

## **Zur Komplizenschaft der Kritik. Eine bildungstheoretische Analyse des widersprüchlichen Involviertseins von Kritik**

*Katharina Herrmann\**

### **Zusammenfassung**

*Kritik will bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse offenlegen und hinterfragen, kann sich dabei aber ihrer Verstrickung in deren Stabilisierung und Reproduktion nicht entziehen. Die Kritische Bildungstheorie hat diese widersprüchliche Verfasstheit von Kritik zum Gegenstand und bestimmt sie als ein konstitutives Element von Bildung. Über Argumentationsfiguren der Kritischen Bildungstheorie möchte der vorliegende Beitrag der ‚Komplizenschaft‘ von vermeintlich subversiver Kritik mit integrativen Kräften nachspüren. Die Widersprüchlichkeit von Kritik bezieht sich hierbei nicht nur auf den Gegenstand der Kritik, sondern auch auf die subjektiven Bedingungen des Widersprechens. Hieraus erwächst die Frage, wie eine pädagogische Praxis aussehen könnte, welche das funktionale Moment von Kritik als Ansatzpunkt für selbstkritische Hinterfragungen eigener Positionierungen und Privilegien versteht.*

**Schlagwörter:** Widersprüchlichkeit von Kritik, Kritische Bildungstheorie, Subjektkritik

### **On the complicity of critique.**

### **An education-theoretical analysis of the contradictory involvement of critique**

### **Abstract**

*Critique intends to reveal and question existing power and governmental structures but cannot escape its own involvement in their stabilization and reproduction. Critical Bildung Theory considers this contradictory constitution of critique and determines it as a constitutive element of education. Based on argumentation figures of Critical Bildung Theory, the present contribution wants to investigate the complicity of supposedly subversive critique with integrative forces. In this context, the contradictory nature of critique relates not only to the object of criticism but also to the subjective conditions of contradicting. This raises the question of how an educational practice may look like which understands the functional moment of critique as the starting point for self-critical questioning about one's own positioning and privileges.*

**Keywords:** Contradictoriness of critique, Critical Bildung Theory, subject critique

---

\* Katharina Herrmann, Technische Universität Darmstadt, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Alexanderstraße 6, 64283 Darmstadt. E-Mail: [k.herrmann@apead.tu-darmstadt.de](mailto:k.herrmann@apead.tu-darmstadt.de).  
Ich bedanke mich für viele hilfreiche Hinweise und konstruktive Anregungen, insbesondere in den Gutachten sowie von Harald Bierbaum und Peter Euler, die bei der Entstehung dieses Textes einen wertvollen Beitrag geleistet haben.

„Die Möglichkeit der Überschreitung verdankt sich der Verstrickung dieser Möglichkeit in die Wirklichkeit.“  
(Büniger 2009a: 183)

## 1. Einleitung

Kritik will dominante gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufzeigen und hinterfragen, ist jedoch stets in deren Reproduktion verstrickt, da sie sich nur innerhalb des Kritisierten konstituieren kann. Sie bewegt sich immer in diesem unauflösbaren Spannungsverhältnis und sollte deswegen in ihrer Komplizenschaft<sup>1</sup> mit stabilisierenden funktionalen Kräften in den Blick genommen werden. Pädagogik ist konstitutiv in diese Widersprüchlichkeit von Kritik eingebunden, da sie zwar versucht, das kritische Vermögen zur Infragestellung des Gegebenen zu befördern, durch institutionalisierte Bildung aber zugleich die Stabilisierung der gesellschaftlichen Ordnung über die Generationen hinweg sicherstellt. Kritische Bildungstheorie bestimmt Pädagogik deshalb als eine kritische Praxis in diesem Spannungsverhältnis von Subversion und Funktionalisierung. Sie hat die Widersprüchlichkeit von Kritik zum Gegenstand. Soll pädagogisches Handeln angesichts eigener Verstrickungen nicht in Ohnmacht verharren, muss dieses widersprüchliche Verhältnis ausgehalten werden und ist Anlass, Kritik auf ihr konstitutives Involviertsein in Machtverhältnisse zu befragen und ihrer funktionalen Vereinnahmung nachzuspüren. Der vorliegende Artikel erläutert deswegen im zweiten Abschnitt zunächst diese zentrale dialektische Denkfigur Kritischer Bildungstheorie und die Komplizenschaft von Kritik mit dem Bestehenden.

Der Widerspruch von Subversion und Funktionalisierung durchzieht auch die kritisierenden Subjekte, sodass sich im dritten Teil des Beitrags die Fragen nach den funktionalen Aspekten der Subjektconstitution und den Möglichkeiten zur Kritikäußerung stellen. Eine selbstkritische Reflexion der Kritik muss folglich nicht nur ihre integrativen Effekte aufzeigen, sondern auch nachspüren, was für Subjektivitäten über die Formulierung von Kritik hervorgerufen werden, welche Subjekte sich eine solche Kritik überhaupt ‚leisten‘

---

1 Komplizenschaft beschreibt in diesem Zusammenhang die funktionalen Elemente, die Kritik als gesellschaftliche Praxis notwendig beinhaltet. Dieses Verständnis beruht auf einem Kritikbegriff, der nicht nur Ausdruck widersprüchlicher Verhältnisse ist, sondern auch selbst widersprüchlich gefasst werden muss (vgl. Messerschmidt 2009a: 132).

können, wessen Kritik hierbei Gehör findet – und wessen Kritik ungehört bleibt.

