

The experiment is gescheitert...!?

Topischer Utopismus als atopische politische Bildung

Paul Sörensen

Analepse I:

»Keine Experimente«! Mit diesem Slogan zog die CDU 1957 in den Bundestagswahlkampf. Vor allem gegen die vermeintliche politische Agenda der SPD gerichtet, sollte er nahelegen, dass die freiheitlich-demokratische Grundordnung nur durch ein striktes Festhalten am bisherigen Regierungshandeln bewahrt werden könne. Der gesicherten, stabilen Regierungstechnik wurde eine Vorstellung von Experimentalpolitik gegenübergestellt, der nominell schon der ungewisse Ausgang und mithin das Scheitern mit möglicherweise katastrophalen Folgen eingeschrieben ist. Experimentalismus erscheint hier als verantwortungsloses oder zumindest fahrlässiges Vabanquespiel politischer Hasardeure.

Analepse II:

»Mehr Experimente wagen«! Am 12. Juli 2019 fand auf Initiative des Politikdidaktikers Werner Friedrichs im beschaulichen Bamberg »No-RoomPolitics. A-topische politische BildungEn« statt, ein Modellprojekt politischer Bildungsarbeit, das explizit als *Experiment* ausgeflaggt war. Dem Experiment kann hierbei ein doppelter Bedeutungsgehalt attestiert werden. In einem schwächeren Sinn handelte es sich bei

dem Vorhaben um ein Experiment in Sachen politischer Bildung. In einem stärkeren Sinn wird davon ausgegangen, dass gelingende – demokratische – politische Bildung stets selbst ein Experiment ist, experimentell verfahren muss und im Experimentellen zu sich selbst kommt.

Aus christdemokratischer Perspektive der späten 1950er-Jahre muss Friedrichs' Ansinnen geradezu als staats- und demokratiezersetzend, wenn nicht sogar jugendverderbend gelten. Ein solcher Vorwurf, der schon Sokrates zu Ruhm gereichte (den Platon in *Symposion* übrigens als *ἀτοπος* bezeichnete), lässt sich aus der Perspektive einer in zeitgenössischer Demokratietheorie einigermaßen bewanderten Beobachterin freilich nicht per se erheben. Vielmehr, so wäre zu konstatieren, haben wir es mit konkurrierenden Vorstellungen von Demokratie und Politik bzw. dem Politischen zu tun. Der Experimentfeindlichkeit entspricht, arg verkürzend gesagt, ein Verständnis von Politik, das »vergift, daß es keine Elemente oder Elementarstrukturen, keine Wesenheiten (Klassen oder Klassensegmente), keine gesellschaftlichen Beziehungen, keine ökonomische oder technische Bestimmung, keine Dimensionen des gesellschaftlichen Raums gibt, die »vor« ihrer Formgebung existierten« (Lefort 1990, 284) – oder dies absichtsvoll zu verschleiern versucht. Die Konzeptualisierungen Friedrichs' hingegen sind der Auffassung einer zumindest analytischen Differenz von Politik und Politischem verpflichtet, womit die umfassende Grundlosigkeit des Sozialen ins Zentrum rückt und ein postfundamentalistisches bzw. radikales Verständnis von Demokratie evoziert wird. Demokratie ist demzufolge kein eindeutig identifizierbares Institutionensetting oder sozialtechnologisches Verfahren nach vorab festgelegten Plänen, sondern eine sich dynamisch stabilisierende Lebensform, die notwendigerweise daran scheitern muss, mit sich selbst identisch zu werden. Die Demokratie als Lebensform ist somit als genuin experimentell und fragil verfasst zu begreifen. Und »[g]erade weil die Gefahr des Scheiterns konstitutiv mit der Idee der Demokratie verbunden ist, muss

die radikale Demokratietheorie den Experimentalcharakter kollektiven Handelns und demokratischer Erfahrungen aufnehmen« (Süß 2019, 805). Entsprechend ergeben sich Implikationen für Überlegungen zu einer radikaldemokratischen bzw. radikaldemokratiethoretisch inspirierten politischen Bildung, worunter ich in nennenswerten Anteilen auch Friedrichs' bisherige Arbeiten rubrizieren würde (z. B. Friedrichs 2017, 2021a, 2021b). Sein didaktisch-methodischer ›Griff‹ zum Experiment erscheint insofern folgerichtig.

