12 2021

After Representation before Study (2)

Ruth Sonderegger

„Doing things gradually just brings more tragedy.“
(Nina Simone, *Mississippi Goddam*)[1]

Am Anfang war eine bürgerliche Öffentlichkeit. Sie hat ihre Ausschlüsse Schritt für Schritt auf- beziehungsweise abgearbeitet. Schließlich durften alle mitmachen. Selbst bei dem, was zunächst das Privileg weniger westeuropäischer Männer mit Geld und Immobilien war: Hochkultur, Wahlen, politische Ämter und dergleichen mehr. Das war zu viel des Guten. Die Sache ist gekippt und nun – spätestens nach dem langen Mai von 1968 – werden alle durch partizipative Aktivierung ausgebeutet und vermessen. Was kann danach noch kommen?

So linear verfallstheoretische könnte man den Ankündigungstext zu unserer Veranstaltung verstehen;[2] als eine richtiggehend reaktionäre Geschichte, wonach die Inklusion beliebiger Vieler der Grund des Verfalls ist. Aber so kann man die Geschichte nur bis zu jener Stelle lesen, wo von den ungefügig-aktiven Kollektiven die Rede ist. Ihren Einsatz gilt es zu verstehen; also die Wege, auf denen Ungefügige den Verfallsgeschichten voraus und davon gelaufen sind – davon in eine Zeit, die den linearen Zusammenhang zwischen BEFORE und AFTER aufkündigt.

Ich werde einige Ungefüge und Ungefügige im Bereich der Bildung aufsuchen. Das heißt auf einem Feld, das nicht erst im 20. Jahrhundert und schon gar nicht erst seit 1968 oder dem Ende des Fordismus durch die Verschränkung von Aktivierung, künstlicher Zugangsverknappung und Ausschluss charakterisiert ist. Ich tue das, weil in Bezug auf alte und neue Öffentlichkeiten, Publica und politische Arenen immer wieder eine Mündigkeit ins Spiel gebracht wurde und wird, die an bestimmte Bildungsgrade geknüpft sein soll, was einen intimen Zusammenhang zwischen Fragen der Öffentlichkeit und Fragen der Pädagogik nahelegt.

Mit dem Entstehen des westeuropäischen Bürgertums im 18. Jahrhundert wird dieser Zusammenhang besonders erstickend und zugleich wirkmächtig. Denn das Scharnier der Bildung fungierte als Auszeichnung der männlichen Bürger gegenüber den unteren Klassen und Geschlechtern im Inneren sowie gegenüber dem kolonialisierten Außen ganz generell. In beiden Hinsichten – nach innen und nach außen – werden die Ausgegrenzten jedoch mit Partizipationsversprechen inkludiert, die sich um sog. Stadien- oder Zivilisationstheorien der Bildung ranken. Selbst die vermeintlichen Gegner der Sklaverei haben im 18. Jahrhundert beispielsweise die verrücktesten Rechnungen angestellt, um zu ermitteln, wie viele Bildungsjahre welche Versklavten brauchen, um der Freiheit und damit auch des Zugangs zur bürgerlichen Öffentlichkeit würdig zu werden.[3]

Der Begriff des Bildungsgrads bringt die Trennungen und Zuteilungen, um die es im pädagogischen Feld geht, auf den Punkt – auch wenn dieses Feld fortlaufend vom Ermöglichen und Ermächtigen plappert. Es geht um aufstapelbar Vorportioniertes (Module) und Portionierer, die wissen, wem man wie viel zumuten kann. Nina Simone analysiert diese Ideologie des Graduellen in ihrem Song *Mississippi Goddam,* den sie 1963 aus Wut über den

Mord am Bürgerrechtler Medgar Evers (12. Juni 1963 in Jackson/ Mississippi) angeblich innerhalb einer Stunde komponiert hat. Jenen, die nach den Morden von Burmingham, Alabama (wo 4 Mädchenam am 15. September 1963 in einer Kirche zerbombt wurden) und Jackson meinen, es könne nur schrittweise Veränderungen geben, entgegnet Simone: „doing things gradually, just brings more tragedy". Ungefüge, so kann man daraus schließen, müssen also etwas mit sprunghaftem Wissen und Handeln zu tun haben.

