

Kritik und Post-Kritik in der Pädagogik.

Abstracts zur Arbeitstagung

Keynote: Piotr Zamojski (Gdansk): To Apply, to Debunk, to Perform – What One Can Do with an Educational Theory?

In my talk I would like to propose and examine a distinction between three types of educational theory: technical, critical and affirmative (or post-critical). These three different types of theoretical engagement in education are conceived of in terms of ideal types (following Weber 1958). Naturally, this categorisation is not exhaustive for the field of educational theory, however, it is important to note that the emergence of each type is related to a particular momentum in the historical development of the West. The technical type genealogically comes from the idea of modern science and its attempt to produce knowledge that would give to humans the means to gain power over nature (cf. Bacon 2003). This means that within this type one aims to describe the causal relations, i.e. the laws governing a particular domain of the world. This way of reasoning is well adopted in educational sciences, and it is important to understand its consequences for education itself. The critical type can be derived from the project of critical theory (e.g. Horkheimer and Adorno 2002), which after the Shoah made clear that the widespread domination of instrumental reason is dangerous, and can make ordinary people take part in radical evil. Hence, the task of critique, of reviving and sustaining critical reason (Adorno 2004). The most well known educational rendering of this paradigm is the project of critical pedagogy. By following the insights of Elisabeth Ellsworth (1989), Ilan Gur-Ze'ev (1998), Jacques Rancière (1991, 2003), Peter Sloterdijk (1987), and Bruno Latour (2004) it is possible to investigate the limitations and potential dangers of both: critical theory and critical pedagogy. Such a critical analysis of the critical position will take us to a new type of educational theories that is currently emerging in the field. Together with Naomi Hodgson and Joris Vlieghe (2017) we have named these as post-critical (which from the very beginning was a tentative name). These theories are indeed post-critical in the sense that they come after the critique, they presuppose a critical inquiry, and critical knowledge – but they seek to make a further move, a step beyond (or simply after) critique. They are affirmative, in the sense that they point to a particular educational practice or arrangement (e.g. school, lecture, studying, teaching, seminar, etc.) that is either dwarfed, forgotten, or suppressed (also by radical critique itself) in order to affirm it, to speak out its inherent value, to remind pedagogues / educationalists / practitioners what we are engaged in, what is that we practice, and what is the inherent worth of it. Hence, these theories are also immanent, as they make the effort to speak out education on, and with its own terms, and also, these theories are performative, as they form a range of thought (a conceptual horizon) within which we can act educationally. In the conclusion few examples of such theories will be briefly put at display.



Keynote: Agnieszka Czejkowska (Graz): Tausende von Folianten stürzten mir auf den Kopf.

Der vorliegende Beitrag unternimmt eine bildungsphilosophische Kommentierung des Manifests für eine post-kritische Pädagogik. Mein Interesse gilt der Fragen nach der strategischen Intervention sowie möglichen Einsätzen des Manifests. Liest man es als eine subjekt- und institutionskritische Analyse von Verhältnissen, in denen wir erziehen, (aus-)bilden und leben, dann wird unter der Chiffre post-kritische Pädagogik die Absicht deutlich, nicht nur Erziehung und Bildung, sondern auch die Gesellschaft neu zu begreifen. Und das ist ein bemerkenswertes Unternehmen – anlässlich der aktuellen Situation der Disziplin.

