



Leseprobe aus Bernhard, Rothermel und Rühle, Handbuch Kritische Pädagogik,

ISBN 978-3-7799-3132-4

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3132-4)

isbn=978-3-7799-3132-4

Einleitung

Armin Bernhard, Lutz Rothermel, Manuel Rühle

Das *Handbuch Kritische Pädagogik* versteht sich als Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Es will einen ersten Einblick in die Inhalte eines Studiums bieten, das sich aus guten Gründen Pädagogik nennt: Pädagogik als Theorie *und* Praxis der Bildung und Erziehung. Angesichts der Fülle an propädeutischer erziehungswissenschaftlicher Literatur, der zahlreichen Einführungen in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft und ihr Studium sowie einer stattlichen Anzahl von Nachschlagewerken zu allgemeinen und speziellen Themen der Pädagogik könnte dem vorliegenden Band entgegengehalten werden, dass die Disziplin mit einführender Literatur doch hinreichend ausgestattet sei. Wenn wir dennoch mit dem *Handbuch Kritische Pädagogik* einen weiteren Versuch unternehmen, in Gegenstände, Problemstellungen und Arbeitsfelder der Pädagogik einzuführen, so hat dies seinen Grund im gegenwärtigen Zustand der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, den wir als *Verlust ihrer wissenschaftlichen Kritikfähigkeit gegenüber der Gesellschaft und damit zugleich als Verlust ihrer gesellschaftspolitischen Verantwortung* bezeichnen. Dieser Zustand schlägt sich auch in den meisten jüngeren Darstellungen nieder, die sich um eine wissenschaftliche pädagogische Propädeutik bemühen: Wir vermissen in der Einführungspublizistik die *durchgängig* gesellschafts- und politikkritische Perspektive sowohl auf die Disziplin selbst als auch auf die Praxis von Bildung und Erziehung, welche als Grundvoraussetzung eines mündigkeitsorientierten pädagogischen Handelns angesehen werden muss. Die Wiederherstellung der wissenschaftlichen Kritikfähigkeit und der gesellschaftlichen Verantwortung der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, zu der das vorliegende Handbuch einen bescheidenen Beitrag leisten will, ist zwar ein Erfordernis, das aus dem reflexiven Anspruch einer jeden Wissenschaft resultiert. Angesichts der gegenwärtigen, neoliberal geprägten gesellschaftlichen Lebensbedingungen mit ihren immer offener in Erscheinung tretenden enthumanisierenden Folgen drängt sich diese Aufgabe jedoch in verstärktem Maße auf.

Kritische Pädagogik befindet sich heute in einer spezifischen Phase kapitalistischer Gesellschaftsentwicklung, die bereits Mitte der 1970er Jahre politisch eingeleitet wurde und die sich mittlerweile mit all ihren problematischen Begleit- und Folgephänomenen voll entfaltet hat. Kern dieser Entwicklungsphase ist eine tiefgreifende Umstrukturierung der Produktionsformen und Arbeitsverhältnisse, welche die gesamten Lebensbedingungen der heute lebenden Men-

