

So unterschiedlich die Forschungsstrategien sind, beide Unternehmen gehen aus einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Marxismus hervor, beide lenken das Augenmerk auf die Bedeutung der Geschmacksbildung und beide weisen nach, dass in der Debatte um Bildung die Machtverhältnisse ständig neu ausgehandelt werden. Sie nehmen dabei die Reproduktionsstrategien der gesellschaftlichen Eliten in den Blick wie auch die widerständigen kulturellen Praktiken derer, die in dem Modell des sozialen Raums am entgegengesetzten Pol angesiedelt sind. Im einen Fall dient der Erwerb von Bildungstiteln der Absicherung des eigenen Status, im anderen Fall wird damit auf eine widerständige Praxis verwiesen, die sich an einem menschenwürdigen Leben orientiert.

## 7. Stellvertretung, Bevormundung – und Emanzipation

Klang die Frage der Stellvertretung bei Pierre Bourdieu und den Vertretern der *Cultural Studies* bereits immer wieder einmal an, rückt sie bei den beiden Positionen, die ich nun vorstelle, mehr und mehr ins Zentrum. Sowohl der französische Philosoph Jacques Rancière als auch die in Indien geborene, seit Jahrzehnten in den USA lehrende Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak werfen die Fragen danach auf, wem in der Öffentlichkeit Gehör geschenkt wird und wie sich Unterdrückung zum Gegenstand der Theorie machen lässt, ohne das, was auf der Objektebene verhandelt wird, in der eigenen Praxis zu reproduzieren. Beiden geht es also um die Möglichkeit einer Theoriebildung, die selbst emanzipatorisch wirkt.

Damit wird nicht nur die Verschränkung von Theorie und Praxis thematisch, sondern auch die kritische Auseinandersetzung mit dem Marxismus. Für Rancière wie für Spivak bleibt Marx eine wichtige Referenz. Allerdings zeigt sich schnell, dass auch sie sich kaum einmal auf dessen Schriften beziehen, um hier Antworten auf drängende Fragen der Gegenwart zu finden, sondern eher das führen, was man eine kritische Zwiesprache nennen könnte. Bisweilen überaus scharf im Ton, fällt diese bei Rancière aus: Er studierte bei Louis Althusser, der in den 1960er Jahren das ehrgeizige Projekt verfolgte, eine neue, »wissenschaftliche« Marx-Lektüre zu entwickeln. Nachdem Rancière sich zu-

nächst an diesem Vorhaben beteiligt hatte, distanzierte er sich Ende der 1960er Jahre von seinem Lehrer. Er warf Althusser vor, dass dessen Arbeiten in keiner Weise geeignet seien, die Emanzipation jener zu befördern, in deren Namen er zu schreiben doch vorgebe. Statt zur Anerkennung und Rehabilitierung der Proletarier beizutragen, vertiefte er – als marxistischer Zuchtmeister und oberster Lehrer – die Kluft zwischen Intellektuellen und Angehörigen der *classe populaire*. Weil letztere in der Öffentlichkeit kaum gehört würden, gelte es, Fragen der Repräsentation ein größeres Gewicht beizumessen und in der Theoriebildung den Ausgang von der grundsätzlichen Gleichheit der Menschen zu nehmen.

Mit einer ähnlich gelagerten Kritik ist Spivak bekannt geworden. Ihre wohl noch immer populärste Schrift ist ein längerer Artikel mit dem Titel »Can the Subaltern Speak?«, der zuerst 1985 publiziert wurde. Die Mitbegründerin der *Postcolonial Studies* geht hier mit Michel Foucault und Gilles Deleuze streng ins Gericht. In ihrer skrupulösen Analyse einer öffentlichen Diskussion, die diese 1972 führten, weist sie nach, dass die beiden prominenten Vertreter des Poststrukturalismus bei der Analyse von Abhängigkeitsverhältnissen nicht nur deren ökonomische Dimension sträflich vernachlässigen, sondern auch dazu neigen, den hiervon Betroffenen allzu leichtfertig Sprech- und Handlungsunfähigkeit zu attestieren. Spivak wirbt hier nicht nur für die Problematisierung von Privilegien, die im letzten Kapitel schon zum Thema wurden; sie spricht sich auch für eine Ausweitung der Perspektive aus. Soziale Klassen sollen nicht länger isoliert betrachtet werden, sondern Klassengesellschaften seien als Elemente der Machtbeziehungen zu begreifen, die zwischen den Ländern des Globalen Nordens und des Globalen Südens existieren. In dieser komplexen Konstellation gilt ihr Interesse dem Geschlechterverhältnis – und hier insbesondere jenen Frau-