Im abschließenden vierten Abschnitt des Artikels wird der Frage nachgegangen, die sich aus bildungstheoretischer Perspektive stets von Neuem stellt: Was sind die Bedingungen der Möglichkeit von Kritik trotz der unvermeidlichen Integration ins Bestehende? Die Erkenntnis der funktionalen und integrativen Momente von Kritik sollte gerade nicht zu deren Negation führen, sondern ihre Komplizenschaft mit der Machtreproduktion immer erneut ins Bewusstsein rufen und den Versuch anregen, aus dem Involviertsein theoretisch begründete Kritik zu formulieren, um Widerspruch gerade *innerhalb* der Widersprüchlichkeit einzulegen: „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 2009b: 141) Die Komplizenschaft der Kritik ist dann gerade nicht als Absage an Kritik, sondern vielmehr als notwendige Bedingung für ein kritisches Engagement zu verstehen.

## 2. Zur konstitutiven Stellung der Kritik innerhalb Kritischer Bildungstheorie

### 2.1 Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft

Die Kritische Bildungstheorie, die in den 1970er Jahren insbesondere aus der kritischen Auseinandersetzung mit den damaligen Plänen zur Einführung von Gesamtschulen entstand (vgl. Pongratz 2009: 87f), versteht sich als kritisch-materialistische Theorie, welche die dialektische Verfasstheit von Erziehungs- und Bildungsprozessen im Rückgriff auf die bürgerliche Geschichte untersucht. Dem Pädagogen Heinz-Joachim Heydorn (1916-1974) zufolge ist der organisierten Bildung, wie sie sich im späten 18. Jahrhundert im Zuge des Aufstiegskampfes des Bürgertums gegen feudale Herrschaftsverhältnisse etablierte, ein Widerspruch von Funktionalität und Subversion immanent. War die Institutionalisierung von Bildung zunächst ein subversives Mittel, um dem Bürgertum politische Mitspracherechte und gesellschaftliche Anerkennung zu sichern, so wandelt sie sich mit fortschreitender Industrialisierung und dem damit verbundenen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zunehmend in ein

Instrument zur Integration des Menschen in die frühkapitalistische Gesellschaft und somit zur bürgerlichen Herrschaftssicherung: „Die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft ist die Bildungsgeschichte par excellence; die Geschichte ihres Aufstiegs ist die Geschichte einer Mündigkeit, mit der der Ritus der Unterwerfung durchbrochen und der Mensch in ihm erkennbar wird. Bildung wird zur Waffe in der Hand des Menschen. Erst die siegreiche Klasse, die Klasse, die sich in den Besitz der gesellschaftlichen Macht setzt, wendet sich gegen ihre eigene Perspektive, um sie der Verdunkelung preiszugeben.“ (Heydorn 1972: 63) Fortan dient Bildung der Reproduktion von Herrschaft, indem sie genau jenes Maß an kritischem, kreativem und innovativem Denken freisetzt, das zur politischen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Fortentwicklung der Gesellschaft benötigt wird: „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) Andererseits besitzt Bildung stets ein widerständiges Vermögen – das kritische Denken kann sich über seine Funktionalität erheben und diese überschreiten, um gerade jene Herrschaftsverhältnisse zu hinterfragen, die es hervorgebracht haben: „Bildung ist ein ebenso mächtiges Instrument der Veränderung, wie sie Instrument von Stabilisierung ist.“ (Heydorn 1973: 162) Für Heydorn entsteht so „die historische Realität eines Widerspruchs von Bildung und Herrschaft“ (Schäfer 2009: 201). Er betont den historischen und gesellschaftlichen Charakter von Bildung, weshalb diese nur über eine kritische Rekonstruktion der jeweiligen Bedingungen des Gewordenseins in ihrer Widersprüchlichkeit analysiert werden kann: „Das gesellschaftliche Interesse nimmt sich der Bildung an, vielmehr erzeugt es die Bildung, sie wird vom partikularen Interesse gezeugt, von der wachsenden politisch-ökonomischen Rationalität; Bildung ist eine historisch zu datierende Erscheinung.“ (Heydorn 1969: 187) Heydorn formuliert ausdrücklich einen Widerspruch *von* Bildung *und* Herrschaft, nicht einen Widerspruch *zwischen* beidem, da Bildung und Herrschaft notwendig aufeinander bezogen sind (vgl. Büniger 2013b: 40f). Institutionalisierte Bildung erschöpft sich nicht darin, emanzipative Bewusstwerdung anzustoßen, sondern ist durch die Vermittlung dominanter Erkenntniskategorien gerade auch Instrument der Herrschaftssicherung. Herrschaft bedarf notwendigerweise der organisierten Bildung, befördert aber in dieser Funktionalisierung zugleich das

unbedingte Moment von Bildung, das jene Herrschaft infrage zu stellen vermag und die Möglichkeit zur Überschreitung in sich trägt (vgl. Herrmann 2015: 138). Dieses Konzept ermöglicht es, Bildung begrifflich in ihrer *inneren* Dialektik von Unterordnung und Handlungsfähigkeit zu fassen (vgl. Messerschmidt 2010: 136). Bildungsprozesse bieten somit nach Heydorn trotz aller Instrumentalisierung die Möglichkeit, vermeintliche Selbstverständlichkeiten auf ihre Kontingenz hin zu befragen und widerständig zu sein gegenüber allem „Gesetzten, [...] allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt“ (Heydorn 1972: 56). Den Widerspruch in pädagogischer Theorie und Praxis stets neu zu analysieren und sich nicht der Versuchung hinzugeben, die Widersprüchlichkeit zugunsten einer Seite scheinbar aufzulösen, ist ein anspruchsvolles Anliegen, weil dabei der „Bildungsbegriff durchgehend zwiespältig“ gedacht werden muss „und sich jeder eindeutigen Besetzung“ (Messerschmidt 2009a: 122) entzieht. Wie die konkrete Widersprüchlichkeit zu formulieren ist, lässt sich nur aus dem jeweiligen Kontext bestimmen, in dem Bildung als Institution und Praxis gesellschaftliche Reproduktion organisiert.