Der pädagogischen Situation ist das Denken in Graden, die Trennung zwischen Wissenden und Unwissenden, Sprechenden und Zuhörenden, Aussagenden und Aufschreibenden samt aller Zwischenstufen über Jahrhunderte eingeschrieben worden. Was Isabell Lorey als Bühne thematisiert, zeigt sich hier in der Form von Kathedern (mit denen Pulte ebenso bezeichnet werden wie Lehrstühle im Wortsinn und im figürlichen), Sesseln, die sich von den Stühlen der Zuhörenden unterscheiden, Tischen und Mikrofonen, hinter denen sich Vortragende verstecken oder aufplustern, in der Macht des Zurufs, wann der Knopf für die nächste Powerpoint-Folie gedrückt werden soll oder auch im von Fred Moten und Stefano Harney diskutierten *call to order*,[4] dem zufolge Wissensproduktion erst dann anfängt, wenn eine akkreditierte Lehrperson sagt: „Wir fangen jetzt an" oder sich einfach – Schulglocken gleich – räuspert, um zu beginnen, und damit ignoriert, dass in der Pause wahrscheinlich gerade das Entscheidende in Sachen Wissenserwerb stattgefunden hat. Eine in Österreich ganz aktuelle Form dieses *call to order* sind die sog. Deutschförderklassen, mit denen ab dem kommenden Herbst Wissen dadurch künstlich verknappt, ja verunmöglicht wird, dass Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen aus jener Sozialität ausgeschlossen werden, in der Sprachen sich lernen: aus

den nun als „normal“ bezeichneten Klassen, in denen man viele Fächer und vor allem Pausen mit anderen teilt. Den Ausschluss dieses *call to order*, der widersinnig festlegt, was allein als Deutschlernen zählt, kommentiert eine im *Falter* zitierte Schuldirektorin so: „Es ist eine große Illusion, dass wir Pädagogen den Kindern Deutsch beibringen. Das tun vor allem die Gleichaltrigen.“[5]

Natürlich blieben die pädagogischen Aufteilungen zwischen Lehrenden und Lernenden, Sprecher*innen und Zuhörenden, Einteilenden und Eingeteilten nicht unwidersprochen. Marx hat in der dritten Feuerbachthese darauf hingewiesen: „Die [nur im mechanischen Sinn] materialistische Lehre [Feuerbachs] von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß. Sie [diese falsch materialistische Lehre] muß daher die Gesellschaft in zwei Teile - von denen der eine über ihr erhaben ist - sondieren.“[6] Auch Gramsci hat darauf bestanden, dass alle das Zeug zur Intellektuellen haben; aber er hat nicht vergessen zu analysieren, inwiefern die Chancen, diese Intellektualität zu praktizieren, ganz und gar ungleich verteilt sind. [7] Foucault meint in seinem letzten Vorlesungszyklus, dass schon Sokrates die Wissenshierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden in Frage gestellt habe. Nämlich dort, wo Sokrates darauf beharrt, in die Schule des ausstehenden Lehrers (*le maître qui manque*) zu gehen, also in eine Schule ohne Lehrer, die darauf zielt, durch die Nachfragen anderer – meist nur: eines anderen – sich selbst zu erkennen.[8]

Dieser Vorschlag bleibt letztlich ebenso in einer subjektivistischen Wendung stecken wie über weite Strecken auch Rancières Geschichte vom *Unwissenden Lehrmeister* Josef Jacotot,[9] einem mehr Un- als Anti-Pädagogen und Intellektuellen der ersten

Hälfte des 19. Jahrhunderts. Jacotot hat in der Unterrichtspraxis eine Methode der gleichen Intelligenzen entwickelt, die darauf beruht, dass alle die gleiche Intelligenz teilen und nur die Fähigkeit – er spricht vom Willen –, an diese eigene und gleiche Intelligenz zu glauben, unterschiedlich stark ist und darum von Lehrpersonen gestärkt werden soll.

