

Kritik und Post-Kritik

Versuch einer Begriffspositionierung

Martin Bittner und Anke Wischmann

Ausgehend vom »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik« (Hodgson et al. 2022) in seiner deutschsprachigen Übersetzung¹ unternehmen wir den Versuch einer skizzierenden Relationierung der Post-Kritik in ihrem Verhältnis zu *einer* sich als kritisch verstehenden Erziehungswissenschaft. Dazu greifen wir auf Foucaults demokratietheoretische Ausführungen des Konzept der Parrhesia (Foucault 1996) zurück. Dies erfolgt vor dem Hintergrund, dass der Parrhesia die Funktion von Kritik (siehe dazu Foucault 1996: 16) zugeschrieben wird und sich damit das Verhältnis austarieren lässt, das in der Verbindung der Worte »Pädagogik« und »Kritik« resp. »Post-Kritik« durch das Manifest angeschlagen wird. Liest man ein Manifest² vor dem Hintergrund der Parrhesia, so gilt es, dem sich dort vermittelnden veränderten Verständnis von Wahrheit nachzugehen und danach zu

-
- 1 Das Manifest wurde aus dem Englischen in der Vergangenheit nicht nur ins Deutsche, sondern auch ins Spanische und Türkische übersetzt.
 - 2 Wir lesen in diesem Beitrag das Manifest in einer Eigenständigkeit als Text, ungeachtet der spezifischen (wissenschaftlichen, programmatischen, politischen) Interessen und Absichten der Autor*innen des ursprünglich niedergeschriebenen Manifests Naomi Hodgson, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski. Dies tun wir guten Gewissens und insbesondere vor dem Hintergrund, dass wir uns nicht auf das englischsprachige Original, sondern auf seine deutschsprachige Übersetzung beziehen. In der Nicht-Übersetzbarkeit von Texten erweist der Text eine Eigenständigkeit gegenüber dem Original, die hier sodann aus der Nicht-Übersetzbarkeit heraus und ungeachtet der Autor*innen erwächst.

fragen, inwiefern das Manifest einen »wahren Diskurs« hervorbringt und eine Missionierung oder Veränderung des Pädagogischen erbittet. »Die *parrhesia* kommt gleichsam von ›unten‹ und ist nach ›oben‹ gerichtet« (Foucault 1996: 17). Entsprechend erachten wir unseren Beitrag als eine Momentaufnahme, in der wir die Debatte um die Post-Kritik in der Pädagogik fortführen. Dies erfolgt vor dem Hintergrund einer zu diskutierenden Notwendigkeit einer (Re-)Positionierung der kritischen Erziehungswissenschaft, in der Kritik als Post-Kritik – als *das Neue* – anzuerkennen ist und damit die Ideen, Hintergründe sowie Grundsätze der Post-Kritik zu berücksichtigen sind.³ Dabei loten wir abschließend aus, welche Implikationen eine Post-Kritische Erziehungswissenschaft für die empirische Positionierung und theoretische Perspektivierung von Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen vermittelt.

Kritik und Kritische Erziehungswissenschaft

Wie jede erziehungswissenschaftliche Konzeption muss eine Kritische Erziehungswissenschaft für sich eine spezifische Perspektive auf die Ausgestaltung des Pädagogischen entwerfen. Dies erfolgt(e) zumeist durch den kritischen Anspruch, Missstände, wie beispielsweise Benachteiligungsmechanismen im Bildungssystem, zu identifizieren und perspektivisch zu kompensieren. Dabei geht es auch um das Offenlegen von Regierungsweisen und Steuerungsmechanismen, die zu spezifischen Bildungskonzepten führen. Das Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik greift diese Perspektiven auf sowie an und legt nahe, dass es diese transformieren wolle. Das Manifest selbst schlägt eine neue Perspektive vor, die nicht die Missstände fokussiert und feststellt, sondern

3 Postkritik und Postmethode sowie weitere post-moderne Beobachtungen finden sich in verschiedenen Disziplinen und zu verschiedenen Gegenstandsbereichen, sodass die pädagogische Post-Kritik trotz der sich performativ entwerfenden Positionierung nicht unabhängig von weiteren Post-Debatten erscheinen kann, siehe dazu Kumaravadivelu 2001; Biesta 2005; Anker/Felski 2017.

die Stärkung der Akteur*innen avisiert. Dennoch finden sich im Manifest durchaus inhaltliche Bezüge zu jenen Ansätzen, die als Kritische Erziehungswissenschaft markiert werden können, etwa wenn es heißt:

Respekt für den Anderen und für Differenz erfordern, dass Pädagog*innen akzeptieren, dass wir über den Anderen niemals alles wissen können. Jegliche Bemühung, dies zu erreichen, konstituiert, wenn man so will, »Gewalt« gegen den Anderen (Hodgson et al. 2022: 20).

Hier klingen eben jene Macht-Wissensverhältnisse in pädagogischen Settings an, die bisher von Seiten der Kritischen Erziehungswissenschaft ein besonderes Augenmerk erhielten und ein Möglichkeitspotential der veränderten Strukturierung entfalten. Dennoch geht *das Manifest*⁴ in eine Abgrenzungsbewegung zur Kritischen Erziehungswissenschaft, indem weniger die Verhinderung der Ungleichheit in den Blick genommen wird, die häufig die Grundlage für eine kritische Perspektivierung bildet, sondern in einem demokratischen Sinne die Gleichheit in einer Eigenständigkeit herausgestellt wird:

Der **dritte Grundsatz**, der auf der Annahme der Gleichheit (vgl. Rancière) und der Möglichkeit der Transformation des Einzelnen und des Kollektivs beruht, bedeutet also eine Verschiebung **von der kritischen Pädagogik zur post-kritischen Pädagogik**. (Hodgson et al. 2022: 21)

Diese als Grundsatz dargelegten Ausführungen zeichnen eine Kritik der Kritischen Erziehungswissenschaft, auch wenn es entsprechend weiter heißt:

Darüber hinaus ist die externe Sichtweise der kritischen Pädagog*in durch und durch an den Status Quo gebunden, jedoch in einer negativen Weise: Die Kritik ist getrieben von der Leidenschaft zum Hass. Auf diese Weise beharrt sie oder er verstoßen auf dem, was ist und

4 Gemeint ist im Folgenden immer das »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik« (Hodgson et al. 2022).

was immer sein soll. Richtende und dialektische Ansätze geben diese negative Haltung wieder (Hodgson et al. 2022: 23).

Möchte die Post-Kritik also die Haltung von (kritischen) Pädagog*innen überholen und transformieren, indem sie deren Negationen herausstellt? Wirft das Manifest der Kritischen Erziehungswissenschaft vor, nicht die Wahrheit zu sagen, also nicht den wahren Diskurs in der Funktion der Kritik zu produzieren? Wie wird die Parrhesia – also die Wahrheit –, die das Manifest hervorbringt, verstanden, aufgegriffen, fortgeführt? Welche Regierungsweisen des Einzelnen und der Bildungsinstitutionen ermöglicht eine Post-Kritische Erziehungswissenschaft? Mit diesen Fragen wird sowohl eine erziehungswissenschaftliche Konzeption, als auch ein Forschungsprogramm skizziert – eine (angewandte) Ausgestaltung wird in den nächsten Jahren erfolgen müssen.⁵ Zunächst jedoch ist vor dem Hintergrund der Übersetzung des englischsprachigen Manifests in die deutsche Sprache zu klären, inwiefern die *Wahrheiten* des Manifests für die deutschsprachige (Post-)Kritische Erziehungswissenschaft gelten können?

