

# VU Research Portal

**[Book review of:] Bünger, Carsten/Sanders, Olaf/Schenk, Sabrina (2018) (Hrsg.):  
Bildung und Politik nach dem Spätkapitalismus**

Drerup, Johannes

***published in***

Zeitschrift für Pädagogik  
2020

***document version***

Publisher's PDF, also known as Version of record

***document license***

Article 25fa Dutch Copyright Act

[Link to publication in VU Research Portal](#)

***citation for published version (APA)***

Drerup, J. (2020). [Book review of:] Bünger, Carsten/Sanders, Olaf/Schenk, Sabrina (2018) (Hrsg.): Bildung und Politik nach dem Spätkapitalismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 139-140.

**General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

**Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

**E-mail address:**

[vuresearchportal.ub@vu.nl](mailto:vuresearchportal.ub@vu.nl)

## Besprechungen

Carsten Büniger/Olaf Sanders/Sabrina Schenk (Hrsg.): **Bildung und Politik nach dem Spätkapitalismus**. Hamburg: Argument Verlag, 2018. 250 Seiten, EUR 18,00 (ISBN: 978-3-86754-506-8).

Krisen- und Verfallsdiagnosen sind, sofern sie denn zutreffen, schlecht für die liberale Demokratie, gut hingegen sind sie für die Konjunktur von erziehungs-, bildungs- und politikwissenschaftlichen und -philosophischen Ansätzen, die sich für die theoretischen Herausforderungen einer systematischen Rekonstruktion von Zusammenhängen zwischen Bildung und Politik interessieren. An dieser Konjunktur partizipiert auch der von Carsten Büniger, Olaf Sanders und Sabrina Schenk herausgegebene Sammelband ‚Bildung und Politik nach dem Spätkapitalismus‘, in dem zwölf Beiträge versammelt sind, die sich an einer Reaktualisierung kritischer Pädagogik versuchen. Die Wendung ‚nach dem Spätkapitalismus‘ verweist dabei einerseits darauf, dass traditionelle Formen der pädagogisch ambitionierten Kapitalismuskritik nicht mehr ohne weiteres überzeugen (S. 9), man zugleich aber sich auch noch nicht darüber einig zu sein scheint, welche Formen der gesellschaftskritischen Zeitdiagnose heute angemessen sind.

Zu den Beiträgen, die hier nicht alle besprochen werden können: Carsten Büniger eröffnet den Band mit Überlegungen zum Spannungsverhältnis zwischen mit Bildungskonzeptionen verbundenen universalistischen Geltungsansprüchen und eher gesellschaftstheoretischen und sozialwissenschaftlichen Zugängen, die auf die gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung abheben. Diese Alternative von „metaphysisch gefasster Unbedingtheit von Bildung einerseits und funktionsanalytisch formulierter Bedingtheit andererseits scheint“, so Büniger, „zugleich mit ihrem Aufkommen wenig überzeugend“ (S. 17)

und habe daher in den 1960er Jahren Anlass gegeben für die Suche nach einem dritten Weg „zwischen Geistes- und Sozialwissenschaft, zwischen Metaphysik und Positivismus, zwischen Idealismus und Materialismus – kurz: zwischen Unbedingtem und Bedingtem – als *Verhältnisbestimmung von Bildung und Politik*“ (S. 18). Da aber die in diesem Kontext entwickelten Theorieformate auf Prämissen aufruhen (z. B. bezüglich des ‚Allgemeinen‘, ‚die‘ Geschichte oder ‚den‘ Menschen), die an Plausibilität eingebüßt hätten, so Bünigers Annahme, und die dezidiert postmoderne Alternative zu apolitisch sei (das nicht näher bestimmte ‚Anderswerden‘ der transformatorischen Bildungstheorie), bleibt am Ende nur die Flucht in poststrukturalistische Zeitdiagnosen (z. B. Bröckling). Diese sollten jedoch ergänzt werden durch Denkformen (Loreys Überlegungen zur Prekarisierung), die es ermöglichen sollen, „Bildung als ein Moment in den spezifischen Bedingungen erfahrbaren und überindividuellen Prekärseins zu verstehen“. Diese würden dann als „eine Möglichkeit“ erscheinen, um „die Formen des Anderswerdens zu kontextualisieren“ (S. 23).

Christiane Thompson kritisiert in einem klugen Beitrag im Anschluss an Rancière, Biesta und Meyer-Drawe Formen der Kompetenzorientierung, der Evaluation und damit verknüpfte Diskurse des Lernens in der universitären Lehre. Mit Bezug auf das von ihr stark gemachte egalitäre („Prinzip der *Gleichheit aller Intelligenzen*“; S. 33) und aufklärerische (Fähigkeit zu selbstständigem Denken) Ethos, welches auch in der universitären Lehre anerkannt und praktiziert werden sollte, kann man ihr nur beipflichten. Zugleich bleibt die Vermutung, dass der neoexistenzialistische Impetus Biestas im Verbund mit dem Lernbegriff von Meyer-Drawe dazu verleitet, eine sehr spezifische Situation des Lernens und Lehrens überzugeneralisieren, was mit den unvermeidbaren Alltäglichkeiten auch univer-

sitärer Lehre vielleicht am Ende kaum zu vereinbaren sein wird.

