

Daniel Loick

Universität und Polizei Jacques Rancière über intellektuelle Emanzipation¹

Prüfungen und Tests gehören heute zu den selbstverständlichen Bestandteilen des Alltags in Schulen und Universitäten. Eine systematische Infragestellung dieser Praxis gibt es, auch unter den meisten kritischen Geistes- und Sozialwissenschaftler_innen, nicht. Jacques Rancière hat in seinem Buch über den „unwissenden Lehrmeister“, den französischen Pädagogen Joseph Jacotot, eine radikale Kritik an den disziplinierenden Effekten staatlicher Bildung vorgelegt, die provokanterweise auch eine anarchistische Zurückweisung fortschrittlicher Reformprojekte beinhaltet. In dieser früheren Schrift formuliert er mit dem Prinzip der „axiomatischen Gleichheit“ bereits eines der Motive, die in seiner politischen Philosophie dann später voll zum Tragen kommen. Im Folgenden will ich Rancières Position rekonstruieren, wobei ich zunächst Jacotots Experiment referieren und auf mögliche bildungspolitische Konsequenzen hinweisen werde (1), um in einem zweiten Schritt in Rückgriff auf Michel Foucaults Analyse der Disziplinarinstitutionen näher auf die Institution der Prüfung einzugehen (2) und schließlich den Ansatz Rancières kritisch zu diskutieren (3). Dabei soll sich herausstellen, dass Rancières Kritik an den Bildungsinstitutionen zwar in ihrer letzten Konsequenz zu spontaneistisch und voluntaristisch ist, aber dennoch für Reflexionen über eine kritische Bildungspraxis heute eine wichtige Herausforderung darstellt.

1. Was heißt „Universität“?

Die traditionelle Vorstellung von der Lehre ist, dass eine Wissende einer Unwissenden etwas übermittelt, im Sinne eines Transfers von Kenntnissen von einer Person zu einer (oder mehreren) anderen. Diese Vorstellung setzt eine Theorie des Geistes voraus, deren prägnanteste Formulierung sich bei John Locke fin-

1 Ich danke Bini Adamczak für viele wichtige Gespräche zur Analyse und Kritik von Prüfungen in der Universität sowie Alex Demirović und Silke van Dyk für hilfreiche Kommentare zu einer früheren Fassung dieses Textes.

det. Locke geht davon aus, dass jedes Kind zunächst ein „weißes Papier“ ist, das erst durch Erziehung und Erfahrung beschrieben wird (vgl. Locke 1970: 268). Die Lernende ist diesem Bild zufolge vor allem passiv, einem leeren Container gleich, der durch die Lehrende nach und nach gefüllt wird. Es ist dieses konventionelle Verständnis vom Lehren, das Jacques Rancière in seinem Buch *Der unwissende Lehrmeister* von 1987 (dt. 2009) herausfordert. Bei dem „unwissenden Lehrmeister“ handelt es sich um Joseph Jacotot, einem Lehrer für französische Literatur, den es im Jahr 1818 an die niederländische Universität Löwen verschlagen hatte. Rancières Schilderung von Jacotots intellektuellem Werdegang ist sicherlich idealisierend und zum Teil sogar heroisierend, aber sie eignet sich gut, das Charakteristische seiner bildungspolitischen Position herauszuarbeiten. Jacotot, so Rancières Erzählung, sah sich in Löwen mit der schwierigen Situation konfrontiert, dass seine Vorlesungen zwar sehr beliebt waren, allerdings bei Studierenden, die kein Französisch konnten, während er selbst kein Wort Niederländisch sprach. Er bat seine Studierenden, die zweisprachige Ausgabe des französischen Romans *Telemach* auf eine Weise zu lesen, dass sie in der Lage seien, den Inhalt nachzuerzählen. Dieses kleine Experiment war von überraschendem Erfolg: Die Studierenden erwiesen sich trotz ihrer nicht vorhandenen Vorkenntnisse nach und nach immer besser imstande, das Gelesene auf Französisch zusammenzufassen. Jacotot hatte also seinen Studierenden etwas vermittelt, was er selbst nicht konnte, er hat dem Lernprozess kein eigenes Wissen hinzugefügt. Mit dieser einfachen Episode war, behauptet Rancière, mit einem Mal das gesamte pädagogische Gebäude erschüttert: Wozu bedarf es überhaupt noch der Erklärung durch einen Lehrmeister?

Im Erfolg dieser Methode des so genannten „Universalunterrichts“, die Jacotot noch an anderen Gegenständen erprobte und die im Frankreich des frühen 19. Jahrhunderts schnell eine ganze gesellschaftliche Bewegung inspirierte, ist für Rancière eine dem Lehren grundlegende Problematik angesprochen. Eine Unwissende kann für eine andere Unwissende der Grund von Wissen werden. Wenn dies so ist, argumentiert Rancière, dann muss die eigentliche Funktion des traditionellen Erklärens nicht in der Übermittlung von Wissen, sondern woanders gesucht werden. Die Ordnung des Erklärens setzt die Lehrende und die Lernende in ein hierarchisches Verhältnis zueinander, in der nur die Lehrende autorisiert ist, den Prozess des Verstehens zu definieren und zu beurteilen. Die Lehrende behauptet eine Beziehung der Distanz zwischen der Lernenden und dem Gegenstand und beansprucht zugleich für sich selbst, diese Distanz überwinden zu können. Diese asymmetrische Beziehung kann dabei nur aufrecht erhalten werden unter Leugnung desjenigen primordialen Lernens, welches die Menschen zur Teilnahme am Unterricht überhaupt erst befähigt: Die konstitutiven Fertigkeiten des Sprechens und Verstehens sind Resultate eines komplizierten

Prozesses von Nachahmung und Wiederholung, Irrtum und Korrektur, die völlig ohne institutionalisierte Lehrmeister_innen auskommt. Erst nachdem wir die Muttersprache erlernt haben, notiert Rancière, wird plötzlich so getan, als hätten wir zugleich die Fähigkeit verlernt, uns Gegenstände ohne Anleitung anderer anzueignen und der institutionalisierte Unterricht beginnt.

Diese Rollenverteilung innerhalb des konventionellen pädagogischen Verhältnisses wird von Jacotots Experiment dementiert. Dadurch wird die institutionell privilegierte Stellung des Lehrmeisters untergraben: „Der Erklärende“, schreibt Rancière, „braucht den Unfähigen, nicht umgekehrt. Er ist es, der den Unfähigen als solchen erschafft. Jemandem etwas erklären heißt, ihm zuerst zu beweisen, dass er nicht von sich aus verstehen kann.“ (Ebd.: 16). Jacotot hatte also registriert, was für Rancière nun den Ausgangspunkt aller weiteren Philosophie der Pädagogik sein muss: Es ist möglich, etwas zu lernen, einfach nur mithilfe der vorhandenen Intelligenz und dem Willen zu lernen.

