

Erziehung und Kritik?

Sondierungen unter postkritischen Bedingungen

Carsten Büniger

Im Kontext der vielfältigen Auseinandersetzungen mit Kritik nehmen essayistische Beiträge eine besonders prominente Stellung ein.¹ Der Essay als Form (vgl. Adorno 1958/1997) scheint der Kritik selbst verwandter zu sein, die Positionierung ebenso wie die Reflexivität und Unabgeschlossenheit der Kritik besser zum Ausdruck bringen zu können, als es wissenschaftlichen Abhandlungen ansonsten gelingt. Auch der hier vorliegende Beitrag versteht sich als Essay, in dem die Argumentation diesseits der Erwartung gesicherter Erkenntnisse mit Zuspitzungen und Auslassungen operiert, um größere und vielleicht zu große, jedenfalls grundsätzliche Fragestellungen aufwerfen und diskutieren zu können. Nach dem Verhältnis von Erziehung und Kritik zu fragen, verweist auf eine solche, grundsätzliche und zumindest für das Selbstverständnis moderner Pädagogik zentrale Fragestellung (vgl. Schäfer 1992). Herausfordernd ist das Verhältnis von Erziehung und Kritik vor allem dann, wenn sich deren Bestimmung weder bloß in ideengeschichtlichen Rekonstruktionen etwa aufklärerischer Erziehungstheorie erschöpfen soll, noch die Bedeutung von Kritik für Erziehung schlicht als anthropologisch herleitbares sowie ethisch gefordertes Element behauptet werden kann (vgl. Koerrenz 2023). Geht es hingegen um die Einschätzung eines gegenwärtig möglichen Zusammenhangs von Erziehung und Kritik, wird eher die Mehrdeutigkeit und Fragilität dieser Relation deutlich, als dass sich auf unstrittige Motive oder überzeitliche Fundamente Bezug nehmen ließe. Entsprechend zielt der Beitrag nicht auf eine handlungstheoretische Begründung etwa im Sinne der Aufgabenbestimmung und Charakteristik einer dezidiert ›kritischen‹ Erziehung im Kontext der Frühpädagogik ab, sondern stellt einige Sondierungen an, die das begriffliche Feld für gegenwärtige Verständigungen zu fassen versuchen.

1 Exemplarisch für viele sei an dieser Stelle nur verwiesen auf drei viel beachtete Referenzen: Foucault (1978/1992); Butler (2002/2009); Latour (2007).

1. Erziehung unter Kritik

Auch wenn sich in der letzten Zeit wieder vermehrt Auseinandersetzungen mit begrifflichen Fassungen von Erziehung im Lichte intergenerationaler Beziehungen und operativer Formen finden lassen (vgl. Brinkmann et al. 2024; Bünger/Jergus 2024; Hilbrich 2023; Wehren 2020; Nohl 2018; Sauerbrey 2018; Brachmann et al. 2013), wird man kaum von einer breiten Renaissance des Erziehungsbegriffs sprechen können – erst recht nicht außerhalb erziehungswissenschaftlicher Fachdiskurse. In der öffentlichen und wissenschaftlichen Bezugnahme auf pädagogische Institutionen und Praktiken wie sogar auf Eltern-Kind-Verhältnisse scheint dem Erziehungsbegriff etwas überholtes zuzukommen. In seinen *kritischen Anmerkungen zur Vermeidung des Erziehungsbegriffs* argumentiert Dominik Krinninger (2019), dass eine mit neoliberalen und individualisierten Freiheitsbeanspruchungen einhergehende Kritik an Regulierungsvorgaben und Autoritätsverhältnissen aller Art zu einer Diskursformation geführt habe, »in der Erziehung als Thema nicht opportun« (ebd.: 251f.) erscheint. Stattdessen dominiert ein »als ›Bildung‹ firmierendes gesellschaftlich-bildungspolitisches Normativ der Selbst-Responsibilisierung« (ebd.: 248). Dass insbesondere die Frühpädagogik ein Schauplatz eben dieser Verschiebung von Selbstverständigungen entlang des Erziehungsbegriffs zur Rahmung ›frühkindliche Bildung‹ darstellt, ist Anlass eingehender Analysen geworden (vgl. Jergus/Thompson 2011; 2017; Dietrich et al. 2019; Koch 2022). Es kann hier nur vermutet werden, dass der Marginalisierung des Erziehungsbegriffs auch deswegen nur selten widersprochen wurde, weil auch die Fachdebatten die Blickverschiebung vom Kind als ›Objekt‹ einer Erziehung zum selbständigen Akteur beförderten und – über diese heute wohl unstrittige Position hinaus – eventuell den Eindruck nährten, dass sich entsprechende Probleme des Erziehungsdenkens überwinden ließen. Mit unscharfem Weitwinkel ließe sich gar behaupten, dass sich der Bildungsbegriff entlang einer Aufwertung des Selbstentfaltungsmotivs vom neuhumanistischen Entwurf über die Antipädagogik der 1970er Jahre bis zu den gegenwärtigen Optimierungserwartungen gegen den Erziehungsbegriff durchgesetzt habe² – was der Sache nach zugleich widersinnig ist, weil die mit diesen Begriffen verbundenen Perspektiven keine Alternativen darstellen, als ob sich zwischen beiden wählen ließe. Eher ließe sich davon sprechen, dass beide Begriffe auf je eigene Weise Aspekte der lernenden Auseinandersetzung zu fokussieren suchen, oder auch, dass erzieherische Bemühungen auf die Ermöglichung von Bildung zielen (vgl. Benner 2024). Die gesellschaftlich hegemonialen Formierungen von Bildung als ›eigenverantwortliches‹ Lernen und individuelle Selbststeigerung gehen jedenfalls mit einer Ausblendung von sozialen Bezügen und Angewiesenheiten einher, die der Erziehungsbegriff hingegen zu thematisieren vermag. Insofern wäre »gerade der Erziehungsbegriff [...] ein produktiver Anknüpfungspunkt für eine kritische Auseinandersetzung«, indem mit diesem »etwa die Aspekte sozialer Abhängigkeit, einer

2 Bei genauerem Hinsehen stellt sich das natürlich komplizierter dar. So warnt etwa Klaus Mollenhauer in »Erziehung und Emanzipation« gerade vor der gesellschaftlichen Instrumentalisierbarkeit eines abstrakten, idealistischen Bildungsbegriffs – und deutet damit die Problematik des gegenwärtigen ›Bildungsgeredes‹ in gewisser Weise bereits an (vgl. Mollenhauer 1968: 112; Ruhloff 2006).

bedingten kindlichen Handlungsfähigkeit, aber auch Beziehungen der Fürsorge« (Krininger 2019: 253) hervorgehoben werden können. Um diese Kritik zu stärken braucht es entsprechend, so auch Gert Biesta (2008), eine neue Sprache für Erziehung.