Christine Rabls Beitrag propagiert vor allem im Anschluss an Donna Haraway eine Kritik von traditionellen Formen von Wissenschaft und Erkenntnistheorie, welche ihre Verwobenheit mit Macht- und Herrschaftsstrukturen sowie auch die unvermeidbare Körperlichkeit, soziale Situiertheit und Partialität ausblenden. Die damit aufs Neue bemühten älteren feministischen und postkolonialen Topoi veranlassen dann – ohne Kenntnisnahme der einschlägigen Kritiken dieser Ansätze – zu einer Ethisierung und Politisierung von Erkenntnistheorie, was aber dann nach Rabl doch nicht zu einem relativistischen Wissenskonzept führen müsse. Wie das funktionieren soll, bleibt unklar und wird kaum angemessen begründet, was auch daran liegen mag, dass im Grunde keine systematische Erkenntnistheorie betrieben wird. Begrifflich wie theoretisch etwas unübersichtlich ist der Beitrag von Ralf Mayer von „der Unerreichbarkeit und Unhintergebarkeit des Sozialen“ geraten, der aktuelle Konzeptualisierungen aus unterschiedlichen Theorieräumen präsentiert, ohne jedoch die Methodik des eigenen Vorgehens reflexiv in den Blick zu nehmen und ohne die einschlägige Debatte der deutschen Soziologie und Erziehungswissenschaft angemessen zu berücksichtigen.

Manche der Beiträge dieses Sammelbandes dokumentieren eine Unterschätzung tradierter erziehungswissenschaftlicher Theorielagen und einen gewissen Hang dazu, argumentativ nachvollziehbare Positionen durch autoritär fixierte Theoriemontagen zu ersetzen. Man argumentiert dann ‚mit Theoretiker X‘, dessen Behauptungen als mehr oder minder sakrosankte Vorgaben im Modus von Glaubenssätzen eingeführt werden. So verwundert es schließlich nicht mehr sonderlich, dass manchem Autor so gut wie gar nichts Konstruktives und Anschlussfähiges mehr zum Projekt einer kritischen Erziehungswissenschaft einzufallen scheint. So kann Behrens in seinem Beitrag zum ‚postmodernen Wissen nach der Postmoderne‘ im pastoralen Duktus verkünden: „Kritische Bildungstheorie und -praxis haben gegenwärtig keine Relevanz für die allgemeinen und besonderen Pro-

bleme, die sich für das gesellschaftliche wie individuelle Leben der Menschen auf der Erde durch das allenthalben herrschende Kapitalverhältnis in einer Brutalität darstellen, die von Minute zu Minute über Tausende von Leichen geht und nach der schließlich die Existenz selbst auf dem Spiel steht“ (S. 150–151). Angesichts dieses anachronistisch anmutenden Endzeitlamentos möchte man fast seiner ‚letaltheoretischen Diagnose‘ zustimmen, dass eine „dezidiert und emphatisch *kritische* Bildungstheorie genauso wenig machbar“ sei wie „eine engagierte *kritische* Bildungspraxis“, da ohnehin „völlig unaufgeklärt“ bleibt, „was *kritisch* denn überhaupt heißen soll oder wenigsten heißen müsste“ (S. 152). Die Welt braucht heute sicherlich alles mögliche, z. B. gut ausgebildete Sozialpädagog\_innen und Lehrer\_innen und natürlich auch theoretisch fundierte Kapitalismuskritik: *diese* Form kritischer Pädagogik, die zudem Pädagogik und Erziehungswissenschaft selbstschädigend geringschätzt, aber braucht sie mit Sicherheit nicht.

Beinahe erleichtert ist man dann, wenn man die verständlich geschriebenen und interessanten Aufsätze von Schäfer zu den Protestbewegungen der 1960er Jahre, von Wimmer zum Posthumanismus und auch von Schenk und Hoffarth zu Žižeks Kritikkonzeption liest. Positiv hervorzuheben ist zudem der vergleichsweise erfrischende Beitrag von Daniel Burghardt zu vier aktuellen Formen der subjektivierungstheoretisch justierten Kapitalismuskritik (Bröckling, Lessenich, Dörrie und Rosa). Diese „vier Ansätze“, so Burghardt, „machen deutlich, dass anstelle der klassischen Interventionspunkte (...) der Fremdkontrolle, der Unterdrückung, der Regulierung, der Standardisierung oder der Entsubjektivierung neue Formen der Selbstkontrolle, der Überforderung, der Deregulierung, der Flexibilisierung und zuletzt der Subjektivierung getreten sind. Bildungstheoretisch geht es nicht mehr um Bewusstseinsbildung und Mündigkeit, sondern – im neoliberalen Jargon – um Kompetenzerwerb und Selbstmanagement“ (S. 135). Abgesehen von der ja üblicherweise ausgeblendeten Frage, ob die entsprechenden Zeitdiagnosen denn tatsächlich empirisch zutreffen, und auch abgesehen von der Frage,

