

## Grenzen der Partizipation heute: Objektivierung, affirmative Wendung und die Ambivalenz von Ermächtigung und Unterwerfung

Schneider, Sebastian

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schneider, S. (2016). Grenzen der Partizipation heute: Objektivierung, affirmative Wendung und die Ambivalenz von Ermächtigung und Unterwerfung. *Widersprüche : Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 36(139), 113-125. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-63981-5>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

*Sebastian Schneider*

## Grenzen der Partizipation heute: Objektivierung, affirmative Wendung und die Ambivalenz von Ermächtigung und Unterwerfung



### Partizipation im Widerspruch zwischen historischer Verpflichtung und affirmativer Wendung

Partizipation scheint heute in der Pädagogik, aber auch darüber hinaus eine allgemein anerkannte Norm von Vergesellschaftung zu sein. Für den Bereich des Politischen stellt Thomas Wagner fest, dass „... Partizipation im Sinne einer Beteiligung an politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen letztlich den irreduziblen Kern einer Demokratie markiert ...“ (Wagner 2012: 17). Somit können die „... neuen Partizipationsverfahren grundsätzlich als ein Moment der Demokratisierung ...“ (ebd.) verstanden werden. Partizipation verspricht letztlich die erweiterte und verbesserte Verwirklichung eines politischen Grundprinzips. Doch was bedeutet „Partizipation“ als pädagogisches, mithin gesellschaftliches Prinzip und wo liegen ihre Schwierigkeiten und Grenzen?

Um diese Frage klären zu können, wird Partizipation hier zunächst in engem Zusammenhang mit Emanzipation begriffen (1.) und am Beispiel der Pädagogik Janusz Korczaks illustriert, wie dies umgesetzt werden kann (2.). Die Grenzen solcher Formen von Partizipation werden auf Grundlage einer an die ältere Kritische Theorie anschließenden Perspektive herausgearbeitet (3.). Im Anschluss daran wird vor dem Hintergrund aktueller gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen und solcher in der Pädagogik nach Maß und Möglichkeit der Verwirklichung von Partizipation heute gefragt werden (4.). Dazu gehören auch die affirmativen Potentiale von Partizipation, wodurch schließlich der eingangs skizzierte Zusammenhang in Frage gestellt wird (5.). An diese Infragestellung anschließend wird eine diskurs- und machtanalytische Perspektive eingenommen, welche zunächst eine Verwerfung von Partizipation als auf Emanzipation zielendem Projekt nahe zu legen scheint (6.). Um dieser Falle zu entgehen, wird auf eine ähnlich gelagerte

Debatte um den Begriff der Bildung zurückgegriffen und vorgeschlagen, Partizipation mit einer bestimmten (selbst-)kritisch-reflexiven Haltung zu betreiben (7.). Dazu gehört auch der Umgang mit den sich aus den verschiedenen theoretischen Perspektiven ergebenden Widersprüchen (8.).

## 1. Zu Partizipation als Ent-Objektivierung

Wagner verweist auf die Citizenship-Debatte (vgl. Wagner 2012: 20). Diese versteht Partizipation als Teilnahme an kollektiven Entscheidungsprozessen in allen gesellschaftlichen Bereichen, inklusive der Herrschaftsverhältnisse und Macht-hierarchien. Sie wird berechtigter Weise als eine Perspektive auf und ein Kampf um Emanzipation verstanden (vgl. Wagner 2012: 20). Eines ihrer wesentlichen Elemente liegt in einem Kampf um die „... Erstreitung oder auch Verteidigung von politischen Bürgerrechten ...“ (Wagner 2012: 20/21). Damit soll keineswegs suggeriert werden, Emanzipation beschränke sich auf diesen Kampf. Vielmehr sind politische Bürgerrechte mit vielfältigen anderen Formen von Macht und Herrschaft verknüpft. Wagner benennt jedoch einen wichtigen Zusammenhang: die Ausrichtung von Partizipation auf Emanzipation. Die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft kann als eine Geschichte von Kämpfen um politische Bürgerrechte und andere Formen der Teilnahme begriffen werden. Zunächst hatten nur Vollbürger politische Bürgerrechte, wie beispielsweise das aktive und passive Wahlrecht. Vollbürger war, wer besitzend, männlich, weiß, erwachsen, gesund und gesetzestreu war – ausgeschlossen blieb, wer von dieser Norm abwich. Dagegen haben unter anderem die Arbeiter- und Frauenbewegung, sexistisch und rassistisch Diskriminierte sowie viele andere soziale Bewegungen versucht, ihre gleichberechtigte politische Teilnahme zu erstreiten und die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse, von denen sie betroffen waren, zu bekämpfen. Diese Herrschaftsverhältnisse können sich überlagern und verstärken, aber auch relativieren; ein Zusammenhang, der heute unter dem Begriff der „Intersektionalität“ (Winker/Degele 2010: 11ff.) diskutiert wird. Ein wesentliches Moment zur Legitimierung dieser Macht- und Herrschaftsverhältnisse ist die Zuschreibung der Fähigkeit zu rationaler Entscheidung, welche Frauen\*, People of Colour, Kindern und sogenannten ‘Verrückten’ verweigert wurde. Diese Konstruktionen der ‘Anderen’ waren konstitutiv für die Selbstkonstruktion der besitzenden, männlichen, weißen, erwachsenen, gesunden und gesetzestreu Individuen als rationale Subjekte. Die ‘Anderen’ wurden als triebhaft der Natur zugeordnet und tendenziell als Objekte ver- und be-handelt. Ihre vermeintliche Irrationalität und Unfähigkeit zur Selbstbeherrschung legitimierten ihren Ausschluss von gleichbe-