Vor diesem eilends skizzierten Hintergrund möchte ich im Folgenden zunächst den aporetischen Charakter einer jeden sich radikal-demokratisch verstehenden, politischen Bildungsaspiration herausarbeiten. Entweder nämlich wird eine radikaldemokratische Erziehung dem ihr eigenen Anspruch der Abbildung von Grundlosigkeit nicht gerecht, oder sie ist durch Einsicht in dieses Problem gezwungen, die Frage der Bildung radikaldemokratischer Subjekte dem Zufall zu überantworten (1.; 2.). Daran anschließend möchte ich in knapper Form einen radikaldemokratisch ›unsaubereren‹ Ausweg anbieten (3.) und vor diesem Hintergrund den Blick nochmals auf Werner Friedrichs' Überlegungen richten (4.).¹

1. Kontingenz und Kontingenzvermittlung - eine radikaldemokratische Aporie

Auch für die radikale Demokratie gilt, was Walter Gagel schon vor einiger Zeit ganz grundsätzlich festgehalten hat: Jede »Demokratievorstellung enthält in der Regel eine Aussage über wünschenswerte, grundsätzliche Ziele und Wertorientierungen des politischen Handelns« (Gagel 1979, 18). Für die radikale Demokratie, verstanden als System radikaler dynamischer Stabilisierung, gilt demzufolge – sehr verdichtet und formalisiert ausgedrückt –, dass sie zu ihrer Hervorbringung und zu ihrem Erhalt *radikaldemokratischer Subjekte* bedarf, die sie beständig dynamisch stabilisieren – ohne dabei einer ›totalitären Versuchung‹ zu

1 In den Abschnitten 1., 2. und 3. greife ich auf Überlegungen aus Sörensen (2020) zurück.

verfallen. Genau damit ist jedoch der wunde Punkt kontingenzbasierter Theorien radikaler Demokratie benannt. Einerseits erscheint es zwar ohne weiteres möglich, Überlegungen zu den idealen Eigenschaften radikaldemokratischer Bürger*innen anzustellen. Andererseits aber kann es natürlich nicht nur um wünschenswerte ›Produkte‹ gehen, sondern es sind damit stets auch Fragen des Bildungs- und Erziehungsvorgangs verbunden. Diese aber stellen für die Theoriefamilie radikaler Demokratietheorie eine besondere, womöglich unlösbare Herausforderung dar. Die Problematik gründet meines Erachtens in erster Linie in der theoriearchitektonischen Zentralstellung der als absolut postulierten Kontingenzannahme (dazu Flügel-Martinsen 2020, Kap. 2). Ein radikal-demokratisches Bildungsprojekt müsste ganz wesentlich Kontingenzakzeptanz und -sensibilität vermitteln und dürfte dabei unweigerlich auf die Frage nach dem kontingenten Status der Kontingenzannahme stoßen, was wiederum die Frage nach der *autoritativen Vermittelbarkeit* dieser Annahme aufwirft. Die Problematik ist weder neu noch unbekannt, stellt sich aber mit Blick auf das pädagogische Szenario in spezifischer Form dar. Die spezifisch radikaldemokratische Problematik besteht freilich vor dem Hintergrund eines grundsätzlichen Dilemmas, mit dem zunächst einmal alle freiheitlich gesinnten Theorien konfrontiert sind und das sich im Feld der Pädagogik als das »Strukturproblem moderner Erziehung« (Drerup 2012, 640) schlechthin manifestiert. Diesem Dilemma wird häufig so begegnet, dass eine erzieherische, zwangsbewehrte Asymmetrie mit Verweis auf die anvisierte Realisation eines höheren, letztbegründeten Wertes – eben der Freiheit – legitimiert wird. Dem radikaldemokratischen Denken steht eine solchermaßen ›inkonsistente‹ Ausflucht nicht zur Verfügung, operiert diese doch angesichts des Rekurses auf den höheren Wert Freiheit auf dem Terrain eines *letzten Grundes*. Ein Kontingenzerziehungsprojekt kann sich auf eine derartige Position nicht zurückziehen – *aufser* es gibt sich seinerseits einem ›Kontingenzfundamentalismus‹ hin und stellt das Kontingenzpostulat nicht selbst unter einen Kontingenzvorbehalt. Ein Kontingenzfundamentalismus aber stellt eine Antinomie dar und auch die Kontingenz lehrende Lehrperson ist in sich antinomisch. In dieser Antinomie, so meine ich, gründet nachvollziehbarer Weise die

pädagogische Zwickmühle des radikaldemokratiethoretischen Diskurses. In paradigmatischer Weise lässt sich dies an Jacques Rancières Behandlung pädagogischer Fragen zeigen, der in dieser Hinsicht der expliziteste und konsequenteste Vertreter dieses Theoriezusammenhangs ist.

