

Emanzipation

E

„Seit einigen Jahren“, so der Philosoph Robert Spaemann (1975, S. 75), sei „das Wort ‚emanzipatorisch‘ an diejenige Stelle getreten, die dem Wort ‚gut‘ vorbehalten ist. Und das ist noch keinem Wort gut bekommen“. Er sagte dies im Jahr 1974, dem Jahr, in dem nicht nur die steile Karriere eines Begriffs nachhaltig ins Stocken geriet, sondern auch diejenigen ihre Kräfte bündelten, die in dem beginnenden Niedergang der Rede von Emanzipation „Signale einer Tendenzwende“ (Kaltenbrunner 1974a) zu erkennen meinten und diese zu forcieren suchten. Gerd-Klaus Kaltenbrunner, der den Ausdruck „Tendenzwende“ maßgeblich prägte (vgl. Finkbeiner 2017, S. 108), verstand darunter die Arbeit an einem Gegenentwurf zur 68er-Bewegung und der sozialliberalen Koalition. Und so trug auch die Tagung, auf der Spaemann über Emanzipation sprach, den Titel „Tendenzwende? Zur geistigen Situation der Bundesrepublik“. Eingefunden hatte sich im November 1974 in der Bayerischen Akademie der Schönen Künste „eine stattliche Anzahl von Menschen, denen das gemeine Wohl nicht gleichgültig ist“ (Klett 1975, S. 5), wie der Verleger Ernst Klett in seinem Vorwort zum Tagungsband schrieb. Die Tagung mit ihren prominenten Veranstaltern, Vortragenden und Besucher*innen – unter ihnen der baden-württembergische Kultusminister Wilhelm Hahn, der Arbeitgeberpräsident Hanns Martin Schleyer, der Bundespräsident Walter Scheel und der Philosoph Arnold Gehlen – hatte eine erhebliche mediale Resonanz erzeugt (vgl. Hoeres 2013, S. 97). In der Berichterstattung seien, so Klett, die Veranstalter „unter Beschuß“ geraten. Man habe eine „Art Verschwörung“ gewittert, „vermutlich weil unter den sechs Rednern weder ein Neo- noch ein Paläo-Marxist zu finden war“ (Klett 1975, S. 5). Die „einfacher Strukturierten“ hätten sogar von einem „Rechtsruck“ gesprochen, jedoch: „Mit den gängigen Worthülsen kommt man da nicht weiter; hier melden sich“ – fürwahr – „Männer zu Wort, nicht um recht zu behalten, sondern weil sie in der Sorge leben, wie wir mit einer Krise, deren Ausmaß nicht abzuschätzen ist, fertig werden können“ (ebd., S. 6). Diese Krise, mit der es fertig zu werden galt, war für Klett, war für Spaemann und für viele andere aufs Engste mit dem Begriff der Emanzipation verbunden. Was war geschehen? Was beunruhigte diese sich um das gemeine Wohl sorgenden Männer so sehr?

Das Wort Emanzipation – vom lateinischen *emancipatio* – geht auf das römische Recht zurück. Es meinte die Entlassung des Sohnes aus der Gewalt des Vaters, der das, was er ‚in die Hand genommen‘ hat (*mancipare*) auch wieder ‚aus der Hand geben kann‘ (*emancipare*) (vgl. Ruhloff 2004, S. 279). Weder der Ursprung in der rechtlichen Sphäre noch das Gewalt- und Besitzverhältnis, das sich in dem Begriff ausdrückt, scheinen kompatibel mit den Hoffnungen, die sich mit ihm vor allem im 19. Jahrhundert verbinden sollten, als ‚Emanzipation‘ zunächst für die rechtliche Gleichstellung von Teilen der Bevölkerung,