Die Methoden dieses „eigenen“ Lernens (wobei „eigen“ hier nicht im Sinne einer Autarkie oder Abgeschiedenheit zu verstehen ist) sind die, mit der wir alles gelernt haben: raten, imitieren, kopieren, vergleichen, erzählen. All diesen Tätigkeiten grundlegend ist, was Rancière die „Aufmerksamkeit“ nennt: der Wille, dem die Intelligenz dient. Wohlgemerkt ist die Art und Weise, wie Jacotots Studierende gelernt haben, etwas anderes als das einfache Autodidaktentum. Der Lehrmeister war nicht überflüssig, er war ja anwesend. Nur war er nicht durch sein Wissen anwesend, sondern durch seinen Willen. Durch seinen Befehl hat er die Lernenden dazu gebracht zu lernen, aber gerade, indem er selbst im Prozess der Aneignung abstinente blieb. Die zwei Funktionen, die einen Lehrmeister auszeichnen – Lehren und Befehlen – sind strikt voneinander getrennt. Indem der Lehrmeister sein eigenes Wissen aus dem Spiel lässt, kann sich ein freies Verhältnis der Intelligenz der Lernenden zum Gegenstand herausbilden.

In Bezug auf diesen Sachverhalt entwickelt Rancière seine beiden einander entgegengesetzten pädagogischen Grundkategorien. Das traditionelle pädagogische Verhältnis, das die Menschen in zwei Klassen teilt: solche, die wissen, und solche, denen es erklärt werden muss, das Prinzip der Zweiteilung der Intelligenz, nennt er „das Prinzip der Verdummung“. Damit sind wohlgemerkt gerade nicht die resignierten, nachlässigen, desinteressierten oder schlecht informierten Lehrenden gemeint, im Gegenteil (und spätestens hier beginnt Rancières Theorie der intellektuellen Emanzipation auch für fortschrittlich gesinnte Bildungspolitiker_innen und Lehrer_innen zu einem Ärgernis zu werden): Gerade die engagierten, sich auf der Höhe der Zeit des Wissens und der neuesten Didaktik befindenden Pädagog_innen sind es, welche die Kluft zwischen den Lehrenden und den Lernenden immer perfider herstellen. Je besser die Pädagogik desto größer der vorgebliche Unterschied, desto offensichtlicher erscheint die Distanz

zwischen Lehrmeistern und Lehrenden.² Emanzipation nennt er hingegen die Aufrechterhaltung der Differenz der beiden Akte: „Eine Intelligenz, die nur sich selbst gehorcht, selbst wenn der Wille einem anderen Willen gehorcht“ (Rancière 2009: 24). Es ist also für Rancière möglich, ja dies ist genau der Akt der Emanzipation, jemanden zu zwingen, nur seine eigene Intelligenz zu gebrauchen, während es im Prinzip der Verdummung liegt, zwischen zwei Intelligenzen eine Beziehung der Asymmetrie aufrecht zu erhalten. Der Wille, etwas zu lernen, kann durch die Dringlichkeit einer Situation kanalisiert werden, aber eben auch durch den Lehrmeister. Die Prüfung, die der Lehrmeister am Lernenden noch vornimmt, betrifft dann auch nicht mehr den Inhalt des Gelernten, sondern nur die Bestätigung der Aufmerksamkeit, der Bestätigung, dass gelernt wird: Sie dient, so Rancière, der „Verifikation des Suchens“.

Es bleibt bei Rancière sehr im Dunkeln, wie man sich ein emanzipatives Lernen genauer vorzustellen hat. Er privilegiert in seinen Beispielen regelmäßig das Lernen mit Büchern als anti-autoritäre Alternative zur physischen Präsenz eines kommentierenden Lehrmeisters, allerdings räumt er durchaus ein, dass das Lernen ja auch in Gruppensituationen oder kollektiv erfolgen kann und dann auch Elemente des Erklärens – zeigen, Aufmerksamkeit erzeugen, motivieren, Richtungen weisen – beinhalten kann. Dies muss auch die Erzeugung von Begeisterung oder Empörung durch engagierte Pädagog_innen nicht prinzipiell ausschließen. Wesentlich im emanzipativen Lernen ist, die Verknüpfung von Intelligenz und Subordination aufzulösen. Das kann man sich vielleicht so vorstellen wie beim Vokabelabfragen durch eine Freundin: Wenn ich Französisch lerne und jemand mich prüft, muss die Person nicht selbst Französisch können, ihre Funktion liegt einfach in der unterstützenden Kanalisierung einer tendenziell unorganisierten Aufmerksamkeitsökonomie. Wir beide können dabei die Funktion des Lehrmeisters temporär einnehmen, ohne substanziellen Bezug auf besondere, vorher vorhandene Kenntnisse. Allerdings ist die Emanzipation für Rancière bereits wieder verspielt, sobald wir uns so verstehen, dass wir uns gegenseitig unser *Wissen* übermitteln, denn das wäre eine Verknüpfung der Funktion des Lehrmeisters mit der, wenn auch nur temporären, Unterordnung einer Intelligenz unter eine andere. Daraus lässt sich auch sehen, dass für Rancière auch die sozialdemokratische Forderung, das Gut Bildung mehr Menschen zur

2 Dies ist ein Phänomen, das sich auch heute noch oft beobachten lässt: Oft sind es gerade die engagiertesten Dozent_innen, die sich über die „verblödeten“ Studierenden empören – und so die Kluft zwischen „Kompetenten“ und „Inkompetenten“ selbst bekräftigen. Dies entspricht bereits dem Befund der Studie zum kulturellen Kapital von Lehrenden, die Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron in den 1960er Jahren vorgelegt haben, vgl. Bourdieu/Passeron 2007.

Verfügung zu stellen, ebensowenig emanzipativ ist wie Modernisierungen oder Korrekturen am Lehrplan: denn beide Forderungen ändern nichts am Prinzip der Unterweisung, also am Prinzip der Verdummung.

Dieser Radikalismus ist letztlich nicht überzeugend, weil er nicht begründen kann, welche emanzipierenden Effekte allein in der Tatsache des Getrenntseins von Wissensvermittlung und Subordination liegen sollen. Wäre Emanzipation nicht gerade dann erreicht, wenn Subordination im Lernen aufgelöst, mindestens aber sozial neutralisiert wäre? Rancière schlägt hier einen anderen Weg ein. Für ihn muss der Unterricht die Beziehung der Lernenden auf den Gegenstand freisetzen: Emanzipation ist erst dann erreicht, wenn wir uns gegenseitig etwas beibringen, was wir selbst nicht wissen. Die Konsequenz daraus ist auch, dass sich der Lehrmeister nicht darum zu kümmern hat, was die Lernenden wissen sollen, er hat sich sozusagen einem curricularen Agnostizismus zu verschreiben: „[Der Lernende] wird lernen, was er will, nichts vielleicht.“ (Ebd.: 28) Walter Benjamins Forderung, die Kinder sollten die Erwachsenen erziehen (vgl. Benjamin 1991: 768), drückt etwas Ähnliches aus: Eine jede kann die Position des Lehrmeisters einnehmen, wenn man sich einmal von der Locke'schen Fiktion befreit hat, das Lehren bestehe in einem Transfer eines semantischen Inhalts von einem Bewusstsein zu einem anderen.

