

Rieger-Ladich, Markus

Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945

Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim; u.a. : Beltz Juventa 2014, S. 66-84. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Rieger-Ladich, Markus: Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945 - In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim; u.a. : Beltz Juventa 2014, S. 66-84. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90871

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

60. Beiheft

April 2014

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

**Das Selbstverständnis
der Erziehungswissenschaft:
Geschichte und Gegenwart**

BELTZ VERLAG **JUVENTA**

Zeitschrift für Pädagogik · 60. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik · 60. Beiheft

Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart

Herausgegeben von
Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2014 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Herstellung: Lore Amann

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 443502

Inhaltsverzeichnis

Reinhard Fatke/Jürgen Oelkers

Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Einleitung zum Beiheft	7
---	---

Wandel des Selbstverständnisses

Klaus-Peter Horn

Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart – Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010)	14
--	----

Patrick Bühler

Einführungen in die Pädagogik. Die Entwicklung einer Gattung	33
--	----

Michael Geiss

Die angemessene Form: Abstraktion und die Suche nach einem pädagogischen Kalkül	47
--	----

Markus Rieger-Ladich

Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945	66
--	----

Wissenschaftspraxis und Empirie

Jürgen Oelkers

Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft	85
--	----

Olaf Köller

Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung	102
--	-----

Felicitas Thiel/Kai S. Cortina/Hans Anand Pant

Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich	123
--	-----

Heinz-Elmar Tenorth

Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft	139
--	-----

Die Erziehungswissenschaft und ihre Nachbarwissenschaften

Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt

Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995 bis 2012)	172
--	-----

Peter Kauder

Themenkonjunkturen im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Dissertationen und Habilitationen 1945–2009	184
---	-----

Nicole Becker

Mehr verstehen, besser handeln? Zum Verhältnis von Pädagogik und Neurowissenschaften	208
---	-----

Essay

Roland Reichenbach

Schulkritik. Eine „metaphorologische“ Betrachtung	226
---	-----

Markus Rieger-Ladich

Pädagogik als kritische Theorie?

Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945¹

„... so wie Theodor Adorno konnte man ja sowieso nicht schreiben, aber man konnte doch wenigstens versuchen, wie Jürgen Habermas zu schreiben ...“

Klaus Mollenhauer

Interpretiert man wissenschaftliche Disziplinen als komplexe Gebilde, die über soziale Praktiken erzeugt, von widerstreitenden Kräften geprägt und durch Logiken unterschiedlicher Felder regiert werden (vgl. Arnold, 2004), dann wird die Untersuchung von Theorietransfers unvermeidlich zu einer delikaten Angelegenheit. Konzidiert man ferner die Existenz unterschiedlicher Wissenschaftskulturen, konkurrierender „Denkkollektive“ und wissenschaftlicher Habitusformen (vgl. Fleck, 1935/1980), reicht es nicht länger aus, den Blick vornehmlich auf zirkulierende Argumente zu richten. In der Folge muss nicht allein die Beobachterperspektive so gewählt werden, dass sie mit einer Vielzahl von interessierten Akteuren, sich überlagernden Kräfteverhältnissen und hegemonialen Strategien rechnet, welche die Arena wissenschaftlicher Diskurse strukturieren und rahmen (vgl. Bourdieu & Passeron, 1981); es gilt überdies zu gewärtigen, dass auch der Berichterstatter in das Geschehen, von dem er doch lediglich ein Protokoll anzufertigen vorgibt, involviert ist. Es gibt eben auch innerhalb der *scientific community* nur ein verkörpertes, partielles und „situiertes Wissen“ (Haraway, 1995). Der Feldherrnhügel, von dem aus die Aktionen im akademischen Feld souverän überblickt und unbeteiligt beobachtet werden können, ist eine Chimäre. Er hat nie existiert (vgl. Kohli, 1981).

Und so ist damit zu rechnen, dass man mit Beobachtungen zur disziplinären Rezeption von Theoriemodellen vermintes Gelände betritt. In dem vorliegenden Fall, in dem die Bedeutung der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule für die Theorieentwicklung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft nachgezeichnet werden soll, wird diese Aufgabe durch zwei Umstände weiter erschwert. Zunächst mag es überraschen, dass sich das fragliche Theorieprojekt nicht so trennscharf bestimmen lässt, wie dies zunächst unterstellt werden mag: Obwohl es eine Reihe von Studien gibt, welche zentrale Akteure vorstellen und die „Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule“ (Demirovic, 1999; vgl. Wiggershaus, 1989) schildern, ist es keineswegs einfach, ein eindeutiges Forschungsprogramm zu identifizieren. Kaum geringer ist die Herausforderung, die Reaktionen, die von den Arbeiten so unterschiedlicher Theoretiker

1 Für Kritik und Support gilt mein Dank Christian Grabau, Angela Janssen, Rainer Treptow und insbesondere Christina Gericke.

wie Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas oder Axel Honneth ausgelöst wurden, verlässlich darzustellen. Auch wenn in den neueren Nachschlagewerken, die stets eine Archivierung dessen betreiben, was als „gesichertes Wissen“ ausgegeben wird (vgl. Weitlin & Wolf, 2012), von der Kritischen Erziehungswissenschaft als einer eigenständigen Theorieströmung die Rede ist (vgl. Krüger, 2008), sei mit Blick auf Beiträge zur Rezeption wissenschaftlichen Wissens dafür geworben, hier mit ungleich komplizierteren Prozessen der Übersetzung zu rechnen.

Wertet man etwa Studien aus, welche die verschlungenen Wege der Rezeption nachzeichnen, die Max Weber in Frankreich, Pierre Bourdieu in den USA oder Michel de Certeau in Deutschland erfuhren (vgl. Pollak, 1986; Wacquant, 1993; von Mallinckrodt, 2004), zeigt sich schnell, dass in keinem der genannten Fälle von einer ‚unverstellten‘ Aufnahme gesprochen werden kann. Jede Theorieofferte muss mit den Kräfteverhältnissen innerhalb der betreffenden Disziplin verrechnet werden; die Resonanz, die sie auslöst, verrät daher nicht nur etwas über die „Aufmerksamkeitshorizont[e]“ (Demirovic, 1999, S. 13), auf die sie trifft, sondern auch etwas über die diskursive Ordnung einer Disziplin. So scheint es ratsam, mit beträchtlichen Kräften der Anverwandlung zu rechnen (vgl. Rieger-Ladich, 2010): „Rezeption ist ein selektiver Vorgang. Sie ist durch Versuche gekennzeichnet“ – so Michael Pollak (1986, S. 671) –, „einen Autor, und insbesondere einen ‚klassischen‘ Autor, zu vereinnahmen, zu assimilieren oder zu unterwerfen, um diese oder jene Position im intellektuellen Stellungskampf zu begründen, zu bekräftigen oder zu entwerten“.

Mein Versuch, das (recht einseitige) Resonanzgeschehen zwischen den Vertreter/-innen der Kritischen Theorie und der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zu rekonstruieren,² bindet daher die Arbeit am Begriff immer wieder zurück an die politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Konstellationen, innerhalb derer diese sich vollzieht, und eben auch an die Kämpfe, die im Grenzgebiet zwischen wissenschaftlichem und politischem Feld ausgetragen werden. Dass dieses Unterfangen von den erwähnten Auseinandersetzungen um die Ordnung des pädagogischen Diskurses nicht unberührt bleibt, muss kaum eigens betont werden. Es ist darauf angewiesen, von anderen Akteur/-innen, die möglicherweise zu anderen Einschätzungen kommen, wiederum beobachtet und kommentiert zu werden (vgl. Butler, 2008). Ich nähere mich also der Kritischen Erziehungswissenschaft nicht als einem Gegenstand von bloß archivarischem Interesse. Nicht allein die Zukunft wissenschaftlicher Disziplinen ist offen; auch die Vergangenheit ist unabgeschlossen (vgl. Benjamin, 1940/1991). Sie wird immer wieder neu verhandelt. So auch in diesem Beitrag.

