

Emanzipation in Widersprüchen Eine problematisierende Spurensuche zwischen Kritischer Bildungstheorie und machtanalytischer Subjektkritik

*Katharina Herrmann**

Zusammenfassung

Der Begriff Emanzipation ist eng verknüpft mit der Hoffnung auf Befreiung von einschränkenden und unterdrückenden Verhältnissen, mit Selbstermächtigung und Freiheit. Als Zeichen für Selbstbestimmung wird Emanzipation auch im pädagogischen Diskurs als Zielkategorie von Bildungsprozessen gesehen. Der vorliegende Beitrag möchte das gängige Verständnis von Emanzipation irritieren, indem er es mit der Kritischen Bildungstheorie nach Heinz-Joachim Heydorn und den machtanalytischen Überlegungen von Michel Foucault und Judith Butler konfrontiert. Dadurch ergibt sich eine theoretische Perspektive, die emanzipatorisches pädagogisches Handeln kritisch auf seine Involviertheit in die Machtproduktion hinterfragt, ohne sich jedoch von dessen Intention zu distanzieren.

Schlagwörter: Emanzipation, Kritische Bildungstheorie, Machtanalytik, Subjektivation

Emancipation in contradictions A problematizing search for traces between Critical Bildung Theory and power-analytic critique of subject

Abstract

The concept of emancipation is closely linked with the hope of liberation from restrictive and oppressive settings, with self-empowerment and freedom. As a sign of self-determination, emancipation can also be seen as a target of educational processes in the pedagogical discourse. This paper attempts to irritate the common understanding of emancipation by confronting it with the Critical Bildung Theory by Heinz-Joachim Heydorn and with the analysis of power by Michel Foucault and Judith Butler. This results in a theoretical perspective that challenges emancipatory educational action with respect to its involvement in the reproduction of power while accepting its intention.

Keywords: Emancipation, Critical Bildung Theory, analysis of power, subjectivation

* Katharina Herrmann, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Technische Universität Darmstadt, Alexanderstraße 6, 64283 Darmstadt. k.herrmann@apead.tu-darmstadt.de.
Die Autorin bedankt sich für viele hilfreiche Hinweise und konstruktive Anregungen, insbesondere in den detaillierten Gutachten, die bei der Entstehung dieses Textes einen wertvollen Beitrag geleistet haben.

„Interessant ist [...] eine Problematisierung von Emanzipation, die nicht mit einer groben Verwerfungsgeste operiert, sondern den Gehalt von Emanzipation durch ihre Problematisierung hindurch umschreibt und neu fasst“ (Bünge 2013a: 8f).

1. Emanzipation im Diskurs

Die Vorstellung, Emanzipation lasse sich über Bildungsprozesse anregen oder begleiten, findet sich in der Pädagogik als wirklichkeitsbezogene Tatsachefeststellung, programmatische Zielsetzung oder auch kritische Infragestellung. Der Versuch einer „problematisierenden Spurensuche“ nimmt Emanzipation als Begriff des pädagogischen Diskurses in den Blick und spürt jenen diskursiven Verstrickungen nach, die Emanzipation überhaupt erst als pädagogischen Begriff konstituieren und entweder *bedeutsam*, *anstrebenswert* oder *kritikwürdig* erscheinen lassen. Zugleich etablieren sich mit der Kategorie Emanzipation entsprechende Betrachtungsweisen, Analysefelder und Argumentationsfiguren, die immer auch mit einem Ausschluss *anderer* begrifflicher Verwendungen und Interpretationen einhergehen (vgl. Rieger-Ladich 2002: 14-17). Daher ist eine eindeutige, universelle und historisch unabhängige Bedeutung des Emanzipationsbegriffs fragwürdig und es sollte die Kontingenz der Beziehung zwischen Emanzipation und Bildung betont werden. Diese Kontingenz lässt deren Analyse besonders interessant werden, weil hierbei nicht nur disziplinäre Normalitätsvorstellungen und ihre diskursive Erzeugung in den Blick geraten, sondern ebenso produktive Machtpraktiken, die über den Begriff Emanzipation ihre Wirkung entfalten. Damit wird dann auch das disziplinäre Selbstverständnis zum Analysegegenstand: „Die Leitbegriffe, die die Kommunikation innerhalb der Erziehungswissenschaft organisieren, müssen [...] vor allem daraufhin untersucht werden, in welcher besonderen Weise sie die Erforschung der *conditio humana* anleiten, welche Fragestellungen sie nahelegen und welche Frageperspektiven sie systematisch ausgrenzen.“ (ebd.: 17, Hervorh. i. Orig.) Im Folgenden soll deswegen weniger einer begriffsgeschichtlichen Rekonstruktion von Emanzipation als vielmehr in einer exemplarischen Betrachtung der konzeptionellen Verwendung theoretisch nachgespürt werden (vgl. Bünge 2013a: 8). Durch die kritische bildungstheoretische Perspektive Heinz-Joachim Heydorns sowie die philosophischen Arbeiten Michel Foucaults und Judith Butlers wird dabei eine herrschafts- und subjektkritische Problematisierung

subtiler Machtwirkungen möglich, die sich über die diskursive Hervorbringung des Begriffs Emanzipation als pädagogische Selbstverständlichkeit entfalten.

Der Versuch einer theoretisch-systematischen Spurensuche basiert auf dem – wenn auch nur fragmentarischen – Nachvollzug historischer Bedeutungsveränderungen, der aufzeigt, dass Emanzipation gerade kein kontinuierliches Projekt ist und keinen „ursprünglichen“ Sinn“ (Rieger-Ladich 2002: 23) besitzt. Erste Spuren finden sich in der römischen Antike, in der *emancipatio* die Entlassung des Sohnes aus der väterlichen Verantwortung bedeutet (vgl. Ribolits 2013: 23). Diese Begriffsbedeutung im Sinne einer *passiven* Befreiung in die Selbstverantwortung verschiebt sich im Zuge der Aufklärung des 18. Jahrhunderts zum aktiven Prozess der Selbstermächtigung und tritt damit zunehmend in Konkurrenz zum Begriff der Mündigkeit (vgl. Rieger-Ladich 2002: 33f). Im 19. Jahrhundert wird Emanzipation – und nicht Mündigkeit – zum „politischen Kampfbegriff“ (Ribolits 2013: 23) antikolonialer, jüdischer und feministischer Bestrebungen um Gleichstellung: „Mit Emanzipation wurde dabei jeweils die Integration von bisher in ihren Rechten beschränkten Personengruppen in die allgemein geltenden gesetzlichen Bestimmungen angesprochen.“ (ebd.: 23f) Emanzipation avanciert „auf diese Weise zu einem verheißungsvollen und semantisch überaus flexiblen ‚Bewegungsbegriff‘ [...], der politische Hoffnungen und Erwartungen transportiert und somit auch eine revolutionäre Qualität hinzugewinnt“ (Rieger-Ladich 2002: 34). Im neuzeitlichen Kontext ist der Emanzipationsbegriff eng mit Vorstellungen von Selbstbefreiung und Selbstbestimmung verbunden und „impliziert eine Bezugnahme auf das Eingangsversprechen der bürgerlichen Moderne“ (Ribolits 2013: 24), dass allen Bürgern die gleichen Rechte zustehen.¹ In den 1960er Jahren wird Emanzipation zur Leitkategorie theoretischer Verortungen einer Kritischen Erziehungswissenschaft, in der „das selbstreflexive, rationale und kritische Individuum“ (ebd.: 25) zur Zielsetzung subjektivierender pädagogischer Praktiken wird. Über die Reflexion der eigenen Abhängigkeit und Fremdbestimmung soll sich das Subjekt in emanzipatorischen Bildungsprozessen

