



Emanzipation – ein pädagogischer Leitbegriff?

›Emanzipation‹ wurde erst Ende der 1960er Jahre zu dem dominierenden pädagogischen und bildungspolitischen Schlagwort. Darin sammelt sich die allgemeine Aufbruchstimmung jener Zeit, welche die 68er Generation beflügelt hat. In der heutigen Pädagogik hat dieser Begriff jeden Anklang verloren. Der Wind hat sich gedreht. Zunächst ging es nur noch um Schlüsselqualifikation, und nach der Schlüsselqualifikation ist nunmehr Kompetenzorientierung angesagt. Mit Emanzipation hat dies alles nur dem Anschein nach noch zu tun – wenn man das von den Ökonomen gepriesene unternehmerische Selbst zum Inbegriff eines emanzipierten Menschen hochstilisiert. Wäre es darum nicht geboten, den Begriff der Emanzipation wieder in den Mittelpunkt zu stellen und erneut zum Leitbegriff der Pädagogik zu erheben, um so dem neoliberalen Ungeist der Zeit besser die Stirn bieten zu können?

Die Ansprüche an einen solchen Leitbegriff sind hoch¹: Er soll uns verständlich machen, worauf es ankommt im pädagogischen Geschäft, uns Klarheit darüber geben, was wir wollen und was wir nicht wollen, und uns als Kriterium dafür dienen, ob das, was wir tun oder zu tun beabsichtigen, sich als notwendiges Moment eines ganzheitlichen Strebens, das auf ein einziges, wenn auch nie erreichbares Ziel hin gerichtet ist, verstehen lässt. Als ein solcher Leitbegriff hat uns² im Kampf gegen die heute im Bildungswesen dominierende ökonomistische Ideologie der Begriff der Bildung gedient, der als einziger der überkommenen pädagogischen Begriffe seinen Klang noch nicht verloren hat. Aber die Frage bleibt: Wäre unserer Suche nach einem Leitbegriff mit dem Begriff ›Emanzipation‹ nicht besser gedient? Ist Bildung denn nicht in sich schon auf Emanzipation angelegt, und lässt sich das, was wir bisher mit

Anton Hügli

1939, Promotion und Habilitation in Philosophie. Forschungs- und Lehrtätigkeit in Basel, Kopenhagen, Oxford, Münster, Bielefeld. Bis zur Emeritierung 2005 Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Basel. Neueste Buchpublikation: Von der Schwierigkeit, vernünftig zu sein (Schwabe, Basel 2016)

Blick auf den Begriff der Bildung zu sagen versuchten, nicht ebenso gut oder besser mit Hilfe des Begriffs ›Emanzipation‹ ausdrücken?

Aus historischer Distanz lassen sich die in Vergessenheit geratenen Zusammenhänge zwischen Bildung und Emanzipation vielleicht wieder besser sehen. Besser hinsehen: diesem Ziel jedenfalls



soll dieser Artikel dienen. Eine kurze begriffsgeschichtliche Erinnerung an die Herkunft des Begriffs der Emanzipation³ wird uns die Gesichtspunkte an die Hand geben, von denen her sich kritisch beurteilen lässt, wie weit und inwiefern sich Bildung noch immer mit dem Begriff der Emanzipation verbinden lässt.

Eine begriffsgeschichtliche Erinnerung

Emancipare heisst wörtlich: aus der Hand geben. Das ist der umgekehrte Vorgang von *mancipare*, in die Hand nehmen, zu verstehen als: etwas ergreifen, in Besitz nehmen. Die *emancipatio* ist im altrömischen Verhältnis zwischen Vater und Sohn jener Rechtsakt, durch den der Vater den Sohn aus seiner Obhut entlässt und ihn dadurch zu seinem eigenen Herrn macht, ihn dazu ermächtigt, eigenes Vermögen zu erwerben, Verträge abzuschliessen oder ein Testament zu machen. Ab dem 14. Jahrhundert geht das Wort auch in die anderen europäischen Sprachen ein: in dem allgemeinen Sinn eines punktuellen oder auch länger gestreckten Übergangs von einem Verhältnis der Abhängigkeit zu einem unabhängigen Status. Aber noch immer gilt: Emanzipation ist das, was andere mit uns tun. Nur wer Macht hat, kann die seiner Macht Unterworfenen emanzipieren.

