appellen, die nur auf den Bereich des Kognitiven zielen, lassen sich diese nicht überwinden. Stattdessen müssen die Bildungsangebote darauf abzielen, eine Bewegung der Überschreitung auszulösen. In den Fokus gerät dann weniger die tatsächliche Verfasstheit der Welt (und die Kritik an ihr), zum Gegenstand werden dann mögliche Welten und Zukünfte, mögliche Identitäten und Lebensentwürfe: »Bildung in den Humanities strebt nach einer un-erzwungenen Neuordnung von Wünschen« (ebd., S. 12). Spivak unterstellt also, dass bei jedem Kind, bei jeder Schülerin und bei jedem Schüler, Wünsche existieren, dass es hier gleichsam einen Hunger nach mehr gibt, der von der real existierenden Verteilung von Ressourcen und Privilegien nicht gestillt wird.

So unterschiedlich die drei Theorietraditionen sind, denen Luc Boltanski, Jacques Rancière und Gayatri Chakravorty Spivak entstammen, sie haben alle ein feines Gespür für die Widersprüche, in die sich eine Kritik verstrickt, die sich ihrer selbst zu gewiss ist. Ihre Beiträge können als Momente eines Reflexivwerdens kritischer Gesellschaftstheorie interpretiert werden. Sie wenden sich den Fallstricken der Stellvertretung zu; sie beobachten machtkritische Theorieprojekte auf ihre eigenen machtförmigen Effekte hin und sie betrachten Theoriebildung als eine performative Praxis – mithin als eine Tätigkeit, von der selbst soziale Effekte ausgehen. Boltanski, Rancière und

Spivak legen also den Finger in die Wunde und fordern dazu auf, Kritik neu zu entwerfen. Aber worin genau besteht nun die Herausforderung, die von Boltanski, Rancière und Spivak formuliert wird?

Es gilt, Kritik künftig als eine soziale Praxis zu konzipieren, die insofern eigentümlich ortlos ist, als dass sie keinen privilegierten Ort kennt, die sich von dem Phantasma der Souveränität löst, die um ihre eigene Situierung weiß wie auch um ihre Instrumentalisierbarkeit, die ihre Einsatzpunkte präzise markiert, die darauf angewiesen ist, ihrerseits beobachtet (und kritisiert) zu werden, und die sich – nicht zuletzt – davon verabschiedet, noch länger auf dichotome Problembeschreibungen zu vertrauen.

Kritik als *widerständige, ortlose Praxis* zu verstehen, bedeutet dann, sie nicht länger als ein Vorrecht bestimmter sozialer Gruppen zu betrachten. Und eben auch nicht als ein Privileg der akademischen Intelligenzija; Kritik wird fraglos auch in Hörsälen und Seminarräumen betrieben, aber eben nicht bevorzugt; sie kann durchaus auch innerhalb des wissenschaftlichen Feldes praktiziert werden. Aber dies ist weder ein Automatismus noch ein Alleinstellungsmerkmal. Wissenschaftliche Beiträge sind nicht *per se* kritisch; sie können auch ressentimentgeladen sein; sie können reaktionär, homophob, sexistisch und/oder klassistisch sein.

Kritik sucht dabei stets soziale Sachverhalte *als* Missstände kenntlichzumachen. In Gestalt einer schlichten Formel: Person a bewertet den Umstand b *als* c und sucht davon Person d argumentativ zu überzeugen (vgl. Etzemüller 2019). Dabei gilt es in Rechnung zu stellen, dass die Beurteilung eines Sachverhaltes nie von einer neutralen Position aus vorgetragen wird. Kritik, die ich als Praxis der Attribution fasse, ist immer *situier*t; sie wird von bestimmten Personen und Gruppen aus einer spezifischen Perspektive, zu einer definierten Zeit und mit einem erklärten Ziel vorgetragen. Kritik ist daher grundsätzlich angreifbar, und sie bleibt vorläufig; sie ist eine Zumutung, kann ihrerseits in die Kritik geraten – und wird im besten Falle vorgetragen, ohne damit neue soziale Asymmetrien zu erzeugen (oder bereits bestehende zu verstärken). Aus dem Wissen um die Situiertheit der Kritik resultiert unweigerlich die Preisgabe einer souveränen Sprecherposition. In der Folge verändert sich das Arrangement ganz grundlegend: Kritik beschreibt nun eine Form der Attribution, die ihre Adressatinnen und Adressaten als hinreichend reflexionsfähige und vernunftbegabte Akteurinnen und Akteure begreift. Und im gleichen Atemzug wird der Feldherrenhügel, den der überlegene (meist: männliche) Kritiker gerne für sich reklamiert, als Chimäre entzau-