en, die nicht über die notwendigen Ressourcen verfügen, sich im Spiel um Aufmerksamkeit und Anerkennung Gehör zu verschaffen.

Beide Positionen können als Momente eines Reflexivwerdens kritischer Gesellschaftstheorie interpretiert werden. Sie wenden sich den Fallstricken der Stellvertretung zu; sie beobachten machtkritische Theorieprojekte auf ihre eigenen machtförmigen Effekte hin und sie betrachten Theoriebildung als eine performative Praxis – mithin als eine Tätigkeit, von der selbst soziale Effekte ausgehen. Dabei unterscheidet sich Spivak von Rancière insofern, als sie, wie bereits angedeutet, eine geografische Entgrenzung der Analyse anmahnt: Die kapitalistischen Gesellschaften des globalen Nordens gilt es eben auch als Kolonialgesellschaften zu begreifen, die in Gewaltverhältnisse unterschiedlicher Art verstrickt sind. Das Studium von Unterdrückungsverhältnissen muss daher nicht nur mit den Oppositionen von Kapitalist/Proletarier, oben/unten, Mann/Frau, weiß/schwarz arbeiten, sondern auch mit Norden/Süden und Zentrum/Peripherie.

Für Spivak wie für Rancière gilt schließlich, was Oliver Davis dem Philosophen attestiert: Dessen Arbeiten erstrecken sich »über eine respekteinflößende Bandbreite von Disziplinen« und seien auch als Interventionen »in und zwischen den Feldern Politik, Pädagogik, Geschichte, Literatur und Ästhetik« zu lesen (Davis 2014: 7). Dabei wenden sie sich über viele Jahre hinweg immer wieder pädagogischen Fragestellungen zu und machen wiederholt auch die schulische Unterrichtspraxis zum Gegenstand. Diese Beiträge, die sich als wichtige Impulse der Debatte um die Neufassung eines kritischen, politisch reflektierten Bildungsbegriffs lesen lassen, sind in ihrem Werk durchaus nicht randständig. Ein markanter Unterschied ist dabei, dass Spivak nicht nur als Hochschullehrerin spricht (und schreibt), sondern auch als Lehrerin: Sie unterrichtet seit mehr als vierzig Jahren



an US-amerikanischen Universitäten; ähnlich lange begleitet sie in Bengalen, im Osten Indiens, Langzeitprojekte der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, welche Kinder der Landbevölkerung unterrichten.

### Jacques Rancière begibt sich ins Archiv

Zu Beginn der 1970er Jahre legte der Literaturwissenschaftler Harold Bloom einen schmalen Band vor, der gleichwohl beanspruchte, einen neuen Blick auf die Entstehung großer Dichtung zu werfen. Die herausragenden Gestalten, die er »starke Dichter« nennt, könnten sich erst dadurch entfalten, dass sie ihre Vorgänger vom Thron stießen, dass sie sich von deren Einfluss lösten – und dadurch jene Räume eröffneten, welche für die Arbeit am eigenen Werk unverzichtbar seien (vgl. Bloom 1995). Ohne diese psychoanalytisch grundierte These hier diskutieren zu können, scheint mir die Erinnerung an sie doch hilfreich zu sein, um den Blick für jene Arbeiten zu schärfen, in denen sich Rancière mit Bildungsfragen befasst. Louis Althusser ist über viele Jahre hinweg dessen imaginärer Gesprächspartner – er ist das Gegenüber, von dem sich Rancière immer wieder abgrenzt, den er heftig, die Spielregeln des akademischen Feldes mitunter verletzend, attackiert, der aber in seiner eigenen Arbeit doch stets anwesend bleibt.