Im 15. Jahrhundert, in Deutschland im 17. Jahrhundert, kommt erstmals ein reflexiver Gebrauch des Worts auf: *sich selbst* emanzipieren. Dies allerdings nur in negativer Bedeutung, als eine die gesellschaftlichen Standesschranken verletzende Anmassung von Freiheiten einer Person, die dazu nicht berechtigt ist. Den heutigen positiven Klang erhält das Wort erst durch die Aufklärung: als Bezeichnung für den Prozess der legitimen Selbstbefreiung von Herrschaft und, darüber hinaus ganz allgemein, als Aufruf zur Beseitigung rechtlicher, sozialer, politischer oder ökonomischer Ungleichheiten. In dieser Bedeutung wird Emanzipation in der Folge zum Schlagwort für alle Befreiungsbewegungen, von Katholiken in Irland, von Sklaven in Amerika, von Juden, Frauen, Bauern, Arbeitern, sogar von Lehrpersonen – zur Befreiung von der geistlichen Schulaufsicht. Emanzipation in diesem Sinn des Worts ist kein Rechtsakt mehr, der von oben herab vollzogen wird, sondern allgemeines Prinzip für einen Prozess gesellschaftlicher Umgestaltung.

Für Marx ist es eine Umgestaltung, die auch den durch das Privateigentum egoistisch, »dumm und einseitig« gemachten⁴ Menschen von sich selbst emanzipiert. Von der »Aufhebung des Privateigentums« verspricht er sich die »vollständige Emanzipation aller menschlichen Sinne und Eigenschaften«, den Eintritt des Menschen aus seiner entfremdeten Gestalt in sein wahrhaft menschliches Wesen.⁵ Pädagogische



Transformation durch politische Aktion, wenn man so will. In rein pädagogischen Zusammenhängen jedoch wird das Wort ›Emanzipation‹ kaum je verwendet⁶ – verständlicherweise, denn in der damaligen Schulrealität gefragt war ja auch nicht der emanzipierte Mensch, sondern der gehorsame Untertan.

Die für die 68er Bewegung entscheidende Verknüpfung zwischen politischer und pädagogischer Emanzipation findet sich erstmals in der Weimarer-Zeit, so exemplarisch in einem Artikel des damals einschlägigen grossen ›Handbuch der Pädagogik‹ über »die sozialistische Erziehung« der »Kinderfreundebewegung«: Das (Arbeiter-)Kind soll, so heisst es da, aus der »Umklammerung seiner Klassenbindung« befreit werden und das Selbstbewusstsein erlangen, das es befähigt, selbst auch zum »Befreier« seiner Klasse zu werden. Dies erfordere eine »die Wirklichkeit von heute« übersteigende Erziehung als »Freimachen von Verstand und Gemüt von den Bindungen überalterter Vorstellungen, Wertungen und Gewöhnungen; (...) von Vorurteilen, Bedrückungen und Hemmungen einer bereits problematisch gewordenen Wirtschaft und Gesellschaft«.⁷

Bemerkenswert ist dieser Artikel in zweierlei Hinsicht: Zum einen postuliert er im Namen der Emanzipation – nun unter sozialistischem Vorzeichen – die schon in der Aufklärung zur Forderung erhobene Erziehung für eine künftige bessere Welt – die gesamte Erziehung, so heisst es zum Beispiel bei Kant, müsse nicht nur auf den »gegenwärtigen, sondern de(n) zukünftig möglichen, besseren Zustande des menschlichen Geschlechts« hin erfolgen⁸; zum andern klingt in den Formulierungen dieses Artikels jenes zentrale Moment des Bildungsbegriffs nach, das bis in die Antike zurückreicht. Es ist der sokratische Gedanke, dass nur ein geprüftes Leben ein lebenswertes Leben sei, weil nur ein geprüftes Leben mir erlaube, mich zu befreien – zu befreien von den Fesseln der Gewohnheit, der überkommenen Meinungen und Vorurteile. Die Studien, die diesem Ziel dienen, hiessen darum bei den Römern folgerichtig »studia liberalia«, und im Englischen spricht man heute noch von »liberal education« – dem Äquivalent des als unübersetzbar geltenden deutschen Begriffs der Bildung.

