

Klassentheorie. In: Eder, K. (Hrsg.): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis: Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie. Frankfurt/Main, S. 15–34 • Engemann, S./Pfützner, R. (Hrsg.) (2018): Sozialismus und Pädagogik. Verhältnisbestimmungen und Entwürfe. Bielefeld • Engemann, S. (2020): Eurozentrismus als pädagogische Herausforderung. Annäherungen über Anfragen Ernest Jouhys an die Disziplingeschichte. In: Koerrenz, R. (Hrsg.): Globales lehren, Postkoloniales lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart. Weinheim, S. 112–128 • Engemann, S. (2021a): „Edwin Hoernle: Communist Education and Revolutionary Antimilitarism. [Unveröffentlichtes Manuskript].“ • Engemann, S. (2021b): Rosa Luxemburg und die Pädagogik der gemeinsamen Tat – Interpretationen und Anschlüsse. In: Jacob, F./Scharenberg, A./Schütrumpf, J. (Hrsg.): Rosa Luxemburg. Band 2: Nachwirken. Marburg, S. 151–185 • Engster, F. (2018): „Die Klasse. Begriff und Gebrauch in der Gesellschaftskritik vor, bei und nach Marx.“ Mitschnitt einer Veranstaltung in der Reihe ‚Philosophische Gespräche‘. <https://soundcloud.com/hellepanke/engster> (Abfrage: 19.12.2020) • Engster, F. (2017): The Concept of Class. In: Klassensprachen 0, S. 60–73 • Hezel, L. (2021): Ist Armut Diskriminierung? Ein Diskussionsbeitrag für die Soziale Arbeit. In: Bauer, G./Kechaja, M./Engemann, S./Haug, L. (Hrsg.): Diskriminierung und Anti-Diskriminierung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, S. 257–273 • Hoernle, E. (2016): Grundfragen der proletarischen Erziehung. Frankfurt/Main • Jouhy, E. (1988): Klärungsprozesse. Gesammelte Schriften. Band IV: Pädagogische Psychologie und Gesellschaft. Frankfurt/Main • Rieger-Ladich, M. (2014): Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. 60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 66–84 • Rieger-Ladich, M./Rohstock, A./Amos, S. K. (2019): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist • Weber, M. (1922/2009): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen

Kritik

„Kritisch“ ist längst zu einem Qualitätskriterium geworden – man denke an „kritisches Denken“ oder an die in empirischen Untersuchungen geforderte „kritische Reflexion des eigenen Vorgehens“. Als solches Qualitätskriterium ist „Kritik“ nahezu alternativlos erstrebenswert. „Unkritisches Denken“ jedenfalls ist keine Option, und wenn ich in Hausarbeiten und Forschungsberichten von Studierenden den nötigen Abstand zum behandelnden Gegenstand, zur Theorie oder der methodischen Durchführung vermisste, schreibe ich „kritische Reflexion fehlt“ darunter.

Es lässt sich also beobachten, dass wir den Begriff sowohl verwenden, um eine gute und unbedingt geforderte Tätigkeit zu bezeichnen, als auch uns selbst (man *ist* kritisch – oder eben nicht). Darüber hinaus zielt das Adjektiv eine philosophische Theorietradition – die „Kritische Theorie“. Es muss nicht verwundern, dass es auch in der Erziehungswissenschaft eine „Kritische Pädagogik“ gibt. Dennoch sind beide Bezeichnungen umkämpft: Es ist beispielsweise fraglich, ob „Kritische Pädagogik“ das gleiche bezeichnet wie die amerikanische „Critical Pedagogy“ und ob allein die Frankfurter Schule zur Kritischen Theorie zählen soll oder auch etwa bestimmte Autor*innen der neueren französischen Philosophie. Schließlich lässt sich in Anschluss an Büniger (2020, S. 161) konstatieren, dass der Terminus „Kritik“ nicht allein aufgrund seiner

philosophiegeschichtlichen Komplexität zur Uneindeutigkeit neigt, sondern auch wegen seines alltäglichen Gebrauchs.