Der Stein des Anstoßes führt nicht nur direkt in das Zentrum von Rancières philosophischer Arbeit, sondern auch zu jenen Fragestellungen, die bildungstheoretisch von besonderem Interesse sind. Althusser war, wie schon Antonio Gramsci eine Generation vor ihm, in den 1960er Jahren angetreten, den Marxismus zu modernisieren. Er wollte ihn von politisch motivierten Instrumentalisierungen befreien und suchte den Einfluss der Kom-

munistischen Partei Frankreichs, der er dogmatische Auslegungen vorwarf, zurückzudrängen. Zu diesem Zweck entwickelte er das, was er einen »wissenschaftlichen Marxismus« nannte. Ähnlich wie eine methodisch ausgebildete Psychoanalytikerin ihren Blick auf die Symptome eines Patienten lenkt und diese – kraft ihrer Expertise – behutsam entschlüsselt, solle auch ein geschulter Marxist verfahren. So müsse etwa *Das Kapital* symptomatisch gelesen werden, aber auch politische Bewegungen, die Althusser gleichsam zur Literatur werden, seien auf diese Weise zu entziffern. Weil seine Lektürepraxis überaus voraussetzungsreich ist, werde – so Rancières Einwand – das Problem der Autorität nicht gelöst, sondern nur verschoben: Galt in den 1950er Jahren die Kommunistische Partei Frankreichs weithin als maßgebliche Instanz, die über die legitime Auslegung der kanonischen Texte wachte, werde diese Position nun von Althusser bekleidet. Mit dem Beharren auf seinem »wissenschaftlichen Verfahren« sichere er sich nicht nur die Definitionshoheit bei der Diskussion politischer Ereignisse und der Auslegung marxistischer Literatur; schlimmer noch sei, dass er damit jene entmündige, die nicht eine entsprechende Schulung genossen hätten (vgl. Rancière 2013: 14 f.).

Es ist nicht ohne Ironie, dass dabei Althusser's Arbeiten zum Begriff der Ideologie in den Fokus der Kritik geraten. Angetreten, den Ökonomismus und Reduktionismus der marxistischen Analyse zu überwinden, hatte auch dieser sich dem Verhältnis von Basis und Überbau zugewandt und eine Reihe begrifflicher Neuprägungen vorgenommen, um die ideologischen Kräfte, die hier wirken, besser identifizieren und voneinander unterscheiden zu können (vgl. Althusser 2016). Dem repressiven Staatsapparat stünden unterschiedliche Typen von ideologischen Staatsapparaten gegenüber, die Althusser mit der Abkürzung ISA bezeichnet. Von diesen gebe es eine große Zahl: Neben dem reli-



giösen, dem juristischen und dem politischen ideologischen Staatsapparat kennt er auch den familiären wie den schulischen. Auf diese Kräfte sei jede Klasse zwingend angewiesen, wolle sie die Herrschaft erringen und diese stabilisieren: Es kommt daher bei den hegemonialen Kämpfen zu einem folgenreichen Zusammenspiel von repressiven und ideologischen Kräften. Nur wenn diese Lektion beherzigt werde, lasse sich der Klassenkampf mit Aussicht auf Erfolg bestreiten: »Nach unserem Wissen *kann keine Klasse dauerhaft die Staatsmacht in Besitz halten, ohne zugleich ihre Hegemonie über und in den Ideologischen Staatsapparaten auszuüben.*« (Ebd.: 58) Je eingehender er nun das Zusammenspiel der Ideologischen Staatsapparate schildert, umso ausgewogener scheint der Versuch zu sein, sich diesen zu entziehen. Und so hält er in seinem viel diskutierten Text »Ideologie und ideologische Staatsapparate« aus dem Jahr 1969 fest:

»Aber die riesige Mehrzahl der (guten) Subjekte funktioniert tatsächlich ›ganz von selber‹, d.h. allein unter Einsatz von Ideologie (deren konkrete Formen in den ideologischen Staatsapparaten verwirklicht sind). Sie fügen sich ein in die Praktiken, die von den Ritualen der ISAs beherrscht werden. Sie ›erkennen‹ den ›Stand der Dinge‹ (das Bestehende) ›an‹, sie erkennen an, dass es ›in der Tat so ist und nicht anders‹, dass man Gott, seinem Gewissen, dem Pfarrer, de Gaulle, dem Chef des Unternehmens und dem Ingenieur gehorchen muss [...].« (Ebd.: 97)

Es ist diese Fassung der Ideologietheorie, an der sich Rancières Kritik entzündet – und die schließlich zum Bruch führt. Was hier im Gewand eines wissenschaftlichen Marxismus vorgetragen werde, entpuppe sich, so die vernichtende Kritik, als Bankrotterklärung politischer Theoriebildung. Auf dem Altar der reinen Lehre werde nicht weniger als die Handlungsfähigkeit der Betroffenen geopfert, die Althusser nur noch als verblendet und

getäuscht denken könne. So schreibt Rancière rückblickend über dessen Projekt:

»Es beschrieb die Akteure der kapitalistischen Produktionsbeziehungen als notwendigerweise in den Fallstricken der Ideologie gefangen, die von dem System produziert wurden, das sie an ihrem Platz hielt. [...] Es erklärte jedoch auch, dass der Platz, an dem sie sich befanden, sie daran hinderte, die Gesetze der Herrschaft zu verstehen: Sie waren unterdrückt, weil sie nicht verstanden, und sie verstanden nicht, weil sie unterdrückt waren.« (Rancière 2014: 14f.)

Das Durchbrechen dieses ausweglos scheinenden Zirkels wieder denkbar werden zu lassen wird nun Rancières erklärtes Ziel. Er kritisiert freilich nicht allein den geschlossenen Herrschaftszusammenhang, den Althusser postuliert; er moniert auch die Form einer Theoriearbeit, welche einen hohen Preis dafür entrichtet, dass die »Meisterdenker« so freizügig mit der Kategorie der Verblendung und der Täuschung operieren. Er sieht sich also mit der Herausforderung konfrontiert, einen Typ philosophischer Reflexion zu entwickeln, der ohne Bevormundung auskommt, der frei ist von Herablassung – und damit rechnet, dass Reflexionsfähigkeit so wenig an den Erwerb akademischer Titel gebunden ist wie Handlungsfähigkeit an die Beglaubigung durch wissenschaftliche Einrichtungen. Rancière sucht also nicht allein das Proletariat zu rehabilitieren, sondern auch die Fallstricke der Ideologiekritik zu vermeiden und auf diese Weise einen neuen Einsatzpunkt postmarxistischer Theoriebildung zu finden.

Diese Suche nach einem Neueinsatz führt Rancière in die Archive der Arbeiterbewegungen. Von den Ereignissen des Jahres 1968 in seiner Vermutung bestätigt, dass die Unterdrückten sehr wohl um das Unrecht wissen, das ihnen widerfährt (vgl. Gilcher-Holtey 2015), beginnt er sich für die 1830er-Revolution zu



interessieren und wendet sich in den 1970er Jahren den betreffenden historischen Dokumenten zu. Dabei macht er eine lehrreiche Erfahrung, wie er später einräumt: »Diese Arbeiter, die mir Informationen über die Arbeitsbedingungen und über die Formen des Klassenbewusstseins hätten liefern sollen, boten mir etwas ganz anderes: das Gefühl der Ähnlichkeit, eine Demonstration der Gleichheit.« Rancière erkennt hier eine gewisse Distanz der Arbeiterinnen und Arbeiter zu den eigenen Lebensbedingungen, die er augenscheinlich bislang für die Klasse der Intellektuellen reserviert hatte: »Auch sie waren Zuschauer und Besucher inmitten ihrer eigenen Klasse.« (Rancière 2009: 30)

