

Emanzipation durch Bildung

Eine problematisierende Spurensuche zwischen Kritischer Bildungstheorie und machtanalytischen Überlegungen

Katharina Herrmann

Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik

Technische Universität Darmstadt

Alexanderstraße 6

64283 Darmstadt

06151/166742

k.herrmann@apead.tu-darmstadt.de

Emanzipation durch Bildung

Eine problematisierende Spurensuche zwischen Kritischer Bildungstheorie und machtanalytischen Überlegungen

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 und Mündigkeit wird Emanzipation auch im pädagogischen Diskurs als Zielkategorie von Bildungsprozessen gesehen. Der vorliegende Beitrag möchte das geläufige 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 hinterfragt, ohne sich jedoch von dessen Intention zu distanzieren. Aus diesem Blickwinkel kann einer Neufassung von Emanzipation im Sinne einer Desubjektivation nachgespürt werden.

Schlagwörter: Kritische Bildungstheorie, Machtanalytik, Subjektivation

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 and responsibility, emancipation can also be seen as a target of educational processes in the pedagogical discourse. This paper aims at irritating 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 while accepting its intention. From this point of view, in the sense of desubjectivation, a new sight on emancipation can be traced.

Tags: Critical Bildung Theory, analysis of power, subjectivity

*„Gibt es eine Möglichkeit, anderswo oder anders zu sein,
ohne unsere Komplizenschaft mit dem Gesetz zu leugnen,
gegen das wir uns wenden? [...] Eine solche Wendung erfordert die Bereitschaft,
nicht zu sein – eine kritische Desubjektivation“.*
(Butler 1997: 122)

Bei dem Versuch einer theoretischen Spurensuche nach der Entwicklung des Begriffsverständnisses von Emanzipation wird man zunächst in der römischen Antike fündig, wo *emancipatio* die Entlassung des Sohnes aus der väterlichen Verantwortung bedeutet (vgl. Ribolits 2013: 23). Dieser Akt der Befreiung in die Selbstverantwortung entspricht bereits dem heutigen alltagsweltlichen Verständnis von Emanzipation. Geprägt wurde dieses insbesondere durch die Aufklärungsphilosophie des 18. Jahrhunderts, nicht zuletzt durch Immanuel Kants bekannte Forderung „*Sapere aude!* Habe Muth dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ (Kant 1784: 481, Hervorhebung im Original) in seinem Essay „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“. Aufklärung ist nach Kant „der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“, wobei er Unmündigkeit als „das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (ebd.: 481), bezeichnet. Seither wird im Umkehrschluss Mündigkeit als reflexiver Vernunftgebrauch verstanden, der als Grundlage emanzipatorischen Denkens und Handelns dienen kann. Der Emanzipationsbegriff ist deshalb eng mit Vorstellungen von Befreiung und Selbstbestimmung verbunden. Ihm haften dementsprechend positive Konnotationen wie Aufbruch, Selbstermächtigung und Freiheitshoffnung an. Auch in der Pädagogik sind Mündigkeit und Emanzipation – trotz wiederkehrender Phasen der Infragestellung – etablierte Zielkategorien des pädagogischen Handelns (vgl. Bünger 2013: 7; Ribolits 2013: 23-26). Über die Reflexion der eigenen Unmündigkeit und Fremdbestimmung soll sich das Subjekt in emanzipatorischen Bildungsprozessen dem Ideal des autonomen und vernünftigen Subjekts annähern: Gegen die „Unterdrückung der potentiell autonomen Subjekte und die Anpassungszwänge im Horizont gesellschaftlicher Herrschaftsformen sind die politischen und pädagogischen Emanzipationsprojekte gerichtet“ (Bünger 2013: 10). Ab den 1970er Jahren veröffentlicht der Frankfurter Pädagoge Heinz-Joachim Heydorn eine Reihe bildungstheoretischer Schriften, die als Ausgangspunkt der Kritischen Bildungstheorie¹ gelten. In Anlehnung an die materialistische Geschichtsauffassung von Karl Marx und Friedrich Engels sowie an die Kritische Theorie der Frankfurter Schule, insbesondere die Arbeiten der Sozialphilosophen

¹ Die Bezeichnung Kritische Bildungstheorie stammt nicht von Heydorn selbst, sondern wurde erst später eingeführt.

Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, versucht sie idealistische Bildungsvorstellungen kritisch zu hinterfragen und die widersprüchliche Einbindung von institutionalisierter Bildung in gesellschaftliche Reproduktionsprozesse zu beleuchten. 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 theoretische Spurensuche zunächst der widersprüchlichen Konzeption von Bildung nachgehen, um deren Bedeutung für Emanzipation aufzeigen zu können.