Folgt man Tenorth (2000), so hat sich die Kritische Erziehungswissenschaft in den 1990er Jahren selbst abgeschafft. Diese Einschätzung erscheint problematisch, da sie das Kind mit dem Bade ausschüttet und jegliches Verhältnis aus Kritik und Pädagogik negiert wäre. Entsprechend deuten wir Tenorths Aussage als einen Verweis auf die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Anspruch von Kritik.

In der Erziehungswissenschaft stellt sich Kritik als ein stetes Ringen um den Begriff der Kritik und die Möglichkeiten derselben dar (hierzu Ruhloff 2003, Dammer 2008, Adam/Schlönvogt 2012, Wischmann 2017) – Orte der Kritik sind die Bildungsinstitutionen mit unterschiedlichem Fokus auf den Einzelnen, die sozialen Arrangements und Umstände

5 Es sind u.a. die Autor*innen des englischsprachigen Manifests selbst, die begonnen haben, dieses post-kritische Forschungsprogramm auszugestalten, siehe dazu Hodgson et al. 2020a, 2020b; Vlieghe/Zamojski 2020; Vlieghe/Zamojski 2019a, 2019b; Szkudlarek/Zamojski 2020; Zamojski 2019; Hodgson 2020; Ramaekers/Hodgson 2018.

sowie die politischen und gesellschaftlichen Konsequenzen. Entsprechend betrachtet eine Kritische Erziehungswissenschaft immer schon pädagogische Praktiken und Diskurse. Die in kritischer Manier erfolgende Abwendung von Normvorstellungen des Pädagogischen bringt eine Hinwendung zu teleologischen oder performativen Konzeptionierungen des Pädagogischen mit sich, wodurch wir uns in der Situation sehen, die Erziehungswissenschaft als solche post-kritisch zu bestimmen.

Zusammenfassend lässt sich der Anspruch Kritischer Erziehungswissenschaft als der Versuch begreifen, die Missstände in einer Gesellschaft im Allgemeinen und im Bildungssystem im Besonderen aufzuspüren und abzubauen (Mollenhauer 1973; Koller 2020). Zumeist verortet sich die Kritik im Anschluss an die sogenannte Kritische Theorie der Frankfurter Schule und deren Rekurse auf die gesellschaftskritischen Schriften Karl Marx' (Marx 1867/2017, 1843-1869/2018; Marx, Engels 1845-1846/2018) sowie weiterer Perspektivierungen durch Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Hegel 2021). Dabei sind die sich daraus ableitenden gesellschaftstheoretischen Bezüge – und Utopien – über die Möglichkeiten und Notwendigkeiten institutioneller Praxis unterschiedlich gelagert. Des Weiteren sieht sich die Kritische Theorie in der Regel der Tradition der Aufklärung verpflichtet, wobei der Bezug zur Vernunft und Mündigkeit gerade im Hinblick auf Bildung und Erziehung zentral ist (vgl. Euler 2004; Weiß 2008; Bünger 2013, 2018). Damit sind bildungsphilosophische Betrachtungen in die Kritische Erziehungswissenschaft eingefangen.

Der gegenwärtige Anspruch einer Kritischen Erziehungswissenschaft speist sich aber auch aus einer empirischen Betrachtung und damit einhergehenden Infragestellung gesellschaftlicher Prozesse, wie sie als Individualisierung (Beck 2016), Beschleunigung (Rosa 2018), Ökonomisierung (Schimank/Volkman 2008), Globalisierung und Internationalisierung (Münch 2009; Dörre 1997) die institutionellen Veränderungen beschreiben. In der kritischen Perspektivierung sind von den gesellschaftlichen, institutionellen und sozialen Veränderungen zum einen die Menschen betroffen, die sich entsprechend der Veränderungen als Unternehmer*innen ihrer selbst (Pongratz und Voß

2004) entwerfen müssen und damit eine große Handlungsmacht und -freiheit zugesprochen bekommen, und eben auch die Verantwortung für ihre Bildungsprozesse (deren Gelingen sowie deren Planung im formalen Bereich) übernehmen müssen (vgl. Elster 2007). Hieraus ergeben sich nunmehr sowohl neue empirische Herausforderungen als auch Bedingungen der Ausgestaltung für eine Pädagogik mit kritischem Anspruch. Das Alleingelassenwerden mit der Sorge um sich des/der Einzelnen einerseits und die Frage der Konstituierung der Gesellschaft zunächst in einer ökonomisch, global und international ungleichen institutionellen Ausgestaltung müssen also in den Blick genommen werden. Dabei geraten andererseits – im Sinne der Chancengleichheitsdebatten (vgl. Oelkers 2008; Manitijs et al. 2015) – Differenzsetzungen und Machtverhältnisse in ihrer Institutionalisierung in den Blick. Die Differenzierung etwa im und durch das Bildungssystem, so ist hinreichend belegt, ist insbesondere für jene problematisch, die aufgrund ihrer sozialen Position benachteiligt sind (etwa Böttcher 2005; Auernheimer 2010; Jurecka/Hackbarth 2020). Dabei erfährt die soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem in besonderer Weise eine Institutionalisierung. Entsprechend sind die Steuerungspolitiken einer evidenzbasierten Pädagogik sowie die gegenwärtige Kompetenzorientierung im Sinne des Anspruchs der Kritik zu hinterfragen (Preston 2017). Biesta (2016) entlarvt die aktuellen Entwicklungen institutionalisierter pädagogischer Diskurse und Praktiken als *Learnification* und kritisiert damit – wie in allen seinen Schriften – eine deutliche Psychologisierung und Evidenzorientierung des Lernens, die zu Ungunsten des Pädagogischen wirkt. Jenseits der damit einhergehenden Subjektivierungsweisen stellt sich die Frage nach dem Erzeugen von Differenzkonstruktionen (Budde/Bittner 2018), wobei hier dann für die Beschreibung der Institutionalisierung von Differenz und Machtverhältnissen Übersetzungsprozesse (Bittner 2019b) in den Blick zu nehmen sind. Das Pädagogische wird in diesen kritischen Perspektivierungen als ein koproduziertes soziales Arrangement ausgestaltet, insofern bspw. die Schule, die Familie und das sozialpädagogische Handlungsfeld, also unterschiedliche soziale Institutionen in einer Gesellschaft, in einen durch Praktiken arrangier-

ten Aushandlungsprozess tretend und in ihrer Komplexität dargestellt werden und so die Konstruktion von Differenz betont wird.