Ich verfare zu diesem Zweck wie folgt: Zunächst skizziere ich jenes intellektuelle Unternehmen, das unter dem Namen „Kritische Theorie“ firmiert (I), und die erste

2 Michael Winkler (2002, S. 25) hält nüchtern fest, dass „die Mehrheit der Mitglieder des Instituts für Sozialforschung ein Ressentiment gegenüber der Pädagogik [pfligte]: Inhaltlich waren sie Vorstellungen des gehobenen Bürgertums verpflichtet, das die Realität der Bildungsanstalten wenig goutierte und die pädagogische Theorie als Ausdruck eines Jargons der Eigentlichkeit verurteilte.“

Phase der Rezeption, die von den 1960er- bis in die 1970er-Jahre reicht (II). Im Anschluss zeichne ich die Verschiebung der intellektuellen Kräfteverhältnisse nach (III) und suche das Profil zu beschreiben, das jene Bemühungen ergeben, die sich von der jüngeren Kritischen Theorie, später dann – in den 1980er- und 1990er-Jahren – von Adornos Spätwerk anregen lassen (IV). Ich schließe mit einem Blick auf Diskussionen, die gegenwärtig darüber geführt werden, ob die theoretischen Mittel, die in Frankfurt gefertigt werden, noch als zeitgemäß gelten können (V) – oder ob es nicht aussichtsreicher erscheint, sich mit anderem Theoriebesteck auszurüsten (VI).

I. Eine Arbeitsgemeinschaft der besonderen Art

Die Kritische Theorie verdankt ihr charakteristisches Profil nicht einem leicht identifizierbaren Set von präzise definierten Begriffen oder fest etablierten Praktiken der Unterscheidung. Als Kristallisationskern kann stattdessen das 1924 gegründete *Institut für Sozialforschung* gelten und als leicht verspätete Gründungsurkunde die Rede, die Horkheimer anlässlich der Übernahme von dessen Leitung 1931 hielt. In seinem Vortrag *Die gegenwärtige Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts für Sozialforschung* (Horkheimer, 1931) skizzierte er die Herausforderung, vor der eine materialistische Gesellschaftstheorie stehe: Eine hinreichend komplexe Form der Theoriearbeit sei nur über eine Neubestimmung des Verhältnisses von Philosophie und Einzelwissenschaften zu entwickeln. Statt noch länger die Ignoranz gegenüber den Ergebnissen der empirischen Wissenschaften zu kultivieren, komme es künftig darauf an, die kontinuierliche und projektförmige Zusammenarbeit von Vertretern der unterschiedlichsten Fachrichtungen zu organisieren. Diesen disziplinübergreifenden Forschungszusammenhang, der kapitalistische Gesellschaften nicht nur auf ihre zerstörerischen Kräfte, sondern auch auf ihre beträchtlichen „Integrationsleistungen“ hin zu untersuchen unternimmt (vgl. Honneth, 1990a, S. 32), gelte es abzusichern – eben in der Gestalt des Instituts für Sozialforschung. Die Keimzelle der Kritischen Theorie sind mithin die organisatorischen Vorkehrungen, die getroffen werden, um einen entsprechenden interdisziplinären Forschungskontext zu etablieren, der „aufgrund aktueller philosophischer Fragestellungen Untersuchungen [organisiert,] zu denen Philosophen, Soziologen, Nationalökonomien, Historiker, Psychologen in dauernder Arbeitsgemeinschaft sich vereinigen“ (Horkheimer, 1931, S. 41). Die wichtigste Frage der Gründungsphase lautete entsprechend, wieso der Klassenkonflikt nur latent blieb.

Dass diese Form der Zusammenarbeit auch zu einer Überprüfung zentraler Prämissen der marxistischen Theorie führte, wurde in jenem Beitrag Horkheimers (1937) deutlich, der den Titel ‚Kritische Theorie‘ einführte. *Traditionelle und kritische Theorie* übt hinsichtlich der marxistischen Geschichtsphilosophie Enthaltensamkeit und profiliert die Kritische Theorie dadurch, dass sie – in Kontrast zur traditionellen Theorie – nicht allein die Analyse des Status quo betreibt, sondern dessen Überwindung zu erzwingen sucht: Deren Vertreter sind mithin daran zu erkennen, dass sie sich ihrem Forschungsobjekt – der kapitalistischen Gesellschaft und ihren Formen der Vergesellschaftung – ge-

genüber nicht indifferent verhalten, sondern dass sie durch ihre theoretischen Anstrengungen zum Motor eines historischen Emanzipationsprozesses werden (sollen). Ihre Analysen der „gesellschaftlichen Widersprüche“ treiben daher über sich hinaus und werden in der Folge – so das Ziel – als „stimulierender, verändernder Faktor“ erkennbar (Horkheimer, 1937/1992, S. 232).

Die Erwartungen an diese Form der Theoriearbeit verflüchtigten sich jedoch bald. Spätestens mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten, in deren Folge die Institutsangehörigen – die meisten von ihnen jüdische Intellektuelle – zur Migration gezwungen waren, schwand die Hoffnung, mit den Mitteln der Theorie einer befreiten Gesellschaft zuarbeiten und der Idee der Humanität Geltung verschaffen zu können. In der *Dialektik der Aufklärung*, die Horkheimer und Theodor W. Adorno im US-amerikanischen Exil verfassten, wird die Kritik der abendländischen Rationalität mit kaum noch zu überbietender Schärfe formuliert. Der systematisch betriebene Mord an den Juden wird den Autoren zum grausamen Endpunkt einer Zivilisationsgeschichte, die das Differente, Abweichende und Nicht-Identische auf unnachgiebige Weise verfolgt und schließlich auslöscht (vgl. Horkheimer & Adorno, 1944/1991). Diese menschenverachtende Logik in ihrer Genese freizulegen war das Ziel ihrer Schrift.

Als es 1950 zur Wiedereröffnung des *Instituts für Sozialforschung* kommt, geschieht dies, ohne dass seine Mitglieder Anschluss an die Arbeitszusammenhänge der 1930er- und 1940er-Jahre gesucht hätten (vgl. Honneth, 1990a, S. 57). Stilbildend werden in jener Zeit die Arbeiten Adornos, in denen er eine – den Überlegungen Herbert Marcuses verwandte – Kulturkritik entwickelt, welche die totalitären Kräfte noch in den vermeintlich harmlosen Gesten des Alltags aufzudecken unternimmt (vgl. Adorno, 1951/1991; Gilcher-Holtey, 1998). Als Fluchtpunkt der Theoriebildung erscheinen hier fast nur noch die Werke der Kunst; sie werden Adorno zu jenem Ort, an dem sich das Nicht-Identische noch gefahrlos zeigen kann (vgl. Adorno, 1970/1990).

Jürgen Habermas führt diese Traditionslinie nicht fort: Als er 1965 seine Antrittsvorlesung hält, knüpft er an die Anfänge der Kritischen Theorie an. Gleich zu Beginn von *Erkenntnis und Interesse* verweist er auf Horkheimers Unterscheidung von traditioneller und kritischer Theorie und erklärt, dass er dieses Thema „nach fast einem Menschenalter“ erneut aufnehme (Habermas, 1969, S. 147). Seine Unterscheidung dreier unterschiedlicher Erkenntnisinteressen soll der Kritischen Theorie eine neue wissenschaftstheoretische Grundlage verschaffen. Im Unterschied zu dem technischen und dem praktischen Erkenntnisinteresse ist für das emanzipatorische charakteristisch, dass es – so Habermas (1969, S. 158, 164) – nicht allein danach strebt, „veränderliche Abhängigkeitsverhältnisse“ zu erweisen, sondern auch die davon Betroffenen zur „Selbstreflexion“ zu befähigen: „Diese löst das Subjekt aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten“ und findet ihr Ziel in einer „emanzipierten Gesellschaft, die die Mündigkeit ihrer Mitglieder realisiert hätte“.

Das Motiv der herrschaftsfreien Kommunikation, das bereits in diesem Text anklingt, arbeitet Habermas in den 1970er-Jahren systematisch aus. Ergänzt wird die *Theorie des kommunikativen Handelns*, die mit der Gegenüberstellung von System und Lebenswelt operiert (vgl. Habermas, 1988, Bd. 2, S. 172–293), von einer Studie zur Rechtstheorie,

die zu Beginn der 1990er-Jahre erscheint: *Faktizität und Geltung* verlängert die Diskurstheorie in die Sphäre des Rechts hinein und sucht die argumentative Verständigung über juristische Fragen als normatives Gegengewicht zu den zunehmenden zentrifugalen Kräften funktional differenzierter Gesellschaften zu erweisen. Einzig das Recht vermöge noch „Imperative verschiedener Herkunft“ auf produktive Weise zu verarbeiten und zu integrieren (Habermas, 1992, S. 59).

