

Bildung für die dreifache Emanzipation? Zum Potential von Herbert Marcuses Emanzipationsbegriff für die transformative sozial-ökologische Bildung

Malte Suhr

Universität Kassel

Kontakt: malte.suhr@uni-kassel.de

eingereicht: 31.05.2021; überarbeitet: 02.08.2021; angenommen: 13.08.2021

Zusammenfassung: Zur Zielbestimmung politischer und religiöser Bildungsprozesse ist der Rückgriff auf den der Aufklärungsphilosophie entstammenden Begriff der Emanzipation populär. Dieser muss grundlegend problematisiert werden, da ihm ein Geist-Natur-Dualismus immanent ist, der Anteil an der Reproduktion gegenwärtiger gesellschaftlicher Krisen- und Herrschaftsverhältnisse hat. Um einen Emanzipationsbegriff zu gewinnen, der geeignet ist transformative sozial-ökologische Bildungsprozesse zu orientieren, greift der Beitrag auf die Arbeiten Herbert Marcuses zurück. Mit Marcuse kann ein dreifacher Begriff von Emanzipation formuliert werden, der gleichermaßen auf die Befreiung von Mensch, Natur und Gesellschaft abzielt. Er macht Aussagen zur Form der bestehenden Herrschaft, zum Ziel, Subjekt und Modus der Emanzipation. Marcuse zufolge ist der Emanzipationsprozess als gleichzeitige radikale Transformation der Sinne und Bedürfnisse einerseits sowie des Bewusstseins andererseits zu verstehen. Daraus können für eine transformative sozial-ökologische Bildung konzeptionelle Schlussfolgerungen hinsichtlich der Planung von Lernprozessen, der theoretischen Vermittlung des Emanzipationsbegriffs und dem intendierten Einfluss auf gesellschaftliche Verhältnisse gezogen werden. Auf Grundlage des dreifachen Emanzipationsbegriffs von Marcuse kann für eine Bildung der Sensibilität und des Bewusstseins durch kritisches gesellschaftliches Engagement in gegenwärtigen sozialen Bewegungen plädiert werden, das auf den Aufbau neuer Lebensformen zielt.

Schlagwörter: Emanzipation, Herbert Marcuse, transformative Bildung, sozial-ökologische Bildung, Natur, Geist-Natur-Dualismus

Abstract: In order to define the goals of political and religious educational processes, it is popular to refer to the concept of emancipation, which originated in the philosophy of the Enlightenment. This concept must be fundamentally challenged, since it implies a 'spirit-nature-dualism', which plays a role in the reproduction of current social relations of crises and domination. In order to gain a concept of emancipation that is suitable to orient transformative socio-ecological educational processes, the article draws on the work of Herbert Marcuse. With Marcuse, a threefold concept of emancipation can be formulated, which aims equally at the liberation of man, nature and society. It provides propositions about the form of existing domination, the goal, subject, and mode of emancipation. According to Marcuse, the process of emancipation is to be understood as a simultaneous radical transformation of the senses and needs on the one hand and of consciousness on the other. From this, conceptual conclusions can be drawn for a transformative socio-ecological education regarding the planning of learning processes, the theoretical mediation of the concept of emancipation and the intended impact on social relations. Based on Marcuse's threefold concept of emancipation, a case can be made for a formation of sensitivity and consciousness through critical social engagement in contemporary social movements that aims to build new modes of living.

Keywords: Emancipation, Herbert Marcuse, transformative education, socio-ecological education, nature, mind-nature dualism

I. Emanzipation von sozial-ökologischen Krisenprozessen?

Wir befinden uns inmitten einer „sozial-ökologische[n] Krise“ (Brand & Wissen, 2011), die eine gemeinsame Herausforderung für Politik- wie Religionsdidaktik darstellt. Während Gesellschaftsanalysen der sozial-ökologischen Krise zunehmend Eingang in den Bildungsdiskurs finden (z. B. Eicker et al., 2020) und sich neue Ansätze einer transformativen sozial-ökologischen Bildungspraxis herausbilden, steht eine eingehende Diskussion aus, wie eine solche Bildung philosophisch zu fundieren sei.

Traditionell richtet sich politische Bildung an den Zielen der Emanzipation und der Entwicklung von Mündigkeit aus. Dominante politikdidaktische Ansätze werden über ihre konzeptionellen Differenzen hinweg durch den Rückgriff auf jene Begriffe unter Bezug auf die idealistische Aufklärungsphilosophie und mit explizitem Verweis auf Immanuel Kant (Kant, 1991, S. 53) philosophisch begründet (z. B. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017, S. 13; Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010, S. 27). Für die Religionspädagogik ist der Bezug auf die Begriffe von Emanzipation und Mündigkeit ebenfalls bedeutsam (Grümme & Schlag, 2019; Mette, 2015). Nach einem Höhepunkt der Debatte um den Begriff der Emanzipation in den 1960er und 1970er Jahren wird diese nun aktualisiert fortgeführt, sowohl in einer sich als explizit kritisch verstehenden politischen Bildung (Lösch & Thimmel, 2010) als auch einer neuen politischen Religionspädagogik (Gärtner & Herbst, 2020a).

Die Ausgangsthese dieses Beitrags ist, dass die Begriffe der Aufklärungsphilosophie und konkret der Emanzipationsbegriff grundlegend problematisiert werden müssen, da sie selbst einen Anteil an der Entstehung und Reproduktion eben jener gesellschaftlichen Verhältnisse haben, die ursächlich für gegenwärtige Krisenverhältnisse sind. Damit steht in Frage, ob der Emanzipationsbegriff für eine sozial-ökologische Bildung überhaupt aufrechterhalten werden kann. Kann er in einer Gestalt reformuliert werden, die geeignet ist, transformative sozial-ökologische Bildungsprozesse anzuleiten? Falls das der Fall ist, welche konkreten Rückschlüsse für die Bildungspraxis wären aus ihm zu ziehen?