Dennoch mag man hinsichtlich einer Zusammenschau von Erziehung und Kritik auch skeptisch bleiben: Selbst, wenn man das intentionale Moment von Erziehung relativiert (vgl. Sünkel 2008), kommt man dennoch nicht umhin, Erziehung mit *erforderlichen* oder auch *eingeforderten* Lern- und Entwicklungsprozessen in Verbindung zu bringen. Das Moment des Fordernden rückt Erziehung als eine Sozialform in den Blick, die auf die Anpassung an diese Forderungen zielt. Wie auch immer sich das inhaltlich Geforderte (etwa die eigenen Grenzen verbal statt körperlich zu markieren) zu dem Zwangsmoment dieser Anforderungen verhält – es ist zumindest eine Differenz ersichtlich zu den Freiheitsspielräumen, die ansonsten mit Kritik in Verbindung gebracht werden. Wenn Erziehung zudem nicht ohne ein konservatives Moment hinsichtlich der je vorfindlichen gesellschaftlichen Bedingungen zu denken ist (vgl. Arendt 1958/1994), so stellt sich doch die Frage, was Erziehung mit Kritik zu tun haben könnte.

Um der Problematik, dass sich der Zusammenhang von Erziehung und Kritik weder von selbst ergibt noch von selbst versteht, zu begegnen, ist in einer ersten Annäherung die Unterscheidung von zumindest drei Hinsichten einer Relationierung von Erziehung und Kritik hilfreich. Zum ersten kann deren Verhältnis so verstanden werden, dass ›Kritik *an* Erziehung‹ formuliert wird. Hier geht es dann etwa um kritische Einordnungen von Alltagsvorstellungen, Ratgebern, pädagogischen Theorien oder erzieherischen Praktiken. Ein illustrierendes Beispiel für diesen wichtigen Modus kritischer Reflexion wäre die Aufarbeitung der Verstrickung spezifischer Konzepte einer sich freiheitlich verstehenden Sexualerziehung in die Rechtfertigung sexualisierter Gewalt (vgl. Baader 2020). In einer davon zu unterscheidenden zweiten Hinsicht kann ›Kritik *durch* Erziehung‹ vorgestellt oder entworfen werden, wobei gesellschaftskritische Analysen in die Position gebracht werden, pädagogische Vorgehensweisen oder Zielvorstellungen zu begründen. Dies kommt etwa dort zum Tragen, wo Diskriminierung entlang von Geschlecht, Behinderung oder Herkunft als gesellschaftliche Problemlage reflektiert und der Anspruch, deren Reproduktion in pädagogischen Einrichtungen entgegenzuarbeiten, auch als Erziehungsaufgabe gefasst wird, wie dies z. B. unter dem Motiv einer »vorurteilsbewussten Pädagogik« (vgl. Wagner 2009) geschieht. Die dritte Hinsicht fokussiert die Möglichkeit einer ›Erziehung *als* Kritik‹. In diesem Zusammenhang lassen sich wiederum eine implizite und eine explizite Variante kennzeichnen: In der expliziten Form wird Erziehung als Ermutigung und Befähigung zur Kritik im Sinne der eigenständigen Infragestellung gesellschaftlicher Strukturen, Verhältnisse oder Zumutungen verstanden, wie dies beispielsweise in Perspektiven antiautoritärer Erziehung oder auch in Adornos Radioreden als »Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand« (Adorno 1969/1971: 145) formuliert wurde. Implizit und zugleich immanent wird das Verhältnis von Erziehung und Kritik im Sinne einer Erziehung *als* Kritik dann gedacht, wenn Erziehung kategorial über die Differenz zu Sozialisationsprozessen gefasst wird, was für die Entstehung moderner Erziehungstheorien entscheidend war (vgl. Schäfer 2009). Kritik wechselt hier auf die Ebene der Theorie, wobei Theorie zugleich als kritische Praxis operiert: als Eingriff in die Vorstellung von dem, was man tut, wenn man erzieht – bzw. genauer: in die Vorstellung davon, was sich legitimerweise als Erziehung *bezeichnen* lässt. Dieser kritische

Einsatz der Erziehungstheorie wird hier kurz erinnert, um von der historischen Spur her die gegenwärtige Verhältnisbestimmung diskutieren zu können.

2. Erziehungstheorie als Kritik

Entlang der Frage nach der Legitimität von Erziehung lässt sich das neuzeitliche und insbesondere aufklärerische Interesse am Erziehungsbegriff so verstehen, dass die *Theorie* der Erziehung einem kritischen Einsatz folgt.³ Das Nachdenken über Erziehung beginnt in diesem ideengeschichtlichen Kontext mit einer *Unterscheidung* – und damit mit der Operation der Kritik im etymologischen Sinn.⁴ Rousseau etwa entwickelt sein Verständnis von Erziehung durch den ästhetisch-fiktiven Entwurf eines eigenen Erziehungsraums, der gerade aufgrund seiner Distanz und Differenz zu gesellschaftlichen Alltagsvollzügen als negative Erziehung gefasst werden kann. In den Vorlesungen Kants findet sich die strukturanaloge Unterscheidung zwischen den in gewisser Weise von selbst ablaufenden Aspekten der Erziehung, die Kant »Dressur« nennt bzw. von ihm als »mechanisches« Verhältnis zur nächsten Generation beschrieben wird (vgl. Kant 1803/2000: 707) auf der einen Seite und einem reflektierten, aufgeklärten Verständnis von Erziehung auf der anderen Seite, dem ein eigenständiger Erziehungsbegriff zugrunde liegt. Für diesen *Begriff* von Erziehung ist entscheidend, dass er als Begründung und Rechtfertigung von Erziehung im Sinne einer planvollen und zweckgeleiteten Einwirkung auf die nächste Generation formuliert wird. Auf diese Weise bringt das Nachdenken über Erziehung eine Differenz hervor, auf der spätere terminologische Differenzierungen wie jene zwischen funktionaler und intentionaler Erziehung oder von Erziehung und Sozialisation aufrufen. Der Begriff von Erziehung wird an eine theoretische Durchdringung gebunden, die sich dem Legitimationsproblem der Einwirkung auf andere stellt und so die Voraussetzungen und Vorgehensweise wie auch das Ziel erzieherischer Bemühungen zu begründen sucht. Die moderne Rechtfertigung der Einwirkung bindet diese dabei gerade nicht an die kontingenten, gesellschaftlichen Umstände, sondern sucht eine an diese angepasste Handlungsfähigkeit durch die Befähigung zu einer freien Gestaltung einer als offen entworfenen Zukunft zu überschreiten

