

Private Universität Witten/Herdecke
Fakultät für Wirtschaft und Gesellschaft
Philosophie, Politik und Ökonomik B.A.



Bachelorarbeit zum Thema:

*Demokratische Gleichheit und Demokratiebildung
mit Jacques Rancière und Betzavta*

*Inwieweit kann die Demokratieerziehungsmethode Betzavta als indirekte
Verlängerung von Rancières Denken zu Demokratie und Bildung in die
Praxis der Demokratiebildung gesehen werden?*

Zur Erlangung des Grades Bachelor of Arts

Vorgelegt von:

Jannik Johannes Howind
Hammerstr. 6, 58452 Witten
jannik.howind@uni-wh.de
Matrikelnummer: 1900297

Witten, 06.03.2024

Erstgutachter: Prof. Dr. Jan-Christoph Heilinger
Zweitgutachter: Prof. Dr. Matthias Kettner

Inhaltsverzeichnis

<i>Inhaltsverzeichnis</i>	<i>i</i>
<i>Abkürzungsregister</i>	<i>ii</i>
<i>Danksagungen</i>	<i>iii</i>
<i>Einleitung</i>	<i>1</i>
Forschungsfrage und Vorgehen	3
<i>Stand der Forschung</i>	5
<i>Demokratie denken mit Jacques Rancière</i>	8
Einführung	8
Das Prinzip der Demokratie	11
Fazit: Das Prinzip der Demokratie in der Verknüpfung von Politik, Literatur und Ästhetik.....	25
<i>Bildung denken mit Jacques Rancière</i>	27
Die Methode der Gleichheit – Rancières Kritik an der Pädagogik	27
Der Universelle Unterricht	35
Wille und Intelligenz	38
Fazit: Die Methode der Gleichheit in der Konfiguration der Lernsituation	44
<i>Demokratiebildung nach Rancière</i>	46
<i>Betzavta – Demokratiebildung aus Israel</i>	51
Historischer Hintergrund	51
Theoretischer Hintergrund.....	52
Die Methode <i>Betzavta</i>	55
<i>Vergleich Rancière und Betzavta</i>	62
Inwieweit ist <i>Betzavta</i> die indirekte Verlängerung von Rancière?	62
Beantwortung der Forschungsfrage	68
Kann Demokratiebildung institutionalisiert werden?	69
Warum Demokratiebildung?	73
<i>Schluss: Ausgangspunkt, Impulse für Demokratiebildung und Diskussion</i>	75
<i>Literaturverzeichnis</i>	81
<i>Anhang</i>	87
Reflexionsbericht – Demokratie Workshop im lokal am 17.05.2022.....	88
<i>Betzavta</i> -Übungen	93

Abkürzungsregister

Anm.	–	Anmerkung
BJK	–	Bundesjugendkuratorium
bspw.	–	beispielsweise
bzgl.	–	bezüglich
bzw.	–	beziehungsweise
d.h.	–	das heißt
ebd.	–	ebenda
Herv.	–	Hervorhebung
KMK	–	Kultusministerkonferenz
o.Ä.	–	oder Ähnliches
u.a.	–	unter anderem
usw.	–	und so weiter
Übers.	–	Übersetzung
z.B.	–	zum Beispiel

Siglen zu Werken von Jacques Rancière

AdS	–	„Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien“
AoU	–	„Anerkennung oder Unvernehmen“
EM	–	„Die Erfindung des Möglichen. Interviews 2006–2009“
IKR	–	Interview. Tobias Klass und Jacques Rancière: „Jacques Rancière. Ein Gespräch“
MG	–	„Die Methode der Gleichheit“
OSP	–	„On the Shores of Politics“
TI	–	“Les trente inglorieuses” (Die unrühmlichen 30er)
U	–	„Das Unvernehmen“
UL	–	“Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen in intellektueller Emanzipation”
WD	–	„Die Wörter des Dissenses. Interviews 2000–2002“

Siglen zu Werken zu Betzavta

EA	–	Eigene Aufzeichnungen <i>Betzavta</i> -Training Seminar Bad Bevensen 17.04. – 21.04.2023
ED	–	„Erziehung zur Demokratie. Die Methode des Adam-Instituts“
MEB	–	„Miteinander. Erfahrungen mit Betzavta“
TD	–	„There is no such thing as some democracy”

Danksagungen

Diese Arbeit wäre nicht möglich gewesen ohne die *Betzavta*-Community, ohne meine Wohngemeinschaft und ohne die Menschen der Gruppe, die den Bildungsgang und später noch weitere inspirierende Projekte auf die Beine gestellt haben.

In der *Betzavta*-Community danke ich den vielen Menschen, die mich mit Quellen oder bei der Suche nach Quellen unterstützt sowie durch ihr Interesse an der Arbeit motiviert haben. Hervorheben will ich Gabriele Wiemeyer, ohne deren geliehenes Exemplar des Theoriewerks von Uki Maroshek-Klarman diese Arbeit so nicht zustande gekommen wäre.

Meiner Wohngemeinschaft danke ich erstens für das stärkende Miteinander, das mich nach einem gesundheitlich herausfordernden Jahr 2023 wieder in die Lage gebracht hat, zu forschen und zu schreiben, zweitens für so einige mit Leben gefüllte Abende, die mir geholfen haben, das Projekt auch mal ruhen zu lassen, und drittens für die Unterstützung beim Überarbeiten dieser Arbeit. Allen voran will ich an dieser Stelle Jette anerkennen, die mir beim Kürzen und bei der Prüfung auf Verständlichkeit half, sowie Anna und Leni, die über einzelne Teile der Arbeit gelesen und mir mit ihren Anmerkungen geholfen haben, Gedanken klarer und kürzer zu fassen.

Mindestens genauso wichtig wie die Gedanken, die etwas begreifen und übersetzen, sind die Beispiele, die etwas zeigen und zur Übersetzung einladen. In diesem Sinne danke ich den Beispielen, die mir den Glauben und die Motivation für diese Arbeit gegeben haben: 1.) Der Gruppe junger Menschen, die am 11.11.2017 den Bildungsgang auf die Beine gestellt hat und die für ein paar Jahre wesentlicher und inspirierender Bestandteil meines Lebens war, 2.) alle Menschen, die mit *Betzavta* und anderen Projekten Begeisterung für die Methode der Demokratie im menschlichen Miteinander verbreiten und 3.) Helge Antoni, meinem Klavierlehrer, der für mich ein Beispiel des *emanzipierenden Lehrermeisters* ist.

Der letzte Dank geht an meine Oma, die mir in kurzer Zeit nicht zum ersten Mal in meinem Studium bei der Rechtschreibkorrektur geholfen hat.

Einleitung

Es ist der 11.11.2017 und es regnet. Mit drei Mitschüler:innen laufe ich vom Bahnhof zum Sitz des Kultusministeriums in Stuttgart. In wenigen Minuten beginnt hier eine Demonstration, organisiert von Menschen, die gerade erst die Schule verlassen haben, noch zur Schule gehen oder sie abbrechen; etwa zwanzig an der Zahl aus unterschiedlichen Städten Deutschlands und der Schweiz. Vereint hat sie der Unmut darüber, wie Schule aktuell abläuft – sei es die Schule in öffentlicher Trägerschaft oder privater, wie die Waldorfschule. Künstlerisch und kreativ entladen sich Gefühle der Unzufriedenheit und Unterdrückung auf der Straße. Die Presse ist eingeladen. Der Demonstrationzug mit etwa tausend Menschen ruft „Gebt die Bildung frei!“, Menschen schreiben sich Noten auf die Stirn, rufen „Stoppt die Notenprostitution!“ und „Stoppt die Massenschülerhaltung!“, aber auch „Nimm die Bildung in die Hand, das ist unser Bildungsgang!“, wobei die Demonstrierenden zwischenzeitlich eingeladen werden, ihre Visionen für das Bildungssystem auf Papierrollen zu schreiben und hochzuhalten. Im Zentrum der Stadt performt die Gruppe den für die Demo geschriebenen Song „Bildungsgang“. Am Abend gibt es einen öffentlichen Vortrag. Eine Jugendliche erzählt ihre persönliche Motivation, den Bildungsgang zu organisieren, zwei junge Menschen stellen Argumente und Visionen der Gruppe vor, die in einem 13-seitigen Manifest festgehalten wurden. Abermals liegen die Papierrollen aus und die Worte und Visionen der Teilnehmenden werden an die Glasfassade des Gebäudes geklebt. Ich erfahre, dass im Vorfeld bereits öffentliche Seminare, Kunstaktionen und Performances im Raum Stuttgart organisiert wurden, um die Öffentlichkeit auf das Thema und die Demonstration aufmerksam zu machen. Trotzdem fällt die Reaktion des Kultusministeriums auf Anfrage des SWR wie folgt aus: "Thesen, die Schule ausschließlich auf Leistung reduzieren oder gar mit Massentierhaltung vergleichen, sind abwegig und haben nichts mit der Wirklichkeit zu tun. Auch wenn Noten und Leistung wichtig sind – da sie Orientierung geben und die Grundlage für eine zielgerichtete Förderung der Schüler sind – die Bildung an den Schulen hat weit mehr zu bieten."¹ Es ist ein netter Weg zu sagen, *ihr habt uns nichts zu sagen*.

¹ SWR: <https://www.youtube.com/watch?v=S8CIVvSRWiA> [abgerufen am: 04.03.2024].

„Es gibt Politik, weil der Logos niemals einfach Rede ist, weil er immer untrennbar Rechnung ist, die von der Rede gemacht wird: die Rechnung wodurch eine lautliche Aussendung als Rede verstanden wird, fähig, das Rechte auszusprechen, während eine andere nur als Lärm wahrgenommen wird, der Freude oder Schmerz, Zustimmung und Revolte signalisiert.“ (Rancière 2002: 34)

Die Szene des Bildungsgangs wirft zum Ersten die Frage auf, inwiefern junge Menschen von politischen Vertreter:innen als mitsprachefähig ernst genommen werden, in der Öffentlichkeit und genauso von Lehrenden in der Schule. Sie wirft die Frage der Integration junger Menschen in die deutsche Demokratie auf und damit auch nach dem Verständnis dieser Demokratie. Für eine Demokratie wie die der Bundesrepublik, die sich der Aufklärung folgend als Gesellschaft mündiger Menschen mit gleicher Würde versteht, die sich an politischen Diskussions- und Entscheidungsprozessen beteiligen können, zeigt sich an dieser Stelle eine Herausforderung. Wie können heranwachsende Menschen in ein Miteinander mündiger Menschen integriert werden? Kann ein Ausgangspunkt der Antwort auf diese Frage gefunden werden?

Die Szene ist zum Zweiten exemplarisch für Jacques Rancières Begriff der *Politik*. Schüler:innen und junge Menschen emanzipieren sich aus einer Lage der Unterdrückung und des Nicht-gesehen-Werdens und zeigen ihre Gleichheit mit denen auf, die sie *übersehen*; zeigen sie auf, indem sie eigene Argumente entwickeln, eigene Seminare organisieren, künstlerische Performances entwickeln und den öffentlichen Raum mitgestalten. Sie beweisen damit genau die Gestaltungs-, Mitsprache- und Mitentscheidungsfähigkeit, die ihnen explizit oder implizit abgesprochen wurde.

Ein Gefühl von Freiheit lag an dem Tag in der Stuttgarter Innenstadt in der Luft. Die Menschen, mit denen ich mich solidarisierte, hatten die Rolle, die ihnen die Gesellschaft zuwies, für diesen Tag abgelegt und stellten gemeinsam etwas auf die Beine. Es war nicht nur eine Freiheit *von*, es war auch eine Freiheit *zu* etwas, die sie ergriffen. Es war ein bleibender Eindruck für mich. Nach der Schule schloss ich mich für einige Jahre der Gruppe an.

Die Szene ist zum Dritten Grund meiner Studienwahl und so gesehen für die folgende Arbeit. Während meines Studiums haben mich immer wieder Theorien zu Bildung, Lernen, Didaktik, Pädagogik und Demokratie sowie zu etwas, das man mit Kurt Lewin *demokratische Gruppendynamik* bzw. *demokratischen Führungsstil* nennen kann, interessiert. Mit dem Demokratieerziehungsprogramm *Betzavta* aus Israel stieß ich im Sommer

2022 auf eine erfahrungs- und gruppendynamisch-orientierte Methode, die in mir den Gedanken hinterließ: *So könnte das (Aus)üben eines Miteinanders mündiger Menschen mit gleicher Würde funktionieren.*

Zur gleichen Zeit beschäftigte ich mich mit Jacques Rancière mit einem Denker, der in seinen Werken von der Gleichheit der Sprechenden Wesen ausgeht, der Politik als die Bewegung denkt, die an diese ursprüngliche Gleichheit der Menschen erinnert und diese Gleichheit im Kontrast zu ungleichen sozialen Beziehungen behauptet. Für ihn ist Gleichheit eine Tätigkeit und eine Annahme, die man verifizieren kann (vgl. OSP: 90). Sie ist eine Behauptung, keine Forderung und auch kein Ziel, das es als Gesellschaft zu erreichen gilt (vgl. U: 45f.; OSP: 51f.). In seinem Werk „Der unwissende Lehrmeister“ (UL) (2007) wendet er diese Methode auf die Lern- bzw. Unterrichtssituation an. Ein Erziehungsprogramm könnte den Fehler begehen, Gleichheit fördern zu wollen, in der Praxis jedoch eine Ungleichheit von Wissenden und Unwissenden an den Anfang zu setzen. Diesen Eindruck habe ich bei *Betzavta* nicht.² Theoretisch gesehen fußt das Programm auf dem Prinzip der Gleichheit als Handlungsprinzip (vgl. TD: 23). Es geht ihm um „die Anerkennung des prinzipiell gleichen Rechts aller Menschen auf Freiheit“ (MEB: 10).

Forschungsfrage und Vorgehen

Damit ist der Rahmen dieser Arbeit gesteckt. Meine These lautet, dass *Betzavta* als indirekte Verlängerung von Rancières Denken zu Politik und Bildung in die Praxis der Demokratiebildung gesehen werden kann. Hieraus ergibt sich die Kernfrage:

Inwieweit kann Betzavta als indirekte Verlängerung von Rancières Denken zu Demokratie und Bildung in die Praxis der Demokratiebildung gesehen werden?

Um diese Frage zu beantworten, muss im ersten Schritt ein Begriff der *Demokratiebildung* nach Rancière herausgearbeitet werden. Er selbst hat keine Definition von Demokratiebildung entwickelt. Dafür ist es nötig, Rancières Verständnis der *demokratischen Gleichheit* sowie seine Gedanken zu Lernen und Bildung, die gleichzeitig eine Kritik an der Pädagogik sind, nachzuvollziehen. Methodisch soll genealogisch mittels Literatur vorgegangen werden, um zu verstehen, wie Rancière zu seinem Begriff der

² Meinen ersten Eindruck habe ich im Anhang angefügt und hier festgehalten:

<https://jannikhowind.de/artikel/demokratie-leben-ein-reflektionsbericht/> [abgerufen am: 04.03.2024].

demokratischen Gleichheit sowie zu seinem Begriff der *Gleichheit der Intelligenz*, der seinem Denken zu Bildung zugrunde liegt, gekommen ist. Aus dem Versuch, aus Rancière's Gedanken einen Begriff der *Demokratiebildung* herauszuarbeiten, ergibt sich in diesem Abschnitt ein dialogisch-kommentierender Schreibstil. Gedanken von Rancière werden dargestellt, aufgegriffen und mit eigenen ergänzt.³

Im zweiten Schritt wird die Theorie und Praxis von *Betzavta* vorgestellt und mit dem Begriff der *Demokratiebildung* von Rancière verglichen. Dabei wird Literatur über *Betzavta*, Literatur von der Gründerin der Methode, Uki Maroshek-Klarman, sowie eigene Aufzeichnungen zu Erfahrungen mit der Methode verwendet.

Die Dimensionen des Vergleichs von Rancière und *Betzavta* leiten sich aus der Frage der Demokratiebildung ab: 1.) Der erkenntnistheoretische Blickwinkel, 2.) die Theorie zur Demokratiebildung, 3.) die Konzeption der Moderation/Demokratiebildner:in und die Konfiguration der Lernsituation und 4.) die Frage der Institutionalisierung der Demokratiebildung. Anhand dieser Vergleichsdimensionen soll die Forschungsfrage beantwortet werden.

³ Diese Vorgehensweise, bei der zuweilen verschwimmt, *wer* gerade spricht, Rancière oder der Autor, ist angelehnt an die Vorgehensweise, die Rancière in seinem Werk „Der unwissende Lehrmeister“ im Umgang mit Joseph Jacotot gewählt hat. (Mehr dazu, siehe Cornelissen 2011: 16; Ross in: Rancière 1991: xxii).

Stand der Forschung

Demokratiebildung in Deutschland

Allen Ansätzen von Demokratiebildung, oder im englischsprachigen Raum „civic education“, ist gemein, dass Demokratie als etwas betrachtet wird, das gelernt werden muss (u.a. Edelstein & Fauser 2001: 18; Lassnigg & Vater 2016; Himmelmann 2004). Viele der Ansätze gehen dementsprechend auf John Dewey zurück (u.a. Himmelmann 2016). Seine Definition der demokratischen Gemeinschaft sowie die Unterscheidung von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Regierungsform wird auch bei *Betzavta* aufgegriffen (vgl. Wolff-Jontofsohn 2005). Die demokratische Gemeinschaft ist nach Dewey nicht durch ethnische oder kulturelle Zugehörigkeit noch allein durch eine Regierungsform bestimmt, sondern sie ist „die Gemeinschaft derjenigen, die miteinander in Kommunikation stehen und planend über die gemeinsame Lebenswelt miteinander kommunizieren“ (ebd.: 5). Ausgehend davon ist zu verstehen, dass zunehmend Begriffe von *sozialem Lernen* und *Kompetenzlernen* Einzug in den Demokratiebildungsdiskurs genommen haben. Wie auch immer die Kompetenzen didaktisch aufgegliedert werden und was auch immer als Unterrichtsfach ihrer Einübung gesehen wird, der „mündige Bürger“ gilt als Ziel der Demokratiebildung (vgl. Himmelmann 2005: 10).

In den letzten 25 Jahren hat Demokratiebildung in Deutschland an Relevanz gewonnen. Als Begründung für die Relevanz werden von Edelstein und Fauser (2001: 8-11) Strömungen von Gewaltbereitschaft und Politikverdrossenheit junger Menschen angegeben. Edelstein und Fauser fordern, dass Alternativen zu Gewaltanwendung gelernt, Politikverdrossenheit begegnet und demokratische Handlungskompetenzen vermittelt werden (vgl. ebd.: 18). Zudem sprechen sie sich für eine Veränderung der Schulkultur aus (vgl. ebd.: 18). Auch die KMK (2018: 3) fasst Schule als Ort auf, für den die „Werteentscheidung[en] des Grundgesetzes“ allen voran die Menschenwürde gelten (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund der Globalisierung und der Vervielfältigung von Ethnien und Kulturen, die sich in Deutschland begegnen, folgt für sie die Aufgabe der „Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts“ (ebd.: 2) sowie, dass „[d]ie gelebte Demokratie [...] ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein [muss]“ (ebd.: 4; siehe auch: Edelstein & Fauser 2001: 35, 85).

Obige Darstellungen dienen einer groben Einführung in den Demokratiebildungsdiskurs und aktuelle Entwicklungen zur Demokratiebildung. Eine ausführliche Verknüpfung von Demokratiebildung nach Rancière und *Betzavta* mit diesem Diskurs soll in dieser Arbeit nicht vorgenommen werden.

Radikale Demokratietheorie, Demokratiebildung, Rancière und Betzavta

Radikale Demokratietheorien gehen erkenntnistheoretisch von einem „Immanentismus“ (Friedrichs 2022) aus. Aufbauend auf einem Begriff der *Kontingenz*, der Unabgeschlossenheit dessen, was ist, entwickeln Subjekte bestimmte Verhältnisse zur Welt, in der sie immer schon drinnen stehen. „Die Art und Weise, wie sich Praxis vollzieht, wie sich Alltägliches ereignet, wie Materialitäten angeordnet werden, ist entscheidend dafür, wie Subjekte sich selbst und die Welt erfahren, wie sich ihr Selbst-Welt-Verhältnis *bildet*.“ (Ebd.) In dem Sinne kommen radikale Demokratietheorien zu einem Begriff des *Politischen* als eines Ortes und eines Momentes des bestimmten *Sich-in-ein-Verhältnis-setzens* der Akteure, der in allen radikalen Demokratietheorien einen Begriff des *Konflikts* mit einbezieht (z.B. „Agonismus“ bei Mouffe und Laclau, „Unvernehmen“ bei Rancière). Die kritische politische Bildung versucht radikale Demokratietheorien und auch Rancière aufzugreifen; bisher insofern als mit ihm argumentiert wird, warum ein Programm politischer Bildung „leer“ (Kirschner 2013: 159) sein muss. Damit ist gemeint, dass ein Programm politischer Bildung helfen sollte, sich der Kontingenz, dem jeder gesellschaftlichen und regierenden Ordnung bewusst zu werden.

Die Aufgabe einer radikaldemokratischen Bildung, die Annahme der „Natürlichkeit“ der Verhältnisse, der „Weltordnungen und Welterklärungen“ (Meyer 2022: 100), in welche Menschen hineinwachsen, zu hinterfragen, stellt auch Meyer vor (vgl. ebd.). Lösch und Rodrian-Pfennig (2014: 48) verstehen kritische Demokratiebildung ähnlich als Hinterfragung von Grenzziehungen – etwa zwischen Privatem und Öffentlichem, Politischem und Ökonomischem – innerhalb der „normalen“ Ordnung des Sozialen bzw. der „Aufteilung des Sinnlichen“ (Rancière).

Trotzdem findet Rancière insgesamt in Demokratiebildungs- und lerntheoretischen Diskursen in Deutschland bisher wenig Beachtung (vgl. Friedrichs 2017).⁴ Auch die

⁴ Im Vereinigten Königreich findet Rancière mehr Beachtung. Hier sind vor allem Gert Biesta (2015) und Biesta & Bingham (2010) zu nennen, die Rancières Werk „Der unwissende Lehrmeister“ in den pädagogischen Diskurs aufgreifen, sowie McDonnell (u.a. 2014).

Verknüpfung des radikalen Demokratiediskurses mit *Betzavta* steckt noch in den Anfängen. Henry König wies auf der Konferenz zur radikalen Demokratietheorie und -bildung im Juni 2023 in Wien auf ein mögliches Dissertationsprojekt zur Verknüpfung des internationalen *Betzavta*-Diskurses mit dem Diskurs zur radikalen Demokratietheorie und -bildung hin.⁵ Während die Diplomarbeit von Schwarz (2009) bereits die Verknüpfung der radikalen Demokratietheorie von Mouffe mit dem Bildungskonzept *Betzavta* untersucht hat, versucht diese Arbeit mit der Verknüpfung von Rancière und *Betzavta* diese Lücke weiter zu schließen.

⁵ <https://www.demokratiezentrum.org/forschung/tagungen/vienna-conference-on-citizenship-education/>
[abgerufen am: 04.03.2024].

„Meines Erachtens gibt es keine historische Antriebskraft: Die Geschichte rührt keinen Finger. Ich weiß, dass dies in gewisser Hinsicht nicht sehr befriedigend ist, aber meiner Meinung nach ist es die einzige Möglichkeit, über Gleichheit nachzudenken: nicht als eine Art Traum, der sich auf die Zukunft richtet, sondern als ein Vermögen, das in all unseren Beziehungen bereits am Werk ist.“ ~ Jacques Rancière (AoU: 72)

Demokratie denken mit Jacques Rancière

Einführung

Werdegang und Bruch

Schaut man sich den Werdegang von Jacques Rancière an, so kommt man nicht umhin, einen Bruch festzustellen. Geboren 1940 in Algier, aber aufgewachsen in Paris führte sein Weg 1960 an die *École normale supérieure* zu Louis Althusser. Zu dieser Zeit beschäftigte Rancière die marxistische Philosophie und der Begriff der *Kritik*. Aus einem Seminar von Althusser entstand das Werk „Das Kapital lesen“, in dem auch Rancière einen Beitrag verfasste. Bei dem Projekt ging es darum, „die wahrhaft marxistische Wissenschaft wiederzufinden und zu sagen, was die Wahrheit von *Das Kapital* sei“ (EM: 214). Rancière identifizierte sich zu dem Zeitpunkt mit der Denklinie Althussters, die vorsah, eine Unterscheidung von Wissenschaft und Ideologie zu stärken und einen streng wissenschaftlichen Marxismus aufzubauen. Dieser sollte den Studenten und Arbeitern helfen, ihre Lage zu verstehen und die Revolution anzugehen. Das war 1965. Die studentischen Bewegungen und Besetzungen im Mai 1968 in Frankreich hatten für Rancière „etwas Skandalöses“ – waren sie doch aus Sicht der Wissenschaft rein ideologisch getrieben (ebd.) – und in ihrer Wucht für ihn etwas Überraschendes, weil sie sich nicht mit dem Marxismus erklären ließen (ebd.) bzw. ihm sogar zuwiderliefen (MG: 34). Diese Feststellung entfachte ein Misstrauen in Rancière, das sich in dem Vorhaben formulierte, sich genau anzuschauen, „wie das Arbeiterdenken damals [in den 1840ern, der Zeit wo Marx zu schreiben begann, Anm. JH] aussah und worin sich der Marxismus davon unterschied“ (EM: 218). Jener Bruch der Tätigkeit – sein Blick wandte sich von wissenschaftlichen Texten ab, hin zu den Arbeitertexten in den Archiven – ging einher mit einem Bruch im Denken Rancières, der darin lag, die Wissenschaft als Sprachrohr für die Arbeiter (oder andere soziale Gruppen) infrage zu stellen. Es war ein Bruch damit, davon auszugehen, dass die Arbeiter selbst nichts Sinnvolles zu ihrer Lage zu sagen haben, „weil sie in der

Praxis stehen [und gerade deshalb] notwendigerweise unfähig sind, das System zu verstehen, aufgrund des Platzes, den sie darin einnehmen“ (EM: 215). Der Versuch, das Denken der Arbeiter und dessen Geschichte zu finden, entpuppte sich als unmöglich, weil es dieses *eine* Denken nicht gab. Rancière zog die Konsequenz, seine Haltung, seinen Ausgangspunkt zu verändern. Er versuchte nicht mehr das Arbeiterdenken, „sondern die Arbeiteremanzipation als Prozess zu erfassen“ (EM: 219). Das bedeutete, „das Netzwerk der Beziehungen und Logiken, innerhalb dessen eine gewisse Anzahl von Arbeiterindividuen im 19. Jahrhundert ihren Stand zu verlassen versuchte, zu rekonstruieren und dieses Verlassen zu verstehen. Nicht einfach durch das Auffinden der Theorie, die sie befreien würde, sondern dadurch, dass sie Lebens-, Wahrnehmungs- und Denkweisen erschufen, die bereits an sich den Bruch mit einer aufgezwungenen Arbeiteridentität darstellten“ (EM: 219). Aus der Arbeit im Archiv entstand die Dissertation „Die Nacht der Proletarier“ (1981). Ein Werk, das sich nicht um disziplinäre Grenzen bemüht, und Rancières politischem Denken, das wir im Folgenden untersuchen, zugrunde liegt (vgl. MG: 48). Es markiert den Einstieg in einen zweiten Werdegang von Rancière, in dem er einen eigenen Blick, eine eigene Art zu forschen und zu schreiben entwickelt hat. Die Begründung der genealogischen Vorgehensweise dieser Arbeit liegt darin, dass versucht werden soll, diesem Blick möglichst nahe zu kommen, um aus ihm heraus einen Begriff der *Demokratiebildung* nach Rancière zu entwickeln und die These zu überprüfen, dass dieser Begriff sich in der Theorie und Praxis von *Betzavta* wiederfinden lässt. Zunächst gilt es, den Begriff zu verstehen, der Rancières gesamten (zweiten) Denken zugrundeliegt.

Die Aufteilung des Sinnlichen

Rancières Handlungsänderung, nicht mehr „das“ Arbeiterdenken fassen zu wollen, sondern stattdessen auf Lebens-, Wahrnehmungs- und Denkweisen und die Emanzipation davon bzw. die Brüche damit zu schauen, führte ihn dazu, von einem Begriff auszugehen, den er die „Aufteilung des Sinnlichen“ nennt: „Aufteilung des Sinnlichen“ nenne ich jenes System sinnlicher Evidenzen, das zugleich die Existenz eines Gemeinsamen aufzeigt wie auch die Unterteilungen, durch die innerhalb dieses Gemeinsamen die jeweiligen Orte und Anteile bestimmt werden.“ (AdS: 25f.) Dieses Gemeinsame kann eine Gesellschaft sein, die sich über eine bestimmte Geografie und Zeit erstreckt, es kann aber auch ein kleinerer Teil dieser Geografie und Zeit z.B. in Form einer Unternehmung als das Gemeinsame einer Gruppe von Menschen sein, die sich 40 Stunden die Woche an einem Ort trifft. Wie entscheidet und gestaltet sich die Art und Weise der Teilhabe an der

Unternehmung? Eine fiktive Szene macht es anschaulich: Es handelt sich um ein Teammeeting, bei dem es um die Gesamtausrichtung der Unternehmung geht, wahrscheinlich um Fragen der Architektur und der Teamgröße. Zwischendrin wirft einer der Anwesenden die Frage auf, was eigentlich mit den angestellten Menschen sei, die die Räumlichkeiten des Teams täglich putzen und die sie reparieren. Sollten sie nicht auch hier sein? Der Einwand kommt schnell. *Nein! Sie arbeiten mit den Händen, dieses Treffen ist eine Frage des Kopfes.*

Die „Aufteilung des Sinnlichen“ regelt nicht nur die Frage der Teilhabe am Gemeinsamen, sondern auch die Frage, wer wozu fähig ist, und wer welche „Sicht-, Sprech- und Handlungsweisen“ entwickelt (vgl. AoU: 119). Diese Regelungen könnten immer auch anders sein. Die Aufteilung des Sinnlichen ist also zum einen die Aufteilung des Sinnlichen als sinnlich Erfahrbaren in der Hinsicht, dass sie aufteilt, was sichtbar werden kann, was gesagt und wer gehört wird, und sie ist zum anderen die Aufteilung des Sinnlichen in der Hinsicht, dass sie den Sinn bzw. die Deutung organisiert, die einer Erfahrung gegeben werden kann oder nach der sich vorgestellt werden kann, Erfahrungen zu machen.⁶

Erkenntnistheoretischer Blick Rancières

Der Begriff der *Aufteilung des Sinnlichen* verknüpft die materiellen Gegeben- und Veränderbarkeiten der Welt mit den gegebenen und veränderbaren Praktiken und Denkbaren der Gesellschaft in zirkulärer Weise. „Es gibt nicht ein materielles Universum und ein intellektuelles Universum in einem hierarchischen, eventuell umkehrbaren hierarchischen Verhältnis, sondern es gibt ein aktuelles Verhältnis zwischen einem sinnlichen Universum und dem Sinn, dem man ihm geben kann.“ (MG: 51) Dieser Blick bedeutet eine grundlegende Verschiebung der Art und Weise auf Erfahrungen zu schauen. Der kausale Blick, der nach Ursachen von Wirkungen fragt, bringt eine Hierarchie zwischen Ursachen und Wirkungen mit sich (vgl. MG: 53). Es wird dann nach den Treibern der Geschichte gefragt oder nach den Zielen, die sich verwirklichen werden (*Teleologie*). Stattdessen richtet sich der Blick mit der Aufteilung des Sinnlichen auf die Frage „der ästhetischen Konstruktion des Handlungsverlaufs“ (MG: 53) und d.h., auf die „Oberfläche“ und die „Art und Weise, diese Oberfläche einzuteilen“ (MG: 53). Viele Methoden

⁶ Rancière greift an dieser Stelle Kants Begriff der *transzendentalen Ästhetik* auf, verändert ihn aber insofern, als er die Formen sinnlicher Anschauung – die Aufteilung des Denkens – nicht aus dem Verstand zieht, sondern als „von historischen und geografischen Kontexten geprägt“ (Dietrich 2022: 23) sieht.

der Einteilung sind möglich. Aber die Frage, wofür man die Menschen für fähig hält und was man ihnen zutraut, bestimmt, welche Methoden man für möglich hält, welche ausprobiert werden und welche die sinnliche Erscheinung der Welt gestalten können.

Bezüglich der Integration von Menschen in ein Miteinander mündiger Menschen stellt sich die Frage, welche Form bzw. Annahme *a priori*, die Wahrnehmung der Menschlichkeit des Menschen bestimmt. Was bestimmt, dass jemand in solcher Weise wahrgenommen wird, dass als Gleicher auf ihn in der politischen Gemeinschaft Bezug genommen werden kann (vgl. IKR: 7)? Es ist diese „Frage des Konflikts über die Sichtbarkeit oder Unsichtbarkeit menschlicher Wesen, über das, was sie mit ihren Sinnen und der Wahrnehmung machen können, über das, was sie sind und was sie machen entsprechend dem Platz, den sie in der Welt einnehmen“ (ebd.), die Jacques Rancière interessiert. Um den Begriff der *demokratischen Gleichheit* nach Rancière zu verstehen und zu einem Begriff der *Demokratiebildung* zu kommen, soll diese Spur aufgenommen werden. Sie führt zum Anfang seines Werkes „Das Unvernehmen“ (2002).

Das Prinzip der Demokratie

Das politische Tier

Rancière schreibt: „[D]er Mensch [ist] ein politisches Tier [...], weil er ein literarisches Tier ist“ [Herv. JH] (AoU: 126). Das Verständnis dieses Satzes führt uns zum Verständnis von Rancières Antwort auf die Frage nach dem Sinn der Wahrnehmung des Menschen als Mensch in einer Gemeinschaft.