bert (vgl. Haraway 1995). Diese Konstellation wird schließlich noch weiter dynamisiert: Der Kritisierende, der damit rechnen muss, seinerseits beobachtet zu werden, ist nicht länger davor gefeit, nun selbst zum Objekt der Kritik zu werden. Die Subjektpositionen werden daher nicht länger stabil zugewiesen. An die Stelle präzise definierter Positionen – den Opfern der ideologischen Narrative stehen jene gegenüber, die ihre Entzauberung betreiben – tritt nun ein Modell, das mit wechselseitigen Beobachtungsverhältnissen rechnet. Hier treffen situierte Akteurinnen und Akteure aufeinander, die sich gegenseitig dabei beobachten, wie sie Sachverhalte beurteilen, diese zu skandalisieren versuchen – und dafür um Zustimmung werben.

Nimmt man nun Kritik als eine ortlose, aber gleichwohl gesellschaftlich gerahmte Attributionspraxis in den Blick, erschließt sich schnell, dass sie eben nicht das unbefleckte Gegenüber der Herrschaftsverhältnisse markiert. Kritik ist auf vielfältige Weise in die gesellschaftlichen Widersprüche verstrickt. Sie ist den Antagonismen nicht enthoben; vielmehr artikulieren sich in der Kritik die Widersprüche, die Spannungen und Verwerfungen (vgl. Draxler 2007: 125 ff.). In der Kritik selbst kommen daher die hegemonialen Kämpfe um die soziale Ordnung zum Ausdruck; in ihr schlagen sich die gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse nieder.

Und so ist auch die Kritik nicht davor gefeit, instrumentalisiert zu werden. Luc Boltanski und Ève Chiapello etwa haben gezeigt, dass der Kapitalismus in den 1970er und 1980er Jahren von der Künstler- und Sozialkritik *profitiert* hat: Diese nötigten ihn zu einer »Reflexivitätsarbeit« (Boltanski & Chiapello 2003, S. 522), die ihn belebte – und ihn nun robuster und flexibler als zuvor erscheinen lässt. Die Kritik am Kapitalismus hat diesen daher gerade nicht geschwächt, sondern widerstandsfähiger gemacht.

Für den pädagogischen Diskurs stellt dieser Befund keine geringe Herausforderung dar. Die eigenen Bemühungen als *kritisch* auszuweisen, vermag in Zeiten, in denen sich die unterschiedlichsten Akteure der emanzipatorischen Semantik bedienen, nicht länger zu überzeugen (vgl. Masschelein 2002). Dies gilt auch für die selbstgewisse Geste, mit der ein gesellschaftlicher Problemzusammenhang identifiziert und leichtfertig pädagogische Abhilfe versprochen wird. Ähnlich problematisch wie diese Selbstüberschätzung ist der routinierte Rückgriff auf binäre Problemfassungen. Noch immer scheint für den pädagogischen Diskurs eine latente Bevormundung ihrer Klientel und verdeckte Moralisierung struktureller Konflikte charakteristisch (vgl. Rustemeyer 1998). Und daher gilt es auch hier Abschied zu nehmen von heroisierenden Formen

der Selbstbeschreibung der erziehungswissenschaftlichen Reflexionskultur. Pädagogische Kritikerinnen und Kritiker bringen – meist ohne es zu wollen – Problembeschreibungen in Umlauf, die zur Überwindung der beklagten Asymmetrien wenig geeignet sind, bisweilen sogar deren Verfestigung betreiben (Prange, 1987; Kraft, 2009).

So besteht das Wagnis darin, auch die pädagogische Kritik als eine Praxis zu entwerfen, die es in unwegsamem Gelände zu betreiben gilt. Ähnlich wie sich Hannah Arendt für ein *Denken ohne Geländer* aussprach, gilt es damit zu rechnen, dass auch wir weitgehend ohne feste Haltepunkte auskommen müssen.

Die Praxis der Kritik muss somit ihre eigene Dignität erweisen; es gibt keine Theorie-traditionen mehr, die sakrosankt und die nicht ihrerseits in die Kritik geraten sind. Es gibt keine Begriffe, Denkfiguren und Theoreme, die nicht längst auch für gegenteilige Zwecke eingesetzt würden. Daher sind auch die hehren Ziele der pädagogischen Bemühungen nicht über jeden Verdacht erhaben. Auch das widerständige, um seine Autonomie kämpfende Subjekt, das reflexiv und kritisch sein Leben führt – und das gerne als Leitfigur einer emanzipatorischen Praxis aufgerufen wird –, erscheint im Anschluss an die gouvernementalitätstheoretischen Studien Michel Foucaults nun als eine spezifische *Figur der Selbstführung*, als ein Effekt der Überlagerung von zeitgenössischen Subjektivierungspraktiken und pastoralen Machtverhältnissen (Bröckling, 2017).