1. Zum Widerspruch von Bildung und Herrschaft

Heydorn begreift institutionalisierte Bildung als „eine historisch zu datierende Erscheinung“ (Heydorn 1969: 14), 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 in der griechischen Antike: „Die Entstehung des Bildungsbegriffs als emanzipatorischem Begriff des Menschen von sich selbst wird mit der griechischen Aufklärung an einem einzigartigen Beispiel dargetan.“ (Heydorn 1970b: 11) Die gestiegene Komplexität der sich entwickelnden Kleinstaatenwelt bringt die Notwendigkeit einer organisierten Form der Vermittlung kultureller, traditioneller und praktischer Kenntnisse mit sich. Der bezahlte Unterricht, den die Sophisten einer kleinen männlichen Oberschicht in Rhetorik, Staatskunst, Geometrie und Philosophie geben, zeigt schon die immanent widersprüchliche Verfasstheit von Bildung: Sie dient einerseits der „Habhaftwerdung“ (Heydorn 1972: 10) des Menschen, doch 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 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: 11f) Auch dem aufstrebenden Bürgertum zu Zeiten der Aufklärung im 18. Jahrhundert dient 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: 17). Die umfänglichere Durchsetzung organisierter Bildung im Laufe des 19. Jahrhunderts lässt jedoch den konstitutiven Widerspruch deutlich zu Tage 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 Bildung zuschreiben, und der Realität institutioneller 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) Mit dem Widerspruch von Bildung und Herrschaft beschreibt Heydorn jedoch eindrücklich das Potenzial von Bildung zur Emanzipation von jener Herrschaft, welche sie zur Stabilisierung in Kraft gesetzt hat. Dieses Verständnis von Bildung ent-täuscht 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: 142). Dadurch kann sich das Individuum zur Freiheit führen, wenn auch keiner absoluten, „so doch zu einer eigenen, nur ihm gemäßen Aktionsfähigkeit innerhalb der Zwänge“ (Heydorn 1970a: 63). 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: 31) Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft, den Heydorn herausstellt, fordert dazu auf, die strukturellen Widersprüche kritisch und im Rückgriff auf die bürgerliche Geschichte nachzuvollziehen, und jene Herrschaftsverhältnisse aufzuzeigen und zu überwinden, welche die Menschen von ihrem vorgängigen, wahren Menschentum entfremden.

2. Michel Foucault und Judith Butler: Zum Abschied vom vorgängigen Subjekt

Heydorns bildungstheoretische Überlegungen in Anlehnung an Comenius, Fichte, Hegel, Humboldt und Marx sowie die christliche Theologie gehen von einem a priori gegebenen, selbstbewussten Subjekt aus, das in Macht- und Herrschaftsstrukturen verstrickt ist. Die Arbeiten von Foucault und Butler stellen dieses Subjektverständnis radikal in Frage. Der französische Geschichtsphilosoph Michel Foucault widmet sich seit 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. Im Anschluss an Foucault und Butler muss die Frage nach der emanzipatorischen Wirkung von Bildung neu und anders gestellt werden.

2.1 Das Denken der Immanenz bei Foucault: Subjekt und Macht

Foucaults Studien sind Ausdruck seines bewegten Lebens, das er in verschiedensten Formen der Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse und scheinbarer Selbstverständlichkeiten widmet. Ob in seinen wissenschaftlichen Arbeiten, die oft der theoretischen Analyse eines 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 Foucaultsches 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 Machtarrangements² eine selbstkontrollierende und -überwachende Subjektivität 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

² 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).

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 Gouvernementalität, 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. Während Heydorn von Subjekten ausgeht, die ihr eigenes Selbst als a priori gegeben ansehen, aber unweigerlich in Macht- und Herrschaftsstrukturen verstrickt sind, die sie davon entfremden, stellt Foucault den historisch-kontingenten Charakter des Subjekts heraus, da sich einerseits Subjekthaftigkeit überhaupt nur innerhalb der Machtverhältnisse ausbildet und andererseits diese erst dadurch wirksam werden. Diese wechselseitige Immanenz von Subjekt und Macht ist wesentlich für die Arbeiten Foucaults, der diesen Zusammenhang im Französischen *assujettissement* nennt.

