

# **Zur Komplizenschaft der Kritik**

## **Eine subjektkritische Analyse des Involviertseins von Kritik**

Katharina Herrmann

Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik

Technische Universität Darmstadt

Alexanderstraße 6

64283 Darmstadt

06151/166742

[k.herrmann@apead.tu-darmstadt.de](mailto:k.herrmann@apead.tu-darmstadt.de)

## Einleitung

*„Zwischen der traditionellen Kritik  
in Form der Entlarvung des Falschen und der  
missionarischen Übereinstimmung mit dem Bestehenden  
kann eine emanzipatorische Pädagogik einen dritten Ort besetzen,  
an dem das eigene Involviertsein in die Dynamiken der Verwertung  
von Bildung sichtbar gemacht werden kann.“  
(Messerschmidt 2013: 75)*

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 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. Dies fokussiert auch jene subjektivierenden Machtpraktiken, die gerade über die Formulierung von Kritik ihre subtile Wirkung entfalten. Der Widerspruch von Subversion und Funktionalisierung durchzieht die Subjekte, sodass sich die Fragen nach den funktionalen Aspekten der Subjektkonstitution und den Möglichkeiten zur Kritikäußerung stellen. Eine selbstkritische Reflexion der Kritik muss folglich nicht nur ihre integrativen Effekte und ihre unvermeidliche Verstrickung in Subjektivierungspraktiken aufzeigen, sondern auch nachspüren, was für Subjektivitäten über die Formulierung von Kritik hervorgerufen werden, welche Subjekte sich eine solche Kritik überhaupt ‚leisten‘ können, wessen Kritik hierbei Gehör findet – und wessen Kritik ungehört bleibt. Die Erkenntnis der funktionalen und integrativen Momente von Kritik sollte 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 2009: 141)

## **Zur konstitutiven Stellung der Kritik innerhalb Kritischer Bildungstheorie**

*„Die Möglichkeit der Überschreitung verdankt sich  
der Verstrickung dieser Möglichkeit in die Wirklichkeit.“*

*(Bünger 2009a: 183)*

### *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. Bünger 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 in Frage zu stellen vermag und die Möglichkeit zur Überschreitung in sich trägt (vgl. Herrmann 2015: 138). 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).

### *Integration und Subversion im Bildungsprozess*

Der Pädagoge Gernot Koneffke (1928-2002), 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 zugrundeliegende bürgerliche Ideal vernünftiger Selbsttätigkeit, das sich aus einem Verständnis von Mündigkeit

ergibt, das nicht nur geistige, sondern auch wirtschaftliche Unabhängigkeit meint,<sup>1</sup> auf das Dogma ökonomischer Nutzbarmachung verkürzt. 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.“ (ebd.: 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 die Frage nach der „Instrumentalisierung der Vernunft“ (ebd.: 422) und nach der funktionalen Vereinnahmung subversiven Bemühens.

### *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

---

<sup>1</sup> 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).

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. 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 Wissenschaft – beispielsweise als theoretische Begleitung progressiver Pädagogen – 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) Diese Perspektive soll jedoch 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)

## Zu den widersprüchlichen Effekten kritisierender Subjekte

*Und wenn wir etwas tun und sprechen,  
dann enthüllen wir nicht nur uns selbst,  
sondern wir wirken auf jene Schemata der Verständlichkeit ein,  
die regeln, wer ein sprechendes Wesen ist,  
und wir brechen mit ihnen oder wir revidieren sie,  
wir festigen ihre Normen oder wir fechten ihre Hegemonie an.“*  
(Butler 2005: 176)

Die Reflexion der Verstrickung von Kritik 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. Wenn Subjektivierung im Sinne der amerikanischen Philosophin Judith Butler einen doppelten Prozess aus Selbstkonstitution und Unterwerfung bezeichnet,<sup>2</sup> kann Kritik als ein spezifischer Aspekt der Subjektivierung verstanden werden: Im Prozess der Subjektkonstitution können Individuen eine – wenn auch bedingte – Handlungsfähigkeit erlangen und sich dadurch in kritischer Distanz zum Gegebenen positionieren. Zugleich können sie ihren Status als anerkanntes Subjekt, der es ihnen erlaubt, in ihrer Kritik gehört und verstanden zu werden, nur dadurch erreichen, dass sie sich jenen Strukturen und Ordnungen unterwerfen, innerhalb derer sie sich als kritisierende Subjekte überhaupt erst hervorbringen. Die eigene Subjektivität bildet sich also einerseits über die Distanzierung von den Verhältnissen, die als unzumutbar, ungerecht oder exkludierend wahrgenommen werden, und bleibt andererseits notwendig auf diese bezogen, da nur sie den Subjekten jenes Sprechen ermöglichen, das ihre Kritik artikulierbar macht: „Es gibt eine gewisse Abkehr vom Menschlichen, die erfolgt, um den Prozess der Erneuerung des Menschlichen in Gang zu setzen. 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