Der Satz greift die Bestimmung des Menschen als *zoon politikon* von Aristoteles auf. Diese Bestimmung steht am Anfang seines Werks „Das Unvernehmen. Politik und Philosophie“ (2002) und bildet einen Einstieg in Rancières Denken zu Politik und Demokratie:

„»Alleine von allen Lebewesen besitzt der Mensch die Sprache. Die Stimme nämlich ist das Mittel, den Schmerz und die Lust anzuzeigen. Auch ist sie anderen Lebewesen gegeben. [...] Aber die Sprache ist da, um das Nützliche und das Schädliche kundzutun, und folglich das Gerechte und das Ungerechte. Das ist es, was den Menschen eigentümlich ist im Vergleich zu den anderen Tieren: einzig der Mensch besitzt das Gefühl des Guten und des Schlechten, des Gerechten und des Ungerechten. Aber es ist die Gemeinschaft dieser Dinge, die die Familie und die Polis macht.«“ (Aristoteles in: U: 14)

Die Sprache dient dazu, einander Veränderungen und Unterschiede zu markieren, die als nützlich/schädlich oder gerecht/ungerecht wahrgenommen werden, und das Gefühl des Guten und des Schlechten, das diesen Urteilen zugrunde liegt, zu begründen. Bestimmte Handlungen, die man selbst tut, werden als nützlich wahrgenommen und bestimmte Handlungen anderer oder z.B. eine Naturkatastrophe werden als schädlich wahrgenommen.

Diese Fähigkeit, die Aristoteles den Besitz des *Logos* nennt, unterscheidet den Menschen vom Tier, das nur Stimme (*Phone*) besitzt, um Lust und Leid über in der Gegenwart Empfundenes anzuzeigen. Aber der reine Austausch mittels der Rede über das Gerechte und Ungerechte macht aus dem Menschen ein politisches Tier, kein literarisches. Um zu seinem Begriff des *literarischen Tiers* und der *Politik* zu kommen, arbeitet sich Rancière u.a. an Aristoteles und Platon ab. Die Politik als Problem hängt bei Aristoteles mit dem Prinzip der Gerechtigkeit zusammen.

Das Unvernehmen im Anfang der Politik und der politischen Philosophie

Die Gerechtigkeit als Prinzip existiert noch nicht auf der Ebene des Austauschs von nützlichen oder schädlichen Dingen zwischen Individuen. Natürlich können sich die Menschen auf dieser Ebene Unrecht antun, aber es gibt kein äußerliches Prinzip der Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit des Austauschs.

„Die Gerechtigkeit als Prinzip der Gemeinschaft [...] beginnt [...] dort, wo es darum geht, was die Bürger gemeinsam besitzen, und dort, wo man sich um die Weise kümmert, in welcher die Formen der Ausübung und der Kontrolle der Ausübung dieser gemeinsamen Macht verteilt sind. [...] Sie ist die Wahl des Maßes selbst, nach dem jeder Teil nur den Anteil nimmt, der ihm zukommt.“ (U: 17)

Das Maß der Gerechtigkeit der griechischen Philosophen sagt, dass jedem Gemeinschaftsteil der Anteil der gemeinsamen Macht zukommt, der dem entspricht, was er selbst an Nützlichem, an „*Wert*“ (U: 19) der Gemeinschaft beisteuert (vgl. U: 17). Wo es etwas Gemeinsames gibt, stellt sich notwendig die Frage, wem welcher Anteil zukommt, wenn dieses Gemeinsame fortbestehen soll. Die arithmetische Logik, das Mehr oder Weniger im Austausch von Individuen, ordnet sich in Fragen der Gemeinschaft der geometrischen proportionierenden Logik, den *vollen* Anteilen an der Gemeinschaft, unter. Das Problem der Politik und der politischen Philosophie, die dieses Problem lösen will, beginnt erst mit der Idee eines Gemeinschaftskörpers bzw. Gemeinwohls. Die Politik hat es so

gesehen mit einer grundsätzlichen Rechnung zu tun, die an die sinnliche Wahrnehmung der Gemeinschaft herangetragen wird. Ausgehend vom Gemeinschaftskörper, der als Volumen betrachtet wird, lautet die Frage, welcher Teil der Gemeinschaft dem Gemeinschaftskörper wie viel (im Sinne eines Volumens) einbringt und darum ein Recht auf so viel der Macht an der Gemeinschaft hat (vgl. U: 19).

Rancière vermutet nun, dass diese Rechnung eine „grundsätzliche Verrechnung [mécompte]“ (U: 19) im Sinne einer falschen Rechnung oder Verzählung ist und verwendet den Hauptteil seines Werks „Das Unvernehmen“ dafür, das Unvernehmen, das mit dieser Verrechnung einhergeht, herauszuarbeiten (vgl. ebd.).

„Das Unvernehmen ist nicht der Konflikt zwischen dem, der weiß, und jenem, der schwarz sagt. Es ist der Konflikt zwischen dem, der »weiß« sagt, und jenem, der auch »weiß« sagt, aber keineswegs dasselbe darunter versteht bzw. nicht versteht, dass der andere dasselbe unter dem Namen der Weiße sagt.“ (U: 9f.)

Um das Unvernehmen in der Verrechnung der Anteile in der Politik, wie sie sich die politische Philosophie vorstellt, aufzuzeigen, greift Rancière die Entwicklung der attischen Demokratie im alten Griechenland auf.

Der Anteil der Anteillosen und die Entdeckung des Prinzips der Gleichheit

Es waren zuerst die Athener und die Reformen des Solon und des Kleisthenes die der Herrschaft des Reichtums eine Grenze setzten durch die Abschaffung der Möglichkeit „für die *Oligoi*, ihre Schuldner zur Sklaverei zu erniedrigen“ (U: 20) und den „Männer[n] ohne Eigenschaften“ (U: 21) ein Anrecht an der Herrschaft zu geben.⁷ Erst dieser Schritt richtete das Volk als eigenen Teil der Gemeinschaft ein. Aber welchen Anteil bringt das Volk in die Gemeinschaft ein?

Aus Sicht derer die etwas haben - Reichtum oder Tugend -, haben die Armen oder das Volk ‚Anteil [...] an nichts‘. Sie haben keine eigenen „positiven Anspruchsrechte [...] - weder Reichtum noch Tugend“ (U: 21), sie haben allein die Freiheit, die allen zukommt, die sie einbringen können (ebd.). Weil in dieser Freiheit, „die allen Bürgern zukommt“ (ebd.) das Besondere des Volkes liegt und das Volk wahrnimmt, dass diese Freiheit allen zukommt, nimmt es sich als das Ganze wahr. „[Es] setzt seinen Namen [...] mit dem Namen der Gemeinschaft selbst gleich“ (ebd.) und entdeckt die Gleichheit.

⁷ Siehe auch Meier (1978: 5).

Aus Sicht der Reichen liegt das Unrecht darin, dass sich das Volk mit dem Ganzen gleichsetzt (vgl. U: 21-23). Sie werden nicht als Reiche gezählt. Aus Sicht der Armen bzw. des Volkes liegt das Unrecht darin, nicht gezählt zu werden (vgl. U: 22). Sie werden nicht als Menschen wahrgenommen, die etwas zur Gemeinschaft beisteuern könnten, weil sie aus Sicht derer, die etwas haben, nichts haben.⁸ Die Politik existiert noch nicht dadurch, dass eine Gemeinschaft nach dem gerechten Maß proportiert werden soll, sie existiert, weil bzw. wenn diese Ordnung durch eine unmessbare Größe, „eine besondere Proportion“ (U: 27) gestört wird. „Diese[m] Anteil der Anteillosen, der nichts und alles ist.“ (U: 28) Das ist das Unvernehmen und die falsche bzw. „doppelte Rechnung“ (U: 19), die der Politik nach Rancière zugrunde liegt. Die Politik wird zum einen ausgehend vom Gemeinwohl als proportionierende Rechnung der Anteile gesehen und zum anderen als Gleichsetzung des Vielen (des Volkes) mit dem Ganzen. „[D]iese unmögliche Gleichheit des Vielen und des Ganzen, die die Aneignung der Freiheit als Eigenes des Volkes erzeugt. Diese unmögliche Gleichheit ruiniert in Folge die ganze Ableitung der Teile und Anrechte, die die Polis bilden.“ (U: 23)

Das demokratische Übel: Die fehlende Grundlage der Demokratie

Aus Sicht der Reichen oder des Philosophen Platon ist die Einrichtung eines Anteils der Anteillosen nicht möglich. Sie erscheinen als Menschen der Ordnung. Die Reichen, weil sie, wenn sie an der Gemeinschaft als Reiche teilhaben wollen, vom Gedanken einer Ordnung der Gemeinschaft mindestens in Reiche und Nicht-Reiche ausgehen müssen, Platon, weil er nach Rancière als Philosoph das Ziel einer wohlgeordneten, harmonischen Gemeinschaft ausgehend von der Idee des Guten bzw. des Gemeinwohls anstrebt. Beide behaupten: „[E]s gibt keinen Anteil der Anteillosen.“ (U: 27) Aus Sicht der Reichen und des Philosophen Platon ist diese „Gleichheit zwischen Beliebigen“ (U: 28), die behauptet wird, wenn es Politik gibt, ein „Übel“ (ebd.).

„Das Übel liegt darin, dass bei der Volksversammlung jeder Schuster oder Schmied aufstehen kann, um seine Meinung darüber abzugeben, wie diese Schiffe zu steuern oder wie diese Befestigungen zu bauen sind, und mehr noch über die gerechte oder ungerechte Weise, diese für das Gemeinwohl zu nützen. Das Übel ist nicht das *immer Mehr*, sondern das *jeder*

⁸ Die Wahrnehmung der Reichen ist geprägt durch den Besitz von etwas. Die gleiche Freiheit als Behauptung bzw. als Potential (oder die gleiche Intelligenz als Behauptung bzw. als Potential, um etwas vorwegzugreifen) können sie nicht wahrnehmen, ohne ihre Identität als Reiche aufzugeben.

Beliebige, die brutale Offenbarung der äußersten *Anarchie*, auf der jede Hierarchie beruht.“

(U: 28)

Um zum Prinzip der Demokratie nach Rancière zu kommen, soll an dieser Stelle kurz innegehalten werden. Rancière macht dies in seinem Werk „Der Hass der Demokratie“ (2012) mit dem Kapitel „Die Politik oder der verlorene Hirte“.

Es gibt keinen natürlichen Herrschaftstitel, kein göttliches oder natürliches Gesetz, das die Verteilung der Plätze für das Gemeinsame regelt und legitimiert (vgl. U: 28; HD: 50f.). In der Familie herrschen natürlicherweise die Alten über die Jungen, im Wettkampf die Stärkeren über die Schwächeren und im Wissen die Gelehrten über die Unwissenden (vgl. HD: 49f.). Ist das Gemeinsame als Familie oder als Wettkampf oder als philosophisches Wissensproblem zu verstehen? Weder noch, es ist im Grunde etwas Zufälliges, das durch die Entscheidung von Beliebigen, sich zusammenzuschließen, entstanden ist. Jede gesellschaftliche Ordnung, die aufbauend auf dieser Entscheidung entsteht, ist kontingent, d.h., sie könnte auch anders aussehen oder nicht einmal existieren. Damit es Politik als Frage der legitimen Aufteilung der Macht am und über das Gemeinsame gibt, muss noch etwas hinzukommen. Entweder ein Mythos (vgl. HD: 56), eine „Lüge, die eine gesellschaftliche Natur erfindet, um der Gemeinschaft eine *Arche* zu geben“ (U: 29)⁹ oder die Macht des Zufalls, „die Auslosung der Regierenden“ (HD: 56). Bezogen auf das Gemeinsame gibt es keine natürliche Grundlage, die die einen legitimiert über die anderen zu herrschen, weil das Gemeinsame keine natürliche Grundlage, kein natürliches Gesetz hat, von dem sich diese Legitimierung ableiten könnte. Bezogen auf das Gemeinsame gibt es einen zusätzlichen Titel, der allen zukommt. „[D]er anarchische Titel [...], die Macht, die diejenigen eigen ist, die weder zum Regieren bestimmt sind, noch zum Regiertwerden“ (HD: 57). Von einer kontingenten Gesellschaft kann sich nur eine kontingente Regierung ableiten. Deshalb muss der Zufall als Legitimierung hinzukommen oder es muss die Kontinuität der ursprünglichen Kontingenz der Gesellschaft und der Gleichheit der Macht der Menschen verdeckt und gekappt werden.

⁹ Mit *Arche* bzw. *Arkhé* bezeichnet Rancière mit Hannah Arendt „zugleich den ‚Anfang‘ und das ‚Gebot‘“ (HD: 48). Es meint im Zusammenhang der Gesellschaft eine Anfangsbestimmung oder -erzählung, aus der sich das Gebot für eine gesellschaftliche Ordnung und damit auch die Legitimierung für die Machtaufteilung ergibt.

Das Prinzip der Demokratie: Die Gleichheit der Macht

Das Prinzip der Demokratie ist im Grunde das Prinzip der Gleichheit der Macht. Nicht bloß als schöner Gedanke, sondern als Tatsache, die in allen sozialen Beziehungen am Werk ist:

„Die Gleichheit ist keine Fiktion. Ganz im Gegenteil, erfährt sie jeder Höhergestellte als die banalste aller Realitäten. Es gibt keinen Herren, der nicht riskiert, dass sein Sklave ihm wegläuft, während er schläft, es gibt keinen Menschen, der nicht fähig wäre, einen anderen Menschen zu töten, es gibt keine Kraft, die sich durchsetzt, ohne sich legitimieren zu müssen und die somit eine irreduzible Gleichheit anerkennen muss, damit die Ungleichheit funktioniert.“

(HD: 58f.)

Jeder Mensch *besitzt* nur die Macht, die damit einhergeht, was er kann.¹⁰ Jede weitere Macht, die einem Menschen zugesprochen wird oder die er sich selbst zuschreibt, ist *geliehen*. Die Lehrerin, die das Gefühl hat, eine Klasse zu lenken und eine autoritäre Macht zu haben, täuscht sich, wenn sie dieses Phänomen der Führung einer Macht zuschreibt, die sie selbst besitzt. Die Schüler:innen sehen in ihr eine übergeordnete Person, der sie mit ihren Körpern folgen sollen. Die Macht der Schüler:innen, die darin liegt, was sie mit ihrem Körper, ihrer Stimme, ihren Bewegungen und ihrer Aufmerksamkeit können, diese Macht wird folglich als Ergänzung zu dem, was die Lehrerin will, geliehen. Die Macht der Schüler:innen komplementiert das Phänomen der Führung. Man mag einwenden, dass ein Zwang, ein gewaltsamer Druck vorliegen mag, damit die Schüler:innen der Lehrerin ihre Macht leihen. Das ändert aber nichts daran, dass die Lehrerin nicht mehr und nicht weniger Macht besitzt als die einzelnen Schüler:innen. Jede Ungleichheit und Errichtung einer Herrschaftsordnung ist nur aufgrund dieser gleichheitlichen Macht von Beliebigen möglich.

„Es gibt Ordnung, weil die einen befehlen und die anderen gehorchen. Aber um einem Befehl zu gehorchen, bedarf es mindestens zwei Dinge: man muss den Befehl verstehen, und man muss verstehen, dass man ihm gehorchen muss. Und um das zu tun, muss man bereits dem gleich sein, der einem befiehlt. Dies ist die Gleichheit, die jede natürliche Ordnung aushöhlt.“ (U: 29)

Für die Demokratie, die das Prinzip der Gleichheit der Macht anerkennt, folgt: Nur der Zufall und die Begrenzung durch Zeit bzw. den nächsten Zufall kann den Erhalt von

¹⁰ Im Französischen bedeutet das Wort „pouvoir“ zu können, das Können oder die Macht.

Macht am Gemeinsamen und über andere Menschen legitimieren. Die Demokratie ist zuerst die Anerkennung des Prinzips der Gleichheit der Macht zwischen Beliebigen in der Praxis, bevor sie die Wahl aller und die Rücksicht auf immer mehr Bedürfnisse und Wünsche ist. „Die Demokratie ist die spezifische Macht, die diejenigen gemeinsam ausüben können, die keinen Titel haben, um über andere zu herrschen.“ [Übers. JH] (TI: 198) Das heißt im Umkehrschluss, dass man keine Demokratie ausüben kann, wenn man sich legitimiert glaubt, andere beherrschen und dominieren zu können.

Die symbolische Ordnung

Gehen wir also weiter. Das Übel, dass die Politik auf dieser demokratischen Gleichheit fußt, dieses Übel versucht Platon nach Rancière zu bekämpfen, indem er die unmathematische Gleichheit zwischen Beliebigen als arithmetische Gleichheit darstellt. So gesehen bedeutet die Demokratie, dass jeder mehr Macht bekommt, seinem Hunger nach *Mehr* nachzugehen (vgl. U: 28). Und in der Tat, was zwingt die Reichen, die ihren Besitz in die Gemeinschaft einbringen, oder die Experten, die ihr Wissen in die Gemeinschaft einbringen, das Volk als Vielzahl politischer Wesen, die fähig sind, das Rechte und das Unrechte auszusprechen, und nicht als hungrige Tiere wahrzunehmen? Nichts. Der Gewinn der Freiheit durch die Aufhebung der Sklaverei durch Schuldknechtschaft reicht nicht.

„Denn vor den Schulden, die die kleinen Leute in die Abhängigkeit von den Oligarchen führen, gibt es die symbolische Verteilung der Körper, die sie unter zwei Kategorien aufteilt: jene, die man sieht, und jene, die man nicht sieht; jene von denen es einen *Logos* – ein erinnertes Wort, eine aufzustellende Rechnung – gibt, und jene, von denen es keinen *Logos* gibt; jene, die wirklich sprechen, und jene, deren Stimme, um Freude und Leid auszudrücken, die artikulierte Stimme nachahmt.“ (U: 34)

Die Wahrnehmung des Volkes als „»große[s] Tier«“ (U: 33) von Platon versucht den *demos*, das erscheinende Volk und die Menschen, aus dem er besteht, in die Unmündigkeit zurückzuwerfen (vgl. ebd.). Der Schritt in die Mündigkeit und der Behauptung der Gleichheit kann nur eine Einladung gegenüber denjenigen sein, die der Gruppe diese Gleichheit absprechen. Es ist nach Rancière genau das, was die Plebejer erlebten.

Politik als Frage nach der Sprache selbst – Die Szene der Plebejer

Die Plebejer waren der Großteil der Gesellschaft im alten Rom, die Bauern, Handwerker, aber auch wohlhabendere Händler, die zwar als Bürger zählten, aber aus allen politischen Angelegenheiten von den Patriziern, dem Adel, ausgeschlossen wurden. Rancière greift

die Erzählung Ballanches über den Konflikt der beiden Gruppen an der Stelle des Rückzugs der Plebejer auf den Aventin auf. Nach der gesellschaftlichen *Arche* der Patrizier war es unmöglich mit den Plebejern über das Gemeinwesen zu sprechen, weil „sie [nicht] sprechen [...], weil sie Wesen ohne Namen sind, ohne *Logos*, d.h. ohne symbolische Einschreibung im Gemeinwesen“ (U: 35).

„Was machen die am Aventin versammelten Plebejer angesichts dessen? Sie [...] errichten eine andere Ordnung, eine andere Aufteilung des Sinnlichen, indem sie sich nicht als Krieger, die anderen Kriegern gleich sind, sondern als sprechende Wesen konstituieren, die dieselben Eigentümlichkeiten haben wie diejenigen, die sie ihnen absprechen. Sie führen somit eine Reihe von Sprechakten aus, die jene der Patrizier mimen: sie sprechen Verwünschungen und Vergötterungen aus; sie wählen einen unter ihnen aus, um *ihre* Orakel zu befragen; sie geben sich Repräsentanten, indem sie ihnen neue Namen geben. Kurz, sie verhalten sich wie Wesen, die Namen haben. Sie entdecken sich, in der Weise der Überschreitung, als sprechende Wesen, mit einer Sprache begabt, die nicht einfach Bedürfnisse, Leiden und Zorn ausdrückt, sondern Intelligenz beweist.“ (U: 36)

Der Aufteilung des Sinnlichen der Patrizier stellen die Plebejer eine zweite entgegen. Dadurch werden ihr Fluss und ihre Natürlichkeit unterbrochen. Es gibt eine Gleichzeitigkeit von zwei Bühnen – eine, auf der die Plebejer nicht als sprechende Wesen wahrgenommen werden, und eine, auf der die Plebejer zeigen, dass sie sprechende Wesen sind –, es gibt damit die Frage, ob es eine gemeinsame Bühne gibt, auf der Patrizier und Plebejer sich als sprechende Wesen begegnen können.

Die Qualität, die das Volk bzw. die Plebejer einbringen, „ist eigentlich der Streit“ (U: 22). „[E]in Streit, der sich auf die Zählung seiner Teile bezieht, selbst noch bevor er sich auf ihre »Rechte« bezieht.“ (Ebd.) Es ist der Streit zweier Wahrnehmungsweisen, zweier Welten, die nicht miteinander vereinbar sind. Der Wahrnehmungsweise der Ungleichheit mit der Verteilung und Aufrechnung der Anteile und derjenigen der Gleichheit, des Teils, der sich mit dem Ganzen gleichsetzt, die das Denken in Anteilen ruiniert. Um der Ungleichheit eine Sichtbarkeit zu verleihen, ohne sie durch eine andere zu ersetzen, muss ihr Gegenteil behauptet werden: Die Gleichheit aller im Namen der Freiheit bzw. einer Fähigkeit, die allen zukommt.¹¹ Erst dieses Erscheinen eines Volkes und seiner Einrichtung

¹¹ Politik ist nicht das Erscheinen *des* Volkes, sondern *eines* Volkes, das eine Gleichheit mit allen Menschen behauptet, und dadurch einem Unrecht Sichtbarkeit verleiht. Die Rufe von PEGIDA „Wir sind das Volk“ sind nach Rancière nicht Politik, sondern der Versuch einer Minderheit, eine andere polizeiliche Ordnung mit anderen Ausgrenzungsvorstellungen, in dem Fall Rassismen, auszurufen (vgl. IKR: 11).

eines Anteils der Anteillosen mitsamt seiner Behauptung der Gleichheit konstituiert eine strittige, aber gemeinsame Welt (vgl. U: 22) und eine „politische Gemeinschaft“ (U: 24).¹² Der Streit gibt der Trennung in diejenigen mit Namen und *Logos* und diejenigen ohne Namen und *Logos* eine Sichtbarkeit und erschafft eine Berührung zweier Welten, wo vorher keine war.

Die Frage der Politik ist somit zuerst „die Frage nach der Sprache selbst“ (U: 35). In der Erzählung der Plebejer „[ist] die wesentliche Frage die, ob es eine gemeinsame Szene gibt, wo Plebejer und Patrizier über etwas debattieren könnten“ (ebd.). Die politische Subjektivierung der Plebejer war der erste Schritt. „[E]s sind atypische Patrizier, die kommen, um zu sehen und zu hören, was sich auf dieser von Rechts wegen nicht existenten Bühne abspielt.“ (U: 36) Sie geben der gemeinsamen Szene eine Chance, die sich derart entfaltet, dass die Plebejer Menenius Agrippa aufmerksam zuhören, als er ihnen die Fabel der wesentlichen Ungleichheit der Patrizier und Plebejer erzählt. Damit verwickelt er sich in einen Widerspruch, muss er doch voraussetzen und erlebt es auch, dass die Plebejer ihn verstehen können, während die Fabel exakt das Gegenteil ausdrücken will (vgl. U: 37, 45).

Mit der Szene stellt Rancière moderne politische Theorien wie die politische Ökonomie, die Vertragstheorie oder die Kommunikationstheorie ins Abseits, die alle etwas voraussetzen, was nicht vorausgesetzt werden kann. „Die Politik ist zuerst der Konflikt über das Dasein einer gemeinsamen Bühne, über das Dasein und die Eigenschaften derer, die auf ihr gegenwärtig sind.“ (U: 38) Habermas setzt in seiner Kommunikationstheorie bspw. den Gesprächsgegenstand und die Gesprächspartner:innen voraus. Für Rancière steht aber genau das in der politischen Diskussion (vgl. WD: 45) bzw., wenn es Politik gibt, infrage: die „Sprechsituation [...] und ihre Handelnde [selbst]“ (U: 38). Nach der „Weise des menschlichen Zusammenseins“ (ebd.) der Patrizier gibt es die Plebejer als Gesprächspartner nicht.

¹² Die Existenz der Politik oder eines Politischen Ortes hängt folglich von der Kraft eines solchen Volkes ab. Christian Meier arbeitet für die attische Demokratie heraus, dass das Volk um gegen den Adel politisch als Kraft eine Chance zu haben, diese aus einer gemeinsamen Bürgerschaft und der „*présence civique*“, also einer Anwesenheit der Bürgerschaft ziehen musste (vgl. Meier 1978: 20). Diese sich wiederholende Anwesenheit bedeutete den Prozess der Entwicklung einer politischen Identität (vgl. ebd.). „Ein aus bestimmten Gründen entstandenes Engagement in der Politik muß für viele so bestimmend, verpflichtend und umgekehrt auch erfüllend gewesen sein, daß die Politik sie dann ihrerseits engagierte.“ (Ebd.)

Polizei und Politik

Im Kern der politischen Diskussion liegt nach Rancière ein Konflikt von „zwei Welten, die in einer einzigen beherbergt sind“ (U: 38), von „zwei Typen der Aufteilung des Sinnlichen“ (U:38f.), d.h., von zwei Weisen, dem Gemeinsamen Sinn zu geben.

„Es gibt eine Art des Zusammenseins, die nach ihren »Eigentümlichkeiten« die Körper auf ihren Platz und an ihre Funktion verweist, nach ihrem Namen oder dem Fehlen ihres Namens, dem »logischen« oder »phonischen« Charakter der Töne, die ihrem Mund entweichen. Der Grundsatz dieses Zusammenseins ist einfach: es gibt jedem den Teil, der ihm zukommt, nach der Offenbarkeit dessen, was er ist. Die Weisen des Seins, die Weisen des Tuns und die Weisen des Sagens – oder des Nicht-Sagens – verweisen genau aufeinander.“ (U: 39)

Mit dem Begriff *Polizei* benennt Rancière „die Gesamtheit der Vorgänge, durch welche sich die Vereinigung und die Übereinstimmung der Gemeinschaften, die Organisationen der Mächte, die Verteilung der Plätze und Funktionen und das System der Legitimierung dieser Verteilung vollziehen“ (ebd.). Diese Definition bricht mit der Gewohnheit, diese Vorgänge mit dem Wort „Politik“ zu bezeichnen. Rancière greift an dieser Stelle Michel Foucault auf, geht aber noch einen Schritt weiter. Die Polizei prägt nicht nur die Körper im Sinne einer Disziplinierung, sondern bestimmt auch die „Regel ihres Erscheinens“ (U: 41), sowie die „Eigenschaften der Räume“ (ebd.), in denen die Menschen bestimmten Tätigkeiten nachgehen (vgl. ebd.). Der Arbeiter hat traditionellerweise am Arbeitsplatz Teil, durch die „Entlohnung seiner Arbeit“ (ebd.), die Schülerin hat traditionellerweise an der Schule teil, durch die Benotung ihrer Leistung. Die Polizei impliziert eine „organische Sicht der Gesellschaft“ (WD: 65). Die Menschen werden einer oder mehrerer Gruppen zugeordnet, die bestimmte Funktionen in der Gesellschaft einnehmen und bestimmte Plätze (vgl. WD: 59). Sie definiert, was als Ganzes und wer wo möglich ist und was bekommt. Natürlich gibt es auch noch auf diesem Gebiet einen Kampf (vgl. WD: 76), aber nach Rancière sollte er nicht unter den Begriff der *Politik* fallen (vgl. U: 39f.).

Im Sinne eines produktiven Ganzen, das sich aufrechterhält, müssen Entscheidungen über die „Ordnung der Körper“ (U: 41) getroffen werden. Der Begriff der *Polizei* ist in einem „»neutrale[n]«, nicht abwertende[n] Sinn“ (U: 40) zu verstehen. Trotzdem kann eine Ordnung der anderen um ein Vielfaches vorzuziehen sein.¹³ Nichtsdestotrotz liegt die Logik

¹³ „[D]ie beste [Polizei] ist übrigens nicht die, die der angeblich natürlichen Ordnung der Gesellschaft folgt oder der Wissenschaft der Gesetzgeber, sondern diejenige, die die Einbrüche der gleichheitlichen Logik am häufigsten von ihrer »natürlichen« Logik abgelöst haben.“ (U: 42)

der Polizei darin, eine Ordnung der Körper und der Fähigkeiten aufzustellen. Sie verhandelt und vergleicht *volle* Körper (vgl. WD: 59; U: 46). Ihr Prinzip ist die Ungleichheit.

Mit dem Begriff der *Politik* bezeichnet Rancière die der Polizei „widerstrebende“, sie unterbrechende Tätigkeit,

„diejenige, die die sinnliche Gestaltung zerbricht, wo die Teile und die Anteile oder ihre Abwesenheit sich durch die Annahme definieren, die darin *per definitionem* keinen Platz hat: die eines Anteils der Anteillosen.“ (U: 41)

Die Behauptung eines Anteils der Anteillosen bedeutet das Einbringen einer leeren Eigenschaft, die allen zukommt, in die sinnliche Gemeinschaft. Ihr Prinzip ist die demokratische Gleichheit, das Aufscheinen lassen einer „symmetrischen Beziehung“ (AoU: 94) und die Voraussetzung einer Kompetenz jedes Beliebigen, an der politischen Gemeinschaft teilhaben zu können (vgl. AoU: 95).

Die politische Tätigkeit bedeutet zwangsläufig die Entfernung eines Körpers von *seinem* Ort in der Gesellschaft, d.h. von seiner üblichen Funktion oder Funktionen und dem, wofür er sich dort für fähig hält oder gehalten wird, oder sie bedeutet die Entfernung eines Ortes von der Funktion, die er im geregelten Ablauf einnimmt. Eine Straße wird zum Versammlungsort, anstatt Grundlage des Verkehrsflusses zu sein, eine Bahnhofshalle wird Veranstaltungsort, anstatt Umschlagplatz von Reisenden zu sein, usw. Diese Umgestaltungen der sinnlichen Dinge sind nicht *per se* politisch. Sie sind es, wenn sie Ausdruck der Praktik sind, „die von der Annahme der Gleichheit jedes sprechenden Wesens mit jedem anderen und durch die Bemühung, sie zu bewahrheiten, geleitet sind“ (U: 42). Das Einbringen des Anteils der Anteillosen ist das Einbringen einer Wahrnehmungsweise, nach der ein Mensch nicht funktionierender Körper in einer Gesellschaft der Ungleichheiten, sondern Mensch unter Gleichen ist. Ein politisches Subjekt übernimmt im Besonderen, d.h. lokal, die Aufgabe, die universelle Gleichheit der Menschen zu behaupten und die Fähigkeit jedes Beliebigen zur Sprache (*Logos*) zu verifizieren. Es erinnert die polizeiliche Ordnung an die ihr zugrundeliegende Gleichheit und stellt eine Begegnung der zwei Logiken her. Dies sorgt für eine Verschiebung, mitunter für ein Kippen des „Gleichgewicht[s] von Ungleichheit und Gleichheit“ (AoU: 109). Politisches Handeln ist eine „positive Praxis“ (ebd.), sodass Todd May (2008) von einer „aktiven Gleichheit“ bei

Rancière spricht.¹⁴ Diese positive Praxis „schreibt Gleichheitseffekte in unsere Gesetze und Praktiken ein. Und diese Einschreibungen erlauben wiederum neue politische Konflikte und neue Handlungsweisen.“ (AoU: 109).

Das literarische Tier

Die Wahrnehmung des Menschen als Menschen wird nach Rancière durch seine Fähigkeit zum Wort und zur Sprache bestimmt. Jede gesellschaftliche Ordnung von Körpern erschafft ein Unrecht, weil sie sagt und so tun muss, *als ob* dieser Körper nur hier sein kann und dieser nur dort, *als ob* dieser Körper sprechen und denken kann und jener nicht, und *als ob* dieser fähig ist, das Ganze zu lenken und dieser nicht. Natürlich wird man noch als Körper wahrgenommen, die Frau, die eine reproduzierende und erzieherische Funktion in der Gesellschaft einnimmt oder der Arbeiter, der produzierend tätig ist (vgl. U: 47f.), aber daraus folgt nicht, dass die Frau auch als Mensch wahrgenommen wird, der teilhat an der „gleichen Fähigkeit der sprechenden Wesen im Allgemeinen“ (U: 54) und der über das Gemeinsame mitreden kann. Dasselbe gilt für den „Flüchtling“, der in einem für ihn sprachlosen Niemandsland feststeckt. Ist er nur ein Opfer von Umständen und eine gesellschaftliche Herausforderung oder auch ein Wesen der Sprache?¹⁵

Der Streit um die Wahrnehmung der „Sprachfähigkeit“ (WD: 44) bildet den Kern der Politik. Wie gelingt es nach Rancière, die eigene gleiche Menschlichkeit zu behaupten, gegenüber denen, die sie einem absprechen?