- 3 Selbstverständlich sind die hier kursorisch aufgerufenen Arbeiten ihrerseits Gegenstand der Kritik *an* Erziehungstheorie im oben genannten ersten Sinn, etwa indem der beanspruchte Universalismus der Philosophie Kants mit seiner in rassifizierende Abwertung oder der Gleichsetzung von Mensch und Mann verwobene Argumentation – die sich auch in seinen Vorlesungen über Pädagogik findet (vgl. Kant 1803/2000: 698, 710, 712) – kontrastiert wird. Was es heißt, dass diese Widersprüche sowie euro- und androzentristischen Aufteilungen des Menschlichen die Entstehung moderner Erziehungstheorien weithin prägen, welche Effekte dies bis heute für das Nachdenken über Erziehung hat, kann zwar als aufgenommen, aber alles andere denn als abgeschlossene Fragestellung gelten (vgl. Spieker 2015; Baader et al. 2024; Akbaba/Heinemann 2023). Es wäre eine eigene, hier nicht zu klärende Frage, wie beidem – der Rekonstruktion des kritischen Einsatzes *in* pädagogischen Theorien wie auch der Kritik *an* diesen entlang ihrer Ausblendungen und Effekte – zugleich gerecht zu werden ist.
- 4 Die Wortherkunft von Kritik führt auf das altgriechische *Krínein* zurück, das »unterscheiden«, »urteilen«, »entscheiden« bedeutet. Auf diese Weise ist Kritik sprachlich auch mit »Krise« als dem Moment der Entscheidung verbunden (vgl. dazu auch Abschnitt 3 sowie Türcke 1998).

(vgl. ebd.: 704). Anders gesagt: Erziehung wird aufklärerisch mit dem Anspruch der *Kultivierung der Freiheit* verbunden, was sowohl die Erziehungstheorie in eine Distanz zu herrschaftlichen Zwängen und Bevormundungen bringt als auch die Erziehungspraxis inhaltlich auf die Befähigung zur kritischen Urteilsbildung verweist.

Diese kantische Unterscheidung zwischen den sich irgendwie vollziehenden, empirischen Formen des Erziehens und einer legitimen Weise der Erziehung führt gleichzeitig dazu, dass Letztere in einen eigentümlichen Status versetzt wird: Zum einen verweist die Bestimmung der Zwecke der Erziehung auf die vielfach diskutierte Paradoxie, dass nur die Erziehung legitim sei, die zur Mündigkeit führe und daher mit dem Problem konfrontiert ist, wie denn die Kultivierung der Freiheit ›bei dem Zwange‹, die die erzieherische Einwirkung selbst unweigerlich darstellt, realisiert werden soll (vgl. Wimmer 2006). Zum anderen besteht das Problem darin, dass eine derart sich selbst reflektierende und vernünftig zu konzipierende Erziehung immer von dem Problem eingeholt wird, dass sie von empirischen Einzelnen durchgeführt wird, die selbst erzogen worden sind (vgl. Kant 1803/2000: 699) und daher nur bedingt und begrenzt, verstrickt in die gesellschaftlichen Vorstellungen von Vernünftigkeit usw. sind.⁵ Schon deshalb ist der beanspruchte Unterschied zwischen ›legitimen‹ und ›mechanischen‹ Vollzugsformen kein in sich ruhender, gegebener, sondern verweist auf eine immer wieder neu zu formulierende und zu konkretisierende *Unterscheidung*. Anstelle des herstellbaren Übergangs von einem zum anderen wird vielmehr ein Problematisierungsrahmen aufgespannt, der jede Form und Begründung der Erziehung in eine Vorläufigkeit und prinzipielle Problematisierbarkeit versetzt und auf die Aufgabe der Selbstkritik verweist.⁶ Es ließe sich zusammenfassen: Erziehung unter Kritik zu stellen verweist weniger auf eine spezifische Konzeption von Erziehung, sondern fungiert als produktiver und generativer Einsatz theoretischer und praktischer Suchbewegungen.

Gleichwohl ist die moderne Verbindung von Erziehung und Kritik nicht in Unbestimmtheit verblieben, sondern hat Effekte und Kehrseiten, die durch den Bezugspunkt der Autonomie als Statthalter der Kritik geprägt sind (vgl. Schäfer 1996; Bürger 2019). Wird Autonomie als zu verwirklichender Anspruch der Individuen verstanden, fördert dies zwar die Kritik an gesellschaftlichen Formationen, in denen das Urteil und die Bedürfnisse ihrer Mitglieder übergangen werden. Zugleich wird jedoch der Bezugspunkt ›Autonomie‹ zu einem Bestandteil der symbolischen Ordnung bürgerlicher Gesellschaften – und beginnt von dort her auch die Selbstführungsweisen der Individuen zu regieren. So hat Jan Masschelein (2003) unter Rückgriff auf Foucault argumentiert, dass die über Autonomie gefasste Kritik *trivial* werde und sich als Erwartung an die Eigenständigkeit und Unabhängigkeit der Individuen gegen diese richte. In einer verwandten Argumentationslinie hatte zuvor bereits Gernot Koneffke (1994/2018) im Anschluss an Heydorn von einer *Dialektik der Mündigkeit* gesprochen und hervorgehoben, dass sich die systematische Förderung individueller Selbstständigkeit als funktional für

5 Ein Problem, mit dem sich insbesondere die Vernunftkritik der an Hegel und Marx anschließenden Kritischen Theorie beschäftigt (vgl. Horkheimer 1947/2007).