Diesen offensichtlichen Bezügen zur klassischen Bildungstradition zum Trotz verliert der Begriff der Emanzipation in der Hitlerzeit und der bleierneren Nachkriegszeit jegliche Durchschlagskraft und jegliche Bedeutung, um dann – Ende der 60er Jahre – umso eruptiver um sich zu greifen. Befreiung ist nun plötzlich angesagt, in den sexuellen Praktiken ebenso wie in den Geschlechter- und Erziehungsverhältnissen – Befreiung von Vorurteilen, gesellschaftlichen Zwängen, politischen und wirt-



schaftlichen Interessen. Eine neue Erziehungswissenschaft ist gefragt. An die Stelle der damals dominierenden, rein sinnverstehenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die allein der Rechtfertigung dessen diene, »was ohnehin geschieht«,⁹ soll eine Erziehungswissenschaft mit »emanzipatorischem Interesse« treten, mit einem durch Vernunft begründeten »Interesse an Mündigkeit, Autonomie des Handelns und Befreiung von Dogmatismus«¹⁰. Nur eine emanzipatorische Erziehungswissenschaft kann, wie Mollenhauer, einer ihrer prominentesten Wortführer verkündet, Erziehung unter dem Anspruch der Emanzipation anleiten. Aufgabe einer solchen emanzipatorischen pädagogischen Theorie und Praxis bestehe darin, »Einblick in die Bedingungen der gesellschaftlichen Existenz« zu geben und im Namen einer »objektiv geltenden Vernünftigkeit« »in der heranwachsenden Generation das Potential« rational begründeter »gesellschaftlicher Veränderungen hervorzubringen«.¹¹

Die Achillesferse der emanzipatorischen Pädagogik, auf die ihre Kritiker schon bald auch hinweisen¹², liegt in der – mit dem positiv aufgeladenen Emanzipationsbegriff allzu leicht zur Gewissheit werdenden und für jeden Marxisten ohnehin gewissen – Überzeugung, die Richtung zum besseren gesellschaftlichen Zustand hin schon zu kennen und von vornherein auf der Seite des Fortschritts zu stehen. Solchen Überzeugungen zum Durchbruch zu verhelfen, steht jedoch im Widerspruch zur erwähnten Grundbestimmung von Bildung: der sokratischen Idee, dass Bildung uns dazu befähigen soll, ein »geprüftes Leben« zu führen und selber zu bestimmen, was uns wichtig sein soll. Eine dieser Idee verpflichtete Bildung kann kein inhaltliches Ziel vorgeben und im Namen »einer objektiv geltenden Vernünftigkeit« für erstrebenswert hinstellen, denn jedes solche Ziel muss ebenso Gegenstand der Prüfung sein können wie das angeblich falsche Leben, aus dem wir befreit werden sollen. Sokratische Bildung besteht nicht darin, irgendwohin zu kommen, sondern mit anderer Haltung unterwegs zu sein: der Haltung eben, die Richtung seines Lebens (immer wieder neu) selber bestimmen zu wollen. Für sie kann Emanzipation nicht das letzte Wort sein, weil Emanzipation um ihrer selbst willen die Gefahr in sich birgt, dass wir uns am Ende nicht nur vom Falschen, sondern auch vom Richtigen »emanzipieren«.

Aber kann man den Begriff der Emanzipation so leicht aus der Bildung verabschieden? Wenn man die einzelnen Elemente, die Bildung ausmachen, näher zu erfassen versucht, zeigen sich durchaus emanzipative Momente, aber es wird zugleich auch deutlich, warum Bildung nicht in Emanzipation aufgehen kann.



Inwiefern Bildung als Emanzipation verstanden werden kann

Loszukommen von allen Abhängigkeiten, nun nicht bloss in sozialer, ökonomischer und politischer Hinsicht, sondern auch in geistiger: Diese Stossrichtung neuzeitlich verstandener Emanzipation steht zweifellos am Anfang jeder Bildungsbemühung; sie deckt sich mit der Forderung Kants nach Befreiung des Menschen »aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit«. Sein Aufruf, sich nicht vom Urteil anderer leiten zu lassen, sondern selber zu denken, ist Inbegriff des Prinzips der »libertas philosophandi«, das die damalige Gesellschaft revolutionierte. Damit hat sich die im 18. Jahrhundert geschaffene moderne Universität gegen die mittelalterliche, vom Autoritätsprinzip bestimmte Universität gewandt. »Hatte hier«, so charakterisiert der Historiker Paulsen diese Wende, »im Grunde der Lehrer nur für die Übereinstimmung seines Unterrichts mit der kanonischen Lehre einzustehen, so steht er jetzt für die Wahrheit seiner Lehre ein; Selbstdenken ist Recht und Pflicht des Professors. Aber nicht nur des Professors, sondern auch des Hörers: die Aufgabe des Unterrichts ist eben nicht, anerkannte Wahrheiten einzuprägen, sondern ihn zu selbständigem Denken und Prüfen anzuleiten (...): er soll selbst sehen, untersuchen, denken lernen.«¹³