schen bestimmt. Die vorausgegangene, fordistische¹ Etappe des Kapitalismus war durch eine relative innergesellschaftliche Stabilität gekennzeichnet, die durch kontinuierliches ökonomisches Wachstum, hohes Lohnniveau, expansiven Massenkonsum, umfassende staatliche Verteilungs- und Vollbeschäftigungspolitik, sozialstaatliche Absicherung und befriedete Klassenverhältnisse gekennzeichnet war (vgl. Hirsch 1990; Ptak 2007). Das fordistische Modell des Kapitalismus geriet in die Krise, als es nicht mehr in der Lage war, eine zur Steigerung der kapitalistischen Gewinne hinreichende Erhöhung des Wirtschaftswachstums zu garantieren. Der verstärkte internationale Wettbewerb um sogenannte Standortvorteile übte Druck auf die Lohn-, Wirtschafts- und Sozialpolitik der Nationalstaaten aus; die fordistische Regulation der Klassenbeziehungen, der Arbeitsverhältnisse und der Sozialordnung wurde zunehmend als Hindernis für die Realisierung des Ziels der Profitmaximierung angesehen. Neue Produktionstechniken und Formen der Arbeitsorganisation auf der Basis hochentwickelter, computerbasierter technologischer Produktivkräfte entstanden. Die nun eintretende, als gesellschaftliche Modernisierung verkaufte neoliberale Umgestaltung kapitalistischer Produktions-, Arbeits- und Lebensverhältnisse zerstörte das fordistische Regulationsmodell durch spezifische Strategien der Liberalisierung, Privatisierung und Deregulierung. Die Aufkündigung des Klassenkompromisses (Sozialpartnerschaft von Kapital und Arbeit), die Auflösung standardisierter Lohnarbeitsverhältnisse und die Demontierung des Sozialstaates führten zu einer Entsicherung und Destabilisierung der Lebensbedingungen der Menschen und damit zu einer Steigerung des gesellschaftlichen Konfliktpotenzials. Diese Prozesse, die in Deutschland mit der Reformagenda der rot-grünen Bundesregierung in den frühen 2000er Jahren eine neue Dimension erhielten, stellen eine veränderte Ausgangssituation für die Kritische Pädagogik her, die nicht ohne Konsequenzen für ihre Anlage, ihren Zuschnitt und ihre Fragestellungen bleiben kann. Armut wurde in einer der reichsten Volkswirtschaften der Erde innerhalb weniger Jahre wieder zum wirkmächtigen Sozialisationsfaktor. Insbesondere der von der Wirtschaft eingeforderte, gravierende Abbau der sozialstaatlichen Sicherungssysteme und die systematische Prekarisierung von Beschäftigungsverhältnissen führte zur Labilisierung von Lebenslagen breiter Bevölkerungskreise, was sich notwendig auf die Sozialisation und die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse niederschlagen musste. Pädagogische Theorie und Praxis unterliegen diesen Bedingungen in vielfältiger Form und müssen sie daher als ihre gesellschaftliche Ausgangssituation grundlegend in ihre Denk- und Handlungszusammenhänge einbeziehen.

Wir haben das Handbuch im Untertitel als Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft ausgewiesen. Diese Formulierung kritisiert die Re-

1 Die industriepolitische Konzeption des Fordismus ist nach dem US-amerikanischen Automobilhersteller Henry Ford (1863–1947) benannt.

duktion von Pädagogik auf Erziehungswissenschaft, ein Terminus, der sich seit Mitte der 1960er Jahre zunehmend durchgesetzt hat. Ausgangspunkt für den Wechsel der Begrifflichkeit war die in der damaligen wissenschaftspolitischen Situation proklamierte „realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“ (Roth 1963): Bis zu jenem Zeitpunkt war Pädagogik vornehmlich geisteswissenschaftlich orientiert und analysierte die vorgefundene *Erziehungswirklichkeit* (Dilthey, Flitner) fast ausschließlich auf der Grundlage ideengeschichtlicher und hermeneutischer Interpretationsverfahren. Die erfahrungs- und sozialwissenschaftliche Erforschung der Bedingungen pädagogischen Handelns dagegen, in Ländern wie Frankreich, England oder den USA längst etabliert, hatte bis dahin in Westdeutschland nicht Fuß gefasst. Mit der Umgestaltung von Pädagogik in eine Wissenschaft, die wesentlich auf empirischen Forschungsmethoden aufbaut, glaubten vor allem die Vertreterinnen und Vertreter des Positivismus bzw. des Kritischen Rationalismus, den Wissenschaftscharakter der Disziplin erstmalig sichern zu können.