Die eigentümliche Gleichzeitigkeit von deskriptivem Anspruch und normativer Forderung, theoriegeschichtliche Uneindeutigkeiten, divergierende Gegenstandstheorien und alltagssprachlicher Gebrauch – dies macht es nicht gerade einfach, den Begriff der „Kritik“ analytisch zu fassen. Im Folgenden möchte ich vier Verwendungsweisen innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft beschreiben. Ich unterscheide dabei nicht zwischen verschiedenen *inhaltlichen* Fassungen von Kritik (siehe hierzu Bünger 2020), sondern zwischen verschiedenen *Stellungen*, die der Begriff innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft einnimmt. Hinsichtlich dieser stelle ich Kritik im Folgenden als Modus von Wissenschaft, als Modus pädagogischer Praxis, als Theoriefigur und als Bildungs- oder Erziehungsziel vor. Abschließend möchte ich auf Möglichkeiten von Kritik an der Kritik und einer daran anschließenden „post-kritischen Pädagogik“ hinweisen.

Kritik als Modus von Wissenschaft

Kritik ist gebräuchlich, um einen Modus von 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“ gelten (Horkheimer 1937/2021). Für seine Gegenüberstellung kontrastiert Horkheimer eine Wissenschaft, die eine bloße Analyse der bestehenden Verhältnisse vornimmt, mit solcher, die aktiv zu deren Überwindung beiträgt. Letztere versuche „mittels *theoretischer* Überlegungen Praxis zu verändern“ (Klinkisch 2015, S. 83), indem sie eine „vom Interesse an vernünftigen Zuständen durchherrschte kritische Theorie der bestehenden Gesellschaft“ (Horkheimer 1937/2021, S. 19) erarbeitet. Dabei können die Analysen traditioneller Wissenschaft für kritische Zwecke gebraucht werden, sie können jedoch auch durch ihre vorgebliche Neutralität zur Aufrechterhaltung des Status quo beitragen und somit gegen die Absichten kritischer Wissenschaft arbeiten.

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 von Kritik in der wissenschaftlichen Praxis Verwendung findet – man denke beispielsweise an Rückmeldungen und Nachfragen in Anschluss an Vorträge –, 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 deren „emanzipatorische[m] Erkennt-

nisinteresse“, wobei der „Maßstab der Kritik“ definiert wird als „die Zielperspektive der Realisierung individueller und kollektiver Mündigkeitspotentiale“ (Bernhard/Rothermel/Rühle 2018, S. 15).

Kritik als Modus pädagogischer Praxis

„Kritische Pädagogik“ kann sich jedoch nicht nur auf eine wissenschaftliche Praxis beziehen, sondern auch auf die pädagogische Praxis selbst, beispielsweise in Schulen oder der Erwachsenenbildung. Diese Verwendungsweise ist insbesondere in der amerikanischen „Critical Pedagogy“ verbreitet, die in Anschluss an Paolo Freire das emanzipatorische Potential pädagogischer Praxis fokussiert. Wissenschaftliche Pädagogik ist dort sehr viel stärker als in der deutschen Tradition als Veranschaulichung und Rechtfertigung konkreter pädagogischer Praxis angelegt.

Für Freire besteht Critical Pedagogy in einer Praxis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, die auf Befreiung und ↑Emanzipation ausgerichtet ist (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 Reflexion auf die sozialen Umstände der Schüler*innen anzuleiten. Konkret bedeutete das für Freires eigene erfolgreiche Arbeit in der Alphabetisierung brasilianischer Arbeiter*innen, 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 – „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“ (ebd., S. 90) – und quasi-teleologischen Motiven wie etwa „the appearance of the new man“ (ebd., S. 38) oder der Vorgabe, Pädagogik „must be directed towards humanization – the people’s historical vocation“ (ebd., S. 66).