dann – reflexiv gebraucht – für die Kämpfe unterdrückter Gruppen und schließlich für den Prozess der Selbstbefreiung des Menschen aus allen naturbedingten und menschengemachten Herrschaftsverhältnissen und Abhängigkeiten einstehen sollte [↑Empowerment]. Aber vielleicht ist es das, was den Begriff auch für gegenwärtige Reflexionen interessant macht, kann er doch die in ihn eingelagerten Ambivalenzen nicht vollständig abschütteln. Karl Marx hatte dies bereits Mitte des 19. Jahrhunderts gesehen: Die bürgerliche oder (in seinen Worten) „politische Emanzipation“ im Sinne der rechtlichen Gleichstellung aller gesellschaftlicher Gruppen stehe letztlich im Dienst eines Staates, der die reibungslose Akkumulation von Kapital sicherzustellen hat. Die Freiheit, die diese Emanzipation verspricht, ist die „Freiheit des Menschen als isolierter auf sich zurückgezogener Monade“ (Marx 1844, S. 364). Marx erkannte in der rechtlichen Gleichstellung zwar einen „große[n] Fortschritt“ (ebd., S. 356), wusste aber auch, dass sich darunter Ungleichheit und Unterdrückung fortschrieben. Auch Abraham Lincolns Emancipation Proclamation vom 22. September 1862 steht in der römischen Rechtstradition der gnadenvollen Gewährung von Freiheitsrechten durch einen Souverän, der über seinen Besitz frei verfügen kann. Noch im Prozess der Freisetzung galten die Sklav*innen als Objekte. Dass diese Emanzipation nicht ohne Kampf zu haben ist, dass sie in neue Formen der Unterdrückung, der Ausgrenzung und der Gewalt führt, mussten tausende freigelassener Sklav*innen am eigenen Leib erfahren. Stellt man ihre Geschichten in Rechnung, dann erscheint Emanzipation „less the grand event of liberation than a point of transition between modes of servitude and racial subjection“ (Hartman 1997, S. 6). Ähnlich wie Marx geht auch Saidiya V. Hartman davon aus, dass Emanzipation in Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstrickt bleibt. Anders als Marx kann sie nicht mehr auf die Geschichte vertrauen: Der Ausweg einer endgültigen „menschlichen Emanzipation“, den Marx mit der Überwindung der bürgerlich-kapitalistischen Ordnung in Aussicht gestellt hatte, ist versperrt, Emanzipation eine bleibende Aufgabe voller Widersprüche und Konflikte (vgl. Bromberg 2019).

Die Ausweitung des Emanzipationsbegriffs von der rechtlichen auf die politische und gesellschaftliche Sphäre, die Bestimmung von Emanzipation nicht als einmaliger Akt, sondern als Prozess und schließlich der reflexive Gebrauch im Sinne der Selbstbefreiung stellen Reaktionen auf konkrete historische Erfahrungen dar: Emanzipation sollte mehr sein als ein obrigkeitstaatlicher Gnadenakt, sollte mehr sein als die Erlaubnis, auch mitmachen zu dürfen. In diesem Sinne zogen Kämpfe um Emanzipation immer auch die Legitimität der bestehenden Ordnung in Mitleidenschaft, denn sie bedrohten das Einvernehmen darüber, wer handeln konnte und wer nicht, wer zum Sprechen befugt war und wer nicht.

Diese Bedrohung der stabilen Hierarchien und Aufteilungen beunruhigte diejenigen, denen an der bestehenden Ordnung gelegen war. So schien es auch

den sich um das gemeine Wohl sorgenden Männern zu gehen, die sich 1974 in der Bayerischen Akademie der Schönen Künste getroffen hatten. In dem Emanzipationsbegriff, der sie umtrieb, bündelte sich alles, was die wohlgeordnete Gesellschaft zu zersetzen drohte, mehr noch: schon längst zu zersetzen im Begriff war. Der Dammbruch war bereits vollzogen, deshalb half nur die Umkehr. Und hier spielte das pädagogische Feld eine besondere Rolle, wurde „das Erziehungswesen zum wichtigsten Kampfplatz im Ringen um die Macht“ (Brezinka 1974, S. 5). Davon zeugen das Vortragsthema von Spaemann, der über Emanzipation als einem Bildungsziel sprach, wie auch der im selben Jahr erschienene zweite Band der Reihe *Initiativ*, der von „Klassenkampf und Bildungsreform“ (Kaltenbrunner 1974b) handelte, und schließlich die vier Jahre später stattfindende Nachfolgeveranstaltung zur Tendenzwende-Tagung, die schon im Titel „Mut zur Erziehung“ einforderte. Die Pädagogik wurde seinerzeit tatsächlich zum Kampfplatz.