¹ An dieser Stelle sei jedoch darauf verwiesen, dass die (männlichen) Bürger natürlich nur einen Teil der damaligen Gesellschaft darstellten und es sich somit keinesfalls um eine Emanzipationsforderung für *alle* gesellschaftlichen Gruppen handelte. Hieraus ergeben sich deshalb auch Fragen an eine *bürgerliche* Pädagogik (vgl. Messerschmidt 2007: 148f).

dem Ideal der Autonomie annähern: Gegen die „Unterdrückung der potentiell autonomen Subjekte und die Anpassungszwänge im Horizont gesellschaftlicher Herrschaftsformen sind die politischen und pädagogischen Emanzipationsprojekte gerichtet“ (Bünger 2013a: 10). Ab den 1970er Jahren veröffentlicht der Frankfurter Pädagoge Heinz-Joachim Heydorn eine Reihe bildungstheoretischer Schriften, die als Ausgangspunkt der Kritischen Bildungstheorie² gelten und sich inhaltlich deutlich von den Vorstellungen der Kritischen Erziehungswissenschaft um Klaus Mollenhauer, Wolfgang Lempert und Herwig Blankertz abgrenzen, indem pädagogisches Handeln als in sich widersprüchlich gefasst und Emanzipation nicht unabhängig von der gesellschaftlichen Rationalität gedacht wird.³ Die „Kritische Bildungstheorie‘ kann als explizit bildungstheoretisches Pendant einer kritischen Gesellschaftstheorie gelten“ (Bünger 2013b: 31); sie bezieht sich selbstkritisch auf bürgerliche Bildungsvorstellungen und beleuchtet die Einbindung von institutionalisierter Bildung in gesellschaftliche Reproduktionsprozesse. Aus Sicht der Kritischen Bildungstheorie ist Emanzipation kein problemloses Heilsversprechen der Pädagogik, sondern gerät als Zielkategorie von Bildung in das dialektische Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individueller Selbstbestimmung. Deshalb soll eine theoretisch-systematische Spurensuche zunächst der widersprüchlichen Konzeption von Bildung nachgehen, um herausstellen zu können, welche Funktion der Emanzipationsdiskurs in der disziplinären Selbstvergewisserung erfüllt und welche Effekte dies für das pädagogische Denken und Handeln hat (vgl. Rieger-Ladich 2002: 452).

2. Heinz-Joachim Heydorn: Zum Widerspruch von Bildung und Herrschaft

Heydorn geht es in seinen materialistisch-geschichtsphilosophischen Analysen stets um die Her-

² Die Bezeichnung Kritische Bildungstheorie stammt nicht von Heydorn selbst, sondern wurde erst später eingeführt: „Die Begrifflichkeit ‚Kritische Bildungstheorie‘ ist bei Heydorn selbst nicht zu finden, sondern als Bezeichnung für dessen Werk im Nachhinein von Mitdenkern und NachfolgerInnen gefasst worden.“ (Bünger 2009: 172, Fußnote 1)

³ Eine detaillierte Darstellung der Entstehung von Kritischer Erziehungswissenschaft und Kritischer Bildungstheorie sowie ihrer gegenseitigen Abgrenzung findet man in der leistungswerten Arbeit von Katarina Froebus (vgl. Froebus 2015).

stellung eines Bewusstseins für den gesellschaftlichen Charakter und die institutionelle Verortung von Bildung. In seinen bildungstheoretischen und pädagogischen Schriften⁴ zeichnet er im Kontext der Entwicklungsgeschichte von organisierter Bildung deren widersprüchliche Verfasstheit nach. Im Spannungsfeld von funktionaler Institutionalisierung, emanzipatorischen Befreiungsakten und ideologischen Vereinnahmungen stellt sich ihm die Frage nach den widersprüchlichen Möglichkeitsbedingungen von Bildung und Emanzipation (vgl. Bünger 2013b: 33). So begreift Heydorn institutionalisierte Bildung als „eine historisch zu datierende Erscheinung“ (Heydorn 1969: 187), die nur als Phänomen der jeweils konkreten geschichtlichen Situation verstanden werden kann. Sie ist unmittelbar an die Organisation der menschlichen Gesellschaft und deren Reproduktion gebunden. Heydorn sieht den historischen Ursprung von organisierter Bildung und somit den Beginn der „Emanzipationsgeschichte der Menschheit“ (Rieger-Ladich 2002: 184) in „der griechischen Aufklärung“ (Heydorn 1970b: 10): Die gestiegene Komplexität der sich entwickelnden Kleinstaatenswelt bringt die Notwendigkeit einer organisierten Form der Vermittlung kultureller, traditioneller und praktischer Kenntnisse mit sich. Die Menschen kehren sich zunehmend vom tradierten Wissen ab und es entsteht die Idee von Bildung, durch die der Mensch befähigt wird, „seine Sache in die eigene Hand“ zu nehmen und „Täter seiner Taten“ (ebd.: 21) zu werden: „Bildung [...] begreift sich als entbundene Selbsttätigkeit, als schon vollzogene Emanzipation. Mit ihr begreift sich der Mensch als sein eigener Urheber, versteht er, daß ihm die Ketten, die das Fleisch aufschneiden, von Menschen angelegt sind, daß es eine Aussicht gibt, sie zu zerreißen. Bildung ist eine neue geistige Geburt, kein naturalistischer Akt“ (ebd.: 9f). Der bezahlte Unterricht, den die Sophisten einer kleinen männlichen Oberschicht in Rhetorik, Staatskunst, Geometrie und Philosophie geben, zeigt jedoch schon die immanent widersprüchliche Verfasstheit von Bildung. Sie dient einerseits der „Habhaftwerdung“ (Heydorn 1972: 58) des Menschen, andererseits bezweckt sie herrschaftliche Reproduktion: „Ein früher und für alle zukünftige Entwicklung entscheidender Ansatz wird erkennbar: Die Gesellschaft sucht den Menschen für bestimmte, klar definierbare Zwecke zu begaben, die sich aus ihrem

⁴ Vgl. hierzu die ersten vier Bände der Studienausgabe der *Werke* von Heydorn (Wetzlar: Büchse der Pandora, 2004).

