

THEORIE UND KRITIK

Karl-Heinz Dammer

Zur Zukunft der Kritik in der Erziehungswissenschaft¹

Vor knapp 20 Jahren habe ich an dieser Stelle die Frage diskutiert, ob wir noch eine kritische Erziehungswissenschaft bräuchten (Dammer 2008). Wenn die Frage nun in allgemeinerer Form erneut gestellt wird, so geschieht dies einerseits mit Blick auf veränderte gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen für Kritik, andererseits, weil auf theoretischer Ebene sich inzwischen die sog. Post-Kritik anschickt, kritischer Erziehungswissenschaft für obsolet zu erklären.

Die gewandelten Rahmenbedingungen lassen sich grob mit den Stichworten „Neoliberalismus“, „kontrollgesellschaftliche Steuerung“ und „Digitalisierung“, vor allem aber dem Zusammenwirken dieser Aspekte umreißen und haben u. a. zu einer Trivialisierung von Kritik beigetragen, wie Masschelein (2003) es nennt. Er bezieht sich damit auf die Allgegenwart des Begriffs „Kritik“ wie auch anderer emanzipatorischer Basisvokabeln im öffentlichen Diskurs, die inzwischen „zu einem Allgemeinplatz unserer Zivilisation“ (ebd., S. 130) geworden seien: Diese Entwicklung zeichnete sich grundsätzlich bereits in den 1970er Jahren ab, in denen die emanzipatorischen Leitbegriffe zu einer Art „signalhaft einschnappende[r]“ Schlagwörter wurden, die „in weitem Maße ohne Rücksicht auf den Inhalt der Worte gespürt und akzeptiert werden wollen“, gleichsam als linke Variante des „Jargons der Eigentlichkeit“, den Adorno charakterisierte (Adorno 1997b, S. 417f.).

Ging es unter den zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen der 1970er-Jahre primär darum, mit der Verwendung des Hochwertworts „kritisch“ zu signalisieren, man sei auf der Höhe der Zeit, so dürfte der auffallend häufige Gebrauch des Nomens „Kritik“ ab Anfang der 80er-Jahre² dazu geführt haben, dass sich im Endeffekt jede Meinung und jedes subjektive Unwohlsein mit dem Begriff adeln konnte. Dies hat natürlich auch systemische Gründe. Wenn, mit Ruhloff gesprochen, Kritik die „conditio humana demokratischer Gesellschaften“ ist (Ruhloff 2003, S. 113) oder, nach Adorno, Demokratie „durch Kritik geradezu definiert“ wird (Adorno 1997a, S. 785), so wäre ihre breite Artikulation im öffentlichen Diskurs ein begrüßenswertes Indiz für eine lebendige De-

1 Der Text ist eine erweiterte Fassung der Abschiedsvorlesung des Verfassers an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

2 Vgl. auch hier die Angaben im DWDS: <https://www.dwds.de/wb/Kritik?o=kritik>.

mokratie. Mit dieser Trivialisierung geht jedoch etwas einher, das Masschelein mit der Feststellung andeutet, „Begriffe wie Autonomie, Selbstbestimmung, Kritik, Befreiung“ hätten „die Fronten gewechselt]“ (Masschelein 2003, S. 129), hätten sich also, so dürfte dies zu verstehen sein, von der Negation der früher kritisierten Verhältnisse in deren Affirmation verkehrt, wie beispielsweise beim „critical thinking“, das neben „collaboration“, „creativity“ und „communication“ als eine der wesentlichen *21st Century skills* („4C“) gehypt wird, sich bei genauerem Hinsehen aber auf Problemlösungen in der „global economy“ beschränkt (vgl. Partnership 2025, S. 2ff).³ Geht es nur noch um „konstruktive Kritik“ zur Mehrwertsteigerung, so büßt sie eines ihrer wesentlichen Merkmale, nämlich die Negativität ein, denn durch „die Auflage des Positiven wird Kritik von vorneherein gezähmt und um ihre Vehemenz gebracht“ (Adorno 1997a, S. 792), zumal dort, wo das durch Kritik zu Verbessern selbst kritikwürdig ist.

Das Beispiel, das sich durch ähnliche Einlassungen aus dem internationalen bildungspolitischen Diskurs ergänzen ließe, gibt Anlass zu prüfen, worin die Erfolge wie auch die Grenzen der kritischen Ansätze bestehen, die sich seit den 1960er-Jahren entwickelt haben, und der Frage nachzugehen, ob die Post-Kritik recht hat und wenn nicht, wie kritische Ansätze in der Erziehungswissenschaft ihre Potenziale auch in Zukunft noch theoretisch wie praktisch entfalten können. Konkret soll es dabei um das Sammelbecken der „Kritischen Erziehungswissenschaft“, die etwas stärker profilierte „Kritische Bildungstheorie“ bzw. „Pädagogik“ und die transzendentalkritische Position gehen, die alle Ende der 1950er-/Anfang der 1960er-Jahre entstanden, sowie als neuen Ansatz um Foucaults Kritikkonzept.

I

Die Entstehung und relativ schnelle nicht nur innerwissenschaftliche Verbreitung der kritischen Erziehungswissenschaft verdankt sich bekanntlich der in den 1960er-Jahren aufkommenden Reformstimmung, die sich vor allem in der Studentenbewegung manifestierte. Die Genese des Labels „kritische Erziehungswissenschaft“ ist hingegen unklar. Möglicherweise geht es auf Schaller zurück, der 1974 einen ersten Überblicksband zu den verschiedenen Varianten kritischer Erziehungswissenschaft und ihren Grundbegriffen veröffentlichte. Es legte aber keiner der namhaften Vertreter erkennbaren Wert darauf, mit diesem Begriff etikettiert zu werden; im Gegenteil hielt Blankertz fest: „Welchen Rechtsgrund es für eine derart beanspruchte Reservation eines Begriffs [der Kritik] geben könnte, erscheint ebensowenig einsichtig, wie deren Vergeblichkeit evident ist“ (Blankertz 1979, S. 30). Untermauert wird diese Skepsis durch die relative Vielzahl von Ansätzen mit dem Attribut „kritisch“, die von ihrer

3 Vgl. zur Ideologiekritik der „4C“ genauer Bettinger 2021.