Pädagogik als Kampfplatz

Versteht man Emanzipation als „geschichtliche[s] Projekt der Selbstbefreiung der Menschheit“, können weite Teile des pädagogischen Denkens seit 1800 als „emanzipatorisch“ bestimmt werden, auch wenn der Begriff selbst nicht unbedingt gebraucht wird (Ruhloff 2004, S. 280). Erst 1964 zeichnete sich ein expliziter Bezug auf den Begriff ab, der sich ab 1968 rasant verbreitete. In diesem Jahr erschien ein Band mit Aufsätzen Klaus Mollenhauers, der den Titel „Erziehung und Emanzipation“ trug und im Anschluss an Jürgen Habermas eine methodische Neuausrichtung der Erziehungswissenschaft in Aussicht stellte. Gleich in der Einleitung findet sich die entscheidende These: Gegenstand der Erziehungswissenschaft sei, „die Erziehung unter dem Anspruch der Emanzipation“, wobei Emanzipation negativ bestimmt wird als „Befreiung der Subjekte [...] aus Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken“ (Mollenhauer 1968, S. 11). Von Mollenhauer ausgehend und beflügelt durch die 68er-Bewegung wurde Emanzipation ein zentraler Begriff nicht nur für die verschiedenen Spielarten der Kritischen Erziehungswissenschaft oder der materialistischen Pädagogik (vgl. Keckeisen 1984), sondern wanderte auch in die bildungspolitische Diskussion und in einige Lehrpläne ein (vgl. Kerstiens 1971) [↑Kanon]. Auf der anderen Seite gab es auch die erziehungswissenschaftlichen Anhänger einer Tendenzwende. Der lauteste unter ihnen war Wolfgang Brezinka, nach seiner Selbst-einschätzung „einer der bekanntesten deutschen Erziehungswissenschaftler“ [...], der sogar in der Bundestagsdebatte über innere Sicherheit am 13. März 1975 vom Oppositionssprecher Franz Josef Strauß zur Charakterisierung der ‚Neuen Linken‘ zitiert worden ist“ (Brezinka 2020, S. 115). Brezinkas „Aufklärung über die Pädagogik der ‚Neuen Linken‘“ (ebd., S. 110) erschien zunächst

als 51 Seiten umfassendes schmales Bändchen 1972, als erweiterte Auflage 1973 und 1974 als Buch mit 267 Seiten unter dem Titel „Erziehung und Kulturrevolution. Die Pädagogik der Neuen Linken“. Angetrieben sieht Brezinka die inkriminierte Pädagogik von einem Willen zur „Entwurzelung“. Erziehung und Bildung sollten den Menschen aus allen gewachsenen Zusammenhängen herausreißen und ihn der ‚eigenen‘ Kultur entfremden (vgl. Brezinka 1974, S. 51). Eben hierfür stehe der Begriff der Emanzipation ein, der typisch sei für den linken „Geist der Verneinung“ (ebd., S. 153):

„Die ‚emanzipierte Persönlichkeit‘ ist das negative Ideal vom Menschen, der mit seiner Tradition gebrochen hat, der die in seiner Gesellschaft geltenden Wertungen und Normen ablehnt, der sich jeder Verpflichtung entzieht, die von den herrschenden Autoritätsträgern ausgeht“ (ebd., S. 158, im Original kursiv).