Ich gehe davon aus, dass eine solche Fundierung transformativer sozial-ökologischer Bildung möglich ist und schlage dazu vor, den Horizont der Bildungsprozesse durch den Rückgriff auf den Emanzipationsbegriff Herbert Marcuses zu aktualisieren. Im Anschluss an die Problematisierung der Aufklärungsphilosophie skizziere ich zunächst Marcuses Anspruch der Rettung ihres progressiven Gehaltes. Ein Begriff von Emanzipation muss *erstens* Aussagen zur bestehenden Form der Herrschaft, aus der heraus Emanzipation erfolgen soll, *zweitens* zu ihrem Ziel, *drittens* zu dem Subjekt der Emanzipation sowie *viertens* dem Modus der Befreiung machen. Diese Unterteilung strukturiert den vorliegenden Beitrag. Abschließend diskutiere ich, welche konzeptionellen Schlussfolgerungen aus dem gewonnenen dreifachen Emanzipationsbegriff für eine transformative sozial-ökologische Bildung gezogen werden können.

2. Die Ambivalenz der Aufklärung als Ausgangspunkt politischer Bildung

Grundlegend für den problematischen Charakter der Aufklärungsphilosophie ist der ihr eigene Geist-Natur-Dualismus, der Geist und Natur als zwei hierarchisch gegliederte Entitäten versteht. Das aktive, rationale, männliche, *Weißer* Subjekt repräsentiert die Geist-Seite des Dualismus', welche der passiven, irrationalen, weiblichen, Schwarzen Natur entgegengesetzt wird. Zur Erlangung von Autonomie muss das vernünftige Subjekt sich die Natur unterwerfen. Diese Konstruktion ist grundlegend für die Entwicklung des Kapitalismus und der ihm inhärenten Herrschaftsverhältnisse: Die implizite Überhöhung des Subjekts und die Ent-Würdigung der Natur rechtfertigen den im Rahmen des Gesellschaftssystems nötigen Zugriff des Kapitals auf letztere (Ruschig, 2020, S. 24 f.). Postkoloniale Theorien verweisen auf die Funktion der Aufklärungsideale von Rationalität und Mündigkeit als „koloniale Rechtfertigungsnarrative“ (Dhawan, 2016, S. 253). Öko-feministische Autor*innen arbeiten die Gender-Dimension des Geist-Natur-Dualismus' als maßgeblich für das patriarchale Herrschaftsverhältnis heraus (Plumwood, 1993). Kritische politische Bildner*innen machen auf die durch den Dualismus reproduzierten Herrschaftsverhältnisse vor allem in ihrer Form als widersprüchliche gesellschaftliche Konstitutionsbedin-

gungen des Subjekts aufmerksam, deren Nicht-Beachtung dazu geeignet ist, intendierte Emanzipationsprozesse in ihr Gegenteil zu verkehren (Eis, 2017, S. 24; Wohnig, 2021, S. 5).

Marcuse unternimmt den Versuch der ‚Rettung‘ vernunftphilosophischer Begriffe für ein Mensch und Natur befreiendes gesellschaftliches Projekt. Er hält an der Notwendigkeit einer vernunftbegründeten radikalen gesellschaftlichen Umgestaltung fest – hin zu einer Gesellschaftsform, die als „Verwirklichung der Vernunft“ gelten könnte (Marcuse, 1967, S. 109). Marcuse erkennt die progressive Dimension der Aufklärungsphilosophie in ihrer Überzeugung, „dass das Seiende nicht unmittelbar schon vernünftig sei, sondern erst zur Vernunft gebracht werden müsse“ (Marcuse, 1967, S. 103). Diese Dimension wird jedoch in ihr Gegenteil verkehrt, sobald Vernunft und Freiheit als in den Individuen zu erfüllende und erfüllbare Aufgaben gefasst werden, wodurch sich eine Veränderung der *Gesellschaft* erübrigt – die Philosophie bindet sich so an die bestehende Ordnung (Marcuse, 1967, S. 106). Eine solche idealistische Vernunftphilosophie konfrontiert Marcuse mit den materiellen Verhältnissen, welche die Grenze der in ihrem Rahmen auf das reine Denken und reine Wollen verwiesenen autonomen Vernunft bezeichnen (Marcuse, 1967, S. 109) und den Ausgangspunkt der Aneignung seines dreifachen Emanzipationsbegriffs darstellen.

3. Marcuses dreifacher Emanzipationsbegriff

3.1 Die bestehende Form der Herrschaft: Mensch und Natur in kapitalistischen Gesellschaften

Marcuse erkennt die materielle gesellschaftliche Reproduktion als maßgeblich für den gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang (Marcuse, 1967, S. 102). Sein grundlegendes Argument im Anschluss an Marx ist, dass der Mensch bereits zum bloßen Selbsterhalt auf die Natur angewiesen ist, Mensch und Natur deshalb nicht voneinander zu trennen sind (Marcuse, 1978, S. 536, S. 549f.). Die Analyse der spezifischen Arbeits- und Naturverhältnisse der kapitalistischen Form materieller gesellschaftlicher Reproduktion *als Herrschaftsverhältnisse* fundiert Marcuses Emanzipationsbegriff.