Kritik als Theoriefigur

In der Bildungstheorie gibt es immer wieder Versuche, dem Begriff der ↑Bildung durch die Beifügung „kritisch“ eine besondere Prägung zu verleihen. Am anspruchsvollsten hat diesen Versuch in letzter Zeit Büniger unternommen. Für Büniger macht „kritische Bildung“ insbesondere auf zwei Probleme aufmerksam. Zum einen problematisiere sie die „Verstrickung von Bildung in gesellschaftliche Hierarchisierungsprozesse“ (2015, S. 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., S. 26). Zum anderen richte sich kritische Bildung gegen eine Ver zweckung und insbesondere Ökonomisierung der Bildung. Gegenwärtige Beispiele hierfür sieht er im „Regime des lebenslangen Lernens“ und der „Subjektivierungsfigur des unternehmerischen Selbst“ (ebd., vgl. zum ersten Pongratz 2010 und zum zweiten Bröckling 2007). Der Ausdruck „Kritische Bildung“, so fasst Bün ger seinen Vorschlag zusammen, stehe „für das Anliegen [...], das im Bildungsbegriff angelegte Freiheitsmoment als Freiheit von gesellschaftlichen Zumutungen zu aktualisieren“ (2015, S. 27) und „für den Begründungsanspruch, dass eine unkritische, allein funktionale Bildung keine ist“ (ebd., S. 28).

Bün gers Position zeichnet aus, bei dieser Festlegung nicht einfach stehen zu bleiben, sondern deren „Wirkung“ als „Diskurseinsatz[.]“ (2015, S. 28) zu reflektieren. Er beschreibt diesen Einsatz als „hegemoniale[.] Strategie, die auf Wirkung zielt: auf diskursive Verschiebungen, auf eine veränderte Aufmerksamkeit und erweiterte 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 abzuspochen: Das „Gerede um Bildung auf die Möglichkeit der Kritik zu verpflichten“ (ebd.) bedeutet dann auch, gegen das Gerede selbst anzureden.

Kritik als Bildungs- oder Erziehungsziel

Kritik kann in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft nicht nur als Gegenstand oder Vollzug von Wissenschaft oder pädagogischer Praxis thematisiert werden, sondern auch als deren Ziel. So ist „kritisches Denken“ ein Motiv in mannigfaltigen Debatten um das schulische und universitäre Curriculum, „urging teachers to help students become more skeptical toward commonly accepted truisms“ (Burbules/Berk 1999, S. 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., S. 46). Daher wurde diesen Ansätzen bisweilen vorgeworfen, eine neoliberale Aneignung des „aufgeklärten Bewusstseins“ im Marxismus darzustellen, die individualisierend verfahre und auf die klassenspezifischen Unterschiede des Denkens zu wenig Rücksicht nehme.

Unabhängig von diesem Vorwurf lässt sich zumindest eine diskursive Aneignung des Terminus konstatieren. Unterhuber (2020) hat empirisch gezeigt, dass „critical thinking“ in „education“ betreffenden Policy-Dokumenten der

EU fast ausschließlich entweder im Kontext von Unternehmertum und wirtschaftlicher Innovation oder als politische Extremismusprävention verwendet wird. Zynisch könnte man daraus folgern, dass kritisches Denken als Bildungsziel heute für genau jene Zwecke in Anschlag gebracht wird, die es einmal bekämpfen sollte. Daher kann fraglich werden, ob es noch immer emanzipatorisches Potential birgt.

Kritik an der Kritik

Es leuchtet unmittelbar ein, dass die vorgestellten vier Stellungen der Kritik in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft auf vielfältige Weise miteinander verknüpft sind. So wird beispielsweise ein kritischer Modus in der Wissenschaft reflexiv prüfen, was genau „kritisch“ bedeutet und somit auf eine Theoriefigur der Kritik angewiesen sein. Wenn ich nun Kritik an der Kritik skizziere, dann möchte ich nichtsdestotrotz versuchen, mich auf die erste Verwendungsweise zu konzentrieren. Im Folgenden deute ich also drei Kritikpunkte an der Kritik als Modus von Wissenschaft an sowie im nächsten Abschnitt eine Alternative. Mein Ziel hierbei ist, ausgehend von der zu Anfang festgestellten beinahe alternativlos scheinenden positiven Konnotation des Begriffs, das pädagogische Vokabular ein wenig in Bewegung zu versetzen.