Es ist wiederum eine Antrittsvorlesung an der Goethe-Universität, die einen Neueinsatz in der Geschichte der Kritischen Theorie markiert. Axel Honneths Überlegungen zum Verhältnis von *Integrität und Missachtung* nehmen ihren Ausgang von der „besondere[n] Versehbarkeit menschlicher Wesen“ (Honneth, 1990b, S. 1045) und entwickeln eine Typologie von Erfahrungen der Missachtung, um diese – *ex negativo* – als Hinweise auf gelungene Sozialbeziehungen zu begreifen. Zusätzlich abgesichert durch eine Relektüre früher Schriften Hegels und George Herbert Meads, weist er nach, dass Menschen zur Wahrung ihrer „Integrität“ (Honneth, 1990b, S. 1048) auf korrespondierende Formen der intersubjektiven Anerkennung angewiesen sind – nämlich Liebe, Recht und Solidarität. Nachdem Honneth (1998) dieses Konzept einer normativ gehaltenen Anerkennungstheorie in seiner Habilitationsschrift noch weiter ausgearbeitet hatte, legte er unlängst eine sozialphilosophische Studie vor, die erneut den Anschluss an Hegel sucht – nun allerdings an dessen Rechtsphilosophie: Die Diagnose sozialer Pathologien zeitgenössischer Gesellschaften soll auf dem Weg einer Gerechtigkeitstheorie betrieben werden, die als „normativen Grundstein“ einzig die „individuelle Freiheit“ kennt (Honneth, 2011, S. 38). Dabei kommt er freilich nicht umhin, einzuräumen, dass wichtige Institutionen wie der Rechtsstaat und die Familie die freiheitlichen Kräfte, die er ihnen attestiert, bislang nur sehr unzureichend freisetzen (vgl. Schmidt, 2012).

II. Emanzipation, Mündigkeit etc.

Begreift man nun wissenschaftliche Disziplinen als „historisch spezifische kulturelle Erscheinungen“ (Tenorth, 1996, S. 179) und berücksichtigt, dass der Zugriff auf fremddisziplinäre Wissensbestände stets interessengeleitet geschieht, wird deutlich, dass die Zuwendung zur Kritischen Theorie auch mit Blick auf die Situierung der Erziehungswissenschaft innerhalb des wissenschaftlichen Feldes vorgenommen werden muss. Theorieofferten sind eben nicht *per se* attraktiv; auf breite Resonanz treffen sie erst dann, wenn sie in Aussicht stellen, einen Beitrag zur Lösung drängender Fragen zu leisten.

Die Herausforderungen, vor denen die Erziehungswissenschaft zu Beginn der 1960er-Jahre steht, lassen sich präzise benennen: Nachdem von den Vertretern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den 1950er-Jahren die Reorganisation der Pädagogik erfolgreich betrieben worden war – Lehrstühle wurden wieder eingerichtet und der Anschluss an die Traditionen der Vorkriegszeit gesucht (vgl. Groppe, 2008, S. 77) –, erwies sich bald, dass diese Maßnahmen nicht ausreichen würden, um auf den beträchtlichen Modernisierungsdruck zu reagieren, der von Vertreter/-innen der Wissenschaft,

Politik und Ökonomie konstatiert wurde. Nachdem Vergleichsstudien den Reformbedarf des deutschen Bildungssystems nachgewiesen hatten und von Georg Picht die „Deutsche Bildungskatastrophe“ ausgerufen worden war (vgl. Winkler, 2002, S. 28–37), galt es zu Beginn der 1960er-Jahre als unstrittig, dass die Erziehungswissenschaft nur dann zu einem Akteur dieser Reformanstrengungen werden könne, wenn sie sich ihrerseits modernisiert. Und dies hieß: Sie musste ihre Orientierung an den Geisteswissenschaften aufgeben und sich stattdessen den Sozialwissenschaften zuwenden. Die Erziehungswirklichkeit sollte nicht länger mit hermeneutischen Verfahren interpretiert, sondern mit sozialwissenschaftlichen Methoden empirisch erforscht werden (vgl. Oelkers, 1990).

Als sich daher Mitte der 1960er-Jahre Klaus Mollenhauer, Wolfgang Klafki und Herwig Blankertz, um nur drei Fachvertreter zu nennen, den Arbeiten der Kritischen Theorie zuwandten, handelte es sich zunächst denn auch um eine „Selbstkritik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ (Keckeisen, 1983, S. 489): Die Studien von Horkheimer, Adorno und dem frühen Habermas versprachen die Möglichkeit, die eigenen theoretischen Versäumnisse aufzuarbeiten, sich eine neue wissenschaftstheoretische Grundlage zu verschaffen und Anschluss an den sozialwissenschaftlichen *state of the art* zu bekommen.³

Die Arbeiten aus Frankfurt besaßen freilich noch eine andere Qualität: Im Unterschied zu den Studien, die von den Vertreter/-innen eines positivistischen Paradigmas unternommen wurden, erlaubten sie nicht nur die Erforschung des Bildungssystems, sondern auch noch dessen Kritik (vgl. Klafki, 1976). Die „realistische Wendung“ der Erziehungswissenschaft, zu der Heinrich Roth 1962 in seiner Antrittsvorlesung aufgerufen hatte, kann daher noch einmal überboten werden: Der sichere Rückgriff auf das Methodenrepertoire der empirischen Sozialforschung ist demnach für die Analyse pädagogischer Praktiken zwar notwendig, aber eben nicht hinreichend. Erziehungswissenschaft muss daher zweigleisig verfahren, erläutert Mollenhauer in seinem Beitrag *Pädagogik und Rationalität*, der zwei Jahre später erscheint: „Analyse der empirisch nachprüfbaren Prozesse und Kritik der Zwecke, denen solche Prozesse wie auch die Analyse selbst unterstellt werden, sind zusammengenommen erst die unteilbare Aufgabe der Erziehungswissenschaft“ (Mollenhauer, 1968, S. 67).

Für die tiefgreifenden Umbaumaßnahmen, die in der Folge notwendig werden – es gilt die Erziehungswissenschaft als eine Disziplin zu entwerfen, welche die Orientierung an den Geisteswissenschaften hinter sich lässt, ohne ihre hermeneutische Expertise zu verraten, und sich den Sozialwissenschaften gegenüber öffnet, ohne in einen schlichten Positivismus abzugleiten –, erweisen sich die wissenschaftstheoretischen Arbeiten von Habermas als überaus hilfreich (vgl. Blankertz, 1979; Peukert, 1983). Sie erlauben es, ein neues disziplinäres Selbstverständnis als praktische Sozialwissenschaft

3 Und sie boten überdies einer Generation junger Hochschullehrer/-innen die Möglichkeit, sich von jenen Vertretern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die sich in der Zeit des Nationalsozialismus diskreditiert hatten, nun auch (wissenschafts-)politisch eindeutig abzugrenzen. Es waren nicht eben wenige, die – bisweilen ausgeprägte – Affinitäten zur NS-Ideologie zu erkennen gegeben hatten (vgl. Eierdanz & Kremer, 2000).

zu entwickeln und sich gegenüber dem Bereich der Gesellschaft zu öffnen. Obwohl hierzu längst gehaltvolle Arbeiten vorliegen – erinnert sei nur an Emile Durkheims Antrittsvorlesung und Siegfried Bernfelds *Sisyphos* –, besteht in den 1960er-Jahren ein beträchtlicher Nachholbedarf. Anders jedoch als Durkheim und Bernfeld, welche die gesellschaftlichen Beharrungskräfte betonen, akzentuiert Mollenhauer (1968, S. 66–67) das Moment der Überschreitung: „Stimmt es nämlich, daß die Gesellschaft kein bloßes Repetitionsphänomen ist, dann fällt der Pädagogik als Praxis wie als Theorie die Aufgabe zu, in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen.“

Die gesellschaftlichen Verhältnisse müssen daher nicht allein zum Gegenstand der Analyse gemacht, sie müssen auch überwunden werden. In der Folge gerät das Generationenverhältnis auf neue Weise in den Blick: Anstatt die nachfolgende Generation zum Adressaten des kulturellen Erbes zu machen, das es anzueignen gilt, wird sie nun zum Hoffnungsträger – und tritt als neues „revolutionäres Subjekt“ auf die Bühne. Die „Neuankömmlinge“ (Arendt) galt es denn auch nicht auf das Bestehende zu verpflichten, sondern in den Dienst des Neuen zu stellen.