So ist die von Bildungspolitik dominierte pädagogische Professionalisierung und Schulorganisation seit geraumer Zeit in einer nahezu unmöglichen Situation, wenn es darum geht, bildungsphilosophische Erkenntnisse mit den eigenen Praktiken und Routinen der Vermittlung und Wissensproduktion in Einklang zu bringen. Während spätestens mit der poststrukturalistischen Subjektkritik das Ideal einer emanzipatorischen Bildungspraxis auf dem Prüfstand steht, scheint sich Bildungspolitik im Namen einer nicht näher bestimmten Qualität in die technokratische Sicherheit einer souveränen Kompetenz- und Evidenzorientierung zu flüchten. Ein weiteres Beispiel für das problematische Verhältnis zwischen pädagogischen Praxisstrukturen und bildungsphilosophischer Theoriebildung lässt sich an Lehrplänen und -programmen ablesen: Formulieren poststrukturalistische Positionen eine grundsätzliche Kritik am klassischen Subjektbegriff und suchen jegliche Bestimmung zu dekonstruieren, werden auf curricularer Ebene naturalisierende und essentialisierende Grenzziehungen ausgearbeitet. Ungeachtet der gegenteiligen Absicht werden ausgerechnet im Namen von Inklusion und Individualisierung Markierungen des Defizits und damit der Abwertung gesetzt. Entsprechende Interventionen, wie etwa Kritik an Anrufungsprozessen, die eine bestimmte Subjektposition herstellen, werden nicht selten mit dem Vorwurf der Praxisferne quittiert, jedenfalls jenseits irgendeiner Relevanz für Schule und Ausbildung disqualifiziert. Umgekehrt, die Expansion der Bildungsforschung und ihre Popularität in der pädagogischen Professionalisierung erweckt den Eindruck, bildungsphilosophische Standpunkte und deren kritische Reflexion seien verzichtbar, weltfremd.

Folgen wir dem Manifest, so finden wir erneut klassischen Formelelemente wie Hoffnung (Bildung) und Liebe (Welt), interessanterweise jedoch kein grundsätzliches Bekenntnis zur Humanität. Könnte es sein, dass die angesprochene Aussparung zentral ist und mit dem gegenwärtig kontrovers verhandelten Thema zusammenhängt, wie wir uns heute zur Frage des anthropos verhalten?



Nicolas Engel (Frankfurt): Geltungskämpfe um Wissen. Plädoyer für ein engagiertes Denken in der Pädagogik

Mit der im Manifest für eine post-kritische Pädagogik (Hodgson, Vlieghe & Zamojski 2017) vorgenommenen Blickverschiebung „from critical pedagogy to post-critical pedagogy“ (ebd., 17) erzeugen die Autor*innen einen Denkkorridor, in dem blinde Flecken des Geschäfts kritischer Erziehungswissenschaft hinterfragt werden sollen. Die damit einhergehend formulierten Grundsätze fordern zu einer notwendigen Verhandlung auf; zu einer Auseinandersetzung mit der Frage nämlich, was eine zeitgemäß kritisch-pädagogische Wissensproduktion in oder für die Gesellschaft leisten will und kann.

Vorliegender Beitrag möchte ausgewählte Einsätze des Manifests diskutieren und nimmt hierfür zunächst Ausgangspunkt in den Annahmen, dass *erstens* eine zentrale Aufgabe kritischer Pädagogik darin besteht, sich der eigenen Verwicklung in jene gesellschaftliche Zustände bewusst zu werden, die sie wissenschaftlich bearbeitet, und dass *zweitens* damit einhergehend die politische Schuldigkeit wissenschaftlicher Wissensproduktion zu klären ist. Mittels der Figur des engagierten Denkens soll eine Qualifizierung des Politischen wissenschaftlicher Wissensproduktion versucht werden, die selbige in den gesellschaftlichen Kontext einer konfrontativen Begegnung mit unterschiedlichen Geltungsansprüchen von Wissen verortet.

Notwendig wird ein *engagiertes Denken* in einer Gegenwart, in der demokratiefeindliche und rechtsradikale Wissensansprüche (re-)formuliert werden und eine zunehmend offene Brutalität rassistischer und antisemitischer Gewalt, wie jüngst in Halle und Hanau, zu Tage tritt. Es handelt sich dabei nicht um neue Problemlagen, sondern vielmehr um eine Verdichtung von Ereignissen, die uns erneut vor Augen führt, dass Rassismus und Rechtsradikalismus institutionelle und sich fortsetzend institutionalisierende Problemlagen darstellen. Diese lassen sich als gesellschaftliche Übersetzungskonflikte verstehen (Engel 2019), deren Nicht-Bearbeitung nicht zuletzt mit einem Verharren in einem „zuschauerhaften Verhältnis zur Wirklichkeit“ (Adorno 2019, S. 55) korrespondieren. Mitnichten sind hier die Akteure und Organisationen der (pädagogischen) Praxis oder der Politik alleine zu adressieren, vielmehr kann die (Erziehungs-)Wissenschaft mit dem Vorwurf einer politischen Enthaltensamkeit konfrontiert werden, der selbige zur unbedingten Klärung des Verhältnisses von Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse auffordert (Andresen, Nittel & Thompson 2019).