rechtigter Teilnahme an Gesellschaft. Michael Winkler stellt mit Bezug auf die Pädagogik fest, Partizipationsabsichten wollten Kinder und Jugendliche aus dem „Objektstatus“ befreien, der ihnen gesellschaftlich zugeschrieben wird (Winkler 2000/196). Partizipation zielt demnach auf Emanzipation, auf Teilhabe an Macht und Abschaffung von Herrschaft, auf eine Entwicklung des Individuums weg vom Objekt hin zum Subjekt, auf Subjektivierung.<sup>1</sup>

## 2. Korczaks Praxis der Ermächtigung von Kindern zu Subjekten

Janusz Korczak (1878 oder 1879 bis 1942) erkannte den Objekt-Status von Kindern zu seiner Zeit sehr deutlich. Ihnen die Verfügung über ihr Leben zu verweigern, sie zu schlagen und mit Angst zu disziplinieren schien zu Beginn des 20. Jahrhunderts normal. Dem entgegen setzt Korczak in seinen Heimen eine Pädagogik, die auf der Achtung vor dem Kind als erstem Prinzip basiert. Diese sind für ihn eben keine ‘unfertigen’ Menschen, sondern Menschen, die sich nur in einem Punkt von Erwachsenen unterscheiden: der Menge der Erfahrung (Korczak 1999: 77). Ansonsten haben sie die Kompetenz, über ihre Belange selbst zu entscheiden und sollen diese möglichst weitgehend verwirklichen können. Zur Begrenzung persönlicher Abhängigkeit nach dem patriarchalen Muster wird ein stark formalisiertes reziprokes System von Regeln installiert, dem auch die Erwachsenen sich unterwerfen müssen: „Bis heute war alles vom guten Willen und den Launen des Erziehers abhängig. (...) Diesem Despotismus müssen Grenzen gesetzt werden“ (Korczak SW 4: 273). So werden soziale Konflikte und die Schwierigkeiten des Aufwachsens in den wöchentlichen Sitzungen des „Kameradschaftsgerichts“ verhandelt. Dieses ist vom Strafgericht der bürgerlichen Justiz klar zu unterscheiden, denn das Ziel des Gerichts ist eine Kultur des Verzeihens und der Schutz der Schwachen. Ihm liegen 109 Paragraphen zugrunde, wobei §1-§99 einen Freispruch bedeuten. § 100 verzeiht als erster nicht mehr, §500 stellt die Verwerflichkeit einer Handlung fest und macht dies im Rahmen des Heims öffentlich. Erst §1000 verurteilt schließlich zum Verweis aus dem Heim (vgl. Korczak SW 16: 135-139).

In diesem Heim hatte, neben einigen anderen Institutionen, die Zeitung, in der die Kinder ihre Ansichten veröffentlichen können, besondere Bedeutung. Sie ermöglichte Partizipation, weil in dieser Zeitung soziale Regeln und Konflikte von den Betroffenen in einem kollektiven Prozess gemeinsam verhandelt wurden.

1 Der Grund für die Verwendung des Begriffs der Subjektivierung an dieser Stelle klärt sich in Kapitel sieben.

So werden die Kinder ermutigt, ihre Stimme zu erheben und zugleich real an der Macht im Heim beteiligt (Winkler 1999: 321/322). Dies kann durchaus als eine gesellschaftliche Wiederaneignung von Konflikten begriffen werden, die der von Nils Christie (1986) konstatierten Enteignung von Konflikten durch die Expert\*innen der Justiz entgegenläuft. Korczak gilt daher zu Recht als einer der Pädagogen, welcher die Partizipation der Kinder am Erziehungsprozess am konsequentesten verwirklicht hat. Winkler stellt fest, Korczaks Pädagogik der Achtung habe zum Ziel sicherzustellen, dass: „... das Kind nicht bloß Adressat von Erziehung wird, sondern selbst in das Erziehungsgeschehen als Subjekt einzutreten vermag ...“ (Winkler 1999: 318).