Interesse, einer gegebenen Machtlage, dem Entwicklungsstand ihrer Produktivkräfte ergeben. Sie begabt ihn nicht als Menschen, sondern immer nur partiell, sie bedarf seiner als Bruchstück.“ (Heydorn 1970b: 11) Trotz dieser Funktionalisierung beginnt nach Heydorn durch diese erste Form der Bildungsorganisation ein Emanzipationsprozess, der dem Menschen die spontane Selbstsetzung ermöglicht. Bildung versteht er „als Spontaneität, als nur auf sich selbst zurückführbare, originäre Größe, die durch keine fremde Bestimmung abgedeckt wird. Sie besitzt schöpferischen Charakter“ (ebd.: 21). Zugleich ist diese Spontaneität eine „rational vermittelte“ (ebd.: 22); die Freiheit, die sich über Bildung für den Einzelnen eröffnet, ist letztlich eine gesellschaftlich bedingte, eine „Freiheit des Menschen unter Zwängen“ (Heydorn 1969: 234). Die Emanzipationsversuche sind somit in ihrem Ausgang unbestimmt, es gibt weder Gewissheit für das Gelingen oder Scheitern dieser Bestrebungen noch einen Automatismus für die historische Entwicklung der Menschheit: „Die Idee der Bildung löst auf diese Weise einen Selbstversuch des Menschen aus, dessen Ausgang völlig offen bleibt.“ (Rieger-Ladich 2002: 187) Dieser Selbstversuch, eingebettet in widersprüchliche Gesellschaftsstrukturen, führt im 18. Jahrhundert zum Kampf gegen die feudale Herrschaftsordnung. Das aufstrebende Bürgertum zu Zeiten der Aufklärung nutzt Bildung in institutionalisierter Form, um seinen gesellschaftlichen Aufstieg zu befördern und abzusichern: „Die aufsteigende bürgerliche Klasse hatte befreiende Mündigkeit als Ziel aller Bildung gesetzt; die Bildungsorganisation war in Wahrheit erst ihre Schöpfung. Sie hatte Bildung zum Instrument des Klassenkampfes gemacht, den entscheidenden Kontrapunkt zur Unterwerfung gesetzt, die Radikalität des Gedankens an die Wirklichkeit herangeführt.“ (Heydorn 1972: 62) Die umfanglichere Durchsetzung organisierter Bildung im Laufe des 19. Jahrhunderts lässt jedoch den konstitutiven Widerspruch deutlich zutage treten. Die neuen Produktionsweisen der fortschreitenden Industrialisierung im westlichen Europa und die sich etablierende kapitalistische Gesellschaftsordnung drängen das befreiende Moment der bürgerlichen Bildung zunehmend in den Hintergrund: „Je mehr das Bürgertum im Zuge der Industrialisierung [...] Bildungsprozesse zur Entwicklung der Produktivkräfte in Dienst nimmt, desto mehr liefert es die Bildung partiellen Zwecken aus.“ (Pongratz 2013: 88) Dabei wird die Kluft zwischen dem Ideal einer umfassenden Menschenbildung, die Neuhumanisten wie Wilhelm von Humboldt zu Beginn des 19. Jahrhunderts hoffnungsvoll der Pädagogik

zuschreiben, und der Realität der institutionellen Bildungsorganisation immer offensichtlicher. Ist Bildung für das aufstrebende Bürgertum im Feudalstaat zunächst Mittel, um eine seiner ökonomischen Bedeutung entsprechende gesellschaftliche Anerkennung zu erlangen, und somit Symbol des emanzipatorischen Aufstiegs, verkehrt sie sich mit zunehmender Realisierung zum Instrument der bürgerlichen Herrschaftssicherung: „Die wachsende Masse des Industrieproletariats [...] hat mit neuhumanistischer Bildung nichts zu schaffen. Sie soll sich – wenn überhaupt – mit einer Produktionsbildung bescheiden, die auf bloße Verwertbarkeit abzielt, während das Bürgertum das Privileg für sich beansprucht, die Türen zum Elysium des griechischen Menschen aufzustoßen.“ (ebd.: 89) Im Zuge des Emanzipationsprozesses des bürgerlichen Menschen sieht sich dieser nun mit „der Herrschaft von Menschen über Menschen“ (Rieger-Ladich 2002: 187, Hervorh. i. Orig.) konfrontiert. Für Heydorn entsteht so „die historische Realität eines Widerspruchs von Bildung und Herrschaft“ (Schäfer 2009: 201). Hierbei handelt es sich ausdrücklich um einen Widerspruch *von* Bildung *und* Herrschaft, nicht um einen Widerspruch *zwischen* beiden, da Bildung und Herrschaft notwendig aufeinander bezogen sind. Bildung erschöpft sich nicht darin, kritische Erkenntnisprozesse zu fördern, sondern ist durch die Vermittlung dominanter Erkenntniskategorien gerade auch Instrument der Herrschaftssicherung. Herrschaft ist auf organisierte Bildung angewiesen, befördert aber zugleich das unbedingte Moment von Bildung, das jene Herrschaft infrage zu stellen vermag. Die Institutionalisierung von Bildung führt folglich zu ihrer Funktionalisierung zwecks Herrschaftsstabilisierung, trägt jedoch zugleich die Möglichkeit zur subversiven Wendung gegen die Herrschaft in sich. Es handelt sich um eine wechselseitige Immanenz von Bildung und Herrschaft, um ein Zugleich von beiden: „Der Widerspruchsbegriff gehört damit sicher zu den zentralen systematischen Argumentationsfiguren dieser Theorieperspektive. Gleichwohl kommt es hier leicht zu Missverständnissen, wenn der Widerspruch nicht als dialektischer Begriff, sondern als Behauptung einer logischen Opposition gelesen wird. Indem die Autoren [der Kritischen Bildungstheorie; K. H.] jedoch einen ‚Widerspruch *von*‘ Bildung und Herrschaft ins Auge fassen, wird hier weder von einem Widerspruch ‚zwischen‘, einem abstrakten Gegensatz von Bildung und Herrschaft, ausgegangen, noch wird Bildung in Herrschaft bloß aufgelöst, als käme den Herrschaftsverhältnissen einer sozialen Ordnung für die Bereiche der

Bildung eine determinierende Position zu. Es ist dieses ‚weder-noch‘, das die Wirkungszusammenhänge von Bildung und Herrschaft auf eine Weise zu thematisieren sucht, in denen ‚Bildung‘ eine wie auch immer prekäre Eigenständigkeit zugesprochen – und zugleich ein politischer Horizont von Bildung formuliert wird.“ (Bünger 2013b: 40f, Hervorh. i. Orig.) Dieses Verständnis von Bildung enttäuscht jedoch die idealistische Vorstellung von ihrem emanzipatorischen Charakter, indem es deutlich macht, dass ihre befreiende Wirkung stets eine bedingte, eine historisch-gesellschaftlich vermittelte ist, die nur über den konkreten Nachvollzug ihrer dialektischen Verstrickung studiert werden kann. Das Individuum muss diesen Widerspruch an sich selbst erfahren, um ein Bewusstsein für die eigene Verstrickung zu entwickeln: „Nur über das eigene, bewußte Durchlaufen der Widersprüche können wir den gesellschaftlichen Widerspruch hinter uns lassen.“ (Heydorn 1972: 140) Dadurch kann sich das Individuum zur Freiheit führen, wenn schon zu keiner absoluten, „so doch zu einer eigenen, nur ihm gemäßen Aktionsfähigkeit innerhalb der Zwänge“ (Heydorn 1970a: 257). Bildung entwickelt ihre befreiende Wirkung also durch das kritische Denken, das zu praktischem Handeln führt, um im Sinne von Jan Amos Comenius, „dem Nestor abendländisch-frühbürgerlicher Pädagogik“ (Euler 2012: 317), zur Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten beizutragen. Dafür bedarf es nach Heydorn des tätigen Eingreifens der Menschen in den Lauf der Geschichte, da es keinerlei Automatismus für die befreiende Wirkung von Bildung gibt: „Ein Bildungskonzept ist nur so weit progressiv, als die Kräfte, die es vertreten, zugleich einen direkten politischen Kampf um die Veränderung der Gesellschaft führen. Nur damit werden die Möglichkeiten der Bildung aktualisiert, wird Bildung zu einem bedeutsamen Moment in der Auseinandersetzung. Bildung für sich selbst vermag wenig, sie ist keine List der Vernunft.“ (Heydorn 1972: 71) Damit stellt Heydorn heraus, dass Bildung nicht per se emanzipatorisch wirkt, sondern stets auf ihre Funktionalität innerhalb der jeweiligen gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen befragt werden muss.