Im Mittelpunkt von Marcuses Denken steht die Marxsche Analyse der Entfremdung. Jener zufolge kann der Mensch nur dann als frei gelten, wenn das Leben Mittel seiner freien Betätigung ist, wenn „die Natur als sein Werk und seine Wirklichkeit“ erscheint und er sich „selbst in einer von ihm geschaffenen Welt anschaut“ (Marx, 1968, S. 517). In der für das kapitalistische Gesellschaftssystem charakteristischen Form der entfremdeten Arbeit ist dieses Verhältnis ein umgekehrtes: Die Tätigkeit wird zum Mittel des bloßen Überlebens. Sie entfremdet den Menschen sowohl von sich selbst, von anderen Menschen, als auch von der Natur (Marx, 1968, S. 516ff.). Zweck der Lohnarbeit ist die durch die Besitzenden angeeignete Wertschöpfung zum Zwecke der Kapitalakkumulation. Der entfremdeten Lohnarbeit entspricht eine aggressive wissenschaftliche Weise der Behandlung der Natur als wertfreies Material der Produktion (Marcuse, 1973b, S. 74).

Damit ist auf drei Dimensionen des Naturbegriffes in der Kritischen Theorie verwiesen: Die *äußere Natur* bezeichnet die „existentielle Umwelt des Menschen“ (Marcuse, 1973b, S. 72). Ihr weist Marcuse eine dritte erkenntnistheoretische Position zwischen einem passiven Objekt sowie einem selbständigen metaphysischen Subjekt zu. Sie ist ein *nicht* Selbständiges, dessen Gestalt wesentlich von seinem Verhältnis zum Menschen abhängt, dem gleichzeitig jedoch eine eigene Lebenskraft innewohnt – ein lebendiges Objekt (Marcuse, 1973b, S. 79, S. 83). Die äußere Natur wird in der Form entfremdeter Arbeit unterworfen. Sie vermittelt zudem die Unterwerfung der menschlichen *inneren Natur* der „Grundtriebe und Sinne des Menschen als Basis seiner Rationalität und Erfahrung“ (Marcuse, 1973b, S. 72). Die Unterwerfung der äußeren und inneren Natur schließlich geht auf die Form gesellschaftlicher Verhältnisse zurück, die den Menschen gleichsam zur undurchschauten *zweiten Natur* geworden sind. Die Natur wirkt in diesen drei Dimensionen Kontrolle über den Menschen aus: *Erstens* schränkt die zugerichtete äußere Natur Menschen in ihrem Handeln ein und ermöglicht als konstitutiver Bestandteil des Verwertungsprozesses diesen erst. *Zweitens* werden die Bedürfnisse der Menschen unterdrückt und dadurch das Ausbilden

regressiver Triebe begünstigt, die sich als systemstabilisierend erweisen (Marcuse, 1973a, S. 25). Dieser Zusammenhang lässt Marcuse auf eine kapitalistische „Herrschaft über Menschen vermittelt Herrschaft über die Natur“ (Marcuse, 1973b, S. 73) schließen. Das Verhältnis von Mensch und Natur wird so *drittens* als Ausdruck *menschlicher* Beziehungen verständlich, das darauf verweist, dass befreite menschliche Beziehungen auch ein befreites Verhältnis zur Natur ermöglichen würden (Marcuse, 1973b, S. 79).

3.2 Das Ziel der Emanzipation: Mensch und Natur in einer befreiten Gesellschaft

In der politikdidaktischen Diskussion bleiben die Ziele der anvisierten Emanzipation meist nebulös. Mit Marcuse lassen sich demgegenüber Rahmenbedingungen einer befreiten Gesellschaft benennen, die notwendig aus der bestimmten Negation des bestehenden Herrschaftssystems folgen. Eine befreite Gesellschaft ist für ihn gekennzeichnet durch einen gänzlich anderen Status der materiellen gesellschaftlichen Reproduktion. Als ihr Kriterium bestimmt er das Vorhandensein von *allgemeiner Freiheit und Glück* – die allgemeinen menschlichen Bedürfnisse sind in die Position erhoben, den Arbeitsprozess zu bestimmen (Marcuse, 1967, S. 112f.). Die umfassende Entwicklung aller individuellen Anlagen wird zum Prinzip gesellschaftlicher Organisation (Marcuse, 1979, S. 158) und fällt als Verwirklichung des Menschen mit der radikalen Aufhebung der Lohnarbeit, Entfremdung und der ihr entsprechenden Klassenverhältnisse zusammen (Marcuse, 1978, S. 535f.). Sie setzt die bewusste Selbstverwaltung jenseits der Fremdbestimmung von Staat und Kapital voraus (Marcuse, 1967, S. 125) und impliziert die Abschaffung des Privateigentums – und damit der kapitalistischen Verfügungsgewalt über Mensch und Natur gleichermaßen (Marcuse, 1979, S. 249).

Eine solche Gesellschaft beinhaltet ein gänzlich neues Verhältnis von Mensch und Natur: Die Arbeit mit der Natur wird zur Formierung eines lebendigen Gegenstands (Marcuse, 1973b, S. 79), die Marcuse im Begriff der „menschlichen Aneignung“ fasst (Marcuse, 1973b, S. 83). In ihr kommt der Natur eine Bedeutung „um ihrer selbst willen“ zu, „und – in dieser Daseinsweise – für den Menschen“ (Marcuse, 1973b, S. 75). Eine freie Gesellschaft beinhaltet also den Versuch, Leiden von Tieren und Zerstörung der Natur so weit wie möglich zu reduzieren. So wie die Natur Bedingung der entfremdeten Arbeit ist, sind es ihre „objektive[n] Qualitäten“ der „Steigerung und Erfüllung des Lebens“ (Marcuse, 1973b, S. 84), die die Befreiung der menschlichen Fähigkeiten auf Grundlage der Befreiung der Natur ermöglichen. Die Natur wird durch die Menschen als Zweck für ihre eigene freie Existenz anerkannt.