Die Frage nach dem Kritischen (in) der Pädagogik ist in dieser Sicht vor allem als Frage nach der Qualifizierung des Politischen *der* Pädagogik zu stellen. So unternimmt der Beitrag den Versuch einer konkreteren Qualifizierung des Politischen für die Pädagogik, in dem die für die Disziplin konstitutiv angenommene Verwobenheit von Theorie und Praxis um die Kategorie des Politischen erweitert und eine Perspektive auf ihren gesellschaftspolitischen Einsatz entwickelt werden kann (siehe Engel & Bretting 2020 i.E.). Hierbei geht es zentral darum, die erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion mittels der Figuren des „theoretischen Engagements“ (Bhabha 2011) und des „eingreifenden Denkens“ (Brecht 1968) als Aufgabe der Übersetzung konkretisieren: als eine Aufgabe, die wissenschaftliche Wissensproduktion als eine in Geltungskämpfe um Wissen verwickelte Verhandlung begreift.

Hier entwickelt der Beitrag das Plädoyer für ein engagiertes Denken, indem das Manifest nach Anschlussmöglichkeiten und Problempunkten befragt wird: Es wird darum gehen, dass die in der Figur des engagierten Denkens liegende radikale Fokussierung auf Differenz als normativkritische Verpflichtung auf Verhandlung sich einem hermeneutischen Prinzip widersetzt; hingegen eine Pädagogik entwirft, die in Anerkennung diverser Geltungsansprüche das eingreifende Moment pädagogischer Wissensproduktion *anders* denken will. Diesbezüglich wird auch danach zu fragen sein, inwiefern sich eine im Manifest eingeforderte Blickverschiebung weg von einer Bildung für



Bürgerschaft aus der Perspektive eines engagierten Denkens darstellt und welche normativen Ansprüche daraus erwachsen.