2. Zufällig emanzipatorisch: Rancières ›politische Pädagogik‹

Rancière ist meines Wissens der einzige Autor aus dem radikaldemokratischen Gesprächsfeld, der pädagogische Fragen explizit adressiert. Da er diese jedoch *radikaldemokratiethoretisch konsistent* adressiert, muss er dafür den Preis zahlen – und ist ihn zu zahlen bereit –, letztlich jeglicher Form von Bildung und Erziehung eine Absage zu erteilen. Als Ansatzpunkt einer Auseinandersetzung mit Rancières Überlegungen bietet sich sein dezidiert mit Fragen der Pädagogik befasstes Werk *Der unwissende Lehrmeister* an. Mit dieser 1987 veröffentlichten Schrift intervenierte Rancière hintergründig auch in die Debatten um die Bildungsreformen der Mitterrand-Regierung, an denen auch Pierre Bourdieu als Berater mitwirkte. Vor allem gegen Bourdieu richtete sich bereits Rancières 1983 unter dem Titel *Der Philosoph und seine Armen* veröffentlichte Fundamentalkritik an den Sozialwissenschaften, in der er Bourdieu als modernen Platon und Soziologenkönig verunglimpfte (Rancière 2010a, 225ff.). Rancières Kritik der Pädagogik ist in Analogie zur dort explizierten Kritik der Sozialwissenschaften zu verstehen. Beide eine ein erkenntnistheoretischer Überlegenheitsanspruch, der sich in der *Logik des Erklärens* manifestiere. Das *Erklären* der Pädagogik – auch der vorgeblich *anti-autoritären* –, wie auch das *Erklären* der Soziologie – auch der vorgeblich *herrschaftskritischen* – verkörpern eine herrschaftliche, soziale Logik, insofern sich die bestehende soziale Ordnung *in und durch Erklärung* vergegenwärtigt und reproduziert, jene diese dadurch perpetuiert und stärkt (vgl. Rancière 2010b, 6). »[D]ie Erklärung«, schreibt Rancière, ist »nicht nur die verdummende Waffe der Pädagogen, sondern auch das zusammenhaltende Band der gesellschaftlichen Ordnung selbst. [...] Die alltägliche Erklärarbeit ist nur das Derivat der herrschenden Erklärung, die eine Gesellschaft charakterisiert.« (Ran-

cière 2007, 137) Die herrschende Erklärung einer Gesellschaft materialisiert sich Rancière zufolge sodann auch in Institutionen, gerade auch den Bildungsinstitutionen der jeweiligen Gesellschaft: »Jede Institution ist eine *Erklärung der Gesellschaft*« (ebd., 123).

Dem Erklären ist für Rancière *per se* Ungleichheit eingeschrieben, und entgegen anderslautender Behauptungen sei durch Erklären auch nie ein Zustand der Gleichheit erreichbar. Denn dem Akt des Erklärens wohne eine selbsttätige und unaufhebbare, ungleichheitsreproduzierende Dynamik infiniten Regresses inne: »Die Logik der Erklärung beinhaltet [...] das Prinzip eines unendlichen Regresses. [...] 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.« (ebd., 14) Wenngleich sich Rancière in erster Linie wegen der Ungleichheit voraussetzenden Herangehensweise und der diese produzierenden und reproduzierenden Wirkung gegen jegliche Art des Erklärens ausspricht, so ist die Zurückweisung zugleich auch als kontingenztheoretisch fundierte zu verstehen, da das Erklären Kontingenz negiere beziehungsweise unterdrücke, insofern es eine feststehende Ordnung und damit auch die fixierte »Verteilung der Ränge« (ebd., 137) der gesellschaftlichen Ordnung behaupte.