6 Alfred Schäfer (2012) sieht hierin die Differenz zwischen dem Pädagogischem und Pädagogik, wobei Letztere in programmatischen Formen zu positivieren sucht, was Ersteres gerade als unmöglichen und nicht herstellbaren Eigen- und Gegenraum von Erziehung entwirft.

die bürgerliche Vergesellschaftungsform erweist. Damit hätte die Stoßrichtung einer Verbindung von Erziehung und Kritik wiederum zu jenen individualisierenden Anrufungen zur Selbstführung beigetragen, die die oben genannte Marginalisierung von Erziehung selbst vorangetrieben und deren kritischen Gehalt aufgesogen hat. Genauer: Die Bezugslogik der Kritik arbeitet nicht nur in ökonomisch verwertbarer Weise dem an seiner Selbstverwirklichung arbeitenden unternehmerischen Selbst zu, sondern bedient heute einen autoritären Libertarismus, in dem die Illusion einer unbedingten, individuellen Freiheit mehr gilt als die Frage nach gerechten Formen sozialen Ausgleichs (vgl. Blühdorn 2024). Und wenngleich sich einzelne gesellschaftliche Bewegungen wie rechtspopulistische Staatskritiken besonders mit diesen Beschreibungen identifizieren lassen, so handelt es sich beim Motiv individualisierter Freiheit um eine Figuration gegenwärtiger, (post-)bürgerlicher Vergesellschaftung, der keine:r entgeht. Unter den Bedingungen einer allseits zugemuteten – und dann doch je spezifischen, entrechteten Gruppen wiederum vorenthaltenen – Autonomie (vgl. Etzkorn/Mecheril 2023) kann mithin von einer Verkehrung gesprochen werden: Es ist nicht die Erziehungstheorie, die nach Möglichkeitsräumen kritischer Überschreitung fragt, sondern die soziale Wirklichkeit der Kritik, die *erzieht*.

3. Kritik unter postkritischen Bedingungen

Wie bereits angedeutet: Wer sich heute für gesellschaftskritische Einsatzpunkte pädagogischer Selbstverständigungen interessiert, kommt nicht um die Feststellung umhin, dass mit »Kritik« kein sicheres Terrain betreten werden kann. Das liegt in aller Regel nicht daran, dass man sich durch die Äußerung von Kritik in den sogenannten westlich-liberalen Demokratien in besondere Gefahr begeben würde – sondern paradoxerweise auch am Gegenteil. Die Fähigkeit zur Kritik ist zu einer alltäglichen Erwartung geworden. Mehr noch: Die Aufrufe zum Selber- und Querdenken, zur Überschreitung etablierter Routinen und die Beanspruchung eines Vorstellungsraums *out of the box* sind längst Teil der unternehmerischen Beschwörung von Kreativität und Innovation geworden (vgl. Boltanski/Chiapello 2012), die Michel Foucault vor bald 50 Jahren von einer produktiven Macht sprechen ließ, die in der »kritischen« Abarbeitung an Repression als Herrschaftsform aus dem Blick gerate.

Dass es gegenüber den sozialen Machtdynamiken und Herrschaftsverhältnissen kein Außerhalb gibt, von dem her sich »die Gesellschaft« überblicken und kritisieren lässt, dass Gesellschaftskritik stattdessen auf eigene Weise Anteil am Kritisierten hat, hat nicht nur in theoriegeschichtlichen Ausdrucksformen zur Reflexion auf die Verstrickungen der Kritik geführt. Für eine Theoriebildung, die sich in aufklärerischer Tradition dem Aufweisen von Ursachen für gesellschaftliche Krisen verpflichtet sieht, stellen sich vor dem Hintergrund einer notwendig verstrickten und situierten Kritik mehrere Probleme. Hierzu gehört die lange bekannte Rückfrage, von wo aus die Analyse etwa von Ideologie als eines »Verblendungszusammenhanges« möglich sein soll, wenn dieser doch als umfassend bzw. als »notwendig falsches Bewusstsein« gedacht wird (vgl. Gamm 1985; Bünger 2016). Zudem stellt sich die Frage nach den Adressat:innen einer solchen Kritik, die sich nicht nur über ihre Verstrickungen wie irrtümlich ange-

nommenen Interessen ›belehren‹ lassen sollen, sondern zudem über die Möglichkeit zur Veränderung dieser Bedingungen verfügen können sollen (vgl. etwa Horkheimer 1937/2005). Längst also ist für die kritische Theoriebildung klar, dass diese weder sich auf einem ›Feldherrnhügel‹ einrichten kann, noch über externe Maßstäbe verfügt, von denen her sich die Kritik gegen Einwände, Verstrickungen ins Kritisierte oder in nicht-intendierte Effekte immunisieren könnte (vgl. Rieger-Ladich 2020; Jaeggi 2015).

Die Widersprüchlichkeit einer Kritik ohne Außen verweist über Probleme und Transformationen einer kritischen Theorie hinaus auf Problematisierungsweisen, die als Ambiguität durch die Subjekte selbst hindurchgeht. Anschaulich wird dies etwa in der mannigfaltigen Verwicklung von Konsum und Kritik (vgl. Heath/Potter 2011): Es gibt letztlich keine Kaufentscheidung ohne kritisches Urteil (bezüglich Preis, Bedarf und Nutzen, Alternativen etc.). Doch wenn die Konsumgesellschaft angesichts ihrer konstitutiven Nicht-Nachhaltigkeit oder globaler Ungerechtigkeiten als solche unter Kritik gerät, gibt es keinen nicht-verstrickten Konsum. So groß der Wunsch sein mag, noch durch den je individuellen Konsum auf der richtigen Seite zu stehen – und so groß die Versprechungen der Siegel auf den Produkten, dass dies mit der richtigen Entscheidung möglich sei –, sind dies doch keine Formen kritischen Aufbegehrens, die zu grundsätzlichen Veränderungen führen könnten. Das Wissen hierum führt zugleich die Überforderung vor Augen, die mit einer individualisierten Kritik bzw. den durch die Individuen hindurchgehenden Ansprüchen der Kritik verbunden ist. Dabei erschöpft sich die Beanspruchung der Subjekte durch Kritik nicht im Bereich des Konsums, sondern ließe sich auf andere Erfahrungsräume beziehen – wie etwa die Widersprüchlichkeit zwischen der selbstkritischen Optimierungsarbeit am eigenen Körper bei gleichzeitiger Kritik an der Wirkmächtigkeit von Geschlechter- oder Schönheitsnormen. Ein anderes Beispiel, das ebenso gesellschaftspolitische Debatten wie Fachdiskurse um die pädagogische Professionalisierung berührt, wäre die diskriminierungskritische Bemühung um ein Verhältnis etwa zu Migrationsanderen, das diese weder im Sinne des Othering erst zu anderen macht noch »differenzblind« Ungleichheiten ausblendet (vgl. Doğmuş et al. 2016). Die subjektiven Reaktionsweisen auf die Erfahrung der Mehrdeutigkeiten und Grenzen der Kritik sind jedenfalls vielfältig und reichen etwa von moralisierender Zurechtweisung und Aburteilung der je falschen Einstellung anderer über Resignation und Ablenkung bzw. Abwehr von Kritik bis hin zur politischen Zuflucht zur Verheißung neuer Klarheit und Reinheit, die von den Anfragen durch Selbstkritik zu befreien verspricht.