Das Ausüben einer Tätigkeit an einem bestimmten Platz geht mit einer bestimmten Sprache und Weise einher, auf Dinge zu achten und miteinander zu handeln. Durch die Übernahme von Wörtern, die man für die gesellschaftliche Funktion nicht braucht, durch die Übernahme oder die Erfindung von Metaphern, zeigt sich ein Mensch als literarisches Tier (vgl. AoU: 126). In der Literatur geht es nach Rancière darum, Analogien herzustellen, „ein Leiden gegen ein anderes zu tauschen“ (AoU: 127) oder schlicht die Empfindung einer Situation gegen die Empfindung einer anderen Situation einzutauschen, in der man sich wiederfinden kann. Darauf weist der Neologismus und die Metapher der Massenschülerhaltung hin – im Sinne des Ausdrucks: *Wir sehen nicht nur das, was wir nach der*

¹⁴ Theorien von der Gleichheit, die auf Verteilungsgerechtigkeit zielen (*distributive justice*), bauen auf einem passiven Begriff der *Gleichheit* auf. *Gleichheit* wird dort als ein Anspruch verstanden, als eine Forderung gegenüber dem Staat oder anderen Menschen.

¹⁵ <https://qantara.de/artikel/der-syrische-fl%C3%BChtling-nather-henafe-alali-ich-bin-das-elend-des-21-jahrhunderts> [abgerufen am: 04.03.2024].

Logik der Polizei bestimmt sind zu sehen, wir sehen auch das, was jeder Beliebige sehen kann, und können uns in Bezug dazu setzen.

Ebenso stellt der Schreiner Gauny einen „Antrag auf Universalität“ (U: 67) als er sich die Zeit nimmt, seinen Arbeitsalltag aufzuschreiben und in einer Arbeiterzeitung zu veröffentlichen (vgl. AoU: 128f.). Es geht nicht darum, sich gegen die eigene Arbeiter:innen- oder Schüler:innenidentität zu richten, sondern darum, sich von der mit dieser Identität einhergehenden *Auftrittsform* zu entfernen.¹⁶ Es geht zum einen darum, sich als literarisches Tier zu zeigen, dass die „Fähigkeit zu sinnlichen Operationen [besitzt]“ (AoU: 126) und zum anderen darum, Wörter zu erfinden, „durch die jene, die nicht zählen, gezählt werden und so die geordnete Aufteilung von Sprache und Stummheit durcheinander bringen, die aus der politischen Gemeinschaft ein ‚schönes Lebewesen‘ machten, eine organische Ganzheit“ (PL: 57).

Die Aufrechnung des wohlgeordneten, „harmonischen“ Gesellschaftskörpers und seiner Teile bedarf der *vollen* Wörter, bei denen festgelegt ist, welche Körper und welche Funktion(en) damit gemeint sind. „Die demokratische Verrechnung besteht darin, Wesen, die in Bezug auf jede funktionale Zählung der Körper überschüssig sind, in Umlauf zu bringen, zum Beispiel das Wort ‚Proletarier‘, das Blanqui dem Staatsanwalt als Antwort auf die Frage nach seinem Beruf gibt.“ (Ebd.) „Gegen diese Antwort wendet der Präsident sofort ein: »Das ist doch keine Profession«, nur um genauso schnell den Angeklagten antworten zu hören: »Das ist die Profession von dreißig Millionen Franzosen, die von ihrer Arbeit leben und keine politischen Rechte haben.«“ (U: 49) „Dieses leere Wort ohne Referenten gestaltet einen politischen Raum, einen Raum fiktionaler Körper, die jede geordnete Zählung der gesellschaftlichen Körper, ihrer Plätze und Funktionen übersteigt.“ (PL: 57) Während der *demos* die organische, proportionale Aufteilung des Ganzen

¹⁶ Rancière verwendet an dieser Stelle das Begriffspaar *Konsens* und *Dissens*. *Konsens* verstanden als handeln, erleben und sprechen nach der Offensichtlichkeit dessen, was man nach der polizeilichen Ordnung ist (vgl. WD: 65; U: 39). *Dissens* verstanden als „Abspaltung des praktischen Wissens eines Berufs von der Bindung an eine Lage, Neugliederung des sich der Herrschaft anpassenden Arbeiterkörpers und schließlich Revolutionierung des Gleichgewichts von Lust und Unlust, Vergnügen und Schmerz“ (AoU: 126). Er umgeht somit den Schritt, Politik zu psychologisieren. Es sind nicht die Unterdrückten oder eine Gruppe mit einer bestimmten Identität oder Kultur, die ein politisches Subjekt werden und letztlich mit diesem gleichzusetzen sind (vgl. U: 48; EM: 43). „Politik [ist] zuerst die Handlung von Subjekten [...], die unabhängig der gesellschaftlichen Teile und Anteile erscheinen.“ (EM: 43) Politische Subjektivierung ist immer ein „Des-identifizierungsprozess“ (AoU: 107), ein Moment des Dissenses, der häufig durch ein Bestaunen der umstehenden Menschen bezeugt wird. Ein Staunen, dass das Aufzeigen eines Unrechts bezeugt, das in dem Abstand liegt zwischen dem Anteil der gesellschaftlichen Funktion und dem Nicht-Vorhandensein bzw. plötzlichem Vorhandensein in der Gemeinschaft der Sprechenden Wesen (vgl. U: 48).

ruiniert durch die Gleichsetzung des Vielen mit dem Ganzen im Namen der Gleichheit, ruiniert der Name „Proletarier“ die harmonische Aufrechnung des Ganzen, indem er „diesen Anteil der Anteillosen [subjektiviert], der das Ganze von ihm selbst unterscheidet“ (U: 50). Die literarische Fähigkeit ist, neue Wörter und neue Namen in Umlauf zu bringen, die aus der Sicht der polizeilichen Logik keinen Sinn ergeben, die dem Konsens, der organischen Sicht der Gesellschaft,¹⁷ eine zweite Sicht entgegenstellen, die sich am Ganzen, an der Gleichheit und dem Unrecht, nicht gezählt zu werden, orientiert. Nur durch diese literarische Fähigkeit kann es das Unvernehmen im Anfang der Demokratie und der Politik nach Rancière geben.

Die Gruppe junger Menschen, die den Bildungsgang organisiert hat, hat sich die „Demokratische Stimme der Jugend“ genannt. Sie meint damit nicht, alle Menschen unter 18 Jahren, die kein Recht haben zu wählen – Mitglied im Verein können alle Menschen bis 28 Jahren werden – sie meint nicht alle Schüler:innen oder Student:innen, sondern alle jungen Menschen, denen ein Mitspracherecht an den gemeinsamen Angelegenheiten abgesprochen wird. Sie meint „den Abstand zwischen dem Anteil der [Jugend] [im Original: Arbeit, Anm. JH] als gesellschaftlicher Funktion und der Abwesenheit des Anteils derer, die sie ausführen, in der Definition des Gemeinsamen der Gemeinschaft“ (U: 48). Sie kreiert ein Unvernehmen zwischen der Bedeutung des Wortes „Jugend“ aus Sicht der Gesellschaft, der Verteilung der Plätze, und der Bedeutung des Wortes „Jugend“ aus Sicht der Politik und der Gleichheit. Damit definiert sie „ein Subjekt des Unrechts“ (U: 50). Ein Unrecht, das darin liegt, dass man in der Gemeinschaft der Menschen mit *Logos* nicht zählt.

Der Mensch ist nach Rancière „ein politisches Tier, weil er ein literarisches Tier ist“ (AoU: 126). Die politische Tätigkeit fußt auf der literarischen Tätigkeit, neue Wörter und Sichtweisen in Umlauf bringen, die es erlauben, dem Abstand von Ungleichheit und Gleichheit eine Sichtbarkeit zu geben und „die Verhältnisse zwischen der Ordnung der Wörter und der Ordnung der Körper, die den Platz eines jeden bestimmen, aufzulös[en]“ (U: 48).

¹⁷ „[Der Konsens] ist das Regime [des Sinnlichen], in dem die Teile als bereits gegeben, ihre Gemeinschaft konstituiert und die Zählung ihre Worts als identisch mit ihrer linguistischen Performanz vorausgesetzt wird.“ (U: 112)

Die Metapher der Bühne und die (ästhetische) Praxis des »Als-ob«

Damit es Politik gibt, braucht es die Berührung der polizeilichen Logik und der gleichheitlichen Logik (vgl. U: 44). Dies sind immer Kommunikationssituationen, bei denen die Existenz der Kommunikationspartner und die „Annahme des Verstehens“ (U: 68) selbst strittig sind. Der Kontext und das Verhältnis der Gesprächspartner:innen hängt quasi noch in der Luft, die Bühne muss erst errichtet werden. Nicht nur die Entfaltung der Argumentation ist von Bedeutung, sondern gleichzeitig die Errichtung bzw. der Streit um die Metapher, die die Kommunikationspartner in ein Verhältnis setzt (vgl. U: 64, 68).¹⁸ Sind die jungen Menschen, die fordern: „Gebt die Bildung frei!“, und die ihre Bildungsvisionen der Öffentlichkeit mitteilen, nur Schüler:innen, Schulabbrecher:innen oder Schulabsolvent:innen, die ihren Frust rausschreien, oder sind sie ernst zu nehmende Gesprächspartner:innen? Die politische Praxis lebt durch die „Praktik des *Als-ob*“ (U: 101).¹⁹ Ein Subjekt tut so, *als ob* es ein sprechendes Wesen ist, und es tut so, *als ob* es eine gemeinsame Bühne und eine gemeinsame Sprachfähigkeit mit denen gibt, die ihm diese Sprachfähigkeit absprechen (vgl. ebd.). Folglich kommt es zur „Veränderung eines Erfahrungsfeldes, das durch eine gewisse Verteilung der Fähigkeiten gekennzeichnet ist“ (MG: 108; vgl. U: 47). Daraus ergibt sich keine Garantie, als gleiches sprechendes Wesen anerkannt zu werden, aber es erschafft den Raum und den Fall einer Verhandlung der Universalität.

Fazit: Das Prinzip der Demokratie in der Verknüpfung von Politik, Literatur und Ästhetik

In diesem Sinne sind Politik, Literatur und Ästhetik, im Sinne der „Konstruktion der Bühne und [...] der Konstruktion der Sprecher“ (AoU: 100) bei Rancière verknüpft: Die Behauptung der Gleichheit mit allen Menschen, das Aufzeigen einer argumentativen und poetischen Sprachfähigkeit und die Veränderung der Aufteilung des Sinnlichen.²⁰

¹⁸ „Die Argumentation [lässt] [...] zwei Ideen aufeinander folgen, [...] die Metapher [lässt] [...] eine Sache in einer anderen sehen.“ (U: 68)

¹⁹ Die soziale Praxis funktioniert nach Rancière ebenfalls nach dem „»Als-ob«-Modus“ (AoU: 120). „Es klappt mit der Ungleichheit, wenn man an sie »glaubt« und seine Hände, seine Augen und sein Gehirn im Einklang mit der Aufteilung der Positionen gebraucht.“ (Ebd.)

²⁰ Rancière verwendet den Begriff der *Ästhetik* nicht zur Bezeichnung der schönen Künste o. ä., sondern mit Bezug auf die Aufteilung des Sinnlichen, auf die Erscheinungsformen von Orten und Sprech-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen: „Im weiten Sinne spreche ich von einer ‚Ästhetik der Politik‘, um

Das Wesen der Politik und der Demokratie liegt nach Rancière in der Behauptung und Verifikation der Gleichheit der Menschen durch ein politisches Subjekt. Es liegt in der Verantwortungsübernahme für das Prinzip der Gleichheit und in der Errichtung einer Aufteilung des Sinnlichen, die diejenigen, die einem die Gleichheit absprechen, einladen, mit einem als Gleiche ins Gespräch zu kommen. Die Demokratie ist eine aktive, kreative, ästhetische und weltenschaffende Kraft (vgl. TI: 201). Bevor sie eine Regierungs- oder Gesellschaftsform ist, ist sie die symmetrische eine Art und Weise, menschliche Beziehungen zu gestalten (vgl. AoU: 94). Die Demokratie ist die Methode, die die Macht der demokratischen Gleichheit erkundet, das kollektive Handeln derjenigen, die sich als Gleiche betrachten. Die demokratische, politische Tätigkeit erinnert die Gesellschaft an ihre Kontingenz und die demokratische Gleichheit der Menschen. Die Bedingung dieses kollektiven Handelns ist die Annahme, „dass man sich an gleiche Wesen wendet, an Wesen, fähig uns zu verstehen, weil sie über die gleiche Intelligenz verfügen“ [Übers. JH] (TI: 71). Mit Joseph Jacotot ist Rancière auf einen Professor und Philosophen gestoßen, der durch Zufall auf die Annahme der Gleichheit der Intelligenz während seiner Unterrichtspraxis Anfang des 19. Jahrhunderts gestoßen ist und der dies zum Anlass nahm, die pädagogische Weltansicht radikal zu hinterfragen. In dem Zuge entwickelt er eine eigene Bildungsphilosophie und Unterrichtsmethode. Rancière greift dessen Geschichte und Gedanken (im Sinne der Methode der Gleichheit) als Gesprächspartner in seinem Werk „Der unwissende Lehrmeister“ (2007) auf. Um zu einem Begriff der *Bildung* bei Rancière zu kommen und um seine lerntheoretischen Gedanken nachzuvollziehen, soll im nächsten Kapitel diese Annahme und ihre Genealogie weiter untersucht werden.

darauf hinzuweisen, dass die Politik vor allem ein Kampf um die sinnlichen Gegebenheiten selbst ist.“ (WD: 24)

Bildung denken mit Jacques Rancière

Die Methode der Gleichheit – Rancières Kritik an der Pädagogik

Der Begriff der *demokratischen Gleichheit* nach Rancière lässt sich bis hierhin erstens ausgehend von der Kontingenz jeder Gesellschaft als die gleiche Eigenschaft der Menschen, zu regieren und regiert zu werden, verstehen und zweitens als die gleiche Fähigkeit zur Sprache und zum Verstehen, die jegliche Ordnung überhaupt möglich macht. Hier schließt sich die Annahme einer Gleichheit der Intelligenz an.

Der Beginn eines intellektuellen Abenteuers

In seinem Werk „Der unwissende Lehrmeister“ (2007) beschäftigt sich Rancière mit der Annahme der Gleichheit der Intelligenz und wie sie die Lernsituation rekonfiguriert. Bevor wir uns die Lernsituation genauer anschauen, drängt sich die Frage auf: Wie kommt man darauf, anzunehmen, dass ein unwissender Mensch jemandem etwas lehren könnte?

„Im Jahre 1818 erlebte Joseph Jacotot, Lehrbeauftragter für französische Literatur an der Universität von Löwen, ein intellektuelles Abenteuer.“ (UL: 11) Zu dem Zeitpunkt konnte er kein Niederländisch sprechen. Machtpolitische Veränderungen in Frankreich hatten ihn ins Exil gezwungen. Eine Gruppe von Studierenden wünschte bald, dass er ihnen die französische Sprache beibringe. Trotz der scheinbaren Unmöglichkeit wollte er ihrer Anfrage nachkommen. Eine „gemeinsame Sache“ (UL: 12) musste gefunden werden. Mit der zweisprachigen Ausgabe des „Telemach“, einem Buch, das viele griechische Sagensgeschichten enthielt, wurde Jacotot fündig und ein philosophisches Experiment begann. Er ließ die Studierenden das Buch mithilfe der Übersetzung lesen und das Lesen wiederholen, bis sie in der Lage waren, es nachzuerzählen. Abschließend fordert er von ihnen, auf Französisch ihre Gedanken zu dem Gelesenen aufzuschreiben.

„»Wie war er nicht erstaunt zu entdecken, dass diese auf sich selbst angewiesenen Schüler sich ebenso gut aus diesem Schlamassel gezogen hatten, wie es viele Franzosen getan hätten! Brauchte man nur zu wollen, um zu können? Waren also alle Menschen virtuell fähig zu verstehen, was andere gemacht und verstanden hatten?«“ (UL: 12)

Ein Zufall der Erfahrung führte dazu, dass Jacotot die Selbstverständlichkeit der Funktion der Erklärung im Lernprozess hinterfragte (vgl. UL: 14). Die Studierenden hatten ohne seine Erklärung gelernt. Das war eine Tatsache.

Der Mythos der Pädagogik – Die Teilung der Intelligenz

Schauen wir uns die Konfiguration der Lernsituation mit der Funktion der Erklärung an. Bspw. könnte der Lerngegenstand in diesem Gedankenspiel ein Buch oder heutzutage ein wissenschaftliches Paper sein. Die Erklärung setzt voraus, dass sie benötigt wird, um den Gegenstand zu verstehen. Aber was unterscheidet das Paper von der Erklärung? Auch letztere ist eine Zusammenstellung von Wörtern. Muss nicht auch die Erklärung erklärt werden und so weiter?

„Die Logik der Erklärung beinhaltet also das Prinzip eines unendlichen Regresses: Die Verdoppelung der Gründe hat keinen Grund, jemals aufzuhören. Was die Regression beendet und dem System seine Grundlage gibt, ist ganz einfach, dass der Erklärende als Einziger darüber entscheidet, an welchem Punkt die Erklärung selbst erklärt ist.“ (UL: 14)

Die Erklärende errichtet eine Distanz „zwischen *lernen* und *verstehen*“ (UL: 15) und gibt sich die Macht über das Urteil, das entscheidet, wann etwas verstanden wurde, wann der unendliche Regress beendet ist. Wer etwas erklärt und mit dieser Funktion akzeptiert wird, der gibt einer Situation erfolgreich den Sinn, dass sie die Person ist, die eine Überlegenheit besitzt, während die anderen bei sich eine Unterlegenheit annehmen (vgl. UL: 34).

„Jemandem etwas erklären heißt, ihm zuerst zu beweisen, dass er nicht von sich aus verstehen kann. Bevor die Erklärung ein Akt des Pädagogen ist, ist sie der Mythos der Pädagogik, das Gleichnis einer Welt, die in Wissende und Unwissende geteilt ist, in reife Geister und unreife Geister, fähige und unfähige, intelligente und dumme.“ (UL: 16f.)

Der Lerngemeinschaft wird wie der Gesellschaft der Patrizier und Plebejer eine *Arche* gegeben. Nur, dass diese *Arche* die Welt nicht in sprechende und nicht sprechende Wesen einteilt, sondern in „eine niedrigere und höhere Intelligenz“ (UL: 17). Die erste ist die Intelligenz des kleinen Kindes. Ausgehend von eigenen „Gewohnheiten und Bedürfnisse[n]“ (UL: 17) nimmt es durch Zufall wahr, schaut hin, hört zu, probiert aus, erinnert sich, nimmt auseinander, setzt wieder zusammen, wiederholt und bekommt Reaktionen auf seine Versuche. Die zweite ist die Intelligenz derjenigen, die Gründe und Begriffe kennen, um einen Lerngegenstand methodisch zu zerlegen, „vom Einfachen zum Komplexen, vom Teil zum Ganzen“ (UL: 17). Aus Sicht der zweiten Intelligenz wird z.B. gesagt: Man kann nur Musik erschaffen, wenn man die Harmonielehre kennt und um die Harmonielehre zu kennen, muss man verstehen, was ein Akkord ist usw. Die höhere Intelligenz erlaubt der Lehrmeisterin ihre Kenntnisse an die „intellektuellen Fähigkeiten des

Schülers [anzupassen]“ (ebd.) und zu überprüfen, ob der Schüler verstanden hat und bereit für den nächsten Schritt ist. Das ist nach Rancière „das Prinzip der Erklärung“ (ebd.).

Verstehen – Übersetzen oder den Grund begreifen?

Die sich selbst überlassene Schülerin geht ohne Geländer vor. Die Sorge der Erklärenden lautet, dass sie sich durch ihr zufälliges Tasten nur verlieren kann. Aber bevor der Mensch ein zufällig tastendes Tier ist, ist er ein Wesen, das auf etwas, das mit einer Absicht an ihn gerichtet ist, intentional antworten will (vgl. ebd.). Er ist ein Wesen, das etwas, das an ihn gerichtet ist, z.B. eine Rede, ein Buch oder eine bestimmte körperliche Bewegung, in eine eigene Handlung *übersetzen* will; eine Handlung, in der sich Ersteres wiedererkennen lässt. Per Definition kann es sich nicht um eine exakte Kopie handeln. *Übersetzen* bedeutet, etwas aus einem Medium in einem anderen Medium wieder aufscheinen zu lassen. Beim Übersetzen eines Textes in eine andere Sprache ist die andere Sprache das andere Medium. Beim Lernen ist das andere Medium bspw. die eigene Sprache oder der eigene Körper und die Materialien, die man mit ihm umgestalten kann.

„Verstehen ist immer nur übersetzen, das heißt ein Äquivalent eines Textes geben, aber nicht seinen Grund. Es gibt nichts hinter einer geschriebenen Seite, keinen doppelten Boden, der die Arbeit einer *anderen* Intelligenz, die des Erklärenden, erfordern würde; es gibt keine Sprache des Lehrmeisters, keine Sprache der Sprache, deren Wörter und Sätze die Macht hätten, den Grund der Wörter und Sätze eines Textes zu sagen.“ (UL: 20)

Was mit „Sprache (hinter) der Sprache“ gemeint ist, ist eine zergliedernde Sprache, die einem sprachlichen, erlebbaren Phänomen beigelegt wird. Die Harmonielehre ist ein Analysewerkzeug mit verschiedenen Elementen, das der hörbaren musikalischen Sprache beigelegt wird. Sie ist nicht mit der Musik gleichzusetzen oder als ihr eigentlicher Grund zu erklären. „Die Karte ist nicht das Territorium“ wie Gregory Bateson (1985) jetzt sagen würde.²¹

Analysewerkzeuge entspringen der Verstandestätigkeit. Mit *Verstand* ist die rationalisierende, einteilende, Regeln, Prinzipien, d.h. Muster hinter den sinnlichen Erscheinungen feststellende und diese Einteilungen wieder verknüpfende Fähigkeit gemeint. Etwas

²¹ Wenn der Lernwille darin besteht, die Harmonielehre, und was man mit ihr machen kann, zu lernen, dann ist dagegen nichts einzuwenden, sich mit ihr zu beschäftigen. Wenn aber der Wille darin besteht, Musik (*Territorium*) (kennen) zu lernen, dann ist es eine Lüge, diese auf die Analysewerkzeuge (*Karten*) wie die Harmonielehre oder den Quintenzirkel zu reduzieren. Es braucht nicht zu verwundern, dass der Unterricht zu eigentlich sinnlichen Phänomenen anschließend so (sinnlich) stumpf wird.

einzuteilen, Regeln aufzustellen, etwas wieder auf bestimmte Weise verknüpfen, all das ist nur möglich, wenn ein zweites Medium zur Verfügung steht: Eine geschriebene, bildhafte, darstellende oder gesprochene Sprache. Verstandestätigkeit ist übersetzende Tätigkeit. Das Eine wird im Anderen wieder aufscheinen lassen, ohne dass das Eine mit dem Anderen gleichzusetzen wäre. An dieser Stelle, dem Zergliedern und wieder Verknüpfen, liegt das Unvernehmen darüber, was mit „Lernen“ gemeint ist. Setzt der Lernprozess an der Stelle bereits zergliederter Elemente ein, die als der Grund von etwas betrachtet werden, oder setzt er am Lerngegenstand selbst an? (Die Harmonielehre bei der Musik oder die Musik selbst, die Grammatik bei der Sprache usw.) Der Schüler müsste in der Folge beweisen, dass er diese Elemente richtig verknüpfen kann, damit „Musik“ oder damit „Sprache“ herauskommt. Dann wird geurteilt, dass er den Grund von etwas verstanden hat. Was er jedoch eigentlich verstanden hat, ist die Anwendungsweise der ihm präsentierten Elemente bzw. Begriffe.

Entscheidend ist, ob die Lernwillige mit einem komplexen Phänomen konfrontiert wird oder mit einem komplizierten, das einem komplexen Phänomen beigelegt wird.²² Alle komplexen Phänomene sind sinnlich und lassen sich unterschiedlich zergliedern und übersetzen. Wenn die Lernende mit einem komplexen Phänomen konfrontiert wird, dann übt sie durch die Praxis der Übersetzung und des Antworten-Wollens ihr gesamtes Verstandesvermögen. Wenn die Lernende hingegen mit einem komplizierten Phänomen konfrontiert wird, dann übt sie sich nur in der zusammensetzenden Verstandestätigkeit und versucht, die Regel der Anwendung der Elemente zu verstehen. Wobei die von den Lehrenden gegebenen Lösungen als Urteil dieses Erlernens der Anwendung fungieren. Die Verstandestätigkeit ist folglich doppelt reduziert. Sie ist *reduziert um* die sinnliche Dimension – das komplexe Phänomen wird sich nicht mehr um seiner selbst willen genau angeschaut, genau hingehört, abgelaufen, abgetastet – und sie ist *reduziert um* die eigene Urteilskraft, weil weder selbst entschieden werden muss noch selbst entschieden werden kann, wann eine Ausführung gelungen ist.

Jacotot nennt diese Konfrontation der Lernenden mit einfacheren Teilen, sogenannten „Gründen“, „*Verdummung*“ (UL: 23). Es entsteht eine Abhängigkeit der Intelligenz der

²² Das Experiment von Jacotot hat gezeigt, dass die Studierenden nur mit den Wörtern, die sie aus dem Buch „Telemach“ gelernt hatten, über das Buch sprechen konnten (vgl. UL: 20). Es ist folglich nicht nötig dem komplexen Phänomen eine komplizierte Sprache beizulegen. Sie werden sicher nicht alle die gleichen Wörter aus dem Buch gezogen haben, sondern die, die für sie jeweils eine Bedeutung hatten und die sie brauchten, um das zu sagen, was sie über das Gelesene dachten und für wichtig erachteten.

Lernenden zur Intelligenz des Lehrenden. Sie braucht ihn für die Elemente und für das Urteil, auf dem richtigen Weg zu sein.²³

Was meint man mit dem Wort „Verstehen“? Das ist die entscheidende Frage. Meint man mit „Verstehen“, das Übersetzen von etwas mit Elementen, die man selbst findet (nicht notwendigerweise selbst *erfindet*) oder meint man mit „Verstehen“, das Anwenden-Können von Elementen, von einer Sprache der Sprache, die ein anderer einem vorgesetzt hat? Geht man von einer gleichen Intelligenz aus, die bei der Erschaffung eines Menschenwerks genauso wie bei seiner Übersetzung tätig ist, oder teilt man die Intelligenz in eine niedrigere und eine höhere?

Die Annahme, dass es diese Sprache der Sprache gibt und dass die einen sie besitzen und die anderen nicht, schafft als Ausgangspunkt eine Machthierarchie zwischen den Menschen in der Lerngemeinschaft. Sie bedeutet die Verantwortungsübernahme für die Annahme der Ungleichheit und für das (Aus)üben des Prinzips der Ungleichheit. Diese Praxis nennt Rancière (UL: 23) mit Jacotot „*Verdummung*“.

Emanzipation

In der Lernsituation mit einem lernenden und einem lehrenden Menschen gibt es folglich zwei Willen und zwei Intelligenzen (vgl. UL: 23). Im Experiment von Jacotot „hatte sich ein reines Verhältnis von Wille zu Wille etabliert: ein Verhältnis der Herrschaft des Lehrmeisters, das ein gänzlich freies Verhältnis der Intelligenz des Schülers zu jener des Buches zur Folge hatte – diese Intelligenz des Buches war auch das einzig Gemeinsame zwischen Lehrmeister und Schüler“ (ebd.). Jacotot *wollte* von den Studierenden, dass sie das Buch lesen und anschließend ihre Gedanken dazu aufschreiben. Die Studierenden *wollten* Französisch lernen. Jacotot musste seine Intelligenz aus dem Spiel lassen. Der Lernakt bestand rein aus der Intelligenz der Lernenden, die sich mit dem komplexen Phänomen des Buches und folglich mit der Intelligenz, die es geschaffen hatte, abmühte. Die Lernenden versuchten, es zu zergliedern, einen Sinn daraus zu ziehen und verstandene

²³ Der Glaube an die Wichtigkeit dieser Methode des Weitergebens von „Intelligenz“ bzw. von Wissen kommt vermutlich daher, dass durch die mit Verstand gewonnen Erkenntnisse dessen, was wir „Naturwissenschaft“ oder „Geisteswissenschaft“ nennen, Handlungen mit großer Wirkung erzielt werden können. Technische Werkzeuge werden erfunden, Staaten werden errichtet usw. Es steckt ein guter Wille dahinter, diese Macht weitergeben zu wollen. Paradoxerweise geht er genau dem Gedanken der Aufklärung – „*Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!*“ [Herv. JH] (Kant 1977: 53) – entgegen. Während bestehende Einteilungen weitergeben werden und überprüft werden soll, dass sie verstanden wurden, hält man den Verstand des Schülers von der eigenen Tätigkeit ab. Man hält ihn davon ab, auf die ganze Intelligenz, die in ihm selbst steckt, aufmerksam zu werden und sie zu üben. (Siehe auch ebd.: 54).

Wörter wieder auf eine bestimmte Weise zusammenzusetzen, in einer Weise, die ausdrückte, was sie selbst dazu dachten. Der Lehrmeister Jacotot besaß das Buch nicht. Er besaß das Buch nicht in dem Sinne, als er hätte festlegen können, welcher Sinn und welches Wissen aus ihm zu ziehen sei. Das bedeutet nicht, das alles Geschriebene über das Buch gleich gut ist. Das Buch ist die gemeinsame Grundlage, sodass sich nachvollziehen lässt, wo ein Wort und seine Bedeutung hergenommen wurden, und wo mit weniger Aufmerksamkeit vorgegangen wurde.

Es stellt sich die Frage, wofür der Lehrmeister in dieser Lernsituation benötigt wird. Zum einen für den Zwang des Willens, der den Lernenden hilft, sich auf den Weg zu machen und auf dem Weg zu bleiben, und zum anderen, um den aufmerksamen Gebrauch ihrer Intelligenz zu verifizieren. Dieses Auf-dem-Weg-Bleiben und aufmerksame Gebrauchen der eigenen Intelligenz nennt Rancière *suchen* (vgl. UL: 46). „Wer sucht, findet immer“ (ebd.), nur nicht notwendig, was er sucht oder finden soll (vgl. ebd.). Der Lernende zergliedert und „findet irgendetwas Neues, das er mit der *Sache* in Beziehung bringt, die er bereits kennt“ (ebd.). „Lehrmeister ist derjenige, der den Sucher auf *seinem* Weg bleiben lässt, auf dem er alleine sucht und nicht aufhört zu suchen.“ (Ebd.)

Emanzipation bedeutet „die anerkannte und aufrechterhaltene Differenz dieser zwei Verhältnisse, den Akt einer Intelligenz, die nur sich selbst gehorcht, selbst wenn der Wille einem anderen Willen gehorcht“ (UL: 24). Emanzipieren bedeutet, „den Schüler [...] dazu [zu] zwing[en], seine eigene Intelligenz zu gebrauchen“ (UL: 25), nicht gewaltsam, sondern durch eine Unnachgiebigkeit, eine Strenge, die sich daraus speist, dass man sich der Macht einer Intelligenz bewusst ist, die sucht, genau hinschaut, etwas findet, etwas Weiteres findet und wieder zusammensetzt.²⁴ „Der Unwissende wird allein lernen, was der Lehrmeister nicht kann, wenn der Lehrmeister glaubt, dass er es kann und ihn dazu verpflichtet, seine Fähigkeit zu aktualisieren.“ (UL: 26) Ob der Lehrmeister wissend oder unwissend in der gemeinsamen Sache ist, ist letztlich egal. Der emanzipierende Lehrmeister glaubt nicht eigentlich an die Lernende, sondern er glaubt zuerst an das Prinzip der Emanzipation. Er bringt das Bewusstsein der Macht der Annahme der Gleichheit der Intelligenz in die Lernsituation (vgl. UL: 53), er glaubt daran, dass die Lernende am Prinzip der Emanzipation teilhaben kann, und er lädt sie unaufhörlich ein, mitzumachen. „Die

²⁴ Mein Klavierlehrer sagt bspw.: *Du hast gute Ohren, nutze sie!*

Emanzipation ist das Bewusstsein von dieser Gleichheit, dieser Gegenseitigkeit, die einzig der Intelligenz erlaubt, sich durch Verifizierung zu aktualisieren.“ (UL: 53)

Aus diesem Blickwinkel heraus kann im nächsten Schritt die Methode der Gleichheit und Rancières Kritik an der Pädagogik verstanden werden.

Die Methode der Gleichheit und die Methode der Ungleichheit

Was lässt sich unter der Idee der Methode der Gleichheit oder der Ungleichheit verstehen? Ist beides nicht entweder eine „Tatsache“ oder ein „Ideal“, ein Ziel, das es zu erreichen gilt (vgl. AoU: 117)? Es kann versucht werden, dieses Ziel methodisch zu erreichen, aber das rechtfertigt noch nicht, von einer „Methode *der* Gleichheit“ zu sprechen. Um Gleichheit im Sinne von politischer gesellschaftlicher Gleichstellung oder um eine Gleichverteilung von Ressourcen oder Chancen zu erreichen, geht man von einer Ungleichheit aus, die es durch bestimmte Maßnahmen zu bekämpfen gilt. „Eine Methode ist immer die Verifikation einer Voraussetzung.“ (AoU: 122) Die Methode der Ungleichheit setzt den Menschen als ein Wesen voraus, das *ungleich* hat. Wenn es um das Haben von materiellen Ressourcen oder gesellschaftlichen Titeln geht, wäre es unsinnig davon auszugehen, dass alle Menschen das Gleiche haben. Die Methode der Gleichheit kann hier folglich nicht angesiedelt sein. Wenn es hingegen um Politik, um Lernen, um Kompetenz geht, stellt sich die Sache anders dar. Es geht dort um die Frage der *Fähigkeit* und *Unfähigkeit*. Es geht hier um die Frage, was ein Mensch sein kann und welche Grundfähigkeit er hat, die die Möglichkeit eines Könnens oder Nicht-Könnens bedingt. Kann er ein politisches, ein sprechendes, ein lernendes Wesen sein? Hier von der Ungleichheit auszugehen, bedeutet, davon auszugehen, dass es manche sein können und andere nicht oder dass manche mehr von der Voraussetzung bzw. Grundfähigkeit besitzen – wir können sie Intelligenz oder Wissen nennen – ein politisches Wesen sein zu können und andere weniger. Diese Stelle im Denken Rancières schließt an Debatten um die Frage nach einem Kriterium bzw. einer Rechtfertigung der Gleichheit der Menschen an. Seine Position zeigt hier Ähnlichkeit zu der von Anne Phillips, die dafür argumentiert, dass es keine Rechtfertigung braucht und nicht brauchen sollte, alle Menschen als Menschen zu behandeln bzw., dass die Gleichheit der Menschen nicht bewiesen werden müssen sollte (vgl. Phillips 2021: 58). Indem Rancièr Gleichheit und Gleichheit der Intelligenz als Annahmen definiert, die bestimmte Wirkungen haben, wenn nach ihnen gehandelt wird, geht er weiter

und gibt gute Gründe für eine Sicht, nach der die Menschen als gleich vorausgesetzt werden.