Es lässt sich für intendierte Bildungsprozesse hier festhalten, dass sich mit Marcuse sowohl Rahmenbedingungen eines Zustandes des emanzipierten Menschen in einer emanzipierten Gesellschaft als auch die grundlegende Rolle der Natur darin bestimmen lassen – ohne diesen Zustand bereits doktrinär auszubuchstabieren. Für die Errichtung dieser Gesellschaft weist Marcuse indes menschlichen Bedürfnissen und menschlicher Sinnlichkeit eine entscheidende Rolle zu. Ihnen wende ich mich in der folgenden Beschreibung der Rolle des Subjekts der Emanzipation zu.

3.3 Das Subjekt der Emanzipation: Der Mensch als Träger transzendierender Bedürfnisse

Marcuses Emanzipationsbegriff ist gekennzeichnet von der Abkehr orthodox-marxistischer Vorstellungen eines revolutionären Subjekts des männlich *Weißem* Arbeiters, der durch die Übernahme der Produktionsmittel dem Kapitalismus ein Ende setzt. Aus der Erfahrung historischer Befreiungsversuche schließt Marcuse zweierlei: Weder die ‚rationale‘ Indienstnahme der Produktivkräfte noch ihre kollektive Kontrolle durch die Produzent*innen sind ausreichend, um mit kapitalistischen Herrschaftsverhältnissen zu brechen (Marcuse, 1969, S. 16). Vielmehr kommt aus einem psychoanalytisch erweiterten Anschluss an Marx ebenfalls den menschlichen Sinnen und Bedürfnissen sowohl für die Reproduktion, als auch für die Aufhebung des Gesellschaftssystems eine entscheidende Funktion zu. Damit rücken auch andere Subjekte der Emanzipation in den Fokus des Interesses.

Den Sinnen fällt eine „tätige, konstitutive Rolle [...] bei der Formung des Verstandes“ (Marcuse, 1973b, S. 76) zu. Die entfremdete Arbeit zieht eine *verdinglichte Sinnlichkeit* nach sich, die den Erfordernissen der gesellschaftlichen Reproduktion entspricht. Erst ihre Emanzipation schafft eine Zugänglichkeit der Menschen für eine vernünftige Argumentation und eine qualitative Veränderung der Gesellschaft. Diese *emanzipierten Sinne* ermöglichen die Erfahrung wirklicher menschlicher Genüsse und wären Grundlage der ‚menschlichen Aneignung‘ der Natur. Indem Marcuse die Sinne dem Bewusstsein als gleichberechtigtes Moment kapitalistischer Reproduktion zur Seite stellt, werden erstere ebenfalls Schauplatz des gesellschaftlichen Kampfes um Befreiung zwischen sozialer Kontrolle und nonkonformistischem Widerstand (Marcuse, 1973b, S. 77ff.).

Mit der zunehmenden spätkapitalistischen Befriedigung von Bedürfnissen, die über das Lebensnotwendige hinausgehen, entstehen neue gesellschaftliche Fragen, Bedürfnisse und Auseinandersetzungen, die den Kern der sozial-ökologischen Krisenprozesse betreffen. In Ihrem Mittelpunkt stehen die Art und Weise der Produktion, die Form der Produkte selbst und jene der menschlichen Beziehungen (Marcuse, 1973a, S. 16). Diese vom Kapitalismus in den Individuen allgemein erzeugten „grundlegenden und vitalen Bedürfnisse“ (Marcuse, 1973a, S. 25) nach einem besseren, selbstbestimmten Leben jenseits der Lohnarbeit (Marcuse, 1973a, S. 40) können innerhalb desselben jedoch nicht befriedigt werden. Sie bedingen deshalb eine neue Form der ‚Verelendung‘, die nach neuen, den Bedürfnissen entsprechenden menschlichen Beziehungen verlangt (Marcuse, 1973a, S. 24), die von gegenwärtigen sozialen Bewegungen in ihren Kämpfen gegen Rassismus, Patriarchat und Umweltzerstörung eingefordert werden.

Marcuses Begriff der transzendierenden Bedürfnisse zeitigt schwerwiegende Konsequenzen für die Vorstellung von Emanzipation – die Befreiung ist nur durch einen „*qualitativen Sprung*“ (Marcuse, 1973a, S. 24f.), durch einen Bruch mit dem Universum bisheriger Bedürfnisse zu bewerkstelligen. Emanzipation zielt auf die Erfüllung dieser Bedürfnisse, die Gradmesser der gegliückten Befreiung sind. Indem Marcuse Sinnlichkeit und Rationalität als *Einheit* innerhalb der Bedürfnisse entwirft (Marcuse, 1973a, S. 25), nimmt er eine entscheidende Neubestimmung des Geist-Natur-Verhältnisses vor: Das Subjekt ist konstitutiv verflochten mit der Natur. Dies verweist auf die notwendige dreifache Befreiung der Natur, die ich im Folgenden als den Modus der Befreiung in Marcuses Emanzipationsbegriff expliziere.

3.4 Der Modus der Befreiung: Die dreifache Befreiung der Natur

Die Befreiung der Natur gilt Marcuse als Mittel der Befreiung des Menschen. Sie kann in drei Sinn Dimensionen differenziert werden: *Erstens* ist sie die Befreiung der gesellschaftlichen materiellen Reproduktion durch die Selbstbestimmung der Menschen, die sie aus der Fremdbestimmung der Kapitalverwertung als ihrer *zweiten Natur* emanzipiert. *Zweitens* setzt diese der zügellosen Zerstörung der *äußeren Natur* durch menschliche Aneignung ein Ende. *Drittens* wird gleichzeitig die *innere Natur* des Menschen durch die Aufhebung entfremdeter Arbeit befreit (Marcuse, 1973b, S. 73). Die Befreiung der Natur geht mit der „Wiederentdeckung ihrer lebenssteigernden Kräfte, der sinnlich-ästhetischen Qualitäten“ durch die Menschen einher (Marcuse, 1973b, S. 74). Eine solche *Erfahrung von Natur* als einer Totalität zu schützenden und zu ‚kultivierenden‘ Lebens ist Bedingung der Befreiung.