## 2.2 Integration und Subversion im Bildungsprozess

Der Pädagoge Gernot Koneffke (1928-2007), der eng mit Heydorn zusammenarbeitete, bestimmt das von Heydorn formulierte Bildungsverständnis in seinem gleichnamigen Aufsatz als Verhältnis von *Integration und Subversion* (vgl. Koneffke 1969). Die Etablierung des Bildungswesens vollzog sich im 18. Jahrhundert noch im Zeichen bürgerlicher Ideale von Freiheit, Demokratie und menschlicher Würde, die für alle Menschen Geltung haben und über die Bildung Eingang in die Gesellschaft finden sollten (vgl. ebd.: 423). Es war eine explizit herrschaftskritische Absicht, die das damalige Bürgertum im Kampf gegen die klerikalen und feudalen Mächte verfolgte (vgl. ebd.: 415). Auch nach der Etablierung einer bürgerlichen Gesellschaft sieht Koneffke das subversive Potenzial der Bildung zur Infragestellung jeglicher Herrschaft als „konstitutiven Faktor[]“ (ebd.: 412) bewahrt. In der spätkapitalistischen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung wird das dem Bildungswesen zugrunde liegende bürgerliche Ideal vernünftiger Selbsttätigkeit, das sich aus einem Verständnis von Mündigkeit ergibt, das nicht nur geistige, sondern auch wirtschaftliche Unab-

hängigkeit meint,<sup>2</sup> auf das Dogma ökonomischer Nutzbarmachung verkürzt. „Allemaal versteht die Institution die nachwachsenden Individuen mit den unerlässlichen Voraussetzungen und den erforderlichen Impulsen zur Selbständigkeit, und sie entläßt sie in die Wirklichkeit allgemeiner Selbstbestimmung. Das ist der ‚in der Dimension des Geistes zu Ende gebrachte Gedanke‘ der Mündigkeit, der sich bricht an der realen Kuratel, unter der er steht: Daß jeder sich selbst ausschließlich zum Bürger oder zur Bürgerin bestimme in Einklang mit den Funktionen, worin das Interesse der Verwertung des Wertes ihn oder sie braucht.“ (Koneffke 1994: 10) Das widersprüchliche Verhältnis von Integration und Subversion verweist jedoch auch hier auf die beiden Seiten von Bildungsprozessen, die gegen die Vereinnahmung herrschaftskritischer Elemente gerade Reflexion und Erkenntnis über diese Funktionalisierung freisetzen können. Durch die gemeinsame Erfahrung undemokratischer Strukturen und unhinterfragter Perpetuierung des Gegebenen können solidarische Zurückweisungen der Funktionalisierung neue Horizonte des Denkbaren eröffnen: „Funktionelles Wissen erhält dann im Strukturzusammenhang zorniger Ausbruchsversuche vollständig neue Valenzen. Die Unmöglichkeit des Ausbruchs regt Denkprozesse an; die psychologische Bereitschaft zur Mobilität innerhalb des Systems strukturiert sich um zur Fragebereitschaft nach den Möglichkeiten und Bedingungen der Überwindung des Systems. Die Reflexion der Erfahrung kann das Ganze, das System dem Dunkel entreißen, in dem es am sichersten gedeiht und damit, das isolierte Besondere der Erfahrung mit dem Allgemeinen ihrer Ursachen verknüpfend, das System an die Schwelle seiner Negation im Subjekt führen.“ (Koneffke 1969: 427) Natürlich ist die subversive Wirkung von Bildung nicht automatisch gegeben, sondern muss im pädagogischen Handeln über den aktiven Einspruch stets von Neuem eingefordert werden, damit „die bloß formell und potentiell bestehenden Elemente der Subversivität in materiellen und aktuellen Einspruch umschlagen können“ (ebd.: 425). Über das Verständnis von Integration und Subversion im Bildungsprozess soll sich folglich keine Beruhigung kritischen Eingreifens, sondern ein Bewusstsein für die subversive Seite innerhalb der Integration einstellen. Zugleich stellt sich

---

2 Die pädagogische „Führung zur Mündigkeit bleibt abhängig vom bürgerlichen Begriff der Mündigkeit. Dieser verbindet geistige Produktivität im Sinne der Fähigkeit zur Überschreitung historischer Horizonte mit wirtschaftlicher Unabhängigkeit, Unternehmertum“ (Koneffke 1969: 420).

die Frage nach der „Instrumentalisierung der Vernunft“ (ebd.: 422) und nach der funktionalen Vereinnahmung subversiven Bemühens.