Der Kern der Methode der Gleichheit liegt folglich in der Voraussetzung und dem Bewusstsein der Gleichheit der Intelligenz. Er liegt in dem Bewusstsein, wie diese vorgeht und wozu diese Intelligenz fähig ist. Man nehme einen Lerngegenstand, der die Art der Benutzung der Intelligenz enthält, die man lernen will, und fange an (vgl. AoU: 122). Wahrnehmen, einteilen, Verknüpfungen erstellen, neu zusammensetzen, drüber sprechen oder malen – „Anything goes“ wie der wissenschaftliche Anarchismus mit Paul Feyerabend an dieser Stelle sagen würde –, das Urteil der Anderen vernehmen oder mit zeitlichem Abstand sein eigenes. Erneut wahrnehmen, sehen, ob man das Eine im Anderen wiederfindet. „Es gibt keinen besonders günstigen Ausgangspunkt“ (AoU: 123) behauptet die Methode der Gleichheit (vgl. AoU: 122). Sie ist der Glaube an die universelle Macht der Übersetzung. Diese ist es auch, die es den Plebejern oder dem Arbeiter erlaubt, die Sprachen anderer aufzugreifen und sich von seiner gesellschaftlichen Lage entsprechenden Auftrittform zu entfernen.

Demgegenüber liegt der Kern der Methode der Ungleichheit in dem Bewusstsein der Ungleichheit und der Unterlegenheit, zu der sie an der einen Stelle, und der Überlegenheit, zu der sie an der anderen Stelle führt (vgl. UL: 34). „Die Methode der Ungleichheit geht davon aus, dass man von einem bestimmten Punkt aus notwendig an einen anderen Punkt gelangt, wenn man einen Schritt nach dem anderen macht.“ (AoU: 122) Sie ist der Glaube an die Macht des Fortschritts.²⁵ Jeder kann fortschreiten, aber „man muss *diese Sache* lernen und dann das und noch dieses andere“ (UL: 33). Nach jedem Lernschritt tut sich hinter einem die Gruppe von Menschen auf, die ihn noch nicht gegangen ist, und vor einem eine Erklärung, die man noch nicht verstanden hat (vgl. UL: 34). Emanzipation und Verdummung sind nicht zwei Wege zu selben Ziel, sondern zwei unterschiedliche Prinzipien! Es sind zwei Weisen der Aufteilung des Sinnlichen, zwei Konfigurationen der Lernsituation. Eine, in der sich die gleiche Intelligenz im anderen Menschen, im Lerngegenstand usw. wiedererkennen kann, und eine, „wo ein Mensch zu einem anderen

²⁵ Diese Logik findet sich auch auf internationaler Bühne, nach dem mit Truman die Vorstellung von entwickelten und nicht entwickelten Ländern sowie das Ziel einer Welt von entwickelten Ländern etabliert wurde (vgl. Crewe & Axelby 2013: 13). Globale Fortschrittslogik und die pädagogische Logik basieren beide auf der Logik der Erklärung, dem Prinzip der Ungleichheit (vgl. EM: 233).

Menschen spricht, der ihm nicht antworten kann“ (UL: 55) oder wo ein Mensch zu einem anderen aufschaut, zu dem er nicht sprechen kann.

„Es gibt kein schöneres, kein lehrreicherer Schauspiel als einen Menschen, der spricht. Aber der Zuhörer muss sich das Recht bewahren, darüber nachzudenken, was er gerade gehört hat, und der Sprecher muss ihn dazu einladen (...) Der Hörer muss also prüfen, ob der Sprecher in diesem Moment Vernunft besitzt, ob er den Weg der Vernunft verlässt oder wieder zur Vernunft kommt. Ohne diese autorisierte Verifizierung, die durch die Gleichheit der Intelligenzen selbst erfordert wird, sehe ich in einem Gespräch nichts anderes als einen Diskurs zwischen einem Blinden und seinem Hund.“ (UL: 55)

Die Lernart und Konfiguration der Lernsituation der Emanzipation bezeichnet Rancière mit Jacotot „universellen Unterricht“ (UL: 26; vgl. UL: 55). *Emanzipation* und *Verdummung* entsprechen dem Begriff der *Politik* und dem der *Polizei* im Kontext der Lernsituation. Um tiefer zu durchdringen, wie emanzipatorische Praxis aussieht und mit welchen Annahmen über den Menschen und die Welt sie einhergeht, behandelt der nächste Abschnitt den universellen Unterricht. Diese Vertiefung unterstützt, das Fundament eines Begriffs der *Demokratiebildung* nach Rancière breiter auszulegen.

Der Universelle Unterricht

„Der universelle Unterricht ist zuallererst die universelle Bestätigung des Gleichen, die alle Emanzipierten, all jene erfahren können, die sich als Menschen denken, die allen anderen gleich sind.“ (UL: 55)

Dem entspricht eine weitere grundlegende Annahme: „Alles ist in allem.“ (UL: 55) Sie führt dazu, die Intelligenz „in jedem Menschenwerk [zu] [suchen]“ (ebd.), das Gefundene mit dem, was man bereits gelernt hat, zu verknüpfen (vgl. UL: 113) und die Intelligenz im anderen Menschenwerk übersetzen zu wollen (vgl. UL: 53).

Die Methode der Improvisation

Spontane Übersetzung, eventuell etwas hinzufügen, das ist die Methode der Improvisation. Lebendige Gefühle in mir oder erlebte Erfahrungen übersetze ich in eine Improvisation am Klavier oder in ein Gedicht, eine kleine Geschichte, einen kleinen Aufsatz oder ein Bild. Im freien Tanz oder Gespräch mit anderen nehme ich Bewegungen oder Worte des anderen wahr, ahme sie nach, indem ich ihnen mit eigenen Bewegungen oder Worten

folge, und füge eventuell eigene Bewegungen oder Worte hinzu, die der andere wieder aufgreifen kann.

Es wundert nicht, dass „Improvisationsveranstaltungen [...] ein wesentlicher Bestandteil des universellen Unterrichts [waren]: lernen, über jedes Thema zu sprechen, aufs Geratewohl, mit einem Anfang, einer Entwicklung und einem Ende“ (UL: 56). Ein Werk ist ein Ganzes mit Anfang und Ende. Improvisieren bedeutet zu üben, „zu beginnen und zu enden, sich selbst zu einem *Ganzem* zu machen, die Sprache in einen Kreis einzuschließen“ (ebd.). Jeder Mensch kann improvisieren: Ein gutes Gespräch mit einem wichtigen oder unbekanntem Menschen, ein geselliger Abend mit Freunden, aber das heißt noch nicht, dass er sich damit wohlfühlt zu improvisieren, wenn es darum geht, zu improvisieren. „Lernen zu improvisieren, das war zuerst *lernen, sich zu besiegen*, diesen Stolz zu besiegen, der sich als Bescheidenheit tarnt, um seine Unfähigkeit zu erklären, vor dem anderen zu sprechen – d.h., seine Weigerung, sich dessen Urteil zu unterwerfen.“ (Ebd.) Improvisieren bedeutet, zu üben, vor anderen zu dichten; nicht notwendigerweise mit Worten, sondern mit allen Mitteln, die zur Verfügung stehen.

„Die Improvisation ist die Übung, durch welche das menschliche Wesen sich erkennt und sich in seiner Natur als vernünftiges Wesen bestätigt, das heißt als Lebewesen, »das Wörter, Figuren, Vergleiche bildet, um das, was es denkt, seinesgleichen zu erzählen«. [...] Im Sprechakt übermittelt der Mensch nicht sein Wissen, er dichtet, er übersetzt und lädt die anderen dazu ein, es ihm gleichzutun. Er kommuniziert als *Handwerker*, als Benutzer von Wörtern wie von Werkzeugen. [...] Er kommuniziert als Dichter, als Wesen, das sein Denken mitteilbar, seine Emotion teilbar glaubt. Deshalb sind die Übung der Rede und die Auffassung jedes Werkes als Diskurs in der Logik des universellen Unterrichts eine Bedingung jedes Lernens. Der Handwerker muss von seinen Werken sprechen, um sich zu emanzipieren; der Schüler muss von der Kunst sprechen, die er lernen will. »Von den Werken der Menschen zu sprechen ist das Mittel, die menschliche Kunstfertigkeit zu kennen.«“ (UL: 81f.)

Alle Menschenwerke sprechen. Alle Menschenwerke können gesprochen werden. *Sprich und dichte mit Wort und Hand*, könnte die Maxime des universellen Unterrichts lauten.

Und auch ich übe, ein sprechendes Wesen zu sein

Freilich, wenn man versucht, über ein Bild zu sprechen, so sagt man nicht, dass man die Wahrheit darüber spricht, was der Künstler mit seinem Bild machen wollte. „Man übt sich nur darin, sich vorzustellen, was er gewollt haben könnte. Man verifiziert somit, dass alles *Machen-Wollen* ein *Sagen-Wollen* ist, und dass sich dieses *Sagen-Wollen* an jedes

vernünftige Wesen richtet.“ (UL: 83) Diese Vorstellungen von einem möglichen *Sagen-Wollen* mit den Mitteln der Wahl wieder gestalterisch mit Improvisationen in die Welt zu übersetzen, schafft nicht unbedingt große Kunstwerke – oder nur bei den geübtesten, wie einem Chopin oder Schubert, deren bekanntesten Klavierstücke auf Improvisationen beruhen –, aber darum geht es nicht. „[E]s geht darum, Emanzipierte zu machen, Menschen, die fähig sind zu sagen *und auch ich bin Maler*, eine Formel, in die keinerlei Hochmut einfließt, sondern im Gegenteil das richtige Gefühl der Macht jedes vernünftigen Wesens.“ (UL: 83) Und auch ich bin Maler, und auch ich bin Poetin bedeutet: „Und auch ich habe eine Seele, habe Gefühle meinesgleichen mitzuteilen.“ (Ebd.) Die Erfahrungen, die ein Mensch macht, regen etwas in ihm an. Es sind Gefühle, Wünsche, Hoffnungen usw. die in eine Erfahrung einfließen – und ein Menschenwerk ist immer eine Erfahrung, wenn sich darauf eingelassen wird, es wahrzunehmen. Darum kann die Seele im Menschen angeregt und wieder übersetzt werden. „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ (Kant 1977: 53), bedeutet auch, *habe Mut, dich deines eigenen Gefühls zu bedienen* – in dem Sinne, dass man beim Übersetzen fühlen muss, wo man hinwill. Zuerst, weil man versucht, das mögliche *Sagen-Wollen* eines anderen zu begreifen, und dann, weil man versucht, jenes in ein eigenes *Machen-Wollen* zu übersetzen.

„»Sobald [ein Mensch] kennt, was ihn bewegt hat, kann er sich darin üben, die anderen zu rühren, wenn er die Wahl und die Verwendung der Mittel der Mitteilung studiert. Das ist eine Sprache, die er lernen muss.«“ (UL: 84)

Und auch ich bin Maler bedeutet, *und auch ich übe, ein sprechendes Wesen zu sein.*

Das Prinzip der Gleichheit im universellen Unterricht

Der universelle Unterricht ist die Verlängerung der Politik in die Praxis des Lernens. Er bedeutet, ständig etwas von seinem Ort zu entfernen, etwas zu *über*-setzen, sich selbst in das Wagnis verschiedener Abenteuer zu begeben, der Musik, der Dichtung, des wissenschaftlichen Vortrags, der Malerei, des Handwerks, der Philosophie usw. Der universelle Unterricht geht davon aus, dass alles spricht, dass der Mensch ein Wesen ist, das sprechen will, und dass es immer die gleiche Intelligenz ist, die spricht. Auch er behauptet eine Universalität. Die gleiche Eigenschaft zu regieren und regiert zu werden, diese gleiche Macht jedes Beliebigen erweitert sich mit dem Gesagten hin zur geteilten Eigenschaft der Übersetzung und des Übersetzt-Werdens, zur gleichen Macht zu führen und zu folgen, zur Eigenschaft über Beliebiges mit Beliebigen zu sprechen bzw. dichten. Nur der Wille, dem Gespräch eine Richtung zu geben, es in andere Abläufe einzubetten, die gerade

stattfinden, verhindert, die chaotische Anarchie, die hieraus spricht. Alles Bisherige und auch ein möglicher Begriff der *Demokratiebildung* nach Rancière fußen auf diesem Willen und der Meinung der Gleichheit der Intelligenz. „*Der Mensch ist ein Wille, dem eine Intelligenz dient*“, schreibt Rancière (UL: 66). Bis hierhin wurde gezeigt, wohin die Annahme der Gleichheit der Intelligenz führen kann. Zur Vertiefung sollen der Begriff des *Willens* nach Rancière und die Gründe für die Annahme der Gleichheit der Intelligenz angeschaut werden.

Wille und Intelligenz

Der Wille, Mensch zu sein

Die Frage nach Rancières Verständnis des Willens ist nicht nur relevant, um das Fundament eines Begriffs der *Demokratiebildung* nach Rancière tiefer zu durchdringen, sondern auch, weil an Rancière die Frage gestellt werden kann, wo die Motivation für die Politik – und analog dazu für die Emanzipation – herkommen soll. Axel Honneth stellt in seiner Diskussion mit Jacques Rancière (AoU) ebene Frage, wie ein „universelles Bedürfnis nach Gleichheit motiviert sein soll“ (AoU: 82), das jedem politischen Handeln nach Rancière zugrunde liegt. Rancière erwidert, dass er sich nicht auf ein Verlangen nach Gleichheit im Menschen beruft, noch dass es um ein solches Verlangen geht (vgl. AoU: 93). Er muss eine geteilte Kompetenz annehmen, wenn er Politik aufbauend auf dem Anteil der Anteillosen definiert, die eine Eigenschaft in das Gemeinwesen einbringen, die allen zukommt. Damit etwas politisch ist, muss es sich auf ein Gleichheitsprinzip stützen (vgl. AoU: 95). Eine politische Gemeinschaft, die sich aktiv um die gemeinsamen Angelegenheiten kümmert, ist nur möglich, wenn es eine Fähigkeit gibt, aufeinander Bezug zu nehmen und sich die jeweiligen Vorstellungen von Freud und Leid, von der richtigen und der falschen Weise, mitzuteilen. Dieser Definition des Menschen als politisches Tier stellt Rancière hinzu, dass die Wahrnehmung des Menschen als sprechendes Wesen bestimmt, ob man sich zu dieser Gemeinschaft zählt oder dazugezählt wird bzw., ob man ganz faktisch an ihr teilhaben kann, weil die eigenen Worte als Rede und nicht als Lärm verstanden werden. Rancière legt das Unrecht in die Nicht-Zählung von Menschen. Dieses Unrecht kann nur erscheinen, wenn diese Menschen als sprechende Wesen wie alle anderen in Erscheinung treten und lokal – dort, wo sie in Erscheinung treten – eine universelle Gleichheit der Menschen behaupten. Rancière sagt, dass dies das Unrecht ist, das jede Gesellschaft notwendig und „unendlich“ (U: 51) in sich einschließt (vgl. ebd.). Er

muss folglich annehmen, dass jeder Mensch als sprechendes Wesen gezählt werden *will*. Rancière nimmt an, dass die Fähigkeit, die den Menschen zum Menschen macht und ihn als Menschen sich selbst und anderen gegenüber erfahren und wahrnehmen lässt, in der kumulierten Fähigkeit des Sprechens, des Übersetzens, der Bedienung seiner Sinne und seines Verstandes liegt. Ein Mensch kann folglich nur Mensch werden, wenn er Wege findet, diese Fähigkeit auszuüben. Es gibt bei Rancière kein anthropologisches oder psychologisches Verlangen nach Gleichheit. Es gibt einen Willen im Menschen, sich als Mensch zu erfahren, auch in der Gemeinschaft. Bevor es das Recht, moralischen Status und/oder Gleichstellung geben kann, gibt es das Recht, in der Gemeinschaft Mensch zu sein. Dieses Recht zieht sich aus der Definition des Menschen als sprechendes Wesen. Es hat keinen Richter (vgl. U: 51), nur die Erfahrung des Lebens. Es kann eine Selbstverständlichkeit sein oder es kann sein, dass seine Verkümmern niemals als Unrecht erscheint, weil es nie den Moment der politischen Subjektivierung gibt.

Wesen und Wirkung des Willens

Der Wille, Mensch zu sein, bedeutet, sich mit seiner Verstandes- und Gestaltungsfähigkeit, der Fähigkeit der Übersetzung von Beliebigem, erfahren zu wollen. Er bedeutet, als Intelligenz und als Körper in Erscheinung treten zu wollen. Der Wille ist folglich gleichzeitig immateriell und materiell. Er „[empfindet] sich in der Macht, die e[r] über sich selbst wie über den Körper ausübt“ (UL: 69).²⁶ Er „ist die Fähigkeit, sich zu bewegen, nach seiner *eigenen* Bewegung zu handeln, bevor er Instanz der Wahl ist.“ (Ebd.)

Der Wille ist nicht die Wahl zwischen „ich möchte zuhören“ oder „ich möchte tasten“. Der Wille ist der eigene Gedanke *und* die eigene Bewegung.

„»Ich möchte tasten und mein Arm streckt sich aus, [...] meine Finger spreizen sich oder schließen sich, um meinem Willen zu gehorchen. In dieser Tätigkeit des Tastens kenne ich nur meinen Willen zu tasten. Dieser Wille ist weder mein Arm noch meine Hand, nicht mein Gehirn und auch nicht das Tasten. Dieser Wille bin ich, meine Seele, er ist meine Macht, meine Fähigkeit.«“ (UL: 70)

Weil der Wille Bewegung des Körpers und Bewegung der Intelligenz – Gedanke – ist, hängt er von der Energie des Körpers durch Stoffwechselprozesse und der Gesundheit

²⁶ Dieser Begriff des *Willens* zeigt starke Ähnlichkeiten zum Begriff des *Selbst* bei Kierkegaard. Dieser definiert das Selbst als ein Verhältnis von Körper und Geist, das sich zu sich selbst verhält (vgl. Kierkegaard 1996: 13). Dieses *Sich-zu-sich-selbst-verhalten-Können* bei Kierkegaard ist die Macht über das eine wie über das andere bzw. über das Verhältnis der beiden.

des Gehirns und seiner Sinnesorgane, die die Bedingung für die Existenz von Gedanken sind, ab. Diese Abhängigkeit ändert nichts daran, dass altmodisch formuliert, „[d]ie Hand und die Intelligenz [...] [s]eine Sklaven [sind], von denen jeder seine Aufgabenbereiche hat. Der Mensch ist ein Wille, dem eine Intelligenz dient“ (ebd.). Genau genommen müsste es heißen: *Der Mensch ist ein Wille, dem eine Intelligenz und ein Körper dienen*. Der Wille ist es, der beide zusammenbringt.

Der Mensch existiert, indem er spricht, indem er versteht, indem er übersetzt und zuerst, indem er denkt. Er existiert, indem er sich denkt, welches Wollen, in dem, was er wahrnimmt, am Werk ist, und er existiert, indem er sein Denken mitteilen will. „[D]ieses Verlangen zu verstehen und sich verständlich zu machen“ (UL: 80) ist auch das Verlangen, „den Materialitäten der Sprache Sinn [zu] geben“ (ebd.). Es gibt keinen übergeordneten Sinn, keine übergeordnete Wahrheit, die dem Menschen seinen Platz im Ganzen zuweisen könnte. Alle Sprachen sind willkürlich, lautet die These (vgl. UL: 76). Das Denken muss sich mit dem Mittel von „Sprachen mit willkürlichen Bedeutungen vollbringen“ (UL: 78). „[D]ie menschliche Intelligenz [verwendet] ihre ganze Kunstfertigkeit darauf, sich verständlich zu machen und zu verstehen, was die Nachbarintelligenz ihm bedeutet, weil es keinen Code gibt, den die Gottheit gegeben hätte, keine Sprache der Sprache.“ (UL: 78) Sie muss das Denken des anderen erraten und das eigene mitteilen *wollen*. Die materialisierten Mitteilungen und die Gedanken, die in sie hineinfließen und die sie reproduzieren,

„sind der Effekt von zwei Willen, die sich gegenseitig helfen. So wird der Gedanke Rede, dann wird diese Rede oder dieses Wort wieder Gedanke; eine Idee wird zu Materie und diese Materie wird zu einer Idee; und das alles ist Wirkung des Willens.«“ (UL: 79)

Es ist nicht die Anhäufung von Wissen, sondern der Wille, diese Distanz der Sprache zu überbrücken, der die Menschen eint (vgl. UL: 74). Die Distanz besteht, weil der Sender nicht kontrollieren kann, wie sein Wort vom Empfänger verstanden wird. Der Sinn einer Kommunikation, die immer über Materialisierungen – und seien es nur die physisch vernehmbaren Wortlaute im Gespräch – stattfindet, dieser Sinn bestimmt sich erst durch die Weise der Befruchtung der Rede im Zuhörer durch dessen Willen (vgl. UL: 79).²⁷ Weil

²⁷ Diese Sicht auf Kommunikation entspricht sehr dem Kommunikationsverständnis nach der Systemtheorie Luhmanns. Nach dieser gibt es drei Selektionen im Kommunikationsakt: Die Selektion der Information und die Selektion der Art der Mitteilung durch den Sender – mit zweitgenannter wird auch das

ein Gedanke mittels Umgestaltung von Materie gesendet werden muss und Materie selbst nach gezielter Gestaltung eine Unendlichkeit an Unterschieden mit sich bringt, muss der Empfänger auswählen, was er denkt, was der Sender sagen wollte (vgl. UL: 80).²⁸

Der Blick auf den Kommunikationsakt zeigt: Es gibt nicht die Wahrheit, die sich einfach vom einen auf den anderen übertragen ließe. Darauf aufbauend befindet sich jeder Mensch auf seiner eigenen „Umlaufbahn“ (UL: 74) um die Wahrheit (vgl. ebd.). „»Die Wahrheit existiert durch sie selbst; sie ist, was ist, und nicht, was gesagt wird. Sagen hängt vom Menschen ab; aber die Wahrheit hängt davon nicht ab.« (Ebd.) Auf seiner eigenen Umlaufbahn zu sein heißt, dass man neue Wörter und Erfahrungen mit dem, was man schon erfahren hat, mit den Worten, deren Bedeutung man bereits versteht, verknüpfen muss. Die Verwendung der eigenen Intelligenz ist der Wille, auf der eigenen Umlaufbahn zu bleiben. Den Menschen als Menschen wahrzunehmen, heißt im Kontext des Unterrichtens zuerst, die Fähigkeit zur körperlichen und wahrheitssuchenden Bewegung seines Willens anzunehmen und zu respektieren (vgl. UL: 75).

Mit dem Begriff des *Willens* fallen üblicherweise zwei Dinge in eins, die auseinandergehalten werden sollten: Der Wille als Wahl innerhalb einer Menge von Optionen, z.B. Parteien auf dem Wahlzettel – und damit das Anstreben einer bestimmten Zukunftsvorstellung –, und der Wille als Fähigkeit zur *eigenen* Bewegung. Im Persönlichen zeigt sich der erste Wille z.B. als Stimme, Joggen zu gehen, weil jemand fit sein will, und auf internationaler Ebene zeigt er sich z.B. als Pariser Klimaabkommen, weil die Staatengemeinschaft das Ansteigen der globalen Klimatemperatur auf 1,5 Grad Celsius beschränken will bzw. wollte. Aus diesen Entscheidungen folgt nicht zwingend eine Bewegung. Der Wille als Fähigkeit zur *eigenen* Bewegung ist etwas anderes. Er ist nicht die begründete Entscheidung irgendwo hinzugehen, sondern er *ist* dieses Gehen, wenn es passiert bzw. er ist der direkte Befehl dazu. Der eigene Wille ist letztlich nicht auf Worte und eine Sprache der Sprache zurückzuführen. Das heißt nicht, dass sich ihm nicht mit Worten

Verhältnis, die Beziehung, der Kommunizierenden zueinander bestätigt oder versucht zu verändern – sowie die Selektion des Verstehens beim Empfänger und das Kommunizieren dieses Verstehens.

²⁸ Die Macht, den Sinn eines Kommunikationsaktes zu bestimmen, ist also geteilt. Folglich ist auch die Verantwortung für die Bedeutung und Qualität einer Erfahrung mit anderen Menschen, die immer mittels Kommunikation stattfindet, geteilt. Hierin liegt abermals ein Argument dafür, dass die Gleichheit der Macht der Menschen keine Fiktion, sondern erlebbare Realität ist.

genähert werden kann.²⁹ Aber ihn vollends erklären zu wollen hieße, ihm einen Grund zu geben und ihn von der (willkürlichen) Sprache abhängig zu machen. Es hieße, ihn von einer Errungenschaft der Intelligenz abhängig zu machen und das Verhältnis von Wille und Intelligenz umzudrehen. Wir können uns dem Willen mit Rancière nur beschreibend nähern: Der Wille ist etwas Bestimmtes, er kann bestimmen, und er ist unergründlich, ihm kann kein sprachlicher Grund gegeben werden.

Die Annahme der Gleichheit der Intelligenz ist tautologisch

Es könnte der Schluss folgen, die Annahme der Gleichheit der Intelligenz durch das Bisherige untermauert zu sehen. Sie muss aber eine Hypothese bleiben, weil ihre Rechtfertigung tautologisch wäre (vgl. UL: 64). *Sieh, alle können eine Rede äußern und die Rede eines anderen verstehen. Folglich besitzen sie alle die gleiche Intelligenz.* In der zweiten Aussage gibt es nicht mehr als in der ersten. Sie können es alle gleich, weil sie gleich sind. Oder, sie sind gleich, weil sie es gleich können. Ein Zirkel, der genauso für das Argument der Ungleichheit gilt (vgl. UL: 63f.). Die Tatsache, dass alle Kinder sprechen lernen, kann als Anzeichen der gleichen Intelligenz benannt werden, aber um die Gleichheit der Intelligenz aus ihr zu folgern, müsste eine zweite Tatsache hinzukommen, die mit der ersten verknüpft ist, z.B., „dass eines der Gehirne enger oder leichter als das andere ist“ (UL: 63).

Die Ungleichheit zu beweisen, gestaltet sich als ebenso schwierig. Entweder man führt sie auf materielle Unterschiede zurück, und zwar der Materie, die man im menschlichen Körper für das Maß seiner Intelligenz für zuständig hält, z.B. die Gehirnmasse. Wenn es aber einen wesentlichen Unterschied aufgrund einer Intelligenzmasse gäbe, so müsste sich die Welt dieser intellektuellen Überlegenheit und Unterlegenheit entsprechend sortieren, so wie bei der physischen Überlegenheit (vgl. UL: 62). Wenn die Intelligenz hingegen ein immaterielles Prinzip, eine unsterbliche Eigenschaft, ist, so lässt sich nicht für eine Unterscheidung in seinem Ausmaß argumentieren (vgl. UL: 62). Denn, „wie soll das, was immateriell ist, Sache des Mehr und des Weniger sein“ (ebd.)?

²⁹ Nur asymptotische Annäherungen existieren und immer ist eine andere Beschreibung möglich. Wie bezogen auf die Welt verschiedene Epistemologien (Bateson 1985: 616f.) möglich sind, manche jedoch anderen vorzuziehen sind, und manche gar in den Kollaps führen, so scheint es auch bei dem Versuch zu sein, den Willen, d.h., das Selbst des Menschen zu fassen. Bateson (1985: 421, 429) zeigt bspw. auf, wie die Sicht auf sich selbst, nach der man der „Kapitän der eigenen Seele“ ist, zu selbstzerstörerischen Konsequenzen führen kann.

Der universelle Unterricht ist die gemeinsame Praxis der Aufmerksamkeit

Um aus dem Zirkel des Beweises der Gleichheit der Intelligenz herauszukommen, wendet sich Rancière dem Begriff der *Aufmerksamkeit* zu:

„Ich werde nicht sagen, dass er weniger Erfolg hat, weil er weniger intelligent ist. Ich werde sagen, dass er vielleicht schlechtere Arbeit geleistet hat, weil er weniger gearbeitet hat, dass er schlechter gesehen hat, weil er schlechter hingesehen hat. Ich werde sagen, dass er seiner Arbeit geringe Aufmerksamkeit geschenkt hat.“ (UL: 65)

Die *Aufmerksamkeit* versteht Rancière als „weder eine Gehirnerhebung noch [als] eine okkulte Eigenschaft“ (ebd.), sondern als „eine immaterielle Tatsache ihrem Prinzip nach, aber [als] materiell in ihren Wirkungen“ (ebd.). Es gibt unzählige „Wege, ihre Anwesenheit, Abwesenheit oder ihre größere oder kleinere Intensität zu verifizieren“ (ebd.). Wenn ich nicht die Noten spiele, die auf dem Blatt stehen, beweise ich meine Unaufmerksamkeit. Wenn mein Klavierlehrer mich ermahnt, richtig zu spielen und ich ihm zeige, dass ich richtig gespielt habe, beweist er seine usw. Damit haben wir den Kern der Erscheinung des universellen Unterrichts (vgl. UL: 65): *Der universelle Unterricht ist die gemeinsame Übung der Aufmerksamkeit*. Es gibt keine Hierarchie der Intelligenzen, nur eine der Aufmerksamkeit. Es bestehen jedoch zwei wesentliche Unterschiede. Erstens, die Hierarchie der Aufmerksamkeit kann sich jederzeit verschieben. Zweitens, jeder profitiert von der höheren Aufmerksamkeit des anderen, sofern sie sich auf die gemeinsame Sache und die in den Raum gestellten Reden der anderen bezieht und nicht darauf, eine wesentliche Unfähigkeit und Ungleichheit der anderen zu beweisen.

Die Methode des universellen Unterrichts ist die Methode des Kindes, „des Schülers, die natürliche Methode des menschlichen Geistes“ (UL: 145). Hiermit ist nicht gesagt, dass die Methode des universellen Unterrichts die einzig richtige Methode ist. Sie ist genau genommen keine Methode, sondern ein Prinzip. Dieses Prinzip muss mit unterschiedlichen Lernmethoden, wie z.B. Improvisationsübungen, Wahrnehmungsübungen, Schreibübungen verknüpft werden. Wesentlich ist dabei, dass der Wille des Schülers respektiert wird, was nicht bedeutet, den Lernenden im Sinne der *laissez-faire* Haltung in Ruhe zu lassen.

„Da, wo das Bedürfnis endet, ruht sich die Intelligenz aus, außer ein stärkerer Wille verschafft sich Gehör und sagt: Mach weiter; schau, was du gemacht hast und was du machen kannst, wenn du dieselbe Intelligenz gebrauchst, die du bereits angewandt hast, indem du

jeder Sache gegenüber gleich aufmerksam bist, indem du dich nicht von deinem Weg abbringen lässt.“ (UL: 66)

Den Willen des Lernenden zu respektieren bedeutet, zu respektieren, dass jeder sein eigenes intellektuelles Abenteuer in der Suche nach einem Verständnis der Welt und der Entwicklung seiner Fähigkeiten geht. Dabei kann ein Wille faul werden (vgl. UL: 71). Immer wieder genau hinsehen, auseinandernehmen, vergleichen, versuchen darüber zu sprechen, eigene Sätze bzw. eigene Übersetzungen von Noten, Texten usw. zu bilden, immer wieder etwas verändern, von neuem hinsehen, all das ist anstrengend. „[D]ie Wiederholung [ist] die am meisten praktizierte Übung der Intelligenz. Und die Wiederholung langweilt.“ (Ebd.)

„Es ist leichter, abwesend zu sein, halb zu sehen, zu sagen, was man nicht sieht, als zu sagen, was man zu sehen glaubt. So bilden sich die Abwesenheitssätze, diese *folglichs*, die kein Abenteuer des Geistes vermitteln. „Ich kann nicht“ ist das beste Beispiel für diese Abwesenheitssätze. „Ich kann nicht“ ist kein Name einer Tatsache. Nichts geschieht in dem Geist, dem diese Behauptung entspricht. Sie *will* buchstäblich nichts sagen. So füllt oder leert sich die Rede je nachdem, ob der Wille den Fortgang der Intelligenz erzwingt oder nicht. Die Bedeutung ist das Werk des Willens. Hierin liegt das Geheimnis des universellen Unterrichts.“ (UL: 71)

Es ist leichter, zu sagen, der politisch anders Gesinnte oder der befreundete Mensch, der einen verletzt hat, spricht Unsinn oder ist ein schlechter Mensch, als zu sagen, was man zu hören glaubt. Auch hier bilden sich Abwesenheitssätze: „Du kannst nicht“, „Du kannst nichts Sinnvolles äußern“. Jemand spricht. Dies ist eine Tatsache. Der Mensch, der diesen Abwesenheitssatz äußert, sagt: Ich *will* dir nicht zuhören. Auch die Erfahrung einer politischen oder einer polizeilichen Situation ist Werk des Willens. Wenn es Politik gibt, dann aufgrund des Willens und der Aufmerksamkeit, den anderen und sich als Gesprächspartner zu konstituieren, denen man zuhören will und die man auf das Gesagte hin prüfen kann.