Wie tiefgreifend diese Neuorientierung ausfällt, zeigt sich auch daran, dass in den 1960er-Jahren die Sorge um die „einheimischen Begriffe“ (Herbart) kaum einmal artikuliert wird. Emanzipation und Mündigkeit werden rasch zu zentralen Vokabeln des pädagogischen Diskurses, die immer dann aufgerufen werden, wenn es gilt, das Verhältnis von individueller Entwicklung und gesellschaftlicher Transformation zu qualifizieren. Deutlich wird dies in einem Beitrag Klafkis: „Die Förderung des einzelnen Kindes zur (...) Mündigkeit hin wird erst möglich, wenn die Beschränkung der pädagogischen Sorge auf das Individuum aufgehoben und die Dialektik individueller und gesellschaftlicher Emanzipation *dadurch* in den Blick gerät, daß die jeweiligen sozialen Bedingungen sowie die gesellschaftlich-politischen Funktionen der Erziehung untersucht werden“ (Klafki, 1976, S. 46, Hervorheb. im Orig.). Dabei komme der Ideologiekritik eine besondere Bedeutung zu: Erst wenn die Vertreter/-innen der Kritischen Erziehungswissenschaft deren Methoden beherrschten, seien sie in der Lage, die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse aufzudecken, die auch noch die wissenschaftlichen Diskurse prägten. Wollte die Erziehungswissenschaft Mündigkeit des Einzelnen sowie die Emanzipation der Gattung befördern, müsse sie in ein Stadium der Reflexivität eintreten.

III. Ende der Hegemonie

Bald darauf begannen sich die Kräfteverhältnisse zu ändern (vgl. Fend, 1984). Dominierte die Kritische Erziehungswissenschaft in den 1960er- und den frühen 1970er-Jahren nicht allein den pädagogischen Diskurs, sondern auch die öffentliche Rede über Erziehung, formierte sich nun der Widerstand. Die „Selbstverständlichkeit“, mit der die Angehörigen der „intellektuellen Linken (...) das kulturelle Milieu“ prägen konnten, hatten diese – so Habermas (1982, S. 8) rückblickend – bald darauf eingebüßt. Besondere Bedeutung kam dabei dem Symposium ‚Tendenzwende‘ (1974) und dem Forum

„Mut zur Erziehung“ (1978) zu. Verstärkt wurden diese Veranstaltungen, die auch jenseits der Wissenschaft auf große Resonanz stießen, von der fachinternen Kritik, die bald an Schärfe zunahm und von schrillen Tönen nicht immer frei war. Während etwa der Philosoph Robert Spaemann (1971) die pädagogische Entleerung und Überhöhung politisch-juristischer Vokabeln monierte und der Soziologe Helmut Schelsky (1975) Ressentiments gegen Intellektuelle schürte, ging der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Brezinka mit seinen Fachkolleg/-innen besonders unversöhnlich ins Gericht. In *Die Pädagogik der Neuen Linken*, die er 1971 publizierte, zieht er diese des Totalitarismus, sah sie in „ihrem Kampf gegen die Idee der wertfreien Wissenschaft im Bunde mit Lenin, Stalin und Hitler“ (Brezinka, 1981, S. 73) – und entwarf eine Art Steckbrief, in dem er deren Vertreter/-innen und ihre Publikationsorgane namentlich aufführte (vgl. Brezinka, 1981, S. 93–101).⁴

Von den Vertreter/-innen der Kritischen Erziehungswissenschaft war es Mollenhauer, der die Phase der Selbstkritik einleitete. Ersichtlich mutierte das pädagogische Feld – seine Einrichtungen, Akteure und Praktiken – in den späten 1960er- und frühen 1970er-Jahren zu einem Akteur, dem nicht eben wenig zugemutet wurde: Er sollte nicht allein garantieren, dass die ihm anvertrauten Kinder und Jugendlichen eine unversehrte, mündige Spielart der Subjektivität entfalteten, sondern auch sicherstellen, dass die Herrschaftsverhältnisse überwunden, gesellschaftliche Herausforderungen bewältigt und schließlich auch noch die Emanzipation des Menschengeschlechts befördert wurde (vgl. Rieger-Ladich, 2000, S. 160–267).

Mollenhauers Kritik, die er 1978 formuliert, besaß auch deshalb besonderes Gewicht, weil sie eben nicht von dem Vertreter einer konkurrierenden Theorieströmung vorgetragen wurde, sondern von einem der Protagonisten der Kritischen Erziehungswissenschaft selbst. Und so wendet er sich in seinen *Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft* denn auch nicht grundsätzlich gegen die Befassung mit den Arbeiten Adornos oder Habermas'; er beklagt stattdessen die „falsche Rezeption der Kritischen Theorie“ (Mollenhauer, 1982, S. 256). Sie blieb deshalb hinter ihren Möglichkeiten zurück, weil sie oberflächlich und kurzatmig verlief sowie Ernsthaftigkeit und Gründlichkeit vermissen ließ. Noch schwerer wog, dass die Eigentümlichkeiten der pädagogischen Reflexion vernachlässigt worden seien: Weder wurde kritisch bilanziert, welcher Preis für die Umcodierung der pädagogischen Semantik zu entrichten sei, noch wurden die Folgekosten der eifrig betriebenen Ideologiekritik überschlagen: „Die Analyse des Faktischen, wie detailliert und ‚kritisch‘ auch immer, begründet keine Handlungsrichtungen, eröffnet keine praktische Perspektive“ (Mollenhauer, 1982, S. 256). Auch

4 Parallel vollzieht sich der Aufstieg der Systemtheorie. Niklas Luhmann gewinnt zu Beginn der 1970er-Jahre rasch an Kontur durch seine Auseinandersetzung mit Habermas, die auf der Bühne des Suhrkamp-Verlags öffentlichkeitswirksam ausgetragen wird. Diese Debatte verändert die Theorielandschaft nachhaltig und etabliert ein neues konkurrierendes Paradigma. Bald legt Luhmann – gemeinsam mit Karl Eberhard Schorr (1979) – seine Studie „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ vor, die von manchen Fachvertreter/-innen als Frischzellenkur, von anderen hingegen als versuchter Theorieputsch wahrgenommen wird (vgl. Michael Geiss in diesem Heft und Rieger-Ladich, 2013).

die Zuwendung zu Habermas' diskurstheoretischen Studien der 1970er-Jahre stünde in der Gefahr, kategoriale Verwirrung zu stiften: Aller Wertschätzung für herrschaftsfreie Kommunikation zum Trotz bleibe das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling asymmetrisch (vgl. Mollenhauer, 1982, S. 265).

IV. Denken in Konstellationen

Als sich in den 1980er-Jahren erneut Vertreter/-innen der Erziehungswissenschaft der Kritischen Theorie zuwenden, geschieht dies unter anderen Vorzeichen. Nachdem 1982 die Übersetzung von Jean-François Lyotards *La condition postmoderne* erschienen war, die das Ende der emanzipatorischen Narrative verkündete, kam Habermas zu einer ähnlichen Einschätzung. Er konstatierte nicht nur die „Erschöpfung utopischer Energien“, sondern auch die auffällige Konjunktur, welche die Vertreter einer radikalisierten Vernunft- und Machtkritik – namentlich Jacques Derrida und Michel Foucault – erführen (vgl. Habermas, 1985, S. 141, 144). So sehr sich also die Diskurstheorien unterscheiden, die Lyotard und Habermas ausgearbeitet haben, stimmen sie doch darin überein, dass die Zukunft für große Bevölkerungsgruppen nicht länger als Projektionsfläche von Hoffnungen, Erwartungen und Utopien erscheint, sondern Ängste, Befürchtungen und Sorgen widerspiegelt.

Sichtet man die Beiträge, die in jener Zeit vorgelegt wurden, fällt sofort auf, dass sie sich nicht nur im Tonfall deutlich von den älteren Texten unterscheiden, sondern auch in ihrer Stoßrichtung: Die Beschäftigung ist nun sehr viel grundsätzlicher; die Texte der Frankfurter Schule werden nicht länger auf Hinweise zur konkreten Forschungspraxis befragt; vielmehr werden sie nun wahrgenommen als Beiträge, welche die Selbstgefährdung der Moderne in zuvor ungekannter Schonungslosigkeit freilegen. Obwohl Habermas noch immer gelesen wird (vgl. Masschelein, 1991), verschieben sich die Interessen: Neben der *Dialektik der Aufklärung* sind es die späten Arbeiten Horkheimers und insbesondere Adornos, die nun intensiv diskutiert werden (vgl. Schäfer, 1990; Kelle, 1992).⁵

Deutlich wird dies in den Beiträgen von Helmut Peukert: Hatte er in einem früheren Text die Theoriegeschichte der Frankfurter Schule rekonstruiert und moniert, dass es versäumt worden sei, sich auf dem Boden der eigenen Theorietradition von deren Texten herausfordern zu lassen (vgl. Peukert, 1983, S. 212), erinnerte er einige Jahre später an Adornos Radiobeitrag *Erziehung nach Auschwitz*. Er attestiert der Eröffnungspassage, dass diese wie „ein schmerzender Stachel in der Erziehungswissenschaft gewirkt“ (Peukert, 1990, S. 127) habe, und plädiert dafür, Auschwitz als epochale Zäsur zu begreifen, vor der sich jede Form wissenschaftlichen Denkens – und damit auch die päd-

5 Das Moment der Negativität wird besonders akzentuiert in den Arbeiten Andreas Gruschkas (1988). Als Schüler von Herwig Blankertz war er Mitbegründer des Münsteraner *Instituts für Pädagogik und Gesellschaft* und ist seit vielen Jahren als Mitherausgeber der *Pädagogischen Korrespondenz* tätig, die „Kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft“ betreibt.

agogische Reflexion – zu verantworten habe. Wolle man vor der Diagnose der *Dialektik der Aufklärung* nicht kapitulieren, müssten alle Anstrengungen darauf gerichtet werden, der von Habermas propagierten kommunikativen Rationalität zum Durchbruch zu verhelfen.