Es ist diese Gemengelage, die den Kulturtheoretiker und Journalisten Thomas Edlinger dazu veranlasst hat, von einer »postkritischen Symptomatik« (2015: 37) zu sprechen. Von einer Sympathie mit der Suche nach neuen Umgangsformen mit den Anforderungen durch Kritik ausgehend, finden sich in Edlingers Zeitdiagnosen zur Postkritik zugleich einige Nähen zu der bereits früher geäußerten Einschätzung Christoph Türckes (1998), die Kritik befinde sich in einem »nachkritischen Zustand«. Worauf Türcke in seinen Ausführungen abhebt, ist die Notwendigkeit der Kritik, *grundsätzlich* zu werden und den »Boden der herrschenden Vergesellschaftungsform« (Türcke 1998: 7) infrage zu stellen, wenn Kritik mehr als letztlich beliebige Stellungnahmen enthalten soll: »Kritisieren ist fast so unvermeidlich wie Nahrungsaufnahme. Dauernd gibt es irgendetwas, was einem nicht paßt: das neue Regierungsprogramm, das Verhalten des Nachbarn, das Gesicht des neuen Kollegen [...]. *Krinein* gehört zur Alltagsbewältigung, aber zum *krinein*

gehört, daß es über seine läppischen Alltagsanlässe hinauswächst, auch die Bedingungen [...] in Erwägung zieht und bei Bedarf wiederum deren Bedingungen« (ebd.: 12). Der »nachkritische Zustand ist nicht etwa einer, wo es keine Kritik mehr gibt, sondern einer, worin sie kriterienlos losgelassen ist. [...] Der nachkritische Zustand ist der der Entfesselung, Entwertung und Vergleichgültigung der Kritik« (ebd.: 13). Wie aber, so wäre im Anschluss an Türcke zu fragen, soll sich das Grundsätzliche der Vergesellschaftung identifizieren und im Hinblick einer »Krise« fassen lassen, die als »Brennpunkt alle kritischen Impulse bündeln und reflektieren könnte« (ebd.)? Angesichts der Pluralisierung kritischer Auseinandersetzungen mit sozialen Bedingungen wird schnell deutlich, dass die Angabe der »herrschenden Vergesellschaftungsform« im Singular nicht zu haben ist (vgl. Buckel/Sonderegger 2024).

Gibt es keine transzendente Fundierung einer Grundsatzkritik, sondern nur situierte und notwendig partikuläre Perspektiven auf die gemeinsamen und doch in vielfacher Hinsicht geteilten Bedingungen, lässt sich Kritik nicht mehr vorwiegend im Register der Erkenntnistheorie fassen. Gäbe es eindeutige Maßstäbe der Kritik, an denen sich das Urteil orientieren und Falsches vom Richtigen unterscheiden könnte, weil der Unterschied als prinzipieller schon vorliegt, so wäre Kritik eine Erkenntnisoperation und damit eine Methode, die in ihren Ergebnissen letztlich unstrittig sein müsste. Das Fehlen letzter Gründe jedoch zwingt eine so verstandene Kritik – Foucault spricht hier mit Verweis auf Kant von Kritik als »Legitimitätsprüfung« – in einen infiniten Regress. Aus der leer werdenden Kritik der Kritik führt nur eine Perspektive hinaus, die Kritik als Engagement versteht: als Positionierung ohne in sich ruhender Positionen, als Artikulation, die einen Dissens nicht nur zum Ausdruck, sondern allererst hervorbringt. Eben dies verweist auf die Verschränkung von Kritik mit dem *Politischen* (vgl. Kubac 2011).

Das aber impliziert auch: Kritik ist als solche ebenso wenig zwingend progressiv, wie politische Artikulationen insgesamt. Progressiv im Sinne einer radikal-demokratischen Wendung dieser Befassung mit Kritik erscheint erst eine Zugangsweise zum Politischen, die es gerade gegen die Beanspruchung transzendenter Gewissheiten und Fundamente in der Weise offen zu halten sucht, dass die Sichtweise der je anderen gehört und ihrerseits kritisiert werden kann. Wäre die Bejahung einer unhintergehbaren Verschränkung von Kritik und Politischem bereits ein Ausdruck einer postkritischen Haltung im Sinne Edlingers? Wäre diese eventuell gerade als ein angemessenes Verhältnis zum »nachkritischen Zustand«, zum Zustand ohne letztbegründbarer Grundsatzkritik zu verstehen? Was braucht eine solche Haltung und Umgangsweise mit dem Politischen im postfundamentalistischen Sinn (vgl. Marchart 2010), die zugleich in der Lage wäre, die Kritik weder zu ignorieren noch als Anlass zur Verfeindung und sozialen Spaltung zu nehmen?