### 2.3 Zur Komplizenschaft der Kritik

Kritik ist einerseits die Infragestellung gegenwärtiger Herrschafts- und Machtverhältnisse sowie ein Modus der Distanzierung von etablierten Selbstverständlichkeiten und Wahrheiten. Andererseits kann sie niemals eine außergesellschaftliche Praxis sein, sondern wird überhaupt erst innerhalb jener Verhältnisse formuliert, auf die sie sich problematisierend bezieht: „Kritik ist [...] 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) Als Ausdruck pädagogischen Denkens und Handelns ist Kritik notwendig in das Spannungsverhältnis von Integration und Subversion organisierter Bildung eingebunden und kann deswegen nur als „immanente Bildungskritik“ (Messerschmidt 2009a: 123) formuliert werden. Sie dient als subversives Mittel, um das „sich aufdrängende Bestehende in kritische Distanz zu rücken“ (Koneffke 1969: 427) und alternative Strukturen und Praktiken denkbar werden zu lassen. Zugleich kann diese Kritik als Mittel der Integration „in ihrer Funktionalität für die Reproduktion eines auf Innovation setzenden Konkurrenzkapitalismus“ (Bünger 2009a: 182) durch Förderung kreativer Erkenntnisgenerierung instrumentalisiert werden. Kritische, subversive und emanzipative Akte können so letztlich zur Stabilisierung des kapitalistischen konkurrenz- und leistungsorientierten Systems beitragen, das sich gerade über die strukturelle Vereinnahmung immanenter Gegenbewegungen in seiner Wettbewerbsfähigkeit erhält: „Emanzipatorische Ansprüche, wie sie durch die sozialen Bewegungen auf unterschiedlichen Feldern entwickelt [...] worden sind, bereiten den Boden für eine kulturelle Fundierung des Kapitalismus und gehen ein in die Nutzenmaximierung der bestehenden Ordnung. 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 unvermeidliche Komplizenschaft von Kritik muss innerhalb der pädagogischen Disziplin stets bedacht werden, um nicht einseitigen und idealisierenden Vorstellungen von kritischer Praxis zu erliegen: „Als kritische Wis-

senschaft – 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) Die Verdrängung des widersprüchlichen Charakters von Bildung und ihrer Kritik führt entweder zur Überhöhung eines humanistischen Bildungsideals, das dann völlig unproblematisch als Rettungsversprechen gesellschaftlicher Missstände dient, oder Bildung wird zugunsten affirmativer, scheinbar zeitgemäßerer Konzepte wie Kompetenzen, Qualifikationen oder Lebenslangem Lernen ersetzt. Beide Tendenzen blenden die Widersprüchlichkeit von Bildung aus und lassen Kritik sinnentleert zurück. Es ist „die Vortäuschung eines einheitlichen Ganzen, in dem Widersprüche ungreifbar werden“ (Heydorn 1973: 160), sodass Kritik entweder unhinterfragt formuliert oder gar unaussprechbar wird. Bildungskritik muss sich deswegen gegen beide Pole richten und stets von Neuem die innere Dialektik von Kritik formulieren. Dabei soll die Betonung der Tatsache, dass Kritik „selbst verstrickt ist in Verhältnisse, in denen auch kritische Artikulationen zum Ausweis der Leistungsfähigkeit werden können“ (Messerschmidt 2010: 147), gerade nicht die pauschale Infragestellung von Kritik bedeuten, sondern erfordert vielmehr die Analyse des spezifischen Gegenstandes und der Involviertheit der jeweiligen Kritik: „In der Bandbreite von Leiden [an den bestehenden Verhältnissen; K.H.] und Lust [an der Veränderung; K.H.] zeigt sich das Dilemma der Kritik, zwischen dogmatischer Begründung und beliebigem Aktionismus, zwischen heroischer Überschreitung und ohnmächtiger Bescheidenheit zu changieren. Die Mehrdeutigkeit der Kritik kann nicht in Eindeutigkeit überführt werden, sondern muss ebenso ausgehalten werden, wie sie immer wieder zur Kritik der Kritik anregt.“ (Bünger 2009b: 157) Die Analyse der Komplizenschaft der Kritik ist deswegen weniger Ausdruck der Skepsis als vielmehr selbstkritische Vergewisserung, dass gerade „das in der Funktion umtreibende herrschaftskritische Wesen“ (Koneffke 1997: 49) die *notwendige Bedingung* von Kritik ist. Ohne die Integration der Kritik ins Bestehende könnte sie überhaupt nicht formuliert werden. Die höchst anspruchsvolle Aufgabe einer kritischen Bildungskritik liegt also gerade darin, die gesellschaftlichen Widersprüche weder auszublenden noch in eine positive Dialektik zu überführen. Statt Kritik durch scheinbare Eindeutigkeit legitimieren zu wollen und sie somit ihres dialektischen Charakters zu

berauben, bedarf es einer „selbstkritischen Wendung auf die eigene Theorie und Praxis. Kritische Pädagogik zielt auf die Reflexion des Prozesses, bei dem Bildung zugleich zur Anpassung an die geforderte Subjektivierung eingesetzt wird wie auch die reflexive Infragestellung dieser Vereinnahmung ermöglicht.“ (Messerschmidt 2009a: 122f)