Was bei Peukert anklingt, der auch an Traditionen jüdischen Denkens anknüpft, die sich nicht der Kritischen Theorie zurechnen lassen, macht Käte Meyer-Drawe (1992) in einem Text zum Gegenstand, der die Gegenüberstellung Frankfurt (resp. Projekt der Moderne) vs. Paris (resp. Antihumanismus) als irreführende Alternative zurückweist. Nicht zuletzt gegen das von Habermas selbst bemühte Freund-Feind-Schema spricht sie sich dafür aus, die innerhalb der Tradition der europäischen Moderne entwickelten Vorstellungen von Emanzipation zu verteidigen, ohne Zurückhaltung in der Kritik der Vernunft zu üben: „Ein Plädoyer für Vernunftpotentiale einer in sich ambivalenten Aufklärung kann die Selbstkritik der Vernunft nicht absorbieren“ (Meyer-Drawe, 1992, S. 101). Anstatt die französischen Vertreter/-innen des Poststrukturalismus vor den Richterstuhl der Vernunft zu zitieren, käme es darauf an, beides zu leisten: über verantwortbare Handlungsorientierungen nachzudenken, ohne dabei doch die elementare Verletzlichkeit des Menschen zu unterschlagen.

Kritik zu praktizieren steht daher vor neuen Herausforderungen: Sie muss damit rechnen, dass die Aufklärung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen einen ungleich höheren theoretischen Aufwand erfordert und dass entsprechende Konzepte auch jenseits des Frankfurter Instituts entwickelt werden. Die Aufgabe selbst bleibt unverzichtbar, so Meyer-Drawe (1990, S. 41): „Das Aufbegehren gegen Herrschaft, die aufgrund ihrer subtilen Institutionalisierungen und ihrer Verlagerung von körperlicher Tortur zu zivilisierender Disziplinierung immer unsichtbarer und damit undurchschaubarer (...) wird, ist weiterhin Aufgabe kritischen Denkens.“ Welche Form diese neue Variante der Kritik, die sich auch weiterhin auf Theoriebestände der Frankfurter Schule bezieht, diese aber zu anderen Theoretiker/-innen in Beziehung setzt, annehmen kann, zeigt sie in *Illusionen von Autonomie*. Im Zwiegespräch mit dem Spätwerk Adornos und dem Maurice Merleau-Pontys entwickelt sie einen „offenen Denkstil“ (Meyer-Drawe, 1990, S. 41), der unnachgiebig prüft, ob der Begriff der Autonomie tatsächlich geeignet ist, der *conditio humana* auf die Spur zu kommen – oder ob er nicht eher die Geschichte der Selbstverkenntung verlängert.

Dieses Denken in Konstellationen, das sich nicht auf eine Theorietradition – und sei es jene der Kritischen Theorie – verpflichten lässt, wird auch von Jan Masschelein (1991) praktiziert. Im selben Jahr, in dem die Übersetzung seiner Dissertation zu Habermas' Kommunikationstheorie erscheint, legt er zwei Beiträge zur pädagogischen Handlungstheorie vor (vgl. Masschelein, 1996a, 1996b). Im Wissen um die wissenschaftspolitischen Kämpfe, die den Rhein als Grenze bemühen (vgl. Waldenfels, 1995), bezieht er sich auf Habermas *und* Derrida, auf Arendt *und* Levinas – und legt nahe, dass ihre besondere Sensibilität für die Verletzbarkeit menschlicher Kommunikation darin begründet liegt, dass sie „trotz ihrer unbestreitbaren Verschiedenheit in gewissem Maße eine gemeinschaftliche Intuition und (...) einen gemeinsamen Reflexionsausgangspunkt vertreten: das Schreckliche eines totalitären Staates“ (Masschelein, 1996a, S. 110).

V. Subversion als Produktivkraft

Vor eineinhalb Dekaden lässt sich innerhalb des pädagogischen Diskurses ein neuerliches Interesse an der Kritischen Theorie beobachten. Nachdem Heinz Sünker und Heinz-Hermann Krüger (1999) einen Band vorgelegt hatten, der die *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn* sieht, erschien 2003 ein Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*, das „Kritik in der Pädagogik“ zum Gegenstand machte, bevor nur ein Jahr später die Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie den Tagungsband „Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik“ (Pongratz, Nieke & Masschelein, 2004) publizierte.

Wertet man diese Publikationen aus, fällt auf, dass sich die Öffnung gegenüber Theorieströmungen, die ebenfalls für sich in Anspruch nehmen, „kritisch“ zu verfahren, weiter verstärkt hat. Suchen Sünker und Krüger (1999, S. 8) die Fortschreibung und „Neubegründung“ der Kritischen Erziehungswissenschaft noch dadurch zu leisten, dass sie den Kontakt zu Vertreter/-innen verwandter Theorieströmungen aus dem anglo-amerikanischen Raum herstellen, präsentieren die Herausgeber des Beiheftes und des Kommissionsbandes Beiträge, die überwiegend bildungsphilosophisch argumentieren – und daran erinnern, dass der Begriff der Kritik in der Tradition der europäischen Moderne eine Vielzahl von Varianten kennt (vgl. Euler, 2004). Zugleich wird deutlich, dass die Inanspruchnahme eines „kritischen Zugangs“ längst kein Privileg mehr jener ist, die sich auf die Kritische Theorie beziehen. Dominieren im Band zur „Kritischen Erziehungswissenschaft“ noch solche Beiträge, stellt sich in „Kritik in der Pädagogik“ allein Masschelein (2003) in diese Tradition. Auch der Tagungsband der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie dokumentiert eine Ausweitung des Begriffs der Kritik: Hier finden sich neben theoriegeschichtlichen Beiträgen auch solche, die sich mit Gilles Deleuze, Pierre Bourdieu und Judith Butler auseinandersetzen; allein Krassimir Stojanov (2004) wendet sich mit Honneth einem Vertreter der Frankfurter Schule zu.

Und selbst wenn mit dem Konzept der Anerkennung von Vertreter/-innen des pädagogischen Diskurses ein Konzept aufgegriffen wird, das seit den Arbeiten Honneths im Zentrum der Theoriearbeit der jüngeren Frankfurter Schule steht, geschieht dies nicht ohne Blick für alternative Zugänge. So konstatieren zwar Alfred Schäfer und Christiane Thompson (2010, S. 18) in der Einleitung zu ihrem Band *Anerkennung*, dass Honneths Begriff von Anerkennung deshalb von Interesse sei, weil er es gestatte, „die Bedeutung gelungener pädagogischer Beziehungen für die pädagogischen Adressaten herauszustellen“; aber sie verweisen eben auch darauf, dass er in der Gefahr stehe, die machtförmige Regulierung von Praktiken der Anerkennung zu unterschätzen. Und so setzen sich die Beiträger/-innen des Bandes eben nicht nur mit Honneth auseinander, sondern auch mit Judith Butler (vgl. Balzer & Ricken, 2010).

Die Gründe für diese Verschiebung liegen nicht allein in den konflikthaften Beziehungen miteinander konkurrierender theoretischer Strömungen; sie verweisen auch auf die veränderten Bedingungen, unter denen gegenwärtig noch Kritik formuliert werden kann. Auch wenn hierzu erste Publikationen vorliegen (vgl. Latour, 2007; Jaeggi & Wesche, 2008; Celikates, 2009), verdient die von Luc Boltanski und Ève Chiapello (2003) verfasste Studie *Le nouvel Ésprit du Capitalisme* besondere Aufmerksamkeit.