### 3. Die Grenzen der Ermächtigung zum Subjekt

Hinter dieses Ziel kann Pädagogik nicht mehr zurück. Nicht zuletzt Korczaks Ermordung im Rahmen der Shoa verdeutlicht uns die Notwendigkeit, Subjektivität und die damit einhergehenden Rechte zu verteidigen. Dies besonders dann, wenn wir mit Moïse Postone die Shoa als eine besonders radikale Form der Ausstreichung von Subjektivität, der Reduktion von Menschen auf Objekte, der Objektivierung begreifen: „Der erste Schritt dazu war die Entmenschlichung ... die Juden als das zu zeigen, was ‘sie wirklich sind’ ... Abstraktionen. Der zweite Schritt war dann, diese Abstraktheit auszurotten, ..., jedoch noch zu versuchen, dem Prozess die letzten Reste des konkreten gegenständlichen ‘Gebrauchswerts’ abzugewinnen: Kleider, Gold, Haare, Seife.“ (Postone 2005: 193).

Folgt man dieser an Marx und die ältere kritische Theorie angelehnten Perspektive, dann ist die Objektivierung, die radikale Entmenschlichung, welche die Shoa bedeutet, auch die Zuspitzung eines gesellschaftlichen Grundwiderspruchs der Moderne. Der Grundgedanke von Adorno/Horkheimer war, dass „... Aufklärung im umfassendsten Sinn fortschreitenden Denkens ...“ Horkheimer/Adorno (2003/1944: 9) einerseits enorme Fortschritte ermöglicht. Sie bedeutet das Ende einer scheinbar gottgegebenen ständischen Ordnung mit persönlichen Herrschaftsverhältnissen und die Möglichkeit vernünftiger gesellschaftlicher Verhältnisse. Andererseits verselbstständigt sich in derselben Bewegung die instrumentelle Vernunft: als partikuläre ökonomische Rationalität, als scheinbar objektive Wissenschaft und verwaltete Welt. Sie erscheint, obwohl sie wesentlich ein gesellschaftliches Verhältnis ist, den Individuen als Naturgesetz. Weil sich Mythos und Aufklärung nicht voneinander trennen lassen, gehen damit neue Ideologien wie Rassismus und Antisemitismus einher. Die Idee des freien mündigen Subjekts kann unter diesen Bedingungen nicht verwirklicht werden, auch wenn

sie als Anspruch beständig präsent bleibt (vgl. Horkheimer/Adorno 2003/1944). Als radikale Zivilisationskritik kann diese Analyse heute ohne Zweifel noch Aktualität beanspruchen, denn mit der Idee der Verselbstständigung folgen Adorno/Horkheimer der Verkehrsfigur von Marx. Unter den Bedingungen kapitalistischer Produktionsweise, und damit auch in der heutigen Gesellschaft, wird die Ökonomie zum „... automatischen ... Subjekt ...“ (Marx 1983 [1867]: 109), welches den Gang der Geschichte zumindest maßgeblich mitbestimmt. Die Individuen werden vor dem Wertgesetz zu austauschbaren Objekten, die Objekte der Ökonomie hingegen werden zum Subjekt. So gesehen gibt es eine grundlegende Tendenz unserer Gesellschaft zur Objektivierung, zur Reduktion der Menschen auf ihre ökonomische Verwertbarkeit. Dies bedeutet aber auch, dass Partizipation als Versuch, Individuen von einem – zumindest tendenziellen – Objekt-Status zu einem Subjekt-Status zu ermächtigen, sich inmitten eines gesellschaftlichen Grundwiderspruchs befindet. Sie versucht die Verwirklichung einer gesellschaftlichen Norm, deren vollständige Verwirklichung unter den gegebenen Bedingungen unmöglich ist.

### 4. Zu Möglichkeit und Wirklichkeit von Partizipation heute

Im Vergleich zu den autoritären politischen und pädagogischen Verhältnissen zur Zeit Korczaks ist es um den Subjekt-Status von Kindern heute deutlich besser bestellt. In der Bundesrepublik gibt es für sie zahlreiche juristisch verbindlich verankerte Rechte. Die UN-Kinderrechtskonvention, welche die Bundesrepublik 1992 ratifiziert hat, definiert grundlegende Rechte von Kindern. Neben der „Schaffung gesicherter Lebensgrundlagen“ und dem „Schutz vor Gewalt“ gehören dazu auch „Beteiligungsrechte“, also Partizipation (vgl. Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland 2007: 9).