Aus dieser langjährigen Archivarbeit geht schließlich seine Studie *La nuit des prolétaires* hervor, die in Frankreich 1981 erscheint und deren deutsche Übersetzung mehr als dreißig Jahre auf sich warten ließ. *Die Nacht der Proletarier* (2013) stellt sowohl inhaltlich wie auch formal eine Zäsur im Werk Rancières dar: Er betreibt hier keine Arbeit am Begriff, sondern arrangiert eine Vielzahl unterschiedlicher Textsorten. Neben Flugschriften finden sich Passagen aus Zeitschriften, die von Arbeitern gegründet (und bald darauf wieder eingestellt) wurden; Ausschnitte von Reden, die nie gehalten wurden, stehen neben Briefwechseln, in denen politische Fragen verhandelt werden. Gemeinsam ist diesen Texten, die von Rancière kommentiert und interpretiert werden, dass sie eine bestimmte Haltung erkennen lassen. Alle Dokumente, die er hier kunstvoll kompiliert, legen Zeugnis davon ab, dass ihre Verfasser sich dazu entschieden haben, »das Unerträgliche nicht weiter zu ertragen« (ebd.: 7). Der dichtende Bäcker, der kämpfende Hutmacher und die musizierende Magd treffen sich abends, nach einem langen, ermüdenden Arbeitstag, und suchen gemeinsam nach Auswegen, erkunden Möglichkeiten, der fatalen Reproduktion des Immergleichen zu entkommen:

»Das Thema dieses Buches ist zunächst die Geschichte dieser Nächte, die der normalen Abfolge von Arbeit und Erholung entrissen wurden. Eine kaum wahrnehmbare Unterbrechung des normalen Ganges der Dinge, scheinbar harmlos, in der das Unmögliche sich vorbereitet, träumt, bereits lebt: die Abschaffung der überlieferten Unterordnung der Handarbeiter unter diejenigen, die das Privileg des Denkens besitzen.« (Ebd.: 8)

Indem sich Rancière diesen Dokumenten zuwendet, gelingt es ihm, dort Bildungsprozesse freizulegen, wo sie von den Vertretern der Geschichtsschreibung lange Zeit kaum vermutet wurden: Wiederholt begegnen der Leserin Autodidakten, die sich komplizierte Sachverhalte eigenständig aneignen, oder sie trifft auf ein Kind, das eine Zeitung, welche seine Mutter benutzte, um Lebensmittel zu transportieren, zur Hand nimmt und mit dem Entziffern von Buchstaben beginnt. Immer wieder trifft Rancière hier auf einen veritablen »Bildungshunger« (Steilen 2014: 21), der sich seine eigenen Wege bahnt und nicht darauf angewiesen ist, von Bildungseinrichtungen mit adressatenspezifischen Angeboten bedient zu werden.

Bei seiner Spurensuche entdeckt er überdies unterschiedliche Formen der Urteilsbildung und zeichnet minutiös nach, wie die Arbeiter ihren Alltag zum Gegenstand machen und dadurch auf Distanz zu dem gehen, was lange Zeit unbefragt hingenommen wurde. Dabei legt er frei, dass die Frühsozialisten sehr wohl über das verfügten, was Robert Musil den »Möglichkeitssinn« nannte: Sie sind nicht an die schlechte Gegenwart gefesselt, sondern durchaus in der Lage, die herrschenden Verhältnisse gedanklich zu überschreiten und das Imaginäre zu bewohnen (vgl. Rieger-Ladich 2016). Sie lassen in ihren Zeugnissen den »Wunsch nach einer anderen Welt« erkennen und sind offenkundig an Wissensformen interessiert, die das Gegebene als bloß kontingent (und damit als veränderbar) erweisen: »Ein unbekannter Ge-



schmack, ein Bissen, von dem man sich nicht mehr erholen wird, eine Erschütterung, in der die spürbare Realität wie in dem Fieber zu erzittern scheint.« (Rancière 2014: 39, 37)