Den ersten Kritikpunkt an kritischer Pädagogik als Modus von Wissenschaft sehe ich in ihrer weitgehenden *Unfähigkeit, positiv über Pädagogik zu sprechen*. Während sie ein ausgefeiltes Vokabular bereitstellt, um zu beschreiben, was problematisch ist und was anders werden soll, fehlt ihr ein ähnlich komplexes, nuanciertes und theoretisch anspruchsvolles Vokabular, um zu beschreiben, was gut oder richtig ist und mithin wert sein könnte, weiterhin (so) gemacht zu werden. Dieses zu Recht von der Pädagogik erwartete „Orientierungs- und Deutungswissen“ (Reichenbach 2017, S. 19) kann die kritische Pädagogik nicht in ausreichendem Maße bereitstellen. Veranschaulichen lässt sich dieser Kritikpunkt an der oben zitierten Formulierung Büngers: Es geht um „Freiheit *von*“ etwas und nicht Freiheit *zu* etwas – und muss es auch, denn jede positive Fassung von Freiheit müsste aus der kritischen Perspektive sofort wieder in Verdacht geraten, von den „gesellschaftlichen Zumutungen“ instrumentalisiert zu werden. Diese Unfähigkeit des positiven Sprechens hat das *disziplinpolitische* Problem, dass technokratische Versprechen in der Pädagogik immer attraktiver werden, da diese ein positives Orientierungswissen in Aussicht stellen können. Hinzu kommt das *didaktische* Problem, dass etwa angehende Lehrer*innen durch das Studium allein kritisch-negativer Forschung leicht das Gefühl bekommen können, für sie bestehe keine Möglichkeit, etwas richtig zu machen oder gar zum Positiven hin zu bewegen (vgl. Jaeger/Mantel 2021).

Der zweite Kritikpunkt an kritischer Pädagogik bezieht sich auf ihren „Ent-

larvungsimpetus“ (Latour 2007). Dieser besteht in der Behauptung, zu wissen, was „in Wirklichkeit“ (ebd., S. 38) vor sich geht, was „hinter“ (ebd., S. 11) der profanen Weltanschauung derjenigen steckt, die nicht die Einsichten in das Untersuchungsobjekt des Kritikers haben. Man denke beispielsweise an eine unglücklicherweise weit verbreitete schlichte Rezeption des Habitus-Konzepts: Ist dieses erst einmal „theoretisch“ herausgearbeitet, steckt es „hinter“ den empirisch beobachteten Phänomenen. Das *forschungsmethodologische* Problem hierbei besteht in der Gefahr, in einer solchen Sichtweise das Phänomen in seiner Komplexität nicht mehr wahrnehmen zu können, da es vorschnell „entlarvt“ und damit auf etwas anderes reduziert wird (dies hat bereits Adorno als „identifizierendes Denken“ kritisiert, vgl. Adorno 1966, S. 147 und 155). Das *epistemologische* Problem besteht in der Unklarheit, wie der Kritiker überhaupt aus dem „Teufelskreis der Täuschungen“ (Sloterdijk 1983/2018, S. 94) herauszutreten konnte, das heißt, wie er im Unterschied zu den Getäuschten sehen konnte, dass diese nur getäuscht wurden. Dieses Problem löst Freire beispielsweise durch die Figur des „revolutionary leaders“, den er als jenseits der Unterdrückungsverhältnisse stehend konzipiert und der daher Einsicht in die „objective situation“ der Unterdrückten habe (Freire 1970/1996, S. 76). Das *politische* Problem schließlich besteht in der Gefahr der konservierenden Fortschreibung durch Kritik: Obwohl es der tiefe Wunsch der Kritikerin ist, der Gegenstand ihrer Kritik möge verschwinden, muss sie ihn zumindest zu Teilen bewahren, da dessen Verschwinden auch die Nutzlosigkeit des Vokabulars der Kritikerin und damit der Kritikerin als solcher bedeuten würde (vgl. Bröckling 2017, S. 384).