So geben in Studien in der Bundesrepublik viele Kinder (74,6%) an, das Gefühl zu haben, in ihrer Familie viel oder sehr viel mitbestimmen zu können. Allerdings findet schon dies meist dort seine Grenze, wo die Eltern einen Teil ihrer Verfügungsmacht abgeben müssten. Und in Bezug auf die Schule sinkt dieser Wert drastisch, auf 14,5% (vgl. Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland 2007: 61-76). Andreas Walther nimmt in Bezug auf die Schule an, dass die Ursache dafür in dem Widerspruch liegt, einerseits im Unterricht das Ideal des/der aktiven Bürger\*in präsentiert zu bekommen, aber andererseits im Alltag der Institution mit dem Ausschluss von realer Gestaltungsmacht konfrontiert zu sein (Walther 2010: 124). Die Idee von Partizipation und Mündigkeit ist immerzu präsent, wird aber kaum wirklich für Subjekte erfahrbar umgesetzt. Die „Kältestudien“,

wie sie Karl-Heinz Dammer, Andreas Gruschka, Marion Pollmanns und andere betreiben, erforschen die Verarbeitung solcher Widersprüche durch Kinder und Jugendliche, wenn etwa die in der Schule geforderte Praxis der Konkurrenz untereinander die normativen Ansprüche des bürgerlichen Bildungsideals, wie etwa die Gleichheit der Schüler\*innen, systematisch unterläuft (vgl. Dammer 1999: 196/197, Gruschka 2004, Pollmanns 2000).

Walters Beispiel der Hilfeplangespräche in der Jugendhilfe erinnert an die schulische Situation. Ihre Beteiligung an der Festlegung der für sie notwendigen Hilfe ist eine Form von Partizipation, die „viele Jugendliche ... als Farce erleben“ (Walther 2010: 125), da die wichtigen und grundlegenden Entscheidungen offensichtlich schon feststehen, bevor sie gefragt werden. Wagner ordnet diese Form des Partizipations-Rituals unter dem Begriff der „Post-Demokratie“ (Wagner 2012: 23) in eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung ein. Einerseits werden formal partizipatorische Strukturen ausgebaut und andererseits die Teilnehmenden zugleich auf der Ebene der zentralen Entscheidungen entmachtet und das asymmetrische Verhältnis bestätigt. Für die politische Ebene formuliert Wagner prägnant:

„Während das konventionelle politische ‘Kerngeschäft‘ (insbesondere auf nationaler oder auch transnationaler Ebene) zunehmend von politischen und ökonomischen Eliten, Politikberatern, Lobbyisten und finanzkräftigen Think-Tanks vorbehalten bleiben soll, werden der sich immer weniger repräsentiert fühlende ‘Bürger‘ und seine ‘Bürgerin‘, ganz nach dem Vorbild prädemokratischer Zeiten, auf die Gefilde der ‘kleinen Politik vor Ort‘, auf die Beteiligung in der Kommune und in sozialen Diensten verwiesen.“ (Wagner 2012: 26).

Die Schule als Institution lässt Kinder heute zumeist nur über relativ nebensächliche Fragen wie die Farbe des Klassenzimmers und die Auswahl von Projekttagen mitbestimmen. So zeigt sich, dass sie in den meisten Fällen von vordemokratischen Zuständen direkt in die Post-Demokratie übergegangen ist.<sup>2</sup>

2 Dies zeigt den problematischen Charakter der Postdemokratie-These. Sie neigt dazu vergangene demokratische Zustände zu suggerieren, die es so nie gegeben hat. Gerade Schulen lassen sich in weiten Teilen noch mit dem Konzept der verwalteten Welt von Adorno/ Horkheimer erfassen. Ich beziehe mich dennoch auf den Begriff der Postdemokratie, da er den formalen Ausbau bei gleichzeitiger materialer Aushöhlung von Partizipation beschreibt. Dies stellt vor allem normativ, auf der Ebene der Anrufungen und Ansprüche, einen signifikanten Unterschied zur verwalteten Welt dar, unabhängig von der Frage, wie groß die umverteilte Entscheidungsgewalt ist.

## 5. Die affirmativen Potentiale von Partizipation

Doch lässt sich so die Verwirklichung von „Partizipation“ in der Pädagogik und darüber hinaus beschreiben? Als ein Versuch, das uneingelöste Ideal vom freien und mündigen Subjekt doch noch und für alle Menschen zu verwirklichen? Ist Partizipation ein emanzipatorischer Ansatz, der zwar auf relativ unwichtige Felder abgeschoben wurde, aber letztlich den objektivierenden Tendenzen von Ökonomie und Verwaltung eindeutig entgegensteht?