Im Begriff der *Erziehungswissenschaft*, der den der Pädagogik ersetzen sollte, schlug der Versuch durch, pädagogische Forschung nur noch ausschließlich nach Maßstäben sogenannter exakter Naturwissenschaften zu betreiben. Nur diejenigen Ergebnisse sollten noch als wissenschaftlich gelten, die mit den Mitteln empirisch-analytischer (oftmals rein quantitativer) Forschung ermittelt werden konnte. Abgewertet wurden damit aber gleichzeitig Dimensionen der Erziehungswirklichkeit, die mit den Methoden der empirischen Sozialforschung kaum oder gar nicht messbar bzw. nur qualitativ erfassbar sind, etwa die gedanklich-begriffliche Reflexion des Bildungsgeschehens in seiner Spezifität. Philosophische Überlegungen zum Bildungsbegriff, zur Menschwerdung und Subjektentwicklung können schlichtweg nicht in empirischen Daten aufgelöst werden, sie entziehen sich dem methodischen Raster quasi naturwissenschaftlicher Datenerfassung, obwohl sie prinzipiell wissenschaftlich erschließbar sind. Mit der Herauslösung des *Bildungsbegriffs* aus dem Etikett der Disziplin wurde weiterhin eine bildungsphilosophische Traditionslinie verleugnet, die mit der Entstehung der bürgerlich-neuzeitlichen Gesellschaft die Theorie der Bildung mitbegründet und damit pädagogische Theorie überhaupt wesentlich hervorgebracht hatte. Diesem Bedeutungsverlust in der Selbstbezeichnung der Disziplin soll mit der von uns gewählten Formulierung entgegengewirkt werden. Keineswegs ist mit unserer Kritik der Anlehnung von Erziehungswissenschaft an das Ideal exakter Naturwissenschaften eine Ablehnung empirischer Forschungsmethoden verbunden. Diese dürfen jedoch kein Selbstzweck sein, sie haben sich vor den Inhalten der erziehungswissenschaftlichen Forschung auszuweisen und müssen in die philosophischen Fragehorizonte einer kritischen Sozialphilosophie und Gesellschaftstheorie eingebunden sein, wenn sie nicht naiv unter die Regie hegemonialer Gruppierungen gestellt werden wollen.

Wenn wir Pädagogik als Erziehungs- und Bildungswissenschaft begreifen,

so entspricht diese Formulierung *im Singular* der disziplinpolitischen Verortung der Pädagogik. Streng davon abzugrenzen ist der Begriff der ‚Bildungswissenschaften‘, der in der BRD etwa ab Anfang der 2000er Jahre, also erst nach unserer im Handbuch von 1997 vorgenommenen Etikettierung der wissenschaftlichen Pädagogik als Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Eingang in die universitären pädagogischen Ausbildungsgänge fand. Bildungswissenschaften in diesem, gegenwärtig vorherrschenden Verständnis meint ein Konglomerat verschiedener teildisziplinärer Zugriffe auf pädagogische Phänomene, von denen die Erziehungswissenschaft nur noch einen Teil ausmacht. Die sogenannten Bildungswissenschaften sind nicht als *Reflexionswissenschaften*, sondern primär als *Anwendungswissenschaften* konzipiert. Als transdisziplinäre Grundlage für die Ausbildung pädagogischer Professionen stellen sie eine Mischung von vor allem technologisch-anwendungsorientierten Elementen aus Pädagogischer Psychologie, Lehr-Lern-Psychologie, Bildungsökonomie, Bildungssoziologie und betriebswirtschaftlichen Steuerungsmodellen dar (zur Kritik vgl. Casale et al. 2010). Allgemeine Pädagogik sowie die Sozial- und Ideengeschichte von Bildung und Erziehung sind in den Bildungswissenschaften nur randständig verankert, obgleich sie für den Aufbau eines pädagogischen Reflexions- und Urteilsvermögens und damit für die pädagogischen Professionen konstitutiv sind. Die drohende Auflösung von Pädagogik in anwendungsorientierten Bildungswissenschaften würde zur Zersetzung der erziehungswissenschaftlichen Fachsystematik führen und den zentralen Stellenwert der Herausbildung eines kritischen pädagogischen Reflexions- und Urteilsvermögens dispensieren.² Kritische Pädagogik dagegen impliziert eine von einem kritischen Bildungsbegriff angeleitete Auffassung von Bildungswissenschaft, in der die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen sich nicht auf die Beherrschung sozialtechnologischer Verfahren der Menschenformung reduzieren lässt.

Wenn von einem *Handbuch Kritische Pädagogik* die Rede ist, so äußert sich darin die Forderung, dass das Moment der Kritik die Einführung in Gegenstände, Inhalte und Arbeitsfelder der Pädagogik konzeptionell anleiten soll. Die Perspektive auf die Pädagogik als eine kritische Wissenschaft kennt einen Traditionsstrang, der sich mindestens bis in die ersten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts zurückverfolgen lässt (vgl. Stein 1980, S. 11). Schon in der Ära des Deutschen Kaiserreichs und der Weimarer Republik wurden Untersuchungen vorgelegt, die die gesellschaftliche Reproduktionsfunktion der Erziehung thematisierten und die Sozialisationsverläufe von Arbeiterkindern erforschten (vgl. Rühle 1922; Bernfeld 1925; Kanitz 1925). Diese verdienstvollen Vorarbei-