Steffen Wittig (Kassel): In Verteidigung der Gleichheit

Das vorliegende „Manifest für eine post-kritische Pädagogik“ beruht, wie dort herausgestellt, u.a. auf der Annahme/Behauptung eines zu *verteidigenden* Grundsatzes: der Gleichheit (vgl. Hodgson/Vliege/Zamojski 2017: 17). Eine solche Verteidigung (der Behauptung) der Gleichheit scheint aber vor der Annahme zu erfolgen, dass es einen „existing space of commonality“ (ebd.: 16) gibt. Im zu haltenden Vortrag soll es einerseits gerade darum gehen, wie im Rahmen einer solchen Unterstellung der Gleichheit überhaupt von einer Sphäre des Gemeinsamen gesprochen werden kann und wie sich in diesem Zusammenhang das, was sich als ‚Gleichheit‘ bezeichnet werden könnte, selbst artikuliert (1.). Ich möchte hierzu in einem ersten Schritt auf zwei Perspektivierungen des Begriffs der Gleichheit bei Jacques Rancière eingehen, da dies eine zentrale Referenz des Manifests ist. Hierbei soll a) unter Referenz auf *Das Unvernehmen* (2002) herausgestellt werden, dass dieser Begriff für Rancière zum Ausgangspunkt dafür wird, was er ‚Politik‘ nennt. Er besteht nur in der Inanspruchnahme eines Anteils an einer ‚Aufteilung des Sinnlichen‘, von der aber die jenen Anspruch stellenden Subjektpositionen ausgeschlossen sind. Insofern beruht ‚Gleichheit‘ zum einen auf der praktischen Problematisierung eines real erfahrenen Regimes ungleicher Verteilungen sozialer Positionen, dessen Infragestellung gerade die Frage aufwirft, was von welcher Subjektposition aus in welcher Weise als Gemeinsames hervorgebracht wird (vgl. Rancière 2002: 10). Zum anderen thematisiert Rancière b) die Gleichheit als Möglichkeit eines gemeinsamen Bezugspunktes in *Der unwissende Lehrmeister* in der Form der Beanspruchung einer „Gleichheit der Intelligenzen“ (Rancière 2007, S. 52). Jegliche Form des pädagogischen Handelns, so Rancière, müsse unterstellen, dass jeder Educandus in gleicher Weise dazu in der Lage ist, sich mit einem (Wissens-)Gegenstand auseinanderzusetzen (vgl. ebd.: 53 ff.). Jedem Subjekt müsse deshalb diese Intelligenz unterstellt werden, wobei dennoch gilt, dass eben diese in konkreten Praktiken immer verifiziert werden muss. Ohne eine solche Annahme der Gleichheit der Intelligenzen aber könnte „kein Wissen weitergegeben, kein Befehl ausgeführt“ werden (Rancière 2010: 301). Und dennoch bleibt diese Gleichheit als Gemeinsames eine paradoxe Unterstellung: Im Moment der Infragestellung der Unterwerfung unter ein spezifisches Regime wird angenommen, dass Gleichheit als mögliche Begründung eines Gemeinsamen fungieren kann.

Vor dem Hintergrund eines solchen höchst problematischen Gemeinsamen soll in einem zweiten Schritt gefragt werden, wie ein solcher Begriff ‚verteidigt‘ werden kann, wenn er doch nur in Inanspruchnahme der Infragestellung der Unterwerfung unter ein spezifisches Regime praktisch verifiziert werden kann (2.). Mit Foucaults Vorlesung *In Verteidigung der Gesellschaft* (2001) soll viel eher gefragt werden, ob nicht gerade eine solche Verteidigung der Gleichheit als eines (vermeintlich) Gemeinsamen von einer erneuten Setzung lebt, die wiederum eine Aufteilung des Sinnlichen reproduziert. Mündet nicht der Anspruch der ‚Verteidigung der Gleichheit‘ in eine janusköpfige Praxis der Eliminierung der Heterogenität einerseits und der Infragestellung von Machtverhältnissen durch das Starkmachen der Differenz aber andererseits? Wie kann man also etwas verteidigen, dass nur im Moment der Erfahrung von Differenz als Behauptung besteht? Wird so eine Verteidigung der Gleichheit nicht zu einem unmöglichen Unterfangen? Diesen Problematisierungen soll innerhalb des Vortrags nachgegangen werden.



Stefanie Schmachtel (Halle): Kollektive Subjektivierung, Affektivität und das Potenzial von (Un)Wohlgefühlen als (post-)kritische Analyse- und Transformationsressourcen „von innen heraus“

Das „Manifest für eine post-kritische Pädagogik“ (Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2018) wendet sich gegen die Praxis der Kritik in der kritischen Pädagogik (und Theorie), und versucht, dieser die Konzeption einer Post-Kritik entgegenzusetzen. Ein wichtiger Ausgangspunkt bildet dabei die beklagte Problematik, dass die Kritische Pädagogik mittels ihrer kritischen Praxis nicht in der Lage sei, Transformationen entlang der von Ihnen erwünschten (utopischen) Gegenhorizonte zu bewirken, sowie durch Ihre inhärente Negativität dabei zugleich wertvolle Aspekte verdecke. Diese Problematik wird in der impliziten Haltung der kritischen Pädagogik zwischen Utopie und Zynismus verortet, durch die sie sich negativ und abwertend dem Status Quo gegenüber verhält und die beklagten Entwicklungen als ihren Referenzpunkt damit zugleich reproduziert, u.a. auch dadurch, dass sie durch ihre Enthüllungs- bzw. Aufklärungstaktik (durch Missachtung der eigenen Einbettung) zudem ein „Regime der Ungleichheit“ produziere. Als positiven Gegenhorizont zu dieser Kritik schlägt das Manifest fünf appellartige Prinzipien einer Post-Kritik vor, die eine Verständigung zu wertgeschätzten Grundaspekten der Bildung und Pädagogik jenseits von Kritik und Instrumentalisierung ermöglichen sollen.