Aber schon bevor Brezinka dies schrieb, waren auch innerhalb der kritischen Erziehungswissenschaft Stimmen zu vernehmen gewesen, die gerade angesichts des Erfolgs des Emanzipationsbegriffs dessen kritisches Potenzial anzweifelten, Revisionen einforderten oder Abgesänge anstimmten (vgl. Rieger-Ladich 2014). So sah Gerhard Gamm, der gleichwohl an dem Emanzipationsbegriff als „Schlüsselwort der Erziehung“ festhielt, schon 1973 einen sich anbahnenden „Umschlag der Emanzipationseuphorie in resignative Nostalgie“, der „einer politischen und materialistischen Interpretation“ (Gamm 1973, S. 675) bedürfe. Zwei Jahre später schrieb Wolfgang Sünkel, der in pädagogischer Hinsicht verwendete Emanzipationsbegriff habe „seine exzessive Vermarktung in den vergangenen Jahren nicht überstanden“ (Sünkel 1975, S. 263). Selbst die „Protagonisten seines Gebrauchs“ würden von ihm Abstand nehmen, um nicht missverstanden zu werden. „Es ist überhaupt seine Mißverständlichkeit und schimmernde Vieldeutigkeit gewesen, die den Begriff so beliebt hat werden lassen, daß er schließlich Beliebiges, und das heißt: nichts, meinte“ (ebd.). Wolf-Dieter Narr spricht pointiert von der „kostenlosen Inflation eines Werts“. Der in die pädagogische Literatur und Lehrpläne eingewanderte Begriff sei „kriterien-, d. h. zahnlos“ geworden und eigne sich höchstens „zur schulischen Morgenandacht“ (Narr 1973, S. 195). Emanzipation in einem harmonistischen Verständnis heiße „das Ideal des mittleren Bürgers, der engagiert ist, aber nicht zu engagiert und dem dieses Engagement in der Schule als Attitüde anerzogen wird (als Habitus eingebildet wird)“ (ebd.). Diese Inflation sei für diejenigen, die den Begriff gebrauchen – eben für die schreibenden Pädagog*innen und Bildungspolitiker*innen –, insofern ‚kostenlos‘, als man sich um eine inhaltliche Schärfung kaum bemühen und vor allem die eigene machtvolle Position nicht in Frage stellen müsse.

Wohl im Bewusstsein dieser ‚kostenlosen Inflation‘ wählten andere Erziehungswissenschaftler*innen andere Begriffe, beschritten andere Wege. An der

Sache der Emanzipation als geschichtlich vermittelter Selbstbefreiung *des Menschen* festhaltend, bleibt etwa bei Heinz-Joachim Heydorn der Begriff der Bildung zentral. Damit reagierte er auch auf jene Emanzipationsillusionen, denen die Rebell*innen von 1968 zum Teil erlegen seien. Selbstbestimmung ruhte „nicht auf Spontaneität, sondern auf der Vermittlung von ↑Mündigkeit und Bedingung; sie ist hier keine Utopie, kein Gedächtnis des verlorenen Menschen an sich selbst, sondern der erste Schritt von der Utopie zur Wirklichkeit“ (1970, S. 223). Heydorn fährt fort und mahnt an: „Der Schritt will durchdacht, abgesichert, strenger Bewußtseinsbildung unterworfen sein; der naturalistische Rebell von heute ist der Ministerialrat mit Selbsthaß von morgen“ (ebd.). Bewusstseinsbildung, Distanz, Geduld – das sind keine Formeln der allgemeinen Emanzipationseuphorie in den späten 1960ern. In der Sicherung gegen das bewusstlose Handeln und die blinde Aktion liegt die eindringlichste Funktion von Heydorns geschichtsphilosophischer Rahmung von Bildung: Die ↑Geschichte mahnt zu Geduld. Sie sperrt sich gegen Machbarkeitsillusionen, warnt vor dem vorschnellen Handeln, zeigt an, dass es Bildung braucht. Die Emanzipation *des Menschen* steht nicht bevor, nicht unmittelbar. Sie muss den Weg über die Bewusstwerdung jeder*s Einzelnen – Bildung – gehen, lässt sich nicht abkürzen. „Befreiung verweist auf unendlich viele, mühselige Schritte, die ständig wieder abgebrochen, in ihr Gegenteil verkehrt werden, in Resignation enden“ (Heydorn 1974, S. 268). Es gibt keine Befreiung der Gattung, die nicht zugleich ihre Voraussetzung *und* ihren Vollzug in dem Bildungsgeschehen des konkreten Menschen hätte. *Der Mensch* kann sich nur selbst befreien, indem sich *jeder einzelne Mensch* selbst befreit. Das aber verlangt Anstrengung, Aushalten, Durchhalten. Bildung ist nicht kostenlos zu haben.