2 Entgegen der Bezeichnung ‚Bildungswissenschaften‘, die aus dem OECD-Begriff der *Learning Sciences* abgeleitet wurde, ist dort, anders als in dem von uns verwendeten Terminus der Bildungswissenschaft, kein Begriff der Bildung mehr bestimmend, der Bildung als emanzipatorische Kraft der Subjektwerdung versteht.

ten zu einer sozialistischen Erziehungstheorie als Kernelemente einer Kritischen Pädagogik wurden durch den Faschismus abrupt unterbrochen. Auch im Westdeutschland der Nachkriegszeit blieben diese Pädagogik-Modelle über Jahrzehnte verschüttet, bis sie unter dem Einfluss der studentischen Protestbewegung Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre erneut der Rezeption zugänglich gemacht wurden und damit intensiv diskutiert werden konnten.

Im Westdeutschland der 1970er Jahre versammelten sich unter dem Etikett *kritisch* vor allem diejenigen Ansätze, die Pädagogik unter Bezugnahme auf die Geschichts- und Gesellschaftstheorie von Karl Marx und deren Weiterbearbeitung durch die Kritische Theorie entwickelten, welche 1933 aus Deutschland verdrängt worden war und nach Jahren der Emigration in den USA nach Kriegsende erneut in Frankfurt am Main Fuß fasste. Bei aller Unterschiedlichkeit dieser Ansätze, die unter Bezeichnungen wie *kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft*, *kritisch-kommunikative Erziehungswissenschaft*, *kritisch-konstruktive Pädagogik*, *kritisch-materialistische Pädagogik* und/oder *kritische Bildungstheorie* firmierten, kristallisierte sich ein gemeinsames zentrales Moment heraus, welches die Ausweisung der jeweiligen Pädagogik-Verständnisse als kritisch rechtfertigt: die *herrschafts- und ideologiekritische Perspektive auf Erziehungs- und Bildungsprozesse*. Von diesen Positionen her war Kritik nicht einfach nur als bewusst-reflexiver Umgang mit Forschungsergebnissen und Problemstellungen im Bildungsbereich zu bestimmen (etwa mit Fragen der Verlässlichkeit sogenannter Leistungstests oder der daraus zu ziehenden praktischen Konsequenzen); sie meinte in erster Linie die systematische Überprüfung der gesellschaftlich-historischen Voraussetzungen, denen sowohl die pädagogische Praxis als auch die Erziehungs- und Bildungswissenschaft unterliegen. Die Kriterien dieser systematischen Überprüfung ergaben sich aus dem emanzipativen Erkenntnisinteresse Kritischer Pädagogik: Maßstab der Kritik war die Zielperspektive der Realisierung individueller und kollektiver Mündigkeitspotentiale, ein normativer Anspruch, unter dem nicht nur die unmittelbaren pädagogischen Verhältnisse, sondern auch die diese einrahmenden und maßgeblich mitbedingenden gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse beurteilt werden mussten. Eine umfassende Gesellschaftsanalyse war und ist hierfür die notwendige Bedingung. Denn eine Wissenschaft, die ihre geschichtlichen, ökonomischen und politischen Kontexte ignoriert, verbleibt „im naiven politische[n] Systembezug“ (Gamm 1983, S. 88) und verfährt in der Folge verantwortungslos gegenüber der Gesellschaft und ihren Problemlagen.

Um diese in vielen – historischen wie gegenwärtigen – Pädagogik-Modellen vorherrschende Unbedachtheit zu überwinden, musste die Erziehungs- und Bildungswissenschaft dazu übergehen, ihre Gegenstände aus der jeweiligen politisch-gesellschaftlichen Interessenkonstellation heraus zu bestimmen (vgl. Blankertz 1979, S. 42; Wulf 1983, S. 137 ff.). Die Kritische Pädagogik erweiterte damit ihr Blickfeld um die ökonomischen und politischen Rahmenbedingun-