Fazit: Die Methode der Gleichheit in der Konfiguration der Lernsituation

„»Methode der Gleichheit« bzw., mit Jacotot gesprochen, »Verifikation« der Gleichheit heißt also, eine in der sinnlichen Alltagserfahrung gegebene Form so zu rekonstruieren, dass sich das Gleichgewicht von Gleichheit und Ungleichheit verlagert, das in jeder Situation am Werk ist.“ (AoU: 129)

Jede Situation kann sich verschieben. Die Logik der Erklärung macht aus dem Klassenzimmer einen Ort der Methode der Ungleichheit. Das Prinzip des universellen Unterrichts konfiguriert hingegen Lernende wie Lehrende als zuhörende, übersetzende, rückübersetzende und sprechende Wesen unter dem Zeichen der Gleichheit der Intelligenz.³⁰ Was den universellen Unterricht interessiert, ist nicht die Macht einzelner Intelligenzen, die Kraft ihres Willens zu Überfliegern werden, sondern „die Erforschung der Macht jedes Menschen, wenn er sich allen anderen gleich und alle anderen ihm gleich schätzt“ (UL: 72). Die Lernenden müssen folglich frei sein, das, was für ihr intellektuelles Abenteuer von Bedeutung ist, aus der gemeinsamen Erfahrung zu ziehen (vgl. EM: 186).³¹ „Der Lernprozess wird nicht als ein Übergang von etwas Unwissen zu Wissen aufgefasst, sondern als ein Übergang von etwas, das man bereits kennt und besitzt, zu einem neuen Wissen, zu einem neuen Gelernten.“ (EM: 234) Und genauso wie die Lernenden lernen die Lehrenden im universellen Unterricht täglich etwas Neues, indem sie die intellektuellen Abenteuer eben jener mitbekommen. Damit will nicht gesagt sein, „dass jeder dieselben Möglichkeiten hat, zu lernen oder seine Fähigkeiten auszudrücken“ (EM: 233). Es heißt, vom bereits vorhandenen „Gleichheitsminimum“ (ebd.) auszugehen, der Fähigkeit zuzuhören, zu übersetzen und zu sprechen. Es heißt, davon auszugehen, dass jeder Mensch ein Wille ist, dem eine Intelligenz und ein Körper dienen, und zu sehen, was sich aufbauend auf diesen Willen machen lässt.

³⁰ Die Beobachtung des Philosophieunterricht einer elften Klasse an einer französischen Schule bietet ein lebendiges Beispiel der Praxis nach dieser Annahme (vgl. Olesen et al. 2022). Der Lehrer teilte im Interview mit, dass er davon ausgeht, dass die Lernenden „immer etwas zu sagen haben“ [Übers. JH] (ebd.: 24).

³¹ So wie der tätige, emanzipierte Zuschauer, der sich während der Erfahrung eines Films seinen eigenen Film kreiert (vgl. EM: 202). Zur Verknüpfung von unwissendem Lehrmeister und emanzipiertem Zuschauer nach Rancière siehe auch Kleesattel (2019).

Demokratiebildung nach Rancière

Der universelle Unterricht bzw. die Lernmethode des Kindes bezeichnet Rancière als ein „Prinzip“, genauso wie die Methode der Gleichheit.³² Um aus den beiden Prinzipien einen Begriff der *Demokratiebildung* nach Rancière abzuleiten, soll zuerst inspiriert von Rancière der Begriff des *Prinzips* definiert werden.

Was ist ein Prinzip?

Ein Prinzip ist eine Weise des Miteinanders und eine Annahme.³³ Es kann nur durch die Interaktion von Teilen, die es selbst mit der Annahme definiert, Wirklichkeit bekommen. Ein Prinzip ist geistig bzw. immateriell. Geistig ist, was weder an Zeit noch Ort gebunden ist. Es kann nur durch die Weise des Miteinanders und der materiellen Gestaltung von Körpern erscheinen und auch nur so lange. Ein Prinzip kann nur durch Körper, die es mit Aufmerksamkeit anwenden, Wirklichkeit bekommen. Dann hat es materielle Auswirkungen. Diese sind den Körpern und der Aufmerksamkeit zuzuschreiben und nicht dem Prinzip. Lokal für ein Prinzip Verantwortung zu übernehmen bedeutet, es auszuüben und, wenn es nur mit anderen Menschen funktionieren kann, andere Menschen einzuladen oder anderweitig dazu zu bewegen, mitzumachen. Ein Prinzip ist geistig, es ist jederzeit und überall möglich, sofern die Teile, die es definiert, vorhanden sind. Zeit und materielle Auswirkungen können es nicht verändern.

Das Prinzip der Bildung

Im Kontrast zum Mythos und dem Prinzip der Pädagogik lässt sich ein Prinzip der Bildung mit Rancière formulieren.

Das Prinzip der Pädagogik nach Rancière ist die Weise des Miteinanders der Erklärung. Es geht mit der Annahme einher, dass die Intelligenz in höher und niedriger geteilt ist, dass die Wahrheit bzw. das lernrelevante Wissen besessen werden und angehäuft werden kann und dass die Wahrheit in der Sprache der Sprache liegt. Es besteht die Annahme,

³² Rancière verwendet die Begriffe *Methode der Gleichheit der Intelligenz* und *Prinzip der Gleichheit der Intelligenz* synonym (z.B. UL: 144f.). Auch bzgl. der Methode der Gleichheit der Politik spricht er an anderer Stelle von einem „Gleichheitsprinzip“ (AoU: 97).

³³ Rancière spricht von der Gleichheit als Annahme und von der Politik, die die Gleichheit behauptet, als eine „Logik des menschlichen Zusammenseins“ (U: 39), was ich mit „Weise des Miteinanders“ übersetze.

dass Wissen mittels Kommunikation übertragen werden kann. Lernen wird mit dieser Annahme zu einem historischen Projekt des Fortschritts und führt dazu, dass in der Praxis die Methode der Ungleichheit angewendet sowie Ungleichheit vorausgesetzt und erlebt wird. Durch die konstante Wiederholung der Ausübung des Prinzips der Ungleichheit und durch den Aufbau von Institutionen basierend auf diesen Annahmen wird Ungleichheit strukturell aufrechterhalten – oft im Namen der Gleichheit des Wissens als Versprechen für die Zukunft (vgl. EM: 218, 227).

Demgegenüber ist das Prinzip der Bildung nach Rancière die Weise des Miteinanders der Übersetzung. Es geht einher mit der Annahme, dass alles übersetzt werden kann und dass in allen Menschen und Menschenwerken die gleiche Intelligenz steckt. Wir können diese Annahme, die Annahme der *universellen Übersetzbarkeit* nennen. Das Miteinander des Prinzips der Bildung bezieht sich auf die Interaktion eines Menschen mit (Teilen) der sinnlichen Welt. Es bezieht sich möglicherweise aber nicht notwendig auf das Miteinander von Menschen. Lernen bedeutet demnach, die Annahme der universellen Übersetzbarkeit zu verifizieren und ihm eine Aktualität zu geben. Dabei besteht die Annahme, dass die Wahrheit der Werke, auf die der Mensch in der Welt trifft, nicht besessen werden kann. Lernen ist die lokale Verantwortungsübernahme für das Prinzip der Bildung. Die Welt lädt den Menschen kontinuierlich ein, sich zu bilden. Lernen, sich zu bilden, d.h. Emanzipation, ist die Bewusstwerdung der Macht des Prinzips der Gleichheit der Intelligenz (vgl. UL: 53). Wer sich dieser Macht, dieses Könnens, bewusst ist, kann versuchen, gezielt dem Prinzip der Gleichheit der Intelligenz Wirklichkeit zu geben und es beim individuellen Lernen an einer Sache oder beim gemeinsamen Lernen mit einer gemeinsamen Sache zu erfahren. Bildung ist nach Rancière ein universelles Prinzip, das man üben kann, in der Welt wahrzunehmen und für das man üben kann, Verantwortung zu übernehmen.

Das Prinzip der Demokratie

An das Prinzip der Bildung angelehnt, aber doch noch von ihm unterschieden, ist das Prinzip der Demokratie bzw. der Gleichheit der Menschen im Verhandeln ihres Miteinanders. Es geht einher mit der Annahme, dass alle Menschen gleich an Macht sind und dass es letztlich keinen Grund gibt, nach dem die einen legitimiert sind, über die anderen in einer Gemeinschaft zu bestimmen. Politik ist die lokale Verantwortungsübernahme für das Prinzip der Demokratie bzw. für das Prinzip der Gleichheit (vgl. U: 149). Sie ist die

Aktualisierung und die Verifizierung der Annahme der Gleichheit. Sie richtet eine andere Aufteilung des Sinnlichen ein, die der polizeilichen, gesellschaftlichen Aufteilung des Sinnlichen entgegengestellt ist. Sie lädt andere dazu ein, das Prinzip der Gleichheit zu praktizieren und sich als gleiche sprechende Wesen zu konstituieren. Politik ist die Behauptung, dass jeder Mensch in einer Gemeinschaft das Recht hat, als Mensch der Intelligenz bzw. der Sprache (wahrnehmen, übersetzen, gestalten) erfahren und wahrgenommen zu werden und mit diesem, seinem Willen, Mensch zu sein, respektiert zu werden. Aufbauend auf dem Prinzip der Bildung und der Demokratie nach Rancière kann das Prinzip der Demokratiebildung nach Rancière formuliert werden.

Das Prinzip der Demokratiebildung

Das Prinzip der Demokratiebildung nach Rancière ist die Weise des Miteinanders der Übersetzung und der Gleichheit der Macht (bzw. der Symmetrie). Demokratiebildung ist die lokale Verantwortungsübernahme für die Annahme der Gleichheit der Intelligenz und für die Annahme der Gleichheit der Menschen, d.h. dem gleichen Recht, als Mensch zu erscheinen, über die Richtung des Gemeinsamen mitzureden und zu entscheiden sowie mit dem eigenen Willen respektiert zu werden. Das Prinzip der Demokratie als Lerngegenstand ist das Bewusstwerden der Annahme der Gleichheit der Macht. Das Prinzip der Demokratie bekommt Wirklichkeit durch die Weise der Interaktion von Menschen, d.h. durch ihr Verhalten. Der Lerngegenstand der Demokratiebildung ist das Verhalten von sich selbst und von anderen Menschen. Lernen zur Demokratie bedeutet, zu lernen, lokal Verantwortung zu übernehmen für das Prinzip der Gleichheit der Macht und für das Prinzip der Gleichheit der Intelligenz, das daran angeschlossen ist.

Was bedeutet das Prinzip der Demokratiebildung für die Lehrenden?

Das Prinzip der Demokratiebildung kann nur im Miteinander der in der Lernsituation anwesenden Menschen Wirklichkeit bekommen. Insofern ist das Prinzip der Demokratiebildung sowohl die Aufgabe und Verantwortung der Lehrenden als auch der Lernenden. Trotzdem lassen sich aufgrund der unterschiedlichen Vertrautheit mit dem Prinzip und der unterschiedlichen Positionen, Differenzierungen aufstellen.

Bzgl. Bildung besteht die Aufgabe der Lehrenden darin, für das Prinzip der Gleichheit der Intelligenz Verantwortung zu übernehmen und an die Fähigkeit der Lernenden, für das Prinzip der Gleichheit der Intelligenz Verantwortung zu übernehmen, zu glauben

(vgl. UL: 26). Sie besteht darin, die Lernenden mit komplexen Phänomenen zu konfrontieren, sie ihre Sinne benutzen zu lassen. Sie besteht darin, den Lernenden Fragen zu stellen, ihnen Raum zu geben, das, was sie erfahren, gehört, gesehen haben, in eigene Worte zu fassen, sich darüber auszutauschen, was sie darüber denken (vgl. UL: 35, 49). Ihre Aufgabe besteht außerdem darin, die Redebeiträge, Improvisationen, Gestaltungen der Lernenden aufzugreifen und zu zeigen, dass alles übersetzt werden kann. Und schließlich besteht ihre Aufgabe darin, streng mit ihnen zu sein und Mangel an Anstrengung und Aufmerksamkeit, beim Namen zu nennen und Widersprüche aufzuzeigen (vgl. UL: 65).³⁴ Die Lehrenden nehmen die Lernenden als Willen, denen eine Intelligenz und ein Körper dienen, ernst und glauben an ihre Fähigkeit, selbst, wenn sie es nicht tun.

Bzgl. Demokratie besteht die Aufgabe der Lehrenden darin, für das Prinzip der Gleichheit in der Gestaltung des Miteinanders und von gemeinsamen Projekten Verantwortung zu übernehmen. D.h., dass sie unterstützen, dass alle in gemeinsamen, alle betreffenden Entscheidungen mit ihrem eigenen Willen respektiert werden, und dass sie helfen, dass sich alle als Wesen mit Intelligenz und Körper einbringen und erfahren können. Die Entscheidung, womit sich im Unterricht auseinandergesetzt wird und wie, ist bspw. eine Entscheidung, bei der der Wille einzelner bis aller Betroffenen respektiert werden oder übergangen werden kann.

Bzgl. Demokratiebildung besteht aufbauend auf der Verantwortungsübernahme für das Prinzip der Bildung und das Prinzip der Demokratie die Aufgabe der Lehrenden darin, das eigene und das Verhalten der Lernenden als Lerngegenstand anzubieten.

Was bedeutet das Prinzip der Demokratiebildung für die Lernenden?

Die Aufgabe der Lernenden besteht darin, den Raum einzufordern, mit der Lernsache, um die es geht, in Berührung zu kommen, wenn sie Musik lernen wollen, Instrumente auszuprobieren, Musiker:innen zu beobachten und zuzuhören, wenn sie Wirtschaft, Arbeit und Konsum verstehen wollen, z.B. in ein Unternehmen zu gehen und Gespräche mit Menschen zu führen, die arbeiten, die konsumieren und wenn sie Demokratie lernen wollen, ihr eigenes und fremdes Verhalten zu beobachten usw. Die Aufgabe der Lernenden besteht außerdem darin, darüber zu sprechen oder anderweitig künstlerisch und/oder

³⁴ Wenn sich ein Widerspruch zwischen meinem Klavierspiel und den Noten auftat, ermahnte mich mein Klavierlehrer, genau in die Noten zu schauen, und sagte: „*Ich bin streng mit dir, weil du es wert bist.*“

wissenschaftlich auszudrücken, was sie im Unterricht in der Berührung mit der Lernsache erfahren, gehört oder gesehen haben.³⁵

Die Aufgabe der Lernenden besteht darin, ihren eigenen (Lern)willen nicht aufzugeben.

Erst wenn Lehrende *und* Lernende als verantwortlich für das Lernverhältnis und für das, was im Unterricht zur Erscheinung kommt, begriffen werden, kann der pädagogische Ort des Lernens ab und an zu einem politischen Ort des Streits und der Aushandlung werden. Auch das bedeutet das Prinzip der Gleichheit im Kontext des Unterrichtens.

Die Praxis der Demokratiebildung nach Rancière ist das Handeln nach der Annahme, dass (heranwachsende) Menschen Verantwortung für das Prinzip der Gleichheit der Intelligenz, der Übersetzung, und für das Prinzip der Demokratie übernehmen können. Demokratiebildung bedeutet, zu üben, ein demokratischer Mensch zu sein:

„Der demokratische Mensch ist ein Wesen, das spricht, d.h. ein poetisches Wesen, ein Wesen, das fähig ist, eine Distanz zwischen Worten und Dingen einzunehmen, die keine Täuschung, kein Betrug, sondern Menschlichkeit ist; ein Wesen, das fähig ist, die Unwirklichkeit der Darstellung einzunehmen. Eine poetische Tugend also, eine Tugend, die auf Vertrauen beruht. Das bedeutet, von der Gleichheit auszugehen, die Gleichheit zu behaupten, die Gleichheit als gegeben anzunehmen, von der Gleichheit auszugehen, zu versuchen, wie produktiv sie sein kann, und so alle mögliche Freiheit und Gleichheit zu maximieren.“ [Übers. JH] (OSP: 51)

Zu üben, ein demokratischer Mensch zu sein ist immer möglich. Es ist immer möglich, andere einzuladen, die Gleichheit der Menschen als sprechende, übersetzende und gestaltende Wesen zu verifizieren. Die demokratische Erfahrung kann sich nach Rancière jederzeit unter Menschen ereignen. Es braucht keine Revolution für Demokratiebildung. Vergesst nicht von der Gleichheit der Intelligenz und der Gleichheit der Macht der Menschen auszugehen. Das ist alles.

³⁵ In den meisten Artikeln und Büchern zum pädagogischen Verhältnis, zu Demokratiebildung, Didaktik, kritischem Hinterfragen von Lehren und Lernen, die ich bisher in meinem Studium gelesen habe, wird nur die Sicht der Lehrenden eingenommen und danach gefragt, was sie tun können, welche Einstellungsänderungen sie vornehmen könnten usw. Das setzt voraus, dass die Lernenden nicht in der Lage sind, Teilverantwortung für ein gelingendes Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden (Lernverhältnis) zu übernehmen. Es kann argumentiert werden, dass die Zielgruppe der entsprechenden Artikel und Bücher nur die Lehrenden sind. Dem lässt sich entgegnen, dass auch diese Zielgruppe davon profitieren kann, sich bewusst zu sein, welche Teilverantwortung Lernende für ein gelingendes Lernverhältnis übernehmen *könnten*. Dadurch werden sie sensibler für Momente, in denen Lernende versuchen, bestimmte Räume einzufordern, und lernen diese aufzugreifen. Und sie lernen, die Lernenden im Sinne einer Einladung zur Verantwortungsübernahme anzusprechen.

Betzavta – Demokratiebildung aus Israel

Historischer Hintergrund

Im Jahr 1983 wurde der Friedensaktivist Emil Greenzweig während einer Demonstration gegen den Libanonkrieg in Israel ermordet. Um die israelische Demokratie stand es nicht besser. Demokratische Grundwerte wurden in der Praxis unzureichend erlebt, rassistisches Gedankengut nahm bei jungen Menschen zu und eine Evaluation des israelischen Schulwesens ignorierte Themen wie Demokratie und Grundrechte (vgl. Wolff-Jontofsohn 2001: 3). Als Antwort auf diese extremistische Tat und insbesondere dem Zustand der Schule in Bezug auf Demokratie schlossen sich eine Gruppe von Friedensaktivist:innen und Pädagog:innen zusammen und gründeten 1986 das *Adam Institute for Democracy and Peace in Memory of Emil Greenzweig*. Basierend auf einem humanistischen, „optimistische[n] und aufklärerische[n] Menschenbild“ (ebd.: 7) besteht das Ziel des Instituts darin, mit „Demokratie- und Toleranzerziehungsprogrammen“ (ebd.: 3) die Reform der Schule zu unterstützen und Konfliktlösungsmethoden zwischen ethnischen Gruppen bis hin zur zwischenstaatlichen Ebene anzubieten (vgl. ebd.). Im Kern geht es darum, moralisches Lernen zu fördern, um dem aus Sicht des Instituts „Grundübel der israelischen Gesellschaft“ (ebd. 6) zu begegnen: Dem „mangelnde[n] Respekt vor den Grundrechten anderer“ (Maroshek-Klarman in: ebd.). Das Institut kritisiert herkömmliche Methoden der politischen Bildung, wie Diskussionsrunden, Rollenspiel und Podiumsdiskussion, die alle „auf der kognitiven Ebene bleiben“ (ED: 7). Es versteht die eigene Methode „als emanzipatorische Aufklärungsarbeit im Sinne Kants“ (Wolff-Jontofsohn 2001: 7).

„Heraustreten des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit heißt aus dem Blickwinkel des Institutes, die Grenzen des ethnozentrischen Denkens zu überwinden, die Gefahren des Nationalismus zu erkennen und sich für die Demokratie als eine anderen Herrschaftsformen überlegene Gesellschaftsstruktur zu entscheiden.“ (Wolff-Jontofsohn 2001: 7)

Wie dem Internetauftritt des Adam-Instituts zu entnehmen ist, basieren alle Programme auf der von Uki Maroshek-Klarman entwickelten Demokratiebildungsmethode *Betzavta*.³⁶

³⁶ https://www.adaminstitute.org.il/language/en/about_us/ [abgerufen am: 04.03.2024].

Bevor genauer auf die Methode eingegangen wird, sollen die theoretischen Gedanken, die Uki Maroshek-Klarman zur Entwicklung der Methode geführt haben, vorgestellt werden.

Theoretischer Hintergrund

Das Prinzip der Gleichheit

In ihrem Buch „There is no such thing as some democracy“ (1993) (TD) entfaltet und verteidigt Uki Maroshek-Klarman das Argument, dass Bildung zur Demokratie bedeutet, das gleiche Recht auf Freiheit aller zu lehren bzw. zu lernen (vgl. TD: 7).

“A democratic society is based on the recognition that every individual has an equal right to liberty.” (TD: 9) Die Integration in eine demokratische Gesellschaft geschieht nach Maroshek-Klarman durch das Lernen des Prinzips, auf dem diese basiert: Dem „Prinzip der Gleichheit“ [Übers. JH] (TD: 16). Um die Zentralität dieses Prinzips für eine demokratische Gesellschaft aufzuzeigen, wägt sie es gegen die Alternativen ab. Die drei Alternativen sind nach ihrer Entscheidungsmacht basierend auf physischer Stärke, auf sozialem Intellekt oder auf sozialer Macht, welche oft bedeutet, Macht und Vorrechte zu besitzen, weil man Teil der Mehrheit ist (vgl. TD: 11). Sie prüft die Alternativen mit der Frage, inwieweit die jeweilige Legitimierungsform der Macht, wem Freiheit gibt, den eigenen Vorstellungen und Wünschen zu folgen (vgl. TD: 12). In den Fällen der Entscheidungsmacht basierend auf physischer Stärke und Mehrheitszugehörigkeit folgt für sie, dass eine Einschränkung der Freiheit auch für die Starken bzw. die Mehrheitsgruppe besteht: Man besitzt physische Stärke und genauso die Rechte, die damit kommen, Teil der Mehrheit zu sein, „arbitrarily, circumstancially and without certainty that they will be sustained“ (TD: 16; vgl. TD: 12). In Bezug auf Entscheidungsmacht durch sozialen Intellekt besteht der Widerspruch darin, wer nach welchen Kriterien bestimmt, wer die „weisen“ Menschen sind (vgl. TD: 14). Das Prinzip, „*that every individual has the equal right to liberty*“ (TD: 16), dieses Prinzip der Gleichheit, bietet einen Ausweg, um allen dauerhaft das Recht zu geben, ihren eigenen Vorstellungen und Wünschen nachzugehen, unabhängig davon, welcher Gruppe sie zugehören (vgl. ebd.). Demokratische Institutionen sollten folglich das Ziel verfolgen, das Prinzip der Gleichheit in die Praxis umzusetzen (vgl. TD: 17).

Die Freiheit, nach seinen Überzeugungen zu leben

Um das Freiheitsverständnis innerhalb dieses Prinzips zu schärfen, diskutiert sie die gängige Vorstellung, dass die eigene Freiheit nur so weit gehen sollte, dass andere nicht geschädigt werden (vgl. TD: 24). Dieser Vorstellung ist anzukreiden, dass sie Schaden (*harm*) als etwas Absolutes, für jeden Wahrnehmbares, begreift, obwohl Schaden relativ ist. Was die eine Person als Grenzüberschreitung und Schaden wahrnimmt, wird nicht notwendigerweise von einer anderen Person als Grenzüberschreitung und Schaden wahrgenommen (vgl. ebd.). Das Prinzip der Gleichheit bietet auch hier einen Ausweg, weil die Frage mit ihm lautet: „to what extent each side is permitted to live in accordance with his beliefs“ (TD: 27). Welche Verletzungen legitim sind und welche nicht, hängt davon ab, inwiefern die Freiheit des anderen, nach seinen eigenen Überzeugungen zu leben, aktiv eingeschränkt wird.³⁷ In einer Demokratie zu leben, bedeutet demnach, bestimmte Verletzungen zu akzeptieren und eine Fähigkeit der Toleranz zu entwickeln (vgl. TD: 28). Es bedeutet, mit dem Unrecht, durch andere verletzt zu werden, zu rechnen und für seine Rechte zu kämpfen (vgl. TD: 29). „This battle will be characterized by clashes, conflicts, discomfort, a great deal of vitality and color, but not by physical violence.“ (TD: 29f.) Diese Überlegungen gehen Uki Maroshek-Klarmans Antwort auf die Frage voraus, wie Bildung zur Demokratie erreicht werden sollte (vgl. TD: 7).

Demokratiebildung nach Uki Maroshek-Klarman

Bzgl. der Bildung zur Demokratie schreibt sie: “The function of the educator is to make the transition, together with his pupils, from the desire to further individual interests, to a desire to further equality as a general principle, whether one belongs to the discriminating group, or that being discriminated against.” (TD: 99) Bildung zur Demokratie bedeutet, unabhängig von der Situation, in der man sich befindet, und der erhaltenen oder verweigeren Macht, die mit ihr einhergeht, zu versuchen, das Prinzip der Gleichheit mit den anderen zu leben. Aus Sicht der Lehrenden für Demokratie bedeutet das, ein Bewusstsein für den Unterschied von demokratischem und undemokratischem Verhalten zu fördern sowie diesbezüglich Ehrlichkeit in der Beurteilung ihres eigenen Verhaltens als Lehrende

³⁷ Bzgl. der Meinungsfreiheit schreibt Maroshek-Klarman (TD: 27): “Freedom of speech, on the other hand, may be annoying, insulting, injurious, but it will not be prohibited, because the harm it causes does not prevent either the person carrying out the injury or the victim from living in accordance with his beliefs.”

zu zeigen (vgl. TD: 86). Dafür müssen die Prinzipien hinter dem Verhalten auf eine generelle Ebene geholt werden (vgl. TD: 89). Folgendes Beispiel illustriert dies.

Dilemma und die Entscheidung für das Prinzip der Gleichheit

In einem Treffen von Lehrenden und einem Demokratietrainer zum Thema Gleichheit wurden die Teilnehmenden gebeten, ihre Ansichten zum Status von Frauen und zum Status der arabischen Minorität in Israel zu äußern (vgl. TD: 88). Eine Lehrerin war besorgt über religiöse Parteien, die Frauen die Teilnahme an lokalen religiösen Räten verbieten, und sie befürchtete, dass sie eines Tages "versuchen werden, die Teilnahme von Frauen an den allgemeinen Wahlen zu verbieten" [Übers. JH] (ebd.). Ihre Antwort darauf war, den in der Verfassung garantierten Gleichheitsgrundsatz zu gewährleisten. In Bezug auf den arabisch-israelischen Konflikt äußerte dieselbe Lehrerin später die Ansicht, dass Arabern aufgrund ihres fehlenden Dienstes in der Armee und ihrer Feindseligkeit gegenüber dem Staat Israel bestimmte Rechte verweigert werden sollten (vgl. ebd.). Der Moderator wies daraufhin auf den Widerspruch zwischen dieser Aussage und der früheren Aussage zum Gleichheitsgrundsatz hin (vgl. ebd.). Sich als Verfechterin des Gleichheitsgrundsatzes und damit als den anderen in der Gruppe überlegen darzustellen, war nun nicht mehr möglich. Sie konnte nicht auf die antidemokratische Haltung der anderen verweisen und damit ihre eigene antidemokratische Haltung rechtfertigen, sondern musste mit dem Dilemma umgehen, zugleich antidemokratische (Prinzip der Ungleichheit) *und* demokratische (Prinzip der Gleichheit) Tendenzen in sich selbst zu spüren (vgl. TD: 89).³⁸

Die Dilemma-Erfahrung hilft, den Blick auf die Ebene von Werten und Prinzipien zu richten und das Prinzip der Gleichheit als (Aus)weg und Konfliktlösungsansatz zu erfahren und zu üben. Demokratiebildung nach *Betzavta* bedeutet, das Prinzip der Gleichheit anzuerkennen und zu üben, für das Prinzip der Gleichheit Verantwortung zu übernehmen; in einer konkreten Situation, im Abgleich mit demokratischen Institutionen und mit gesellschaftlichen Dynamiken (vgl. TD: 23).

³⁸ "The division is no longer between those who favor equality and human rights [good people, JH] and those who do not [bad people, JH], but between groups of equal individuals who deliberate on whether to accept the principle of equality or to reject it." (TD: 89)

Die Methode *Betzavta*

Theorie

Das „gleiche Recht aller Menschen auf Freiheit“ (MEB: 10) bildet den Anfang der Methode. Diese Freiheit, d.h., der Wunsch, „nach seinen eigenen Bedürfnissen, Werten und Normen leben zu können“ (ebd.), bringt die Menschen in Konflikt miteinander (vgl. ebd.). Die Art und Weise, wie mit der eigenen Freiheit und den Konflikten umgegangen wird, „entscheidet über den demokratischen Charakter einer Gesellschaft“ (ebd.). „*Betzavta*“ ist das hebräische Wort für „Miteinander“. Ziel der Methode ist es einen Prozess der moralischen Bewusstseinsentwicklung anzustoßen (vgl. Wolff-Jontofsohn 2001: 8f.). Hintergrund ist Kohlbergs Stufenmodell der moralischen Entwicklung (vgl. ebd.: 10).³⁹ Um eine Auseinandersetzung mit und ein Lernen auf der Stufe der Orientierung an universellen Prinzipien zu fördern, verwendet *Betzavta* einen erfahrungsbasierten Lernansatz, bei dem die erlebte Gruppendynamik als Stoff für die Reflexion auf demokratische Inhalte und Prinzipien dient (vgl. ED: 8). Letztlich ist das Ziel, zur Anerkennung des gleichen Rechts auf freie Entfaltung zu erziehen, dem Prinzip der Gleichheit. Eine *Betzavta*-Einheit kann je nach Übung mit Menschen ab „acht Jahren“ (MEB: 25) durchgeführt werden und sieht als optimale Gruppengröße 12 bis 15 Teilnehmenden vor, damit auf der einen Seite genug unterschiedliche Positionen vorhanden sind und auf der anderen Seite genug Zeit bleibt, sie auch alle zu hören (vgl. ebd.). Jede Einheit besteht aus einer Übung zu einem demokratischen Thema und einer zeitlich umfangreichen Reflexion und Diskussion. Obwohl die gruppendynamische Erfahrung der Übung als Stoff für die Reflexion dient, ist diese Auswertung „nicht losgelöst vom restlichen Teil der Übung, sondern Fortsetzung des Prozesses“ (ebd.: 26). Es muss angemerkt werden, dass sich die im Folgenden beschriebenen Übungen und methodischen Vorgehensweisen auf die Adaption von *Betzavta* durch das Centrum für angewandte Politikforschung im Jahre 1996 beziehen (vgl. MEB).

³⁹ Kohlberg unterscheidet drei Stufen der moralischen Entwicklung: Die prä-, die konventionelle und die postkonventionelle Ebene. Auf der ersten Stufe wird vom Ich ausgegangen, das auf eine Autorität trifft oder versucht, sich mit einem Gegenüber zu arrangieren. Auf der zweiten Stufe werden Gruppenrollen- und Gesellschaftserwartungen integriert. Die postkonventionelle Ebene zeichnet sich durch eine Orientierung an „universellen Prinzipien“ (Wolff-Jontofsohn 2001: 10) aus.

Erfahrung und Gruppendynamik

Die Übungen und Erfahrungsräume von *Betzavta* sind darauf angelegt, dass sich Teilnehmende positionieren und Entscheidungen treffen müssen sowie das Spannungen entstehen – bspw. zwischen dem Wunsch nach Spaß und Wettbewerb und dem Wunsch nach Integration und Gemeinschaft. Will man beim „Schokoladenspiel“ Spielfigur oder Anfeuer:in sein, welche Regel will man bei der Übung „Die Notwendigkeit eines Vertrags“ aufstellen, will man die Menschen, die den Raum für 20 min. verlassen bei der Übung „Drei Freiwillige“ wieder integrieren, will man als Freiwilliger integriert werden und wie schnell (vgl. MEB; eine detailliertere Beschreibung der Übungen und einer eigenen Teilnehmenden-Erfahrung befindet sich im Anhang). Gleichzeitig kann erlebt werden, was passiert, wenn es zu keinen räumlichen oder inhaltlichen Positionierungen kommt, oder wenn keine Entscheidung getroffen wird, was auch eine Entscheidung ist.⁴⁰

Konflikt-Dilemma-Konflikt

Während der gruppendynamische Erfahrungsraum in der ersten Phase dazu dient, unterschiedliche Positionen und im Konflikt stehende Bedürfnisse bei Entscheidungen hervorzurufen, dient der erste Teil der zweiten Phase dazu, diese Konflikte zwischen Einzelnen oder zwischen Subgruppen der Gruppe in ein Dilemma umzuwandeln (vgl. Klahn 2019: 29) „Ein Dilemma zu erzeugen, bedeutet [...], den Lernenden die eigene Ambivalenz zu einem bestimmten Thema zu verdeutlichen: An der Förderung eines bestimmten Anliegens zugleich interessiert und nicht interessiert zu sein.“ (ED: 11)

Häufig erleben wir, dass die Wahl einer Alternative mit dem Ablehnen der anderen Alternativen einhergeht, oder allein „auf Grund der Verneinung aller anderen Alternativen getroffen [wird]“ (ED: 10). Zur Ebene des Dilemmas zu kommen, bedeutet folglich, von der Präsentation der Alternativen als Entweder-Oder, als gut oder schlecht, als richtig oder falsch, weg und zur Präsentation der Bedürfnisse und Werte, die den Positionen zugrundeliegen, zu kommen (vgl. ED: 28). Das ermöglicht zu erkennen, dass man selbst in

⁴⁰ Die Übungen sind in der deutschen Adaption von 1996 fünf Themenbereichen zugeordnet: „Demokratische Prinzipien, Das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit, Grundrechte, Gleichheit vor dem Gesetz, Der Weg der demokratischen Entscheidungsfindung“ (MEB: 31). Mit der Weiterentwicklung „Mehr als eine Demokratie“ (MAED) (2022) sind neben weiteren Übungen die Themen „Rechtsstaatlichkeit“ und „Zivilgesellschaft“ hinzugekommen. Zum Unterschied von *Betzavta* und MAED schreibt Wenzel (vgl. 2015: 1), dass *Betzavta* stärker induktiv mit dem Stoff, den die Gruppendynamik durch Übungen und Spiele gibt, und MAED stärker deduktiv durch Einbezug gesellschaftlicher Konfliktlinien in Übungen arbeitet.

einer anderen Situation dieselben Werte vertreten hat oder vertreten würde. Erst wenn unvereinbare Werte und Alternativen als gleichberechtigt wahrgenommen werden, kann „nach Wegen [gesucht] [werden], um alle [Hervorheb. M.K.] Optionen zu verwirklichen“ (Maroshek-Klarman in: Klahn 2019: 30). Zur Lösung von Konflikten üben die Teilnehmenden mit *Betzavta* „Dilemma-orientierte[s] Denken“ (ED: 11) und „gleichheitsorientiertes“ Denken (vgl. Klahn 2019: 30). Es wird darauf geachtet, dass sie dies nicht hypothetisch, sondern basierend auf den Erfahrungen in der Übung und der Diskussion üben. Auch wenn es Individuen sind, die Dilemma spüren und exemplarisch aufzeigen können, reichen Dilemma immer über diese hinaus oder gehören eigentlich der Gruppe, weil die Dilemmata nur durch das spezifische Miteinander in der Gruppe entstanden sind (vgl. Klahn 2019: 37). Aufgabe der Moderation ist es, die individuellen Dilemmata mit dem Miteinander in der Gruppe und in der Gesellschaft, den „Beziehungen zwischen sozialen Gruppen“ zu verknüpfen (vgl. ebd.: 31).⁴¹

Wege demokratischer Entscheidungsfindung – optimistischer Konfliktlösungsansatz

Der erste Schritt der Umwandlung eines Konflikts in ein Dilemma dient dazu, dass unterschiedliche Werte und Bedürfnisse im selben Raum gehört werden können und ein gleichheitsorientiertes Denken vorzubereiten.