Der Vortrag nimmt diese Kritik des Manifests zum Ausgangspunkt, um den als sehr vage und an einigen Stellen als problematisch gesehenen post-kritischen Prinzipien eine Idee der pädagogischen Kritik „von innen heraus“ entgegen zu stellen. Dabei wird die im Manifesto als ungenügend geklärte Frage der Ontoepistemologie kritisiert und eine alternative ontoepistemologische Basis vorgestellt, mit Hilfe derer die affektive bzw. emotionale Dimension des sozialen Miteinanders als Ressource für eine pädagogisch relevante Kritik und Transformation „von innen heraus“ nutzbar zu machen versucht wird. Grundidee dieser alternativen Ontoepistemologie ist, dass die pädagogische Praxis – und die Verständigungen darüber (wie im Manifesto gefordert) – immer in singuläre, gegenstandsgerichtete, soziale Kollektive eingebettet ist, die (mikro-)politisch Bestimmtes ermöglichen und anderes begrenzen.

Der Beitrag bezieht sich dabei auf Nissens (2012; 2018) kulturhistorische theoretisch-methodologische Arbeiten zur Kollektiven Subjektivierung. Diese fußen auf einer dem Manifesto ähnelnden Kritik der Kritik (z.B. Nissen 2013), die aber hier mittels eines Ernstnehmens der dialektischen Einbettung von Objektivierungen in Subjektivierungsprozesse (vice versa) und den darin enthaltenen konkret utopischen Tendenzen bzw. Hoffnungen (vgl. Bloch 1976) aufgelöst wird. In der Konsequenz einer solchen radikalen, performativen Situiertheit, die die Forschenden miteinschließt, kann eine Kritik (von Pädagog*innen; von Forschenden) immer nur von innen heraus im Kontext singulärer Kollektive (in ihrem situieren Werden) formuliert werden. Aufbauend auf diese Gedanken wird dann argumentiert, dass Affekte/Emotionen ein zentrales Moment wie auch eine zentrale (post-?)kritische Analyse- und Transformationsressource für pädagogische Interaktionen darstellen könnten, die entlang obiger Ontoepistemologie als durch Kollektive Subjektivierungsprozesse vermittelt verstanden werden (Schmachtel, im Erscheinen; vgl. hierzu auch Butler zur Vulnerabilität 2009; 2016).

(Un-)Wohlgefühle (u.a. moralischer Stress) könnten so in ihrer zwischenmenschlichen, intersubjektiv und gegenstandsvermittelten, existenziellen Natur in den Raum geholt werden. Sie ermöglichen den Zugang zu einer mitunter präflexiven oder unbewußten, körperlich-sinnlichen Reaktion auf die kollektive Tätigkeit, die zugleich interessante (und existenzielle) Analyseanlässe bietet, um zu eruieren, was einem und anderen mit Blick auf die Tätigkeit bedeutsam und „wertvoll“ ist, welche körperlich-identitären Bedürfnisse damit verbunden sind sowie in welchem Verhältnis die im Kollektiv performativ wirksamen, hegemonisch etablierten Normen und Strukturen dazu stehen. Auf dieser Basis offerieren diese Heuristiken nicht nur für die Individuen, sondern auch für das Kollektiv (Macht-) Ressourcen, um dieses Verhältnis systemkritisch, von innen aus den Subjektpositionen heraus kritisch zu thematisieren und möglicherweise zu verändern.