gen, die bestehenden Herrschaftsverhältnisse, die hegemonialen Interessen in ihrem fundamentalen Einfluss auf Praxis und Theorie der Bildung und Erziehung (vgl. Gamm 1972; Mollenhauer 1976, S. 12). Nach Maßgabe des Kriteriums der Kritik an den gesellschaftlich-historischen Voraussetzungen von Erziehung und Erziehungswissenschaft – die Perspektive der geschichtlichen Verwirklichung von Mündigkeit, Emanzipation und Autonomie in Erziehungs- und Bildungsprozessen – wurden sowohl die gesellschaftlichen Gegebenheiten, die die Bedingungen des Aufwachsens und der Bildung beeinträchtigten, als auch die Versuche in den Blick genommen, Bildung und Erziehung politisch zu vereinnahmen und partikularen Herrschaftsbestrebungen dienstbar zu machen. Das Erkenntnisinteresse Kritischer Pädagogik richtete sich demzufolge auf die Gestaltung und Veränderung der Bildungs- und Erziehungspraxis in Richtung einer Realisierung von mehr Mündigkeit und Autonomie der Menschen (vgl. Klafki 1979, S. 104 ff.).

Der Grundsatz der Kritik bedeutet also keineswegs ein beliebiges Beanstanden bestimmter Positionen oder Sachverhalte. Gemeint ist damit nicht das alltagsweltliche Verständnis des Wortes, in dem gelegentlich schon die eigene Meinungsäußerung oder die willkürliche Bewertung eines Sachverhalts mit Kritik verwechselt wird. Dieser Umstand seiner alltagsweltlichen Abnutzung hat das Wort *Kritik* immer stärker zu einer abgegriffenen, nichtssagenden Vokabel geraten lassen. Kritik muss, wenn sie begründet nachvollziehbar sein will, ihren Standort und ihre Kriterien rational entwickeln und offenlegen. Sie bedeutet systematische wissenschaftliche Überprüfung und Beurteilung eines spezifischen Problemgegenstands. Kritik ist nicht nur eine Frage der formalen Logik, sondern ebenso eine Frage des gesellschaftlichen Ausgangspunktes und der Intentionen, die mit dieser Kritik verwirklicht werden sollen (vgl. Resch/Steinert 2011). Ihr Maßstab in der Pädagogik ist die höchstmögliche Mündigkeit der Menschen, die sich in Bildungs- und Erziehungsprozessen befinden, damit aber auch die emanzipative Veränderung der Gesellschaft vor dem Hintergrund wachsender globaler Herausforderungen wie ökonomische Ungleichheit und Ausbeutung, Rassismus und Neofaschismus, ökologische Krisen, gewaltsam erzwungene Migration, Gewalt in den Geschlechterverhältnissen, strukturelle in-nergesellschaftliche wie internationale Friedlosigkeit etc.

Für das Vorhaben eines *Handbuchs Kritische Pädagogik* bedeutet diese Selbstetikettierung als ‚kritisch‘, dass die gängigen Darlegungen und Diskussionsformen von Bildungsangelegenheiten und Erziehungsproblemen nicht unwidersprochen akzeptiert werden dürfen. Was im Studium und in der Realität an pädagogischen Problemsichten und Handlungswissen präsentiert wird, muss der wissenschaftlichen Prüfung standhalten. Das heißt: Erziehungswissenschaftliche Theorien, pädagogische Einsichten, Modellvorstellungen, Menschenbilder und Methoden sind permanent auf ihre Legitimationsbasis hin zu überprüfen: Auf welcher normativen Grundlage beruhen sie, inwiefern weisen