Wohl kaum, denn Partizipation wird zunehmend in einem engen Zusammenhang mit Zwang und Drohung verwendet. Im Rahmen des Umbaus des Sozial- zum Workfare-Staat sind Begriffe wie Partizipation und Empowerment zunehmend auch Teil der Legitimation autoritärer Praktiken geworden (Wagner 2012: 21/22). Bestes Beispiel dürften die „Mitwirkungspflichten“ von Menschen, die ALG II beziehen, sein. Das Verweigern dieser Form von Partizipation wird mit existenziell bedrohlichen Mittelkürzungen sanktioniert (Bundesagentur für Arbeit: 15,60). Winkler weist daraufhin, dass Pädagogik davon keineswegs unberührt bleibt: „... das Stichwort lautet ‘geschlossene‘ oder auch ‘gesicherte Unterbringung‘, in diesen Einrichtungen „... bleibt Mitwirkung auf reine Funktion beschränkt.“ (Winkler 2000: 192). Um diesen Aspekt auf den eingangs skizzierten Widerspruch von Subjektivierung und Objektivierung zurückzubeziehen, könnten wir hier von einer selbstgesteuerten und damit subjektivierten, aber dennoch erzwungenen (Selbst-) Objektivierung sprechen. Der Zusammenhang von Subjektivierung und Objektivierung lässt sich damit nicht mehr nur als Gegensatz denken, Partizipation ist nicht mehr eindeutig Teil einer Bewegung vom Status als Objekt zu dem als Subjekt.

Ist Partizipation damit als Begriff und Element pädagogischer Praxis, welche sich einem guten Leben für alle Menschen verpflichtet fühlt, verloren? Auch Wagner stellt diese Frage und kommt anhand einer ganzen Reihe von Beispielen aus der Sozialen Arbeit zu einem anderen Schluss. Pädagogische Praxen können Individuen sehr wohl Erfahrungen ermöglichen, welche das Potential zu einer Ermächtigung aus gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen in sich tragen (Wagner 2012: 30/31).

Handelt es sich dann bei den oben angeführten Beispielen einer Partizipation als Postdemokratie oder als Repression wirklich um Partizipation? Vielleicht ließe sich die Sache der Partizipation angemessener als ein Prozess denn mit einem Zustandsbegriff beschreiben. Für Reinhard Fatke geht es bei diesem Prozess darum, „... einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung von den Erwachsenen an sich zu nehmen.“ (Fatke 2007: 20). Dann wäre die postdemokra-

tische Tendenz eine mangelhafte Form von Partizipation, weil sie nur über relativ unbedeutende Fragen Verfügungsgewalt abgibt, und das zu einem instrumentellen Zweck. Und autoritäre Strukturen wie die sogenannte 'gesicherte' Unterbringung oder das Workfare-Regime wären eher das Gegenteil von Partizipation, denn sie geben keine Verfügungsgewalt über das eigene Leben, sondern nehmen diese. Es wäre dann zu trennen zwischen der guten und der schlechten Partizipation, zwischen der echten und der falschen, zwischen der auf Emanzipation zumindest verweisenden und derjenigen, welche auf eine Einbindung in Herrschafts- und Gewaltverhältnisse zielt.

## 6. Das Ende eines emanzipatorischen Projektes?

Doch selbstverständlich macht es sich diese Trennung zu einfach. Eine Perspektive auf Subjektivierung, welche sich an Michel Foucault anschließt, begreift das Subjekt selbst als ein zentrales Element moderner Machtverhältnisse. Sein Begriff der „Gouvernementalität“ (Foucault 2006: 162) bezeichnet ein Ensemble von Formen und Techniken der Macht. Er ermöglicht es, die Entstehung des modernen Subjekts und des modernen Staates als miteinander verwobene Entwicklungen zu begreifen, wie Thomas Lemke (1997: 151) bemerkt hat. Ein zentrales Element von Gouvernementalität ist das, was Foucault die „Pastoralmacht“ nennt. Und diese „... wird nur auf 'freie Subjekte' ausgeübt und nur sofern diese 'frei' sind.“ (Foucault 1994: 255, Hvhb. im Orig.).

Diese Perspektive steht im Gegensatz zu den oben getätigten Überlegungen, die Subjektivierung, Subjekt-Werdung aus einer an Marx angelegten Perspektive im Widerspruch zur Objektivierung begriffen hatten. Nun wird es zentral, Subjekte nicht mehr als vorgängige Entitäten zu begreifen, welche je nach historischer Epoche anders in Machtverhältnisse verwickelt werden. Vielmehr ist aus dieser Perspektive die Form des Subjekts selbst ein Produkt von Machtverhältnissen, eine konstitutive Soziale Form der Moderne.