Miguel Zulaica y Mugica (Dortmund): Die Archäologie des Guten – Postkritische Pädagogik und die theoretische Geste des Wiederentdeckens

Die Praktiken des Freilegens, des Wiederentdeckens und des Erinnerns verweisen auf etwas – einen Gegenstand, eine Idee, ein Erlebnis oder eine Praxis, von dem oder der eine vorgängige Existenz angenommen wird. Bei einer archäologischen Suche wird Erde feinsäuberlich Schicht für Schicht abgetragen, um auf materielle Fragmente zu stoßen, die als Produkt menschlicher Kultur interpretiert werden können. Zu bedeutsamen Artefakten werden die Materialansammlungen dann, wenn Sie in Hinsicht des Menschseins zu einem bestimmten Zeitpunkt (Arbeitsweise, Herrschaftsform und Umweltbedingungen) befragt werden können. Im Moment Ihrer Befragung wird die Materie zur *Welt* und eröffnet einen Raum für weitere Fragen nach Bedeutung und *Sinn*. Um die Artefakte herum flechtet sich *eine* Geschichte menschlicher Lebensformen, die die Suchenden an Herrschaftsformen und Zivilisationsprozesse erinnern.

Der Begriff der Archäologie ist nun in Theoriediskussionen der Sozial- und Geisteswissenschaft hinlänglich bekannt. Foucaults Methodologie der *Archäologie des Wissens* greift die Metaphorik der historischen (Re-)Konstruktionsarbeit an Gegenständen auf, um die Konfiguration von Symbolen, (Nicht-)Sagbaren und Praktiken in ihrem Eigensinn und nicht in ihrem geschichtsphilosophischen Sinn zu interpretieren (vgl. Foucault 1981). Meine Vermutung gegenüber dem Manifest für eine postkritische Pädagogik ist, dass die Verfasser*innen im Gestus des Wiederentdeckens und des Freilegens von „unterdrückten Anteile[n] *unserer* Erfahrungen [Hervorhebung v. MZ]“ (Hodgson et al. 2020, S. 3) nicht die Diskurskonstellationen im Foucaultschen Sinne herausarbeiten, sondern das Eigentliche des Pädagogischen zur Sprache bringen wollen. Aus diesem *richtigen* Verständnis des pädagogischen Handelns heraus versprechen Sie sich eine Ermöglichung der Praxis, damit „Praxis von Neuem geschieht“ (ebd.). In diesem Sinne wären die Grundsätze Artefakte, die uns die pädagogische *Welt* aufschließen und die Funktionalisierung des Pädagogischen durch politische Zielsetzungen heilen sollen.

Einer der Grundsätze, der im Zentrum meiner Überlegungen stehen wird, ist die Verlagerung „von der Bildung für die Bürgerschaft zur Liebe für die Welt“ (ebd., S. 5). Gerichtet ist diese Liebe auf „das Gute in der Welt“ (ebd.) und der Hoffnung, die „Welt [derart] zu entlarven“ (ebd.), dass das Gute hervortritt. Mein Beitrag speist sich in diesem Kontext aus der Frage: Was die Verfasser*innen des Manifests eigentlich mit dem *Guten in der Welt* oder der *Liebe zur Welt* meinen könnten? Welche theoretische Figur damit entworfen wird und welche Probleme eine entsprechende Grundierung mit sich bringt? In meiner Diskussion des Grundsatzes wähle ich den Weg über die ethische Fundierung und den Begriff des Guten, den ich aus einer sprachanalytischen Tradition heraus beleuchte, um die semantischen Implikationen herauszuarbeiten, die das Sprechen um das *Gute* voraussetzungsreich werden lassen. Hiermit möchte ich einen spezifischen Blick auf den Begriff der Liebe als ein ethisches Streben und eine Gerichtetheit auf Werte entwerfen. Bei der Problematisierung der wertethischen Prämissen angelangt, werde ich in Rekurs auf Hannah Arendts Aufsätze zur Krise der Erziehung und zum Bösen einen Erweiterungs- und Differenzierungsvorschlag unterbreiten, in dem die Grenzbeschreibung von Pädagogik und Politik vor dem Hintergrund des Faktums des Wertepluralismus thematisiert und im Verhältnis zum Manifest verschoben wird. Ich werde dafür argumentieren, dass der Begriff der *Liebe* mit reflexiven Momenten im Sinne der Klärung eigener Werthaltungen erweitert und im Horizont des nachmetaphysischen Denkens der Moderne durch das Prinzip der Fallibilität als Einsicht in die Fehlbarkeit differenziert werden sollte, um die Orientierung an strukturelle Momente der Selbstbestimmung innerhalb der Pädagogik zu reintegrieren.