sie diese aus und machen sie einer rationale Bearbeitung zugänglich? Welche politisch-ökonomischen Zusammenhänge und Entwicklungen schlagen sich in welcher Form und mit welchen Konsequenzen darin nieder? Welche gesellschaftlichen Akteure beeinflussen die wissenschaftlichen und medialen Diskurse über Bildung und Erziehung? Welchen Einfluss haben sie auf bildungspolitische Programme und Entscheidungen, welche Interessen verfolgen sie dabei, welche Mittel verwenden sie, um diesen zur Durchsetzung zu verhelfen? Welche unmittelbaren und mittelbaren Auswirkungen hat dies für die pädagogische Praxis in ihren unterschiedlichen Kontexten? Kritisch zu verfahren bedeutet in diesem Zusammenhang auch, zu bestimmen, welche Fragen, welche Aspekte, welche Dimensionen in pädagogischen Zusammenhängen unerörtert bleiben. Denn schon die Auswahl bzw. Ausgrenzung bestimmter Themen, Theorien und Inhalte ist ein Vorgang, in den gesellschaftspolitische Interessen eingehen. Im Zuge der wachsenden Abhängigkeit erziehungswissenschaftlicher Forschung von Drittmitteln und privatwirtschaftlichen Forschungsfinanzierungen nehmen Wirtschaftslobby und Großkonzerne in steigendem Maße und immer direkter Einfluss auf die Auswahl der Forschungsgegenstände und die Definition der Forschungsfragen, was einen gravierenden Demokratieverlust von Wissenschaft bedeutet. Gleichzeitig wird der Grundsatz wissenschaftlicher Autonomie durch eine staatliche Wissenschafts- und Bildungspolitik systematisch untergraben, die einer sozialdarwinistischen Exzellenzideologie verfallen ist und mittels struktureller Unterfinanzierung der Universitäten, wettbewerbsbasierter Forschungsförderung und Prekarisierung von Beschäftigungsverhältnissen einen massiven Druck zur Anpassung an den wissenschaftlichen Mainstream erzeugt. Unter neoliberalen Gesellschaftsverhältnissen haben dementsprechend Themen Konjunktur, die in der (auch) auf Demokratisierung und den Abbau sozialer Ungleichheiten gerichteten Reformphase der 1960er und 70er Jahre aus guten Gründen nicht zu den relevanten Forschungsgegenständen gezählt haben: Hochbegabtenförderung zur Schaffung einer ‚Wissenselite‘, MINT-Bildung als Arbeitskräftequalifizierung in der ‚Wissensgesellschaft‘, Aufbau von Resilienzkompetenz für eine ‚eigenverantwortliche‘ Bewältigung der Folgen zentrifugaler Vergesellschaftung, ‚frühkindliche Bildung‘, um ‚lebenslanges Lernen‘ als Subjektdisposition von Anfang an zu verankern, Neurodidaktik für die sozialtechnologische ‚Optimierung‘ von Lehr-Lern-Prozessen etc. Symptomatisch für die gegenwärtige gesellschaftliche Situation ist gleichsam die Abwertung der erziehungswissenschaftlichen Erforschung gesellschaftlicher Grundsatzfragen und grundlegender Problemlagen. Während beispielsweise in den 1970er Jahren strukturelle Gewalt und gesellschaftliche Friedlosigkeit in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu zentralen Forschungsgegenständen zählten, sind diese mittlerweile fast vollständig aus der disziplinären Forschungsagenda verschwunden, obgleich die Verschärfung der innergesellschaftlichen wie der in-

ternationalen Gewaltverhältnisse doch eigentlich eine intensive Wiederaufnahme dieser Thematik nahelegen würde.

Viele erziehungswissenschaftliche Positionen verschweigen – ob absichtlich oder nicht, sei dahingestellt – diesen *Grundsachverhalt* der gesellschaftlichen Interessenbestimmtheit von pädagogischer Theorie, Forschung und Praxis. Sie verschweigen den Umstand, dass sich in wissenschaftlichen Diskursen und pädagogischen Handlungen – ungeachtet ihrer ‚Eigenlogik‘ – immer auch politische Interessen artikulieren. Demgegenüber sind kritische Ansätze der Pädagogik dazu gehalten, ihr *emanzipatives Erkenntnisinteresse* offen darzulegen und einer ständigen Selbstüberprüfung zu unterziehen. Diesem Prinzip wollen wir mit diesem Handbuch Nachdruck verleihen. Damit ist keine Verpflichtung auf eine bestimmte Theorietradition indiziert, etwa die des *Geschichtsmaterialismus* oder der *Kritischen Theorie*, auch wenn diesen Strömungen mitunter eine konstitutive Rolle bei der Bearbeitung der einzelnen Gegenstandsfelder dieses Handbuchs zukommt. Unvereinbar aber sind die Ansätze der hier versammelten Autorinnen und Autoren mit Positionen, die die gesellschaftlich-historische Grundsatzkritik an pädagogischen und pädagogisch relevanten Inhalten und Fragestellungen umgehen oder gar den politischen Charakter aller Bildungs- und Erziehungsprobleme aus ihren Überlegungen kategorisch ausklammern. Die Beiträgerinnen und Beiträger eint vielmehr eine gesellschaftskritische Grundauffassung ihrer Themen und eine dementsprechende Herangehensweise an die Gegenstände ihrer Forschung, was als eine Grundvoraussetzung jeder reflektierten pädagogischen Praxis anzusehen ist, die nicht in kurzschlüssige pädagogische Aktionen verfallen will (vgl. Kritische Pädagogik 2015; Rühle et al. 2017).