Entschiedener noch als jede gesellschaftliche und politische Emanzipation kann der Schritt der Befreiung von der Gängelung durch andere, wie Kant mit Recht betont, immer nur vom Einzelnen selbst ausgehen: Den Gebrauch der Vernunft kann nicht ein anderer ihm »eingiesesen«, er muss ihn »aus sich selbst herausbringen«.¹⁴ Dieses »Aus-sich-selbst-Herausbringen« jedoch ist die schwierige Arbeit, die nach dem ersten Schritt der Selbstbefreiung (nach der Emanzipation) nun erst beginnt – die Arbeit der Bildung eben. So wie das Kind, das, nachdem es sich aufgerichtet hat, nun auch gehen lernen muss, so muss auch der zum Selbstdenken Entschlossene das Denken lernen, sich einüben in den Gebrauch der Vernunft.

Wie aber soll das möglich sein? Wiederum hat uns Kant den Weg gewiesen. Drei Grundsätze sind es nach ihm, denen sich der Einzelne, der sich auf diesen Weg begibt, verschreiben muss (und zu dem anzuleiten Aufgabe jeder Pädagogik ist): »1) Selbstdenken, 2) sich (in der Mitheilung mit Menschen) an die Stelle des Anderen zu denken, 3) jederzeit mit sich einstimmig zu denken.« Die erste Maxime nennt er die »der vorurteilsfreien, die zweite der erweiterten, die dritte die der consequenten Denkungsart«.¹⁵ Diese drei Maximen des »gemeinen« (d.h. allen zukommenden) »Menschenverstandes«, wie er sie auch bezeichnet, erlauben es auf exemplarische Weise – und weit besser noch als alles, was



Kants idealistischen Nachfolger inklusive Humboldt zum Bildungsgedanken beigetragen haben –, den Begriff von Bildung einzufangen, der hinter der Idee der sokratischen Selbstprüfung steht.¹⁶ Anhand dieser drei Maximen lässt sich aber auch am besten zeigen, warum der Begriff der Emanzipation nur Aspekte, aber nie das Geschäft der Bildung als ganzer abdecken kann.

Warum Bildung nicht in Emanzipation aufgeht

Die Maxime des Selbstdenkens

Der Sinn dieser Maxime ist von grösster Einfachheit: Übernimm die Verantwortung für das, was du als wahr behauptest oder wahr zu machen verlangst. Sei bereit, Gründe zu geben für das, was du glaubst und tust. Gib dir Rechenschaft aber auch über die Haltbarkeit deiner Gründe, indem du dich, so Kants Rat, jeweils selbst fragst, ob du es wohl »thunlich« findest, »den Grund, warum man etwas annimmt, oder auch die Regel, die aus dem, was man annimmt, folgt, zum allgemeinen Grundsätze (d)eines Vernunftgebrauchs zu machen«. ¹⁷

Selbst denken, seine Vernunft gebrauchen, so der Grundgedanke Kants bei der Formulierung dieses Tests, ist immer geknüpft an die Verwendung von Regeln: an epistemische (logische, methodische) Regeln, wenn es um die Frage geht, was wahr sei, an moralische oder ethische, wenn es darum geht, etwas wahr zu machen.¹⁸ Regeln, die auf diese Weise meinen Willen bestimmen, haben aber nur insofern Geltung für mich, als ich ihnen diese Geltung gebe, das heisst, mich selbst auf sie verpflichte, sie zu *meinen* Regeln, zu den »allgemeinen Grundsätzen« meines »Vernunftgebrauchs« mache. Selbst denken bedeutet darum immer: Prüfe, auf welche Regeln du dich verpflichten kannst, und sei bereit, zu deinen Verpflichtungen (deinen Grundsätzen) zu stehen. In dem Masse, in dem mir dies – ohne dass ich mit mir in Widerspruch gerate – gelingt, behaupte ich mich selbst als rationales Wesen. Die Maxime des Selbstdenkens kann darum bei Kant zu Recht auch »Maxime der Selbsterhaltung der Vernunft« heissen.¹⁹

Emanzipativ ist diese Maxime zweifellos. Sie befreit mich von der Abhängigkeit vom Urteil anderer. Aber diese Befreiung ist nicht ein Akt des blossen Neinsagens, des trotzigem Mich-vom-andern-Losreissens, sondern der Versuch, aus mir selbst einen Anfang zu machen, dadurch und gerade dadurch, dass ich, von meiner Freiheit Gebrauch machend, mich nun selber binde – an die Regeln nämlich, denen zu folgen ich gewillt bin (und die auch dieselben Regeln sein können, denen ich bisher schon gefolgt bin). Wie sehr diese Selbstbindung wiederum den andern oder die andern verlangt, zeigt die zweite Maxime.