Die Annahme von der radikalen Gleichheit der Intelligenz provoziert Einsprüche. Gibt es nicht doch eine Ungleichheit in der intellektuellen Kapazität einzelner Menschen? Gibt es nicht doch Unterschiede, Menschen, die etwas besser oder schlechter, schneller oder langsamer lernen? In einer Welt, in der alles anders ist, soll ausgerechnet die Intelligenz gleich sein? Rancière antwortet auf diesen Einwand in doppelter Weise, empirisch und prinzipiell. Empirisch lassen sich zunächst viele der vermeintlichen Beobachtungen auf Vorurteile oder Irrtümer zurückführen, die durch die notorische Unklarheit des Intelligenzbegriffs noch begünstigt werden: Man hält diejenigen für weniger intelligent, die ihre Aufmerksamkeit einfach auf anderes gerichtet haben, oder man lässt sich von klassistischen (die Armen sind dümmer), rassistischen (die Ausländer sind dümmer) oder sexistischen (Frauen sind dümmer) Stereotypen blenden. Weitaus gewichtiger ist allerdings die prinzipielle Entgegnung. Für Rancière ist nämlich Gleichheit überhaupt kein quantitatives Verhältnis, das sich durch empirische Methoden feststellen und durch geschickte Beeinflussung herstellen lässt. Wer die Gleichheit mit empirischen Argumenten zu bestreiten versucht, begeht für Rancière einen Kategorienfehler: Es gibt für die Emanzipation keine Messlatte, die alle erreichen müssen, um als intelligent zu gelten. Die Gleichheit der Intelligenz ist eine hyperbolische Hypothese, oder, wie Jacotot sagt, eine „Meinung“: „Man wird sehen, was man mit dieser Annahme machen kann.“ (Rancière 2009: 60). Das macht die Meinung von der Gleichheit zugleich zu einem Axiom: Sie

ist die Voraussetzung und der Ausgangspunkt der Emanzipation, nicht deren Ziel. Es geht nicht darum, alle auf dasselbe Level zu bringen, denn alle sind auf dem selben Level, es geht nicht um eine utopische Gemeinschaft von Gleichen, sondern um die Aktualisierung einer Gleichheit, die es schon gibt (die englische Philosophin Nina Power nennt das treffend Rancières „utopischen Rationalismus“, vgl. Power 2009). Rancières Hauptargument ist also nicht, Ungleichheiten der Intelligenz auf ungleiche Chancen oder andere gesellschaftliche Missstände zurückzuführen, sondern sie insgesamt axiomatisch zu bestreiten: Die Gleichheit ist da, sie ist wirksam, sie muss sich nur in einer emanzipatorischen Aneignung politisch in der Welt aktualisieren.³

Gibt es konkrete bildungspolitische Perspektiven, die sich aus der Annahme der radikalen Gleichheit der Intelligenz gewinnen lassen? Gibt es etwas, das man tun könnte, um der Verdummung entgegen zu wirken und der Emanzipation zum Durchbruch zu verhelfen? Rancière verwehrt sich gegenüber dieser Möglichkeit explizit. Die Botschaft, die er anzubieten hat, ist einfach: Jede hat die gleiche Intelligenz, und jede kann sofort anfangen, sich zu emanzipieren. Es ist nichts weiter erforderlich; man muss nur die irriige Annahme überwinden, man könne etwas nicht. Vor allem ist Emanzipation kein politisches Ziel, sie darf nie Gegenstand einer – sei es reformistischen, sei es revolutionären – Programmatik werden. Daher ist Bildung auch nichts, das die Regierung der Bevölkerung schuldig ist, es gibt für Jacotot und Rancière kein „Recht auf Bildung“, wie es die französische Menschenrechtserklärung deklariert hatte. Darin liegt das Provokative an der Methode des Universalunterrichts für die Linken, die Rancière „Fortschrittler“

3 Diesen Punkt präzisiert Rancière in einem Interview folgendermaßen: „[E]quality is not a goal to be attained. The progressivists who proclaim equality as the end result of a process of reducing inequalities, of educating the masses, etc., reproduce the logic of the teacher who assures his power by being in charge of the gap he claims to bridge between ignorance and knowledge. Equality must be seen as a point of departure, and not as a destination. We must assume that all intelligences are equal, and work under this assumption. [...] It seemed to me that every form of egalitarian politics was confronted by this challenge: to affirm equality as an axiom, as an assumption, and not as a goal. But also to refuse a partition between intellectual equality and social inequality; to believe that even if egalitarian assumptions are alien to social logic and aggregation, they can be affirmed there transgressively, and that politics consists of this very confrontation.” (Rancière 2000) In den allermeisten seiner in deutscher Sprache vorliegenden Texte (vgl. exemplarisch Rancière 2002: 34; Rancière 2009: 115 ff.; vgl. dazu ausführlicher Loick 2003) wählt Rancière den Auszug der Plebejer auf den Aventin im alten Rom als Beispiel für eine solche Konfrontation der Ordnung der Ungleichheit mit der Logik der Gleichheit. Diese Episode ist analog mit der Erfindung des Universalunterrichts durch Jacotot: Auch sie handelt für Rancière von einem skandalösen Akt einer Demonstration der Kompetenz der Inkompetenten.

nennt und denen er vorwirft, selbst oft ein Interesse an der Aufrechterhaltung einer „intellektuellen Aristokratie“ zu haben. Wer Emanzipation mit „Bildung für das Volk“ übersetzt, schreibt die paternalistische Logik der Pädagogik fort und verfeinert und intensiviert nur die Kontroll- und Disziplintechniken, denn „was das Volk verdummt, ist nicht der Mangel an Unterweisung, sondern der Glaube an die Minderwertigkeit einer Intelligenz.“ (Rancière 2009: 52) Der Paternalismus der Fortschrittlichen zeigt sich dann insbesondere auch in jeder Form der Reformpädagogik, die sich vornimmt, den Lernenden auf anderem, geschickteren Wege die Lerninhalte ins Hirn zu mogeln (interaktiv statt frontal, mit Medieneinsatz statt als trockene Vorlesung); sie selbst werden für Rancière damit zur Blockade statt zum Katalysator der Emanzipation: „Ein fortschrittlicher Erklärender ist zuallererst ein Erklärender, das heißt ein Verteidiger der Ungleichheit.“ (Ebd.: 150) Sogar der Universalunterricht Jacotots, warnt Rancière, kann ein Instrument der Verdummung sein, so lange man ihn als „Methode“ innerhalb des bestehenden Systems der Ungleichheit auffasst.