Seit der Herausbildung kritischer pädagogischer Ansätze Mitte/Ende der 1960er Jahre gab es immer wieder Versuche aus der Disziplin heraus, diese Ansätze wissenschaftlich zu diskreditieren (vgl. beispielsweise Brezinka 1981; Uhl 1990). Eine scheinbar günstige Gelegenheit für die endgültige Entsorgung dieses Projektes bot die politische Situation Ende der 1980er Jahre, als sich die Auflösung des real existierenden Sozialismus abzeichnete und der neoliberal reorganisierte Kapitalismus seinen vorläufigen Siegeszug antrat. Die nun einsetzenden Angriffe auf die Kritische Pädagogik schlugen sich sicherlich nicht zufällig bereits in der erziehungswissenschaftlichen Einführungsliteratur nieder, bietet diese doch die Möglichkeit, den Studierenden von Beginn ihres Studiums an eine vorurteilsbelastete Sicht auf kritische Wissenschaft zu vermitteln. In mehreren propädeutischen Darstellungen wurde versucht, eine von grundsätzlicher Gesellschaftskritik geleitete Erziehungs- und Bildungswissenschaft für obsolet zu erklären (Lenzen 1994a; Lenzen 1994b). Nicht nur wurde ihren Vertreterinnen und Vertretern indirekt Indoktrination vorgeworfen³; darüber hin-

3 So heißt es bei Dieter Lenzen: „Für Studienanfänger ist es von besonderer Wichtigkeit, daß sie sich darauf verlassen können, durch eine Einführung nicht unbemerkt indoktriniert zu werden,

aus wurde der Kritischen Pädagogik eine verfehlte Theoriekonzeption attestiert, die zu einer „hybriden Übersteigerung des Kritik-Prinzips in allen Lebensbereichen“ geführt habe (Lenzen 1994b, S. 10).

Einführungen in die Pädagogik dieser Art befinden sich im Mainstream gesellschaftlich hegemonialer Ideologien. Nach der demokratischen Aufbruchphase in der BRD in den 1960er und 70er Jahren wurde eine bis in die Gegenwart reichende gegenemanzipatorische Tendenzwende eingeleitet, in deren Folge wissenschaftliche Modelle, die sich der Gesellschaftskritik verpflichtet wissen, immer stärker an den Rand gedrängt wurden.⁴ Die pädagogische Theorieszene zeigte sich gegenüber dem gesellschaftlichen Anpassungsdruck als wenig widerständig. Systemtheoretische, konstruktivistische und postmodernistische Ansätze unterschiedlicher Spielart erwiesen sich als weitaus verträglicher im Hinblick auf die Aufgabe einer Stabilisierung neoliberaler Gesellschaftsverhältnisse (zur Kritik vgl. Pongratz 2004; Bierbaum et al. 2014) als die sperrigen Modelle des Marxismus und der Kritischen Theorie (vgl. hierzu auch den Beitrag von Lutz Rothermel in diesem Band). Der Kritischen Pädagogik sollte jede Relevanz im Hinblick auf eine humane Bewältigung der Probleme unserer industriekapitalistischen Zivilisation abgesprochen werden. Pädagogik sollte insbesondere von der Verpflichtung auf Herrschafts- und Ideologiekritik abgekoppelt werden. Damit werden Wissenschaft und Theorie von ihrer brisanten Aufgabe entbunden, rational begründet Stellung zu beziehen: zu den zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen, zum Grundverhältnis von Herrschaft und Emanzipation, zum katastrophalen Umgang der Gesellschaft mit Natur, zum imperialen Gebaren unseres ‚westlichen‘ Zivilisationsmodells im internationalen System. Schleichende, aber tiefgreifende semantische Veränderungen auf der Ebene des wissenschaftlichen Diskurses begleiten diese Entwicklungen: Aus sozialen Widersprüchen werden Paradoxien und Ambivalenzen, ökonomisch motivierte Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse werden in sprachliche Performanzen umgedeutet, Klasse und Schicht lösen sich in pluralisierten Lebenslagen auf, strukturelle Gewaltverhältnisse verlieren sich in gesellschaftlich vorgeblich nicht mehr klar zuordenbaren Milieus. Die Vokabel vom individualisierten Lebensstil und von aktiv ihre Wirklichkeit konstruierenden Akteuren verzaubert die hässliche Welt der Konkurrenz in ein abenteuerliches, wenngleich riskantes Unternehmen in Sachen Selbstverwirklichung. In einer Zeit, in der ein gesellschaftskritisches Begriffsinstrumentarium dringlicher denn je ist, wird es vom vorausseilenden Opportunismus schrittweise abgebaut.