Diese Betrachtung der Entwicklungen, die die Freisetzung der Einzelnen, die Ökonomisierung von Bildungsprozessen und auch das durch pädagogische Praktiken konstituierte institutionelle Arrangement betreffen, finden im erziehungswissenschaftlichen Diskurs im Rückbezug auf poststrukturalistische (auch postmoderne, postkoloniale, posthumanistische) Theorieansätze ihre Ausformulierung und ermöglichen dadurch eine der Disziplin eigene (zunächst normative) Kritik, zu der sich sodann eine Kritische Erziehungswissenschaft zugehörig fühlt (z.B. Ehrenspeck 2001; Masschelein 2003; Balzer 2004; Wischmann 2017). Im Zentrum stehen fortwährend die in und durch pädagogische Relationierungen bestehenden Machtverhältnisse. Die Kritische deutschsprachige Erziehungswissenschaft versammelt⁶ sich dabei scheinbar um jene Übersetzungen und pädagogischen Relektüren, in denen mit Autor*innen wie beispielsweise Judith Butler und Michel Foucault aber auch Lacan, Blumenberg bis hin zu Rancière (u.a. Ricken/Rieger-Ladich 2004; Ricken/Balzer 2012; Ragutt/Zumhof 2016; Rieger-Ladich/Grabau 2017) die pädagogische Gegenwart zu bestimmen versucht wird. Damit ist Kritik nicht zuletzt vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Veränderungen ein fortwährendes Kerngeschäft der Erziehungswissenschaft. Auffällig ist dabei, dass eine zeitgenössische Kritische Erziehungswissenschaft bisher keinen Ort außerhalb des zu beschreibenden Arrangements von Bildung und Erziehung entfaltet und sich fast ausschließlich an der machtvollen Organisation der Bildung abarbeitet. Der Ort des Sprechens und auch der Kritik sind immer wieder neu zu bestimmen und so selbst der Kritik ausgesetzt. Die Kritische Erziehungswissenschaft muss sich – nicht zuletzt durch die Post-Kritik – mit dem Vorwurf konfrontiert sehen, das Institutionelle und die oben ausgeführten empirischen

6 Uns ist bewusst, dass diese Aussage skizzenhaft bleibt und bei Weitem nicht alle Strömungen erfasst, die im Sinne einer kritischen Theorie und einer postmodernen Erziehung (man denke hier an Lyotard oder Derrida; dazu etwa Oelkers 1987) einzufangen wären.

Relationierungen sozialer und gesellschaftlicher Problemlagen sowie das der erziehungswissenschaftlichen Disziplin gegebene Erkenntnis- und Transformationspotential zu verspielen und damit den Bezug zum Außen zu verlieren.⁷ Und so bietet es sich an, hier einmal mit Latour über die Praxis der Kritik nachzudenken:

Ich will hier die Ansicht vertreten, daß der kritische Geist, wenn er sich erneuern und wieder relevant werden soll, in der Kultivierung einer [...] unbeirrt realistischen Haltung zu finden ist, in einem Realismus allerdings, der es auf das abgesehen hat, was ich *matters of concern*, Dinge, die uns angehen oder Dinge von Belang, nicht *matters of fact*, Tatsachen, nennen will. Unser aller Fehler bestand in dem Glauben, daß es keine wirksame Weise gebe, Tatsachen zu kritisieren, es sei denn, indem man sich von ihnen entfernt und die Aufmerksamkeit auf die Bedingungen richtet, die sie ermöglichten. (Latour 2007: 20f., Hervorh. i.O.)

Dadurch, dass Kritik keinen Bezug zu den »*matters of concern*« mehr habe, sei ihr »der Dampf ausgegangen« und schlimmer noch, sie werde von den Falschen für sich reklamiert. Dabei müsste es doch darum gehen, dass Kritik sich an sozialen Problemstellungen abarbeitet und darüber gleichsam ihre Berechtigung erfahre.

Von weiteren Vertreter*innen der Kritischen Erziehungswissenschaft (etwa Giroux 2020; Weiß 2008) wurde und wird problematisiert, dass insbesondere die poststrukturalistischen Ansätze der Kritik den Boden entzögen, etwa wenn es um die Benennung konkreter Missstände geht, von denen Einzelne und Gruppen betroffen sind. Wie aber lässt sich Kritik an und in pädagogischen Zusammenhängen artikulieren, die nicht den Bezug nach innen verliert, aber gleichwohl den aktuellen Zuständen nach außen gerecht zu werden vermag? Mehr noch, muss sich eine Kritische Erziehungswissenschaft fragen, inwiefern ihr Telos – ihr (politischer) »Dienst« an der nachwachsenden

7 Es zeichnet sich gerade erst der Beginn einer erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit (De-)Institutionalisierungsprozessen ab, siehe dazu Bremer/Kessl 2021; Bittner 12/2021.

Generation – nach außen dringen müsse, um das Gute, das Wahre und Richtige im Sinne des Gemeinwohls als Institutionelles zu ersinnen (vgl. Rancière 2016; Jaeggi 2009)?⁸ Mit dieser zentralen Frage lässt sich das Verhältnis von Kritik und Post-Kritik markieren. Es geht also nicht darum, eine neue Form der Kritik zu etablieren, sondern vielmehr um eine Auseinandersetzung mit den Verhältnissen, Bezügen und Stoßrichtungen, also der Institutionalisierung von Kritik.

Eine Kritische Erziehungswissenschaft ist vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklungen somit immer auch Wandlungsprozessen unterlegen. Der Wandlungsprozess ließe sich dabei vor dem Hintergrund der Frage nach institutionellen Logiken (Friedland 2018) genauer herausarbeiten. Institutionelle Logiken eröffnen einen Ort der Kritik unter Berücksichtigung des institutionellen Außen, indem sie das Telos der Praktiken und Diskurse betrachten und diese sodann als (post-)kritische Konstitution des Sozialen ersinnen. Desweiteren rückt die Verschiebung zu den Bezügen poststrukturalistischer Ansätze den Gegenstand der Post-Kritik einerseits als Tatsachen (*matters of fact*) im Sinne Latours und in der weiteren Ausführung dieses Beitrags die Perspektive nach institutionellen Wahrheiten in gesellschaftlichen Demokratien im Sinne Foucaults Parrhesia ins Zentrum der Betrachtung.

Neben diesen (bildungs-)philosophischen und also v.a. theoretischen Lösungsversuchen der Paradoxien von Kritik drückt sich auch ein empirisches Paradox der Kritik⁹ aus, mit dem es umzugehen gilt. Eine Kritische Erziehungswissenschaft, die gerade in ihrer empirischen Ausrichtung soziale Problemlagen ansprechen und jene zu Wort kommen lassen muss, die ›betroffen‹ und ungehört sind, steht jenen Entwicklungen ›entgegen‹, die umgekehrt vor dem Hintergrund sozialgesellschaftliche hegemonialer z.B. neoliberaler Vorstellungen eben

8 Angermüller (2018) stellt dabei vor dem Hintergrund von fake news und post-truth die Bedeutung einer diskursanalytischen Wahrheit heraus; sie ist sicherlich für die Frage des post-kritischen Ansinnens mit zu berücksichtigen.