Dieser immanente Widerspruch der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsstruktur ist auch in den gegenwärtig dominierenden neoliberalen Gesellschaften unverändert aktuell. Die globale neoliberale Ökonomie benötigt umfängliche Bildung zur kontinuierlichen Anregung von Innovationsprozessen, die durch kreatives und selbstständiges Denken in Kraft gesetzt werden. Dieses Denken kann sich aber auch gegen die neolibe-

ralen Verhältnisse richten, um deren hegemoniale Differenz- und Normalitätsordnungen infrage zu stellen. Innerhalb der leistungsorientierten neoliberalen Gesellschaftsordnung scheint dieser Widerspruch von Bildung und Herrschaft und die damit verbundene Hoffnung auf eine die Integration überschreitende Subversion⁵ eine weitere „dialektische Kehrseite“ (Bünger 2009: 184) zu erhalten, die Emanzipation nur noch innerhalb eines negativ-dialektischen Bestimmungsverhältnisses denkbar werden lässt: „Weder treibt der Widerspruch aus sich heraus seine Aufhebung, die Synthese oder Versöhnung voran, noch lässt sich im Voraus entscheiden, ob die versuchte Überschreitung, Antithese oder Alternative nur die neue Form des Bestehenden, der These ist.“ (ebd.: 188) Es geht also um das analytische Offenhalten dessen, was aus emanzipatorischen Bestrebungen werden kann. Dies bedeutet einerseits das Festhalten am subversiven Moment von Bildung und andererseits das permanente Bemühen, dies als konstitutives Element des theoretischen Diskurses kritisch zu hinterfragen, da das analytische Offenhalten der Untersuchung jener Prozesse bedarf, die im Gewand emanzipatorischer, subversiver Überschreitungen daherkommen, jedoch längst Ausdruck der Vereinnahmung von Kritik durch das neoliberale System sind, sprich: der Vereinnahmung der Subversion in die Integration: „Was Kritik an bestehenden Herrschaftsverhältnissen gewesen ist, ist von eben diesen Verhältnissen vereinnahmt worden, weil sich die Praktiken kritischer Bewegungen ausgesprochen gut eignen für modernisierte Herrschaftsformen.“ (Messerschmidt 2007: 147) Diese Vereinnahmung des Widerspruchs betont schon Heydorn⁶ und legt damit eine erste „Fährte“ für die Spurensuche nach dem pädagogischen Bedeutungszusammenhang von Emanzipation – wenn auch eine durch und durch widersprüchliche, die analytische Stolperfallen aufweist. Nach Heydorn kann Emanzipation nur innerhalb der konkreten historischen Bedingungen von Bildung und im Rückgriff auf die bürgerliche Geschichte nachvollzogen werden. Im Widerspruchsverhältnis von Funktionalität und Überschreitung erhält auch Emanzipation einen dia-

5 Mit dem Verhältnis von „Integration und Subversion“ beschäftigt sich Gernot Koneffke in seinem Aufsatz zur „Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft“ (vgl. Koneffke 1969).

6 „Wir haben den Konkurrenzmechanismus verinnerlicht, und er hat uns deformiert. [...] Versuche des Entkommens werden schnell in das Bestehende integriert, ihre Frucht kann nicht ausgetragen werden. Die gesellschaftliche Macht wird unsichtbar.“ (Heydorn 1974: 268)

lektischen Charakter, bei dem die Gleichzeitigkeit von beiden Möglichkeiten ausgehalten werden muss, da es keine Auflösung nach einer der beiden Seiten gibt. Die gegenwärtige subtile Vereinnahmung emanzipatorischer Bestrebungen verschärft diesen Widerspruch noch einmal und wirft die eingangs gestellte Frage nach der Funktion des Emanzipationsdiskurses in der Kritischen Bildungstheorie erneut auf: „Als kritische Wissenschaft – beispielsweise als theoretische Begleitung progressiver Pädagogiken – kommt sie hingegen nicht umhin, Emanzipationsbemühungen um ihretwillen zu prüfen und ihre Verstrickung ins Kritisierte zu entlarven, mit anderen Worten: das Augenmerk der Reflexion auf die integrative Dimension subversiver Akte zu legen.“ (Bierbaum/Bünger 2007: 168)

3. Michel Foucault und Judith Butler: Zu den Bedingungen widersprechender Subjekte

Der französische Geschichtsphilosoph Michel Foucault widmet sich von den 1970er Jahren bis zu seinem frühen Tod 1984 den subjektkonstituierenden Wirkungen von Machtverhältnissen. Die amerikanische Philosophin Judith Butler greift seine Überlegungen später auf und spürt den psychischen Auswirkungen von Machtstrukturen auf das Subjekt nach, „um klarzumachen, wie gesellschaftliche Macht Modi der Reflexivität erzeugt, während sie zugleich die Formen der Gesellschaftlichkeit begrenzt“ (Butler 1997: 25). Die Problematisierung eines eindeutigen, unbedingten und widerspruchsfreien Emanzipationsbegriffs mit Heydorn kann durch die Arbeiten Foucaults und Butlers subjektkritisch ergänzt und weitergeführt werden, indem die Integration emanzipatorischer Bestrebungen als eine neoliberale Machtpraktik analysiert wird, die über entsprechende Subjektivierungsprozesse den Eindruck von vermeintlich widerspruchloser Emanzipation in den sich selbst befreienden Subjekten erzeugt. Es gilt folglich der „dialektischen Kehrseite“ als zweiter „Fährte“ in einer philosophischen Spurensuche nachzugehen, um den Widerspruch, der auf diese Weise „in das Unterbewußtsein verdrängt“ (Heydorn 1970b: 283) wird, wieder hervorzuholen.

Der Anspruch, den verdrängten Widerspruch wieder ins Bewusstsein zu bringen, verweist nicht nur auf Subjekte, die ein solches Bewusstsein prinzipiell erlangen können, sondern auch auf deren „Möglichkeit, den Widerspruch einzulegen“ (Bünger 2009: 186, Hervorh. i. Orig.). Die stets bedingte Formulierung von Kritik innerhalb gesellschaftlicher Widersprüche, die

sich nicht in einer eindeutigen, *wahren* oder *richtigen* Position beruhigen kann, führt auch zu widersprüchlichen, kontextabhängigen Subjektivitäten. Die Frage nach der Funktion von Emanzipation lohnt deswegen auch aus *subjektkritischer* Perspektive, da Machtstrukturen diskursiv auf die Konstitution von Subjekten einwirken, deren Effekte aber oftmals schwer nachzuvollziehen sind, da Autonomie und Heteronomie in der gegenwärtigen Gesellschaft fließend ineinanderübergehen: „Die ungeheure Integrationskraft unserer Gesellschaft führt dahin, daß Selbstbestimmung und Fremdbestimmung immer weniger in ihrer Unterschiedenheit zu erkennen sind.“ (Meyer-Drawe 1990: 8) Es gilt daher nicht nur die Wirkungen des Emanzipationsdiskurses auf das pädagogische Selbstverständnis und das pädagogisch Selbstverständliche aufzuzeigen, sondern auch den subjektiven Bedingungen für das Einlegen des Widerspruchs nachzuspüren und somit die „Frage nach den Voraussetzungen des eigenen Sprechens“ (Messerschmidt 2007: 150) aufzuwerfen. Daneben wäre auch eine „Ordnung des Denkens und Handelns“ nachzuvollziehen, „in der diejenigen, die sprechen nie danach fragen, warum andere schweigen“ (ebd.: 154).