Was Rancière hier – zu seiner eigenen Verblüffung – entdeckt, sind Zeugnisse einer Emanzipation von Mitgliedern der Arbeiterklasse, die dies aus eigenen Stücken betreiben. Die historischen Dokumente belegen auf eindrückliche Weise, dass sie nicht darauf angewiesen waren, von Intellektuellen belehrt zu werden. Sie benötigten niemanden, der sie über ihre Lage aufklärte und der im Anschluss ihre Interessen artikuliert. Sie brauchten weder Lehrerinnen noch Stellvertreter; sie vertrauten auf ihre eigenen Empfindungen, folgten ihrem Unrechtsbewusstsein und begannen sich, *step by step*, aus den Herrschaftsstrukturen herauszulösen. Sie betrieben mithin das, was er »Selbstemanzipation« nennt: Sie warteten also nicht länger darauf, dass jener, der die Vormundschaft über die ihm Anvertrauten besitzt, sie aus dieser freigibt, sondern betrieben diese Loslösung gleichsam auf eigene Faust. Bildung wird Rancière daher zum Synonym für diesen Emanzipationsprozess: Sie beschreibt die Aufkündigung des Einverständnisses mit den herrschenden Verhältnissen und die hartnäckige Arbeit daran, sich alles anzueignen, was für deren Überwindung notwendig ist. Und dies geschieht meist ohne einen Hauch von Nostalgie: Die Arbeiter, deren Zeugnisse er studiert, sind nicht bestrebt, eine verlorene »Identität« wiederzufinden, sondern sich zu Subjekten auszuarbeiten – und damit einen Ort in der Öffentlichkeit für sich zu reklamieren. Indem sie sich die Nacht aneignen, die doch traditionell für die Reproduktion der Arbeitskraft vorgesehen ist, »erschreiben« sie sich einen Ort, der zum Ausgang ihrer widerständigen Praxis wird (vgl. Klass 2014: 259; Büniger/Sanders/Schenk 2018).

Hält man sich nun vor Augen, was Rancière dazu bewogen hatte, sich in die Archive der Arbeiterbewegung zu begeben,

wird deutlich, wie bedeutsam diese Befunde für ihn waren. Sie belegen nicht nur Bildungsprozesse, wo sie von der konventionellen Geschichtsschreibung nicht vermutet werden; sie zeigen überdies, dass die Arbeiter auf keine Vormundschaft angewiesen waren. Die Kluft zwischen Arbeitern und Intellektuellen, die nicht zuletzt von Althusser behauptet wurde (um sich dann ihrer Überwindung widmen zu können), existiert nicht; sie ist eine Erfindung der Intellektuellen: »Es gibt nicht eine populäre Intelligenz, die sich mit praktischen Dingen beschäftigt, und eine gelehrte Intelligenz, die sich dem abstrakten Denken widmet. Es gibt nicht eine Intelligenz, die sich der Realität widmet und eine andere, die sich der Fiktion widmet. Es ist immer dieselbe Intelligenz.« (Rancière 2014: 17)

Diesen Nachweis zu führen zählt zu den wichtigsten Anliegen Rancières. Er tritt allen Zwei-Welten-Lehren mit Vehemenz entgegen und versucht stattdessen, seine These einer ursprünglichen Gleichheit der Menschen zu plausibilisieren. Dass ihn dies immer wieder zu pädagogischen Fragestellungen führt, wird nirgends so deutlich wie in seiner Studie *Le Maître ignorant*, die bereits 1987 erschien, aber erst zwanzig Jahre später in deutscher Übersetzung. Diese Studie zum »Unwissenden Lehrmeister« führt nicht nur die Überlegungen zur Emanzipation fort, die Rancière in seiner Untersuchung zum französischen Frühsozialismus anstellte; sie ging aus dieser Arbeit im Archiv selbst hervor. Er stieß bei seinen Recherchen auf die Geschichte eines Lehrers namens Joseph Jacotot, der sich in Belgien mit der Aufgabe konfrontiert sah, Studierende zu unterrichten, mit denen er keine Sprache teilte: Sie sprachen so wenig Französisch wie er Niederländisch.