9 Das grundlegende pädagogische Paradox ist auf Kant (1803) zurückzuführen und fragt nach der Freiheit im Zwange.

leider oft auch ungehört bleiben ›sollten‹.¹⁰ Hierfür bedarf es einer spezifischen Sensibilität, die als Sensitivität pädagogischer Forschung herauszustellen ist (Bittner 2019a). Die sich damit herausstellenden sozialen Praktiken und Diskurse im Allgemeinen und in Bildungsinstitutionen im Besonderen erzeugen eine Pädagogizität, die durch die Perspektivierung der – mit Rancière gesprochen – Momente des *Unvernehmens* (Rancière 2002 oder mit Lyotard 1989 des *Widerstreits*) weiter zu reflektieren wären. Dies ruft sodann weitere Fragen nach Erkenntnisweisen und Epistemologie (Santos 2021, 2013, 2008) auf den Plan, mit denen die post-kritischen Verschiebungen eine weitere Perspektivierung erfährt. So wird deutlich, dass die (Post-)Kritische Erziehungswissenschaft für sich eine eigenständige Positionierung als Tangente in Bezug zur allgemeinen Erziehungswissenschaft ausgestalten muss.¹¹

Nach dieser Argumentation, die eine notwendige Verschiebung der Diskurse einer Kritischen Erziehungswissenschaft skizziert, gilt es im Weiteren zu klären, inwiefern diese Verschiebung vor dem Hintergrund einer post-kritischen Perspektive erfolgt? Möglicherweise ist die empirische Anerkennung dieser Paradoxien ein Weg dahin, wie wir von einer hermeneutischen Pädagogik zu einer pädagogischen Hermeneutik (vgl. Hodgson et al. 2022: 21) und somit zu einer Post-Kritischen Erziehungswissenschaft kommen können. Daraus erwächst u.a. die neuerliche Frage nach der Positionierung als (post-)kritische*r

10 Hinzu kommt sicherlich eine ethische Debatte darüber, inwiefern einige derer, die ungehört sind, auch selbst ungehört bleiben wollen.

11 Die Idee einer (Post-)Kritischen Erziehungswissenschaft als eine sich wie eine Tangente zu einem Kreis verhaltende Betrachtung und Erkenntnisweise hat Martin Bittner gemeinsam mit Rebecca Webb und Liam Berriman unter anderem mit PhD-Studierenden der University of Sussex entwickelt; eine genauere Verschriftlichung dieser Verschiebung der Epistemologie und der Überholung disziplinären Denkens steht zu diesem Zeitpunkt noch aus. Dennoch sind sich die Kolleg*innen darüber einig, dass diese Perspektive in einer Post-Kritischen Erziehungswissenschaft aufzugehen vermag. www.sussex.ac.uk/esw/circy/events/past201819. Methodologische Anleihen zu diesem Ansatz sollten sich auch in dem Band von Martínez et al. 2021 finden lassen.

Forscher*in. Für eine post-kritische Pädagogik bedeutet dies, die Möglichkeiten, Voraussetzungen und Stoßrichtungen von Kritik in Relation zum Erkenntnisprozess und den daraus erwachsenden institutionellen Logiken des pädagogischen Gegenstands bzw. Orts zu setzen. Um diese Fragen nach der Herstellung von Wahrheit – jedoch nicht von bildungswissenschaftlicher Evidenz, von der wir und auch das Manifest sich entscheidend abgrenzen – weiter betrachten zu können, wird im Folgenden das mehrfach erwähnte Konzept der Parrhesia (Foucault) vorgestellt. Wir wollen die Parrhesia als einen Brückenschlag von der Kritik zur Post-Kritik verstanden sehen und stellen das Manifest (wenn auch nicht dessen Autor*innen¹²) im Lichte der Parrhesia heraus.

Das Manifest und seine *Parrhesia*

Die Suche nach Kritik, wird – wie bereits deutlich geworden ist – als eine Suche nach institutionell gültigen Wahrheitsdiskursen betrachtet. Die Tautologie in der Wahrheitsfrage ist nicht zu übersehen – denn umgekehrt ist die Suche nach Wahrheit immer auch die Suche nach Kritik. Sie führt zu einem ethischen und moralischen Dilemma, wie es sich im kategorischen Imperativ bei Kant bereits zeigt und so überrascht es wohl wenig, dass Foucault im Gespräch mit Henri Gouhier die Frage danach, was Kritik ist, mit einer kantschen Unternehmung gleichsetzt.

[A] certain way of thinking, speaking and acting, a certain relationship to what exists, to what one knows, to what one does, a relationship to society, to culture and also a relationship to others that we could call, let's say, the critical attitude. (Foucault 1997/2007: 42)

Diese kritische Haltung ist dabei eine neue Form der Kritik, die spezifische Praktiken des Widerstands im Namen der neuen Politiken der

12 Die Funktion des Autors hat Foucault verschiedentlich diskutiert und dabei mehrfach darauf verwiesen, dass der Diskurs und nicht die Autor*in selbst im Zentrum der Betrachtung stehen sollte.

Wahrheiten leitet (MacKenzie 2018: 63), damit einher geht eine Ästhetik des Wissens, wie sie Rancière (2006) für die Zeitschrift *Parrhesia* herausarbeitet. Im Sinne der *Parrhesia* stellt Rancière die Frage nach den Regimen der Sichtbarkeit, Intelligibilität und Sensitivität von Wissen, woraus sich Verteilungsfragen bzw. Fragen des Arrangements gültigen oder wahren Wissens/Diskurses ergeben. Kritik – und Post-Kritik – lassen sich in dieser Ästhetik verorten, woraus dann ein verändertes, neues Verhältnis der Praktiken des Wissens und der Wahrheit erwächst, welches sich auch in den Möglichkeiten der *Parrhesia* widerspiegelt.

Foucault führt in seinen Berkeley-Vorlesungen 1983, die als »Diskurs und Wahrheit« übertitelt sind (Foucault 1996), den Begriff und das Konzept der *Parrhesia* aus und zeigt dabei einen Wandel von einem demokratischen zu einem monarchischen Sprechen, mit dem er unter anderem die »Sorge um sich« als erziehendes Konzept herausstellt, das in der kritischen Tradition des Westens (ebd.: 178) von besonderer Relevanz ist. *Parrhesia* ist recht allgemein die Freimütigkeit desjenigen, der *die Wahrheit* spricht. Es ist also ein ganz offenes Sprechen bei dem deutlich dargestellt wird, was man im »Sinn« hat. Entsprechend stellt sich die Frage, was das Manifest in seiner deutschsprachigen Übersetzung im Sinn hat und ob wir es im Anspruch dieser Wahrheit lesen können? Dabei wird deutlich, dass es nicht etwa eine (partikulare) Meinung ist, die im Manifest präsentiert werden kann, wenn es im Anspruch der *Parrhesia* spricht, sondern das Wissen über die präsentierte Wahrheit muss in »Übereinstimmung zwischen Glauben und Wahrheit« (ebd.: 12) treten. Die *Parrhesiast*in* muss Mut beweisen, weil sie* sich in Gefahr begibt oder mindestens ein Risiko eingeht, nämlich Unmut oder Wut auf sich zu ziehen, schlimmstenfalls »bestraft zu werden etc.«. Die artikulierte Wahrheit hat die Funktion der Kritik und bietet der *Parrhesiast*in* die Möglichkeit, Kritik zu üben. »Die *parrhesia* kommt gleichsam von »unten« und ist nach »oben« gerichtet« (Foucault 1996: 17). Die Schwierigkeit besteht nun darin, dass die Wahrheit zu enthüllen gegebenenfalls heißen kann, die Mehrheit zu bedrohen oder als Bedrohung von dieser wahrgenommen zu werden. Die Versammlung der Bürger – der *Demos* – sieht die Gefahr, dass durch die Wahrheit die eigene Freiheit beeinträchtigt würde. Innerhalb der de-

mokratischen Parrhesia wird die Wahrheit institutionell »geschützt«, indem man jene verbannt, die in der Versammlung die Wahrheit sagten und sich dadurch gegen die Mehrheit stellten und so eine Führung/Regierung beanspruchten, die als nicht-demokratisch resp. monarchisch gelten musste. »Das ist der institutionelle Hintergrund von ›demokratischer *parrhesia*‹ – die von der ›monarchischen *parrhesia*‹ unterschieden werden muß, bei der ein Ratgeber dem Souverän ehrliche und hilfreiche Ratschläge gibt« (Foucault 1996: 18).