### 3. Zum Widerspruch des kritisierenden Subjekts

Die Reflexion der Verstrickung von Kritik in die Strukturen des Kritisierten bezieht sich nicht nur auf ihren Gegenstand, sondern gerade auch auf das kritisierende Subjekt. Unter analytischen Gesichtspunkten kann die Praxis der Kritik nicht ohne die subjektiven Voraussetzungen gedacht werden. Insbesondere eine sich als kritisch verstehende Bildungstheorie muss danach fragen, welche Subjektivitäten und Prozesse der Subjektwerdung über die Bildung erzeugt werden (vgl. Koneffke 1997: 49). Nach Koneffke ist das bürgerliche Subjekt „gesellschaftliches Resultat“ (Koneffke 1994: 12) der Selbstsetzung im Zuge der Kritik an der feudalen Herrschaftsordnung. „In ihm treten Individuum und Gesellschaft in den Widerspruch zueinander, der in Begriff und Wirklichkeit des Subjekts Theorie und Praxis bürgerlicher Gesellschaft bestimmt, auch die von Pädagogik und Erziehung.“ (ebd.: 12) Als bürgerliches Subjekt unterliegt es nicht nur dem Widerspruch, sondern *ist* er, denn „die Herrschaft, statt auf dem Subjekt zu lasten, wandert ins Subjekt ein, der Widerspruch von Bildung und Herrschaft findet seinen Ort im Subjekt“ (Koneffke 2006: 41). Die amerikanische Philosophin Judith Butler hat in Anlehnung an den französischen Geschichtsphilosophen Michel Foucault (1926-1984) den Prozess der Selbstwerdung in seinen psychischen Voraussetzungen und Elementen analysiert. Sie beschreibt diesen von ihr als Subjektivation bezeichneten Vorgang als einen doppelten aus Selbstkonstitution und Unterwerfung. „Der Doppelaspekt der Subjektivation scheint in einen *circulus vitiosus* zu führen: Die Handlungsfähigkeit des Subjekts erscheint als Wirkung seiner Unterordnung. Jeder Versuch des Widerstands gegen diese Unterordnung setzt diese notwendig voraus und ruft sie erneut hervor.“ (Butler 1997: 16, Hervorh. i. Orig.) Das Subjekt erlangt seine Handlungsfähigkeit erst aus seiner Unterordnung, die es dann wieder infrage stellen kann. Selbst im negativen Bezug auf die Unterordnung wiederholt es folglich deren Bedingungen. Dennoch sind die Verhältnisse und Strukturen, die das Subjekt konstituieren, von jenen zu unterscheiden, die das Subjekt produziert. Die äußerli-

chen Machtverhältnisse wandeln sich von der Bedingung der Handlungsfähigkeit zur *eigenen* Handlungsfähigkeit des Subjekts (vgl. ebd.: 17). Dies provoziert die Frage, inwiefern sich die Machtverhältnisse in der Umkehrung im Subjekt gegen sich selbst wenden lassen, wie also in der Wiederholung Kritik und Widerstand denkbar sind. Hieraus ergibt sich eine Form von Handlungsfähigkeit, die zwar nicht unabhängig von den Machtverhältnissen ist, aber auch keineswegs vollständig von ihnen determiniert wird. Dadurch entstehen Möglichkeitsräume, um Strukturen und Prozesse zu verändern. Die Unterordnung ermöglicht also auch, Einsicht in die Integration zu erlangen, sie zu hinterfragen und sich widerständig zu verhalten. Unterordnung und Subversion sind somit wechselseitig aufeinander bezogen – subversives Verhalten als Ausdruck widerständiger Handlungsfähigkeit folgt erst aus der Anerkennung von bestehenden Strukturen. Doch zugleich ist diese Unterordnung niemals eine absolute und kann durch die erlangte Handlungsfähigkeit infrage gestellt werden (vgl. ebd.: 18). Dies ist jedoch nicht selbstverständlich – affirmative Anpassung ans Bestehende ist ebenso möglich und kann nur durch aktiven Einspruch verhindert werden. Subjektivation bedeutet das *Zugleich* von Unterordnung und Werden des Subjekts, dieses geht „über die Logik der Widerspruchsfreiheit hinaus, es ist gleichsam ein Auswuchs, ein Überschuss der Logik“ (ebd.: 22). Machtstrukturen wirken nicht nur auf das Individuum ein, sondern bewirken gerade seine Etablierung als gesellschaftlich integriertes Subjekt, das in seiner Kritik gehört und verstanden wird: „Das Subjekt läßt sich durchaus so denken, daß es seine Handlungsfähigkeit von eben der Macht bezieht, gegen die es sich stellt, so unangenehm und beschämend das insbesondere für jene sein mag, die glauben, Komplizenschaft und Ambivalenz ließen sich ein für allemal ausrotten.“ (ebd.: 22) Letztlich sind die Machtverhältnisse nicht nur Bedingung und Voraussetzung des Subjekts, sondern müssen notgedrungen auch von ihm anerkannt und reproduziert werden: „Das Hinausgehen [über die Logik der Widerspruchsfreiheit; K.H.] ist kein Entkommen, und das Subjekt geht genau über das hinaus, an was es gebunden ist. In diesem Sinn kann das Subjekt die Ambivalenz seiner eigenen Konstitution nicht ersticken.“ (ebd.: 22) Das Subjekt ist sowohl instrumenteller Effekt bestehender Machtverhältnisse als auch Inhaber einer – niemals bedingungslosen – Handlungsfähigkeit, die subversives und oppositionelles Verhalten ermöglicht. Im Subjekt kommt es jedoch häufig zu einer Verschleierung der Bedingungen der Macht und somit zu einer Verdrängung des Wider-