Literatur

- Bernfeld, S. (2000). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Boltanski, L. (2010). *Soziologie und Sozialkritik. -Frankfurter Adorno-Vorlesungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2003). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (1993). Narzisstische und wissenschaftliche Reflexivität. In M. Fuchs & E. Berg (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text: Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 365-373). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2017). *Gute Hirten führen sanft*. Berlin: Suhrkamp.
- Dörre, K., Lessenich, St., & Rosa, H. (2009). *Soziologie, Kapitalismus, Kritik. Eine Debatte*. Berlin: Suhrkamp.
- Draxler, H. (2007). *Gefährliche Substanzen. Zum Verhältnis von Kritik und Kunst*. Berlin: b_books.
- Eagleton, T. (2000). *Ideologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Etzemüller, Th. (2019). Gegenwartsdiagnose heißt: etwas als etwas sichtbar machen. Wahrnehmung, Visualisierung und Intervention in Gestalten der Moderne. In: Th. Alkemeyer, N. Buschmann, & Th. Etzemüller (Hrsg.), *Gegenwartsdiagnosen, Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematierung in der Moderne* (S. 105-126). Bielefeld: transcript.
- Haraway, D. (1995). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In dies., *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 73-97). Frankfurt/Main u.a.: Campus.

- Kittsteiner, H. D. (2006). *Wir werden gelebt. Formprobleme der Moderne*. Hamburg: EVA.
- Koselleck, R. (1973). *Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Koselleck, R. (2010). *Vom Sinn und Unsinn der Geschichte. Aufsätze und Vorträge aus vier Jahrzehnten*. Berlin: Suhrkamp.
- Kraft, V. (2009). Pädagogisches Selbstbewusstsein. In ders., *Pädagogisches Selbstbewusstsein. Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst* (S. 33-49). Paderborn: Schöningh.
- Masschelein, J. (2002). Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46. Beiheft, 124-141.
- Meyer-Drawe, K. (1988). Unnachgiebige Theorie. Ein Plädoyer gegen pädagogisches Denken im Ruhestand. In D. J. Löwisch, J. Ruhloff, & P. Vogel (Hrsg.), *Pädagogische Skepsis* (S. 87-98). Wolfgang Fischer zum 61. Geburtstag. Sankt Augustin: Academia.
- Prange, K. (1987). Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33(3), 345-362.
- Rancière, J. (2009). *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen.
- Rancière, J. (2010). *Der Philosoph und seine Armen*. Wien: Passagen.
- Rancière, J. (2013). *Die Nacht der Proletarier. Archive des Arbeitertraums*, Wien/Berlin: turia + kant.
- Reichenbach, R. (1998). Preis und Plausibilität der Höherentwicklungsidee. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(2), 205-221.
- Rehmann, J. (2008). *Einführung in die Ideologietheorie*. Hamburg: Argument.
- Ricken, N. (2019). Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In N. Ricken, R. Casale, & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 95-118). Weinheim: Beltz-Juventa.
- Rieger-Ladich, M. (2002). *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK.
- Rieger-Ladich, M. (2009). Verstrickung und Verantwortung. Typen und Quellen wissenschaftlicher Reflexivität. In N. Ricken u.a. (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe* (S. 315-325). München: Fink.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Erziehungswissenschaft als Kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In J. Oelkers & R. Fatke (Hrsg.), *Die Erziehungswissenschaft und ihr Selbstverständnis heute. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 66-83). Weinheim: Beltz.
- Rieger-Ladich, M. (2018). Achselschweiß und Mundgeruch. Ideologiekritik nach Marx. *ethikundgesellschaft. ökumenische zeitschrift für sozialetik Hefi 1*.
- Rieger-Ladich, M. (2019). *Bildungstheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Rieger-Ladich, M., & Grabau, C. (2019). Formexperimente als Theoriepolitik. Zu den Schreibstrategien Jacques Rancières. Erscheint in R. Mayer, A. Schäfer, & S. Wittig (Hrsg.), *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Rohstock, A. (2019). Vom NS-Statistiker zum bundesrepublikanischen Bildungsforscher: Friedrich Edding und seine Verstrickung in den Nationalsozialismus. In M. Rieger-Ladich, A. Rohstock, & K. Amos (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 120-157). Weilerswist: Velbrück.
- Rustemeyer, D. (1999). Muß Erziehung wertvoll sein? *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(2), 231-242.
- Sonderegger, R. (2016). Die Herausforderung, (nicht) für andere zu sprechen. Was Jacques Rancière von Gayatri Spivak lernen könnte. *Österreichische Zeitschrift für Geschichte*, 27(1), 22-45.
- Spivak, G. C. (2008a). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien/Berlin: turia + kant.
- Spivak, G. C. (2008b). *Righting Wrongs: Unrecht richten*, Zürich/Berlin: Diaphanes.