Gleichzeitig ist es aber neben der Verteidigung der Freiheit die Pflicht gegenüber der Polis, und somit dem Souverän, sich zu verbessern und dafür die Wahrheit zu kennen und zu sprechen. Es sei (in der Athener Demokratie) eine »ethische und persönliche« Haltung, diese Parrhesia zu gebrauchen. Es ist aber auch eine Frage der Macht des Souveräns, nämlich danach, wer überhaupt Kritik durch Parrhesia üben darf bzw. üben sollte (ebd.: 18), denn »[w]eil Parrhesia selbst den schlechtesten Bürgern gegeben ist, könnte der überwältigende Einfluss schlechter, unmoralischer oder ignoranter Sprecher die Bürgerschaft in Tyrannei führen oder die Stadt sonstwie gefährden. Daher könnte Parrhesia gefährlich für die Demokratie selbst sein« (ebd.: 79). Es stellt sich also auch die Frage, ob von der Post-Kritik resp. vom Manifest eine Gefährdung ausgeht, oder ob gerade die Post-Kritik es vermag, diese Gefährdung der Demokratie zu bannen, indem sie ein Wissen und eine Wahrheit hervorbringt, die der Demokratie dienen. Foucault beobachtet hingegen, dass Parrhesia im positiven Sinne nicht dort gegeben ist, wo es (Athener) Demokratie gibt – weil dadurch die Mehrheit gefährdet würde (ebd.: 85), vielmehr bedarf es anstelle einer guten und wahren Parrhesia eines pädagogischen Geschicks, um die (Athener) Demokratie zu fördern.

Der ehrliche Redner [...] [hingegen] hat eine kritische und pädagogische Rolle zu spielen, die erfordert, daß er versucht den Willen der Bürger so zu verändern, daß sie den besten Interessen der Stadt dienen werden. (Ebd.: 84)

In dem Versuch der Bürger, die Parrhesia für die Demokratie nutzen, ohne die eigene Freiheit zu gefährden und sich also kritisch und päd-

agogisch nicht einem einzelnen Führer, sondern dem (souveränen) Volk zuzuwenden, erfährt die Parrhesia eine Transformation. Sie stellt dann eine Abwendung von der (Athener) Demokratie und eine Hinwendung zum Souverän dar. Parrhesia wird als pädagogischer Akt zu einer persönlichen Haltung und entbindet sich dem institutionellen Recht, die Wahrheit sagen zu dürfen (wie es in der demokratischen Polis galt). In der Verschiebung des Institutionellen, in der keine (demokratische) Einheit für die Stadt hergestellt werden kann, sondern das Volk selbst in den Blick rückt, wird sie zu einer monarchischen Parrhesia. Die Transformation von der demokratischen Stadt (polis) zum Volk des Souveräns (bios) bedient sich einer spezifischen Ethik bzw. Moral, die nicht länger an das institutionelle Recht gebunden ist (ebd.: 87/89). Dabei geht es um eine (pädagogische) Praktik, in der die moralische Subjektivität darauf ausgerichtet ist, »jemanden zu überzeugen, daß er sich um sich selbst und die anderen kümmern muß und das heißt, daß er sein Leben ändern muss« (ebd.: 109). Mit Blick auf die sich möglicherweise vollziehende Transformation de*r Parrhesiast*innen wäre anzunehmen, dass das vorliegende Manifest sich eben im logos eines Souveräns (oder Monarchen) und damit im Bildungsvollzug des Einzelnen verorten ließe. Es sollte sich jedoch bereits gezeigt haben, dass dies eine *lediglich* kritische Perspektive ist, die in der Erziehungswissenschaft durch die viel zitierte gouvernementale Perspektive (etwa Pongratz 2004) *der Sorge um sich* vertreten ist. Gleichsam haben wir bereits argumentiert, dass eine Post-Kritische Erziehungswissenschaft sich in einem institutionellen Arrangement auszugestalten habe und würden das Manifest daher in einer demokratischen Parrhesia ansiedeln, in der es das institutionelle Recht ist, die Wahrheit zu sprechen und dabei dem Gemein-sinn, der Gemeinschaft (oder der Mehrheit) verpflichtet zu sein und sich damit einer politischen Verantwortung zu widmen. Das Manifest stellt insofern einen wahren Diskurs dar, indem es die Funktion der Erziehung um eine affirmative Erzählung über die Demokratie ergänzt und also zuweilen von der Praktik der Subjektivität im pädagogischen Arrangiertsein zurücktritt (siehe dazu auch Krönig 2020: 464). Hinterfragt man das Manifest also vor dem Hintergrund einer demokratischen Parrhesia, in der das Manifest »die Wahrheit über sich selbst«

(ebd.: 119) auch noch entdecken muss, so wird deutlich, dass Post-Kritik nicht auf eine Reproduktion der Institution durch die* Einzelne* abzielen kann. Das Manifest beansprucht nicht nur eine erneute gouvernementale Perspektive des *Regiere dich selbst!*, sondern leistet einen Beitrag zu einer verantwortlichen Institutionalisierung einer demokratischen Gemeinschaft. Allerdings liegt in der von Foucault beschriebenen Transformation auch für das Manifest die gleiche Gefahr, diese demokratische Gemeinschaft zu verfehlen, indem sie einer Wahrheits- und Erkenntnisproduktion durch eine einseitige Perspektivierung auf die Demokratie (mindestens der westlichen Nationen) als eine souveräne Monarchie reproduziert und damit den selbstformulierten pädagogischen Anspruch im Rekurs auf Hannah Arendt verfehlt. Mit MacKenzie (2018) ist entsprechend die Notwendigkeit herauszustellen, dass es einer neuen Art kritischer Philosophie – er verwendet hierfür nicht den Begriff ›post-kritisch‹ – bedarf.

[A] new kind of critical philosophy is not one prey to the charges of intellectualism and surreptitious humanism but is, in fact, a vision of practices of resistance that can be embraced by all. At the heart of the problem, and where the discussion begins, is a novel approach to the relationship between theory and practice. (MacKenzie 2018: 64)

Das Manifest unternimmt in seiner hinreichenden Ausgestaltung sodann diesen Blick auf das *neue* Verhältnis von Theorie und Praxis, indem es das institutionell Gute in der Welt beansprucht. Es scheint entsprechend angemessen, eine institutionelle Perspektivierung innerhalb der Erziehungswissenschaft als notwendige Post-Kritik zu fordern und dabei die Pädagogizität der Kritik, wie sie in der Parrhesia in ihren Transformationen zum Ausdruck kommt, anzuerkennen. Die Institutionalisierung von Kritik, wie sie sich im Manifest zeigt und dafür den Begriff der Post-Kritik verwendet, ermöglicht es, auf verschiedenen Ebenen zu operieren.