spruchs: „Gibt es empirische Subjekte immer nur als das, was sie nicht sind, nämlich Gesellschaft, Ensemble ihrer sozialen Bedingungen, so in unserer Gesellschaft in bürgerlich überformter Dialektik. Das selbstbewußt werdende Subjekt veräußert sein gesellschaftliches Wesen und macht es zu seinem Gegenstand. Aber in dieser Entgegensetzung erliegt es der Illusion der absoluten Macht des menschlichen Subjekts. Es reflektiert nicht auf die Bedingungen seiner Macht und Freiheit, darauf, daß auch sein Selbstbewußtsein Resultat gesellschaftlicher Vorgänge in der unterliegenden dialektischen Bewegung ist.“ (Koneffke 1994: 16) Das Subjekt wähnt sich unabhängig von den Konstitutionsbedingungen und erliegt der Vorstellung einer absoluten Handlungsfähigkeit, die sich deswegen aufs Affirmative verkürzt. Denn ohne das Bewusstsein von der notwendigen Unterordnung und Integration fehlt auch das Bedürfnis nach widerständiger Kritik. Bürgerliche Selbstsetzung hingegen bewahrt dieses Bedürfnis als immanenten Widerspruch der angestrebten Mündigkeit. Das marktfähige Subjekt muss einerseits mündig handlungsfähig und herrschaftskritisch sein, ist jedoch andererseits nur in der Sphäre des Kapitals frei: „Mithin läßt sich das gesellschaftliche Interesse an Pädagogik, d.h. deren Auftrag, nur widersprüchlich bestimmen: die Ermächtigung des Subjekts muß im Schaffen der Voraussetzungen antifeudalistischer Herrschaftskritik die Vernunft beanspruchen und damit prinzipiell auch bürgerliche Herrschaft der Kritik überantworten. Und diese Ermächtigung muß ineins damit die des Tauschpartners auf den Märkten sein, das Subjekt also motivieren, sich selber bürgerlicher Herrschaft zu unterwerfen“ (Koneffke 1997: 45).

Einer pädagogischen Theorieperspektive, welche den Möglichkeiten von Macht- und Herrschaftskritik nachspüren möchte, stellen sich deswegen die Fragen nach „der Möglichkeit eines Verhältnisses zu den eigenen Konstitutionsbedingungen“ (Bünger 2013a: 16), nach den Bedingungen des Sprechens und nach der „Ordnung des Denkens und Handelns [...], in der diejenigen, die sprechen nie danach fragen, warum andere schweigen“ (Messerschmidt 2007: 154). Mit diesen Fragen werden die Voraussetzungen für die Konstitution von Subjekten<sup>3</sup> fokussiert, die den Widerspruch der Kritik nicht nur theoretisch analysieren, sondern auch einlegen (vgl. Bünger

3 „Ein Subjekt entsteht in Beziehung auf eine etablierte Ordnung der Wahrheit, aber es kann auch einen bestimmten Blickwinkel auf diese etablierte Ordnung einnehmen, um rückwirkend seinen eigenen ontologischen Grund zu suspendieren“ (Butler 2002: 258).

2009a: 186). Die Subjekte, die sich innerhalb des pädagogischen Spanungsverhältnisses von Subversion und Funktionalisierung konstituieren, sind selbst Ausdruck des Widerspruchs. Als Subjekte mit einem integrierten Status können sie sich nicht außerhalb der hegemonialen Machtverhältnisse positionieren und reproduzieren diese deswegen notgedrungen in ihrem Tun: „Gibt es nicht diskursive Bedingungen für die Artikulation eines jeden ‚wir‘? Subjektivation besteht eben in dieser grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält.“ (Butler 1997: 8) Zugleich sind Integration und Unterwerfung nicht vollkommen determiniert und gerade das subversive Potenzial der Subjektconstitution erlaubt über die Distanzierung eine Verschiebung gesellschaftlich wirksamer Wahrheiten. Die Subjekte befinden sich mit ihrer Kritik zwar immer in einer Komplizenschaft mit funktionalen Effekten, gehen hierin jedoch nicht auf – auch innerhalb der Funktionalisierung erlaubt ihnen ihre Handlungsfähigkeit eine Widerständigkeit, die Veränderungen bewirken kann. Der Verweis auf die Möglichkeit zur Subversion *innerhalb* der Integration soll dem ohnmächtigen Verzicht auf jegliche kritische Praxis in der Pädagogik entgegenwirken und zugleich die Frage aufwerfen, wie die subjektiven Erfahrungen des Widersprechens sind. Zentral sind hierbei ein solidarisches Bewusstsein für unterschiedliche Leidenserfahrungen und ein selbstkritischer Umgang mit der eigenen Privilegierung: „Solidarische Beziehungen sind eine entscheidende Voraussetzung für die beständige selbstkritische Prüfung eigener Macht und die Verarbeitung der eigenen Ohnmacht. Umgekehrt bedarf Solidarität der Selbstkritik der eigenen partikularen Perspektive und der Kenntnis der Grenzen der Repräsentation. Zur Reflexion auf die Verstrickung emanzipatorischer Bemühungen in das, wovon sie zu befreien suchen, gehört damit insbesondere die kritische Reflexion auf die eigene privilegierte Position.“ (Büniger 2009a: 187) Eine solche Reflexion erfordert die Beschäftigung mit den Fragen, welche Formen von Kritik innerhalb gegenwärtiger Verhältnisse Gehör finden und welchen Subjekten die Möglichkeit zu subversiven Akten tatsächlich gegeben ist. Wer kann sich Kritik leisten und wer profitiert von welcher Subversivität?<sup>4</sup> Gerade weil die

4 Messerschmidt weist darauf hin, dass es innerhalb der gegebenen Strukturen der Kontrollgesellschaft immer wieder Erfahrungen des „Kontrollverlustes“ gibt. Die reale Chance, sich funktionalen Zumutungen zu entziehen, ist

Komplizenschaft der Kritik nicht eindeutig und oftmals sehr subtil ist, stellt deren Analyse eine Herausforderung für eine pädagogische Theorie und Praxis dar, die selbst- und subjektkritisch ihre konstitutive Involviertheit in machtreproduzierende Praktiken in den Blick nehmen möchte.