Für die Frage nach den Möglichkeiten einer radikaldemokratischen Bildung ist das folgenreich, denn hierin tritt die oben umrissene aporetische Konstellation deutlich zutage: Zu *erklären*, dass die soziale Verfasstheit kontingent ist, ist ein herrschaftlicher, kontingenznegierender, polizeilicher Akt. Das Verdikt gegen das Erklären richtet sich notwendigerweise auch gegen ein Erklären oder Aufklären der kontingenten Grundlagen des Sozialen. Auch die *société démocratique* (Lefort), kann – oder besser: *darf* – sich nicht selbst erklären, will sie sich nicht einer grundlegenden Grundlosigkeit entziehen und herrschaftsförmig, polizeilich werden. Insofern jede Bildung oder Erziehung mit dem Erklären scheinbar auf einer polizeilichen, kontingenznegierenden Operation basiert, ist sie etwas, das aus radikaldemokratischer, die Grund-

losigkeit zum Grund erklärenden Perspektive *per se nicht konsistent als radikaldemokratisch gedacht werden kann.*²

Und doch lässt es Rancière dabei nicht bewenden. Auf Grundlage einer womöglich etwas idealisierenden Auseinandersetzung mit den Erlebnissen des französischen Gelehrten Jean Joseph Jacotot und dessen Methode des ›Universellen Unterrichts‹ stellt Rancière der ›klassischen‹ Pädagogik eine Art gelingenden, angeblich emanzipatorischen Unterricht entgegen. Für die hier interessierende Frage ist eine knappe Darstellung des Szenarios ausreichend: um 1820 gelingt es dem nach Löwen emigrierten Jacotot, der kein Flämisch spricht, mithilfe einer zweisprachigen Ausgabe des Jugendbuches *Telemach* von François Fénelon, seinen flämischen Schülern, die zu Beginn kein Wort Französisch sprechen, die französische Sprache beizubringen – oder besser: sie bringen es sich selber bei. Für Rancière widerlegt dieses Beispiel die These von der Erforderlichkeit der Erklärung für Bildung und steht für einen radikalen pädagogischen Zugang, der seinen Ausgangspunkt – anders als die ›klassische‹ Pädagogik – nicht in der Ungleichheit habe (vgl. dazu Rancière 2010b, 11, sowie insg. ders. 2007).

Man könnte nun denken, dass darin doch noch die Möglichkeit einer radikaldemokratischen Bildung aufscheint. Aber nimmt man Rancières Überlegung ernst und denkt sie radikal zu Ende, dann wäre die Rolle und Funktion der Lehrperson letztlich derart reduziert, dass im Grunde nicht einmal mehr die Auswahl der Gegenstände des Unterrichts zulässig ist. Auch vermittelt eines universellen Unterrichts à la Jacotot kann es dementsprechend also keine Radikaldemokratie-Erziehung geben, schlichtweg deshalb, weil die Vermeidung des Erklärens – auch des *Für-bedeutsam-Erklärens* – eine absolute inhaltliche Enthaltbarkeit in jeglicher Hinsicht erzwingt. Insofern ist es nur folgerichtig, dass Rancière selbst festhält, dass sich der universelle

2 Auch Sternfeld verweist darauf, dass es für Rancière »keine politische Pädagogik geben [könne], denn diese wäre bereits wieder Unterweisung, Anleitung, Autorität« (Sternfeld 2009, 41). Aus diesem Grund halte ich auch die Einschätzung von Wänggren und Sellberg (2012, 548) für falsch, bei Rancière lasse sich eine politische Pädagogik des Dissenses finden.

Unterricht nicht »auf die Herstellung einer bestimmten Kategorie von gesellschaftlichen Akteuren spezialisieren« (Rancière 2007, 121) kann. Auch und gerade die Herausbildung radikaldemokratischer Subjekte, so wird hier nochmal aus anderer Perspektive ersichtlich, kann dadurch nicht bewirkt werden.