Genau das ist es, was für Rancière historisch die Korruption des Jacotot'schen Prinzips des Universalunterrichts, verursacht hat. Nach der Julirevolution 1830 gab es in der jungen Republik Bestrebungen, die Bildungschancen der Bevölkerung zu verbessern und überall im Land Schulen und Universitäten einzurichten. Jacotot wurde sogar um Rat gefragt, wie man die allgemeine Ausbildung der Bevölkerung mit den Mitteln des Universalunterrichts organisieren könnte – laut Rancière soll Jacotot geantwortet haben: „Die Regierung ist dem Volk keine Ausbildung schuldig, einfach deshalb, weil man den Leuten nichts schuldet, was sie sich selbst nehmen können.“ (Ebd.: 125). Hier zeigt sich die spontaneistische Perspektive Rancières, der vollständig auf die Möglichkeit der Selbstorganisation statt auf Chancengleichheit innerhalb eines staatlichen Systems setzt.⁴ Mit dem Versuch, die Emanzipation qua Bildungspolitik zu institutionalisieren, sind in der jungen aufgeklärten Demokratie in Frankreich ironischerweise auch intensivierte Disziplinarmechanismen in die Gesellschaft eingezogen: „Die perfektionierte Prüfung, die beispielhafte Repräsentation der Allwissenheit des Lehrmeisters und der Unfähigkeit des Schülers, ihm jemals gleichzukommen, wird sich nunmehr als die unumgängliche Macht der Ungleichheit der Intelligenzen demjenigen in den Weg stellen, der in der Gesellschaft eben seinen eigenen Weg gehen will.“ (Ebd.: 152) Gerade dadurch, dass man überall Schulen gründete, argumentiert Rancière, nahm die Möglichkeit der Emanzipation ab: Die fortschrittlichen Perfektionierer versuchen so zu verhindern, dass die Menschen sich die Wahrheit vergegenwärt-

4 Hier zeigen sich starke Parallelen zur Forderung nach „Entschulung“ der Gesellschaft, wie sie von einigen kritischen Pädagog_innen in den 70er Jahren aufgestellt worden sind, vgl. exemplarisch Illich 1971.

tigen, dass sie alle die gleiche Intelligenz haben und die „Erklärmaschine“ nicht benötigen. Immer früher, immer deutlicher und immer auswegloser wurden die Menschen von den Bildungsinstitutionen adressiert, eine Biographie jenseits der Schule und der Universität wurde sukzessive verunmöglicht. Rancière ignoriert hier freilich völlig, dass in der konkreten historischen Situation die Alternative zur Schulpflicht nicht das freie Lernen, sondern Familie oder Fabrikarbeit gewesen wären – ihm geht es hier ausschließlich um eine Kritik der ironischen Übernahme des Verdummungsprinzips durch die Aufklärung: Gerade die Demokraten, welche die Souveränität für das Volk reklamierten, haben dessen Dummheit durch eine intensiviertere Erziehung kompensieren zu müssen geglaubt.

2. Was heißt „Polizei“?

Rancières polemische Bemerkungen decken sich in diesem Punkt mit den genealogischen Analysen Michel Foucaults. In seinem Werk *Überwachen und Strafen*, in dem es um die geschichtliche Entstehung der zeitgenössischen Strafordnung geht, zeichnet Foucault präzise nach, dass das moderne Erziehungssystem entgegen einer weit verbreiteten Vorstellung nicht das Ergebnis eines linearen geschichtlichen Fortschritts- oder Humanisierungsprozesses ist. Das Erziehungssystem ist Teil eines umfassenderen Disziplinierungsregimes, dessen paradigmatisches Milieu für Foucault das Gefängnis ist. Diese neuen Disziplinierungsmechanismen entstehen ausgerechnet parallel mit der aufgeklärten, liberalen Demokratie.

Die Disziplin untersucht Foucault bekanntlich als neuen Machttypus, der im 17. und 18. Jahrhundert die ältere Souveränitätsmacht ablöst, welche noch von einer relativ einfachen Befehlslogik gekennzeichnet war. Mit dem Auftauchen des Volkes als politischem Subjekt, das heißt vor allem mit den bürgerlich-demokratischen Revolutionen, wird dann aber eine neue Machtökonomie errichtet, die effizienter und kontinuierlicher ist als diejenige der Souveränität, weil sie eine bessere Nutzbarmachung und produktivere Integration des Körpers in gesellschaftliche Kontrollsysteme ermöglicht. Der Machttyp der Disziplin komponiert die menschliche Biographie als das Durchlaufen einer Serie von Einschließungsmilieus, die alle nach dem Modell des Gefängnisses modelliert sind: die Schule, das Militär, die Fabrik und das Hospital folgen allesamt strukturell dem Modell des von Jeremy Bentham entwickelten Panoptikums – eine Überwacherin sieht alles, wird aber selbst nicht gesehen – wodurch eine relativ lückenlose Kontrolle der Individuen ermöglicht wird. Wie Rancière in seiner Kritik der „pädagogisierten Gesellschaft“, so diagnostiziert also auch Foucault an der Aufklärung eine gewisse Ironie. Eine solche Intensivierung von Herrschaft

wird für ihn nämlich nicht nur aus Gründen der Effektivität notwendig, sondern auch aufgrund der Veränderung der politischen Verhältnisse. Die Einrichtung der Demokratie, ihrem Selbstverständnis nach eine Zunahme an Freiheit und Selbstbestimmung, ist in Wirklichkeit durch die intensivierete Disziplinierung erkaufte. „Wenn es das repräsentative Regime formell ermöglicht, dass der Wille aller [...] die fundamentale Instanz der Souveränität bildet, so garantieren doch die Disziplinen im Unterbau die Unterwerfung der Kräfte und der Körper. Die wirklichen und körperlichen Disziplinen bildeten die Basis und das Untergeschoss zu den formellen und rechtlichen Freiheiten. [...] Die ‚Aufklärung‘, welche die Freiheiten entdeckt hat, hat auch die Disziplinen erfunden.“ (Foucault 1976: 285) Anders als die liberalen Vertragstheorien zugrunde legen, sind die Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft nicht bereits fertige Subjekte, die sich dann zu einem politischen Gemeinwesen zusammenschließen, sondern eben erst Ergebnisse einer spezifisch bürgerlichen Subjektivierung im Sinne einer Gewöhnung, Regulierung und Ordnung (vgl. ebd.: 167), worunter auch Aspekte wie die Sitzordnung und der Stundenplan, überhaupt die Anordnung der Körper in Raum und Zeit, fallen und die also bis ins Habituelle und Affektive hineinreichen.