Zwar hat Rancière in Auseinandersetzung mit Jacotot so radikal und überzeugend wie kaum jemand die Verdummungs- und künstliche Verknappungslogik der Hierarchien von Lern-Settings analysiert. Doch Rancières von Jacotot entlehnte Antwort auf diese Gewaltverhältnisse, nimmt sich an vielen Stellen nicht weniger subjektivistisch aus als die sokratische Lehre vom ausstehenden Lehrer. Aber der Reihe nach. Jacotot/Rancière zufolge kommt Lehrpersonen, die ihre Unwissenheit ernst nehmen – d.h. ernst nehmen, dass alle Menschen gleich intelligent sind, deshalb kein überlegenes Lehrer*innen-Wissen brauchen –, lediglich die Rolle zu, andere darin zu bestärken, an die eigene Intelligenz zu glauben. Beim richtig verstandenen Unterricht geht es also genau nicht um Wissensvermittlung. Wissen können sich alle vielmehr selbst aneignen, wenn ihre Neugier und Wissensbegierden nicht permanent beschnitten bzw. so lange negiert würden, bis Menschen sich für unwissend und unterweisungsbedürftig halten. Mit einem bloßen Appell an den Glauben an die je eigene Intelligenz – einen Glauben, den Jacotot/Rancière als Indikator der Emanzipation verstehen – kommt man jedoch genauso wenig zu einem ungefügigen Kollektiv wie mit der sokratischen Einsicht.

Allerdings sprechen Jacotot und Rancière an manchen Stellen auch davon, dass sich das jeweils eigene – letztlich aber gar nicht so eigene – Emanzipiert-Sein, d. h. der Glaube an die gleiche Intelligenz aller – nur erhalten kann, wenn man andere beim Glauben an ihre gleiche Intelligenz unterstützt, indem man ihren

Willen stärkt. Aus diesem Gedanken einer Wechselseitigkeit zwischen dem Singulärem, die nicht Gleiches mit Gleichem vergilt – ich kann jemanden im Hebräischlernen unterstützen und dadurch darin bestärkt werden, es mit dem Saxofonspielen noch einmal zu versuchen –, lässt sich eine Konzeption des emanzipatorischen Lernens als Gefüge zwischen heterogen und singulär bleibenden vielen entwickeln. Und zwar derart, dass Menschen, deren Willen zu schwach ist, um an die eigene Gleichheit zu glauben, letztlich nicht weniger Unterstützung brauchen als die scheinbar Emanzipierten für das Festhalten am Glauben an die Gleichheit der Intelligenz.[10] bell hooks beschreibt das in Auseinandersetzung mit der Pädagogik der Unterdrückten von Paulo Freire so: „Only through such praxis – in which those who help and those who are being helped help each other simultaneously – can the act of helping become free from the distortion in which the helper dominates the helped."[11] Ein solches Gefüge der Emanzipation kommt auch dem nahe, was Rubén A. Gaztambide-Fernández „solidarity that hinges on radical differences and that insists on relationships of incommensurable interdependency" nennt und von einer Solidarität unterscheidet, die sich von der Empathie her versteht.[12]

Emanzipation bzw. der Glaube an die gleichen Intelligenzen ist dann nicht länger als individuelle Leistung zu sehen, sondern ein Subjektivierungsgeschehen, das viele umfasst. Ihr Netz kann mehr oder weniger eng geknüpft und die Kraft der Gleichheit damit mehr oder weniger intensiv sein.[13] Die Wesen, welche ein solches Gefüge konstituieren, sind aber durchaus schwächer als Rancière zulässt. Denn auch als Emanzipierte bleiben sie in dem Sinn schwach, dass sie auf die Bezeugung („Verifikation") der je eigenen Gleichheit durch andere ebenso angewiesen sind wie darauf, die Gleichheit beliebiger anderer zu verifizieren. Allenfalls