Im Anschluss an Foucault und Butler kann die emanzipatorische Wirkung von Bildung durch eine erweiterte Perspektive beleuchtet werden, bei der die Funktionalisierung emanzipatorischer Bestrebungen als Machteffekt *in* den Subjekten deutlich wird. Eine solche Analyse geht der bereits erwähnten Beschreibung des bürgerlichen Subjekts⁷ von Heydorn nach, derzufolge der kapitalistische „Konkurrenzmechanismus“ von den Subjekten „verinnerlicht“ und die „gesellschaftliche Macht [...] unsichtbar“ (Heydorn 1974: 268) wird.

3.1 Das Denken der Immanenz bei Foucault: Subjekt und Macht

Foucaults Studien sind Ausdruck seines bewegten Lebens, das er verschiedensten Formen der Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse und scheinbarer Selbstverständlichkeiten widmet. Ob in seinen wissenschaftlichen Arbeiten, die oft der theoretischen Analyse eines

7 Die Problematik der Widerspruchsfähigkeit des bürgerlichen Subjekts reflektiert Astrid Messerschmidt in Bezug auf Gernot Koneffkes entsprechende Skepsis: „Das Subjekt, das da widersprechen soll und kann, ist kein anderes als ein bürgerliches Subjekt und insofern seinem eigenen Widerspruch unterworfen, seine Freiheit in den Dienst der Verwertung zu stellen.“ (Messerschmidt 2007: 148)

praktischen Bezugsfelds dienen, im gesellschaftlichen Wirken als Intellektueller oder bei seinem politischen Engagement, seine Absicht war immer die Problematisierung jener etablierten Umstände, die durch ihre verbreitete Akzeptanz universal und unveränderbar erscheinen. Wohl deswegen war es Foucault stets wichtig, in seinen theoretischen Überlegungen keine universalen Wahrheiten zu formulieren, sondern sein eigenes Denken immer wieder zu überholen und dabei die Dinge anders zu denken. Folglich gilt es kein Foucault'sches Theoriegebäude zu erkunden, sondern man kann seinen Analysen vor allem im chronologischen Nachvollzug sinnvoll nachspüren, um eine Genealogie seines Denkens zu zeichnen.

Im Anschluss an seine frühen Arbeiten zur Geschichte des Denkens und Wissens, in denen er die diskursive Entstehung von Wahrheiten untersucht, beschäftigt er sich mit der genealogischen Analyse von Machtstrukturen, welche die Diskurse überhaupt erst hervorbringen. Macht begreift Foucault als relationale Kräfteverhältnisse, welche die ganze Gesellschaft durchziehen. Sie erzeugen Diskurse, in denen über gegebene Kategorien und Setzungen sowie zugehörige Differenz- und Normalitätsordnungen Wahrheiten etabliert werden, die festlegen, was wahr und was falsch, was normal und was verrückt, was denkbar und was undenkbar, was sagbar und was unaussprechlich ist (vgl. Foucault 1980: 34). Machtverhältnisse sind deswegen keineswegs nur unterdrückend, sondern in „Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion.“ (Foucault 1975: 250) Anhand der historischen Entwicklung von Straf- und Überwachungspraktiken stellt Foucault die Disziplin als zentralen Machtmechanismus für das 17. und 18. Jahrhundert heraus, der direkt auf die Körper der Individuen einwirkt und so selbstbewusste Subjekte hervorbringt, die nicht länger von außen beaufsichtigt werden müssen, weil sie innerhalb der disziplinarischen Machtarrangements⁸ eine selbstkontrollierende Sub-

jektivität ausbilden. In den humanwissenschaftlichen Diskursen derselben Zeit entsteht nach Foucault auch die Vorstellung von einem vorgängigen Wesenskern des Subjekts mit einer Seele und von der Existenz einer äußeren Macht, die repressiv und entfremdend auf das innere und unveränderliche Wesen des Subjekts einwirkt: „Der Mensch, von dem man uns spricht und zu dessen Befreiung man einlädt, ist bereits in sich das Resultat einer Unterwerfung, die viel tiefer ist als er. Eine ‚Seele‘ wohnt in ihm und schafft ihm eine Existenz, die selber ein Stück der Herrschaft ist, welche die Macht über den Körper ausübt. Die Seele: Effekt und Instrument einer politischen Anatomie. Die Seele: Gefängnis des Körpers.“ (ebd.: 42) Indem sich das Subjekt auf seine innere Seele beruft, macht es sich selbst zum erforschbaren und beobachtbaren Objekt. Die Disziplinartechnologien nutzen genau diese Objektivierung, um die Subjekte dazu aufzurufen, sich gegebenen Normalitätsvorstellungen anzupassen und daran auszurichten (vgl. ebd.: 236). In seinen späteren Vorlesungen zur Gouvernamentalität, die er von 1977 bis 1979 hält, betrachtet Foucault diese subtile Lenkung der Individuen im Zusammenhang mit der Selbstführung der Subjekte genauer. Im Rekurs auf die etablierten Wahrheiten führen sich die Subjekte selbst, indem sie entsprechende Veränderungen an ihrem Denken und Handeln vollziehen. Sie verlängern somit die Machteffekte durch ihr eigenes Handeln und die Einwirkung auf das Handeln von anderen: „Dabei ist zu betonen, dass Wirkungen der Macht nicht in einer einmaligen, ‚äußeren‘ Zuschreibung zu suchen sind, sondern in dem sich durch wiederholte Adressierungen [...] und zur Verfügung stehende Selbstinterpretationen konstituierenden Selbstverhältnis.“ (Bünger 2013a: 12) Foucault stellt so den historisch-kontingenten Charakter des Subjekts und die wechselseitige Immanenz von Subjekt und Macht heraus, da sich einerseits Subjekthaftigkeit überhaupt nur innerhalb der Machtverhältnisse ausbildet und andererseits diese erst dadurch wirksam werden.

3.2 Das Denken der Immanenz bei Butler: Widerstand und Unterordnung

In der Absicht einer „psychoanalytische[n] Kritik an Foucault“ (Butler 1997: 84) greift Butler Foucaults Gedanken der wechselseitigen Immanenz von Subjekt und Macht auf und denkt sie im Prozess der Subjek-

⁸ Beispielhaft ist hierfür das von Jeremy Bentham im ausgehenden 18. Jahrhundert entworfene Panopticon – ein Überwachungsgebäude, das architektonisch so konzipiert ist, dass von einem Wachturm in der Mitte alle Zellen eines ringförmigen Gebäudes eingesehen werden können, wohingegen die zu überwachenden Menschen die Aufsichtsperson nicht sehen können – sie wissen also nie, ob sie gerade überwacht werden oder nicht. Vorsorglich überwachen sich die Personen deswegen selbst (vgl. Foucault 1975: 256-263).