Ein zentrales Instrument, um die Disziplin in die Bildungsinstitutionen zu tragen ist die Prüfung, der Foucault gute zehn Seiten in seinem Buch widmet.⁵ Foucault widerspricht der These, dass die Prüfung einfach eine Methode ist, um den Lernfortschritt zu fördern, die Lernenden zu motivieren oder gute Leistungen zu belohnen bzw. zu zertifizieren. Zwei Praktiken sind für Foucault für die Disziplin als „Mittel der guten Abrichtung“ zentral: die *hierarchische Überwachung* und die *normierende Sanktion*. Mit hierarchischer Überwachung ist angedeutet, dass auch die Bildungsinstitutionen als ein panoptisches System funktionieren: Die Professorin überwacht alle, kann aber selbst nicht überwacht werden (damit kann im Kontext der Prüfung gemeint sein: sie macht die Geprüfte sichtbar,

5 Die kritische Untersuchung der „Geschichte der Prüfung mit ihren Ritualen, ihren Methoden, ihren Rollen, ihren Frage- und Antwortspielen, ihren Notierungs- und Klassifizierungssystemen“ (Foucault 1976: 238) hat einmal (in Deutschland schätzungsweise von 1968 bis Anfang der 2000er Jahre) eine Rolle gespielt und auch in den institutionellen Praktiken einen immerhin gewissen Niederschlag gefunden; so wurde etwa mit der Vergabe von Einheitsnoten oder der Abschaffung der Anwesenheitspflicht experimentiert. Heute sind solche Praktiken marginalisiert oder werden lächerlich gemacht. Dabei sollte man denken, dass sich die geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen zumindest im Rahmen einer Selbstreflexivität für die Geschichte und die Funktion einer solch eminent wichtigen Sozialtechnologie interessieren würden, zumal die Prüfung als soziale Institution in Forschung und Lehre eine nicht abnehmende, sondern zunehmende Rolle spielt: Peer Review, Evaluationen, Akkreditierung, Feedback-Verfahren und vor allem die „Modularisierung“ genannte vollständige Durch-Prüfung der universitären Laufbahn sind hier die Stichworte.

ohne selbst sichtbar gemacht werden zu können, sie kann in der Prüfungssituation fragen ohne selbst befragt werden zu können, sie setzt die Geprüfte in Szene und wird nicht ihrerseits in Szene gesetzt – und hierin liegt eben eine wesentliche Änderung der Blickrichtung gegenüber der souveränen Macht, die, prunkvoll und majestätisch, von allen angeschaut werden konnte und sollte). Damit ist nicht gemeint, dass die Prüfung heimlich oder unangekündigt sein muss. Foucault behauptet, dass die Prüfungsstruktur selbst den panoptischen Mechanismus in die Subjektivität der Lehrenden einbaut: Es wird gelernt und studiert nur in Hinblick auf die Prüfung, also gerade weil man weiß, dass man geprüft wird. Man fühlt sich gewissermaßen schon beim Lernen von der Professorin beobachtet: „Es ist gerade das ununterbrochene Gesehenwerden, das ständige Gesehenwerdenkönnen, [...] was das Disziplinarindividuum in seiner Unterwerfung festhält.“ (Ebd.: 241) Oft sind diese Überwachungsmechanismen ja sogar so verinnerlicht, dass es gerade die Studierenden sind, die von der Professorin das Führen von Anwesenheitslisten verlangen (in der Einrichtung von Anwesenheitslisten zeigt sich übrigens nochmal, dass die von Jacotot bewiesene Möglichkeit, selbst zu lernen, eine existenzielle Bedrohung für das universitäre System darstellt: Die Möglichkeit eines Studierenden als Gespenst, das nie in Seminare und Vorlesungen geht, aber dennoch die Abschlussexamen besteht, vgl. hierzu Evans 2004: 117) Die Funktion der normierenden Sanktion ist damit eng verknüpft: Sie umfasst das ganze System der Belohnung und Bestrafung, das heute, da die körperliche Züchtigung weitgehend abgeschafft und Strafarbeiten oft verpönt sind, vor allem auf der Benotung als zentralem Element beruht. Die Qualifizierung von Verhaltensweisen und Kenntnissen erfolgt mittels einer Quantifizierung, einer Transformation der unorganisierten Intellektualität der Schüler_innen oder Studierenden in eine einfache Zahl.

Die Prüfung wirkt so objektivierend und subjektivierend zugleich. Zum einen werden die Geprüften („zeremoniell“, wie Foucault sagt) objektiviert, sie werden zu Objekten der Beurteilung. Hier ist am deutlichsten die von Rancière analysierte Distanz zu spüren, welche die Bildungsinstitutionen zwischen Lehrenden und Lernenden errichtet: Wissen und Macht sind in der Prüfung unauflösbar miteinander amalgamiert. Ein Grund dafür ist die so genannte „Vergleichbarkeit“ (von der ja auch in den heutigen bildungspolitischen Diskursen immer wieder die Rede ist: Hierdurch sollte nach Foucault schon im Frankreich des 18 und 19. Jahrhunderts die Lokalität der Prüfungssituation überwunden und ein staatliches Territorium homogenisiert werden). Zum anderen wirkt die Prüfung subjektivierend, denn sie unterwirft die Lernenden als Individuen, die von anderen Individuen getrennt, differenziert und qualifiziert werden. Dies drückt sich vor allem aus in einer massenhaften Dokumentation und Zertifizierung: Das Individuum muss genau in seiner Besonderheit, mit seinen Stärken und

Schwächen, möglichst präzise katalogisiert werden; die Prüfung macht so „aus jedem Individuum einen ‘Fall’“ (ebd.: 246).

Man kann also mit Foucault jene Situation besser beschreiben, die für Rancière der Verbreitung des Jacotot'schen Universalunterrichts ein Ende bereitet hat und die unter dem Banner der Aufklärung und des Fortschritts statt der Emanzipation der Lernenden gerade ihrer Verdummung zum Durchbruch verholfen hat. Foucault analysiert, mittels welcher politisch-juridischen und institutionellen Prozeduren die Disziplinargesellschaft Ende des 18. Jahrhunderts entstanden ist. Er resümiert dies in Hinblick auf die Prüfung so: „Letzten Endes steht das Examen im Zentrum der Prozeduren, die das Individuum als Effekt und Objekt von Macht, als Effekt und Objekt von Wissen konstituieren. Indem sie hierarchische Überwachung und normierende Sanktion kombiniert, erbringt die Prüfung die großen Disziplinarleistungen der Verteilung und Klassifizierung, der maximalen Ausnutzung der Kräfte und Zeiten, der stetigen Anhäufung und optimalen Zusammensetzung der Fähigkeiten.“ (Ebd.: 247 f.). Das historische Ende der von Jacotot entwickelten Methode des Universalunterrichts koinzidiert also genau mit der endgültigen Durchsetzung der Disziplinargesellschaft und ihres integralen Instruments, der Prüfung. Die Foucault'sche Genealogie des modernen Strafsystems kann also Rancières polemische Volte gegen die „Fortschrittlere“ des frühen 19. Jahrhunderts plausibilisieren, die nicht gesehen haben, dass sich unter dem Deckmantel allgemeiner Bildung zugleich intensivierte Verdummungsmechanismen in die Gesellschaft eingenistet haben.