Konsequenter Weise verwerfen Jan Masschelein und Kerlyn Quaghebeur dann auch die Idee, Partizipation sei Herrschaft entgegengestellt und diene der Befreiung des Individuums. Sie begreifen sie vielmehr als Teil der Gouvernementalität. Als solche bestehe sie sowohl aus einem bestimmten Wissen, Diskursen über Charakter und Funktion von Partizipation sowie konkreten Strategien, Techniken und Taktiken (Masschelein 2003: 73). Diese funktioniere im Gegensatz zu anderen Formen von Herrschaft nicht durch eine mehr oder weniger präzise angewendete Repression. Es gehe hier nicht primär um die Beschränkung von Freiheit, sondern gerade darum, den Subjekten bestimmte Freiheitsspielräume zu

eröffnen. Das gesellschaftliche Wissen über Partizipation, adressiere die Subjekte „... to behave as active, competent, independent, self-determining human beings“ (Masschelein 2003: 75). Dabei begreifen Masschelein und Quaghebeur die Betonung des Ideals als wichtigen Teil des Regierens durch Partizipation (Masschelein 2003: 75/76). Dies bedeutet gerade sich als von anderen, ebensolchen Individuen getrennt für sich selbst individuell verantwortlich zu fühlen. Eine „... kulturelle Aufwertung individueller Selbstverantwortung...“, bei der zugleich „... kollektive Solidaritätsansprüche de-thematisiert“ werden (Walther 2010: 118).

Muss also das Konzept der Partizipation aus dieser Perspektive als ein von Herrschaft durchdrungenes verworfen werden? Wird Emanzipation so undenkbar, Herrschaft theoretisch total gedacht, emanzipatorisches Handeln unmöglich?

## 7. Emanzipation als Entsubjektivierung?

Doch so eindeutig lassen sich Partizipation, Subjektivierung und Subjekt auch aus einer diskurs- und machanalytischen Perspektive keineswegs denken. Judith Butler schließt an die Perspektive von Foucault an und weist darauf hin, dass die notwendige und beständige Reproduktion des Werdens-zum-Subjekts immer zugleich Unterwerfung und den Gewinn von Handlungsfähigkeit bedeutet (vgl. Butler 2001: 7-34). Sie bemerkt dazu: „... daß das Subjekt selbst Schauplatz dieser Ambivalenz ist, in welcher das Subjekt sowohl als Effekt einer vorgängigen Macht wie als Möglichkeitsbedingung für eine radikal bedingte Form der Handlungsfähigkeit entsteht (sic!)“ (Butler 2001: 19). Das beständige Werden-zum-Subjekt ist also auch in dieser Perspektive kein sich bruch- und widerspruchslos einfügendes Element. Vielmehr benötigt die Macht die Autonomie des Subjekts zu ihrer Reproduktion und zugleich liegt in dieser Autonomie aber auch die Möglichkeit der Veränderung (vgl. ebd. 20/21). Dann lassen sich aber auch Subjektivität, Autonomie und Partizipation im emphatischen Sinne nicht mehr von denen im herrschaftsförmigen Sinne trennen. Vor diesem Hintergrund macht es auch Sinn, bereits für Partizipation im emphatischen Sinne (wie in Kapitel zwei) als Ermächtigung zum Subjekt, den kritischen Begriff der Subjektivierung zu verwenden.

Im Anschluss an Butlers Perspektive scheint es hilfreich, sich auf eine ähnlich gelagerte Debatte zu beziehen, in der ebenfalls die Frage verhandelt wird, ob – und wenn ja wie – sich aus einer Diskurs- und machanalytischen Perspektive Emanzipation denken lässt. Jan Masschelein und Norbert Ricken haben in einem Essay 2003 die provokante Frage formuliert: „Do We (Still) Need the Concept of Bildung?“ (Masschelein/Ricken 2003) und kamen zu dem Schluss, „... that we should abandon the concept of Bildung ...“ (ebd.: 139), da der Begriff zu sehr in

Macht und Herrschaft verstrickt sei. Demgegenüber argumentiert Jenny Lüders in ihrer Auseinandersetzung mit dieser Frage (Lüders 2007), der Begriff sei zu wirkmächtig, um ihn verwerfen zu können. Sie führt also ein strategisches Argument an und versucht, den Begriff der Bildung auf Grund seiner Wirkmächtigkeit, seiner Bedeutung im Diskurs umzudeuten, ihn neu zu denken; beteiligt sich an der gesellschaftlichen Auseinandersetzung um seine Bedeutung (Lüders 2007: 14/15).