Der zweite Schritt der zweiten Phase besteht in der kreativen Konfliktlösungssuche ausgehend vom „Grundsatz des gleichen Rechts aller Menschen auf Verwirklichung ihrer Freiheit“ (ED: 19). Viele Konfliktlösungsmethoden gehen in einer Situation des Konflikts – widerstrebender Interessen – nicht davon aus, dass eine solche optimistische Lösung möglich ist. Die Methode des Adam-Instituts sieht hingegen vor, dass „[e]rst wenn erwiesen ist, daß eine solche Lösung **nicht** möglich ist, zu anderen Methoden der Konfliktlösung, die auf Kompromiß und Verzicht beruhen (wie z.B. Mehrheitsbeschluß, Kompromiß usw.), übergegangen [wird]“ (ED: 21). Die Übung „Die Kunst einen Kürbis zu teilen“ (MEB: 137f.) veranschaulicht den Weg der demokratischen Entscheidungsfindung. Sie zeigt zum Einstieg drei Menschen, die einen Kürbis gefunden haben und den Kürbis für sich beanspruchen. „Wie kann die Situation geklärt werden?“ (MEB: 139)

⁴¹ Fällt dieser Aspekt weg, kann es dazu kommen, dass sich *Betzavta* auf eine Verantwortungsabgabe auf das Individuum in Fragen der Demokratiebildung und reduziert sich damit die gleiche Kritik einfängt, die Lösch und Rodrian-Pfenning (2014: 47) der Demokratiepädagogik zuschreiben.

„1. Klären, ob tatsächlich ein Konflikt vorliegt/Überprüfung der Bedürfnisse“ (MEB: 139; vgl. ED: 16):

Die gleiche Beanspruchung des Kürbisses verdeckt etwas Wichtiges. Wird der Kürbis für die gleichen Bedürfnisse beansprucht? Liegen die jeweiligen Bedürfnisse überhaupt in einem Konflikt zueinander? Bspw. könnte eine Person mit dem Fruchtfleisch eine Suppe machen, die andere eine Kürbismaske schnitzen und die dritte zur Dekoration einen geschnitzten Kürbis haben wollen. Liegt tatsächlich ein Konflikt der Bedürfnisse vor, weil bspw. mehrere Menschen Kürbis schnitzen wollen, so lautet der zweite Schritt:

„2. Veränderung der Situation als kreative Lösung des Problems“ (MEB: 140; vgl. ED: 16):

In der Regel gibt es „stillschweigende Annahmen“ (MEB: 140) über die Gegebenheiten einer Situation bei einzelnen Menschen oder auch als Gruppe. Bspw. die Annahme, dass es „tatsächlich nur einen Kürbis [gibt]“ (MEB: 140) oder dass alle den Kürbis sofort brauchen (vgl. ebd.). Wenn sich mit akzeptablem Aufwand ein zweiter Kürbis beschaffen lässt, wäre der Konflikt gelöst. Erst, wenn sich erwiesen hat, dass sich trotz Aufdecken der stillschweigenden Annahmen die Situation nicht kreativ ändern lässt, wird zu den Methoden Kompromiss und Mehrheitsbeschluss übergegangen:

„3. Gleichmäßige Einschränkung aller Beteiligten (Kompromiß)
und 4. Mehrheitsbeschluss“ (MEB: 141; vgl. ED: 16):

Die Suche nach einem Kompromiss bedeutet die gleichmäßige Einschränkung der betroffenen Parteien, sodass das gleiche Recht auf Entfaltung der eigenen Bedürfnisse gewahrt wird. Wird kein Kompromiss, dem alle zustimmen, gefunden, kann zum Mehrheitsbeschluss übergegangen werden, der Einschränkung der Bedürfnisse der geringsten Zahl.

Die Moderation

Die Moderation stellt die Übung vor, tritt dann aber in den Hintergrund und beobachtet das sich entfaltende Geschehen (vgl. EA).⁴² Viele Entscheidungen, wie auch die konkrete

⁴² Es wird versucht, Betzavta-Einheiten zu zweit zu moderieren (vgl. EA). Zum einen um während der Übung den Beobachtungsfokus auf die geäußerten Positionierungen und den Fokus auf den Gruppenprozess aufteilen zu können und zum anderen um während der Reflexion und Diskussion zu zeigen, dass es

Deutung der Übung werden bewusst den Teilnehmenden überlassen (vgl. EA).⁴³ Zudem werden die Teilnehmenden als verantwortliche Individuen ernst genommen, insofern sie den Rahmen einer Übung mittragen oder auch verändern können, z.B., indem sie sich als Gruppe emanzipieren und mehr Zeit fordern (vgl. EA).

Während der Reflexionsrunde, die meist zwei Drittel der *Betzavta*-Einheit ausmacht, verfolgt die Moderation hauptsächlich zwei Interventionslinien: Die erste Interventionslinie besteht darin, Konflikte in der Gruppe sichtbar zu machen und in Dilemmata zu verwandeln, oft exemplarisch an Einzelnen, aber immer für die Gruppe.⁴⁴ Hier kommt die Funktion der Moderator:innen als *Interviewer* basierend auf ihren Beobachtungen während der Übung zum Tragen (vgl. Wolff-Jontofsohn 2001: 15). Mäeutisch (*Mäeutik* = Hebammenkunst) versuchen sie, Teilnehmenden zu helfen, an „eigene innere Widersprüche“ (ebd.) zu kommen, indem sie auf Diskrepanzen von gezeigtem Verhalten in verschiedenen Situationen oder mit geäußerten Einstellungen hinweisen, und deren Gründe erfragen. Dabei steht im Vordergrund, dass niemand bloßgestellt wird und alle unterschiedlichen Stimmen und Positionen Raum bekommen (vgl. MEB: 170).⁴⁵

auch zwischen den Moderator:innen unterschiedliche Wahrnehmungen und präferierte nächste Schritte geben kann (vgl. ebd.).

⁴³ Eine Übung, bei der die Teilnehmenden ein unbeschriftetes Stück Papier bekommen, lautet: „Da, wo nach 20 min. die meisten Zettel liegen, darf eine Regel aufgestellt werden, die für den Rest des Seminars gilt“ (vgl. MEB: 33f.) Ich habe die Übung mehrmals mitgemacht. Jedes Mal kam es dazu, dass über die Deutung dieser Anweisung debattiert wurde. Zweites Beispiel: Wenn Kleingruppen gebildet werden sollen, wird in der Regel nicht vorgegeben, wie diese gebildet werden sollen (vgl. EA).

⁴⁴ Einleitender Schritt ist für die hierfür häufig eine visuelle Fragerunde, wer wieviel Spaß hatte, oder wie zufrieden mit dem Ergebnis oder drittens mit dem Prozess war (vgl. EA). Die Teilnehmenden bekommen zwei, manchmal drei Zettel (Ampelkarten) und legen diese zur Beantwortung der aktuellen Frage vor sich. Hier zeigen sich oft – bereits zum Erstaunen mancher – Diskrepanzen in der Gruppe. Die visuellen Antworten werden anschließend von der Moderation aufgegriffen.

⁴⁵ *Wege der Moderation, um Dilemma-Erfahrungen zu fördern, sind:* 1.) Die Gruppendynamik und sichtbares Verhalten mit geäußerten Inhalten und Einstellungen in Bezug setzen. Es wird davon ausgegangen, dass eine Diskrepanz – widerstrebenden Wünschen – existieren kann und von dem Sichtbarwerden der Gründe der Diskrepanz alle etwas lernen können (vgl. Klahn 2019: 32; ED: 12).

2.) Neben der spezifischen Position Teilnehmende allgemeine Grundsätze formulieren lassen. Hier kann sich ein Widerspruch auf tun, der auf ein Dilemma hinweist. Bspw. kann nach einem allgemeinen Grundsatz gefragt werden, „ob die Mehrheit entscheiden darf, wofür sie persönlich ihr Geld ausgeben sollen“ (ED: 14). Anschließend werden die Teilnehmenden gefragt, ob die Mehrheit im Fall der Steuerzahlung über die Höhe und Verwendung der Steuer entscheiden darf (vgl. ebd.). Die Moderation bittet die Teilnehmenden anschließend diese Diskrepanz zu untersuchen (vgl. ED: 14).

3.) Die Diskrepanz grundsätzlicher Einstellungen in unterschiedlichen Situationen bzw. Kontexten aufzeigen. Beispielsweise kann eine Gruppe von Lehrer:innen zuerst diskutieren, „ob die freie Meinungsäußerung für SchülerInnen eingeschränkt werden soll oder nicht“ (ebd.). Hieran wird die Diskussion angeschlossen, ob dieselben Argumente für die Einschränkung auch für den Direktor der Schule im Verhältnis zu den Lehrer:innen gelten sollten (vgl. ED: 15).

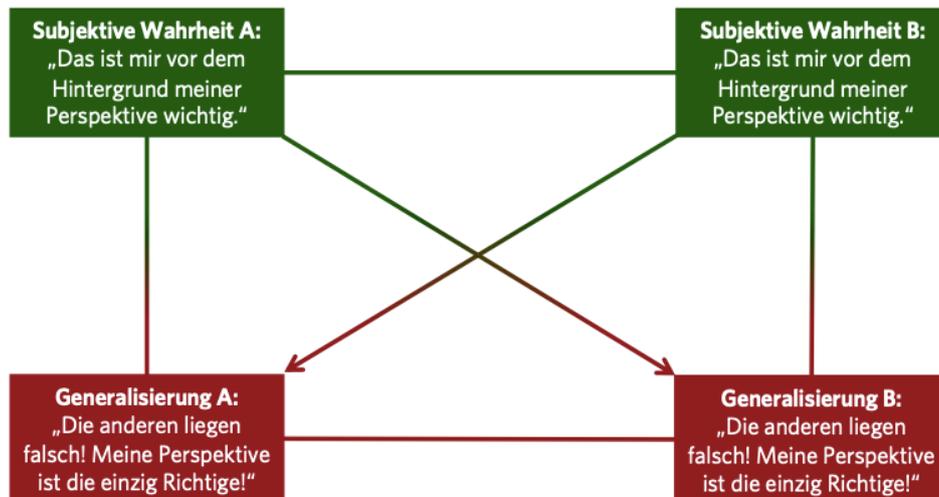
Die zweite Interventionslinie besteht darin, mehr Optionen in den Raum zu bringen (vgl. Maroshek-Klarman in: Klahn 2019: 35) und dadurch ausgleichend und gerecht zu intervenieren. Gerecht in dem Sinne, dass schwächere Positionen den Positionen mit stärkeren Stimmen, die oft durch gesellschaftliche Strukturen gestützt sein können, gleicher gestellt werden (vgl. ebd.: 36). (Die Demokratiebildner:in kann deshalb nach Maroshek-Klarman nicht wertneutral sein (vgl. Wolff-Jontofsohn 2001: 15).)

Die Hauptaufgabe der Moderation besteht folglich darin, Ungleichheitsstrukturen und -dynamiken im Gruppenraum und in der Gesellschaft zu erkennen und „mehr Gleichheit in den Seminarraum und folglich in die Gesellschaft zu bringen“ (Klahn 2019: 36). Damit geht einher, dass die Moderation hilft, „Rahmenbedingungen und Gewohnheiten aus dem Alltag zu hinterfragen“ (ebd.: 38). Dabei verfolgt *Betzavta* einen prozessorientierten Ansatz und macht immer wieder auf die Spannung von Ergebnis- und Prozessorientierung als ein zentrales Dilemma aufmerksam (vgl. EA). Ergebnis als auch Prozessablauf können Ungleichheit oder Gleichheit fördern. Bspw., wenn sich die Mehrheit beim Spiel „Drei Freiwillige“ (vgl. MEB: 73, siehe Anhang) bei der Themensuche direkt für die erste Idee entscheidet, aber noch andere gehört werden wollten, oder wenn dieses Thema abgesehen von den drei Freiwilligen auch Menschen aus der Mehrheitsgruppe ausschließt, weil diese ebenso nicht oder nur erschwert mitreden können.

An den Interventionen der Moderation zeigt sich die Prozessorientierung von *Betzavta* gegenüber der Ergebnisorientierung. Das Prinzip der Gleichheit soll anerkannt werden, aber *Betzavta* ist sich bewusst, dass die Teilnehmenden nicht dazu gezwungen oder belehrt werden können (vgl. (Klahn 2019: 32).), dieses Prinzip für sich anzuerkennen.

Welt widerstrebender Werte – Thuns Wertequadrat

Der Dilemma-Ansatz von *Betzavta* geht einher mit einem erkenntnistheoretischen Blick auf die Welt als „Welt sich widerstrebender Werte“ (Eckloff 2023). Daran schließt sich ebenfalls ein subjektiver Wahrheitsbegriff an. Das ursprünglich von Nikolai Hartmann aufgestellte und von Friedemann Schulz von Thun weiterentwickelte Wertequadrat dient zur Veranschaulichung dieses Blicks.



Quelle: Eckloff (2023: 8)

Auf der Ebene der subjektiven Wahrheit von A und B kann es zum Dilemma kommen, wenn A und B unterschiedliche Dinge vor dem Hintergrund ihrer eigenen Perspektive wichtig sind und sie sich das grundsätzliche Recht auf die eigene Perspektive nicht absprechen wollen. Erst im Falle der Generalisierung kommt es zum Konflikt und dem Versuch, sich gegenseitig von der eigenen Perspektive überzeugen zu wollen. Eine Welt widerstrebender Werte geht von einer Welt unterschiedlicher Wahrheiten aus. Vor diesem Hintergrund sind die widerstrebenden Werte, also das, was wem wichtig ist, zu verstehen. Widerstrebende Werte sind bspw. Kreativität (Wert A) und Ordnung (Wert B) oder Unabhängigkeit und Gemeinschaft. Die Person, der der Wert Kreativität wichtig ist und die den widerstrebenden Wert B (Ordnung) nicht anerkennt, wird bspw. nicht den „positiven Kern“ (Eckloff 2023: 19) des Wertes Ordnung sehen, sondern die entwertende Übertreibung von Ordnung, z.B. Zwang. Wenn die Person, der Ordnung wichtig ist, den Wert der Kreativität nicht anerkennt, so wird sie ihn bspw. als gefährliches Chaos entwerten. Beide Werte als gleichwertig anzuerkennen, bedeutet, eine Befürwortung beider Werte bei sich zu spüren und den Blick auf die vorliegende Situation und den Prozess zu richten, in der bzw. in dem man sich als Gruppe befindet. Liegt ein Handlungs- und nicht nur ein Meinungskonflikt vor, kann versucht werden wieder in eine Balance beider Werte zu kommen (vgl. ebd.: 16). Die Frage lautet dann, welche kreativen Schritte gefunden werden können, das Ungleichgewicht in einer Situation ausgleichend zu verändern, sodass sich beide Werte entfalten können. Mit dem Blick auf das Dilemma der Befürwortung sich widerstrebender Werte wird abgerückt von einer Suche nach dem letztgültigen Urteil über die Richtigkeit eines Werts oder der Wahrheit, die diese Richtigkeit begründen könnte.

Vergleich Rancière und *Betzavta*

Inwieweit ist *Betzavta* die indirekte Verlängerung von Rancière?

Erkenntnistheoretischer Blick

Aus dem erkenntnistheoretischen Blick nach *Betzavta* auf die Welt als Welt widerstre-
bender Werte folgt, dass es nicht die einzig richtige Wahrheit über das gibt, was in der
Welt oder einer Situation vorgeht. Mit Rancière kommen wir zum selben Schluss. Die
Behauptung, dem Verhältnis der Teile in einer Situation oder dem Verhältnis der Teile in
der Gesellschaft, den einzig richtigen Sinn geben zu können, muss notwendig eine un-
gleichheitliche Logik verfolgen. Sie muss eine Einteilung der Welt vornehmen in solche,
die verstanden haben, was vorgeht, und solche, die es nicht verstanden haben. Demge-
genüber bedeutet die Behauptung der Gleichheit, von der Rancière ausgeht, die Zurück-
weisung der Idee einer Sprache der Sprache und dass dem Verhältnis der Teile in einer
Situation oder dem Verhältnis der Teile in einer Gesellschaft ein unterschiedlicher Sinn
gegeben werden kann. *Betzavta* und Rancière gehen davon aus, dass es keine natürliche
Hierarchie zwischen den Sinngewebungen gibt.⁴⁶ Die Gleichheit der Intelligenz anzuerken-
nen, bedeutet zuerst, das Unvernehmen über den Sinn einer sinnlichen Erfahrung und die
gleiche Fähigkeit, darüber miteinander zu sprechen, anzuerkennen. Dies setzt immer die
Möglichkeit einer Übersetzung und einer Übertretung voraus. Es setzt voraus, nicht an
die sinnliche Deutung der eigenen Lage gebunden zu sein. Mit der Aufdeckung von still-
schweigenden Annahmen und von unterschiedlichen Sinngewebungen ermöglicht *Betzavta*
das Bearbeiten einer Erfahrung des Unvernehmens und der Distanz der Sprache durch
eine Haltung des Lernen- und Verstehen-Wollens.^{47,48}

⁴⁶ Es gibt sehr wohl Sinngewebungen, die mit mehr oder weniger Aufmerksamkeit und Nachvollziehbarkeit
getätigt werden. Dies ist kein Punkt für einen absoluten Relativismus der Meinungen über das, was in der
Welt vorgeht. Dies ist einzig ein Argument, dass nicht behauptet werden kann, dass es einen *einzig* richti-
gen Sinn gibt, der eine Hierarchie der Sinngewebungen begründen könnte.

⁴⁷ Bspw. zeigen die Ampelkarten-Fragerunden, dass in der Reflexion das Wort „Übung“ unterschiedliche
Dinge für verschiedene Teilnehmende bedeutet.

⁴⁸ Für Rancière und *Betzavta* ist somit ein Begriff bzw. eine Haltung der *Neugierde* von Bedeutung. Da-
rauf angesprochen teilte Rancière einmal mit, dass die Entfaltung dieses Begriffs in seinem Werk nahe-
liegt, aber sie etwas ist, das er anderen überlassen will (vgl. EM: 238). Die Untersuchung der demokrati-
schen Gleichheit nach Rancière und *Betzavta* in Hinblick auf einen solchen Begriff der *Neugierde* könnte
eine eigene interessante Arbeit darstellen.

Zudem wird der Blick durch die Annahme widerstrebender Werte und durch die Erfahrung von Dilemmata auf den Prozess der Gestaltung der Aufteilung des Sinnlichen gerichtet. Werte sind Weisen das Sinnliche aufzuteilen.⁴⁹ *Betzavta* hält sich wie Rancière an der Oberfläche der ästhetischen Konstruktion von Wirklichkeit auf und ist im Hier und Jetzt daran interessiert, was im aktuellen Prozess hilfreich oder weniger hilfreich ist, um eine Balance widerstrebender Werte herzustellen bzw. eine Verschiebung in der vorhandenen Spannung der Werte zu bewirken.

Während Rancière den Weg wählt, die Methode der Ungleichheit durch seine Schriften ehrlich und kritisch zu präsentieren, indem er ihre Annahmen aufdeckt – z.B. den Mythos der Pädagogik oder die *Arche* der Patrizier –, wählt *Betzavta* den Weg über das Dilemma. Wenn der andere Mensch und der Wert, für den er eintritt, als nicht gleichberechtigt, wahrgenommen wird, dann geht es zwangsläufig um den Kampf um die Deutungshoheit und die Verteilung der Plätze, was die Praxis des Prinzips der Ungleichheit ist. Das Dilemma zu spüren, ist der Schritt, das Prinzip der Ungleichheit aufzudecken und davon weg zum Prinzip der Gleichheit als unendlicher Aufgabe, die unterschiedlichen Sichtweisen, Werte und Bedürfnisse in einer Gemeinschaft auszuhandeln, hinzukommen.

Theoretischer Hintergrund – Demokratiebildung, Betzavta-Methode

Mit der Methode der Gleichheit bei Rancière und dem Prinzip der Gleichheit bei Maroshek-Klarman stellen beide aus unterschiedlichen Gründen denselben Gedanken an den Anfang ihres Nachdenkens über Demokratie. „Eine Methode ist immer die Verifikation einer Voraussetzung.“ (AoU: 122) Die Betonung der Gleichheit als Methode und als Praxis zeigt, dass Maroshek-Klarman und Rancière Gleichheit nicht als etwas sehen, das von einer höheren Instanz gefordert bzw. verteilt werden soll, sondern als aktive Gleichheit, die man sich nimmt, die man verkörpern muss und die man verifizieren kann. Beide verstehen Gleichheit als ein Prinzip, das im Miteinander von Menschen, als Weise des menschlichen Zusammenseins Wirklichkeit bekommen kann und das den Kern der Demokratie ausmacht. Beide verbinden mit dem Prinzip die Annahme, dass jeder Beliebige über seine Entfaltungswünsche für sich und für das Gemeinsame sprechen kann und mit dem eigenen Willen zu respektieren ist, weil es keine natürliche Legitimation der Macht

⁴⁹ Der gesteigerte Wert der Individualität, Unabhängigkeit führt bspw. zu Körpern, die sich in alle möglichen Richtungen bewegen, mit unterschiedlichen Dingen interagieren, unterschiedlich aussehen usw., während der gesteigerte Wert der Gleichheit, Abhängigkeit zu Körpern, die gleich ausgerichtet sind, sich in die gleiche Richtung bewegen, gleiche Kleider besitzen usw., führt.

eines Willens über den anderen gibt. Und beide müssen sich in dem Zuge den Vorwurf gefallen lassen, dass nach dieser Sicht Demokratie bzw. Politik nirgendwo verwirklicht (vgl. TD: 32) bzw. nur ein „Ausnahmestand“ sind (AoU: 113). Die Stärke ihrer Ansätze liegt hingegen darin, dass sie den Abstand von Wort (z.B. „Alle Menschen sind gleich an Rechten“) und Taten bzw. von Ideal („die Freiheit aller *soll* verwirklicht werden“) und gelebter Wirklichkeit annehmen können. Wie Rancière verfolgt *Betzavta* die optimistische Annahme, dass Gleichheit möglich und von ihr auszugehen ist. Trotz oder gerade wegen des Abstands von Ideal und Realität geht es darum, das Prinzip der Gleichheit als handlungsleitend anzuerkennen und Institutionen, die sich demokratisch nennen, auf die Anwendung des Prinzips hin zu prüfen (vgl. TD: 38, vgl. TI: 207).⁵⁰ Das Prinzip der Gleichheit nach Rancière und das Prinzip der Gleichheit nach Maroshek-Klarman lassen sich nicht signifikant differenzieren.

Weil das Praktizieren des Prinzips der Gleichheit keine Notwendigkeit darstellt, bildet der Streit um Teilhabe und das Unrecht, nicht als Mensch gezählt zu werden bei Rancière, bzw. der Konflikt und das Unrecht, in der eigenen Freiheit verletzt werden zu können bei Maroshek-Klarman den Kern der Wirklichkeit, mit der sich Menschen auseinandersetzen müssen.⁵¹ Jeder Mensch kann zum Prinzip der Gleichheit in einer Situation beitragen oder zum Prinzip der Ungleichheit. Diese gegensätzlichen Tendenzen und das Dilemma, das damit kommt, in sich zu spüren, bildet das Ziel der Erfahrungsräume von *Betzavta*. Rancière geht dieser Spannung mit den Begriffen *Polizei* und *Politik* nach. Eine Gesellschaft muss bestimmte Festlegungen über die Verteilung der Plätze und Fähigkeiten treffen. Inwieweit sie dabei Raum für das Erscheinen der Gleichheit lässt und die die Ungleichheit ermöglichende Gleichheit der Menschen nicht vergisst, entscheidet über ihr Wesen (vgl. U: 42; vgl. WD: 69). Das Prinzip der Ungleichheit ist an sich neutral und ermöglicht bestimmte Erscheinungs- und Interaktionsweisen von Körpern. Erst die Naturalisierung des Prinzips der Ungleichheit durch die Erfindung einer Lüge, eines Mythos für eine Gemeinschaft oder durch die Behauptung von „richtigen“ und „falschen“ Seiten innerhalb einer Gemeinschaft bzw. durch die Behauptung der *einen* Wahrheit, die man besitzen

⁵⁰ Die Verantwortung wird nicht vollständig auf das Individuum übertragen. Im Gegenteil geht es Rancière und auch Maroshek-Klarman darum, den Gegensatz von Staat und bürgerlicher Gesellschaft aufzuheben (vgl. U: 43) bzw. die Verbindung von staatlichen Institutionen und Menschen zu stärken (vgl. TD: 19, 108).

⁵¹ Rancière und Maroshek-Klarman wären sich einig: Eine organische, harmonische Welt dient dem Konsens und verdeckt Ungleichheits- und Unterdrückungsdynamiken.

kann, entfacht das Unterdrückungspotential des Prinzips der Ungleichheit. Mit Rancière und *Betzavta* geht es nicht darum, auf der „richtigen“ Seite zu stehen, sondern darum, Verantwortung für das Prinzip der Gleichheit im menschlichen Zusammensein im Hier und Jetzt zu übernehmen, unabhängig davon, welche soziale Macht man gerade innehat. Die freie Entfaltung aller, um die es dabei nach *Betzavta* geht, setzt zum einen den Willen voraus, sich zu entfalten, und zum anderen die Fähigkeit jedes Beliebigen, sich entfalten und über dieses Entfalten-Wollen mit anderen sprechen zu können.⁵² Die Freiheit, nach seinen Überzeugungen zu leben, nach *Betzavta* lässt sich übersetzen in die Freiheit, danach zu leben, was man *will*. Der demokratische Umgang mit Willens-Konflikten im Miteinander mit anderen, setzt die Anerkennung und d.h. letztlich den Willen zum Prinzip der Gleichheit voraus. Die Motivation für Politik nach Rancière oder für das Prinzip der Gleichheit nach *Betzavta* fußt auf diesem Willen.

Moderation – Lehrmeister und Lernsituation

Die Moderation verwendet bei *Betzavta* im Reflexionsteil eine mæeutische Fragetechnik. Rancière nennt diese Methode des Sokrates, der den Sklaven Menon durch Fragen zu mathematischem Wissen führt, „eine perfektionierte Form der Verdummung“ (UL: 42). Liegt hier ein fundamentaler Widerspruch zwischen beiden Ansätzen vor?

Emanzipierende Lehrmeister (vgl. UL: 35, 46) und Demokratiebildner:innen versuchen, mit Fragen zu Bewusstsein des Prinzips Gleichheit der Intelligenz und des Prinzips der Gleichheit zu verhelfen und nicht direkt zu Wissen. Die Fragen zielen nach Rancière darauf, das Suchen zu verifizieren und Widersprüche aufzuzeigen. Bei *Betzavta* zielen die Fragen der Moderation darauf, den Versuch der Teilnehmenden, nach den eigenen Werten und Prinzipien zu handeln, zu verifizieren oder kritisch zu beleuchten und „innere Widersprüche“ (Wolff-Jontofsohn 2001: 15) spürbar werden zu lassen. Auch dadurch kommen die Lernenden zu Wissen, aber nur indirekt durch die Lehrenden. Es geht nach Rancière und nach *Betzavta* nicht um „Belehrung“ (Klahn 2019: 32). Für die Befragung des eigenen Verhaltens braucht es den anderen nicht, weil das Wissen um das eigene

⁵² Hier kann mit Rancière kritisiert werden, dass dieses „aller“ verdecken kann, wem in der Praxis tatsächlich die Fähigkeit zugesprochen wird, über ihre Bedürfnisse und Entfaltungswünsche zu sprechen. Der historische Hintergrund von *Betzavta* mit der Frustration, dass sich unterschiedliche Gruppen wechselseitig Grundrechte aberkennen und damit entmenschlichen, sowie die erlebte Praxis von *Betzavta*, die dahinstrebt, unterschiedliche Positionen, Stimmen und Lebensweisen Sichtbarkeit zu verleihen und die Position des anders Gesinnten als gleichwertig anzuerkennen, entkräftigen diese mögliche Kritik.

Verhalten, was man getan und was man nicht getan hat, und um die geäußerten eigenen Einstellungen, einem selbst zugänglich sind. Die Befragung hilft, gegenüber sich selbst diesbezüglich ehrlich zu sein, daran erinnert zu werden, was man an anderer Stelle getan und gesagt hat und sich die „Diskrepanz zwischen Einstellungen und realen Verhaltensweisen bewußt [zu] machen“ (MEB: 170). Auch wenn in der Reflexion eine sokratisch anmutende Fragetechnik angewendet wird, geht es nicht darum, spezifisches Wissen hervorzuheben, sondern Bewusstsein für unterschiedliche Prinzipien bzw. Werte und das Prinzip der Gleichheit zu fördern. An dieser Stelle liegt kein fundamentaler Widerspruch, sondern im Gegenteil eine große Überschneidung beider Ansätze vor.

Die *Betzavta*-Moderation nimmt die Teilnehmenden als Menschen mit gleicher Wahrnehmungs- und Entscheidungsfähigkeit ernst. Es wird versucht möglichst unterschiedliche Sichten in den Raum zu holen und keinem wird die eigene Sicht abgesprochen. Zudem wird jede:r als verantwortlich für seine Entscheidungen behandelt und daraufhin geprüft. Das zeigt sich bspw. beim „Schokoladenspiel“ (vgl. MEB: 115), das die Teilnehmenden in Fans und Spielfiguren unterteilt. Wenn die Moderation in der Reflexionsrunde eine Teilnehmende fragt: „Wenn du eigentlich lieber Spielfigur gewesen wärst, warum hast du nichts gemacht?“, dann zeigt sich in dieser Fragehaltung die Annahme der Gleichheit der Intelligenz, weil die Moderation als Intelligenz nicht einer anderen erklärt, was sie in der *Betzavta*-Übung erlebt hat. In ihr zeigt sich außerdem die Annahme der gleichen Macht im Miteinander der Menschen, die bei Rancière mit dem Begriff des *Logos* als Befehl, der die Gleichheit der Menschen voraussetzen muss, eingebracht wird. Jedem wird zugesprochen, für seine Bedürfnisse Verantwortung übernehmen zu können und mit jeder mitgetragenen Entscheidung eine Teilverantwortung für den Ablauf der Übung zu haben. Auch bzgl. des Seminarrahmes macht die *Betzavta*-Moderation auf die geteilte Macht und Verantwortung aufmerksam. Bspw., wenn sie die Teilnehmenden nicht aus der Verantwortung entlässt, dass es ihre Entscheidung ist, den Zeitrahmen einer Übung zu respektieren (vgl. EA). Die Annahme der Gleichheit der Intelligenz und der Gleichheit der Macht nach Rancière findet sich zwar nicht explizit in der Theorie aber in der Praxis bei *Betzavta* wieder.