3. Was heißt „Emanzipation“?

Damit stehen Disziplinierung und erfolgreiches Lernen, Verdummung und Emanzipation nicht, wie es die bürgerliche Ideologie behauptet, in einem Bedingungsverhältnis zueinander, sondern in einem irreduziblen Konflikt. Rancière nennt dies den *polemos*, den Streit: Es kommt zwischen diesen beiden pädagogischen Logiken zu einer Spannung, die auch institutionell ausgetragen wird. Eine Politik der Emanzipation besteht nun für Rancière in der offenen Konfrontation der Ordnung der Verdummung mit der Tatsache der gleichen Intelligenzen. Hier fällt die Emanzipation mit einem anderen Zentralbegriff zusammen, den Rancière in seinen späteren Schriften begründet hat: den der Politik. Der Kampf für ein politisches Anliegen ist immer auch ein Kampf um die eigene Stimme, ein polemisch geführter Streithandel um das Arrangement der Positionen in der Welt. Das politische Ereignis, wie etwa der Auszug der Plebejer auf den Aventin, impliziert damit immer eine paradoxe Demonstration der „Kompetenz der Inkompetenten“. Dieser politische Streit zielt dabei nicht auf Einigung im Sinne

eines Siegs durch den „zwanglosen Zwang des besseren Arguments“, also auf Wiederherstellung der „normalen“ institutionellen Verhältnisse, sondern stellt eine performative Entwendung der gegebenen Ordnung dar. So wie der politische Dissensus die Konfrontation zweier Welten ist – eine, in der die Plebejer sprechen können gegen eine, in der sie es nicht können – so ist die Bildungs-Politik die Einbettung einer Welt, in der die Studierenden selbst studieren können, in eine, in der sie eine disziplinierende Professorin benötigen.⁶

Da die Gleichheit der Intelligenzen ein Axiom, kein Ziel der Emanzipation ist, kann sich der von Jacotot begründete Universalunterricht niemals durchsetzen, er kann sich niemals als System etablieren. Das heißt, dass es nie eine endgültige Verwirklichung des Emanzipationsversprechens geben kann. Dies ist bei ihm allerdings nicht als demobilisierende Kapitulation gemeint, sondern im Gegenteil als Abwehr eines resignativen Defätismus – denn obwohl bzw. weil die Emanzipation nie endgültig umgesetzt werden kann, kann sie auch niemals ganz untergehen. Für ihn ist es daher falsch, auf bessere gesellschaftliche, soziale und politische Bedingungen der Emanzipation zu warten, denn die Bedingungen sind immer gleich, immer schlicht „da“. Damit ist auch klar, dass die Schulen und Universitäten nicht privilegierte Orte des Lernens sind, im Gegenteil, sie sind ja die elementaren Bestandteile der Maschinerie der Verdummung. Rancière, hier

6 Ein gutes Beispiel für authentische Politik der Emanzipation in Rancières Sinn ist, was sich 2009 auf dem IG-Farben-Campus der Goethe-Universität Frankfurt (und im Rahmen von Bildungsprotesten auch in vielen anderen Städten) abgespielt hat. Unter dem treffenden Losungswort „Bildungsstreik“ haben Studierende ein Universitätsgebäude besetzt und dort selbständig Lehrveranstaltungen organisiert. Für die Frankfurter Universitätsleitung ging das zu weit: Sie ordnete die polizeiliche Räumung und den Abbruch der selbstorganisierten Seminare an und setzte dies auch durch. Für die Universitätsleitung ist der Ort, zu lehren und zu lernen, eben anderswo: In den offiziellen, in den im Vorlesungsverzeichnis angekündigten und durch zertifizierte Dozent_innen überwachten Vorlesungen und Seminaren. In der provokativen Umdrehung konventioneller Bezeichnungen gibt es hier bei Rancière eine Parallele: Traditionelle Institutionen der Politik nennt er Polizei, traditionelle Institutionen der Bildung sind für ihn solche der Verdummung. Auf der anderen Seite ist Politik dasjenige, was von der Polizei als unpolitisch gebrandmarkt wird, und als Emanzipation bezeichnet er genau die Prozesse, die von dem etablierten Bildungssystem gerade ausgeschlossen werden. Wollte man beide Dimensionen miteinander in Beziehung setzen, so könnte man vielleicht sagen: Die Institution, die gemeinhin als „Universität“ bezeichnet wird, ist in Wirklichkeit ein disziplinarisches Einschließungsmilieu und damit eine Institution der Polizei, während die streikenden Besetzer_innen eine unbedingte Gleichheit der Intelligenz exponieren: Sie sind die Universität. Es war im Rancière'schen Sinne emanzipativ, nicht nur die Abschaffung von Studiengebühren oder die Verbesserung der Lehre zu fordern, sondern diesen konkreten Kampf unter die Losung von Demokratie, Selbstbestimmung und Selbstorganisation zu stellen. In der Folge kam es konsequenterweise zu einer hier ganz wörtlichen Konfrontation von Universität und Polizei.

ganz in der anarchistischen und aktivistischen Tradition der Selbstorganisation und Autonomie, klammert also gerade die Frage der Bildungsinstitutionen für die Frage der Bildung aus. Aus der Perspektive der Marginalisierten und Ausgeschlossenen kann dieses Insistieren auf die jederzeitige Möglichkeit der Emanzipation durchaus eine mobilisierende Kraft haben: Auch unter den ungünstigsten Bedingungen lässt sich die etablierte polizeiliche Ordnung unterlaufen, kann man die hegemoniale Verteilung durchkreuzen und subvertieren. Dieser emanzipatorische Impetus kommt vielleicht am besten zum Ausdruck in Bertolt Brechts *Lob des Lernens*, das er 1933, also unter den denkbar ungünstigsten geschichtlichen Bedingungen, verfasst hat: „Lerne, Mann im Asyl! / Lerne, Mann im Gefängnis! / Lerne, Frau in der Küche! / Lerne, Sechzigjährige! / Du mußt die Führung übernehmen. / Suche die Schule auf, Obdachloser! / Verschaffe dir Wissen, Frierender! / Hungeriger, greif nach dem Buch: es ist eine Waffe. / Du mußt die Führung übernehmen.“⁷ Du musst Führung übernehmen – das ist auch Rancière's zentrale Botschaft an alle, denen die Verdummung einreden will, sie könnten etwas nicht. Rancière's Programm ist das einer Anti-Frustration. Hierin liegt auch ein Angriff gegen traditionelle, vor allem gegen die parteimarxistischen Befreiungskämpfe. So wie die Befreiung der Arbeiter nur die Sache der Arbeiter sein kann, so kann die Emanzipation der Lernenden nur von den Lernenden selbst gemacht werden: „Und keine Partei, keine Regierung, keine Armee, keine Schule, keine Institution wird jemals einen einzigen Menschen emanzipieren.“ (Rancière 2009: 120)