Der dritte Kritikpunkt besteht in dem *Bruch* mit der Sichtweise derjenigen, die Gegenstand kritischer Pädagogik sind – also zumeist den Akteuren in pädagogischer Praxis – oder in deren Namen die kritische Pädagogik operiert. Kritische Pädagogik läuft permanent Gefahr, „sich unnötigerweise von den Leuten zu separieren, denen sie versuchen zu helfen“ (Rorty 1990, S. 44, Übers. KW), indem sie – durch ihren Entlarvungsimpetus – Theoriefiguren verwendet, die eine Annahme der „Verblendung“ der Anderen beinhalten. Damit positioniert sich die Kritikerin – als diejenige, die versteht – in Opposition zu denen, die nicht verstehen, und wiederholt damit genau jene Ungleichheit, die sie zu kritisieren vorgibt. Dieser Bruch wirft mehrere Probleme auf. Das *emanzipatorisch-strategische* Problem besteht in der Unwirksamkeit der Aufklärung durch Kritik, denn der Bruch mit der Sichtweise derjenigen, die aufgeklärt werden sollen, führt zu einer notwendigerweise asymmetrischen Beziehung, die nicht selten in Ablehnung der Kritik mündet. Das *normativ-demokratische* Problem besteht in der Objektivierung der Subjekte durch den Kritiker, wenn die Subjekte, in deren Namen kritisiert wird, gleichzeitig zum Gegenstand der Kritik werden, ohne dass in der Kritik die Selbstwahrnehmung der Kritisierten Anerkennung findet (vgl. Rorty 1982, S. 202). Das *empirische* Problem schließ-

lich lässt fraglich erscheinen, ob tatsächlich ein nennenswerter Unterschied zwischen der Kritik der kritischen Pädagogik und der Kritik der Akteure in der pädagogischen Praxis besteht (vgl. Boltanski/Thévenot 2014). Daran anschließend konstatiert Felski, Kritik sei eben keine Praxis, die nur speziell dafür ausgebildeten Akademiker*innen vorbehalten bleibt, sondern „critique is ordinary“ (2015, S. 139), und Chiapello hält fest, dass „all humans must be granted the same elementary capacities as social scientists when it comes to questioning ideologies [...]. It must be acknowledged that what the social sciences produce is already included in society's hermeneutic circle“ (2003, S. 157).

(Un-)Möglichkeiten einer post-kritischen Pädagogik

Kritik an der Kritik üben – das klingt unmittelbar nach einem Selbstwiderspruch. Daher muss eine post-kritische Pädagogik der naheliegenden Kritik begegnen, eine Kritik an der Kritik wiederhole bloß deren Logik (vgl. Rancière 2009; Wortmann 2021). Systematisch kann zwischen verschiedenen „Logiken“ der Kritik unterschieden werden, beispielsweise jene drei, die ich im letzten Abschnitt als „Entlarvungsimpetus“, „Unfähigkeit, positiv über Pädagogik zu sprechen“ und „Bruch“ beschrieben habe. Diese Unterscheidung erlaubt es, unterschiedliche Strategien zum Umgang mit der drohenden Wiederholung der kritischen Logik zu entwerfen (vgl. Wortmann 2019), von denen ich abschließend einige andeuten möchte. Meines Erachtens täte eine post-kritische Pädagogik gut daran, sich dem *Entlarvungsimpetus* so gut es geht zu enthalten und stattdessen solche Forschungsstrategien auszuprobieren, die nicht auf die Annahme eines Dahinter oder Darunter angewiesen sind, etwa die Akteur-Netzwerk-Theorie oder Praxistheorie (vgl. Latour 2010; Budde et al. 2018). Das von der kritischen Pädagogik besonders gut ausgebildete *negative Vokabular* kann als notwendiges Gegenüber begriffen werden, denn negatives Sprechen soll durch eine post-kritische Pädagogik nicht überwunden, sondern durch positives Sprechen angereichert werden (vgl. Wortmann 2019). Zum Umgang mit dem *Bruch* möchte ich drei Alternativen nennen. Erstens lässt sich dieser als notwendige Voraussetzung von Wissenschaft betrachten und ein reflektierter Umgang mit ihm anstreben. Zweitens lässt sich der Bruch vermeiden, indem eine apriorische Gleichheit zwischen Kritikern und Kritisierten angenommen wird (so in jeweils unterschiedlicher Weise bei Rancière und Boltanski). Drittens kann eine Trennung vorgenommen werden zwischen Objektkritik der Akteure, in der der Bruch nicht hingenommen wird, und der Kritik der Kritikfähigkeit der Akteure, die Aufgabe des Sozialkritikers ist und in welcher der Bruch notwendig bleibt (vgl. Celikates 2009).