Ein Begriff der Emanzipation kommt mit Marcuse also nicht ohne die Anerkennung der zentralen Rolle der Sinne als Basis von Erkenntnis der Wirklichkeit sowie ihrer Transformation aus (Marcuse, 1973b, S. 86). Die emanzipierten Sinne machen Menschen für eine vernünftige Argumentation zugänglich, und ermöglichen eine Veränderung des Bewusstseins, als der zweiten maßgeblichen Dimension menschlichen Seins. Für einen praktischen Aufhebungsprozess des Kapitalismus muss der Mensch deshalb in seiner Totalität, d. h. in den Dimensionen des Bewusstseins wie der Sinne begriffen werden: „Die individuellen Triebe und Sinne als solche müssen sich ändern, bevor die Individuen fähig sind, gemeinsam eine *qualitativ* andere Gesellschaft aufzubauen“ (Marcuse, 1973b, S. 89). Diese Auffassung ist folgenreich für das Verständnis einer kritischen emanzipatorischen *Praxis*.

Als Zwischenfazit bleibt festzuhalten, dass mit Marcuse ein Emanzipationsbegriff zu gewinnen ist, der Antworten auf die Frage nach der Form moderner Herrschaft, nach Ziel, Subjekt sowie dem Modus der Emanzipation gibt. Er eignet sich dazu, den Begriff von Herrschaftsverhältnissen zu schärfen, der sowohl in der religionspädagogischen Konzeptionsentwicklung (Gärtner & Herbst, 2020b, S. 618), als auch in Konzeptionen und programmatischen Entwürfen kritischer politischer Bildung (z. B. Eis, Lösch, Schröder & Steffens, 2015) vage bleibt. Die Berücksichtigung der drei Natur-Dimensionen macht den Rückgriff auf Marcuse attraktiv für die philosophische Fundierung einer transformativen sozial-ökologischen Bildung, die den Geist-Natur-Dualismus überwinden will. Die hier rekonstruierten Kategorien sind dabei als Teil eines dialektischen Begriffes der kapitalistischen Gesellschaft zu verstehen (Marcuse, 1979, S. 144ff., S. 268ff.). Wurden sie selbst von einem spezifischen historischen Standpunkt aus formuliert, um die zeitgenössischen gesellschaftlichen Erscheinungen zu begreifen, enthalten sie doch einen darüber hinausreichenden Wesenskern, der in dem Andauern der Form materieller gesellschaftlicher Reproduktion gründet. Welche Konsequenzen sich aus dem dreifachen Emanzipationsbegriff für die Bildungspraxis ableiten lassen, diskutiere ich im folgenden Abschnitt.

4. Konzeptionelle Schlussfolgerungen für eine transformative sozial-ökologische Bildung

Die philosophische Fundierung politischer Bildung wirkt auf mindestens drei Ebenen, anhand derer ich die Schlussfolgerungen strukturiere: *Erstens* ist die inhaltliche Vermittlung der zentralen Begriffe der Aufklärung selbst fester Bestandteil von (politischen) Bildungsprozessen. Sie ist geeignet, direkten Einfluss auf die Selbst-Welt-Verhältnisse von Lernenden zu nehmen und – je nach inhaltlicher Füllung der Begriffe – befördernd oder hemmend auf ein potentiell befreiendes Verhalten der Lernenden zu wirken. *Zweitens* leitet sie – zumindest implizit – die Planung von Lern-Prozessen an, ist ausschlaggebend für die Auswahl von Lerngegenständen und die Gestaltung des Lernsettings. Daran anschließend nimmt sie *drittens* Einfluss auf gesellschaftliche (Natur-)Verhältnisse.

4.1 Theoretische Vermittlung des Emanzipationsbegriffs

Vorstellungen von Emanzipation sind selbst Gegenstand von Lernprozessen politischer Bildung. Marcuse macht das Herrschaftsverhältnis des Kapitals als zentrales Moment der Totalität kapitalistischer Vergesellschaftung von den entfremdeten Individuen aus erschließbar. Dabei wird klar, dass die Naturverhältnisse nicht von sozialen zu trennen sind – beide sind als Einheit angelegt und müssen in Bildungsprozessen in dieser Form berücksichtigt werden.

Mit Marcuse können drei Funktionen der auf Emanzipation zielenden *theoretischen Reflexion* bestimmt werden, die mir für einen didaktischen Anschluss relevant erscheinen: *Erstens* ist sie Bedingung der Bewusstwerdung der Menschen über die widersprüchlichen Verhältnisse und über die Möglichkeit ihrer Befreiung aus denselben. *Zweitens* ist sie Grundlage der Bestimmung des Weges der Veränderung der gesellschaftlichen Einrichtung. *Drittens* können durch sie die Rahmenbedingungen einer vernünftigen Organisation der Gesellschaft bestimmt werden (Marcuse, 1967, S. 103, 109f.). Um eine Praxis der sozial-ökologischen Transformation zu orientieren, müssen Bildungsprozesse aktuelle sozial-ökologische Krisen an die gesellschaftliche Totalität zurückbinden (z. B. Foster, Clark & York, 2011; Konicz, 2020) und auch zunächst scheinbar auf ‚externe Ursachen‘ zurückgeführte Phänomene wie Pandemien als Teile des gesellschaftlichen Kapitalverhältnisses rekonstruieren (z. B. Wallace, 2020). Schließlich hat transformativ sozial-ökologische Bildung eine Auseinandersetzung mit utopischen Entwürfen zu leisten, um durch die Kenntnis gesellschaftlicher Möglichkeiten Bewusstsein und Fantasie auf eine andere Gesellschaftsform vorzubereiten (Marcuse, 1969, S. 43).