Rancières Perspektive zeigt in aller Radikalität auf, inwiefern eine auf dem Paradigma der dynamisch stabilisierenden Selbstentgrenzung basierende radikale Demokratie an ihre Grenzen kommt. Wenn man am Erhalt, der Verstetigung oder gar dem Florieren radikaler Demokratie als System dynamischer Stabilisierung interessiert ist, muss man sich entweder um die erzieherische Herausbildung radikaldemokratischer Subjekte bemühen, oder aber hoffen, dass die Bürger*innen immer schon als Radikaldemokrat*innen geboren werden. Beide Zugänge stellen sich aus radikaldemokratiethoretischer Perspektive als dilemmatisch dar. Der erste Weg ist einem sich selbst »rein« haltenden radikaldemokratischen Zugang verbaut, denn theoretisch konsistent kann die Vorstellung einer radikaldemokratischen Bildung nur zurückgewiesen werden. Der zweite Weg ist hingegen in politischer Hinsicht nicht überzeugend und letztlich apolitisch: die radikale Demokratie ist zwar zu ihrem Erhalt und ihrer Vertiefung auf radikaldemokratische Subjekte angewiesen, kann deren Existenz aber nur dem *Zufall* überlassen.³ Rancière selbst gesteht das implizit ein, wenn er im *Unwissenden Lehrmeister* die den universellen Unterricht orientierende »Methode der Gleichheit« mit einer »Methode des Zufalls« (ebd., 22) gleichsetzt. Insofern aber das von Rancière ersehnte, emanzipatorische *Zerbrechen der Aufteilung des Sinnlichen* (z. B. Rancière 2002, 41) eines Wissens um deren Nicht-Notwendigkeit, ihrer Kontingenz bedarf, dieses aber nicht vermittelt werden kann bzw. darf, wird auch die radikale Demokratie dem *Zufall* überlassen.

3 Zu Recht unterstellt Sonderegger daher bei Rancière einen »somewhat naïve optimism with regard to the subjects of resistance [...] Rancière's hero seems to be born as master of radical disagreement« (Sonderegger 2012, 256f.).

3. Umrisse einer ›unreinen‹ radikaldemokratischen Bildung

Ist radikaldemokratische Erziehung somit grundsätzlich unmöglich? Wenn man dem Rigorismus Rancières folgt, ist das zutreffend – aber womöglich steht Rigorismus einem Projekt radikaler Demokratie ja gar nicht so gut zu Gesicht, und es könnte sich lohnen, der Frage nach einer Ausgestaltung radikaldemokratisch motivierter Bildungsverhältnisse noch einmal nachzugehen. Ich möchte daher einige Gedanken skizzieren, wie ein solches Verhältnis anzubahnen, wie also diese – mit den Worten Sigmund Freuds – *unmögliche Aufgabe* anzugehen wäre.

Kontingenzvermittlung macht offenbar eine in gewisser Weise paradoxe pädagogische Intervention erforderlich, insofern diese – in Rancières Begrifflichkeit – eine *polizeiliche* Operation sein müsste, die auf die Transgression von Polizeilichkeit selbst zielt. Anders aber als es in liberalen Erziehungsprojekten häufig der Fall ist, sollten dabei die Zwecke nicht alle Mittel rechtfertigen, sondern – wie es Gustav Landauer einmal formulierte – »das Mittel schon in der Farbe des Ziels gefärbt« (2009 [1901], 276) sein. Emanzipatorische Pädagogik ist dann nicht ausgeschlossen, sondern von einer bestimmten *Modalität*. Häufig in Anschluss an Landauer findet zuletzt in bewegungspolitischen Kontexten unter der Bezeichnung der *Präfiguration* eine Form politischen Handelns Aufmerksamkeit, die ein derartiges Unterfangen orientieren könnte.⁴ Als Präfiguration oder präfigurative Politik werden Praktiken verstanden, die im Jetzt und Hier experimentell und im Wissen um die eigene Imperfektibilität Beziehungsformen erproben, die einen als ideal imaginierten Zustand vorwegzunehmen und sich ihm dadurch auch reflexiv korrigierend anzunähern gedenken (vgl. z. B. mit Bildungsbezug Suissa 2009). Für Fragen des Vollzugs von Bildung im radikaldemokratischen Kontext hieße das, dass Kontingenz nicht nur vorrangiger Inhalt (*Lernziel*) ist, sondern auch in der Modalität des Bildungsvorgangs (*Methode* und *Prozess*) bestmöglich zur Geltung zu

4 Sehr vereinzelt findet die Begrifflichkeit auch im zeitgenössischen bildungswissenschaftlichen Diskurs Eingang, z. B. bei Fielding (2007), McCowan (2010), Amsler (2015).

bringen wäre. Es gälte dann, Räume der Ermöglichung des *Lernens* und (*Sich-*)*Bildens* zu schaffen, in denen die Möglichkeit des personalen Wissens und auch des Wissensvorsprungs als Ausgangspunkt *nicht* – ebenso wenig wie die *Wissensvermittlung* – kategorial abgelehnt, Wissen aber auch nicht als unhinterfragbar, und Wissensvorsprünge nicht als ewige Gegebenheit hypostasiert werden.⁵