Rückgewinnungsschleifen und neue Perspektiven

Heydorns Bildungstheorie war einer der letzten ambitionierten Versuche, die Emanzipation *des Menschen* zu denken. Das Vertrauen in den Gang der Geschichte sollte versiegen, das Subjekt der Befreiung selbst fraglich werden (vgl. Meyer-Drawe 2000). Die Erzählung vom Ende der großen Erzählungen macht die Runde (vgl. Lyotard 2015), die imperialen und kolonialen Konnotationen des Emanzipationsbegriffs werden offengelegt (vgl. Mignolo 2012), die Verstrickungen von emanzipatorischen Idealen und neuem kapitalistischem Geist entdeckt (vgl. Boltanski/Chiapello 2003) sowie das emanzipierte Individuum als Wegbereiter des unternehmerischen Selbst enttarnt (vgl. Ehrenberg 2008).

In den späten 1990er Jahren erregten vor allem die Studien zur Modernisierung des kapitalistischen Geistes von Luc Boltanski und Ève Chiapello und zur Geschichte der Depression von Alain Ehrenberg Aufsehen. Die List der kapitalistischen Vernunft zeige sich darin, dass sie Rufe nach Emanzipation in immer neuen „Rückgewinnungsschleifen“ (Boltanski/Chiapello 2003, S. 456)

für die eigene Modernisierung nutzt. Eigenverantwortung, Spontaneität, Mobilität oder Kreativität als neue Unternehmensleitbilder scheinen „direkt der Ideenwelt der 68er entliehen“ (ebd., S. 144), während das Individuum an dem Zwang, sich immerzu selbst zu verwirklichen, zunehmend scheitere, müde und depressiv werde: „Depression und Sucht sind wie die Vorder- und Rückseite des souveränen Individuums, des Menschen, der glaubt, der Autor seines eigenen Lebens zu sein, während er doch Subjekt im doppelten Sinne ist: Souverän und Untertan bleibt“ (Ehrenberg 2008, S. 304).

Die erziehungswissenschaftliche Reflexion erwies sich als durchaus sensibel für diese Verstrickungen und Ambivalenzen. Eine dezidiert pädagogische Kritik am Emanzipationsbegriff, die trotzdem an seinem Gehalt festzuhalten versucht, verläuft seit einigen Jahren nicht nur, aber besonders intensiv über die Auseinandersetzung mit den Arbeiten Pierre Bourdieus (vgl. Rieger-Ladich 2017) und Michel Foucaults (vgl. Thompson 2004; Bünger 2013; Ribolits 2013). ↑Macht, wie sie Foucault denkt, gestaltet das Feld von Handlungsalternativen und Verhaltensweisen vor allem dadurch, dass die einen attraktiver oder gangbarer erscheinen als die anderen. Sie wird nicht einfach von oben nach unten ausgeübt, sondern bildet ein komplexes Netz von Kräften und Gegenkräften und organisiert die Art und Weise, wie Menschen sich selbst verstehen, wie sie sich auf sich selbst, auf andere und die Welt beziehen. In diesem Sinne bindet sie das Individuum an eine bestimmte Seinsweise, eine bestimmte Identität. Emanzipation könnte dann heißen, sich dieser auferlegten Identität ein Stück weit zu entziehen und andere Formen der Selbstbeziehung zu erproben. „Ein solches Unternehmen“, gibt Foucault (1996, S. 27) in einem Interview zu Protokoll, „ist das einer Ent-Subjektivierung“, die darauf zielt, „mich von mir selbst loszureißen, mich daran zu hindern, derselbe zu sein.“

Eine andere, in der Erziehungswissenschaft rege aufgenommene Option, Emanzipation neu zu denken, kann an die Arbeiten Jacques Rancières anschließen (vgl. Mayer/Schäfer/Wittig 2019). In den frühen 1960er Jahren war Rancière ein Schüler Louis Althusers, der wie kein zweiter Professor die Studierenden in den Bann zog. Althusers Vorhaben war es, den Marxismus zu erneuern und ihm den Status einer Wissenschaft zu geben. Als sich Althusser und die kommunistische Partei, deren Mitglied er war, in den Maitagen 1968 gegen die revoltierenden Student*innen stellten, brachen viele von ihnen mit ihrem Meister. Unter ihnen war auch Jacques Rancière. Er schrieb eine heftige Polemik gegen Althusser, kehrte dem wissenschaftlichen Marxismus den Rücken und versenkte sich in die Archive. Was er dort fand, waren Zeugnisse von Arbeiter*innen, die zwischen 1830 und 1850 lebten – und die für ihn gerade zeigen, dass der Marxist Althusser nicht recht hat. Sie zeigen ihm, dass die Arbeiter*innen keiner Wissenschaft bedürfen, die sie über ihre Ausbeutung und ihre eigentlichen Bedürfnisse aufklärt. Sie nehmen sich die Nacht, um zu leben, als wären sie keine Arbeiter*innen, um zu lesen, was Arbeiter*innen ,eigent-