Die Maxime der erweiterten Denkungsart

Die Notwendigkeit der Maxime der »erweiterten Denkungsart« lässt sich leicht einsehen, wenn wir uns fragen: Was bringt mich dazu, mich an eine Regel zu binden? Es kann ja nicht darum gehen, willkürlich, nach Lust und Laune, meine eigenen Regeln aufzustellen, sondern jenen Regeln zu folgen, die ich für befolgenswert halte, weil sie als (objektiv) gültig angesehen werden können. Doch woran erkenne ich dies? Kriterium dafür, ob eine Regel (objektive) Gültigkeit hat, liegt allein darin, ob sie nicht nur von mir, sondern auch von jedem anderen zur Regel seines Vernunftgebrauchs gemacht werden kann. Zu prüfen ist darum immer, ob die Regel, auf die ich mich verpflichten will, tatsächlich auch von allen anderen – und insofern allgemein – anerkannt werden könnte. Sich auch diesem Test zu unterwerfen, ist der Sinn der Maxime der erweiterten Denkungsart. Sie ist die Anleitung zu der von jedem Selbstdenkenden geforderten Selbstprüfung: Sieh zu, ob du mit dem, was du als wahr behauptest oder wahr zu machen verlangst, bei anderen um Erkenntnis Bemühten Widerspruch findest oder nicht. Falls du Widerspruch findest, ist dies ein Grund, das von dir als wahr Hingestellte erneut zu überdenken. Falls du keinen findest, könnte vielleicht schon der nächste, mit dem du sprichst, zu deinem Korrektiv werden. Endgültige Ruhe und abschliessende Wahrheit hast du nie.

Erweitert heisst diese Denkungsart, weil ich mich, statt in meiner eigenen subjektiven Welt gefangen zu bleiben, in den Standpunkt des jeweils andern versetze und – von einer höheren, beide Standpunkte übergreifenden Warte her – auf die von dem anderen geltend gemachten Gründe höre, um ihnen in »aller Aufrichtigkeit und Ruhe« in mir selber Raum zu geben, prüfend, ob sie »mein voriges Urtheil bestätigen oder aufheben, bestimmen oder unentschieden lassen. Das Urtheil desjenigen, der meine Gründe widerlegt, ist *mein* Urtheil, nachdem ich es (...) gegen meine vermeintlichen Gründe abgewogen und in ihm einen grösseren Gehalt gefunden habe.«²⁰

Zur Befreiung von mir selbst, von meiner subjektiven Befangenheit – das ist die Quintessenz dieser zweiten Maxime –, brauche ich den anderen, diesen anderen allerdings nicht in seiner schlechten Subjektivität, die nur meint und glaubt, oder – schlimmer noch – mich mit List, Verschlagenheit oder offener Gewalt auf seine Seite bringen will, sondern als einer, der selbst auch auf Befreiung aus ist, dazu bereit, nunmehr auch auf meine Gründe zu hören. Damit wird es reichlich kompliziert mit der Emanzipation: Es geht nun nicht mehr um Befreiung von einem mich beherrschenden anderen, sondern um die gemeinsame Befreiung von uns beiden, den anderen und mir, von unseren je eigenen subjektiven



Befangenheiten – eine Befreiung, die nur gelingen kann, wenn beide sie wollen. Darin liegt der tiefere Sinn des Satzes, dass ich nur frei sein kann, wenn auch der andere frei ist.

Dieser Satz hat unmittelbare politische Konsequenzen – eben jene, die uns die emanzipative Pädagogik noch besser hat sehen lassen: Dass es oft nicht nur »Arglist«, Faulheit und Feigheit von uns Menschen als Menschen ist, die der Selbstbefreiung im Wege stehen²¹, sondern dass es auch die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Machtverhältnisse sein können, die uns in subjektiver Unfreiheit und Borniertheit erstarren lassen. Wem es um wahre Selbstbefreiung zu tun ist, der kann sich darum auch vor dem »kategorischen Imperativ« von Marx nicht verschliessen, »alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist.«²² Und weil es keinen Unterschied geben darf in der Freiheit des einen gegenüber der Freiheit des andern, kann es auch keine Freiheit geben ohne Gerechtigkeit. Dies ist das Pathos der Emanzipation, das noch immer seine Berechtigung hat, sofern es am rechten Ort zum Einsatz kommt: nicht in der Pädagogik und nicht in der Schule, sondern im politischen Kampf.