und daß die Autoren ihre Position nicht heimlich hegen, sondern argumentativ offenlegen, in ausdrücklicher Auseinandersetzung mit den Alternativen.“ (Lenzen 1994a, S. 7)

- 4 Die sogenannte Wiedervereinigung von BRD und DDR inklusive die verheerende Abwicklung der DDR-Pädagogik (vgl. Jahrbuch für Pädagogik 1992) hat dieser antiemanzipatorischen Welle neuen Auftrieb verliehen, gesellschaftskritische Modelle schienen nun endgültig diskreditiert.

Intellektuelle aber sind, soweit sie der gesellschaftlichen Verantwortung ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit gerecht werden sollen, zur Kritik verpflichtet. Die Erziehungs- und Bildungswissenschaft befindet sich nicht in einem macht- und interessenfreien Raum, sondern steht unter dem permanenten Druck spezifischer Erwartungshaltungen, die von einflussreichen gesellschaftlichen Gruppierungen an sie herangetragen werden. Wie in anderen Wissenschaften befördert dieser Druck auch in der pädagogischen Disziplin die Tendenz, sich opportunistisch „der jeweils stärksten Realitätsmacht anzupassen“ (Negt 1995, S. 358). Das neoliberale Wissenschaftsverständnis hat ihn als ‚Peer Pressure‘ zum Teil seines Programms gemacht und induziert ihn auf allen Ebenen des Wissenschaftsbetriebs, um Forschung im Dienste ökonomischer Interessen stromlinienförmig zu machen. Damit droht zugleich eine elementare Sinnbestimmung wissenschaftlicher Praxis systematisch ausgetrieben zu werden: die Intention, die Bildungsverhältnisse einer Gesellschaft im Interesse an ihrer Humanisierung und emanzipativen Neugestaltung zu analysieren und auszuleuchten. Wenn die bestehende Erziehungsrealität aber nicht lediglich bestätigt, sondern verändert und in einem nicht technologisch verkürzten Sinne *verbessert* werden soll, müssen diejenigen Intellektuellen, die sich professionell mit der Erforschung von Subjektwerdungsprozessen befassen, ihr *geistiges Widerstandspotential* gegenüber den vielfältigen herrschaftsförmigen Enteignungstendenzen freisetzen. Es bedarf der Entbindung eigensinnigen, nicht funktional kanalisierten Reflexionsvermögens, um zu den drängenden Bildungsfragen Stellung zu nehmen, was ein distanziertes Verhältnis zu den Zentren gesellschaftlicher Macht erfordert. Kritik muss in diesem Zusammenhang als eine Form des aktiven Widerstands in einer strukturell unmündigen Gesellschaft wahrgenommen und realisiert werden. Das vorliegende Buch ist der Versuch, Bildungs- und Erziehungsprozesse in diesem Sinne entgegen ihrer vorherrschenden Lesart zu reflektieren.

Das *Handbuch Kritische Pädagogik* gliedert sich in sechs Abteilungen, die nach systematischen Gesichtspunkten konzipiert wurden. Diesen vorangestellt haben wir den Beitrag von Lukas Eble zum Thema „Studium der Pädagogik“, womit wir dem einführenden Charakter des Handbuchs Rechnung tragen und eine erste Orientierungshilfe für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragestellungen geben möchten.

In den ersten beiden Abteilungen werden zunächst historische und systematische Grundlagen sowie die Grundbegriffe der Pädagogik aus kritischer Sicht dargelegt. Vor dem Hintergrund der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte pädagogischen Denkens und seiner zentralen Problemstellungen wird hier das elementare analytische Instrumentarium für die Auseinandersetzung mit Erziehungs- und Bildungsfragen umrissen.

Die dritte Abteilung dokumentiert die Tatsache, dass sich erziehungs- und bildungswissenschaftliche Reflexionen auf verschiedene Dimensionen ihrer his-