Bei all diesem revolutionären Elan liegt in dieser im Prinzip ja anthropologischen oder ontologischen These von der von geschichtlichen Verhältnissen prinzipiell unbeeindruckbaren Gleichheit der menschlichen Intelligenz aber auch ein problematischer – und vielleicht für den ganzen Ansatz letztlich entscheidender – Widerspruch bei Rancière. Denn einerseits geht er von der gleichen Intelligenz als universeller Kapazität aus, deren Verwirklichungsmöglichkeiten sich nicht auf einer quantitativen Skala eintragen lassen, andererseits behauptet er ja selbst, dass unter den Bedingungen zunehmender Disziplinierung die Möglichkeiten, anders zu lernen und zu lehren, objektiv eingeschränkt wurden. Er kritisiert also auf der einen Seite die progressiven Kräfte dafür, dass sie zu Agenten der Verdummung würden, wenn sie für eine Ausweitung der Bildungsinstitutionen in der Gesellschaft eintreten, nimmt aber auf der anderen Seite selbst keineswegs davon Abstand, unterschiedliche soziale und politische Situationen hinsichtlich der Emanzipationsmöglichkeiten zu beurteilen und zu qualifizieren. Einerseits soll die Gleichheit der Intelligenz ein quasi neben der Geschichte mitlaufendes

7 Das Lied verwendet, hier in anderem Kontext, auch Sternfeld 2009: 58.

Reservoir sein, dass sich nur emanzipativ aktualisieren muss, andererseits gibt es hierfür eben doch bessere und schlechtere Voraussetzungen. Hier droht nun der gesamte normative Horizont von Rancières Philosophie der Emanzipation, die axiomatische Annahme der radikal gleichen Intelligenz, zum Einsturz zu kommen: Denn aus ihr folgt nicht, was Rancière aus ihr folgen lassen möchte. Ist die Geschichte einmal zugelassen als Faktor im Kalkül der Emanzipationschancen, so ist nicht einzusehen, warum aus der Gleichheit der Intelligenz und der faktischen, also zumindest prinzipiellen Möglichkeit des Lernens ohne Erklärung nicht auch ganz genuin politische, institutionelle und soziale Folgerungen zu ziehen sein sollen. Dann ginge es also sehr wohl darum, den Schauplatz der Politik der Emanzipation wieder *in* die Institutionen zu verlegen. Der *polemos* der Politik begnügt sich dann nicht mehr mit der Demonstration der „Kompetenz der Inkompetenten“, sondern insistiert auf nachhaltigen Veränderungen in Struktur und Wirkungsweise der Institutionen selbst. Es ist eben nicht damit getan, die Polizeilogik punktuell zu unterbrechen, wenn aus dem Emanzipationsversprechen überhaupt etwas folgen soll in der Welt.

Ansonsten läuft Rancière mit seinem voluntaristischen Bildungsbegriff auch Gefahr, ausgerechnet entweder mit konservativen oder neoliberalen Kräften eine Allianz einzugehen, welche eine Erweiterung der Bildungschancen mit dem Argument ablehnen, dass alle schon jetzt etwas erreichen könnten, wenn sie sich nur richtig anstrengen. Die konservative Gefahr ist, dass aus Rancières Kritik an den Bildungsinstitutionen die radikalste Form der Bildungsprivatisierung folgt: dass die Verantwortung für die Ausbildung wieder an die Familien zurückfällt. Als ob in vormodernen Familienstrukturen keine autoritären Subordinationsverhältnisse herrschten, hebt Rancière diese Möglichkeit sogar selbst als Ausdruck universeller Emanzipationschancen hervor: „Könnte, anstatt einen Erklärenden zu bezahlen, der Familienvater nicht einfach seinem Sohn [sic!] das Buch geben und das Kind direkt die Überlegungen des Buches verstehen?“ (Ebd.: 14) Hier wird der Bock zum Gärtner gemacht. Denn schon die Einführung der Schulpflicht hatte ja durchaus eine sozial emanzipative Wirkung, da sie die Kinder dem Einfluss der Familien ebenso wie dem Zugriff durch den Arbeitsmarkt wenigsten für ein paar Stunden am Tag entzogen hat.

Die heute aber vielleicht noch wichtigere Gefahr ist die der kapitalistischen Vereinnahmung. Im Rückblick auf die bildungspolitischen Kämpfe der letzten vierzig Jahre lässt sich eine solche neoliberale Inkorporation progressiver Forderungen ja auch real beobachten. An die Stelle der fordistischen Produktionsweise mit den ihr angemessenen sozialstaatlichen, aber autoritären Bildungsinstitutionen ist ein postfordistisches Dispositiv getreten, das die kapitalistische Effizienz mit Hilfe der Integration von emanzipatorischen Werten wie Autonomie, Individualität und Mobilität zu vergrößern sucht. Luc Boltanski und Ève Chiapello

beschreiben diesen Prozess prägnant als Reaktion auf Kritik, und zwar genauer: der anti-etatistischen Kritik der „Ultralinken“ am autoritären Wohlfahrtsstaat in den 1960er und 70er Jahren. Der „neue Geist des Kapitalismus“ hat die anti-autoritäre Kritik wie diejenige Rancières pazifiziert und domestiziert, indem er „das Thema der Emanzipation und des freien Zusammenschlusses von Kreativen, die eine gemeinsame Passion verbindet und die sich gleichberechtigt zusammenfinden, um ein gemeinsames Projekt zu verfolgen“ (Boltanski/Chiapello 2003: 257) übernommen und auf seine Weise implementiert hat. Dazu passt es, dass der Mainstream der Pädagogik selbst gar nicht mehr von einem konventionellen Locke'schen Verständnis von Wissenstransfer ausgeht und viel stärker auf die Entwicklung von „Schlüsselkompetenzen“ setzt, so dass auch in diesem Bereich Rancières Kritik einiges an Biss verloren hat; mehr noch: sein „Anti-Frustrations-Programm“ zielt genau in die gleiche Kerbe wie das neoliberale Dispositiv der „Aktivierung“. Am deutlichsten zeigt sich das vielleicht anhand des Begriffs des „lebenslangen Lernens“: Hatte man dieses Konzept ursprünglich als fortschrittliche Überwindung der Privilegierung der bürgerlichen Lerninstitutionen und also als Demokratisierung von Bildung verstehen können, wird er von den Subjekten im postfordistischen Kapitalismus nicht mehr verstärkt als Angebot, sondern als Anforderung erlebt. Selbst schon das Axiom der „Evidenz“ der gleichen Intelligenz kann so in neoliberales Fahrwasser geraten: denn dann ist ja tatsächlich jede „ihres eigenen Glückes Schmied“.

Hat also Rancière treffend die Ironie der Aufklärung beschrieben – unter dem Deckmantel der Verbreitung von Bildung wurde die gesellschaftliche Disziplinierung intensiviert und ausgeweitet –, so lässt sich retrospektiv auch eine Ironie des voluntaristischen Spontaneismus diagnostizieren: Unter dem Deckmantel der Staats- und Bürokratiekritik hat sich der Zugriff des Kapitalismus auf die Einzelnen intensiviert und ausgeweitet. Aus beiden Dynamiken zu lernen hieße, die emanzipatorischen Impulse aus den jeweiligen Ansätzen zu übernehmen, dabei aber das regredierende Moment zu sistieren, also den Kampf um Bildung für alle mit einer anti-disziplinarischen Kritik an Prüfungen und Tests zu verbinden. Deshalb sind die Abwehr von Disziplinierung und das soziale Recht auf Bildung keine Widersprüche, sondern zwei Seiten derselben Medaille: Ohne Disziplinenkritik ist das Recht auf Bildung autoritär, ohne Recht auf Bildung ist die Disziplinenkritik privatisierend. Beiden Einsichten – der von dem Recht auf Zugang zu Bildungsinstitutionen wie der von ihren inhärenten Subordinationslogiken – Rechnung zu tragen heißt, eine Bildungspolitik zu betreiben, die zugleich anti-disziplinarisch ist.