Ihre Analyse rezenter Managementliteratur verschafft nicht nur erhellende Einblicke in gesellschaftliche Transformationsprozesse; sie zeigt darüber hinaus auch auf, welche Rolle die Kritik für die Erneuerung des Kapitalismus spielt: Die Künstler- und Sozialkritik, die sich traditionell als Widerpart des Kapitalismus begreift, erweist sich tatsächlich als eine jener Kräfte, die (ungewollt) dessen permanente Neuerfindung befördern. Angetreten, den Kapitalismus zu kritisieren und ihn mit seinen zerstörerischen Effekten zu konfrontieren, betreiben die Künstler/-innen und Intellektuellen dessen Revitalisierung: „Insofern die Kritik des Kapitalismus in den Stand versetzt, eine Vorstellungswelt zu entwickeln, die notwendig ist, damit die Menschen sich auf den Prozess der Gewinnerzielung einlassen, stellt sie sich indirekt in den Dienst des Kapitalismus und ist eines der Instrumente, die ihm überhaupt erst Kontinuität verleihen. Das stellt die Kritik vor spürbare Schwierigkeiten, weil sie leicht in die Zwickmühle gerät, entweder nutzlos zu verhallen oder aber vereinnahmt zu werden“ (Boltanski & Chiapello, 2003, S. 523).

Diese „Schwierigkeiten“ nehmen noch weiter zu, insofern durch den Kreislauf von Kritik und Reanimierung des Kapitalismus nicht nur Kritik in der Gefahr steht, ihrer Funktion beraubt zu werden; auch die Begriffe werden ihrer Tradition entkleidet und für gegenteilige Zwecke eingesetzt. Wie weit dieser Prozess der Umschrift von Begriffen bereits fortgeschritten ist, haben Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (2004, S. 14) in ihrem *Glossar der Gegenwart* herausgestellt: „Konzepte wie Aktivierung, Empowerment, Partizipation und Flexibilität, deren Wurzeln auf die Kämpfe sozialer Emanzipationsbewegungen zurückweisen, haben sich in institutionelle Anforderungen und normative Erwartungen verwandelt – Subversion ist zur Produktivkraft geworden.“

VI. Frankfurt und Paris

Diese Phänomene zeigen nicht allein, dass zwischen den Feldern der Wissenschaft, der Kunst und der Ökonomie mit intensiven Austauschbeziehungen gerechnet werden muss; sie bilden zugleich den Hintergrund der Bemühungen, eklatante Missstände zu benennen, gesellschaftliche Pathologien zum Gegenstand zu machen und kritikwürdige soziale Verhältnisse als solche – eben: kritikwürdige – auszuweisen. Infrage steht nun, ob das Theoriebesteck der Frankfurter Schule noch geeignet erscheint, die Erforschung auch jener Weisen zu instrumentieren, durch die das pädagogische Feld und seine Akteur/-innen in den Abbau des Sozialstaats, die Erosion der demokratischen Kultur und die zunehmende gesellschaftliche Spaltung involviert sind (vgl. Crouch, 2008; Lessenich, 2009). Diese Frage, die für die Zukunft solcher Formen der pädagogischen Theoriebildung, die sich auf die Frankfurter Schule beziehen, von besonderer Bedeutung ist, ist bislang noch nicht ausreichend diskutiert worden. Gleichwohl zeichnen sich die Konturen einer Debatte ab. Ich skizziere sie, in dem ich zwei gegensätzliche Positionen vorstelle.

Karl-Heinz Dammer (2008, S. 10) hat in der *Pädagogischen Korrespondenz* die Frage nach dem „Gebrauchswert“ einer Kritischen Erziehungswissenschaft aufgewor-

fen und festgehalten, dass diese nicht umhinkomme, „sich mit dem gesellschaftlichen Bedeutungswandel ihrer Kategorien auseinanderzusetzen“. Auch wenn er die Gefahr der Entwertung des emanzipatorischen Vokabulars einräumt, hält er doch an ihm fest und knüpft seine Hoffnung daran, dass die paradoxe Verfasstheit kapitalistischer Gesellschaften eben auch gegenteilige Kräfte freisetzt. Und er spricht sich dafür aus, die „gesellschaftliche Legitimation und Funktionalität“ der Schule zu erforschen: Rückten diese Fragen wieder in das Zentrum des pädagogischen Diskurses, könnte sich die Kritische Erziehungswissenschaft als die „theoretisch am besten gewappnete Instanz“ (Dammer, 2008, S. 22) erweisen und einen Bedeutungsschub erfahren.

Armin Bernhard, Mitherausgeber des *Handbuch Kritische Pädagogik* (Bernhard & Rothermel, 1997) und einer der Initiatoren des bei der *Rosa-Luxemburg-Stiftung* angesiedelten Arbeitskreises ‚Kritische Pädagogik‘, teilt dieses Anliegen, sieht die kritische Semantik allerdings nicht in der Krise. Ihm gilt es als ausgemacht, dass „eine Kritik, die die bestehende Gesellschaft an den von ihr propagierten Idealen misst, kaum mehr Wirkungen provozieren“ könne (Bernhard, 2012, S. 21). Zugleich wendet er sich vehement gegen Fachvertreter/-innen, die sich den Arbeiten Foucaults zuwenden: „Die einseitige Fokussierung vieler erziehungswissenschaftlicher Ansätze auf den Machtbegriff Foucaults“ habe nicht allein „zu einer Verschleierung gesellschaftlich vermittelter Herrschaftsstrukturen geführt“, sondern auch den Blick „auf reale Emanzipationsblockaden und -chancen verstellt“ (Bernhard, 2012, S. 22). In das Zentrum der Aufmerksamkeit rückten diese erst, wenn Herrschaftsstrukturen neoliberaler Gesellschaften im Rückgriff auf die ältere Kritische Theorie sowie Antonio Gramscis Hegemoniekonzept analysiert würden.

Zu einer anderen Einschätzung gelangt Christiane Thompson, die „Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘“ ausmacht und die Ursachen hierfür nicht zuletzt in der Neigung von deren Vertreter/-innen zu binären Argumentationsfiguren (Autonomie vs. Heteronomie, Mündigkeit vs. Unmündigkeit etc.) sieht. Diese erscheinen ihr nur bedingt geeignet, die Erforschung von Subjektivierungspraktiken anzuleiten, und führen dazu, dass die „konkrete Genese, Funktion und Wirkung von Herrschaftsverhältnissen“ aus dem Blick gerate (Thompson, 2004, S. 43).

Ihr Plädoyer, Machtstrukturen und Herrschaftsverhältnisse stattdessen mit dem Instrumentarium Foucaults (1992) zu analysieren, wird auch von Masschelein geteilt. Dieser warnt ebenfalls vor den Selbstgewissheiten einer kritischen Attitüde und weist auf die schleichende Entwertung des kritischen Vokabulars hin: „Begriffe wie Autonomie, Selbstbestimmung, Kritik, Befreiung haben (...) die Fronten gewechselt (...)“ (Masschelein, 2003, S. 129). Das Programm, das Horkheimer seinerzeit formuliert hatte – die Zusammenhänge zu erforschen, die zwischen den Transformationen psychischer Dispositionen, ökonomischer Strukturen und kultureller Phänomene existieren –, habe nichts von seiner Gültigkeit verloren; es mache nur eben den Einsatz anderer theoretischer Mittel erforderlich. Anstatt mit Begriffen wie Subjektivität, Emanzipation und Kritik zu operieren und zu unterstellen, dass diese vordiskursive, mit dem Auftreten der Idee des Menschen garantierte Phänomene darstellten, gälte es vielmehr, sie als Ef-

fekte von Diskursen zu begreifen – und damit auch nach jenen Formen zu forschen, in denen das pädagogische Feld hierin verstrickt ist: „Eine solche ohne letztes Fundament auskommende kritische Erziehungswissenschaft müsste versuchen zu klären, wie die Begriffe Autonomie, kritische Bildung, Emanzipation usw. in Komplizenschaft mit der Geburt des modernen Subjekts und des ‚Regierens durch Individualisieren‘ stehen“ (Masschelein, 2003, S. 137).⁶

Kontrastiert man diesen Vorschlag, die erziehungswissenschaftliche Rezeption der Arbeiten der Kritischen Theorie nachzuzeichnen, der ein besonderes Augenmerk auf die Entwicklung innerhalb der Allgemeinen Pädagogik lenkte, nun abschließend mit jener innerhalb der Sozialpädagogik, fallen eine ganze Reihe von Parallelen auf. Der Soziologie insofern verwandt, als sie ebenfalls als Reaktion auf gesellschaftliche Krisenphänomene entstanden ist, wenden sich die Vertreter/-innen der Sozialpädagogik den frühen Arbeiten der Frankfurter Schule zu, um das „Doppelgesicht der Modernisierung“ (Hornstein, 1989, S. 168) zu erhellen und den „prinzipiell ambivalente[n] Charakter“ (Hamburger, 1997, S. 254) der eigenen (Teil-)Disziplin. Zunächst also – so Micha Brumlik in der Einleitung zu seinem Band *Advokatorische Ethik* – munitionierten die Arbeiten der Frankfurter Kollegen die Kritik an der Instrumentalisierung der Pädagogik: Ungleich populärer als Beiträge zu einer verantwortbaren pädagogischen Praxis waren in den 1970er-Jahren solche, die sich dem Bemühen verdankten, immer neue „Strategie[n] der Entlarvung“ zu entwickeln (Brumlik, 1992/2004, S. 8).