tivation⁹ weiter: „Der Ausdruck ‚Subjektivation‘ birgt bereits das Paradox in sich: *assujettissement* bezeichnet sowohl das Werden des Subjekts wie den Prozeß der Unterwerfung – die Figur der Autonomie bewohnt man nur, indem man einer Macht unterworfen wird, eine Subjektivation, die eine radikale Abhängigkeit impliziert.“ (ebd.: 81, Hervorh. i. Orig.) Nach Butler muss sich das Individuum gegebenen gesellschaftlichen Kategorien und Ordnungen, die von den Machtverhältnissen erzeugt und zu Wahrheiten strukturiert werden, unterwerfen, um sich als sozial anerkanntes und handlungsfähiges Subjekt zu konstituieren. Zugleich kann die Macht überhaupt erst durch ihre Verlängerung und Wiederholung im Subjekt Ausdruck gewinnen und wirksam werden. Deswegen „ist Macht nicht einfach etwas, gegen das wir uns wehren, sondern zugleich im strengen Sinne das, wovon unsere Existenz abhängt und was wir in uns selbst hegen und pflegen“ (ebd.: 8). Subjekt und Macht sind einander folglich nicht gegenübergestellt oder zeitlich nachgängig, sondern wechselseitig voneinander abhängig. Die diskursiv erzeugten Wahrheiten wirken auf das Individuum; sie fordern es auf, sich ihnen unterzuordnen, und versprechen ihm dafür eine anerkennungswürdige Subjektivität. Der Wunsch des Individuums nach sozialer Anerkennung der eigenen Existenz führt also faktisch zu einem Begehren nach Unterwerfung; die konstituierende Macht nimmt „eine psychische Form an, die die Selbstidentität des Subjekts ausmacht“ (ebd.: 9). Zugleich erzeugt die Annahme eines integrierten Subjektstatus ein Gefühl von Autonomie, den „Anschein einer sich selbst einsetzenden Handlungsfähigkeit“ (ebd.: 21), welcher dazu führt, dass das Subjekt sich selbst und sein eigenes Begehren reflektiert, wodurch es dieses Verlangen und damit seine gesellschaftliche Anerkennung permanent infrage stellt: „Die Rückbeugung des Begehrens, die in der Reflexivität gipfelt, erzeugt jedoch eine andere Ordnung des Begehrens: das Begehren eben nach diesem Zirkel, nach Reflexivität und schließlich nach Subjektivation.“ (ebd.: 27) Die Problematisierung der Daseinsweise führt zu einer ständigen Wiederholung von Konstitution und Infra-

gestellung des eigenen Selbst: „Gibt es eine Möglichkeit, anderswo oder anders zu sein, ohne unsere Komplizenschaft mit dem Gesetz zu leugnen, gegen das wir uns wenden? Eine solche Möglichkeit würde eine andere Art von Wendung erfordern, eine Wendung, die, durch das Gesetz ermöglicht, eine Abwendung vom Gesetz ist und den Identitätsverlockungen widersteht, eine Handlungsfähigkeit gegen und über ihre eigenen Entstehungsbedingungen hinaus. Eine solche Wendung erfordert die Bereitschaft, *nicht* zu sein – eine kritische Desubjektivation –, um das Gesetz als weniger mächtig zu exponieren, als es zu sein scheint.“ (ebd.: 122, Hervorh. i. Orig.) Im Kontext dieser Überlegung stellt Butler die Fragen: „Wie kann die Macht, von der das Subjekt in seiner Existenz abhängt und die es zu wiederholen gezwungen ist, sich im Verlauf dieser Wiederholung gegen sich selbst wenden? Wie ist in Begriffen der Wiederholung Widerstand zu denken?“ (ebd.: 17) Das „Subjekt ist der Ort“ (ebd.: 20) der permanenten Wiederholung der Bedingungen der Macht.¹⁰ Durch die stets erneuerte Subjektivation verändern sich diese Bedingungen, da die Übernahme von Macht „keine geradlinige Aufgabe“ (ebd.: 17) ist, sondern zu ihrer Transformation führt, die Intention und Wirkung verschieben kann: „Wo die Unterordnungsbedingungen eine Übernahme von Macht ermöglichen, bleibt die übernommene Macht an diese Bedingungen geknüpft, jedoch auf ambivalente Art; die übernommene Macht kann in der Tat jene Unterordnung zugleich fortschreiben und ihr widerstehen. Das bedeutet aber nicht, daß der Widerstand in *Wahrheit* eine Stärkung der Macht oder daß die Stärkung der Macht in *Wahrheit* Widerstand ist. Es handelt sich um beides zugleich, und diese Ambivalenz bildet das Band der Handlungsfähigkeit.“ (ebd.: 17f, Hervorh. i. Orig.) Diese dialektische Bestimmung der Subjektbildung eröffnet eine Perspektive, in der Subjektivation zugleich integrative Unterordnung des Subjekts unter herrschaftliche Strukturen bedeutet und Ausdruck „seines Widerstands *und* seiner Opposition“ gegen jene Strukturen ist. In diesem *Widerspruch von Widerstand und Unterordnung* begründet sich

9 Der Neologismus „subjectivation“ (im Deutschen als „Subjektivation“ übersetzt) ist die von Butler gewählte englische Übersetzung des von Foucault verwandten französischen Ausdrucks „*assujettissement*“, der im alltäglichen Sprachverständnis „Unterwerfung“ oder „Abhängigkeit“ bedeutet und zugleich auch auf den lateinischen Wortstamm „*subjectum*“ und somit auf die Subjektwerdung verweist (vgl. Butler 1997: 187, Fußnote 1 des Übersetzers).

10 So stellt Butler heraus, „daß ein Subjekt nur durch eine Wiederholung oder Reartikulation seiner selbst als Subjekt Subjekt bleibt, und diese Abhängigkeit des Subjekts und seiner Kohärenz von der Wiederholung macht vielleicht genau die Inkohärenz des Subjekts aus, seine Unvollständigkeit. Diese Wiederholung oder besser Iterabilität wird so zum Nicht-Ort der Subversion, zur Möglichkeit einer Neuverkörperung der Subjektivationsnorm, die die Richtung ihrer Normativität ändern kann.“ (Butler 1997: 95)

gerade die Handlungsfähigkeit des Subjekts, die sich darin ausdrückt, dass sie die diskursiv erzeugten Wahrheiten, aus denen sie sich speist, auf ihre Genese hin befragen und somit die historische und kulturelle Kontingenz des Selbstverständlichen herausstellen kann. Sie nimmt so den anerkannten Existenzweisen ihre scheinbare Unveränderlichkeit und zeigt Alternativen jenseits der etablierten Wahrheiten auf. Eine solche Kritik befragt die Bedingungen der eigenen Existenz auf ihr Gewordensein und riskiert damit auch, dass die eigene Subjekthaftigkeit in ihrer Integrität unsicher wird. Kritik geht folglich mit dem Verlust des sozial anerkannten Subjektstatus einher und ist deswegen nur um den Preis eines anderen Subjektseins möglich. Der permanente Kreislauf von Subjektivation und ihrer Infragestellung, von Selbstermächtigung und Selbstentmächtigung bietet keine Flucht aus Machtverhältnissen, könnte aber die Möglichkeit eröffnen, die Konstitution von Subjektivitäten als Ausdruck vielfältiger, produktiv wirkender Machtstrukturen zu deuten. Die subtilen Lenkungspraktiken befördern scheinbar emanzipatorische Selbstverwirklichungsprozesse, sind jedoch letztlich ein weiteres Element der gesellschaftlichen Integration: „Widerstand erscheint somit als Wirkung der Macht, als Teil der Macht, als ihre Selbstsubversion.“ (ebd.: 89) Die integrativen Momente emanzipatorischer Bestrebungen sind bereits in den Subjekten angelegt und somit Teil ihrer Handlungsfähigkeit. Eine kritische Desubjektivation kann sich dieser Verstrickung nicht entziehen, könnte jedoch als prozessuales Moment des Widersprechens durchaus subversive Wirkung entfalten, wenn auch um einen hohen, aber dennoch unvermeidlich erscheinenden Preis: „[W]ie sollen wir ohne eine Wiederholung, die das Leben – in seiner derzeitigen Organisation – aufs Spiel setzt, auch nur beginnen, uns über die Kontingenz dieser Organisation klar zu werden und performativ die Umrisse der Lebensbedingungen neu zu zeichnen?“ (ebd.: 32)