Julia Seyß-Inquardt und Britta Breser (beide Graz): Was die Post-Kritik in der Professionalisierung verloren haben oder was die Professionalisierung in der Post-Kritik finden könnte – Ein Gespräch

Obwohl die Professionalisierungsforschung und ihre zugehörigen Theorien als vergleichsweise junges wissenschaftliches Feld einzustufen sind (für einen historischen Abriss zur Pädagogischen Professionalität siehe etwa Helsper 2004), so sind diese weder für ihre Innovationsfreudigkeit noch für ihren Hang zur Kritik bekannt geworden. Meist beziehen sich erziehungswissenschaftliche Professionalisierungstheorien auf kompetenz- oder biografietheoretische Überlegungen (etwa Baumert/Kunter 2006, Hericks 2006), manchmal auf strukturtheoretische Ansätze (etwa Helsper 2020) und noch seltener werden kritische, poststrukturalistische oder dekonstruktive Theorien herangezogen (etwa Czejkowska 2013, Heite/Kessl 2009).

Britta: „Und was hat die Post-Kritik dann in diesem Feld verloren?“. Julia: „Gute Frage. Mich beschäftigt gerade mehr, was die Professionalisierung in der Post-Kritik finden könnte“.

Diesen Fragen gehen wir in einem Gespräch über Theorien, Forschungsprojekte und Hochschullehre nach. Zur Sprache kommen dabei politik- und erziehungswissenschaftliche Perspektiven, Fragen der Demokratie- und der Lehrer_innenbildung, der Wunsch nach Souveränität und die Zumutung(en) der Post-Kritik, sowie das Ringen um Räume des gemeinsamen Sprechens und Handelns.



Referenzen

- Adorno, T.W. (2004) *Negative Dialectics*. Transl. E.B. Ashton. London – New York: Routledge
- Adorno, T. W. (2019): *Aspekte des neuen Rechtsradikalismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Andresen, S.; Nittel, D. & Thompson, C. (Hg.) (2019): *Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse*. Frankfurt a. M.: Goethe-Universität.
- Arendt, Hannah (2007): *Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik*. Hrsg. v. Jerome Kohn. München u.a.: Piper.
- Arendt, Hannah (2012): *Die Krise der Erziehung (1958)*. In: ders.: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München u.a.: Piper, S. 255-276.
- Bacon, F. (2003 [1620]) *The New Organon*. L. Jardine, M. Silverthorne (eds.). Cambridge – New York: Cambridge University Press
- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike (2006): *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9/4, S. 469-520.
- Benjamin, W. (1963): *Die Aufgabe des Übersetzers*. In: Baudelaire, C. (Hg.): *Tableaux parisiens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 5-24.
- Bhabha, H. K. (2011): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenberg.
- Bloch, Ernst (1967): *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Brecht, B. (1968): *Über eingreifendes Denken*. In: Ders.: *Schriften zur Politik und Gesellschaft. 1919-1956*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 158-178.
- Butler, Judith (2009): *Frames of War: When is Life Grievable?* London, New York: Verso.
- Butler, Judith (2016): *Rethinking Vulnerability and Resistance*. In: Judith Butler, Zeynep Gambetti und Leticia Sabsay (Hg.): *Vulnerability in resistance*. Durham: Duke University Press, S. 12–27.
- Czejkowska, Agnieszka (2013): *Bitte nicht immer alles in Frage stellen! Zur Entwicklung eines pädagogisch professionellen Selbstverständnisses*. In: Seyss-Inquart, Julia (Hrsg.): *schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung*. Wien: Löcker, S. 27-49.
- Ellsworth, E., (1989) *Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy*. *Harvard Educational Review* vol. 59 no. 3, pp. 297-324
- Engel, N. (2019a): *Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2019/5. S. 730-747.
- Engel, N. & Bretting, J. (2021, i.E.). *Engagiertes Denken. Zum gesellschaftspolitischen Engagement der Erwachsenenbildungswissenschaft*. In: *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 1/2021.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 356).
- Foucault, M. (2001): *In Verteidigung der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gur-Ze'ev, I. (1998) *Toward a Nonrepressive Critical Pedagogy*, *Educational Theory* 48 (4): 463-486
- Heite, Carin / Kessl, Fabian (2009): *Professionalisierung und Professionalität*. In: Andresen, Sabine / Casale, Rita / Gabriel, Thomas / Horlacher, Rebekka / Larcher Klee, Sabine / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 682 – 697.
- Helsper, Werner (2020): *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung*. Utb.