die Dynamik eines solchen Gefüges kann stark werden. „You need to elaborate the principle of autonomy in a way in which you become even less of yourself“[14] schlägt in diesem Sinn treffend, wenngleich nicht auf Rancière bezogen, Stefano Harney in einem Interview vor, um die Stärke und Autonomie einer Position der bewussten Schwachheit zu beschreiben. Und ganz in diesem Sinn heißt es in den *Undercommons* von Harney und Moten: „Es geht (= im Jenseits des Unterrichtens) darum zu ermöglichen, dass die Subjektivität auf gesetzeswidrige Weise von anderen überwältigt wird. Es geht um eine derart radikale Passion und Passivität, dass man sich nicht mehr unterwerfen kann, weil man diese Art von Handlungsfähigkeit nicht mehr hat, die die regulierenden Kräfte der Subjekthaftigkeit in sich trägt, weil das Drehmoment der Selbstanrufung, das die Biomacht- Unterwerfung braucht und belohnt, nicht angeworfen werden kann.“ [15]

Auch wenn auf diese Weise Aufteilungen wie die zwischen Lehrenden und Lernenden, Vortragenden und Zuhörenden, die Differenzen von vor, auf und hinter der Bühne in Bewegung geraten, scheint mir selbst in der zuletzt zitierten Formulierung von Stefano Harney und Fred Moten möglicherweise noch zu viel harmonische Relationalität, wenngleich eine Relationalität bewusster Schwäche im Spiel zu sein. Oder anders gesagt: Meine Vermutung geht dahin, dass das Ungefügige von Kollektiven nicht zuletzt damit zu tun hat, ja davon abhängt, dass nicht alle dasselbe wollen, dass erst aus einer Auseinandersetzung zwischen nicht einfach nur Differenzen oder Singularitäten, sondern Hierarchien, Privilegien, Gewaltverhältnissen dennoch Verbindungen – und tatsächlich ungefüge – möglich werden.

Ungefüge Lernkollektive, die die eigenen Gewaltverhältnisse nicht außen vor lassen, finde ich immer wieder in den Überlegungen von Rubia Salgado, etwa in ihrem Text „Mehrsprachig aber

monolingual? Ansprüche und Widersprüche der pädagogischen Praxis im Fach Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung.“[16] In diesem Text beharrt Rubia Salgado ganz un-rancièrisch auf den Unterschieden des Wissens, die in Lernkontexten der mehrsprachigen Basisbildung aufeinander prallen; auch darauf, dass das Von-den-Schüler*innen-lernen-wollen meist nur der Bestätigung der Vorurteile der Lehrperson dient. Aber auch darauf, dass nur in der Auseinandersetzung mit all diesen gewaltvollen Hierarchien etwas Neues erfunden und geteilt werden kann. Das keineswegs herrschaftsfreie Gefüge, in dem das geschieht, nennt sie ein „durch die Leere unterbrochene(s) *Wir*“. Nur dieses könne zu einem „Dialog im Sinn einer radikalen pädagogischen Praxis“ führen. „Ein Dialog“, wie sie näher ausführt, „der zwar die Interaktion und das Mit-Teilen von unterschiedlichem Wissen und unterschiedlichen Realitäten ermöglicht, aber das Ziel verfolgt, neues Wissen herzustellen, um in der geteilten Hoffnung etwas anders („um ser mais“) aufzubauen.“[17] Das Lernen in der Auseinandersetzung mit Herrschaft in der Mehrsprachigkeit hat demnach gute Chancen, ein ungefügiges Studieren zu werden; eines, aus dem deshalb auch die Möglichkeit anderer als graduell besserer Verhältnisse aufblitzt.

---

[1] https://www.youtube.com/watch?v=LJ25-U3jNWM [aufgerufen am 25.11.2021]

[2] Vgl.: http://midstream.eipcp.net/after-audience [aufgerufen am 25.11.2021]

[3] Vgl. etwa Louis Sala-Molins, *Dark Side of the Light. Slavery and the French Enlightenment*, section „At Thirty-five, You Will Become a Human Being, My Son“, S. 11 ff.