4.2 Planung von Lernprozessen

Die als Voraussetzung der Befreiung bestimmten neuen Formen des *Wissens* und der *Sensibilität* bleiben der Mehrheit der Bevölkerung aufgrund der gesellschaftlichen Organisation der Erziehung verwehrt

(Marcuse, 1973a, S. 42). An dieser Diagnose Marcuses ist angesichts aktueller Ökonomisierungsprozesse im Feld der Bildung festzuhalten (Höhne, 2019; Ptak, 2009). Der Prozess der Emanzipation ist dementsprechend auf eine Bildung angewiesen, die auf die „radikale Veränderung der Bedürfnisse und des Bewusstseins“ auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene abhebt (Marcuse, 1973a, S. 59). Ein didaktischer Anschluss an Marcuse trägt der in Religionspädagogik (Englert, 2018, S. 100ff.) und Politikdidaktik (Besand, 2019; Petri, 2018) formulierten Forderung Rechnung, einer rationalistischen Beschränkung von Bildungsprozessen vorzubeugen. Im Anschluss an Marcuse sind der Mensch und seine Bedürfnisse, sein Leiden und jenes der Natur in das Zentrum von Lernprozessen zu rücken, ohne diesen von der Totalität des Gesellschaftssystems abzutrennen. Mit Marcuse ist es möglich, einen Zugang zu den Lernenden mit materialistischen Bildungsinhalten zu verbinden. Die Reflexion auf Ursachen der Unterdrückung von Mensch und Natur ist geeignet, den Vergesellschaftungsmodus und damit ein Befreiungspotential zu erschließen. Da sich gesellschaftliche Verhältnisse in die Gefühlswelten der Lernenden einschreiben, kann die Auseinandersetzung mit der eigenen Emotionalität zugleich Ausgangspunkt des Erschließens gesellschaftlicher Strukturen sein. Insofern ist Marcuses Emanzipationsbegriff eine *emanzipatorische Subjektorientierung* immanent. Sie verweist sowohl auf die Relevanz des Verhaltens der an Bildungsprozessen Beteiligten, als auch auf Lernorte und Methoden, die geeignet sein sollten, gleichermaßen die Emanzipation der *Sinne* wie die Entwicklung des *Bewusstseins* zu unterstützen, mitunter ein Klima ermöglichen, in dem das eigene Fühlen selbstreflexiv in Frage gestellt werden kann. Diese Maßgabe Marcuses zeigt sich bereits in den Bemühungen einiger Ansätze transformativer sozial-ökologischer Bildung, in Bildungsprozessen über die kognitive Wissensvermittlung hinauszugehen, um emanzipatorische Prozesse zu ermöglichen (z. B. Inkermann & Sanders, 2020) und die mögliche Rolle von Naturerfahrungen und praxisorientierten Formaten mitzudenken (z. B. Preuschen, 2020; Singer-Brodowski, Wannier, Blum, Taigel & Schmitt, 2020). Im Anschluss an Marcuse kommt ihnen ein entscheidendes emanzipatorisches Potential zu.

Die neue Sensibilität entsteht *in der konkreten historischen Praxis* gegen Gewalt und Ausbeutung, im Kampf für neue Lebensweisen und -formen. Entgegen einer theoriezentrierten und diese gegenüber der Praxis überhöhenden Perspektive findet Marcuse Ansätze jener neuen Sensibilität und eines neuen Bewusstseins in den sozialen Bewegungen seiner Zeit. In ihrer transformativen Praxis muss die individuelle Befreiung die allgemeine vorwegnehmen, indem die menschlichen Beziehungen bereits nach Bildern und Werten einer befreiten Gesellschaft gestaltet werden (Marcuse, 1973a, S. 62). Die neue Sinnlichkeit ist in der befreienden Praxis „bestrebt, ‚praktisch‘ zu werden, zum Mittel radikalen Neubaus, neuer Lebensformen“ (Marcuse, 1973b, S. 87).

4.3 Einfluss auf gesellschaftliche Verhältnisse

Der Argumentation Marcuses folgend, darf sich eine transformative sozial-ökologische Bildung also nicht auf die theoretische Diskussion beschränken, sondern muss aktiv in die gesellschaftlichen Verhältnisse eingreifen. Entsprechend lässt sich für ein *kritisches gesellschaftliches Engagement* im Rahmen von Bildungsprozessen argumentieren. Ein Rückgriff auf den Emanzipationsbegriff Marcuses verweist indes auf die Notwendigkeit einer *über das vereinzelte Subjekt hinausreichenden* Praxis-Orientierung kritischer Politikdidaktik, die sich außer-parlamentarischen Praxisfeldern als Alternative zur Verwicklung in pseudo-demokratische Verfahren zuwendet. In diese Richtung weisen Ansätze von sozial-ökologischem „Lernen in Bewegung“ (Eis & Frauenlob, 2020), welche gegenwärtige soziale Bewegungen als informelle Lern-/Handlungsräume untersuchen. Mit Marcuse kann daran anschließend für eine Anerkennung und Ermöglichung des Engagements in diesen Lernräumen plädiert werden.

Marcuse führt diverse ihm gegenwärtige Kämpfe an, in denen die radikale Transformation der Bedürfnisse, eine Emanzipation der Sinnlichkeit sich manifestiere. Als aktuelle Entsprechungen der von Marcuse angeführten Bewegungen können etwa ‚Black Lives Matter‘, ‚Ni una Menos‘ oder die radikale Kli-

ma-Bewegung gelten. Auch Bewegungen, die sich nicht (nur) ökologischen Themen verschreiben, können als Teil einer gemeinsamen „Revolution für das Leben“ (von Redecker, 2020) verstanden werden, die Ausgangspunkt einer neuen Erfahrung von Natur als einer Totalität zu schützenden Lebens und des Bedürfnisses nach einer völligen gesellschaftlichen Umgestaltung sein können (Marcuse, 1973c, S. 149). Um Basis einer weitergehenden gesellschaftlichen Transformation zu werden, müssten sie als Labore neuer menschlicher und damit auch Mensch-Natur-Beziehungen auftreten, die in den Aufbau gesellschaftlicher Gegen-Institutionen münden und in ihrer selbstreflexiven Praxis die Dialektik von individueller und gesellschaftlicher Befreiung sowie die Gefahren ihrer Indienstnahme für neue Konfigurationen neoliberaler Gouvernementalität (Eis, 2013) berücksichtigen.