- Helsper, Werner (2004): Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 50/3, S. 303-308.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.
- Hodgson, N.; Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2017). Manifesto for a post-critical pedagogy. Earth, Milky Way: punctum books.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2020): Manifest für eine post-kritische Pädagogik. Übersetzung von Sabrina Carbone, Anna Lena Sahliger und Martin Bittner. Unter Mitarbeit von Sascha Michaelis und Anni Heinrichsen.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W., (2002). Dialectic of Enlightenment. Trans. Edmund Jephcott. Stanford: Stanford University Press.
- Latour, B., (2004) Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern, Critical Inquiry, vol. 30, pp. 225-248
- Mackie, John Leslie (1983): Ethik. Die Erfindung des moralisch Richtigen und Falschen. Stuttgart: Reclam.
- Nissen, Morten (2012): The Subjectivity of Participation. Articulating social work practice with youth in Copenhagen. Basingstoke: Palgrave Macmillan (Critical Theory and Practice in Psychology and the Human Science).
- Nissen, Morten (2013): Beyond Innocence and Cynicism: Concrete Utopia in Social Work with Drug Users. Outlines. Critical Practice Studies'. 14(2). (In: Special Issue on "Transformative Social Practice and Socio-Critical Knowledge"; Hrsg: Langemeyer, Ines & Schmachtel-Maxfiel, Stefanie)
- Nissen, Morten (2018): The constitution and the singular identity of the collective: who, 'we'? Subjectivity 11(4): 357-377.
- Rancière, J. (1991) The Ignorant Schoolmaster (Kristin Ross, Trans.). Stanford (CA): Stanford University Press
- Rancière, J. (2003) The Philosopher and His Poor. Transl. J. Drury, C. Oster, A. Parker. Druham – London: Duke University Press
- Rancière, J. (2002). Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rancière, J. (2007). Der unwissende Lehrmeister. Wien: Passagen.
- Rancière, J. (2010). Der Philosoph und seine Armen. Wien: Passagen.
- Schäfer, A.; Thompson, C. (Hg.) (2011): Wissen. Paderborn: Schöningh.#
- Schmachtel, Stefanie (im Erscheinen): Schulisches (Un)Wohlbefinden im Spiegel der kollektiven Subjektivierung: ein kritischer, mikropolitische Ansatz zur Organisationsanalyse und -entwicklung am Beispiel von Schulleitungen. In: Engel, J.; Epp, A.; Lipkina, J.; Schinkel, S.; Wischmann, A. (Hrsg): Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung neuer Forschungsmethodologien. Budrich Uni Press.
- Sloterdijk, P. (1987) Critique of Cynical Reason, transl. M. Eldred, Minneapolis: University of Minnesota Press
- Weber, M. (1958). Essays in Sociology, ed. Hans Gerth and C. Wright Mills. Oxford: Oxford University Press, 1958.