Noch schwieriger mit dem Bezug zwischen Emanzipation und Bildung wird es, wenn wir zur dritten Maxime übergehen.

Die Maxime der konsequenten Denkungsart

Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken: Das ist die Maxime, die nach Kant »am schwersten zu erreichen« ist.²³ Worum es geht, ist jedoch klar: Einstimmigkeit mit mir selber bedeutet, dass ich zu jenen Regeln stehe, auf die ich mich – nach gründlicher Prüfung – verpflichtet habe, und nur jene Schlüsse ziehe, zu denen ich aufgrund dieser Regeln berechtigt bin. Doch inwiefern geht das Bemühen um Einstimmigkeit über das hinaus, was mich schon die erste und zweite Maxime zu tun heissen? Es setzt zwar die Einübung in die beiden ersten Maximen voraus, aber es erfordert, dass ich in meinem Denken bis zum Äussersten gehe und nicht nur im jeweiligen Kontext nach Begründung und nach Gründen frage, sondern – über alle Kontexte hinaus, philosophierend – nach dem letzten Sinn und Zweck meines Tuns und menschlichen Tuns überhaupt: was wir tun sollen, wie wir leben wollen und was wir uns von unserem Leben erhoffen. Übereinstimmung zu erlangen mit diesen »höchsten Zwecken der menschlichen Vernunft«²⁴, wie Kant sie nennt, und im Bewusstsein dieser Übereinstimmung zu leben: Dies allein macht letztlich Einstimmigkeit mit mir selbst aus.

Im Grunde wiederholt Kant hier nur, was schon Sokrates zum einzi-



gen Kriterium seines Denkens erhoben hat: dass es gelte, nicht im Widerspruch mit mir selbst zu stehen, mich nicht zum Gegner, sondern zum Freund zu haben.²⁵ Mit mir befreundet sein kann ich aber nur, wenn ich auf der Seite meines besseren Selbst stehe, und darum eben: auf der Seite der »höchsten Zwecke«, auf der Seite dessen, worauf es mir letztlich ankommt. Diese Suche nach dem Letzten, mit dem ich mich verbinden kann, und die ständige Bemühung, mit diesem auch verbunden zu bleiben, scheint Gegenbewegung zu sein zu jeder Emanzipation, denn nicht loszukommen von dieser Bindung, sondern richtig in sie hineinzukommen ist hier die Devise. Da aber diese Einstimmigkeit mit mir selbst nur dadurch zu erlangen ist, dass ich mich immer wieder neu von inneren Widersprüchen und Unstimmigkeiten los kämpfe, kann Kants dritte Maxime auch verstanden werden als ein Prinzip permanenter Emanzipation.

Warum aber sollen wir die Einheit mit uns selbst überhaupt suchen? Warum soll ein geprüftes Leben, auf das wir uns mit dem Bemühen um Bildung einlassen, das allein lebenswerte Leben sein? Alle vorangehenden Überlegungen schweben in der Luft, wenn wir auf diese Frage keine Antwort wissen. Leider gibt es hier weder ein Wissen noch einen Beweis. Jeder Versuch, die Richtigkeit dieser Idee beweisen zu wollen, endet in einem Zirkel, setzt voraus, was erst zu beweisen wäre. Denn wer zum Beweis ansetzt, hat sich auch schon dafür entschieden, sich auf eine Prüfung einzulassen, sich die Antwort nicht geben zu lassen, sondern sie selbst zu geben. Und beginnen kann er damit nur, wenn er *daran glaubt* und darauf setzt, dass dies in der Tat auch der richtige Weg zu seinem besseren Selbst ist. Ebenso wenig wissen kann er aber, ob auch der jeweils andere, den er notwendig braucht, um diesen Weg gehen zu können, diesen Glauben teilt und aus ihm heraus denkt und spricht. Er kann sich auf das Gespräch mit ihm nur einlassen, indem er ihm – auf Vor-schuss gleichsam – sein *Vertrauen* schenkt. Keine Bildung also ohne diesen Glauben und ohne dieses Vertrauen.