2.2 Das Denken der Immanenz bei Butler: Subjektivation

Butler greift die wechselseitige Immanenz von Subjekt und Macht in Foucaults Gedanken auf und denkt sie im Prozess der Subjektivation 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.“ (Butler 1997: 81, Hervorhebung im Original) Nach Butler muss sich das Individuum gegebenen gesellschaftlichen Kategorien und Ordnungen, die von den Machtverhältnissen zu Wahrheiten strukturiert werden, unterwerfen, um sich als sozial anerkanntes und handlungsfähiges Subjekt zu konstituieren, das sich dann paradoxerweise als autonomen Ausgangspunkt dieses Prozesses sieht. 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. Zugleich erzeugt die Annahme einer solchen Subjektivität eine scheinbare Autonomie, die dazu führt, dass das Subjekt sich selbst und sein eigenes Begehren reflektiert, wodurch es dieses Verlangen und damit seine gesellschaftliche Anerkennung permanent in Frage 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 Reflexion des eigenen Selbst. Genau dies eröffnet die Möglichkeit, die durch die Macht in Kraft gesetzte subjektive Handlungsfähigkeit gegen die Macht zu wenden, indem die diskursiv erzeugten Wahrheiten hinterfragt werden, wodurch sich ihre Wirkung in der Wiederholung verändert. In diesem Sinne stellt Butler die Frage: „Was können wir mit der Art und Weise anfangen, in der Diskurse nicht nur die Bereiche des Sagbaren konstituieren, sondern ihrerseits gebunden sind durch die Erzeugung eines konstitutiven Außens: des Unsagbaren, nicht Signifizierbaren?“ (ebd.: 91) Auch wenn das Subjekt bei Foucault und Butler keines ist, das der Macht vorgängig wäre und sich aus einer herrschaftlichen Entfremdung emanzipieren könnte, ist es dennoch handlungsfähig. Diese Handlungsfähigkeit drückt sich gerade darin aus, 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.

2.3 Emanzipation im Denken der Immanenz?

Die emanzipatorische Aufforderung zur Selbstermächtigung, Autonomie und Verantwortungsübernahme für das eigene Tun lässt sich mit Foucault und Butler als subtile Praktik eines kapitalistischen 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) Vermeintlich machtfreie Arrangements in Arbeits- und Lebenswelt versprechen größtmögliche Freiheit zur kreativen Selbstfindung und subjektiven Entfaltung. Die scheinbare Abwesenheit von Hierarchien, entfremdenden Machteinflüssen und Regeln der Lebensführung verschleiert 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. Aus der Reflexion dieses Prozesses entsteht jedoch das Potenzial zur Kritik: „Ich spüre vielleicht, dass ich ohne eine gewisse Anerkennbarkeit nicht leben kann. Ich kann aber auch das Gefühl haben, dass die Bestimmungen, nach denen ich anerkannt werde, das Leben unerträglich machen. Das ist der Schnittpunkt, aus dem die Kritik hervorgeht, wobei die Kritik als Hinterfragung der Bestimmungen verstanden wird, von denen das Leben eingeschränkt wird, um so die Möglichkeit anderer Lebensweisen zu eröffnen; mit anderen Worten, nicht um die Differenz als solche zu feiern, sondern um für ein Leben, das sich den Modellen der Anpassung widersetzt, integrativere Bedingungen zu schaffen, die es schützen und erhalten.“ (Butler 2004: 13) Foucault und Butler betonen stets, dass die Subjekte keineswegs in einer diskursiven Determination gefangen sind, sondern durchaus Möglichkeiten zum Widerstand haben. Die Antwort auf Foucaults vielzitierte Frage „Wie ist es möglich, daß man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – daß man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird?“ (Foucault 1990: 11f) liegt aber nicht in einer emanzipatorischen Befreiung aus der Unterdrückung, sondern eher in einer kritischen „Desubjektivation“ (Butler 1997: 122). Das Subjekt kann sich gegen die diskursiv gegebenen Ordnungen wenden, indem es die anerkannten Existenzweisen ihrer scheinbaren Selbstverständlichkeit beraubt und Alternativen jenseits der etablierten Wahrheiten aufzeigt. Eine solche Kritik befragt die Bedingungen der eigenen Existenz auf ihr Gewordensein und riskiert damit auch, dass die eigene Subjekthaftigkeit „enthaftet“ wird. Kritik ist also nur um den Preis eines anderen Subjektseins möglich: Die emanzipatorische Wirkung dieser Kritik wäre demnach die Befreiung aus der vermeintlichen Gefangenschaft in der eigenen Existenz. Dies ginge jedoch mit dem Verlust des sozial anerkannten Subjektstatus einher. Diese Desubjektivation hätte also durchaus befreienden Charakter, indem sie statt einer Selbstermächtigung eine Selbstentmächtigung anstrebte. Es bleibt jedoch die Frage, was nun Anerkennung verspricht – oder was eine Existenz jenseits der Anerkennung bedeuten würde. Der Preis der Kritik scheint

hoch zu sein, aber zugleich unvermeidlich, will man sich nicht mit dem Gegebenen beruhigen: „[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)