Derridas Sentenz von der kommenden Demokratie ernst nehmend, wäre eine radikaldemokratische Erziehungspraxis zudem eine Praxis, die beständig im Präfigurativen verbleibt⁶ – das aber nicht als Makel begreift. Gegen Rancières von Sonderegger (2012; vgl. Fn 3) identifizierte naiv-optimistische Einschätzung wäre mit Aletta Norval (2007, 139) zu formulieren, dass Radikaldemokrat*innen *immer wieder aufs Neue* Radikaldemokrat*innen werden müssen. Dieses Credo gilt wohl gemerkt für ›Schüler‹ wie ›Lehrerinnen‹ gleichermaßen. Eine beiläufige Notiz Antonio Gramscis aus den *Gefängnisheften* könnte zur Orientierung dienen, wie deren Beziehungsverhältnis in einem radikaldemokratischen Setting beschaffen zu sein hätte: »[D]as Lehrer-Schüler-Verhältnis«, schreibt Gramsci, sollte »ein aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen [sein], [in dem] jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer ist.« (Gramsci 1994, 1335)⁷ Eine radikaldemokratische, postfundamentalistische Lehrperson wäre dann perspektivisch nicht

-
- 5 In diese Richtung weisen auch die Überlegungen zu einer Kontingenzpädagogik von Ricken (1999).
- 6 Auch deshalb handelt es sich um eine unmögliche – weil unvollendbare – Aufgabe. Einer radikaldemokratischen Zugangsweise zufolge kommt eine Gesellschaft nie endgültig ›zu sich selbst‹, ist stets ein unmögliches Objekt (vgl. Marchart 2013) und kann daher auch nicht auf die präfigurative Herausbildung eines konkreten, substantiell gestalteten Bürger*innenmodells setzen.
- 7 Interessant ist wohl gemerkt auch der daran anschließende Satz Gramscis: »Aber das pädagogische Verhältnis kann nicht auf die spezifisch ›schulischen‹ Beziehungen eingegrenzt werden.« (Gramsci 1994, 1335) Damit verweist er darauf, dass eine entsprechende Konzeptualisierung sich auch dahingehend zu öffnen hätte, nicht nur über andere Modi, sondern auch über *andere Orte* des Erziehens nachzudenken. Diese Verschiebung heißt gleichwohl nicht, dass nicht auch klassisch-staatliche Schulen Orte einer präfigurativ-experimentellen, radikaldemokratischen Bildung sein könnten (vgl. z. B. Fielding 2007).

so sehr ein unwissender – in Wahrheit: ignoranter – Lehrmeister im Sinne Rancières, sondern eine sich selbst und ihr eigenes Wissen zur Disposition stellende Person in einem auf *Oszillation* basierenden pädagogischen Verhältnis. Eine solche Lehrperson ergeht sich nicht in ignoranter Indifferenz, sie verweigert nicht, mit Arendt gesprochen, die Übernahme einer »Verantwortung für die Welt« (Arendt 1994, 271). Diese Verantwortungsübernahme mündet jedoch nicht in eine doktrinär-autoritäre Vermittlungsarbeit, die Lehrperson verordnet keinen Kontingenzfundamentalismus – vielmehr wird die Zielsetzung in die Modalität des Unterrichts hineingezogen und Kontingenz damit *erfahrbar* gemacht. Durch die Brille des so umrissenen »Auswegs« möchte ich mich nun den Überlegungen Friedrichs' zuwenden und fragen, wie und wo sie sich im Rahmen eines radikaldemokratischen Bildungsdiskurses verorten lassen.