Mit Rancières Begriff der *Aufteilung des Sinnlichen* können wir den Seminarraum als ein Sinnliches, dem ein bestimmter Sinn beigelegt wird, und in dem unterschiedliche Prinzipien erscheinen können, begreifen. Die Auslegung der Übungen und der Moderation, Konflikte zu induzieren und sichtbar werden zu lassen (vgl. MEB: 26), bedeutet,

Einladungen zu geben, nach dem Prinzip der Ungleichheit zu handeln. Die Spiele „Drei Freiwillige“ oder „Das Schokoladenspiel“ starten bspw. bewusst mit einer ungleichheitlichen Aufteilung des Sinnlichen. Im ersten Spiel verlassen drei Menschen für 20 min. den Raum und dürfen in der Zeit machen, was sie wollen, während die verbliebende Mehrheit sich ein Gesprächsthema und drei Schlüsselbegriffe des Themas, die durch andere Wörter ausgetauscht werden, sowie eine Regel und eine Sanktion überlegt (vgl. MEB: 73). Nach und nach werden die Drei wieder reingelassen und erfahren, je nachdem wie die Mehrheit und sie selbst sich auf das Prinzip der Ungleichheit einlassen, dass sie nicht mitreden können und dass sie sanktioniert werden, obwohl sie nicht wissen, warum. Sie erfahren dann das Gefühl, ausgeschlossen zu sein. Aber auch ohne das Zutun der Übungskonzeption kann es zu Ungleichheitsdynamiken durch die Teilnehmenden kommen. Bspw., wenn ein Mensch schnell vorangeht, die Aufgabe deutet, diese Deutungs- und Richtungsmacht nicht mehr abgibt und die anderen diese Aufteilung der Plätze akzeptieren. Mit *Betzavta* soll in der Übung die polizeiliche, ungleichheitliche Logik und die Fähigkeit, mit dem eigenen Verhalten an dieser Logik zu partizipieren, gespürt werden. In der Reflexions- und Diskussionsrunde soll hingegen durch die Interventionen der Moderation das Prinzip der Gleichheit spürbar werden. Auch das Begriffspaar *Polizei* und *Politik* nach Rancière findet sich bei *Betzavta*. Die Konzeption einer *Betzavta*-Einheit ist darauf angelegt, eine Berührung der zwei Logiken herzustellen, diese in den Blick zu nehmen und dadurch ein Lernen auf der Ebene universeller Prinzipien zu ermöglichen.

Zeit

Eine Vergleichsdimension zwischen Rancière und *Betzavta*, die hier nur kurz angerissen werden soll, ist der Umgang mit der Zeit. Ausgehend von der Aufteilung des Sinnlichen ist sich Rancière der Bedeutung der Zeit bewusst.

„Den Kern der Aufteilung des Sinnlichen bildet die Aufteilung von Tag und Nacht. Sie ist die einschneidendste Aufteilung der Zeit, die diejenigen, die mit ihr spielen können, am radikalsten von jenen trennt, die das nicht können.“ (AoU: 128)

Die Emanzipationsprozesse der Arbeiter im 19. Jahrhundert gingen damit einher, dass sie versuchten, „sich die Zeit zu nehmen, die sie nicht haben“ (AoU: 123). *Betzavta* ist sich ebenfalls der Bedeutung der Zeit in Fragen von Unterdrückungs- und Gleichheitsdynamiken bewusst. Unterschiedliche Optionen in den Raum zu bringen, Stimmen zu hören, über entgegengesetzte Bedürfnisse zu sprechen, all das braucht Zeit. Die Interventionen

der Moderation geschehen (im geübten Fall) in dem Wissen, dass das Gleichgewicht der Gleichheit kippen kann, wenn sich zu lange bei einer Person aufgehalten wird, während andere auch noch etwas sagen wollen. Auch die Teilnehmenden können das bei Entscheidungsprozessen, die sie selbst aushandeln müssen, erleben. Zu sagen, dass alle 14 Menschen reihum einmal ihren Regelvorschlag äußern sollen, klingt gut; wenn es nach der dritten Person heißt, wir haben keine Zeit mehr, dann hat es – salopp gesagt – mit dem gleichen Recht auf freie Entfaltung nicht so gut geklappt.

Beantwortung der Forschungsfrage

Betzavta ist sich der Dynamiken der Aufteilung des Sinnlichen, wer wird gehört, gesehen, wem wird welche Autorität *a priori* zugeschrieben, bewusst. Die Moderation versucht, Brüche herzustellen, indem sie sich während der Übung zurückzieht und nicht sagt, was „richtig“ und „falsch“ ist (vgl. MEB: 75). *Betzavta* versucht die Aufmerksamkeit auf die Weisen der Einteilung, auf die Befürwortung widersprüchlicher Werte, und auf das Prinzip der Gleichheit und der Ungleichheit sowie die Annahmen dahinter zu lenken. Daran anschließend wird die Annahme der Ungleichheit und die Hierarchie von Alternativen hinterfragt und gleichheitsorientiertes Denken geübt. Das Ziel von *Betzavta* besteht darin, einen Bewusstseinsbildungsprozess anzustoßen und zur Verantwortungsübernahme für das Prinzip der Gleichheit einzuladen. Dabei werden alle Teilnehmenden als gleich entscheidungs- und sprachfähig ernst genommen. Mit Rancière wurde Demokratiebildung als das Lernen zur lokalen Verantwortungsübernahme für die Annahme der Gleichheit der Intelligenz und für die Annahme der Gleichheit der Macht definiert. Im Verständnis des Prinzips der Gleichheit der beiden Ansätze konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Die Annahme der Gleichheit der Intelligenz, die für das Prinzip der Bildung nach Rancière zentral ist, genauso wie die Annahme der Gleichheit der Macht lässt sich auch bei *Betzavta* in der Konzeption der Moderation wiederfinden. Somit kann ein gemeinsamer *Demokratiebildungsbegriff* nach Rancière und *Betzavta* bestimmt werden.

Demokratiebildung wird bei *Betzavta* und bei Rancière als Bewusstseinsbildung für die Macht der Menschen, die die gleiche Intelligenz und Macht miteinander zu teilen wissen, verstanden, d.h. für die Macht des Prinzips der Gleichheit, die darin liegt, Konflikte zu lösen, das Sinnliche kreativ zu gestalten und Bühnen zu errichten, auf denen Menschen

zueinander als Gleiche über ihre Wünsche und Ansichten bzgl. der gemeinsamen Angelegenheiten sprechen können. Der Ablauf der Demokratiebildung als Praxis liegt darin, gemeinsam die Aufmerksamkeit auf das menschliche Verhalten zu richten. Dabei sollen Widersprüche entdeckt und geübt werden, das Prinzip der Ungleichheit und der Gleichheit im Miteinander wahrzunehmen und für das Prinzip der Gleichheit Verantwortung zu übernehmen. Bis hierhin ist *Betzavta* die indirekte Verlängerung von Rancières Denken zu Politik und Bildung in die Praxis der Demokratiebildung. Diese große Überschneidung ergibt sich aus den verglichenen theoretischen Gedanken und der Konzeptionen des *emanzipierendem Lehrmeisters* und der *Betzavta*-Moderation sowie den induktiv ausgerichteten *Betzavta*-Übungen, die als Beispiele herangezogen wurden. Wie auch Klahn (2019: 35) herausstellt, „[ist] die Rolle der Moderation [...] entscheidend dafür, dass die *Betzavta*-Methode ihre volle Wirkung entfaltet“. Wenn die Übung kognitiver angelegt ist und die Moderation belehrend auftritt oder anderweitig zum Prinzip der Ungleichheit beiträgt, würde die Überschneidung von Rancière und *Betzavta* geringer ausfallen. Zudem gibt es theoretisch einen großen Unterschied, der im Folgenden bearbeitet werden soll.

Kann Demokratiebildung institutionalisiert werden?

Bei der Frage der Institutionalisierung des Prinzips der Gleichheit und der darauf aufbauenden Demokratiebildung öffnet sich ein theoretischer Widerspruch zwischen Rancière und *Betzavta*, der das Potential hat, die aufgezeigte Überschneidung, fundamental auseinanderklaffen zu lassen. Rancière definiert Institutionen als Verkörperungen des Prinzips der Ungleichheit (vgl. UL: 123). Maroshek-Klarman geht hingegen davon aus, dass Institutionen das Prinzip der Gleichheit praktizieren können (vgl. TD: 17). Um den Vergleich von Rancière und *Betzavta* abzurunden, soll gefragt werden, ob Demokratiebildung institutionalisiert werden kann. Dafür muss der Begriff der *Institution* einer Kritik unterzogen werden. Abschließend wird die Frage gestellt, warum Demokratiebildung als Prinzip anerkannt werden sollte.

Rancière: Warum Demokratiebildung nicht institutionalisiert werden kann

„Jede Institution ist eine *Erklärung* der Gesellschaft, eine Inszenierung der Ungleichheit. Ihr Prinzip verhält sich antithetisch zu demjenigen einer Methode, die auf der Gleichheit und der Ablehnung der Erklärung gegründet ist, und wird es immer sein. Der universelle Unterricht kann sich nur an Individuen richten, niemals an Gesellschaften.“ (UL: 123)

Emanzipation und folglich auch Demokratiebildung wenden sich in ihr Gegenteil, wenn sie zu einer besitzbaren Kompetenz und zum Versprechen der Wissenschaft und der Politik werden (siehe auch U: 46; AoU: 134f.).⁵³ Ein Prinzip existiert nur durch seine Ausübung. Das Ziel, ein Prinzip auszuüben, kennt kein zeitliches Ende. Wer aus dem Prinzip der Gleichheit ein moralisches Projekt des historischen Fortschritts macht, stellt es in den Dienst der Ungleichheit (vgl. AoU: 135). Analog dazu ist Kompetenz das Vorurteil der Emanzipation, die sie in ihr Gegenteil verwandelt. Wer Emanzipation als Kompetenz versteht, die man besitzen kann, setzt in der Praxis eine Ungleichheit voraus, orientiert sich am Prinzip der Ungleichheit, lädt andere (eventuell druckvoll – „das ist gut für euch“, „ich mühe mich für dich ab“ –) ein, mitzumachen und fördert das Erleben von Ungleichheit. Emanzipation ist dann „kein Ausgangspunkt mehr [...], sondern ein Ziel – der Endpunkt eines Gesamtprozesses, den nur diejenigen steuern vermögen, die über die Gesellschaftsentwicklung Bescheid wissen und die Mittel kennen, wie sich dieses Wissen umsetzen lässt.“ (AoU: 134f.) Die Emanzipation zu verbreiten, hieß für Jacotot, die Armen und Familienväter auf das Prinzip der Intelligenz in ihnen aufmerksam zu machen und ihnen das Bewusstsein zu geben, dass sie sich und ihre Kinder selbst bilden können (vgl. UL: 151f.).

In dem Sinne, in dem Rancière eine Institution als Verkörperung der Praxis des Prinzips der Ungleichheit definiert und die Lehrenden als Verlängerung der Institution in die Unterrichtspraxis begreift, kann Demokratiebildung nach Rancière nicht institutionalisiert werden und muss von Parteiprogrammen und staatlichen Institutionen ferngehalten werden (vgl. UL: 120). An dieser Stelle kann Rancière Einhalt geboten werden.

Kritik des Institutionenbegriffs

Eine Institution ist zuerst das wiederholte Zusammenkommen von Menschen an einem Ort zum Zweck einer bestimmten Praxis. Diese Praxis *kann* der Erfüllung einer gesellschaftlichen Funktion, also eines bestimmten Ziels dienen, z.B. Energieversorgung, Geldversorgung oder auch die Gleichheit der Menschen durch Bildung zu versprechen. In

⁵³ Damit hat sich bereits Jacotot abgemüht. Der „gute“ Wille respektiert den Willen der anderen und die Gleichheit der Intelligenzen nicht (vgl. UL: 150f.) und er tut so, als ob die anderen seine Kraft brauchen. Nun gab es zu Zeiten Jacotots einige Menschen, die vom universellen Unterricht sehr begeistert waren, und ihn als institutionalisierte Methode zum Ziel der emanzipierten Gesellschaft der Gleichheit einsetzen wollten. Wann immer Jacotot dies vernahm, flüsterte er: „*Man kann lehren, worin man unwissend ist.*“ (UL: 157) Dieser Satz erinnerte sie an die Gleichheit der Intelligenz und daran, dass die eine Intelligenz die andere nicht braucht, um sich zu entwickeln.

diesem Sinne muss sich eine Institution in eine bestimmte Erklärung, ein bestimmtes Projekt der Gesellschaft, eingliedern und behaupten, eine Kompetenz zu besitzen, die andere nicht besitzen. Damit erlangt sie eine Autorität und definiert sich über die Annahme und das Prinzip der Ungleichheit. Rancière behauptet nun, dass sich eine Institution *nur* über die Annahme und das Prinzip der Ungleichheit definieren kann (vgl. U: 46; vgl. UL: 123).

Bildung und genauso Demokratiebildung als universelles Prinzip können als Aufgabe von Institutionen gefasst werden. Lehrer:innen können es als ihre Aufgabe und Autorität begreifen, diese Prinzipien zu verbreiten. Jedes Prinzip kommt nur durch Willen und Aufmerksamkeit in die Welt. Dort, wo man im menschlichen Miteinander ein Prinzip verwirklichen will, aber der Wille im anderen Menschen nicht vorhanden ist, muss er von außen angeregt, erpresst, manipuliert oder erzwungen werden. Es kann versucht werden, das Prinzip der Bildung Menschen aufzuzwingen, auch wenn es ihm im Grunde widerspricht. In einem Klassenzimmer kann die Lehrerin, die vom universellen Unterricht überzeugt ist, die Lernenden zwingen und Techniken von Anreiz und Strafe verwenden, damit diese etwas anschauen, improvisieren, übersetzen, auch wenn diese gerade deutlich signalisieren, dass sie es nicht wollen. Die Frage lautet, ob Institutionen auch das Prinzip der Gleichheit praktizieren und damit das Problem der Autorität als Widerspruch der Demokratiebildung umgehen können.

Ergebnis- und prozessorientierte Institutionen

Uki Maroshek-Klarman vertritt die Ansicht, dass Institutionen auch das Prinzip der Gleichheit praktizieren können, wenn sie schreibt, dass demokratische Institutionen versuchen, das Prinzip der Gleichheit in die Praxis zu bringen (vgl. TD: 17). Diese Institutionen können keine Erklärungen der Gesellschaft sein, weil das Prinzip der Gleichheit niemandem gehört.

Es sind folglich zwei Arten möglich, Institutionen zu begreifen. 1.) Als Orte mit bestimmten Zielen, die gesellschaftliche Funktionen übernehmen, die Ergebnisse produzieren und die eine bestimmte Erklärung der Gesellschaft stützen. 2.) Als Orte, die die Möglichkeiten schaffen und aufrechterhalten, Prinzipien zu praktizieren, (aus) zu üben, die niemandem bzw. jedem Beliebigen gehören und die auch an anderen Orten und zwischen anderen Menschen praktiziert werden könnten. Im ersten Fall ist der Antrieb der Wille, etwas herzustellen. Er ist darauf gerichtet, bestimmtes Wissen, bestimmte Produktivitätskräfte und Kompetenzen zu besitzen und zu entwickeln. Im zweiten Fall ist der Antrieb der

Wille, Verantwortung für das Erscheinen von Prinzipien zu übernehmen. Es ist der Wille, aufmerksam Prinzipien (aus) zu üben, die nur sich selbst gehören, wie Wahrheit, Intelligenz oder Gleichheit.

Mit Inspiration von *Betzavta* lassen sich diese zwei Formen von Institutionen in *ergebnis-* und *prozessorientierte* Institutionen unterscheiden. Auch prozessorientierte Institutionen werden zu Ergebnissen kommen, aber sie definieren sich nicht über das Ergebnis. Der Zweck liegt im (Aus)üben des Prinzips, die Aufmerksamkeit liegt auf der Aufrechterhaltung des Prozesses.⁵⁴ Auch ergebnisorientierte Institutionen werden sich an bestimmten Werten und Prinzipien orientieren oder diese auf ihrer Website formulieren, aber sie definieren sich nicht über sie. D.h., dass im Konflikt von Ergebnis- und Prozessorientierung das Erreichen bestimmter Ergebnisse wichtiger ist als das Aufrechterhalten der Möglichkeiten und der Praxis bestimmter Prinzipien. Wer bestimmt die Deutung und die Wichtigkeit des Ergebnisses? Wer bestimmt die Deutung eines Problems und damit die Möglichkeit einer Lösung? Wenn sich bei dieser grundlegenden Frage nicht am Prinzip der Gleichheit orientiert wird, muss sich an dem Prinzip der Ungleichheit, der willkürlichen und von Umständen gegebenen Autorität durch Wissen, Erklärung, Status, physische Macht, Mehrheit o.Ä. orientiert werden. Damit gliedern sich alle ergebnisorientierten Institutionen unter das Prinzip der Ungleichheit und alle prozessorientierten Institutionen unter das Prinzip der Gleichheit.⁵⁵ Rancières Definition der Institution als notwendige Verkörperung des Prinzips der Ungleichheit ist somit zurückzuweisen.

Das Problem der Autorität

Damit ist auch das Problem der Autorität im Kontext von Demokratiebildung umgebar geworden. Zum Üben braucht es nicht die Autorität, die auf das Erreichen von Zielen hin prüft, sondern höchstens den Willen, der das Suchen und Üben verifiziert, und immer wieder zum Üben einlädt. Die Praxis der Demokratiebildung konnten wir mit *Betzavta* und Rancière als das Erfahren der Prinzipien der Ungleichheit und Gleichheit und als das Üben der Verantwortungsübernahme für das Prinzip der Gleichheit bestimmen. Die

⁵⁴ Todd May (vgl. 2008: 104) kommt zu einer ähnlichen Umformulierung des Institutionenbegriffs in der Auseinandersetzung mit der Frage, ob Gleichheit nach Rancière institutionalisiert werden kann. „What must characterize these institutions is an ongoing commitment to equality, one that shows not only in the formal roles that are adopted by the institution, but in its unfolding activities.“ (Ebd.)

⁵⁵ In der Realität wird es nur selten oder nie rein ergebnis- oder prozessorientierte Institutionen geben. Hingegen ist von einer Spannung von Ergebnis- und Prozessorientierung und von Prinzip der Ungleichheit und Prinzip der Gleichheit innerhalb der institutionellen Praxis auszugehen.

Praxis der Bildung ist hierin enthalten, weil es darum geht, einander gut zuzuhören, kreative Lösungen zu finden und das Sinnliche zu gestalten. Dies lässt sich auch in *Betzavta*-Übungen erfahren. Institutionen der Bildung können nach dem Prinzip der Demokratiebildung nach Rancière und *Betzavta* gestaltet werden, wenn sie als prozessorientierte Institutionen verstanden werden. Die theoretische Diskrepanz von Rancière und *Betzavta* kann mit der Differenzierung des Institutionenbegriffs verhindert werden.

Für das Prinzip der Demokratiebildung und folglich für prozessorientierte Institutionen der Demokratiebildung ist die Annahme der Gleichheit der Intelligenz und die Annahme der Gleichheit der Macht essenziell. Während mit Maroshek-Klarman bereits Gründe aufgezeigt wurden, letztere Annahme anzuerkennen, bleibt die Frage: Warum sollte die Annahme der Gleichheit der Intelligenz anerkannt werden?

Warum Demokratiebildung?

Bzgl. der Frage der Anerkennung der Annahme der Gleichheit der Intelligenz lässt sich Maroshek-Klarmans Argument der Machtverteilung basierend auf physischer Stärke oder Mehrheit heranziehen. Die Macht der einzelnen Intelligenz ist immer willkürlich, von den Umständen abhängig und ihre Dauer ist unsicher.⁵⁶ Demgegenüber ist es wie aufgezeigt jederzeit und überall möglich, die Macht der Gleichheit der Intelligenz aufzuzeigen. (Das heißt nicht, dass es einfach ist.)

Was bedeutet die Macht der Gleichheit der Intelligenz? Sie bedeutet, dass Fragen, Entwicklungen, die Begegnung von Herausforderungen usw. mit der Methode angegangen werden, mehrere Willen und Körper, die wahrnehmen, einteilen, übersetzen können und die in diesem Prozess aufeinander aufbauen, aufeinander Bezug nehmen können, zu verbinden, ohne dass eine Intelligenz an die andere gekettet wird. Es besteht die Annahme, dass alle von der Herausforderung angesprochenen bzw. betroffenen Mensch für den Prozess wichtig sind und etwas beitragen können, dass sich jeder mit seiner Intelligenz mit der Herausforderung und ihren Gegenständen beschäftigen kann. So gesehen geht es darum, für eine bestimmte Herausforderung mit allen, die betroffen sind und die mitmachen wollen, eine vielfältige Deutung, einen gemeinsamen Willen und eine gemeinsame Übersetzung zu finden. Mit der Macht der Gleichheit der Intelligenz werden Lösungen

⁵⁶ Jedes Genie muss auf Umstände treffen, die sein Genie erkannt werden lassen.

gefunden, in die mehr Informationen einfließen und die von mehr Menschen getragen werden.⁵⁷ Trotzdem gibt es keinen abschließenden Beweis und Zwang, die Annahme der Gleichheit der Intelligenz für sich anzuerkennen. Vom Bewusstsein der Macht der einzelnen Intelligenz zum Bewusstsein der Macht der Gleichheit der Intelligenz als ein universelles Prinzip zu kommen, ist mit Kohlberg ein Prozess der Moralentwicklung.

Es gibt keine Norm, nach der die Methode der Verifikation der Gleichheit der Intelligenz der Methode der einzelnen Intelligenz, die die Methode der Ungleichheit ist, überall vorzuziehen ist. Die liberale Wirtschaftsordnung der Bundesrepublik zeigt bspw., dass verschiedene Methoden in ihr Platz haben können.⁵⁸ Wenn es hingegen um die Bewältigung gemeinsamer Herausforderungen, Angelegenheiten und Konflikte geht, ist die Methode der Gleichheit so oft es geht der Methode der Ungleichheit vorzuziehen, will man in einer demokratischen Gesellschaft leben. Alles andere führt zum Erleben von Tyrannei, Oligarchie oder der Tyrannei der Mehrheit, also der Macht einzelner, einer kleinen Gruppe oder der Macht der Mehrheit. So wohlwollend sie auch sein mögen, „demokratisch“ könnte man dies mit Rancière und Maroshek-Klarman nicht nennen. Weil kein (gewaltvoller) Zwang die Anwendung der Methode der Gleichheit bzw. des Prinzips der Gleichheit in Angelegenheiten der Gemeinschaft sicherstellen kann, braucht die Demokratie den Willen dazu, also Tugend.⁵⁹

Demokratiebildung ist die Frage nach dem Nähren dieser Tugend, nach dem Nähren des Willens zur Ausübung und Anerkennung der Methode der Gleichheit bzw. des gleichen Rechts auf freie Entfaltung aller. Demokratiebildung fußt zuerst auf diesem Willen, die Gleichheit der Intelligenz und das Recht auf freie Entfaltung zu üben und verifizieren zu wollen.

⁵⁷ In der Praxis findet sich bspw. mit „Deep Democracy“ eine Methode, die entsprechend vorgeht: <https://perspectivity.org/work/deep-democracy/> [abgerufen am: 04.03.2024].

⁵⁸ Als empirisches Beispiel einer Wirtschaftsunternehmung, die nach dem Prinzip der Gleichheit aufgebaut ist, kann das premium kollektiv genannt werden (vgl. Lübbermann 2021).

⁵⁹ Siehe auch Böckenförde (2020: 68, 72).

Schluss: Ausgangspunkt, Impulse für Demokratiebildung und Diskussion

Diese Arbeit war mit der Forschungsfrage des Vergleichs von Rancière und *Betzavta* eingebettet in die Frage, wie es gelingen kann, (heranwachsende) Menschen in ein mündiges Miteinander von Menschen mit gleicher Würde zu integrieren. Mit dem Prinzip der Demokratiebildung nach Rancière und *Betzavta*, als Verifizierung der Annahme der Gleichheit der Intelligenz und der Gleichheit der Macht der Menschen, wurde im Zuge der Beantwortung der Forschungsfrage ein Ausgangspunkt für die Praxis der Demokratiebildung gefasst. Die Verifizierung der Annahme der Demokratiebildung gelingt durch die Verantwortungsübernahme für das Prinzip der Demokratiebildung. Diese Verantwortungsübernahme kann immer nur eine Einladung gegenüber den anderen Menschen sein, bei dem Prinzip mitzumachen, weil es sonst zum performativen Widerspruch kommt. (Die Annahme der Gleichheit der Macht wird durch autoritäre Techniken untergraben. Die Annahme der Gleichheit der Intelligenz wird durch pädagogische Techniken der Erklärung verworfen.) Zwei wichtige Aspekte wurden bisher folglich nicht ausdrücklich formuliert: 1.) Das Prinzip der Verantwortung. 2.) Das Prinzip des Vertrauens.

Das Prinzip Verantwortung und das Prinzip Vertrauen

Ein Prinzip bekommt nur Wirklichkeit, wenn für das Prinzip durch Menschen aktiv Verantwortung übernommen wird. Das Prinzip Verantwortung lässt sich skizzenhaft wie folgt beschreiben: Das Prinzip Verantwortung liegt im Miteinander von Wille, Körper und Geist bzw. Intelligenz. Körperlich erlebt der Mensch die Welt und wirkt auf sie ein, geistig nimmt er Gleichgewicht und Ungleichgewicht bzw. unterschiedliche Werte in ihr wahr, willentlich übernimmt er Verantwortung für Prinzipien und verändert das vorliegende Gleichgewicht von Gleichheit und Ungleichheit bzw. das Gleichgewicht widerstrebender Werte.⁶⁰

Ein Prinzip, das sich auf das Miteinander von Menschen bezieht und das den eigenen Willen der Menschen respektiert, bedarf der Einladung und der bejahenden Erwidern

⁶⁰ Das Prinzip Verantwortung wird hier nicht normativ formuliert. Es wird normativ, wenn gesagt wird, dass in jeder Situation bzw. in Hinsicht auf das eigene Leben oder die Gemeinschaft ein Gleichgewicht angestrebt werden soll, oder wenn das Prinzip des Seins dem Prinzip des Nicht-Seins gegenüber vorzuziehen ist, wie es Hans Jonas (1979) argumentiert.

dieser Einladung. Das Prinzip des Vertrauens soll Folgendes heißen: *Ein Mensch nimmt bei sich und seinen Mitmenschen einen eigenen Willen und einen eigenen Weg an. Er spricht Einladungen aus, in dem Vertrauen, dass sie bejahend erwidert werden, wenn sie gewollt sind.*

Demokratiebildung geht mit einem Vertrauensvorschuss einher, von den Demokratiebildner:innen gegenüber den Schüler:innen, von den Schulen gegenüber den Demokratiebildner:innen, von den Kultusministerien gegenüber den Schulen. Beispielhaft lässt sich das annähernd am finnischen Bildungssystem sehen, dessen Grundprinzipien u.a. „Vertrauen“ und „Verantwortung“ sind (Ministry of Education and Culture, Finnish National Agency for Education 2022). In Finnland entwickeln lokale Kommunen lokale Lehrpläne und entscheiden, wie viel Autonomie die einzelnen Schulen haben, und Lehrer:innen erhalten „pädagogische Autonomie“ (ebd.), d.h., dass sie selbst entscheiden, wie und mit welchen Materialien sie lehren (vgl. ebd.). Gegenüber den Lernenden zeigt sich das Vertrauen bspw. darin, dass sie erst zum Abschluss der gymnasialen Oberstufe durch eine Abiturprüfung landesweit geprüft werden (ebd.).

Zur Frage der Institutionalisierung

Die Institutionalisierung der Demokratiebildung ist zuerst eine Frage des Willens und der Anerkennung des Prinzips der Demokratiebildung. Dann ist sie eine Frage der gelungenen Verantwortungsabgabe und -übernahme sowie Vertrauensgabe und -erwidern; von den Menschen und Beschlüssen der Kultusministerien gegenüber den Menschen der Schulvorsitze, von den Schulvorsitzenden gegenüber den Lehrer:innen und von den Lehrer:innen gegenüber den Schüler:innen. Die Frage der Institutionalisierung ist eine Frage der prozessorientierten Institution. Vorliegende Arbeit gibt den Impuls, mit *Betzavta* und Rancière sowie organisationssoziologischen Theorien⁶¹ die Bedingungen prozessorientierter Institutionen weiter zu erforschen.

Prozessorientierte Institutionen orientieren sich an Prinzipien, die niemandem bzw. jedem Beliebigen gehören. D.h., dass eine Öffentlichkeit von außen, die Orientierung am Prinzip der Demokratiebildung sowie der Bildung und der Demokratie in den oben genannten Verhältnissen bzw. allen für die Schulpraxis relevanten Verhältnisse zwischen

⁶¹ Ich vermute, dass u.a. Niklas Luhmann und Karl Weick hinzugezogen werden könnten, wegen bereits aufgezeigten Überschneidung der Theorie des Kommunikationsaktes (Luhmann) und wegen der Prozessorientierung beim Blick auf Organisationen (Weick).

Menschen kritisch prüfen kann. Letztlich würde es durch ein stärkeres Aufgreifen des Prinzips der Demokratiebildung in der schulischen Praxis auch zu einer Umstrukturierung der schulpolitischen Struktur kommen, da sich ansonsten in einen zu starken Widerspruch von Praxis der Ungleichheit in der Schulstruktur und Praxis der Gleichheit im Unterricht verwickelt wird.

Institutionen der Demokratiebildung sind Orte, an denen der Abstand zwischen Prinzip und Realität, zwischen Einstellungen und Verhalten ausgehalten wird, und an denen im Wissen um die Unendlichkeit dieser Aufgabe versucht wird, diesen Abstand möglichst gering zu halten. Institutionen der Demokratiebildung wissen um die Spannung von Autorität und Emanzipation, von Erklärung und Gleichheit der Intelligenz, von polizeilicher und gleichheitlicher Logik, von Ergebnis und Prozess und sie finden Wege, die Prinzipien der Demokratie, der Bildung und der Demokratiebildung auszuführen, um vor allen Ergebnissen, Abschlüssen oder Forschungsartikeln, zuerst Orte der gelebten Demokratie, der gelebten Gleichheit der Intelligenz und des mündigen und literarischen Miteinanders und Streits zu sein. Der Dialog von Rancière und Betzavta bietet für diese Wege eine ernsthafte Inspiration.

„Die egalitäre Gesellschaft [oder das egalitäre Klassenzimmer, Anm. JH] ist nichts als das Ensemble egalitärer Beziehungen, die hier und jetzt durch singuläre und prekäre Handlungen geformt werden. Die Demokratie [...] wird von keiner historischen Notwendigkeit getragen und trägt selbst keine in sich. Sie ist nur der Konstanz ihrer eigenen Handlungen anvertraut. Das kann Angst hervorrufen, also Hass bei denen, die es gewohnt sind, die Macht über das Denken auszuüben. Doch bei denen, die mit jedem Beliebigen die gleiche Macht der Intelligenz zu teilen wissen, kann sie im Gegenteil Mut hervorrufen, also Freude.“ (HD: 115)

Zur Frage der Praxis

Betzavta und Rancière zeigen auf, dass Bildung für Demokratie und Bildung nach ihrem Verständnis zusammen stattfinden können und ineinander übergehen. Für *Betzavta* sind im deutschsprachigen Raum erste Bemühungen von Steffi Schäfer zu nennen, diese Verknüpfung zu stärken. Sie bietet an der Universität Bonn ein Modul im

Lehramtstudium an, bei denen Studierende mit *Betzavta* vertraut gemacht werden und inspiriert von *Betzavta* eine Unterrichtseinheit für ihr eigenes Fach entwerfen.⁶²

Rancièrè gibt mit dem *universellen Unterricht* den Impuls, Improvisation in die Praxis der Demokratiebildung mitaufzunehmen, um das Prinzip der Gleichheit zu üben und mit einer vieldeutigen Sicht auf die Welt bzw. dem Umgang mit Distanz vertrauter zu werden. Es überrascht an dieser Stelle nicht, dass der Verband „Culturatorium“ bei seiner Arbeit zu interkultureller und politischer Bildung auf Methoden aus dem Improtheater und u.a. auf *Betzavta* zurückgreift.⁶³⁶⁴

Darüber hinaus betont Uki Maroshek-Klarman immer wieder die Verknüpfung von Demokratiebildung mit realpolitischen Ereignissen bzw. dem Transfer in bestehende Konflikt- und Handlungsfelder (vgl. Maroshek-Klarman in: Bommès et al. 2004: 97).⁶⁵ Mit Rancièrè erfährt dieser gestalterische Aspekt der Übersetzung des Gelernten eine Stärkung. Wie Bildung verliert auch Demokratiebildung ohne den Transfer einen Großteil seines Sinns.

Zur Frage der Theorie

Die Konsequenzen des aufgestellten Prinzips der Bildung nach Rancièrè sind weiter auszuformulieren und an den bildungstheoretischen Diskurs einzubringen. Insbesondere die Art und Weise von Prüfungen wandelt sich mit dem Prinzip der Bildung nach Rancièrè hin zur Erschaffung von Erfahrungsmöglichkeiten, bei denen jemand allein oder als Teil einer Gruppe als neues Subjekt erscheinen kann, z.B. als Klavier- oder Jazzbandspieler:in vor anderen Menschen als Vortragende oder Vorlesender eigener wissenschaftlicher Texte, als Ingenieur:in oder als Künstler:in usw.

Dasselbe gilt für die Konsequenzen aus dem beschriebenen Prinzip der Demokratiebildung. Mit den Aspekten der Gestaltung des Sinnlichen und der friedlichen

⁶² <https://www.steffischaefer.de/zu-meiner-person/> [abgerufen am: 04.03.2024].

⁶³ <http://culturatorium.de/sample-page> [abgerufen am: 04.03.2024].

⁶⁴ Auch die Initiative „Impro Bewegt“ startet im Jahr 2024 einen Versuch, Improvisationsformate und Demokratiebildung zusammenzubringen: <http://impro-bewegt.de/> [abgerufen am 04.03.2024].