[4] Fred Moten und Stefano Harney, „The general antagonism. An Interview with Stevphen Shukaitis”, in: Dies., *The Undercommons. Fugitive Planning & Black Study*, Wivenhoe/New York/Port Watson: Minor Compositions 2013, S. 125.

[5] *Falter* 20, 2018, S.14. (16.5.2018)

[6] Karl Marx, „Thesen über Feuerbach“, in: Karl Marx und Friedrich Engels, *Werke Band 3*, Berlin: Dietz Verlag 1990, S. 5-7, hier 5 f.

[7] Antonio Gramsci, *Gefängnis Hefte, Band 6. Philosophie der Praxis,* hg. von Wolfgang Fritz Haug unter Mitwirkung von Klaus Bochmann, Peter Jehle und Gerhard Kuck. Hamburg: Argument Verlag 1994, S. 1382: „Eine Philosophie der Praxis kann anfänglich nicht anders als in polemischer und kritischer Haltung auftreten, als Aufhebung der vorhergehenden Denkweise und des konkreten bestehenden Denkens [...]. Mithin vor allem als Kritik des ‚Alltagsverstands‘ (nachdem sie sich auf den Alltagsverstand gestützt hat, um zu zeigen, daß ‚Alle‘ Philosophen sind und daß es nicht darum geht, ex novo bereits bestehende Aktivität zu erneuern und ‚kritisch’ zu machen) [...].“ Wie Rancière geht Gramsci also davon aus, dass alle zwar Intellektuelle sind, aber – und hier unterscheidet er sich von Rancière – gleichwohl der kritischen Veränderung bzw. kritischen Aneignung ihres Alltagsverstands bedürfen. Er verlässt sich also genau nicht in jeder Hinsicht auf die einfach vorhandenen Fähigkeiten zur Kritik.

[8] Michel Foucault, *Der Mut zur Wahrheit. Die Regierung des Selbst und der andern II. Vorlesung am Collège de France 1983/84*, Berlin: Suhrkamp 2010, S. 203; vgl. auch Gerald Raunig, „In Theorie vertiefen. Die Schule des ausstehenden Lehrers", in: *transversal journal; an-academy*, 2010, https://transversal.at/transversal/1210 [aufgerufen am 25.11.2021]

[9] Jacques Rancière, *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*, Wien: Passagen 2007.

[10] Vgl. auch Sonderegger, „Do we need others to emancipate ourselves? Remarks on Jacques Rancière", in: *Krisis. Journal for contemporary philosophy*, Heft 1, 2014; https://archive.krisis.eu/nl/do-we-need-to-emancipate-ourselves/ [aufgerufen am 25.11.2021]

[11] bell hooks, „Paulo Freire", in: Dies., *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, New York und London: Routledge 1994, S. 45-58, hier S. 54.

[12] Rubén A. Gaztambide-Fernández, „Decolonization and the Pedagogy of Solidarity", in: *Decolonization: Ingeneity, Education & Society*, Vol. 1, No.1, 2012, S. 41-67, hier S. 46.

[13] Erst zu einem solchen Gefüge würde Rancières Formulierung „die elektrische Energie der Emanzipation zirkulieren [zu] lassen" passen. Rancière, *Der unwissende Lehrmeister*, a. a. O., S. 127.

[14] „The General Antagonism: An Interview with Stevphen Shukaitis", in: Stefano Harney and Fred Moten, *The Undercommons. Fugitive Planning & Black Study*, Wivenhoe/New York/Port Watson: Minor Compositions 2013, S. 143.

[15] Stefano Harney and Fred Moten, *The Undercommons*, a.a.O., S. 28; dt. in der Übersetzung von Birgit Mennel und Gerald

Raunig, *Die Undercommons. Flüchtige Planung und schwarzes Studium*, Wien: transversal books 2016, S. 25.

[16] Rubia Salgado/maiz, *Aus der Praxis im Dissens*, Wien: transversal texts 2015, S. 153 ff.

[17] Ebd., S. 170.