Im Aufbau jener Gegeninstitutionen als den Orten einer befreienden Praxis sieht Marcuse eine geeignete Strategie der Aufhebung des Kapitalismus, die den Widersprüchen der Befreiung Rechnung trägt. Eine besondere Relevanz spricht er dabei *Bildungsinstitutionen* zu, welche die gesellschaftliche Transformation durch das Ermöglichen der Entwicklung neuer Bedürfnisse und des Wissens um die gesellschaftlichen Verhältnisse mit vorbereiten (Marcuse, 1969, S. 87f.; 1973a, S. 69f.). Die anvisierte Selbstregierung der Menschen impliziert, dass eine befreiende Praxis nur *außerhalb* der Institutionen der repräsentativen Demokratie möglich ist – sie ist notwendig außerparlamentarisch (Marcuse, 1969, S. 99).

Mit Blick auf die Bundesrepublik sind entgegen der Hoffnungen Marcuses solche Gegeninstitutionen gesellschaftliche Nischenphänomene geblieben. Bewegungen mit ehemals radikalem transformativem Anspruch wurden durch die Inkorporierung in das parlamentarische System etwa in Form der Partei ‚Die Grünen‘ eingeeht und trugen zur Etablierung neuer neoliberaler Formen der Subjektivierung und Arbeitsorganisation bei (Boltanski & Chiapello, 2003). Als Orte der reflexiven, kollektiven Selbstbestimmung hätten die Gegeninstitutionen diese historischen Erfahrungen zu berücksichtigen. Ihrer Vervielfältigung könnte so das Potential innewohnen, einen gesellschaftlichen Zustand herbeizuführen, der durch das Vorherrschen von allgemeiner Freiheit und Glück als Verwirklichung von Vernunft und radikaler Sensibilität gelten dürfte.

5. Fazit

Ein Verständnis von Emanzipation, das in dem aufklärungsphilosophischen Geist-Natur-Dualismus gründet, ist Teil des Problems krisenhafter gesellschaftlicher Verhältnisse. Es ist als Grundlage einer transformativen sozial-ökologischen Bildung, die auf die Aufhebung eben jener Verhältnisse drängt, zu verwerfen. Mit dem dreifachen Emanzipationsbegriff Marcuses, der gleichermaßen auf die Befreiung von Mensch, Natur und Gesellschaft abzielt, ist eine Alternative gewonnen, die an der progressiven Dimension der Aufklärungsphilosophie festhält und geeignet ist, eine solche Bildung zu fundieren.