wie man denn *ohne* gewisse Formen des Kompetenzerwerbs und des Selbstmanagements Bewusstseinsbildung und Mündigkeit erfolgreich kultivieren könnte, kann man Burghardt in seiner Kritik zustimmen, dass von Subjektivierungstheoretikern die „pädagogische Differenz zwischen emanzipativer und unterwerfener Subjektwerdung“ allzu schnell „unter dem modernen Generalverdacht des Essenzialismus“ gestellt wird (S. 136). Es gelte dagegen am „personalen Ziel einer emanzipatorischen und autonomen Subjektwerdung“ festzuhalten (S. 124) und die normativen Maßstäbe und Voraussetzungen der Kritik klarer offenzulegen, z. B. in Form von in der Regel nur implizit gehaltenen normativen Konzeptionen des „vulnerablen Subjekt(s)“, die es nicht „wegzudekonstruieren“ gelte (S. 136).

Man mag mit den Herausgebern grundsätzlich einig sein, dass der „dringliche Bedarf an einer dezidiert kritischen Pädagogik auch gegenwärtig einleuchte[t]“ (S. 9). Skeptisch verbleibt man jedoch nach der Lektüre zumindest einiger der Texte bezüglich der Annahme, dass es dann ausgerechnet die vorgestellte Form kritischer Theorie und Pädagogik sein soll, die hier weiterführend sein könnte. Kritische Pädagogik, so wie sie in dem Band vorgestellt wird, scheint heute vor allem zu bestehen aus einem primär nur rezeptiv (und eben nicht kritisch!) angeeigneten poststrukturalistischen und latent postmodernen Begriffsarsenal, das dann gegebenenfalls mit traditionellen Konzeptionen kritischer Theorie postulativ verknüpft wird. Das Resultat wird dann noch irgendwie auf Gegenwartsprobleme angewendet – weitgehend empiriefrei. Auf dieser Basis lässt sich dann zu so gut wie keinem der aktuellen Probleme – die kritische Erziehungswissenschaftler zu interessieren hätten – wie Ungleichheit, Autoritarismus, Populismus, Globalisierung oder zur diagnostizierten Erosion von liberaler Demokratie noch sinnvoll Stellung nehmen, auch deshalb nicht, weil das Verhältnis zur liberalen Demokratie und ihren Grundwerten (die ja auch die Grundwerte kritischer Theorie sein sollten) nicht wirklich geklärt wird und auch weil die Begründungsressourcen der gewählten Referenzautoren hierfür ohnehin nur eingeschränkt ausreichen dürften. In das Klagelied über den festgestell-

ten gesellschaftlichen Einflussverlust so konzipierter kritischer Pädagogik (S. 9) wird man jedenfalls nicht ohne weiteres einstimmen wollen. *Kritische Theorie* hat sich mittlerweile weiterentwickelt (Jaeggi, Stahl, Forst, Ypi, Allen oder Benhabib und auch immer noch Honneth und Habermas), die hier vorgestellte *kritische Pädagogik* scheint dagegen den Anschluss an diese in systematischer, analytischer und begründungstheoretischer Hinsicht überzeugenderen Entwicklungen verloren zu haben.

Prof. Dr. Johannes Drerup  
Vrije Universiteit Amsterdam  
Faculty of Behavioral and Movement  
Sciences  
Educational Studies  
Van der Boechorststraat 7  
1081 BT Amsterdam, the Netherlands  
E-Mail: johannes.drerup@vu.nl

*Paolo Landri: Digital Governance of Education. Technology, Standards and Europeanization of Education.* London/New York/Oxford/New Delhi/Sidney: Bloomsbury Academic, 2018. 186 Seiten, EUR 86,77 (ISBN: 978-1350006430).

Das Thema Digitalisierung von Bildung ist in aller Munde. Während aktuell bildungspolitische Milliardenprogramme zur digitalen Ausrüstung der Schulen auf den Weg gebracht werden und der Markt digitaler Lern- und Lehrprodukte explodiert, hat in den letzten Jahren auch die Anzahl der Bücher massiv zugenommen, die sich auf durchaus sehr unterschiedliche Weise zum ‚Großprojekt Digitalisierung‘ positionieren. Während die einen dabei die digitale Bildungsrevolution mit ihren zahlreichen Möglichkeiten einer neuen und besseren digitalen Bildung beschwören (z. B. Dräger & Müller-Eiselt, 2015), so zeichnen andere dystopische Szenarien einer „Schule ohne Lehrer“ (Ulbricht, 2015) oder sprechen Begriffen wie „Digitale Bildung“ oder „Digitales Lernen“ gar jede Existenzberechtigung ab („Kein Mensch lernt digital“; Lankau 2017). Umso notwendiger und wichtiger er-