Und so war es denn auch das Wissen um das Versäumnis, die Frage nach normativ vertretbaren Handlungsmaximen mit der gebührenden Gründlichkeit bearbeitet zu haben, das in der darauffolgenden Dekade Habermas' *Theorie des kommunikativen Handelns* auf große Resonanz treffen ließ. Für Thomas Rauschenbach und Rainer Treptow etwa war diese auch deshalb besonders attraktiv, weil sie eben nicht als klassische Gesellschaftstheorie angelegt, sondern aus deren Verschränkung mit einer normativ imprägnierten Handlungstheorie hervorgegangen war. Sie suchen im Rückgriff auf Habermas' Unterscheidung von System/Lebenswelt allerdings nicht nur die „intermediäre Stellung“ der Sozialpädagogik neu zu bestimmen, sondern darüber hinaus auch dessen Typologie von Handlungsrationaltät zu einer Heuristik weiterzuentwickeln, die es ermöglichen soll, die komplizierten „„Mischverhältniss[e]““ (Rauschenbach & Treptow, 1984, S. 39, Hervorheb. im Orig., S. 56) begrifflich zu fassen, innerhalb derer ihre professionellen Vertreter/-innen agieren.

Neuere Beiträge lassen nun eine ähnliche Öffnung auch anderen Theorieperspektiven gegenüber erkennen, wie sie bereits innerhalb der Allgemeinen Pädagogik beobachtet wurde. Deutlich wird dies etwa in Michael Winklers (2011) Artikel „Kritische

6 Zwei unlängst vorgelegte Dissertationen zeigen auf überzeugende Weise, wie diese Form der Theoriearbeit geleistet werden kann: Während Carsten Bünger (2013) *Die offene Frage der Mündigkeit* verhandelt und zu diesem Zweck auf Heinz-Joachim Heydorn und Gernot Koneffke, aber auch auf Vertreter/-innen des Poststrukturalismus zurückgreift, arbeitet Christian Grabau (2013, S. 243–248) in *Leben machen* mit dem Instrumentarium Foucaults, um die komplizierten Verstrickungen zwischen Pädagogik und der Biomacht aufzuklären, und beschließt seine Studie mit Ausführungen zu „Möglichkeiten und Fallstricke[n] der Kritik“.

Sozialpädagogik“. Auch er weist, ebenfalls mit Blick auf die Arbeiten Boltanskis, darauf hin, dass gerade solche (sozial-)pädagogischen Bemühungen, die sich explizit als „kritische Unternehmungen“ zu erkennen geben, in der Gefahr stehen, sich letztlich als affirmativ zu erweisen und die herrschenden Verhältnisse zu stabilisieren – und eben nicht infrage zu stellen. Sozialpädagogik und Soziale Arbeit sind – so seine These – „gerade in ihrer Kritik produktiv geworden. Als kritische Instanz“ wurden sie „selbst ein generierendes Teil dieser Gesellschaft“, ohne dass ihren Vertreter/-innen dies bewusst geworden sei. Gegenüber dieser Instrumentalisierung der Kritik, die erneut auf die „Dialektik der Aufklärung“ verweise, helfe alleine die „Kritik an der Kritik“ und die Steigerung der Bemühungen um Selbstkritik (Winkler, 2011, S. 21, 32).

Die Stichworte hierfür liefert freilich nicht mehr die aktuelle Kritische Theorie. Habermas etwa taucht nur noch in Form einer ironischen Anspielung auf: Winklers Untertitel, der „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Vereinnahmung eines Zugangs“ in Aussicht stellt, spielt ersichtlich auf einen frühen Beitrag Habermas' zu dessen Kommunikationstheorie an. Dessen Sprachduktus wird hier nur noch in Form einer distanzierten Geste zur Wiederaufführung gebracht; ein ausgeprägtes systematisches Interesse lässt sich nicht mehr erkennen.

Infrage steht daher, ob die theoretischen Optionen einer Kritischen Erziehungswissenschaft nicht zu stark limitiert sind, wenn sie sich auf die Begriffe, Denkfiguren und Theorietraditionen beschränkt, die in der Frankfurter Schule entwickelt wurden (und werden). Dass in Frankfurt gegenwärtig das Interesse an Lagerkämpfen etwas abnimmt, legt etwa der Adorno-Preis nahe, der neben Jacques Derrida (2001) unlängst auch an Judith Butler (2013) verliehen wurde. Und so sei denn auch noch einmal an die bemerkenswerte Gründungsgeste erinnert, welche den Anfang der Institutsarbeit in den frühen 1930er-Jahren kennzeichnete: Um der irritierenden Integrationskraft einer auf der Ausbeutung des Proletariats beruhenden kapitalistischen Gesellschaftsordnung auf die Spur zu kommen, erging seinerzeit die Einladung an Vertreter der unterschiedlichsten Disziplinen. Die Herausforderungen, vor denen gegenwärtig die Erziehungswissenschaft steht, die auf vielfältige Weise in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse involviert – und diese aufzuklären verpflichtet – ist, sind durchaus nicht geringer. Wenn aber die „Reflexion der Wissenschaft auf sich selbst“, wie dies Horkheimer und Adorno (1944/1991, S. 123) in der *Dialektik der Aufklärung* festhielten, tatsächlich als das „Gewissen der Aufklärung“ gelten kann, dann muss *jedes* intellektuelle Unternehmen auf den Prüfstand. Und eben auch jenes Gebilde, das sich Kritische Erziehungswissenschaft nennt.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1951/1991). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Th. W. (1970/1990). *Ästhetische Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Arnold, M. (2004). Disziplin & Initiation. Die kulturellen Praktiken der Wissenschaft. In M. Arnold & R. Fischer (Hrsg.), *Disziplinierungen. Kulturen der Wissenschaften im Vergleich* (S. 18–52). Wien: Turia + Kant.