Im Zentrum der Post-Kritik steht nicht mehr nur die kritische Perspektivierung einer sich aus der Gouvernementalität ergebenden Selbsttechnologie, sondern in der parrhesiastischen Anleihe stellt sich das Manifest den widerstreitenden Praktiken, dem Dissens (vgl. Ran-

cière 2011) und damit der Frage nach dem Politischen der Pädagogik (dazu auch Casale et al. 2016). Die Post-Kritik markiert eine mögliche Transformation von einer souveränen zu einer demokratischen Pädagogik, lässt diese aber gleichermaßen offen und tritt somit in Distanz zu einer Anerkennung dessen, was weiterzugeben sei und auch zur Anrufung und Selbstregierung zur Sorge und Veränderung. Vielmehr stellt sie die »Bejahung der Wertigkeit« (Hodgson et al. 2022: 23) der Gegenwart heraus und damit auch eine Haltung, die die Krise des Dissens offen anblickt, womit sie weiterhin die Möglichkeit einer demokratischen Parrhesia unbedingt offenhält.

Das Post-Kritische Manifest (in Erweiterung und Subsumption unterschiedlicher kritischer Positionen, etwa Arendt 1955, 1994; Berlant 2006; Foucault 1992; Butler 2002) unternimmt hier eine Konzeption für eine Post-Kritische Erziehungswissenschaft, die Verantwortung übernimmt und damit zu einer politischen Erziehungswissenschaft wird, die sich nicht an Normen oder an Evidenz orientiert, sondern sich der Komplexität (Rucker 2014) und dem Affirmativen und weiteren politischen Konzepten widmet (Honneth 1994). Es geht also darum, eine Kritik zu institutionalisieren, die sich nicht mehr *nur* am »Macht-Äther« (Krönig 2020) abarbeitet. Das Manifest liest sich, ähnlich wie Krönigs (2020) Ausführungen, als eine Befreiung aus dem Machtäther, denn die Butlerschen, gouvernementalen und Bourdieuschen Kapitalienperspektiven erschienen zwar für eine Kritische Erziehungswissenschaft in der Form des Versuchs der Disziplinbestimmung interessant, bringen am Ende jedoch seit vielen Jahren die immer gleichen Erzählungen hervor – Erzählungen, die einer Souveränität der Bildungssteuerung zuarbeiten. Dabei muss es jedoch im Sinne einer demokratischen Parrhesia darum gehen, eine neue Haltung der Kritik zu entwickeln, die vor allem das und die im Blick hat, denen sie sich zuwendet, nicht »nur« (wie es der Kritischen Theorie zuweilen vorgeworfen wurde und wird), um bestehende Verhältnisse im Hinblick auf ihre Unzulänglichkeiten zu untersuchen, sondern um diese zu beheben. Die Kritische Perspektive bleibt als Status Quo anzuerkennen, geht also (auch methodisch gesprochen) der Post-Kritik voraus, aber diese macht eben nicht bei der Kritik halt, sondern fordert das, was in kritischer Perspektive her-

ausgearbeitet wurde, zurück. Sie fordert also ein Telos und damit eine Institutionalisierung einer demokratischen Parrhesia innerhalb der Pädagogik ein. So heißt es im Manifest:

Das bedeutet, unsere Beziehung zu unseren Worten (wieder-)herzustellen, sie zu hinterfragen und den entwerteten Aspekten unserer Lebensweisen philosophische Aufmerksamkeit zu schenken und damit, im Einklang mit einer grundsätzlichen Normativität, diese Ereignisse als Selbstzweck (autotelisch) zu verteidigen, nicht funktionalisiert, sondern einfach weil sie es wert sind, geachtet zu werden. (Hodgson et al. 2022: 22)

Wenn das Manifest also demokratisch argumentiert, so gilt es einen sechsten Grundsatz zu ergänzen, der Post-Kritik in jenem Anspruch formuliert, die Mehrheit nicht gefährden zu wollen und gleichzeitig souveräne Institutionen nicht anzuerkennen und so zur Institutionalisierung der Post-Kritik in ihren Erkenntnis- und Erlebnisweisen beizutragen.

Post-Kritische Erziehungswissenschaftliche Implikationen – ein Ausblick

Im Anschluss an die erfolgte Verhältnisbestimmung der Kritik und der Post-Kritik mit Bezug auf die Erziehungswissenschaft – sicherlich aber auch vor dem Hintergrund der Notwendigkeit von der Dominanz und Existenz disziplinärer Institutionen (MacKenzie 2018) – lässt sich zunächst festhalten, dass eine durchaus dynamische Beziehung zwischen Kritik und Post-Kritik besteht, dass sich jedoch eine Verschiebung erkennen lässt, aus der sich andere/neue Einsatzpunkte für erziehungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung ergeben. Zentral erscheint dabei die Relationalität von Kritik und ihrem Gegenstand zu sein. Dabei ist eine grundlegende Verwobenheit des Pädagogischen und des Politischen im Institutionellen zu berücksichtigen.

Des Weiteren kann als Implikation die Anerkennung der Notwendigkeit genannt werden, den Dissens offenzuhalten. Damit geht es der

Post-Kritik nicht (mehr) um eine Transformation von einem Zustand (z.B. Welt-Selbstverhältnis) zum anderen, sondern um eine Neubestimmung des anderen Verhältnisses des Einzelnen zur Gemeinschaft, womit eine Neubestimmung von institutionellen Orten einhergeht. Von Belang ist somit nicht ein identifiziertes Problem, sondern ein pädagogisches Anliegen, dass sich nicht widerspruchsfrei institutionalisiert.

Es lässt sich abschließend festhalten, dass Post-Kritik als notwendiges Moment demokratischer Wissenschaft gelten muss. Dabei geht es nicht darum, bestehende Wahrheits- und Wissensdiskurse als ›falsch‹ und unzureichend zu entlarven und durch andere, ›bessere‹ zu ersetzen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass alle Diskurse und Praktiken in ihrer institutionellen – am Telos des Dissens ausgerichteten – Ausgestaltung eine Pädagogizität entfalten, unabhängig davon, ob dieses Telos expliziert wird oder nicht.

Damit sind nochmal abschließend die Fragen aufgerufen, denen sich das Manifest – insbesondere auch in seiner (deutschsprachigen) Übersetzung – stellen muss: Mit welcher institutionellen, methodischen Konsequenz vollzieht sich die post-kritische Haltung? Was bedeutet es und wie gelingt es, sich »affirmativ« für Hoffnung und Liebe in der Welt einzusetzen? Stellt sich die Kritische Erziehungswissenschaft derzeit ausreichend in den Dienst politischer Verantwortung und Demokratie oder unterliegt sie dem Dienst eines glücklichen (die Krise bestimmenden, monarchischen) Souveräns? Dabei ist zu wiederholen, dass die* Parrhesiast*in immer in der Herausforderung steht, die Freiheit und Pflicht zur Wahrheit auszubalancieren für die Demokratie oder den Souverän.