⁶⁵ „Während die ursprünglichen Programme eine Art didaktischen Dreischritt vorschlagen von der zunächst allgemeinen Auseinandersetzung mit moralischen Prinzipien über deren Umsetzungsmöglichkeiten im sozialen Nahraum (Klasse, Kollegium, Schule, Kibbuz etc.) bis hin zur Auseinandersetzung mit real-politischen Konflikten, tritt dieser Transfer-aspekt in der deutschen Version eher in den Hintergrund.“ (Bommès et al. 2004: 104)

Konfliktlösung lässt sich mit der Ausübung dieses Prinzips Politikverdrossenheit bzw. politische Frustration und Passivität sowie Gewaltbereitschaft begegnen und eine demokratische Schulkultur aufbauen. Dieser kurze Anschluss von Demokratiebildung nach Rancière und *Betzavta* an den Demokratiebildungsdiskurs und die praktischen Konsequenzen für den Unterricht an der Schule kann weiter vertieft werden. Zudem gilt es, aufzuzeigen, inwiefern das Prinzip von Bildung und von Demokratiebildung in einer digitalisierten Welt Anwendung finden können.⁶⁶

Zur Frage der Philosophie

An diese Arbeit lassen sich u.a. folgende zwei philosophische Reflexionen anschließen:

1.) Während die politische Tätigkeit als Hinterfragung ungleicher Machtbeziehungen nicht die ungleichen Machtbeziehungen des Menschen zur nicht-menschlichen Welt lösen kann (vgl. Rancière 2021: 43)⁶⁷, stellt sich dennoch die Frage, inwiefern die Annahmen der Gleichheit der Intelligenz und des *Alles ist in allem* bzw. *Alles spricht* des universellen Unterrichts auf Werke von nicht-menschlichen Lebewesen ausgedehnt werden können bzw. werden müssen?⁶⁸ Bei der Ausformulierung dieses Gedankens wird es nicht primär darum gehen, eine Ideologie der Natur oder der Entthronung des Menschen vorzunehmen, sondern darum, den Ausgangspunkt für eine andere Praxis im Umgang mit der nicht-menschlichen Welt zu fassen und zu sehen, was sich damit machen lässt.

2.) *Betzavta* und Rancière gehen beide vom Menschen als ein Wesen aus, das *will*. Auf die Frage, welche Maxime aus seinem Denken folgt, antwortete Rancière einmal:

„Es gibt zwei Maximen. Erstens: ‚Es ist nicht notwendig, dass die Dinge so sind, wie sie sind.‘ [...] Zweitens: ‚Auf dieser Grundlage müsst ihr wissen, was ihr wollt.‘“ (MG: 132)

Im Aufgreifen der philosophischen Denklinie des deutschen Idealismus, insbesondere mit Kant, Hegel und Schelling, über Kierkegaard und Rancière müsste sich eine

⁶⁶ Mit *Betzavta* wurden in den letzten Jahren bereits Erfahrungen mit virtuellen Veranstaltungen gemacht.

⁶⁷ Eine von Menschen und Tieren geteilte literarische Fähigkeit, den Abstand, zu zählen und nicht zu zählen, aufzuzeigen und über die gemeinsamen Angelegenheiten zu sprechen, die den Anfang der Politik ermöglicht, kann empirisch bisher nicht festgestellt werden.

⁶⁸ Der Hauptgrund der Unterscheidung der Intelligenz und Gestaltungsfähigkeit von Menschen und Tieren müsste in der Isolierung der Sprachfähigkeit auf den Menschen liegen. Mit Blick auf Beobachtungen zu Sprach- und Kommunikationsfähigkeit von manchen Tierarten (z.B. Safina 2020 oder Bateson 1985) sowie der Philosophie u.a. indigener Völker, nach der die mehr-als-menschliche, ganze sinnliche Welt spricht (vgl. Abram 2017: 84-86), erscheint es möglich, diesen Grund infrage zu stellen.

(universelle) Philosophie des Willens und des Respekts vor dem Willen der anderen formulieren lassen. Die derzeitige Klimakrise ist eine Krise der reflektierten Tatsachen aber des kaum vorhandenen Willens zur Veränderung des Handelns. Die derzeitigen sozialen und politischen Krisen sind mit Rancière gesprochen Krisen des unreflektierten Willens zur Ungleichheit. Eine derartig formulierte Philosophie des Willens könnte einen wichtigen Beitrag leisten, die Krisen optimistisch und der eigenen Stärken und Schwächen gegenüber reflektierter anzugehen.

Zur Frage der Zukunft

Das Üben von Demokratiebildung, das Üben, ein demokratischer Mensch zu sein, das Üben des gleichen Rechts auf freie Entfaltung aller, dieses Üben ist immer möglich. Demokratiebildung ist kein Ziel für die Zukunft, das es zu erreichen gilt, sondern eine Praxis, die in der Gegenwart Wirklichkeit bekommen kann. Zukunft und Gegenwart bilden so gesehen keinen Widerspruch (vgl. AoU: 128). Die Gestalt der Schule der Zukunft bestimmt sich durch keine historische Antriebskraft, sondern durch die Willen der Menschen, die dort ein und aus gehen. Die Veränderung der Schulkultur, das Erlernen und Üben eines demokratischen Miteinanders und, wenn man es so nennen will, der demokratischen Kompetenzen fußen auf dem Willen, das Prinzip der Demokratiebildung kennenzulernen und zu verstehen sowie dafür Verantwortung zu übernehmen und die anderen einzuladen, dabei mitzumachen. Der historische Prozess der Demokratiebildung wird von den Menschen getragen, die üben, in den Willen der Menschen zu vertrauen, für das Prinzip der Gleichheit Verantwortung zu übernehmen, und einander Demokratie und Bildung zuzumuten.

Eine Gruppe junger Menschen hat am 11.11.2017 diese Verantwortung übernommen. Sie hat sich als politisches Subjekt in die Öffentlichkeit gestellt. Sie hat alle Anwesenden vom Kind, das nicht einmal einen Meter misst, bis zum Erwachsenen mit grauen Haaren als Menschen der Sprache und des Wortes angesprochen und mit den Papierrollen Wege gesucht, dass sie sich als solche erfahren und mitteilen können. Die Szene der Bildungsgang-Demonstration und die vorliegende Arbeit zeigen, dass Bildung und Demokratie nichts sind, was Menschen besitzen können, sondern Prinzipien, die Menschen im Miteinander leben können und für die heranwachsende Menschen genauso wie erwachsende Menschen teilnehmend oder initiiierend Verantwortung übernehmen können.

Literaturverzeichnis

- Abram, D. (2017). *The Spell of the Sensuous: Perception and Language in a More-than-human World*, New York: Vintage Books.
- Bateson, G. (1985). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Biesta, G. (2015). Learner, Student, Speaker: Why It Matters How We Call Those We Teach, in: *Beyond the Philosophy of the Subject*, Routledge, 146-159.
- Biesta, G. & Bingham, C. (2010). *Jacques Rancière: Education, truth, emancipation*, London & New York: Continuum.
- Bommes, M., Guter, J. & Wolff-Jontofsohn, U. (2004). »Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta«: Evaluationsprozess und Ergebnisse, in: Uhl, K. Ulrich, S. & Wenzel, F. M. (Hg.), *Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?*, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Böckenförde, E. W. (2020). *Religion, Law, and Democracy: Selected Writings*, Oxford: Oxford University Press.
- BJK (2017). *Demokratie braucht alle. Thesen zu aktuellen Herausforderungen und zur Notwendigkeit von Demokratiebildung*, München: o.V.
- Cornelissen, G. (2011). The Public Role of Teaching: To keep the door closed, in: Simons, M., & Masschelein, J. (Hg.), *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy*, Vol. 17, Hoboken: John Wiley & Sons.
- Crewe, E. & Axelby, R. (2013). *Anthropology and development: culture, morality and politics in a globalised world*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dietrich, V. (2022). *Politik als ästhetische Praxis. Zur sinnlichen Dimension der politischen Gemeinschaft*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Eckloff, T. (2023). *Betzavta / Mehr als eine Demokratie (MaeD) Konflikt-Dilemma-Ansatz*, Akademie Führung & Kompetenz, Centrum für angewandte Politikforschung (CAP) München, o.V.

- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm*. Bonn: BLK.
- Friedrichs, W. (2017). Jacques Rancière (geb. 1940): Bildungen im epistemologischen Regime. Rancières politisch-pädagogische Interventionen, *Politische Bildung meets Politische Theorie*, 1, 309-322.
- Friedrichs, W. (2022). Demokratiepädagogik und Radikale Demokratietheorien in: Beutel, W. u.a. (Hg.), *Handbuch Demokratiepädagogik*, Frankfurt am Main: debus pädagogik.
- Himmelman, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* Berlin: BLK.
- Himmelman, G. (2005). *Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze*. Berlin: BLK.
- Himmelman, G. (2016). *Demokratie lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1977). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik I*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kierkegaard, S. (1996). *Die Krankheit zum Tode*, 3. Aufl., Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Kirschner, C. (2013). Kontingenz als Bildungsangelegenheit. Kritische politische Bildungspraxis im Lichte ungewisser Grundlagen, in: Widmaier, B. & Overwien, B. (Hg.), *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?*, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Klahn, M. K. (2019). Erziehung zur Anerkennung des gleichen Rechts auf Freiheit aller Menschen mit Betzavta–der Methode des Adam Instituts. Evaluation der Rolle der Moderation für die Wirkung der Methode, Masterarbeit an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt.

- Kleesattel, I. (2019). Ästhetisch Lernen und Lehren unter Gleichen: Warum ein unwissender Lehrmeister nicht genug ist, in: Mayer, R., Schäfer, A. & Wittig, S. (Hg.), *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Springer VS.
- KMK (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kulturlministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018.*, o.O., o.V.
- Lassnigg, L. & Vater, S. (2016). Demokratie lernen. Eine Vielfalt von Fähigkeiten und eine Frage der Übung, in: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 28, Wien.
- Lösch, B., & Rodrian-Pfennig, M. (2014). Kritische Demokratiebildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse. *Gesellschaftliche Umbrüche gestalten – Transformationen in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Lübbermann, U. (2021). *Wirtschaft Hacken. Von einem ganz normalen Unternehmer, der fast alles anders gemacht hat*, Marburg: Büchner Verlag.
- Maroshek-Klarman, U. (1993). *There is no such thing as some democracy. On Educating Towards Democracy and on Democracy in the Educational System*, Israel: Kinneret Publishing House.
- Maroshek-Klarman, U. (1997). *Erziehung zur Demokratie: Die Methode des Adam-Instituts*, o.O., o.V.
- Maroshek-Klarman, U. & Saber, R. (2022). *Mehr als eine Demokratie. Sieben verschiedene Demokratieformen verstehen und erleben – 73 Übungen nach der „Betzavta“ – Methode. In der Adaption von Ulrich, S., Simbeck, S. und Wenzel, F.*, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- May, T. (2008). *The Political Thought of Jacques Rancière. Creating Equality*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McDonnell, J. (2014). Reimagining the Role of Art in the Relationship between Democracy and Education, in: *Educational Philosophy and Theory*, 46(1), 46-58.

- Meier, C. (1978). Entstehung und Besonderheit der griechischen Demokratie, in: *Zeitschrift für Politik*, 25(1), 1-31.
- Meyer, M. (2022). *Radikale Demokratietheorie: Potenziale für eine kritische sozialwissenschaftliche Bildung*, Siegen: universi.
- Ministry of Education and Culture, Finnish National Agency for Education (2022). Das finnische Bildungssystem im Kurzporträt, [online]
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/160268_das_finnische_bildungswesen_im_kurzportrait.pdf [abgerufen am: 04.03.2024].
- Olesen, J. T., Nikolaeva, Y. L. & Howind, J. J. (2022). *Questioning Authority: Education, Teaching and Society*, Roskilde University.
- Phillips, A. (2021). *Unconditional Equals*, Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford: Stanford University Press.
- Rancière, J. (1995). *On the Shores of Politics*, London & New York: Verso.
- Rancière, J. (2002). *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rancière, J. (2006). *Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*, Berlin: bbooks.
- Rancière, J. (2007). *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über intellektuelle Emanzipation*, Wien: Passagen Verlag.
- Rancière, J. (2012). *Der Hass der Demokratie*, 2. Aufl., Berlin: August Verlag.
- Rancière, J. (2012). *Die Wörter des Dissenses. Interviews 2000–2002*, Wien: Passagen Verlag.
- Rancière, J. (2014a). *Die Methode der Gleichheit*, Wien: Passagen Verlag.
- Rancière, J. (2014b). *Die Erfindung des Möglichen. Interviews 2006–2009*, Wien:

Passagen Verlag.

Rancière, J., Klass, T. (o. J.). Rancière, Jacques. Ein Gespräch, in: *Information Philosophie*, [online]

<https://www.information-philosophie.de/?a=1&t=8735&n=2> [abgerufen am: 04.03.2024].

Rancière, J (2021). *Les mots et les torts. Dialogue avec Javier Bassa*, Paris: La fabrique éditions.

Rancière, J. (2022). *Les trente inglorieuses. Scènes politique*, Paris: La fabrique éditions.

Rancière, J. & Honneth, A. (2021). *Anerkennung oder Unvernehmen? Eine Debatte*, Berlin: Suhrkamp.

Safina, C. (2020). *Becoming Wild. How Animals Learn to be Animals*, London: One-world Publications.

Schwarz, S.-V. (2009). Demokratie in der politischen Philosophie und der politischen Bildung, Diplomarbeit im Fach Erziehungswissenschaft an der Universität zu Köln.

Ulrich, S., Henschel, T. R. & Oswald, E. (2001). *Miteinander. Erfahrungen mit Betzavta – Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werks "Miteinander" von Uki Maroshek-Klarman, Adam Institut, Jerusalem, 3. Aufl., Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.*

Wenzel, F. (2015). „Mehr als eine Demokratie“ *Diskussionswürdige Thesen zur Positionierung des Programms in der politischen Bildung und im Hinblick auf die Arbeit mit dem bestehenden Programm Betzavta*, Akademie Führung & Kompetenz, Centrum für angewandte Politikforschung (CAP) München, o.V.

Wolff-Jontofsohn, U. (2001). *Kapitel V 3. Friedenspädagogik in Israel. Beiträge nicht-staatlicher Gruppen zur Bewältigung gesellschaftlicher und politischer Konflikte*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Wolff-Jontofsohn, U. (2005). *Internationale Trainingsprogramme zur Demokratieerzie-*

hung in der Schule I: Betzavta, o.O., o.V.

Anhang

Reflexionsbericht – Demokratie Workshop im lokal am 17.05.2022

Der Bericht bezieht sich auf die Teilnahme an dem Betzavta-Workshop „Mehr als wählen. Die Demokratie in mir“ im Mai 2022 in Witten und hauptsächlich auf die Übung „Das Schokoladenspiel“ (vgl. MEB: 115-122). Geleitet wurde er von Anna Hürten, Sozialarbeiterin und seit Jahren in der politischen Bildungsarbeit tätig, und Jonas Heidebrecht, Betzavta Demokratie-Trainer aus Essen.

17:28. In einem Raum mit warmem Holzboden und breiter Fensterfront zur Straße werde ich von einer lockeren Gesprächsstimmung begrüßt, wie man sie häufig vor Veranstaltungen erlebt. Ich habe tierisch Hunger. Es gibt ein liebevoll gedecktes Buffet mit Limonaden, Trauben, Cherrytomaten und kleinen Weißbrötchenhappen. Man darf sich bereits etwas nehmen und ich schlage in dem Maße, wie ich es gerade noch vertreten kann, zu. Der Workshop wird geleitet von Anna und Jonas. Die Teilnehmenden sind alle Vertreter:innen verschiedener Initiativen in Witten. Die gegenseitige kurze Vorstellungsrunde ist knapp und angenehm moderiert. Anna und Jonas scheinen sich gut zu fühlen. Sie strahlen eine lebendige Dynamik und Vorfreude auf die kommenden gemeinsamen dreieinhalb Stunden aus. In mehreren Speed-Dating Runden lernen wir uns zu zweit weiter kennen und werden durch die Fragen der Dating-Runden an das Thema „Demokratie“ geführt: „Was war eine nicht-demokratische Situation, die du zuletzt erlebt hast?“, was war eine demokratische? In etwas größeren (in ihrem Zustandekommen der Dynamik im Raum überlassenen) Gruppen stellen wir uns die Frage, welche Werte wir als erstes mit Demokratie verbinden. Offenheit, Diversität, Gleichheit und andere werden genannt. Anstatt in eine Diskussion zu wechseln oder uns frontal anhören zu dürfen, was denn nun *wirklich* Demokratie bedeutet, sehen wir uns einer sozialen Erfahrungssituation ausgesetzt. Wir haben frisch Gruppen aus drei bis vier Personen gebildet und einen Team-Namen und Anfeuerungsruf gefunden. Auf dem Boden finden sich etwa Din-A4 große, runde Zettel, die schneckenförmig angeordnet sind. 25 Zettel mit den entsprechenden aufeinanderfolgenden Zahlen auf dem Papier. Die Eins ganz außen am Ende. Auf manchen Blättern sind kleine Süßigkeiten verteilt, auf dem letzten befindet sich eine ganze Tafel Schokolade. Zudem sind manche Zettel in goldener Farbe. Jedes Team soll nun eine Person auswählen, die vortritt. Ziemlich schnell finden sich die drei Personen zusammen. Bei Anna dürfen sie jeder einen Zettel mit einer Zahl, die ihre Startposition sein wird, ziehen. Die anderen Teilnehmenden verteilen sich in ihren Teams gruppiert zurück auf ihren Stühlen

um das Feld aus Blättern mit Zahlen, das nun offensichtlich als Spielfeld verstanden wird. Die Person, die die 6 als Startposition gezogen hat, darf anfangen. „Ist ja fair!“ ertönt vom Rand als sarkastische Bemerkung. Geändert wird an der Regel nichts. Elena (alle Namen der Teilnehmenden wurden in diesem Bericht geändert) wirft einen handballgroßen Schaumwürfel. „6“. Sie überquert das erste goldene Feld. Wir erfahren, sie darf sich nun eine Regel ausdenken und auf ein weißes Flipchart-Papier aufschreiben. „Wer eine «2» würfelt, muss 3 Felder zurückgehen“. Später kommen auch noch würfelunabhängigere Regeln dazu. „Die spielende Person darf sich vor einem Wurf auswechseln lassen. Der nächste Wurf zählt dann doppelt.“ Ein Team berät sich in einer Situation, ob die Regel eingeführt werden soll, dass man mit dem Wurf einer «1» direkt gewinnt. Es wird sich dagegen entschieden. Ein paar Mal wechseln sich Spieler:innen aus, aber ansonsten bleibt die Rolle der anderen Team-Mitglieder auf passives Zuschauen beschränkt. Keine Anfeuerungsrufe, keine Einmischungen in die Regelaufsetzung. Erst am Ende als die Gewinnerin entscheidet, dass jede Person im Raum ein Stück von der Schokolade bekommt, werden alle aktiv miteinbezogen. Wir kommen wieder im Kreis auf unseren Stühlen zusammen. Jonas hat allen ein rundes grünes und ein rundes rotes Papierstück gegeben. Mit den beiden Farben sollen wir nun ausdrücken, wie gut wir uns bei der Gruppenerfahrung gefühlt haben. Ob wir Spaß hatten. Es erscheinen grüne Zettel vor den Sitzenden und rote und rot-grün sich überlagernde. Ich selbst lege beide Farben übereinander. Meine Rolle als außenstehendes Teammitglied war mir ziemlich diffus. Erste Impulse unseren Spieler anzufeuern, bin ich nicht nachgegangen. Wie sich rausstellte, war ich damit nicht allein. Mit der Zeit hat sich meine Passivität verstärkt und die Lust als Spieler am Spiel teilzunehmen, die ich anfangs tatsächlich verspürte, verringert. Ich hatte mich zunehmend unwohler in meiner unklaren Rolle als außenstehendes Teammitglied gefühlt. Hoffnung, bis zum Ende außen bleiben zu können, war entstanden. Rechtfertigungsgedanken, dass es ja spannend sei, viel beobachten zu können, sind aufgekommen. Und gleichzeitig hatte ich mich zunehmend selbst beobachtet und versucht, herauszufinden, was von mir in der Situation gefordert war. Was wohl akzeptiert werden würde und was nicht. Ein Gefühl für meine Bedürfnisse während des Spiels ging nach und nach verloren. Auch damit war ich nicht allein. Eine außersitzende Person hätte sehr gerne als Spieler agiert, hatte aber nie ein entsprechendes Zeichen gegeben. Andere hätten gerne angefeuert oder bei den Regeln mitgesprochen, taten aber auch nichts, um diesen Bedürfnissen nachzugehen. Die Spielenden selbst waren sehr auf das Gewinnen des Spiels ausgerichtet.

Anna und Jonas fragten abwechselnd unterschiedliche Teilnehmer:innen, warum sie die Farbe gelegt hatten. Mit Nachdruck wurden Teilnehmende ein wenig in die Mangel genommen, warum sie denn nicht für ihre Bedürfnisse eingestanden sind, warum sie denn nichts unternommen hätten, warum sie nicht partizipiert hatten. Und auf der anderen Seite stand die Frage, warum die Spielenden ihre Teammitglieder nicht stärker aktiv miteinbezogen hatten? Obwohl wir vorher unsere demokratischen Werte, wenn auch nur kurz, reflektiert hatten, haben wir sie alle ziemlich schnell im Spiel über Bord geworfen. Oder waren wir einfach nicht in der Lage, für sie einzustehen? Was hat uns dazu bewegt, so zu handeln, wie wir gehandelt haben?

Anna und Jonas haben nicht explizit gesagt, dass wir die Situation *nicht* als eine Wettbewerbs-, Konkurrenz-, Gewinnsituation verstehen sollen, bei der es um Schnelligkeit und Vorankommen geht. Aber sie haben auch nicht gesagt, dass wir sie so verstehen sollen. Allein der optische Eindruck des Spielfeldes hatte zumindest bei mir, offensichtlich aber auch bei nahezu allen anderen, ausgereicht, um genau diese Werte in den Vordergrund zu bringen. Und trotzdem hätte sich das Spielen auch ganz anders anfühlen können, wenn mehr Teamgeist und Partizipationswillen bestanden hätte. Hier wurde von mehreren reflektiert, dass die kurze Kennenlernzeit als Team nicht ausgereicht hatte, ein Gefühl füreinander und auch ein Vertrauen zueinander aufzubauen, dass man egal, was wer macht, zusammenhalten würde. Das wirft jedoch die Frage auf, warum wir als Gruppe so schnell auf den Dampfer, alles muss schnell gehen, aufgesprungen sind. Viele Entscheidungssituationen, z.B. bereits die erste, wer überhaupt von den Teams ins Rennen geschickt wird, wurden hastig und ohne ein bewusstes gemeinsames Abtasten, wer gerade worauf Lust hat, abgewickelt. Gemeinsames Innehalten und Herausfinden, wer sich gerade wobei wohlfühlt und was wir tun, fand nicht statt. Genau das wäre das Öffnen eines demokratischen Gruppenprozesses gewesen. Viele Entscheidungen wurden folglich dadurch getroffen, dass eine Person vorangegangen ist und damit eine Richtung gesetzt hat, die in unserem Fall immer von der folgenden Person bestätigt wurde. Die erste Person, die eine Regel aufgestellt hat, hat sich nicht mit ihrem Team oder gar der Gruppe beraten. Alle folgenden taten es ihr gleich. Als außenstehende Gruppe hielten wir uns am Anfang sehr zurück. Keine Anfeuerungsrufe, kein lautes Einmischen in die Regelgebung. Diese Muster wurden nicht mehr aufgebrochen. Es wurden implizite Regeln. Die Spielenden haben einen höheren Status als die, die außen sitzen. Sie dürfen reden, laufen, sich bewegen, Regeln aufstellen. Die Außensitzenden bringen sich nur ein, wenn sie dazu eingeladen

werden von den Spielenden oder von Anna und Jonas, (die jedoch während des Spiels komplett in den Hintergrund verschwanden). Es geht nicht um uns als Gruppe, sondern um die Spielenden. Sie tragen die Hauptverantwortung. All das haben wir nicht explizit so besprochen. Es hat sich ergeben. Aus dieser Erfahrung wird offensichtlich: Der Ruf danach, dass sich diejenigen, die nichts sagen, *einfach* einbringen sollen, ist schlichtweg zu kurz gegriffen. Genauso ist der Gedanke falsch, zu überlegen, wie man andere dazu bringen kann, dass sie sich einbringen. Der wirkliche Partizipationsschritt kommt immer aus einer selbständigen Verantwortungsübernahme, für die eigenen Bedürfnisse heraus. Niemand anderes kann wissen, was gerade in einem vorgeht. Der demokratische Gedanke wäre, achtsam zu sein und besser darin zu werden, darüber zu kommunizieren, was einer braucht, um sich wohlfühlen, die eigene Position bzw. die eigenen Bedürfnisse in einer Situation zu spüren und für sie einzustehen: Partizipationssteine aktiv aus dem Weg räumen, Bedingungen aufbauen, die Menschen unterstützen, aktiv an einem Gruppengeschehen zu partizipieren, bevor es sich in eine Richtung bewegt, die manchen unwohl ist. Das alles bedeutet nicht, einander in Ruhe zu lassen, bis sich jemand von allein äußert. Anna und Jonas haben das eindrucksvoll gezeigt, indem sie den Teilnehmenden direkt Fragen gestellt haben. Offene, respektvolle Fragen, die wirkliches Interesse an der Wahrnehmung oder Meinung der Befragten Person ausdrückten.

Bei Demokratie geht es nicht um mich allein, sondern um uns. Um diejenigen, die in einer Situation zusammenkommen, die eine Entscheidung von ihnen verlangt, weil das, was in der Folge passiert, alle in ihrem Wohlbefinden betreffen wird. Es spricht nichts dagegen, wenn sich eine Gruppe trifft und in einem kommunikativen Prozess entscheidet – aber wie entscheidet? – dass sie ein Wettbewerbsspiel spielen wollen, bei dem nur die Spielenden in der Mitte aktiv sind. Wir können schlussfolgern: Bei jedem Zusammenkommen von Menschen lautet eine übergeordnete Frage, *wie* sie sich entscheiden, was als nächstes passiert. Diese Metafrage gemeinsam thematisieren zu können, erscheint als essenzielle demokratische Kompetenz. Voraussetzung ist, dass jeder der Menschen, die zusammenkommen, spüren, welche Bedürfnisse er oder sie in der Situation hat. Wie wichtig ist es mir gerade überhaupt mitzuentcheiden, was als nächstes passiert? Für welche Werte möchte ich gerade eintreten? Ist mir Schnelligkeit oder Gründlichkeit für die Dynamik, die wir im Begriff sind zu kreieren, wichtig? Und welche Handlungsschritte für die wir uns als nächstes entscheiden können, verkörpern diese Werte? Wünsche ich mir argumentative, sorgfältige Arbeit an Inhalten oder möchte ich euch als Menschen mit

persönlicher Wahrnehmung und Beziehung zu einem Thema mitbekommen? Warum ist mir welche dieser Werte in dieser Situation wichtig? Je nachdem welche Werte sich durchsetzen, schaffen wir einen anderen Erfahrungsraum, andere Lernmöglichkeiten. Sich selbst immer wieder durchsichtig werden, geworfen in neue Kontexte mit neuen Menschen und Anforderungen, das ist die zentrale demokratische Kompetenz. Reflexionskompetenz, was ein Setting mit mir macht, in welche Haltung und Wertrichtung es mich drängt, gehört dazu. Von sich als Mensch mit eigener Wahrnehmung und eigenen Bedürfnissen sprechen zu können, gehört dazu. Sowie anderen so zuzuhören, dass ich ein Gefühl für ihre Wahrnehmung und ihre Bedürfnisse in einer Situation bekomme und ihre Äußerungen, ohne sie zu verurteilen, stehen lassen kann. Auch das gehört dazu. Die demokratische Haltung in der Praxis zu leben, erfordert viel Übung. Zum Glück bietet jede neue Situation die Chance, sie zu trainieren. Wir müssen nur innehalten und diese Chance wahrnehmen.

Jannik Howind, 22. Mai 2022

Betzavta-Übungen⁶⁹

Drei Freiwillige

Kurzbeschreibung nach dem *Betzavta*-Handbuch (MEB: 73):

„Das Leitungsteam bittet drei freiwillige Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer, den Raum zu verlassen. Sie bekommen keine weiteren Informationen.“ Nachdem Verlassen des Raumes der drei Freiwilligen bittet die Moderation die Gruppe:

- „1. sich gemeinsame Gesten und Codeworte beziehungsweise Tabus zu überlegen;
2. gemeinsam ein möglicherweise kontroverses Diskussionsthema von allgemeinem Interesse zu finden;
3. Schlüsselbegriffe durch andere Begriffe zu ersetzen;
4. gegebenenfalls zusätzlich ein gemeinsames Gruppensymbol zu entwerfen, das alle gut sichtbar tragen.“ (Ebd.)

Varianten:

Die Moderation bittet zunächst einen der Freiwilligen zurück in die Gruppe „*und nach fünf Minuten die beiden anderen Freiwilligen zusammen*“ (ebd.) oder sie bittet alle drei zusammen herein (vgl. ebd.).

Die Moderation bittet die Freiwilligen, „in den Gruppenraum zu kommen und sich in die Gruppe zu integrieren“ (ebd.) oder sie bittet die Freiwilligen „*Jediglich [...], in den Gruppenraum zu kommen*“ (ebd.) und gibt keine weiteren Anweisungen (vgl. ebd.).

Eigene Erfahrung als Teilnehmer zur Übung (vgl. EA):

Die Gruppe spaltete sich während der Diskussion des Themas und dem gestaffelten Hinzukommen der Freiwilligen in solche, die im Sinne des Spiels annahmen, das die verschlüsselten Wörter und Regeln von den Freiwilligen zu erraten seien, und solche, die darauf bedacht waren, sie zu integrieren. Auch von Teilen der Freiwilligen wurde die erste Annahme geteilt. Sie hatten Spaß an dem Versuch, herauszufinden, worüber gesprochen wird und welche Regeln aufgestellt wurden. Der Entscheidungsprozess, die *Codes* preiszugeben, gestaltete sich parallel zur Diskussion über das Thema als herausfordernd. Wer sollte an der Entscheidung beteiligt werden, auch die Freiwilligen? Und wie könnte sie getroffen werden? Am Ende war es die Aktion einer Person, die Schlüsselwörter aufzudecken. Bemerkenswert war zudem, dass auch ein Gruppenmitglied sich zunehmend durch die Dynamik und Sprache der Diskussion ausgeschlossen fühlte.

⁶⁹ Die Übung „Das Schokoladenspiel“ wird im angehängten Reflexionsbericht ausführlich beschrieben.

Die Notwendigkeit eines Vertrags

Kurzbeschreibung nach dem *Betzavta*-Handbuch (MEB: 33):

„Das Leitungsteam verteilt an alle Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer jeweils eine Karte und bittet sie, ihren Namen auf diese Karte zu schreiben.“ Anschließend gibt das Leitungsteam „präzise formuliert“ (ebd.: 36), die Anweisung:

»Wo 20 Minuten nach Beginn der Übung die meisten Karten sind, darf eine Regel verkündet werden, die unter bestimmten Voraussetzungen für den weiteren Verlauf der Übung für alle Personen in diesem Raum verpflichtend ist. Die Regel muß innerhalb dieses Raumes umsetzbar sein, und sie darf die anschließende Auswertung nicht verhindern.« [Herv. JH] (Ebd.)

„Zum vereinbarten Zeitpunkt fragt das Leitungsteam, wo die meisten Karten sind und wie die Regel heißt, die für den Rest der verbleibenden Zeit für die gesamte Gruppe gilt. In der anschließenden Diskussion wird zunächst die Frage geklärt, ob alle Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer mit der Regel einverstanden sind.“ (MEB: 33)

Varianten:

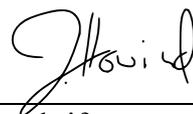
Durch die Teilnahme an dieser Übung bei Steffi Schäfer ist mir die Variante bekannt, *nicht* an alle Kursteilnehmenden eine Karte zu verteilen, und zu sehen, wie die stimmberaubten und die Gruppe derjenigen mit Stimmen damit umgehen.

Eigene Erfahrung als Teilnehmer zur Übung (vgl. EA):

Mehrere Teilnehmende begannen eine Diskussion, was mit der Übungsanweisung gemeint ist. Versuche Einzelner, weitere Informationen vom Leitungsteam zu bekommen, wurden nicht erwidert. Eine teilnehmende Person machte einen Regelvorschlag, der eine andere dazu veranlasste, ihren Zettel der Person zu geben. Eine andere Person machte den Vorschlag in Anbetracht der Zeit, die Zettel zu zerreißen, sodass alle Teilnehmenden einen Zettel besitzen, um einen Regelvorschlag aufzuschreiben, und einen, um abzustimmen. Alle bis auf die Person mit dem ersten Regelvorschlag nahmen den neuen Prozessvorschlag an und zerrissen ihre Zettel. Ich glaube, wir nahmen uns zwei Minuten, um einen Vorschlag aufzuschreiben und verlängerten auf Anfrage einzelner die Zeitspanne auf fünf Minuten. Anschließend stellte sich die Frage, wie die Regelvorschläge den anderen mitgeteilt werden sollen. Es wurde sich dafür entschieden, reihum möglichst schnell den Vorschlag vorzustellen. Bevor alle drankamen, war die Zeit vorbei und das Leitungsteam fragte die Person mit dem ersten Regelvorschlag, die immer noch zwei Zettel hatte, was ihr Regelvorschlag sei. Sie entschied sich nun doch dafür keine Regel aufzustellen.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe, dass ich sie zuvor an keiner anderen Hochschule und in keinem anderen Studiengang als Prüfungsleistung eingereicht habe und dass sie ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel und ohne die Nutzung generativer künstlicher Intelligenz angefertigt habe. Alle Stellen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder aus anderweitigen fremden Äußerungen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'J. H. H. H.', written in a cursive style.

Witten, 06.03.2024

Unterschrift