4. Blickwechsel zwischen kritischer Pädagogik und pädagogischer Kritik

Bislang weitgehend unangesprochen sind hier jene halb vergessenen Einsätze einer kritischen Pädagogik geblieben, denen die Problematik einer individualistisch verkürzten Bildungs- und Freiheitsfigur bereits offen vor Augen stand. Für die Theorietraditionen und Konzeptionen einer sozialistischen Pädagogik wie auch der kritischen Bildungstheorie zielt Kritik daher eher auf die unverwirklichten bzw. strukturell vorenthaltenen

Möglichkeiten ›kollektiver‹ Verständigung und Solidarität (vgl. Paul-Siewert et al. 2016; Heydorn 1970/2004). Die gemeinsam geteilten Bedingungen und die Frage nach ihrer Gestaltung sollten den Gegenstand und Bezugsraum pädagogischer Bemühungen darstellen. Von wo aber sollen diese überblickt und zur Befragung distanziert werden, wenn die *geteilten* Bedingungen eben in mehrfachem Sinne zu verstehen sind (vgl. Trautmann 2010) – und nicht nur auf Gemeinsames, sondern gerade auch auf Trennendes entlang differenter Positionierungen und Formierungen in und durch soziale Bedingungen des Aufwachsens und der Lebensführungen verweisen?

Es scheint nicht anders möglich, als dass die je spezifische Situierung der Kritik im sozialen Raum den notwendigen Anlass zur Selbstkritik darstellt. Es macht aber einen Unterschied, ob diese Selbstkritik im Gestus des abstrakten Zugeständnisses oder auch der erhofften Transzendierung (und Distanzierung von) jeder Situiertheit geschieht – oder eher als Öffnung fürs Andere, notwendig Unverstandene. Eine Selbstkritik im zweiten Sinne ist insofern eine Relativierung der Kritik, als sie nach Relationen, nach Differenzen und Übersetzungen fragt (vgl. Butler 2019: 22f.). Kritik ist mithin notwendig post-souverän: Sie verfügt nicht über die umfassende Kenntnis der eigenen Voraussetzungen oder ihrer Effekte und nicht über die Bedingungen ihres Wirksamwerdens – sieht diese Begrenztheiten jedoch nicht als Anlass zur Absage an Kritik, sondern als Momente ihrer Dynamisierung.

Ob die Begrifflichkeit der »postkritischen Haltung« diese Bewegungen zum Ausdruck zu bringen vermag – oder letztlich einem Eskapismus das Wort redet (vgl. Edlinger 2015: 37), der zwar seinerseits widerständige Motive haben und zu den subjektiven Voraussetzungen kritischer Einlassungen zählen mag, als solcher aber an Kritik schlicht desinteressiert ist und in »eine schließende Ich-Zentrierung« (ebd.) umschlägt, bleibt unklar. Jedenfalls vermag das in manchen Fachkreisen erstaunlich beachtete *Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik* (2017) solche Fragestellungen kaum aufzunehmen. Die ›Grundsätze‹ und ›Prinzipien‹, die es zu formulieren sucht, scheinen eher an einem Fluchtweg aus den Problemen der Kritik interessiert zu sein, als dass sich diesen noch angenommen würde. In seinen recht abstrakt bleibenden Bezugnahmen (etwa von der im Ungefähren verbleibenden ›Sprachlosigkeit‹ angesichts einer einschränkenden »political correctness« durch Kritik) bleibt vollkommen unklar, von welchen Ansätzen oder Motiven kritischer Pädagogik die Abgrenzung gesucht wird, wie es etwa Selma Haupt bereits hervorgehoben hat (vgl. Wortmann/Haupt 2023: 29ff.). Insgesamt scheint die beanspruchte Opposition von Kritik einerseits und Wertschätzung andererseits jedenfalls genauso wenig weiterführend (vgl. Schenk 2024; Graw/Menke 2019), wie die »Idee einer post-kritischen Pädagogik, die die Liebe zur Welt einfordert«⁷ (Hodgson et al. 2022: 23). Angesichts solcher Wendungen ließe sich mit Reichenbach (2003) fragen, ob in dem Manifest nicht ›Schwulst‹ und ›Schmalz‹ am Werke sind, die als pädagogischer Kitsch zwar unvermeidlich sein mögen, einer Aufmerksamkeit für die tatsächlichen,

7 Die hier zitierte Übersetzung wurde von S. Carbone, A.L. Sahliger und M. Bittner erstellt. Im englischsprachigen Original (2017: 18) heißt es: »we offer the idea of a post-critical pedagogy, which requires a love for the world.« Damit wird die Abgrenzung von Kritik gesucht, denn: »the critic is driven by the passion of hate« (ebd.).

vielfältigen und uneindeutigen Erfahrungen im Pädagogischen aber gerade im Wege stehen.

Zudem lässt sich die »Liebe für die Welt« nicht nur nicht einfordern, sondern verdeckt als positives Programm sogar die Notwendigkeit, sich *gegen den Hass* zu positionieren. Die unter diesem Titel publizierte Schrift von Carolin Emcke (2016) kann hier als Beispiel für eine Positionierung herangezogen werden, in der die Kritik nicht als selbstgewisse Positionsnahme auftritt, sondern auf die Bemühung um ein Verstehen im Interesse an Veränderung verweist. Sie schreibt: »Dem Hass begegnen lässt sich nur durch das, was dem Hassenden abgeht: genaues Beobachten, nicht nachlassendes Differenzieren und Selbstzweifel« (ebd.: 18). Bemerkenswert ist dabei, wie in ihren Analysen das postsouveräne Moment der Kritik zum Tragen kommt. Die souveräne Geste der bloßen Aburteilung wird als eine Begrenzung beschrieben, sodass sich keine Öffnung zu einem Ausweg markieren lässt. »Hass und Gewalt nicht allein zu verurteilen, sondern in ihrer Funktionsweise zu betrachten heißt [...], immer auch zu zeigen, wo etwas anders möglich gewesen wäre, wo jemand sich hätte anders entscheiden können, wo jemand hätte einschreiten können, wo jemand hätte aussteigen können« (ebd.: 19). Weiter schreibt sie: »Handlungen – anstatt Personen – zu betrachten und zu kritisieren eröffnet die Möglichkeit, dass sich die Personen von ihren Handlungen auch distanzieren, dass sie sich ändern können. [...] Eine solche Betrachtung lässt zu, dass diese Personen in einer anderen Situation auch anders handeln könnten« (ebd.: 50f.; vgl.: 25).