Reizvoll ist diese Konstellation nun deshalb, weil hier die etablierte pädagogische Ordnung außer Kraft gesetzt ist: Während im schulischen Unterricht für gewöhnlich die wissende Lehrerin



dem unwissenden Schüler gegenübertritt, um ihm mit didaktischen Maßnahmen einen Zuwachs von Wissen und Kompetenzen zu ermöglichen, ist dies hier, an der Universität Leuven, wo Jacotot als Lehrbeauftragter für französische Literatur tätig ist, im Jahr 1818 eben nicht der Fall. Das Wissen der Lehrerin und ihrer Schülerinnen und Schüler ist gleich verteilt: Sie alle sind kundig in ihrer Muttersprache – und niemand ist der Sprache seines Gegenübers mächtig. Jacotot willigte gleichwohl in das Experiment ein und wählte als Gegenstand des Unterrichts eine zweisprachige Ausgabe von Fénelons *Abenteuer des Telemach*, die nur kurz zuvor erschienen war. Er verpflichtete seine Studierenden darauf, sich den französischen Text mithilfe der Übersetzung anzueignen. Ohne sie direkt ansprechen zu können und ohne auf eine dritte, gemeinsame Sprache ausweichen zu können, begann der Unterricht – und führte schon bald zu einem erstaunlichen Ergebnis: Die Studierenden hatten »sich selbst Französisch sprechen und schreiben *gelehrt*« (Rancière 2009: 19). Ausgestattet mit dem Willen, sich eine fremde Sprache anzueignen, und konfrontiert mit einem Objekt – der zweisprachigen Ausgabe des *Telemach* –, erarbeiteten sie sich nicht nur die notwendigen Vokabeln, sondern auch die grammatischen Strukturen. Dieser Bildungsprozess nimmt seinen Ausgang daher nicht von einer Differenz des Wissens oder der Kenntnisse, die dann – von einer kundigen Pädagogin betreut – langsam abgetragen wird. Er wird vielmehr ausgelöst von dem Verlangen, sich einen Sachverhalt anzueignen; dieser unbedingte Wille gilt Rancière als *conditio sine qua non*: Liegt er nicht vor, sind alle pädagogischen Bemühungen zum Scheitern verurteilt. Aber wenn mit ihm gerechnet werden kann – und er pädagogisch entsprechend gefördert und begleitet wird –, scheinen ihm keinerlei Grenzen gesetzt.

Die Geschichte von Jacotot ist für Rancière deshalb so bedeutsam, weil sie geeignet ist, als Gegenmodell zu Althussers

Projekt der Ideologiekritik zu firmieren. Und dieser Fund ist auch insofern erstaunlich, als das pädagogische Feld doch gemeinhin von einer gegenteiligen Logik organisiert ist. Hier – in der Universität nicht anders als in der Schule – werde, so Rancière, stets mit einem »Abgrund der Unwissenheit« operiert, »den der Professor zuschüttet, bevor er einen neuen aufreißt. Die Fragmente fügen sich aneinander, Stücke, die losgelöst sind vom Wissen des Erklärenden, die den Schüler im Schlepptau eines Lehrmeisters spazieren führen, den er nie erreichen wird.« (Ebd.: 33) Jacotots Experiment taucht dieses klassische pädagogische Setting, das von der Differenz des Wissens und der Geste des Zeigens organisiert wird (vgl. Prange 2005), in ein besonderes Licht: Es enthüllt nicht nur die Abhängigkeitsverhältnisse, die hier perpetuiert werden; es zeigt auch, dass die Emanzipation blockiert, wenn nicht verunmöglicht wird. Rancière, der um polemische Wendungen nie verlegen ist, nennt dies den »Geniestreich der Erklärenden«: »Das Wesen, das sie erniedrigt haben, binden sie an sich durch das festeste Band im Land der Verdummung, durch das Bewusstsein seiner Überlegenheit.« (Rancière 2009: 34) Bildungsprozesse, so seine Folgerung, werden daher von Bildungseinrichtungen häufig genug eben nicht nur nicht befördert, sondern hintertrieben. Hier – in Schulen wie in Hochschulen, in Kindergärten wie in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung – werde noch immer mit der Zerteilung der Intelligenz operiert und mit der Gegenüberstellung von Wissen und Unwissen; hier werde die Metapher des Übertragens bemüht und eine Semantik der Emanzipation gepflegt, die nur sehr notdürftig kaschiere, dass das Gegenteil dessen betrieben wird, was in Leitbildern wortreich verkündet werde (vgl. Mayer/Schäfer/Wittig 2019).