lich‘ nicht lesen, um sich zu kleiden, wie sich Arbeiter*innen ‚eigentlich‘ nicht kleiden, um wertzuschätzen, was Arbeiter*innen ‚eigentlich‘ nicht wertschätzen können. Sie haben sich dafür entschieden, dass sie nicht dazu bestimmt sind, nur ihre Muskelkraft zu verausgaben. Das, was sie lesen, verführt sie zu einem anderen Leben, stiftet sie an, weiter zu lesen und zu lernen. Sie wissen um ihre gesellschaftliche Position und darum, was sie eigentlich nicht können sollten, aber sie ignorieren beides. Die Lehre, die Rancière aus seiner Arbeit in den Archiven zieht und die er vor allem in „Die Nacht der Proletarier“ (2013) und später in „Der unwissende Lehrmeister“ (2009b) formuliert, lautet: Emanzipation kann jederzeit und von jedem Punkt aus beginnen, just in dem Moment etwa, da ein Schuster etwas anderes als Schuhe oder eine Näherin etwas anderes als einen Rock macht. Weil sie nicht das tun, was sie sollen, sondern sich etwas widmen, was sie nicht können dürften, erschüttern sie die „Aufteilung des Sinnlichen, die verlangt, dass diejenigen, die arbeiten, nicht die Zeit haben, ihre Schritte und Blicke vom Zufall lenken zu lassen, und dass die Glieder eines Kollektivkörpers keine Zeit haben, sich Formen und Abzeichen der Individualität zu widmen“ (Rancière 2009a, S. 30). Emanzipation bedeutet dann, die Identität, die einem zugewiesen wurde, zurückzuweisen, aus der Rolle herauszutreten, die einem auferlegt wurde.

Wenn Bildung die Kunst, ist „sich mit seiner Weltlichkeit und der eigenen Beziehung damit auseinanderzusetzen“ (Meyer-Drawe 1999, S. 334), wenn sie die Frage nach dem Allgemeinen offenhält, die Frage also, wie Menschen zusammen leben wollen, und wenn sie zudem daran erinnert, was den Menschen entzogen ist, was nicht in ihrer Gewalt steht – dann könnte eine im Anschluss an Rancière und Foucault gedachte Emanzipation vielleicht dies meinen: eine prekäre und immer wieder neu zu erprobende Kunst, sich den Zumutungen von Zugehörigkeit und Identität zu entziehen (vgl. Grabau 2017).

Christian Grabau

Bonusmaterial

Demirović, A./Lettow, S./Maihofer, A. (Hrsg.) (2019): Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster • Ellison, R. (1952/2014): Invisible Man. London • Hartman, S. (2019): Wayward Lives, Beautiful Experiments: Intimate Histories of Riotous Black Girls, Troublesome Women, and Queer Radicals. New York/London • Kelly, W. (2019): Ein anderer Takt. Hamburg • Weiss, P. (2005): Die Ästhetik des Widerstands. Frankfurt/Main

Literatur

Boltanski, L./Chiapello, È. (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz • Brezinka, W. (1974): Erziehung und Kulturrevolution. Die Pädagogik der Neuen Linken. München • Brezinka, W. (2020): Pädagogik als umkämpftes Fach. Lebenserinnerungen 1967–2020. Wien • Bromberg, S. (2019): Emanzipation nach Marx – Erneuerung eines politisch-philosophischen Begriffs. In: Demirović, A./Lettow, S./Maihofer, A. (Hrsg.): Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster, S. 135–155 • Bünger, C. (2013): Bildung und Emanzipation? Perspektiven nach dem Ende ihres selbstverständlichen Zusammenhangs. In: Christof, E./Ribolits, E. (Hrsg.): Schulheft 152. Bildung und Emanzipation. Innsbruck, S. 7–22 • Ehrenberg, A. (2008): Das

erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt/Main • Finkbeiner, F. (2017): Schicksalsjahre des Konservatismus. Konservative Intellektuelle und die Tendenzwende in den 1970er Jahren. Stuttgart • Foucault, M. (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori. Frankfurt/Main • Gamm, H.-J. (1973): Emanzipation: Schlüsselproblem der Erziehung. In: Die deutsche Schule 65, H. 9, S. 675–683 • Grabau, C. (2017): Bildung als Kunst, sich zu entziehen. Vom Verweigern, Desertieren, Abfallen und Aussteigen. In: Miethe, I./Tervooren, A./Ricken, N. (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden, S. 157–177 • Hartman, S. V. (1997): *Scenes of Subjection: Terror, Slavery, and Self-Making in Nineteenth-Century America*. New York • Heydorn, H.-J. (1970): Über in den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Ders. (1995): Werke. Band 3. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Liechtenstein • Heydorn, H.-J. (1974): Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht. In: Ders. (1995): Werke. Band 4. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971–1974. Liechtenstein, S. 283–304 • Hoeres, P. (2013): Von der ‚Tendenzwende‘ zur ‚geistig-moralischen Wende‘. Konstruktion und Kritik konservativer Signaturen in den 1970er und 1980er Jahren. In: Vierteljahrsshefte für Zeitgeschichte 61, H. 1, S. 93–119 • Kaltenbrunner, G.-K. (1974a): Plädoyer für die Vernunft. Signale einer Tendenzwende. Herderbücherei Initiative 1. München • Kaltenbrunner, G.-K. (1974b): Klassenkampf und Bildungsreform. Die neue Konfessionsschule. Herderbücherei Initiative 2. München • Keckeisen, W. (1984): Pädagogik zwischen Kritik und Praxis. Studien zur Entwicklung und Aufgabe kritischer Erziehungswissenschaft. Weinheim • Klett, E. (1975): Vorwort. In: Podewils, C. Graf v. (Hrsg.): Tendenzwende? Zur geistigen Situation der Bundesrepublik. Stuttgart, S. 5–6 • Kerstiens, L. (1971): Modelle emanzipatorischer Erziehung. Bad Heilbrunn • Lyotard, F. (2015): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien • Mayer, R./Schäfer, A./Wittig, S. (Hrsg.): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden • Marx, K. (1844): Zur Judenfrage. In: Marx, K./Engels, F. (1981): Werke. Band 1. Berlin, S. 347–377 • Meyer-Drawe, K. (1999): Herausforderung durch die Dinge: Das Andere im Bildungsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, H. 3, 329–336 • Meyer-Drawe, K. (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München • Mignolo, W. D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien • Mollenhauer, K. (1968): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München • Narr, W.-D. (1973): Ist Emanzipation strukturell möglich? Bemerkungen zur kostenlosen Inflation eines Werts. In: Greiffenhangen, M. (Hrsg.) (2019): Emanzipation. Hamburg, S. 193–215 • Rancière, J. (2009a): Der emanzipierte Zuschauer. Wien • Rancière, J. (2009b): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über intellektuelle Emanzipation. Wien • Rancière, J. (2013): Die Nacht der Proletarier. Archive des Arbeitertraums. Wien • Ribolits, E. (2013): Das Ende der Emanzipation. In: Christof, E./Ribolits, E. (Hrsg.): Schulheft 152: Bildung und Emanzipation. Innsbruck, S. 23–39 • Rieger-Ladich, M. (2014): Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim, S. 66–84 • Rieger-Ladich, M. (2017): Emanzipation als soziale Praxis. Pierre Bourdieu in der Kritik – und ein Versuch, ihn weiterzudenken. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 335–362 • Ruhloff, J. (2004): Emanzipation. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, S. 279–287 • Spemann, R. (1975): Emanzipation – ein Bildungsziel? In: Podewils, C. Graf v. (Hrsg.): Tendenzwende? Zur geistigen Situation der Bundesrepublik. Stuttgart, S. 75–93 • Sinkel, W. (1975): Über Emanzipation, in pädagogischer Hinsicht. In: Böhm, W./Schriewer, J. (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft. Stuttgart, S. 263–275 • Thompson, C. (2004): Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 39–56