3. Zur Dialektik der Entunterwerfung

Im Rückbezug auf den gesellschaftskritischen Einsatz bei Heydorn kann sich Emanzipation natürlich nicht in einer individuellen „Entunterwerfung“ (Foucault 1990: 15) erschöpfen. Dies würde auch Foucaults und Butlers Ansprüchen nicht gerecht, die ihre akademische Arbeit stets in enger Verbindung zum praktischen Eingreifen in die gegenwärtigen Verhältnisse sahen und sehen. Trotz der theoretischen Unterschiede zwischen den philosophischen Überlegungen bei Foucault und Butler und der Bildungstheorie Heydorns bleibt ihnen ein sozialkritisches Engagement des Aufzeigens gesellschaftlicher Machtstrukturen und der Verstrickung der Individuen in sie gemein. Daraus ergibt sich eine Perspektive, die das etablierte Verständnis von Emanzipation in der Pädagogik einerseits kritisch hinterfragt und andererseits versucht, eine neue Möglichkeit emanzipatorischen Denkens und Handelns zu eröffnen. Mit Foucault und Butler kann Emanzipation als Desubjektivierung gesehen werden, die sich aus einer problematisierenden Kritik an diskursiv gegebenen Differenz- und Normalitätsordnungen und deren subtilen Machtwirkungen ergibt. Kritik wäre demnach „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 2013: 14). Über das Herausstellen historischer und kultureller Kontingenzen kann versucht werden, gerade das diskursiv Ausgeschlossene, bisher Nicht-Artikulierte sichtbar zu machen: „Die Fähigkeit, ein kritisches Verhältnis zu [...] Normen zu entwickeln, setzt in der Tat eine Distanz zu ihnen voraus, eine Befähigung, das Bedürfnis nach ihnen aufzuheben oder aufzuschieben, selbst wenn es ein Bedürfnis nach Normen gibt, die einen vielleicht leben lassen. Das kritische Verhältnis hängt auch von der ausnahmslos kollektiven Fähigkeit ab, eine alternative Minderheitenversion für die Aufrechterhaltung von Normen oder Idealen zu artikulieren, die mich handlungsfähig machen.“ (Butler 2004: 12) Mit Heydorn kann die widersprüchliche Verfasstheit dieses Unterfangens und die Dialektik in der Entunterwerfung reflektiert werden. Denn auch in der

Kritik, die versucht, ihre eigene diskursive Entstehung aufzuzeigen und zum Gegenstand der Reflexion zu machen, werden Machtwirkungen verlängert und reproduziert – und seien es *andere*. Der Abschied von der Vorstellung einer machtbefreienden und widerspruchslosen Emanzipation durch die Pädagogik scheint unvermeidlich. Doch legitimiert diese Ohnmacht keine Resignation. Es geht stattdessen um „eine Problematisierung von Emanzipation, die nicht mit einer groben Verwerfungsgeste operiert, sondern den Gehalt von Emanzipation durch ihre Problematisierung hindurch umschreibt und neu fasst“ (Bünger 2013: 8f). Die Allgegenwart von Macht begründet immer wieder den widerspruchsbehafteten Versuch pädagogischen Handelns, Widerspruch einzulegen gegenüber „allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt“ (Heydorn 1972: 7), und hierüber eine Handlungsfähigkeit zu erlangen, die in einem neu gefassten Sinne emanzipatorisch wirkt.

Literatur

Bünger, C. (2013): 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.

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. (2004): *Undoing gender*. New York/London: Routledge. Dt. Übers. v. Wördemann, K./Stempfhuber, M. (2011): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. 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 XIX^e 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.

Foucault, M. (1990): Qu'est-ce que la critique? [Critique et *Aufklärung*]. *Bulletin de la Société française de philosophie*, 84 (2), 35-63. Dt. Übers. v. Seitter, W. (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.

Heydorn, H.-J. (1969): Zum Verhältnis von Bildung und Politik. In: ders. (1980): *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften 3*. Frankfurt/M.: Syndikat, 7-62.

Heydorn, H.-J. (1970a): Erziehung. In: ders. (1980): *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften 3*. Frankfurt/M.: Syndikat, 63-94.

Heydorn, H.-J. (1970b): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt. In: ders. (1979): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften 2*. Frankfurt/M.: Syndikat, 7-337.

Heydorn, H.-J. (1972): *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kant, I. (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, 1784 (12), 481-494.

Online: http://www.deutschestextarchiv.de/kant_aufklaerung_1784/17 [11.09.2014]

Pongratz, L.A. (2013): *Unterbrechung. Studien zur Kritischen Bildungstheorie*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.

Ribolits, E. (2013): Das Ende der Emanzipation. In: Christof, E./Ribolits, E. (Hg.): *Bildung und Emanzipation. Schulheft 152*. Innsbruck: Studienverlag, 23-39.