#### 4. Kritische Praxis angesichts der Komplizenschaft: Zur Schwierigkeit des Widersprechens

Aus der Sicht Kritischer Bildungstheorie ist das Vermögen, innerhalb der Funktionalisierung subversive Spielräume für Kritik und widerständiges Verhalten zu finden, konstitutiv für die Begründung der pädagogischen Praxis. Für Heydorn war Bildung nicht bloß dem Politischen untergeordnet, sondern betreibt es selbst: „Bildung unterliegt nicht nur dem Politischen. Sie ist selber ein Agens. Sie treibt es.“ (Heydorn 1969: 183) Selbst Akteur im Politischen zu sein, setzt reflexive Verantwortung all jener voraus, die Pädagogik betreiben und wissenschaftlich erforschen, sowie das Bewusstsein darum, selbst Teil des Widerspruchs zu sein: „Sie können sich dann selbst nicht mehr jenseits des Widerspruchs verstehen: weder als Agenten der Freiheit – und wessen Freiheit wäre das? – noch als reine Verwalter der Integration, die eben durch Bildung reflektierbar, analysierbar und kritisierbar wird. Der über die Bindung ans Politische vertiefte Widerspruch der Bildung lässt aber in Heydorns Verständnis die Individuen nicht darin versinken. Sein Boden eignet sich immer noch dazu, zum Sprung anzusetzen, wenn von einer ‚dialektischen Möglichkeit‘ (Heydorn) die Rede ist.“ (Messerschmidt 2009a: 125) Im Wissen um die widersprüchliche Verfasstheit von institutionalisierter Bildung muss sich pädagogisches Handeln – will es nicht in seiner Integrationsfunktion aufgehen – deswegen als ein notwendig selbstkritisches begreifen, das um seine Involviertheit in machtreproduzierende Praktiken weiß und dennoch nicht in resignativer Ohnmacht verharrt. Denn auch hier lässt sich mit Koneffke am Widerspruch festhalten – die widerspenstige Handlungsfähigkeit bürgerlicher Subjekte ist gerade das Begründungsmoment pädagogischer Praxis. Wenn diese Praxis an Grenzen

jedoch nicht allen in gleichem Maße möglich und Ausdruck der gesellschaftlichen Position und deren Privilegien: „Es eröffnet sich ein widersprüchliches Feld von Machtpersonifikation und Machtlosigkeiten, in dem die Möglichkeiten für widerständiges Handeln ungleich verteilt sind“ (Messerschmidt 2010: 141, Hervorh. i. Orig.).

stößt, mit ihrem eigenen Scheitern konfrontiert wird, bedeutet dies „nicht Resignation, sondern die andauernde Reflexion der Bedingungen von möglicher Praxis und praktischer Unmöglichkeit“ (Messerschmidt 2010: 135). Pädagogik muss ihre eigene Involviertheit in die funktionalen Momente ihres Tuns reflektieren und auf die subversiven Elemente innerhalb dieser Funktionalisierung verweisen. Das für Kritische Bildungstheorie grundlegende Verständnis einer *politischen* Pädagogik findet seine Wirksamkeit nicht nur in der Bewusstseinsbildung über die widersprüchlichen Verhältnisse, sondern auch im aktiven Widersprechen gegenüber gesellschaftlichen Ordnungen – „der Widerspruch [muss] nicht nur gelehrt, sondern auch eingelegt“ (Bierbaum/Bünger 2007: 157) werden. Pädagogische Praxis kann sich ihrer Funktion nach dem aktiven gesellschaftlichen Handeln nicht entziehen, da sie sich stets „mitten in dem [befindet], was sie kritisiert“ (ebd.: 163): Die Kritik wird folglich innerhalb jener Machtverhältnisse formuliert, die sie hinterfragen und überschreiten möchte. Als widerständiges Moment des pädagogischen Handelns kann sie sich hierbei ihrer gesellschaftlichen Verstrickung nicht entziehen und trägt somit immer das Risiko einer funktionalen Vereinnahmung in sich, denn eine sich als kritisch verstehende Bildungstheorie ist *selbst* widersprüchlich: Sie analysiert einerseits jene gesellschaftliche Praxis, die sie mit ihrer Kritik vorantreibt, bleibt jedoch andererseits reine Theorie, die das in ihr wohnende subversive Vermögen zwar formulieren, aber nicht betreiben kann. Dies wirft die Frage nach den Schwierigkeiten des Widersprechens und widerständiger Akte auf: „Der Widerspruch aber, den Kritische Bildungstheorie im Auge hat, verdankt seine Plausibilität den widerständigen Praxen des Widersprechens, den unzähligen Oppositionen, die gemeinsam den Mainstream bedingen und von denen es doch zu wenig gibt. Wie [...] ist das Verhältnis von Widerspruch und Widerstand zu denken?“ (ebd.: 163f) So wie es das Verdienst Kritischer Bildungstheorie ist, die subversive Seite funktionaler Bildungsorganisation zu betonen, stellt die Entwicklung eines selbstkritischen Bewusstseins von der potenziellen Instrumentalisierung jener subversiven Seite gerade eine ihrer größten Herausforderungen dar (vgl. Herrmann 2015: 144). Dies begründet aus bildungstheoretischer Perspektive eine stete Neubewertung gesellschaftlicher Widerspruchslagen und der Rolle, die pädagogisches Handeln hierin einnimmt. Pädagogische Praxis, die sowohl das widerständige Potenzial von institutionalisierter Bildung betont als auch sensibel gegenüber der Komplizenschaft