Entsprechend des Manifests ist darauf zu verweisen, dass eine Kritik, die sich zunächst als Institutionenkritik darstellt und also ein Teil oder eine Subdisziplin der Disziplin ist und damit selbst eine Institutionalisierung von Kritik hervorbringt, sich in der Begründung der Disziplin oder des Gegenstands (der Wissenschaft selbst) verlieren kann; mit der Post-Kritik wird gerade dieses Institutionelle der Kritik herausgestellt, wodurch institutionelle Praktiken und Diskurse und deren Pädagogizität zum Gegenstand werden und nicht ›übergeordnete

te« Fragen und Problemlagen.¹³ Die Institutionalisierung von Kritik – als Post-Kritik – ermöglicht der Erziehungswissenschaft mit Bezug auf das Manifest, die erziehungswissenschaftliche (zuweilen bildungsphilosophische) Eigenständigkeit wiederzuerlangen, die ihr bspw. durch bildungssteuernde Akzentuierungen auch verlorengegangen scheint.

Wir haben versucht aufzuzeigen, dass die Übersetzung des Manifests von Hodgson et al. (2017) jenseits einer Positionierung der Autor*innen für sich eigenständig eine Relevanz innerhalb der deutschsprachigen Kritischen Erziehungswissenschaft einnehmen kann. Dabei haben wir für eine Weiterentwicklung der Kritischen Erziehungswissenschaft plädiert und dies insbesondere mit Blick auf eine Auseinandersetzung mit dem Institutionellen vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, in denen wir uns als Erziehungswissenschaftler*innen auch verpflichtet sehen, Gefährdungen von der Demokratie abzuwenden.

Literatur

Anker, Elizabeth S.; Felski, Rita (Hg.) (2017): *Critique and Postcritique*. Durham: Duke University Press.

Arendt, Hannah (1955): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*. Von der Verfasserin übertragene und neubearbeitete Ausgabe. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Arendt, Hannah (1994): »Die Krise in der Erziehung. Erwin Loewenson zum siebzigsten Geburtstag«, in: Hannah Arendt: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft*. Dt. Erstausg. München: Piper (Serie Piper, 1421): S. 255–276.

13 Es ist hier nicht der Raum, eine Theorie des Institutionellen auszuformulieren, die sich u.a. einer flachontologischen Perspektivierung von Praktiken und sozialen Arrangements orientiert; hier kann der Rahmentext zur Habilitation von Martin Bittner 12/2021 Aufschluss geben.

- Auernheimer, Georg (2010): Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Balzer, Nicole (2004): »Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft«, in: Michel Foucault: Pädagogische Lektüren: VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 15-35. Available online at https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-322-85159-8_2.
- Beck, Ulrich (2016): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Berlant, L. (2006): »Cruel Optimism«, in: *differences* 17 (3): S. 20-36. DOI: 10.1215/10407391-2006-009.
- Biesta, Gerd (2005): »What can Critical Pedagogy Learn From Postmodernism? – Further Reflections on the Impossible Future of Critical Pedagogy«, in: Ilan Gur-Ze'ev (Hg.): Critical theory and critical pedagogy today. Toward a new critical language in education. Haifa, Israel: University of Haifa, Faculty of Education (Studies in education/University of Haifa): S. 143-159.
- Biesta, Gert (2016): Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy. London: Routledge, Taylor & Francis Group (Interventions: education, philosophy & culture).
- Bittner, Martin (2019a): »Education Ethnography of Sensitive Issues«, in: Allison Daniel Anders (Hg.): Oxford Research Encyclopedia of Education: Oxford University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.540>
- Bittner, Martin (2019b): »Übersetzungen von Praktiken. Eine methodologische Perspektive auf die Institutionalisierung von Differenz«, in: Stefan Köngeter, Nicolas Engel (Hg.): Übersetzen – Pädagogische Grenzziehungen und -überschreitungen. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften: S. 175-193.
- Bittner, Martin (12/2021): »Grenzbewegungen zwischen Institutionen. Eine Analyse des Institutionellen pädagogischer Praktiken«, bisher unveröffentlichter Rahmentext zur kumulativen Habilitation an der Europa-Universität Flensburg.

- Böttcher, Wolfgang (2005): »Soziale Benachteiligung im Bildungswesen«, in: Michael Opielka (Hg.): Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Perspektiven der Sozialpolitik): S. 61-76.
- Bremer, Helmut; Kessl, Fabian (2021): »Zur (De-)Institutionalisierung des Pädagogischen: Sondierungen zu einer Forschungsperspektive. Einführung in den Schwerpunkt«, in: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 41 (1): S. 3-9.
- Budde, Jürgen; Bittner, Martin (2018): »Praktiken der Differenz in der Schnittmenge von Schule und Familie«, in: Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai, Luisa Abdessadok (Hg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Band 17): S. 225-243.
- Bünger, Carsten (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Schöningh, Paderborn.
- Bünger, Carsten (2018): »Mündigkeit – Probleme und Perspektiven eines zentralen Bezugspunkts Kritischer Pädagogik«, in: Kritische Pädagogik 4/37: S. 47-51.
- Casale, Rita; Koller, Hans-Christoph; Ricken, Norbert (Hg.) (2016): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Das Pädagogische und das Politische; Verlag Ferdinand Schöningh. Paderborn: Ferdinand Schöningh (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft).
- Dörre, Klaus (1997): »Globalisierung — Eine Strategische Option. Internationalisierung von Unternehmen und Industrielle Beziehungen in der Bundesrepublik«, in: Industrielle Beziehungen/The German Journal of Industrial Relations 4 (4): S. 265-90.
- Ehrenspeck, Yvonne (2001): »Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft«, in: Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Anja Tervooren, Andrea Schmidt (Hg.) Dekonstruktive Pädagogik: VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden: S. 21-33.

Available online at https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-09575-0_2.

- Elster, Frank (2007): *Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur (berufs-)pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektivierter Arbeit*. Bielefeld: transcript-Verlag (Theorie bilden, 11).
- Euler, Peter (2004): »Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik«, in: Ludwig A. Pongratz (Hg.): *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*. Opladen: Leske + Budrich (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE): S. 9-28.
- Foucault, Michel (1996): »Diskurs und Wahrheit. Die Problematisierung der Parrhesia«, in 6 Vorlesungen, gehalten im Herbst 1983 an der Universität von Berkeley/Kalifornien. Herausgegeben von Joseph Pearson. Berlin: Merve Verlag (Internationaler Merve-Diskurs, 197).
- Friedland, Roger (2018): »What Good Is Practice?: Ontologies, Teleologies and the Problem of Institution«, in: *M@n@gement* 21 (4): S. 1357-1404.
- Giroux, Henry A. (2020): *On critical pedagogy*. 2nd edition. London, New York, NY: Bloomsbury Academic.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2021): *Phänomenologie des Geistes*. München: Anaconda Verlag.
- Hodgson, Naomi (2020): »The Fatigue of Critique?«, in *On Education. Journal for Research and Debate* 3 (9). DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.3. S. 1-5.
- 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 (2020a): »Manifestations of the post-critical: from shared principles to new pedagogical paths«, in: *Teor. educ.* 32 (2), S. 13-23. DOI: 10.14201/teri.22576.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2020b): *Post-critical Perspectives on Higher Education*. Cham: Springer International Publishing (3).

- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2022): »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik«, in: Martin Bittner, Anke Wischmann (Hg.): Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«. Bielefeld: transcript Verlag: S. 19-24.
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Taschenbuch-Verl. (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1129). Available online at <https://d-nb.info/940226227/04>.
- Jaeggi, Rahel (2009): »Was ist eine (gute) Institution?«, in: Rainer Forst, Martin Hartmann, Rahel Jaeggi, Martin Saar (Hg.): Sozialphilosophie und Kritik. Axel Honneth zum 60. Geburtstag. With assistance of Axel Honneth. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1960): S. 528-544.
- Jurecka, Astrid; Hackbarth, Anja (2020): »Aktuelle Herausforderungen in der Erforschung von sozialer Ungleichheit und Benachteiligung im Bildungssystem aus Sicht quantitativer und qualitativer methodischer Zugänge«, in: Nina Skorsetz, Marina Bonanati, Diemut Kucharz (Hg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. 1st ed. 2020. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: Springer VS (Jahrbuch Grundschulforschung): S. 30-39.
- Krönig, Franz Kasper (2020): »Auswege aus dem Macht-Äther. Post-kritische Friedenspädagogik als Beispiel autonomer Kindheitspädagogik«, in: np (5): S. 463-473.
- Kumaravadivelu, B. (2001): »Toward a Postmethod Pedagogy«, in: TESOL Quarterly 35 (4): S. 537. DOI: 10.2307/3588427.
- MacKenzie, Iain (2018): Resistance and the Politics of Truth. Foucault, Deleuze, Badiou. Bielefeld: transcript Verlag (Edition Politik, 45).
- Manitius, Veronika; Hermstein, Björn; Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried (2015): Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen. Münster: Waxmann Verlag.
- Martínez, Francisco; Di Puccio, Lili; Frederiksen, Martin Demant (Hg.) (2021): Peripheral Methodologies. Unlearning, Not-knowing and

- Ethnographic Limits. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Marx, Karl (1867/2017): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, Erster Band, Buch I: Der Produktionsprozess des Kapitals. Neue Textausgabe. Herausgegeben von Thomas Kuczynski. Hamburg: VSA Verlag.
- Marx, Karl (1843-1869/2018): Kritik des Kapitalismus. Schriften zu Philosophie, Ökonomie, Politik und Soziologie. Erste Auflage. Herausgegeben von Florian Butollo, Oliver Nachtwey. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2254).
- Marx, Karl; Engels, Friedrich (1845-1846/2018): Deutsche Ideologie. Zur Kritik der Philosophie. Manuskripte in chronologischer Anordnung. Herausgegeben von Gerald Hubmann, Ulrich Pagel. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Masschelein, Jan (2003): »Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken« in: Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting, Christopher Winch [Hg.]: Kritik in der Pädagogik. Weinheim: Beltz: S. 124-141.
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2560).
- Oelkers, Jürgen (1987): »Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin des siècle«, in: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1): S. 21-40 – URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144238
- Oelkers, J. (2008): »Bildung und Gerechtigkeit: zur historischen Vergewisserung der aktuellen Diskussion«, in: Hans Jürgen Münk (Hg.): Wann ist Bildung gerecht?: ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: S. 23-48.
- Pongratz, Hans J.; Voß, Gerd Günter (2004): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. 2., unveränd. Aufl. Berlin: Ed. Sigma (Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, 47).
- Pongratz, Ludwig A. (2004): »Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft«, in: Norbert Ricken,

- Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 243-259.
- Preston, John (2017): Competence Based Education and Training (CBET) and the End of Human Learning. The Existential Threat of Competency. Cham, s.l.: Springer International Publishing.
- Ragutt, Frank; Zumhof, Tim (Hg.) (2016): Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ramaekers, Stefan; Hodgson, Naomi (Hg.) (2018): Past, Present, and Future Possibilities for Philosophy and History of Education. Finding Space and Time for Research. Springer International Publishing. 1st ed. 2018. Cham: Springer International Publishing; Springer.
- Rancière, Jacques (2006): »Thinking between disciplines: an aesthetics of knowledge«, in: Parrhesia: A Journal of critical philosophy (1): S. 1-12.
- Rancière, Jacques (2011): »The Thinking of Dissensus: Politics and Aesthetics«, in: Paul Bowman, Richard Stamp (Hg.): Reading Rancière. Critical dissensus. London: Continuum: S. 1-17.
- Rancière, Jacques (2016): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. 6. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1588).
- Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieger-Ladich, Markus; Grabau, Christian (2017): »Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren«, in: Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS: S. 1-11.
- Rosa, Hartmut (2018): Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit. 6. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rucker, Thomas (2014): Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Mo-

- derne. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Klinkhardt-Forschung, Band 36).
- Santos, Boaventura de Sousa (2008): *Another knowledge is possible. Beyond northern epistemologies*. London, New York: Verso (Reinventing social emancipation: toward new manifestos, v. 3).
- Santos, Boaventura de Sousa (2013): *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Santos, Boaventura de Sousa (2021): »A New Vision of Europe. Learning from the Global South«, in Boaventura de Sousa Santos, José Manuel Mendes (Hg.): *Demodiversity. Towards post-abyssal democracies*. New York, NY, London: Routledge, Taylor & Francis Group (Epistemologies of the south): S. 31-53.
- Schimank, Uwe; Volkmann, Ute (2008): »Ökonomisierung der Gesellschaft«, in: Andrea Maurer (Hg.): *Handbuch der Wirtschaftssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH (Wirtschaft und Gesellschaft): S. 382-393.
- Szkudlarek, Tomasz; Zamojski, Piotr (2020): »Education and Ignorance: Between the Noun of Knowledge and the Verb of Thinking«, in: *Studies in philosophy and education* 39 (6): S. 577-590. DOI: 10.1007/s11217-020-09718-9.
- Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2019a): »Taking Up the Threads: The Aesthetic, Temporal, and Political Dimensions of Teaching«, in: *Studies in philosophy and education* 39 (1): S. 113-117. DOI: 10.1007/s11217-019-09694-9.
- Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2019b): *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. 1st ed. 2019. Cham: Springer International Publishing (Contemporary Philosophies and Theories in Education, 11).
- Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2020): »The Fatigue of Critique?«, in: *On Education. Journal for Research and Debate* 3 (9): DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.5.
- Weiß, Edgar (2008): »Kritische Pädagogik – Notizen zur brüchigen Karriere, verbliebenen Defizienz und unverminderten Aktualität einer „Hauptströmung« der Erziehungswissenschaft«, in: *Jahrbuch für Pädagogik* 2008 (1): S. 301-322. DOI: 10.3726/59064_301.

- Wischmann, Anke (2017): Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Band 51).
- Zamojski, Piotr (2019): »Teaching, Otherness, and the Equalising Thing«, in: *Studies in philosophy and education* 38 (5): 563-568. DOI: 10.1007/s11217-019-09670-3.