Je mehr wir uns auf diese Zusammenhänge einlassen, desto schwieriger wird es allerdings, sie mit dem Begriff der Emanzipation überhaupt noch in Verbindung bringen zu können, dessen Grundbedeutung ja nicht auf Verbindung mit dem anderen, sondern auf Trennung und Konfrontation abzielt.

Die befreiende Erfahrung der Selbstermächtigung

Die Ausgangsfrage dieses Artikels: Kann der Begriff der Emanzipation in pädagogischen Zusammenhängen als Leitbegriff dienen?, dürfte ihre Antwort gefunden haben. Mit »Emanzipation« können wir nur entfernt



das ausdrücken, was uns der Begriff der Bildung sehen und erkennen lässt. Wenn wir aber nach einem Wort suchen, das die befreiende Erfahrung der Selbstermächtigung am besten zum Ausdruck bringt, die am Anfang jedes Ringens um Bildung steht, bleibt uns am Ende vielleicht doch nur das Wort ›Emanzipation‹, das seit der Aufklärung Menschen immer wieder neu in ihrem Kampf um Selbstbefreiung beflügelt hat, wie unterschiedlich sie Selbstbefreiung auch verstanden haben mögen. Auch wenn Emanzipation nicht das Ganze der Bildung ausmacht, ohne Emanzipation kann sie nicht beginnen und emanzipativ ist sie zumindest insofern, als wir uns von ihr eine Befreiung von der Herrschaft des Falschen erhoffen dürfen.

Mehr als das luftige Wort ›Bildung‹ mit seinem ihm noch immer anhaftenden bildungsbürgerlichen Mief erinnert ›Emanzipation‹ zudem daran, dass jene Selbstbefreiung, die uns richtig verstandene Bildung abverlangt, keine wolkige Angelegenheit ist, sondern immer verbunden mit Kampf: dem bereits angedeuteten *politischen* Kampf gegen repressive gesellschaftliche Gewaltverhältnisse und die hinter ihnen stehenden Machtinteressen und dem noch nicht erwähnten, tiefer greifenden und höchst aktuellen *geistigen (und pädagogischen)* Kampf mit all jenen Kräften, die von geprüfem Leben und Suche nach Wahrheit nichts wissen wollen, weil sie Wahrheit mit blossem Meinen und Glauben verwechseln, schlimmer noch, sich – nach Bullshit-Art – um die Wahrheit dessen, was sie sagen und tun, foutieren oder, im schlimmsten Fall, fundamentalistisch als Auserwählte und Rechtgläubige ohnehin schon auf der Seite der Wahrheit zu stehen glauben.

Wie ein solcher Kampf zu gewinnen ist, wenn auch noch die Medien versagen, wenn Politik ins populistische Abseits driftet und eine Generation von Lehrpersonen heranwächst, die selbst nicht mehr weiss, wo sie steht: Das ist die grosse Frage, die uns in Atem hält. Und dass dieser Kampf letztlich nicht zwischen ›uns‹ und den ›anderen‹ geführt wird, zwischen den sogenannten ›Gebildeten‹ und den ›Ungebildeten‹, sondern mitten durch uns hindurchgeht, weil wir innerlich selber nicht entscheiden genug sind, ob wir den Weg der Bildung tatsächlich auch gehen wollen oder uns lieber kampfflos mit der Welt, wie sie nun mal ist, arrangieren und es uns dabei wohl sein lassen: Das ist die Erfahrung, die uns nicht erspart bleibt, insbesondere und gerade dann, wenn wir – wie zum Beispiel in diesem Artikel – uns bewusst zu machen versuchen, was uns Bildung als Idee und Begriff – und nicht als Worthülse – abverlangt.