Wollte man – wohlgermerkt *entgegen* der Intention Rancières – aus dem Abenteuer Jacotots eine konkrete institutionelle Konsequenz ziehen, so hätte sie primär jene Einrichtung zu betreffen, welche die Kluft zwischen Lehrenden

und Lernenden am deutlichsten absichert und die Gleichheit der Intelligenz am konkretesten verleugnet: die Institution der Prüfung. Die am weitesten reichende Forderung wäre die nach der simplen Abschaffung von Prüfungen und Noten an Schulen und Hochschulen. Lernende und Lehrende sollten sich der Zumutung verweigern, Lernen und Lehren mit anderen gesellschaftlichen Funktionen zu verknüpfen, so dass die Aufgabe von „Lehrmeister_innen“ tatsächlich nur noch die „Verifikation des Suchens“ sein könnte und nicht mehr die Herstellung und Perpetuierung der kapitalistischen Klassengesellschaft durch soziale Selektion. Aber auch diesseits dieser unter den gegenwärtigen politischen Kräfteverhältnissen möglicherweise unrealistisch anmutenden Forderung sind – noch einmal: *contra* Rancière – Abstufungen möglich. Sich der Verdummung entgegenzustellen, sich gegen die vollständige Verwandlung von Dozentur in Polizei zu verwehren, heißt die Bildungsinstitutionen prinzipiell so einzurichten, dass sie anderes neben sich erlauben. Dies bedeutet zunächst die Verteidigung des unbedingten Rechtes der und auf Geistes- und Sozialwissenschaften als jenen Disziplinen, die zumindest potentiell über die Hochschule und ihre Disziplinen reflektieren können, die im letzten Rest ihrer Renitenz gegen ökonomische Verwertungslogiken die intellektuellen Ressourcen bereit stellen könnten, eingefahrene Routinen im Lehren und Lernen zu hinterfragen, einzuklammern und zu suspendieren.⁸ Das pädagogische System muss dafür den Anspruch aufgeben, die Individuen in ihrer ganzen Individualität zu adressieren, sie gewissermaßen ganz für sich haben zu wollen, und es muss sich somit in sich selbst zurücknehmen. Es muss möglich sein, auch jenseits der offiziellen Seminare und Lehrveranstaltungen zu lernen und lehren, und es muss möglich sein, das Lernen und Lehren zu verweigern, eben: nichts zu lernen, wenn man möchte. „Es muss möglich sein“ – dieser Satz ist nicht damit ausreichend erschöpft, eine jederzeit aktualisierbare axiomatische Gleichheit der Intelligenzen zu konstatieren, sondern hat konkrete materielle Konsequenzen. Es müssen Räume da sein, um sich zu treffen, es muss die Zeit da sein, um sich außer-curricularen Tätigkeiten widmen zu können, und es muss vor allem das Geld da sein, um sich dem ökonomischen Zwang zur gleichzeitigen Lohnarbeit zumindest ein Stück weit entziehen zu können. Dies ist wenig, aber ein erster Schritt zu Bildungsinstitutionen, die für jene da sind und sie dennoch in Frieden lässt, die, um ein letztes Mal Rancière zu zitieren, „in der Gesellschaft eben ihren eigenen Weg gehen wollen“.

8 Für eine ausführlichere – und kraftvollere – Begründung dieses Rechts vgl. Hamacher 2010.

Literatur

- Benjamin, Walter (1991): *Programm eines proletarischen Kindertheaters*, in: *Gesammelte Schriften* II.2, Frankfurt am Main.
- Boltanski, Luc, Chiapello, Ève (2003): *Der neue Geist des Kapitalismus*, Konstanz.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude (2007): *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*, Konstanz.
- Evans, Mary (2004): *Killing Thinking. The Death of the Universities*, New York.
- Foucault, Michel (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt am Main.
- Hamacher, Werner (2010): „Freistätte. Zum Recht auf Forschung und Bildung“, in: *Unbedingte Universitäten* (Hrsg.): *Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität*, Berlin.
- Illich, Ivan (1971): *Deschooling Society*. New York.
- Locke, John (1970): *Gedanken über Erziehung*, Stuttgart 1970.
- Loick, Daniel (2003): „Kommunismus und die Zukunft des Politischen. Skizze zu Jacques Rancière“, in: *diskus*, 2/2003.
- Power, Nina (2009): „Axiomatic Equality. Rancière and the Politics of Contemporary Education“, in: *Polygraph. An International Journal of Culture & Politics*, Nr. 21.
- Rancière, Jacques (2000): „Literature, Politics, Aesthetics – Approaches to Democratic Dis-Agreement. Interview von Solange Guénoun und James H. Kavanagh“, in: *SubStance* Nr. 92.
- (2002): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt am Main.
- (2009): *Der unweisende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*, Wien.
- Sternfeld, Nora (2009): *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*, Wien.

DAS ARGUMENT

ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE
UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

296 Schönes neues China

W. ADOLPHI: Nagelprobe für weltweites Miteinander

W.F. HAUG: Herr-Knecht-Dialektik im Verhältnis USA-China

I. SOLTY: Die US-China-Politik zwischen Einbindung und Eindämmung

K.G. ZINN: China und Indien

M. EBENAU & S. SCHMALZ: Krisenreaktionen der BRICS

TH. HEBERER: Zur politischen und sozialen Lage

LI QIANG: Die Entwicklung der Sozialstruktur

O. KRAEF: Spiel mit dem Feuer. Zum Umgang mit Minderheitenkultur

K. SUDA: Hochschulabsolventen in prekären Lebensverhältnissen

R. GEFFKEN: Drei China-Bilder

A. CHAN & K. SIU: Wanderarbeiter und Klassenbewusstsein 1980-2010

R.E. KARL: Maos Bedeutung für das heutige China und die Welt

H. NEDDERMANN: Mao passé? Aktuelle Relevanz des chinesischen Sozialismus

G. JANSEN: Kafka und die chinesische Mauer

Doppelheft 24 € ; Abo: 6 Hefte pro Jahr 59 € (ermäßigt 45 €) zzgl. Versand

Abo & Versand · versand-argument@t-online.de

Reichenberger Str. 150 · 10999 Berlin

Tel: +49-(0)30-611-3983 · Fax: -4270

Redaktion DAS ARGUMENT · Sissy Müller

Glashüttenstraße 28 · 20357 Hamburg

Tel: +49-(0)40-401800-16 · argument@inkrit.org