Im Anschluss an Lüders scheint es bei einem ebenfalls sehr wirkmächtigen Begriff wie Partizipation sinnvoll, dieselbe Bewegung zu versuchen. Es muss dann darum gehen, ihn mit dem Einnehmen einer „Haltung der Kritik“ (Foucault 1992: 8) zu verbinden. Lemke verdeutlicht diese Haltung mit Foucaults Ambivalenz in Bezug auf seine Verteidigung der Rechte von Schwulen und Lesben. Diese Verteidigung ist notwendigerweise damit verbunden, ein bestimmtes herrschaftsförmiges Wissen über den Zusammenhang von Identität und Sexualität zu akzeptieren. Trotzdem bleibt es unumgänglich, sie zu betreiben, denn aus der bestehenden Wissensordnung mit ihren Machteffekten kann ohnehin nicht herausgetreten werden. Daher gilt, dass: „... die Wahrheit ... verhandelt werden (muss) mit den Mitteln der Wahrheit um schließlich das Regime der Wahrheit zu verändern“ (Lemke 2011: 35). Die „Haltung der Kritik“ (Foucault 1992: 8) zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sie nicht bei dieser Verteidigung stehen bleibt, sondern darüber hinaus versucht, die Grenzen, welche die diskursive Ordnung dem Subjekt setzt, zu verschieben (Lemke 2011: 35/36).

Doch worin bestehen die Grenzen im Falle pädagogischer Partizipation und wie könnte eine solche Umdeutung des Begriffs der Partizipation aussehen? Maschelein und Quaghebeur haben auf die Bedeutung des normativen Ideals vom autonomen, souveränen, handlungsfähigen Subjekt für das Funktionieren der zeitgenössischen Formen von Partizipation hingewiesen (Maschelein 2003: 75). Es würde dann gelten, dieses Ideal umzudeuten. Die dringlichste und augenfälligste Möglichkeit dazu ist die aktuell oft recht enge Verbindung von Partizipation mit dem neoliberalen Produktivitätsideal. So verhandelt beispielsweise das Berliner Bildungsprogramm für frühkindliche Betreuung das Thema Partizipation unter der Überschrift „Bildung heißt Beteiligung und Leistung“ (Berliner Bildungsprogramm: 17). Eine Haltung der Kritik einzunehmen könnte dann bedeuten, genau diese Verbindung zunächst einmal für sich selbst zurückzuweisen. Dazu würde selbstverständlich aber auch gehören, diejenigen Punkte erkennen zu können, an denen sich bei Kindern und Jugendlichen Ansätze zu einer „Haltung der Kritik“ (Foucault 1992: 8) zeigen. Diese könnte bedeuten, sie auch an den Punkten zu bestärken, an denen sie nicht autonom, souverän, handlungs- und leistungsfähig sein wollen und gemeinsam mit ihnen nach neuen Formen von Kollektivität und

Solidarität zu suchen. Das muss kein Widerspruch dazu sein, die Rechte von Kindern und Jugendlichen auf Partizipation zu erkämpfen und zu verteidigen. Es wäre vielmehr eine Ergänzung dieses Kampfes, indem von Anfang an auf die neuen, damit verbundenen Ausschlüsse reflektiert würde und versucht würde, diese zu minimieren.

## 8. Zur Notwendigkeit und den Bedingungen einer reflexiv-kritischen Haltung zu Partizipation

Das Verhältnis von Partizipation und Emanzipation scheint nach dem bisher gesagten hoch ambivalent. Einerseits verweist Partizipation in Anbetracht einer gesellschaftlichen Ordnung, welche notwendig dazu tendiert, Individuen zu Objekten zu degradieren, eindeutig auf Emanzipation. Korczaks Tod, als besonders brutale Form der Objektivierung begriffen, verdeutlicht uns die Notwendigkeit der Ermächtigung von Individuen zu Subjekten, auch durch Partizipation. In diesem Sinne folgt sie T.W. Adornos kategorischem Imperativ, unser „Denken und Handeln so einzurichten, dass Auschwitz nicht sich wiederhole, nichts Ähnliches geschehe“ (Adorno 1982 [1966]: 358). Auf der anderen Seite ist Partizipation in bestimmten Formen längst Teil einer immer zumindest tendenziell objektivierenden Ordnung, als Postdemokratie oder neoliberale Repression. Zugleich hat die Ermächtigung zum Subjekt in den letzten Jahren ihre eindeutig progressiv-emanzipative Bedeutung verloren und wird heute vielfach in einem notwendigen Zusammenhang mit Unterwerfung begriffen. Die Verringerung dieser Unterwerfung könnte hier eine „Haltung der Kritik“ ermöglichen. Diese müsste versuchen, Partizipation einerseits als das Erkämpfen und Verteidigen von Kinder- und Jugend-Beteiligung zu begreifen. Andererseits müsste sie versuchen, die damit verbundenen machtförmigen Wissensbestände und Identitätskonzepte zu unterlaufen, ohne diese beiden Aspekte gegeneinander auszuspielen. Damit wäre zunächst nicht mehr geleistet, als die zahlreichen Fallstricke zu skizzieren, denen sich eine gesellschaftlicher Emanzipation verpflichtete Pädagogik gegenüberübersieht, wenn sie Partizipation diskutiert und praktiziert. Für die pädagogische Wissenschaft wäre diese Skizze der Versuch einer expliziten Einbeziehung der diskurs- und machtanalytischen Perspektive in den Modus reflexiver Kritik, wie ihn Helga Cremer-Schäfer und Christine Resch skizziert haben (vgl. Cremer-Schäfer/Resch 2012: 101).