Mit Marcuse können Antworten auf gegenwärtige fachdidaktische Fragen gefunden werden: *Erstens* füllt er eine Leerstelle in der Konzeptualisierung von Herrschaft, indem er moderne Herrschaftsverhältnisse an die Form materieller gesellschaftlicher Reproduktion zurückbindet. *Zweitens* stellt er eine tragende Grundlage bereit, um Bildungsprozesse mit Rücksicht auf die Rolle von Sensibilität zu konzipieren. *Drittens* zeigt er die Notwendigkeit einer Anbindung transformativer Bildung an emanzipatorische außerparlamentarische Praxen auf. *Viertens* schärft er den Blick dafür, dass aus der bestimmten Negation des kapitalistischen Gesellschaftssystems Rahmenbedingungen einer befreiten Gesellschaft als Ziel der Emanzipation erschlossen werden können, ohne ihre konkrete Form zu determinieren. Damit öffnet er *fünftens* das Feld für die Diskussion und Erprobung, welche der bestehenden konkreten utopischen Entwürfe geeignet wären, im Kleinen mit der praktischen Umsetzung der dreifachen Emanzipation zu beginnen.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Fachdidaktik (2017). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (2. Auflage). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Besand, Anja (2019). Politische Bildung und emotionale Pathologien. Oder: Warum alle über Emotionen reden und keiner sie versteht. In Siegfried Frech & Dagmar Richter (Hg.), *Emotionen im Politikunterricht* (S. 81–97). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Boltanski, Luc & Chiapello, Ève (2003). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Brand, Ulrich & Wissen, Markus (2011). Sozial-ökologische Krise und imperiale Lebensweise. Zu Krise und Kontinuität kapitalistischer Naturverhältnisse. In Alex Demirović, Julia Dück, Florian Becker & Pauline Bader (Hg.), *VielfachKrise. Im finanzdominierten Kapitalismus* (S. 78–93). Hamburg: VSA.
- Dhawan, Nikita (2016). Die Aufklärung retten: Postkoloniale Interventionen. *Zeitschrift für Politische Theorie*, 2, 249–255.
- Eicker, Jannis; Eis, Andreas; Holfelder, Anne-Katrin; Jacobs, Sebastian; Yume, Sophie & Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hg.) (2020). *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Eis, Andreas (2013). Mythos Mündigkeit – oder Erziehung zum funktionalen Subjekt? In Benedikt Widmaier & Bernd Overwien (Hg.), *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?* (S. 69–77). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Eis, Andreas (2017). Mythos Mündigkeit? Partizipation und politisches Handeln: Selbst(des)illusionierung als Aufgabe emanzipatorischer Politischer Bildung? In Sara A. Greco & Dirk Lange (Hg.), *Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung* (S. 22–33). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Eis, Andreas & Frauenlob, Max (2020). Lernen in Bewegung. Zur Bildung kollektiver Handlungsfähigkeit in sozial-ökologischen (Bildungs-)Bewegungen. In Jannis Eicker, Andreas Eis, Anne-Katrin Holfelder, Sebastian Jacobs, Sophie Yume & Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hg.), *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 229–238). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Eis, Andreas; Lösch, Bettina; Schröder, Achim & Steffens, Gerd (2015). Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. *Politisches Lernen*, 3–4, 40–41.
- Englert, Rudolf (2018). *Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation*. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.
- Foster, John B.; Clark, Brett & York, Richard (2011). *Der ökologische Bruch. Der Krieg des Kapitals gegen den Planeten*. Hamburg: Laika Verlag.
- Gärtner, Claudia & Herbst, Jan-Hendrik (Hg.) (2020a). *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gärtner, Claudia & Herbst, Jan-Hendrik (2020b). Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Rückblick und Zusammenfassung. In Claudia Gärtner & Jan-Hendrik Herbst (Hg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik* (S. 613–632). Wiesbaden: Springer VS.
- Grümme, Bernhard & Schlag, Thomas (2019). Art. Emanzipation. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon* im Internet. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Emanzipation.200375>
- Höhne, Thomas (2019). *Mehrwert Bildung? Ökonomisierung im Feld der Schule* [Online-Publikation]. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung. https://bildungspolitik.blog.rosalux.de/files/2019/02/1-19_Online-Publ_-_Mehrwert_Bildung.pdf
- Inkermann, Nilda & Sanders, Christoph (2020). Die Welt grundsätzlich neu denken. „Mit-Werden“ als Kompass für ein kritisches Globales Lernen aus der Perspektive Neuer Materialismen. In Jannis Eicker, Andreas Eis, Anne-Katrin Holfelder, Sebastian Jacobs, Sophie Yume & Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hg.), *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 189–198). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Kant, Immanuel (1991). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (Band XI) (S. 53–61). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Konicz, Tomasz (2020). *Klimakiller Kapital. Wie ein Wirtschaftssystem unsere Lebensgrundlagen zerstört*. Wien: mandelbaum.
- Lösch, Bettina & Thimmel, Andreas (Hg.) (2010). *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Marcuse, Herbert (1967). Philosophie und kritische Theorie. In Herbert Marcuse (Hg.), *Kultur und Gesellschaft I* (5. Auflage) (S. 102–127). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marcuse, Herbert (1969). *Versuch über die Befreiung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marcuse, Herbert (1973a). Die Linke angesichts der Konterrevolution. In Herbert Marcuse (Hg.), *Konterrevolution und Revolte* (S. 7–71). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marcuse, Herbert (1973b). Natur und Revolution. In Herbert Marcuse (Hg.), *Konterrevolution und Revolte* (S. 71–94). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marcuse, Herbert (1973c). Schluß. In Herbert Marcuse (Hg.), *Konterrevolution und Revolte* (S. 149–154). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marcuse, Herbert (1978). Neue Quellen zur Grundlegung des Historischen Materialismus. In Herbert Marcuse (Hg.), *Der deutsche Künstlerroman. Frühe Aufsätze* (Band 1) (S. 509–555). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marcuse, Herbert (1979). *Vernunft und Revolution. Hegel und die Entstehung der Gesellschaftstheorie* (5. Auflage). Neuwied: Luchterhand.
- Marx, Karl (1968). Ökonomisch-philosophische Manuskripte. In Karl Marx & Friedrich Engels, *Werke* (Band 40) (S. 465–588). Berlin: Dietz.
- Mette, Norbert (2015). Mündigkeit. In Burkhard Porzelt & Alexander Schimmel (Hg.), *Strukturbegriffe der Religionspädagogik* (S. 49–54). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Petri, Annette (2018). *Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Plumwood, Val (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. London: Routledge.
- Preuschen, Friederike (2020). Transformatives Lernen in der Erlebnispädagogik. In Jannis Eicker, Andreas Eis, Anne-Katrin Holfelder, Sebastian Jacobs, Sophie Yume & Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hg.), *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 39–47). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Ptak, Ralf (2009). Zur politischen Ökonomie der aktuellen Bildungsdebatte: Die Zurichtung der Bildung auf den ökonomischen Zweck. In Sven Kluge, Gerd Steffens & Edgar Weiß (Hg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenauflärung* (S. 81–92). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ruschig, Ulrich (2020). *Die Befreiung der Natur. Zum Verhältnis von Natur und Freiheit bei Herbert Marcuse*. Köln: PapyRossa.
- Singer-Brodowski, Mandy; Wannier, Matthias; Blum, Jona; Taigel, Janina & Schmitt, Martina (2020). Kritisches-engagiertes Lernen für die sozial-ökologische Transformation. In Jannis Eicker, Andreas Eis, Anne-Katrin Holfelder, Sebastian Jacobs, Sophie Yume & Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hg.), *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 182–188). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- von Redecker, Eva (2020). *Revolution für das Leben. Philosophie der neuen Protestformen* (3. Auflage). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Wallace, Rob (2020). *Was Covid-19 mit der ökologischen Krise, dem Raubbau an der Natur und dem Agrobusiness zu tun hat*. Köln: PapyRossa.
- Weißeno, Georg; Detjen, Joachim; Juchler, Ingo; Massing, Peter & Richter, Dagmar (2010). *Konzepte der Politik — Ein Kompetenzmodell* (Band 1016). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wohnig, Alexander (2021). Überzeugungen entwickeln, sich einmischen, Flagge zeigen — Politische Bildung als politisches Engagement — Einleitung. In Alexander Wohnig (Hg.), *Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln — Sich einmischen — Flagge zeigen* (S. 5–13). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.