von Kritik ist, wird den „Wunsch, auf der richtigen Seite zu stehen“ (Messerschmidt 2009b: 132), niemals erfüllt sehen. Die Erkenntnis um die Unmöglichkeit, Kritik „vom Standpunkt der Einsicht ins Bessere“ (Bünger 2009b: 147) zu formulieren, sowie das Bewusstsein für die Widersprüche pädagogischen Handelns können deswegen leicht dazu führen, „sich gerade über die Widersprüche pädagogischer und nicht-pädagogischer Realität zu beruhigen“, sodass „diese theoretische Figur dadurch gerade in der Gefahr steht, unpolitisch oder gar entpolitisiert zu wirken“ (Bierbaum/Bünger 2007: 155). In dem ständigen Bemühen, gesellschaftliche Widersprüche zu analysieren und zu benennen, stellt Kritische Bildungstheorie selbst ein subversives Vorhaben dar. Doch erst das aus der Analyse gespeiste aktive *Widersprechen* gegenüber unzumutbaren, exkludierenden oder vereinnahmenden Verhältnissen kann aus dem Vorhaben auch ein kritisches Engagement werden lassen. Deswegen muss sich pädagogische Praxis immer wieder als ein selbstkritisches, eingreifendes Handeln konstituieren, das „gegen die Resignation den Widerspruch der Herrschaft nutz[t], gegen naiven Optimismus die funktionelle Eingebundenheit der Bildung aufzeig[t]“ (ebd.: 168). Indem der Widerspruch immer wieder von Neuem aus der geschmeidigen Verdrängung ins unbequeme Dialektische zurückgeholt wird, können einseitige Idealisierungen von Kritik ebenso zurückgewiesen werden wie resignatives Verharren angesichts der Komplizenschaft der Kritik. Das Begreifen der widersprüchlichen Konstitution von Kritik ermöglicht somit eine nicht-affirmative Praxis von Kritik, die zwar nicht das ‚Richtige‘ aufzeigen kann, dafür jedoch ihr engagiertes Potenzial nutzt, um Missverhältnisse zu benennen, Fragen zu stellen und widerständig-provokativ zu bleiben. Dies ist der Versuch, die Komplizenschaft nicht als Ausrede für die Einsperrung kritischen Denkens, sondern vielmehr als Aufforderung zum kritischen Ausbruch aus verdrängten Widersprüchen zu verstehen.

## Literatur

- 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.



- Bünger, C. (2009a): Emanzipation 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. (2009b): Op-Positionen der Kritik. Reflexiver Widerstand zwischen Entunterwerfungspraxis und kritischer Gesellschaftstheorie. In: Bünger, C./Mayer, R./Messerschmidt, A./Zitzelsberger, O. (Hg.): *Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen*. Paderborn: Schöningh, 147-160.
- Bünger, C. (2013a): Bildung und Emanzipation? Perspektiven nach dem Ende ihres selbstverständlichen Zusammenhangs. In: Christof, E./Ribolits, E. (Hg.): *Bildung und Emanzipation. 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.
- Butler, J. (2002): What is critique? An essay on Foucault's virtue (Erweiterte Version eines Vortrags, Universität Cambridge, Mai 2000). In: Ingram, D. (Hg.): *The political: readings in continental philosophy*. London: Blackwell, 212-226. Dt. Übers. v. Brenner, J. (2002): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 50, 249-265.
- Butler, J. (2004): *Undoing gender*. New York: Routledge. Dt. Übers. v. Wördemann, K./Stempfhuber, M. (2011): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Herrmann, K. (2015): Emanzipation in Widersprüchen. Eine problematisierende Spurensuche zwischen Kritischer Bildungstheorie und machtanalytischer Subjektkritik. *Momentum Quarterly*, 4, 135-146. Online: <http://www.momentum-quarterly.org/index.php/momentum/article/view/108/75> [24.06.2016]
- 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. (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. (1973): Zum Widerspruch im Bildungsprozeß. *Das Argument*, 80, 1-12. Zit. n. ders. (2004): *Werke. Band 4. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. 1971-1974*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 151-163.
- Koneffke, G. (1969): Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. *Das Argument*, 54, 389-430.
- Koneffke, G. (1994): *Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft. Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Koneffke, G. (1997): Erziehung ist der zum gesellschaftlichen Leib gewordene Widerspruch. Zur Begründung der Pädagogik. In: Gamm, H.-J./Koneffke, G. (Hg.): *Jahrbuch für Pädagogik 1997. Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik*. Frankfurt/M.: Lang, 31-51.
- Koneffke, G. (2006): Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik. In: Keim, W./Steffens, G. (Hg.): *Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg*. Frankfurt/M.: Lang, 29-44.
- 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. (2009a): Verdrängte Dialektik. Zum Umgang mit einer widersprüchlichen Bildungskonzeption in globalisierten Verhältnissen. In: Bünger, C./Euler, P./Gruschka, A./Pongratz, L.A. (Hg.): *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*. Paderborn: Schöningh, 121-135.
- Messerschmidt, A. (2009b): 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. (2010): Widersprüche der Mündigkeit – Anknüpfungen an Adornos und Beckers Gespräch zu einer „Erziehung zur Mündigkeit“ unter aktuellen Bedingungen neoliberaler Bildungsreformen. In: Ahlheim, K./Heyl, M. (Hg.): *Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute*. Hannover: Offizin, 126-147.
- Pongratz, L.A. (2009): *Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform*. Paderborn: Schöningh.
- Pongratz, L.A. (2013): *Unterbrechung. Studien zur Kritischen Bildungstheorie*. Opladen: Budrich.
- 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.