*Literatur*

- Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze 2007. Gütersloh
- Adorno, Theodor W. 1982 [1966]: Negative Dialektik. Frankfurt am Main
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. 2003 [1944]: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main
- Bundesagentur für Arbeit: Merkblatt SGB II. Hg. v. Bundesagentur für Arbeit. Online verfügbar unter <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Merkblatt-Sammlung/SGB-II-Merkblatt-Alg-II.pdf>, zuletzt geprüft am 23.08.2012, 10.20 Uhr
- Butler, Judith 2001: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main
- Christie, Nils 1986: Konflikte als Eigentum. In: Ders.: Grenzen des Leids. Bielefeld, S. 125-145
- Cremer-Schäfer, Helga/Resch, Christine 2012: „Reflexive Kritik“. Zur Aktualität einer (fast) vergessenen Denkweise. In: Anhorn, Roland; Bettinger, Frank; Horlacher, Cornelius und Rathgeb, Kerstin (Hrsg.): Kritik der sozialen Arbeit – kritische soziale Arbeit. Wiesbaden
- Dammer, Karl-Heinz 1999: Von der kritischen zur Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main, S. 184-209
- Fatke, Reinhard 2007: Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In: Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh
- Foucault, Michel 1992: Was ist Kritik? Berlin
- 1994: Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L. und Rabinow, Paul: Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim, S. 243-261
- 2006: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Frankfurt am Main
- Gruschka, Andreas 2004: Kritische Pädagogik nach Adorno. In: Andreas Gruschka und Ulrich Oevermann (Hg.): Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie. Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno, 4. – 6. Juli 2003 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main. Orig.-Ausg. Wetzlar: Büchse der Pandora
- Korczak, Janusz; Beiner, Friedhelm; Dauzenroth, Erich 1999ff.: Sämtliche Werke (SW). Gütersloh
- 2010: Sämtliche Werke Band 4, Wie liebt man ein Kind [u.a.] (SW 4) Gütersloh
- 2010: Sämtliche Werke Band 16, Themen seines Lebens (SW 16). Gütersloh
- Lemke, Thomas 1997: Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Hamburg
- 2011: Critique and Experience in Foucault. In: Theory, Culture & Society 28 (4), S. 26–48

- Marx, Karl 1983 [1867]: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, erster Band, Hamburg 1867. „Das Kapital“ und Vorarbeiten/Teil: Text. In: Karl Marx und Friedrich Engels: Marx-Engels-Gesamtausgabe (MEGA), Abt. 2, Bd. 5. Berlin
- Marx, Karl; Engels, Friedrich 1983: Marx-Engels-Gesamtausgabe (MEGA). Berlin
- Masschelein, Jan; Quaghebeur, Kerlyn 2003: Participation as strategy of Immunisation. In: Ästhetik und Kommunikation 34 (120), S. 73–76
- Masschelein, Jan; Ricken, Norbert 2003: Do We (Still) Need the Concept of Bildung? In: Educational Philosophy and Theory 35 (2), S. 139–154
- Pollmanns, Marion 2000: Die Welt als Wille oder Widerwille. Zur „Opfer“/„Täter“-Dialektik in der bürgerlichen Kälte. In: Pädagogische Korrespondenz 25, S. 44-57
- Postone, Moishe 2005: Deutschland, die Linke und der Holocaust. Politische Interventionen. Freiburg im Breisgau
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2014: Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar/Berlin
- Wagner, Thomas 2012: „Und jetzt alle mitmachen!“ Ein demokratie- und machttheoretischer Blick auf die Widersprüche und Voraussetzungen (politischer) Partizipation. In: Widersprüche 132 (123), S. 15–38
- Walther, Andreas 2010: Partizipation oder Nicht-Partizipation? Sozialpädagogische Vergewisserung eines scheinbar eindeutigen Konzepts zwischen Demokratie, sozialer Integration und Bildung. In: Neue Praxis (2), S. 115–136
- Winker, Gabriele; Degele, Nina 2010: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld
- Winkler, Michael 1999: Begrenzte Souveränität. Überlegungen zum Verhältnis von Institution und Person – mit Bezug auf Janusz Korczak. In: Neue Sammlung 39, S. 307–323
- 2000: Diesseits der Macht. Partizipation in „Hilfen zur Erziehung“ – Annäherung an ein komplexes Problem. In: Neue Sammlung 40, S. 187–209

*Sebastian Schneider, Flughafenstraße 21, 12053 Berlin  
E-Mail: sebastian.schneider\_uni@yahoo.com*