4. Zur Dialektik der Emanzipation: Vereinnahmung der Kritik – Kritik der Vereinnahmung

Angesichts der Widersprüchlichkeit von Emanzipation wäre es verkürzt, diese schlicht als Resultat einer von außen an die kapitalistischen Gesellschaftsstrukturen gestellte Kritik zu deuten. Vielmehr enthält der Kapitalismus „in seiner Selbstbeschreibung von Anfang an eine Emanzipationsnorm“ (Boltanski/Chiapello 1999: 466), die sich auch im gegenwärtigen Neoliberalismus wiederfindet. Die emanzipatorische

Aufforderung zur Selbstermächtigung, Autonomie und Verantwortungsübernahme für das eigene Tun lässt sich mit Foucault und Butler als subtile Praktik des neoliberalen Diskurses dechiffrieren, der gerade auf die produktive Eigentätigkeit des Subjekts setzt: „Selbstbestimmung, Selbstreflexion, Autonomie sowie auch das Hinterfragen und der Widerstand gegen unhinterfragt Geglaubtes sind inzwischen zu gesellschaftlichen Metaforderungen avanciert und werden als unabdingbare Notwendigkeiten für den Fortbestand der Gesellschaft sowie den ökonomischen Erfolg von Betrieben und Institutionen bezeichnet und von allen Gesellschaftsmitgliedern eingefordert.“ (Ribolits 2013: 25) Selbstverwirklichung ist unter diesem Gesichtspunkt keine emanzipatorische Befreiung aus hegemonialen Verhältnissen, sondern wird zu „einer unbestimmten, unbegrenzten und quälenden“ (Boltanski/Chiapello 1999: 470) Anforderung der Lebensführung.¹¹ Die Einzelnen haben scheinbar „keine andere Wahl [...], als fortwährend zu wählen, zwischen Alternativen freilich, die sie sich nicht ausgesucht haben: Sie sind dazu gezwungen, frei zu sein.“ (Bröckling 2007: 12) Vermeintlich machtfreie Arrangements in Arbeits- und Lebenswelt versprechen größtmögliche Freiheit zur kreativen Selbstfindung und persönlichen Entfaltung. Die scheinbare Abwesenheit von Hierarchien, entfremdenden Machteinflüssen und Regeln der Lebensführung verschleiern jedoch lediglich die allgegenwärtigen Ordnungen, die vorgeben, was als normal, lebenswert, menschlich und anerkennungswürdig gilt. Die Individuen werden über subtile Lenkungspraktiken dazu aufgefordert, sich innerhalb dieser Ordnungen als Subjekte zu entwerfen, und bekommen dafür Anerkennung als Mitglied der Gesellschaft versprochen.¹²

11 „Warum sollte es nötig sein, individuelle Freiheiten und Gestaltungsspielräume einzuschränken, wenn sich politische Ziele wesentlich ‚ökonomischer‘ mittels individueller ‚Selbstverwirklichung‘ realisieren lassen? Entscheidend ist die Durchsetzung einer ‚autonomen‘ Subjektivität als gesellschaftliches Leitbild, wobei die eingeklagte Selbstverantwortung in der Ausrichtung des eigenen Lebens an betriebswirtschaftlichen Effizienzkriterien und unternehmerischen Kalkülen besteht.“ (Lemke et al. 2000: 30)

12 „Wer sich nicht mehr mit der Logik der Leistungssteigerung identifiziert, riskiert Verarmung und den Verlust gesellschaftlicher Anerkennung. Der auf Identifikation zielende Verwertungsprozess eines postindustriellen Kapitalismus verdrängt Interessenantagonismen, tendiert zur Auflösung von Widersprüchen und bietet den bürgerlichen Subjekten eine vollkommene Zugehörigkeit an, die durch Anstrengung zu erreichen ist und Sicherheit verspricht.“ (Messerschmidt 2009: 138)

Vermeintlich emanzipatorische Bemühungen, Kritik an den bestehenden Ordnungen zu üben, werden vom neoliberalen System vereinnahmt (vgl. Boltanski/Chiapello 1999: 472), das zu seiner Reproduktion gerade das Innovationspotenzial von kritisierenden Subjekten benötigt und diese entsprechend fördert: „Damit ist den seinerzeit unter emanzipatorischem Anspruch idealisierten Erziehungszielen allerdings weitgehend ihre gesellschaftskritische Potenz verloren gegangen. Es ist kaum mehr möglich, sie gegen die gesellschaftliche Ordnung und gegen die derselben innewohnende Herrschaft und Macht in Stellung zu bringen – letztendlich sind sie zu einem integralen Bestandteil des Status quo geworden.“ (Ribolits 2013: 25f) Mit Foucault und Butler kann diese Funktionalisierung von Kritik, die eigentlich in emanzipatorischer Absicht geäußert wird, und somit die „dialektische Kehrseite“ in Heydorns Widerspruch von Bildung und Herrschaft noch deutlicher analysiert werden. Emanzipation erscheint aus dieser Perspektive als widersprüchlicher Prozess, dessen vermeintlich subversive Wirkung über subjektivierende Praktiken letztlich zur Stabilisierung der dominanten Ordnung führt. Pädagogik ist selbst Teil dieser Vereinnahmung von Kritik und muss deshalb die strukturellen Ursachen dieser reproduktiven Integration emanzipatorischer Bemühungen in den Blick nehmen: „Soll die Aufklärung über Unmündigkeit nicht in einem Lamento über verdorbene Bildungsansprüche und aufgegebenen emanzipatorisch[e] Ideale stecken bleiben, muss sie sich auf die pädagogischen Mittäterschaften beziehen und die Bereitwilligkeit zum Thema machen, mit der BildungswissenschaftlerInnen, BildungsarbeiterInnen und BildungspolitikerInnen sich an der Integration ihrer Arbeit in die Verwertungsprozesse beteiligen. Für pädagogisches Handeln, das sich emanzipatorisch versteht, kann daraus die Aufgabe erfolgen, vielfältige Analysen von Unfreiheit zu entwickeln und dabei die Erfahrung von Unfreiheit als sozialen Prozess zu begreifen, bei dem es um die eigene Einbindung in Machtverhältnisse geht und darum, wie Macht ausgeübt wird und wie die Mechanismen verlaufen, jemandem Freiheit zu entziehen.“ (Messerschmidt 2013: 74) Aus der Reflexion von vereinnahmenden Selbstführungstechniken entsteht jedoch auch das Potenzial zu einer Kritik, die sich ihrer Involviertheit und ihren subjektivierenden Effekten immer wieder bewusst zu werden versucht. Das pädagogische Nachdenken über das emanzipatorische Potenzial von Kritik kann sich deswegen auch nicht in einer einseitigen Interpretation beruhigen, sondern

muss sich gerade mit den mehrdimensionalen Widersprüchen auseinandersetzen, die ihm immanent sind: „Die Erfahrung der Vereinnahmung von Kritik sollte weder zu deren Verwerfung noch zu deren Homogenisierung führen. In bildungstheoretischer Hinsicht kann gerade diese tief verunsichernde Erfahrung zu einem Ansatzpunkt zur Überprüfung eigener Vorstellungen von gesellschaftlicher Veränderung werden.“ (Messerschmidt 2009: 141)