Von einer solchen Orientierung an Veränderung lässt sich ein Verständnis von Kritik gewinnen, das in mehrfachem Sinne *rückhaltlos* genannt werden kann: Diese Kritik hat keinen Rückhalt in der Weise, dass sie nicht über transzendente Bezüge wie universelle Maßstäbe abgesichert, sondern involviert, situiert – und zugleich: engagiert ist, nicht in äußerer Betrachtung verbleibend, sondern sich selbst aufs Spiel setzend, angreifbar und hinterfragbar machend. Man könnte von einer demokratieaffinen und »pluralismustauglichen« (Reichenbach 2001: 359) Relativierung der Kritik sprechen, der es um die Bezugnahme auf Andere und Anderes geht. Eine rückhaltlose oder *in-sistierende* Kritik ergeht sich daher weder in Überheblichkeit noch in Unverzeihlichkeit. Dies führt in gewissem Sinne zurück zur Erziehung: In Erziehungsverhältnissen mag immer auch an der Absicht, an der Einstellung oder dem Verhalten des Gegenübers Kritik zum Ausdruck gebracht werden, doch steht die Destruktivität von überheblichen und unverzeihlichen Positionierungen in pädagogischen Kontexten außer Frage. Eine um den bzw. die Andere:n und die Ermöglichung des Anderswerdens bemühte Kritik ist also möglicherweise so zu beschreiben, dass sie mit pädagogischen Motiven wie einer »gebrochenen Intentionalität« der Erziehung (vgl. Mollenhauer 1974: 15) verschränkt oder zumindest verschwimmt ist. Dieses Moment einer Verknüpfung von Kritik und einer Sorge um den/die Andere:n (vgl. Haraway 2018) ist vielleicht weniger als post-kritisch, sondern als *pädagogische* Kritik zu verstehen. Aber um dieser Bezeichnung etwas abgewinnen zu können, braucht es ein Interesse an den kritischen Denkformen des Pädagogischen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1969/1971): »Erziehung zur Mündigkeit«, in: Ders., *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 133–146.
- Adorno, Theodor W. (1958/1997): »Der Essay als Form«, in: Ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 11, *Noten zur Literatur*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9–33.
- Akbaba, Yaliz/Heinemann, Alisha M. B. (Hg.) (2023): *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Arendt, Hannah (1958/1994): »Die Krise in der Erziehung«, in: Dies., *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*, München: Piper, S. 255–276.
- Baader, Meike Sophia (2020): »Zwischen Befreiungsrhetorik und Sehnsucht nach Bindung. Der Diskurs um den sexuellen Körper des Kindes und die Legitimation von Pädophilie in Wissenschaft, Pädagogik und Gesellschaftsentwürfen der 1960er bis 1980er Jahre«, in: Rita Casale/Markus Rieger-Ladich/Christiane Thompson (Hg.), *Verkörperte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 78–95.
- Baader, Meike Sophia/Hoffarth, Britta/Rendtorff, Barbara/Thon, Christine (Hg.) (2024): *Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Benner, Dietrich (2024): *Studien zur Eigenlogik moderner Erziehung und ihre Vernachlässigung in Bildungsforschung und Bildungspolitik*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Biesta, Gert (2008): »Wider das Lernen. Die Wiedergewinnung einer Sprache für Erziehung im Zeitalter des Lernens«, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 84. Jg., H2, S. 179–194.
- Blühdorn, Ingoflur (2024): *Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2012): »Die Rolle der Kritik und der normative Wandel«, in: Christoph Menke/Juliane Rebentisch (Hg.), *Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus*, Berlin: Kadmos, S. 18–37.
- Brachmann, Jens/Coriand, Rotraud/Koerrenz, Ralf (2013): *Kritik der Erziehung. Der Sinn der Pädagogik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brinkmann, Malte/Weiß, Gabriele/Rieger-Ladich, Markus (2024): *Generation und Weitergabe: Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Buckel, Sonja/Sonderegger, Ruth (2024): »Von der Kritischen Theorie zur Analyse und Kritik des Dirty Capitalism«, in: Margit Rodrian-Pfennig/Holger Oppenhäuser/Udo Dannemann/Georg Gläser (Hg.), *Dirty Capitalism. Politische Ökonomie (in) der politischen Bildung*, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 17–32.
- Bürger, Carsten (2016): »Ideologiekritik – Blickwechsel zwischen kritischer Bildungstheorie und radikaler Demokratietheorie«, in: Rita Casale/Hans-Christoph Koller/Norbert Ricken (Hg.), *Das Pädagogische und das Politische*, Paderborn: Schöningh, S. 113–131.

- Bünger, Carsten (2019): »Negative Normativität. Zur prekären Konstitution pädagogischer Kritik«, in: Wolfgang Meseth/Rita Casale/Anja Tervooren/Jörg Zirfas (Hg.), Normativität in der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: Springer VS, S. 95–114.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2024): »Zur Politizität pädagogischer Beziehungen. Erkundungen im Anschluss an die politische Theorie Ernesto Laclaus«, in: Steffen Wittig/Ralf Mayer/Julia Sperschneider (Hg.), Ernesto Laclau. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: Springer, S. 43–65.
- Butler, Judith (2002/2009): »Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend«, in: Rahel Jaeggi/Tilo Wesche (Hg.), Was ist Kritik?, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 221–246.
- Butler, Judith (2019): Rücksichtslose Kritik. Körper, Rede, Aufstand, Konstanz: Konstanz University Press.
- Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hg.) (2019): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung, Weinheim: Beltz Juventa.
- Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (2016) (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft, Wiesbaden: Springer.
- Edlinger, Thomas (2015): Der wunde Punkt. Vom Unbehagen an der Kritik, Berlin: Suhrkamp.
- Etzkorn, Nadine/Mecheril Paul (2023): »Autonomie als Gegenstand und Maßstab der Kritik«, in: Yalız Akbaba/Alisha M. B. Heinemann (Hg.), Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse, Weinheim: Beltz, S. 125–150.
- Foucault, Michel (1978/1992): Was ist Kritik?, Berlin: Merve.
- Gamm, Gerhard (Hg.) (1985): Angesichts objektiver Verblendung. Über die Paradoxien kritischer Theorie, Tübingen: Konkursbuchverlag.
- Graw, Isabelle/Menke, Christoph (Hg.) (2019): The Value of Critique. Exploring the Interrelations of Value, Critique and Artistic Labour, Frankfurt a.M.: Campus.
- Haraway, Donna J. (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän, Frankfurt a.M.: Campus.
- Heath, Joseph/Potter, Andrew (2011): Konsumrebell. Der Mythos der Gegenkultur, Berlin: Rogner & Bernhard.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1973/2004): »Zum Widerspruch im Bildungsprozeß«, in: Ders., Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften. 1971–1974, Werke, Bd. 4/ Studienausgabe, Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 151–163.
- Hilbrich, Ole (2023): Erziehen und Streiten. Erziehung und ihre Theorie unter der Bedingung der Demokratie, Paderborn: Brill Mentis.
- Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (2017): »Manifesto for a post-critical pedagogy«, in: Naomi Hodgson/Joris Vlieghe/Piotr Zamojski (Hg.), Manifesto for a post-critical pedagogy, Brooklyn NY: punctum books, S. 15–19.
- Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (2022): »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik« Übersetzt von S. Carbone, A. L. Sahliger, M. Bittner, in: Martin Bittner/Anke Wischmann (Hg.), Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«, Bielefeld: transcript, S. 19–24.