- Balzer, N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & Ch. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Schöningh.
- Benjamin, W. (1940/1991). Über den Begriff der Geschichte. In Ders., *Gesammelte Schriften* (Bd. I.2, S. 691–704). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bernhard, A. (2012). Kritische Pädagogik. Entwicklungslinien, Korrekturen und Neuakzentuierungen eines erziehungswissenschaftlichen Modells. In H. Adam & D. Schlönvoigt (Hrsg.), *Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten* (S. 13–31). Herausgegeben von der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Berlin: Manuskript.
- Bernhard, A., & Rothermel, L. (Hrsg.) (1997). *Handbuch Kritische Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Blankertz, H. (1979). Kritische Erziehungswissenschaft. In K. Schaller (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik* (S. 28–45). Bochum: Kamp.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2003). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1981). Soziologie und Philosophie in Frankreich seit 1945: Tod und Wiederauferstehung einer Philosophie ohne Subjekt. In W. Lepenies (Hrsg.), *Geschichte der Soziologie. Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin* (Bd. 3, S. 496–550). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brezinka, W. (1981). *Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik*. München/Basel: Reinhardt.
- Bröckling, U., Krasmann, S., & Lemke, T. (Hrsg.) (2004). *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brumlik, M. (1992/2004). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Berlin/Wien: Philo.
- Bünger, C. (2013). *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Butler, J. (2008). Kritik, Dissens und akademische Freiheit. *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 5(1), 3–22.
- Celikates, R. (2009). *Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dammer, K.-H. (2008). Brauchen wir noch eine „kritische Erziehungswissenschaft“? *Pädagogische Korrespondenz*, 38, 5–27.
- Demirovic, A. (1999). *Der nonkonformistische Intellektuelle*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eierdanz, J., & Kremer, A. (Hrsg.) (2000). „Weder erwartet noch gewollt“. *Kritische Erziehungswissenschaft im Kalten Krieg*. Hohengehren: Schneider.
- Euler, P. (2004). Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik. In L. A. Pongratz, W. Nieke & J. Masschelein (Hrsg.), *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik* (S. 9–28). Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. (1984). *Die Pädagogik des Neokonservatismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fleck, L. (1935/1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Gilcher-Holtey, I. (1998). Kritische Theorie und Neue Linke. In Dies. (Hrsg.), *1968. Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft* (S. 168–187). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grabau, Ch. (2013). *Leben machen. Pädagogik und Biomacht*. München: Fink.
- Groppe, C. (2008). Erziehung, Sozialisation und Selbstsozialisation als epochale Leitbegriffe und Deutungsmuster. In W. Marotzki & L. Wigger (Hrsg.), *Erziehungsdiskurse* (S. 75–93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gruschka, A. (1988). *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Habermas, J. (1969). Erkenntnis und Interesse. In Ders. (Hrsg.), *Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘* (S. 146–167). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1982). Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Stichworte zur ‚Geistigen Situation der Zeit‘. Bd. 1: Nation und Republik* (S. 7–9). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1985). Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. In Ders., *Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V* (S. 141–163). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1988). *Theorie des kommunikativen Handelns* (2 Bde.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hamburger, F. (1997). Sozialpädagogik. In A. Bernhard & L. Rothermel (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik* (S. 245–256). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Haraway, D. (1995). Situierendes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In Dies., *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 73–96). Frankfurt/New York: Campus.
- Honneth, A. (1990a). *Die zerrissene Welt des Sozialen. Sozialphilosophische Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1990b). Integrität und Mißachtung. *Merkur*, 44, 1043–1054.
- Honneth, A. (1998). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2011). *Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Horkheimer, M. (1931). *Die gegenwärtige Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts für Sozialforschung* (Frankfurter Universitätsreden XXXVII). Frankfurt a. M.
- Horkheimer, M. (1937/1992). Traditionelle und kritische Theorie. *Fünf Aufsätze* (S. 205–259). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Horkheimer, M., & Adorno, Th. W. (1944/1991). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hornstein, W. (1989). Fortschritt und Emanzipation. Auf der Suche nach Bezugspunkten sozialer Arbeit in einer veränderten geschichtlichen Lage. In K. Böllert & H.-U. Otto (Hrsg.), *Soziale Arbeit auf der Suche nach Zukunft* (S. 165–174). Bielefeld: KT-Verlag.
- Jaeggi, R., & Wesche, T. (Hrsg.) (2009). *Was ist Kritik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keckeisen, W. (1983). Kritische Erziehungswissenschaft. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* (S. 117–138). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kelle, H. (1992). *Erziehungswissenschaft und Kritische Theorie. Zur Entwicklungs- und Rezeptionsgeschichte*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kohli, M. (1981). ‚Von uns selber schweigen wir.‘ Wissenschaftsgeschichten aus Lebensgeschichten. In W. Lepenies (Hrsg.), *Geschichte der Soziologie. Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin* (Bd. 1, S. 428–464). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krüger, H.-H. (2008). Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In H. Faulstich-Wieland & P. Faulstich (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 237–263). Reinbek: Rowohlt.
- Latour, B. (2007). *Elend der Kritik*. Berlin/Zürich: diaphanes.
- Lessenich, St. (2009). *Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld: transcript.

- Masschelein, J. (1991). *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen Kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik*. Weinheim/Leuven: Deutscher Studien Verlag/Leuven University Press.
- Masschelein, J. (1996a). Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität. In J. Masschelein & M. Wimmer (Hrsg.), *Alterität – Pluralität – Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik* (S. 107–125). St. Augustin/Leuven: Academia/Leuven University Press.
- Masschelein, J. (1996b). Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In Ders. & M. Wimmer (Hrsg.), *Alterität – Pluralität – Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik* (S. 163–185). St. Augustin-Leuven: Academia-Leuven University Press.
- Masschelein, J. (2003). Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiter denken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46. Beiheft, 124–141.
- Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim.
- Meyer-Drawe, K. (1992). ‚Projekt der Moderne‘ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29. Beiheft, 93–103.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1982). Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung. Positionen, Perspektiven, Probleme* (S. 252–265). Paderborn/München: Schöningh.
- Oelkers, J. (1990). Hermeneutik oder Kulturpädagogik? Zur Bilanzierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In D. Hoffmann (Hrsg.), *Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen* (S. 31–47). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Peukert, H. (1983). Kritische Theorie und Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29(2), 195–217.
- Peukert, H. (1990). ‚Erziehung nach Auschwitz‘ – eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft. *Neue Sammlung*, 29, 127–140.
- Pollak, M. (1986). Die Rezeption Max Webers in Frankreich. Fallstudie eines Theorietransfers in den Sozialwissenschaften. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38, 670–684.
- Pongratz, L. A., Nieke, W., & Masschelein, J. (Hrsg.) (2004). *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rauschenbach, Th., & Treptow, R. (1984). Sozialpädagogische Reflexivität und gesellschaftliche Rationalität. Überlegungen zur Konstitution sozialpädagogischen Handelns. In S. Müller, H.-U. Otto, H. Peter & H. Sünker (Hrsg.), *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik II. Theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen* (S. 21–71). Bielefeld: AJZ.
- Rieger-Ladich, M. (2000). *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK.
- Rieger-Ladich, M. (2010). Gedächtnis der Kämpfe. Neue Impulse für die Disziplingeschichtsschreibung. In C. Dietrich & H.-R. Müller (Hrsg.), *Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik* (S. 227–243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rieger-Ladich, M. (2013). Kältebad und Schocktherapie. Niklas Luhmann als Charismatiker zweiter Ordnung. In P. Bühler, Th. Bühler & F. Osterwalder (Hrsg.), *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren* (S. 73–90). Bern: Haupt.
- Schäfer, A. (1990). Kritische Pädagogik – Vom paradigmatischen Scheitern eines Paradigmas. In D. Hoffmann (Hrsg.), *Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen* (S. 111–125). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schäfer, A., & Thompson, Ch. (Hrsg.) (2010). *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh.
- Schelsky, H. (1975). *Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Schmidt, Ch. (2012). Die Kritische Theorie der Frankfurter Schule als Projekt. *Philosophische Rundschau*, 59, 50–77.
- Spaemann, R. (1971). Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation. Zur Ideologisierung von Rechtsbegriffen. In S. Oppolzer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft* (S. 317–324). Wuppertal/Ratingen/Kastellaun: Alois Henn.
- Stojanov, K. (2004). Kritische Gesellschaftstheorie als Bildungstheorie. Zum anerkennungstheoretischen Begriff ‚innerweltliche Transzendenz‘ aus bildungstheoretischer Perspektive. In L. A. Pongratz, W. Nieke & J. Masschelein (Hrsg.), *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik* (S. 51–65). Opladen: Leske + Budrich.
- Sünker, H., & Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1999). *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a. M.: Suhrkamp.*
- Tenorth, H.-E. (1996). Normalisierung und Sonderweg. Deutsche Erziehungswissenschaft in historischer Perspektive. In M. Borelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik* (Bd. II, S. 170–182). Hoheneggen: Schneider.
- Thompson, Ch. (2004). Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 39–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von Mallinckrodt, R. (2004). „Discenting, surely, even for those versed in French intellectual pyrotechnics“. Michel de Certeau in Frankreich, Deutschland und den USA. In R. Habermas & R. von Mallinckrodt (Hrsg.), *Interkultureller Transfer und nationaler Eigensinn. Europäische und anglo-amerikanische Positionen der Kulturwissenschaft* (S. 221–241). Göttingen: Wallstein.
- Wacquant, L. (1993). Bourdieu in America: Notes on the Transatlantic Importation of Social Theory. In C. Calhoun, E. LiPuma & M. Postone (Hrsg.), *Bourdieu: Critical Perspectives* (S. 235–262). Cambridge: Polity Press.
- Waldenfels, B. (1995). *Deutsch-Französische Gedankengänge*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Weitin, Th., & Wolf, B. (Hrsg.) (2012). *Gewalt der Archive. Studien zur Kulturgeschichte der Wissensspeicherung*. Konstanz: Konstanz University Press.
- Wiggershaus, R. (1989). *Die Frankfurter Schule. Geschichte, Theoretische Entwicklung, Politische Bedeutung*. München: dtv.
- Winkler, M. (2002). *Klaus Mollenhauer. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Winkler, M. (2011). Kritische Sozialpädagogik. Oder: vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Vereinnahmung eines Zugangs. In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Theoriebildung in der Sozialen Arbeit. Entwicklungen in der Sozialpädagogik und der Sozialarbeitswissenschaft* (S. 17–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Markus Rieger-Ladich, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Münzgasse 26, 72070 Tübingen, Deutschland
E-Mail: markus.rieger-ladich@uni-tuebingen.de