Doch post-kritische Pädagogik arbeitet sich nicht nur an Problemen der Kritik ab – denn sonst wäre sie selbst ja rein negativ –, sie erarbeitet primär ein Vokabular, affirmativ über Pädagogik zu sprechen (vgl. Vlieghe/Zamojski

2019): Welche Sprechweisen stehen der pädagogischen Theoriebildung noch zur Verfügung, die weder die oben skizzierten Probleme der kritischen Pädagogik wiederholen noch deren Errungenschaften preisgeben? Welche methodischen Orientierungen bieten diese an ([↑Methode])? Für die Beantwortung dieser Fragen schlage ich folgende drei Kriterien vor: Zunächst soll das ‚post-‘ keine Überbietungsgeste darstellen und nicht der „Neomanie“ verfallen (vgl. Reichenbach 2016), sondern durch angebbare Probleme begründete Alternativen entwickeln. Diese post-kritischen Alternativen sollen zweitens – wie bereits angedeutet – in einem benennbaren Verhältnis zur kritischen Pädagogik stehen, um der Gefahr eines bloßen Postulats von Anders- oder Neuheit zu entgehen (vgl. Wortmann 2019). Schließlich sollen sie drittens nicht hinter die Errungenschaften kritischer Pädagogik zurückfallen, also nicht un- und schon gar nicht anti-kritisch werden (vgl. Wortmann 2020).

Ob diesen Kriterien in den gegenwärtig vorliegenden Vorschlägen zu einer post-kritischen Pädagogik (vgl. Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2017; 2018; 2020; Oliverio 2019; Schildermans 2020; Thoilliez 2019; Vlieghe/Zamojski 2019) Genüge getan wird, kann hier nicht abschließend beurteilt werden. Klar scheint mir jedoch, dass diese überaus anregende Angebote machen, anders über Pädagogik zu sprechen und damit das pädagogische Vokabular in Bewegung versetzen.

Kai Wortmann

Bonusmaterial

Benner, D./Borrelli, M./Heyting, F./Winch, C. (Hrsg.) (2003): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft (46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim • Carles, P. (2009): Soziologie ist ein Kampfsport. Pierre Bourdieu im Porträt [Film]. Frankreich: filmedition suhrkamp • Kubac, R. (2013): Vergleichliche Zusammenhänge? Erkenntnispolitische Relationierungen von Bildung und Kritik. Paderborn. • Menke, C. (2015): Peer Review [Spiel] • Wortmann, K. (2021): Podcast zu Vlieghe/Zamojski 2019, <https://newbooksnetwork.com/towards-an-ontology-of-teaching> (Abfrage: 21.11.2021)

Literatur

Adorno, T. W. (1966): Negative Dialektik. Frankfurt/Main • Bernhard, A./Rothermel, L./Rühle, M. (2018): Einleitung. In: Bernhard, A./Rothermel, L./Rühle, M. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim, S. 11–23 • Boltanski, L./Thévenot, L. (2014): Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft. Hamburg • Budde, J./Bittner, M./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.) (2018): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim • Bünger, C. (2015): Wirken wollen. Pädagogische und politische Einsätze ‚kritischer Bildung‘. In: Holzer, D./Kloyber, C. (Hrsg.): Kritische Bildung ohne Wirkung?. Graz, S. 23–32 • Bünger, C. (2020): Kritik. In: Weiß, G./Zirfas, J. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden, S. 161–173 • Burbules, N. C./Berk, R. (1999): Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. In: Popkewitz, T. S./Fendler, L. (Hrsg.): Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics. New York, S. 45–65 • Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Zur Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main • Bröckling, U. (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin • Celikates, R. (2009): Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie. Frankfurt/Main • Chiapello, È. (2003): Rec-