Anmerkungen

- 1 Luhmann und Schorr (1979) nennen solche Leitbegriffe »Kontingenzformeln«. Deren Funktion bestehe darin, die durch Ausdifferenzierung entstandenen Funktionssysteme durch eine »symbolische Struktur« in eine Gesellschaft zu integrieren (S. 58)
- 2 »Wir« meint konkret: die Bildungsgruppe Denknetz und alle jene, die sie auf ihrer Seite weiss, in ihrem Kampf gegen die aktuelle Bildungspolitik in der Schweiz und in den Ländern der OECD. Vgl. Manifest »Bildung – zum Glück! Plädoyer für eine Schule der Demokratie«
- 3 Mehr als diese Erinnerung braucht es auch nicht, nach über einem halben Jahrhundert ausgiebiger Begriffsgeschichte. Vgl. die einschlägigen Artikel zum Stichwort Emanzipation von Krass/Koselleck (1957), Greiffenhagen (1972), Herrmann (1974), Ruhloff (2004)
- 4 Marx (1844), S. 540
- 5 ebda.
- 6 Singulär geblieben ist denn auch der von dem Rechtshegelianer Karl Rosenkranz eingeführte Wortgebrauch, demgemäss Erziehung die »Emancipation des Zöglings zu ihrem Zweck« habe. »Sie arbeitet an seiner Verselbständigung, um, sobald sie erreicht ist, von ihm zurücktreten und ihn der eigenen Verantwortlichkeit seines Handelns überlassen zu können.« (Zit. nach: Ballauf/Schaller, 1973, S. 220)
- 7 Zit. nach Ruhloff (2014), S. 282
- 8 Kant (1803), S. 448
- 9 Mollenhauer (1977), S. 66
- 10 Mollenhauer, S. 67
- 11 Mollenhauer, S. 66f.
- 12 Vgl. etwa Benner (1973), S. 324; Benner (1994), S. 59–77, besonders S. 75. Funke (1979); J. Ruhloff (1980), Kapitel III
- 13 Paulsen (1921), S. 136
- 14 Kant (1798), S. 200
- 15 Kant (1790), S. 158.
- 16 Ausführlicher dazu und zum Folgenden: Hügli (2012), S. 165ff
- 17 Kant (1786), S. 146 Anmerkung
- 18 Schon der einfachste Denkkakt, die Verwendung eines Begriffs, ist ein Befolgen von Regeln. Ein Begriff gibt vor, wie etwas gemäss einer Regel getan werden soll, z. B. der Begriff »rot« die Regel, sich, wenn immer man ihn verwendet, auf rote Dinge zu beziehen.
- 19 Kant (1786), S. 146 Anmerkung
- 20 Kant (1766), S. 349
- 21 Es sind vor allem solche anthropologischen Gründe, die Kant als Hindernis ansieht, vgl. etwa: Kant (1798), S.200
- 22 Marx (1843–44), S. 385
- 23 Kant (1790), S. 160
- 24 ibid. S. 24, 25
- 25 Platon, Protagoras, 339 c, 339 b, 340 b. Vgl. die schöne Interpretation dieses inneren Zwiegesprächs bei Arendt (1979), S. 185

Literatur

- Arendt, H. (1979): Vom Leben des Geistes, München/Zürich
- Ballauf Th., Schaller, K. (Hrsg.) (1973): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. 2, Freiburg/München
- Benner D. (1973): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft, München
- Benner, D. (1994): Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München
- Funke, G. (1979): Gutes Gewissen, falsches Bewusstsein, richtende Vernunft. In: Funke, G.: Von der Aktualität Kants. Bonn, S. 157–180
- Grass K.M., Koselleck R. (1957): Artikel Emanzipation. In: Brunner, O., Conze, W., Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe, Bd. 2, Stuttgart, S. 153–197
- Greiffenhagen, M. (1972): Artikel Emanzipation. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 2, Basel/Stuttgart, 448f
- Herrmann, U. (1974): Artikel Emanzipation. In: Archiv für Begriffsgeschichte, Bd. 18, Bonn, S. 85–143



- Hügli, A. (2012): Erziehung zur Selbsterziehung oder: wie Demokratie und Bildung zusammenhängen. In: *Studia Philosophica* 71, 155–180
- Kant, I. (1766): *Träume eines Geistersehers*. Akad. Ausg. Bd. 2, S. 315–384
- Kant, I. (1786): Was heisst: Sich im Denken orientieren?, Akad. Ausg. Bd. 8, S. 131–148
- Kant, I. (1790): *Kritik der Urteilskraft*. Akad. Ausg. Bd. 5
- Kant, I. (1798): *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Akad. Ausg. Bd. 7
- Kant, I. (1803): *Über Pädagogik*. Akad. Ausg. Bd. 9
- Luhmann, N., Schorr, K.-E. (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Marx, K. (1843–44): *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*. Einleitung, MEGA Bd. 1, 378–391
- Marx, K. (1844): *Ökonomisch-Philosophische Manuskripte*. MEGA, Ergänzungsband
- Mollenhauer, K. (1977): *Erziehung und Emanzipation*. 7. Aufl., München
- Paulsen, F. (1921): *Geschichte des gelehrten Unterrichts*. Bd. 2, 3. Aufl., Berlin/Leipzig
- Ruhloff, J. (1980): *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik*. Heidelberg
- Ruhloff, J. (2004): Artikel Emanzipation. In: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel, 279–287