---

<sup>2</sup> „Der Doppelaspekt der Subjektivierung 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.)



2004: 13) Einer pädagogischen Theorieperspektive, welche den Möglichkeiten von Kritik 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 2009a: 186). Die Subjekte, die sich innerhalb des pädagogischen Spannungsverhältnisses 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 Subjektkonstitution 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.“ (Bünger 2009a: 187) Eine solche Reflexion erfordert die Beschäftigung mit den Fragen, welche Formen von

---

<sup>3</sup> „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)

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? Gerade weil die 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.

## Kritische Praxis angesichts der Komplizenschaft

*„Die Arbeit an ihrer Theorie und Praxis muss sich  
offen halten für eine Nachdenklichkeit,  
die einen Raum eröffnet für Fragen und Kontroversen  
und die Bildung als soziales Geschehen begreift, bei dem eine  
gegenseitige Sensibilisierung für die Perspektiven anderer erfolgt.  
Das kann auch bedeuten, Bildung zu unterlaufen, sich ihr zu entziehen,  
wenn sie zu einer affirmativen Veranstaltung verkommt,  
bei der immer alle schon wissen, was gemeint ist,  
ohne sich selbst als gemeint zu erkennen.“  
(Messerschmidt 2007: 153f)*

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. Im Bewusstsein um die widersprüchliche Verfasstheit von institutionalisierter Bildung muss sich pädagogisches Handeln – will es nicht in seiner Integrationsfunktion aufgehen – als ein notwendig selbstkritisches begreifen, das um seine Involviertheit in machtreproduzierende Praktiken weiß und dennoch nicht in resignativer Ohnmacht verharrt. 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 „es ist der Ort der Bildungstheorie selbst, der widersprüchlich ist: Sie reflektiert die Praxis gesellschaftlicher Reproduktion, über die sie als Kritik hinaus sein muss und als Praxis nicht sein kann, und sie verweist auf immanentes Potential zur Subversion, die sie als Theorie nicht selbst betreibt. Ihre Theoriebildung ist

damit notwendig Selbstaufklärung als -kritik. Das Denken in Widersprüchen changiert zwischen Distanzierung von den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen und verzweifelter Suche nach Vermittlung als Intervention; systematische Abstraktion und betroffene Empörung lösen sich ab. 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, S. 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 2009: 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). Carsten Bünger stellt deswegen heraus, „dass Kritische Bildungstheorie selbst eine subversive Bemühung ist“, diese Feststellung jedoch zugleich ein Problem darstellt, denn sie „verführt zu der kritischen Illusion, dass sich um eine weitere Verhältnisbestimmung zu und Vermittlung mit widerständigen Praxen nicht bemüht werden müsste, da die Fassung des Widerspruchs mit Widersprechen identisch scheint“ (ebd.: 167, Hervorh. i. Orig.). Stattdessen 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).

## 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 a.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 a.M.: Suhrkamp.

Butler, J. (2005): *Giving an account of oneself*. New York: Fordham University Press, 2005.  
Dt. Übers. v. Ansén, R./ Adrian, M. (2007): *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Herrmann, K. (2015): Emanzipation in Widersprüchen. Eine problematisierende Spurensuche zwischen Kritischer Bildungstheorie und machtanalytischer Subjektkritik. *Momentum Quarterly*, 4, 135-146. Online verfügbar unter:

<http://www.momentum-quarterly.org/index.php/momentum/article/view/108/75>

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 a.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.

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 Emanzipation und Steuerung – Bildung in vereinnahmenden Verhältnissen. In: Christof, E./ Ribolits, E. (Hg.): *Bildung und Emanzipation. Schulheft 152*. Innsbruck: Studienverlag, 68-76.

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.