- Horkheimer, Max (1937/2005): »Traditionelle und kritische Theorie«, in: Ders., *Traditionelle und kritische Theorie – Fünf Aufsätze*, Frankfurt a.M.: Fischer, S. 205–259.
- Horkheimer, Max (1947/2007): *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Jaeggi, Rahel (2015): »Das Ende der Besserwisser. Eine Verteidigung der Kritik in elf Schritten«, in: Armin Nassehi (Hg.), *Das Kursbuch – Wozu? 50 Jahre Jubiläumsedition. Kursbuch 182*, Hamburg: Mumann, S. 78–96.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2011): »Die Politik der Bildung – eine theoretische und empirische Analyse«, in: Roland Reichenbach/Norbert Ricken/Hans-Christoph Koller (Hg.), *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten*, Paderborn: Schöningh, S. 103–123.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*, Wiesbaden: Springer VS.
- Kant, Immanuel (1803/2000): »Über Pädagogik«, in: Ders., *Werkausgabe Bd. XII: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 697–761.
- Koch, Sandra (2022): *Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Koerrenz, Ralf (2023): *Erziehung. Eine Theorie der Aufklärung*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Koneffke, Gernot (1994/2018): »Zur Dialektik der Mündigkeit«, in: Ders., *Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit*, Bd. II, Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 153–164.
- Krinninger, Dominik (2019): »Kritische Anmerkungen zur Vermeidung des Erziehungsbegriffs«, in: Wolfgang Meseth/Rita Casale/Anja Tervooren/Jörg Zirfas (Hg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden: Springer VS, S. 257–264.
- Kubac, Richard (2011): »Parrhesiastische Kritik. Sondierungen zwischen Erkenntnis und Politik«, in: Roland Reichenbach/Norbert Ricken/Hans-Christoph Koller (Hg.), *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten*, Paderborn: Schöningh, S. 61–83.
- Latour, Bruno (2007): *Vom Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*, Zürich: diaphanes.
- Marchart, Oliver (2010): *Die politische Differenz*, Berlin: Suhrkamp.
- Masschelein, Jan (2003): »Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken«, in: Dietrich Benner/Marc Borrelli/Frida Heyting/Christopher Winch (Hg.), *Kritik in der Pädagogik*. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim: Beltz, S. 124–141.
- Mollenhauer, Klaus (1968): *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*, München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus (1974): *Theorien zum Erziehungsprozeß*, München: Juventa.
- Nohl, Arnd-Michael (2018): »Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 64. Jg., H. 1, S. 121–138.
- Paul-Siewert, Benjamin/Pfützner, Robert/Winkler, Michael (Hg.) (2016): *Sozialistische Pädagogik. Eine kommentierte Anthologie*, Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

- Reichenbach, Roland. (2001): *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*, Münster: Waxmann.
- Reichenbach, Roland (2003): »Pädagogischer Kitsch«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 49. Jg., H. 6, S. 775–789.
- Rieger-Ladich, Markus (2020): »Abstieg vom Feldherrenhügel. Zum Ort kritischer Theoriebildung«, in: Martin v. Harant/Philipp Thomas/Uwe Küchler (Hg.), *Schriftenreihe der Tübingen School of Education*, Bd. 01: *Theorien!*, H. 38, S. 37–47. (abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-1042449>)
- Ruhloff, Jörg (2006): »Bildung und Bildungsgerede«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82. Jg., H. 3, S. 287–299.
- Sauerbrey, Ulf (2018): *Öffentliche Kleinkindererziehung. Eine Theorie*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Schäfer, Alfred (1992): *Rousseau: Pädagogik und Kritik*, Weinheim: Dt. Studienverl.
- Schäfer, Alfred (1996): »Autonomie – zwischen Illusion und Zumutung«, in: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 72. Jg., H. 2, S. 175–189.
- Schäfer, Alfred (2009): *Die Erfindung des Pädagogischen*, Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2012): *Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz*, Paderborn: Schöningh.
- Schenk, Sabrina (2024): »Negativität, Affirmativität und die Kunst des Unterscheidens. Die offene Frage der Kritik – revisited«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Jg. 100, H. 3, S. 303–323.
- Spieker, Susanne (2015): *Die Entstehung des modernen Erziehungsdenkens aus der europäischen Expansion*, Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Sünkel, Wolfgang (2008): »Protopädie und Pädeutik. Über eine notwendige Differenzierung im Erziehungsbegriff«, in: Winfried Marotzki/Lothar Wigger (Hg.), *Erziehungsdiskurse*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–28.
- Trautmann, Felix (2010): *Partage. Zur Figurierung politischer Zugehörigkeit in der Moderne*, Marburg: tectum.
- Türcke, Christoph (1998): »Das Altern der Kritik«, in: *Pädagogische Korrespondenz*. Jg. 11, H. 22, S. 5–13.
- Wagner, Petra (2009): »Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen«, in: Martin R. Textor (Hg.), *Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch*. (abrufbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsber-eiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-perso-enlichkeitsbildung/1989/>).
- Wehren, Sylvia (2020): *Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wimmer, Michael (2006): *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*, Bielefeld: transcript.
- Wortmann, Kai/Haupt, Selma (2023): »Kritisches Denken als Modus pädagogischer Forschung? Potentiale und Probleme einer post-kritischen Pädagogik«, in: Uta Müller/Simon Meisch/Martin v. Harant (Hg.), *Kritisches Denken und darüber hinaus. Normative Fragen in Bildung und Unterricht*. (Schriftenreihe Nr. 2 der Tübingen School of Education, Bd. 04), S. 21–38. (Abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-87882>).