Aus der Akzentuierung von Heydorns Widerspruchsfigur durch Foucaults Machtanalytik und Butlers Subjektkritik ergibt sich eine Perspektive, die das etablierte Verständnis von Emanzipation in der Pädagogik einerseits kritisch hinterfragt und andererseits versucht, eine Form emanzipatorischen Denkens und Handelns zu eröffnen, die sich aus der selbstkritischen Reflexion ihrer eigenen Verstrickung speist. Mit Foucault und Butler könnte durch die Analyse von Subjektivierungspraktiken Emanzipation als stabilisierendes und produktives Element des konkurrenz- und leistungsorientierten neoliberalen Diskurses in den Blick genommen werden. Hieraus ergäbe sich eine Kritik an diskursiv gegebenen Differenz- und Normalitätsordnungen und deren Machtwirkungen, die niemals *außerhalb* der von ihr problematisierten Widerspruchslagen agiert. Sie wäre vielmehr „als ein Verhältnis zur Macht zu begreifen, das sich *innerhalb* der Macht bewegt und diese daher nicht als solche, sondern in ihren spezifischen Ausformungen und Unterwerfungsweisen distanziert, problematisiert und teilweise umgeht“ (Bünger 2013a: 14, Hervorh. K. H.). Diese unvermeidbare Verstrickung begründet jedoch gerade den widerspruchsbehafteten Versuch pädagogischen Handelns, Widerspruch einzulegen gegenüber „allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt“ (Heydorn 1972: 56). Hierüber könnte eine *bedingte* Handlungsfähigkeit erlangt werden, die sich vor allem dadurch konstituiert, dass sie sich um ein Bewusstsein von der Involviertheit aller emanzipatorischen Bestrebungen in die Machtproduktion bemüht.

Literatur

Bei den Literaturangaben wird zunächst die originalsprachliche Erstveröffentlichung aufgeführt. Alle Texte von Heinz-Joachim Heydorn, die in der Studienausgabe der *Werke* abgedruckt sind, werden hieraus zitiert. Bei allen anderen Texten wird die deutsche Erstausgabe zitiert.

- Bierbaum, H./Bünger, C. (2007): Bildung – Wissenschaft – Engagement. Be(un)ruhigung durch Bildungstheorie? Eine Diskussion via E-Mail. In: Bierbaum, H./Euler, P./Feld, K./Messerschmidt, A./Zitzelsberger, O. (Hg.): *Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 155-171.
- Boltanski, L./Chiapello, È. (1999): *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard. Dt. Übers. v. Tillmann, M. (2003): *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bünger, C. (2009): Emancipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Verstrickung und Überschreitung. In: Bünger, C./Euler, P./Gruschka, A./Pongratz, L. A. (Hg.): *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*. Paderborn: Schöningh, 171-190.
- Bünger, C. (2013a): Bildung und Emancipation? Perspektiven nach dem Ende ihres selbstverständlichen Zusammenhangs. In: Christof, E./Ribolits, E. (Hg.): *Bildung und Emancipation. Schulheft 152*. Innsbruck: Studienverlag, 7-22.
- Bünger, C. (2013b): *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Butler, J. (1997): *The psychic life of power. Theories in subjection*. Stanford: Stanford University Press. Dt. Übers. v. Ansén, R. (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Euler, P. (2012): Kampf um Bildungs-Zeit. Ein pädagogisch-politischer Konflikt im Kontext nachhaltiger Entwicklung. In: Fischer, E. P./Wiegandt, K. (Hg.): *Dimensionen der Zeit. Die Entschleunigung unseres Lebens*. Frankfurt/M.: Fischer, 311-348.
- Foucault, M. (1975): *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard. Dt. Übers. v. Seitter, W. (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1980): Table ronde du 20 mai 1978. In: Perrot, M. (Hg.): *L'impossible prison. Recherches sur le système pénitentiaire au XIXe siècle*. Paris: du Seuil, 40-56. Dt. Übers. v. Kocyba, H. (2005): Diskussion vom 20. Mai 1978. In: Foucault, M.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV. 1980-1988*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 25-43.
- Froebus, K. (2015): Kritische Wendungen – Verortungen der Kritik in der Pädagogik. In: Gasteiger, L./Grimm, M./Umrath, B. (Hg.): *Theorie und Kritik. Dialoge zwischen differenten Denkstilen und Disziplinen*. Bielefeld: Transcript, im Erscheinen.
- Heydorn, H.-J. (1969): Zum Verhältnis von Bildung und Politik. In: Ellwein, Th./Groothoff, H.-H./Rauschenberger, H./Roth, H. (Hg.): *Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Band 1: Das Erziehen als gesellschaftliches Phänomen*. Berlin: Rembrandt, 59-100. Zit. n. Heydorn, H.-J. (2004): *Werke. Band 2. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. 1967-1970*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 180-236.
- Heydorn, H.-J. (1970a): Erziehung. In: Otto, G. (Hg.): *Praktisch-theologisches Handbuch*. Hamburg: Furche, 131-153. Zit. n. Heydorn, H.-J. (2004): *Werke. Band 2. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. 1967-1970*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 257-288.
- Heydorn, H.-J. (1970b): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt. Zit. n. ders. (2004): *Werke. Band 3. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. 1970*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heydorn, H.-J. (1972): *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. Zit. n. ders. (2004): *Werke. Band 4. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. 1971-1974*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 56-145.
- Heydorn, H.-J. (1974): Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht. In: Hoffmann, H. (Hg.): *Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik. Beschreibungen und Entwürfe*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 15-36. Zit. n. Heydorn, H.-J. (2004): *Werke. Band 4. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. 1971-1974*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 254-273.
- Koneffke, G. (1969): Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. *Das Argument*, 54, 389-430.
- Lemke, T./Krasmann, S./Bröckling, U. (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 7-40.
- Messerschmidt, A. (2007): Immanente Gegensätze. Nachdenken über eine selbstkritische Bildungstheorie mit Gernot Koneffke. In: Bierbaum, H./Euler, P./Feld, K./Messerschmidt, A./Zitzelsberger, O. (Hg.): *Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 145-154.
- Messerschmidt, A. (2009): Verwicklungen – kritische Bildung und politisches Engagement in neoliberalen Verhältnissen. In: Bünger, C./Mayer, R./Messerschmidt, A./Zitzelsberger, O. (Hg.): *Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen*. Paderborn: Schöningh, 131-143.
- Messerschmidt, A. (2013): Zwischen Emancipation und Steuerung – Bildung in vereinnahmenden Verhältnissen. In: Christof, E./Ribolits, E. (Hg.): *Bildung und Emancipation. Schulheft 152*. Innsbruck: Studienverlag, 68-76.
- Meyer-Drawe, K. (1990): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim.
- Pongratz, L. A. (2013): *Unterbrechung. Studien zur Kritischen Bildungstheorie*. Opladen: Budrich.
- Ribolits, E. (2013): Das Ende der Emancipation. In: Christof, E./Ribolits, E. (Hg.): *Bildung und Emancipation. Schulheft 152*. Innsbruck: Studienverlag, 23-39.

- Rieger-Ladich, M. (2002): *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK.
- Schäfer, A. (2009): Hegemoniale Einsätze. Überlegungen zum Ort der Kritik. In: Bünger, C./Euler, P./Gruschka, A./Pongratz, L. A. (Hg.): *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*. Paderborn: Schöningh, 193-214.