4. Kein Entkommen! Atopische An-Ordnungen

Friedrichs hat bereits an zahlreichen Stellen Tastbewegungen zur Erkundung einer radikaldemokratischen politischen Bildungspraxis unternommen, mitunter explizit auch in Anschluss an und Auseinandersetzung mit Rancière. Seine Überlegungen richten sich dabei gegen kognitivistisch verkürzte Vorstellungen von politischer Bildung, die deren Aufgabe ausschließlich in der belehrenden Vermittlung feststehender Inhalte sowie entsprechender Kompetenzen erkennt und auf eine »Unterweisung künftiger Demokrat(inn)en nach den durch die Politikwissenschaft diagnostizierten Erfordernissen des Systems« (Friedrichs 2020, 14) gerichtet ist. Grundlage derartiger Modellierungen politischer Bildung ist eine »positivistische Fassung des Lerngegenstandes« (ebd., 18), was Friedrichs aus radikaldemokratischer Perspektive zu Recht als völlig unhaltbar zurückweist, wird damit doch der Verbleib in einem ein für allemal fixierten Rahmen zum Ziel gemacht und der Rahmen selbst naturalisiert. Dem *kognitiv-lernenden* Format politischer Bildung, das somit auf Einpassung in eine bestehende Ordnung zielt, stellt Friedrichs ein *ästhetisch-bildendes* an die Seite und mitunter auch gegenüber (vgl. Friedrichs 2020c; 2021a). Ein solcher Ansatz, so könnte

man sagen, zielt darauf, das *Politische* in der politischen Bildung ernst – oder überhaupt erst in sie *auf* – zu nehmen, weshalb sie nicht in einem *status-quo*-verhafteten *Lernen* aufgehen kann. Die »Dimension des Politischen«, so postuliert Friedrichs, entzieht »sich einem wissensbasierten Zugriff« (Friedrichs 2021a, i. E.), weshalb er konsequenterweise folgert, dass eine ästhetisch-bildende politische Bildung »nicht im Medium Wissen statt[finden]« (Friedrichs 2020, 23) kann.⁸

Wie nun diese ästhetisch-bildende, politische Bildungspraxis aussehen könnte, stellt sodann die zentrale Herausforderung dar, kann doch ein radikaldemokratisch bildendes Unterfangen nicht auf die *autoritative* Vermittlung des *Lernziels* Kontingenzakzeptanz setzen. Anders als andere erkennt und benennt Friedrichs die Aporie radikaldemokratischer politischer Bildung (z. B. Friedrichs 2017, 316f.; eine weitere Ausnahme ist Snir 2017) und konstatiert darüber reflektierend: »Auswege können sich nur ergeben, wenn Räume dies- bzw. jenseits der sinnlichen Ordnung Geltung erlangen, wenn die sinnliche Ordnung ausgesetzt, unterbrochen wird« (ebd., 316f.) und in diesen Räumen eine »Vermittlung [...] ohne den Vermittler« (ebd., 318) erfolgt. Bildungsgeschichtlich nicht völlig überraschend sieht Friedrichs eine Bündnispart-

8 Während mich Friedrichs Überlegungen an vielen anderen Stellen absolut überzeugen, so finde ich dieses Urteil zu weitgehend, insofern durchaus auch ein *Wissen um das Politische der Politik* bestehen kann und – wie zahlreiche politiktheoretische Schriften der vergangenen Jahre belegen – auch besteht. Damit hängt vermutlich auch zusammen, dass ich anders als Friedrichs den Kompetenzbegriff nicht rundum abschreiben würde, sondern mir auch ein in sich stimmiges Konzept von *Kontingenzkompetenz* vorstellen könnte. Wenn auch die Bezeichnung in meinen Augen unglücklich gewählt ist (vgl. Sörensen 2017, 339, 418), so wäre dabei an eine Art *Ethik der Selbstentfremdung* (Marchart 2010) zu denken. Friedrichs Ablehnung des Kompetenzbegriffs resultiert vermutlich aus der im pädagogischen Diskurs gewiss dominierenden Verwendung von Kompetenz als ordnungsimmanenter, auf im bestehenden Getriebe zu Passförmigkeit befähigender Fertigkeit. Wie aber bspw. Oskar Negts Identifikation emanzipatorischer, »extra-funktionaler« Kompetenzen zeigt, ist eine ordnungsaffirmative und -reproduzierende Fassung keineswegs alternativlos (Negt 2004, 204).

nerin für ein solches Unterfangen in der Kunst und verweist auf die heterotope Potenzialität ästhetischer Verfahren.

Innovativ und verdienstvoll ist dabei vor allem auch, dass es Friedrichs nicht bei Lippenbekenntnissen zur ästhetischen Erziehung belässt und mit *NoRoomPolitics* das Wagnis einer auf ästhetische Verfahren setzenden politischen Bildungspraxis eingeht und dieses Wagnis nicht nur nominell als Experiment bezeichnet, sondern – soweit das in seinen Händen lag – als genuin experimentell anlegte. Wenn nämlich, wie eingangs angedeutet, die Lebensform Demokratie ihrerseits adäquat nur als ein Experimentalsystem zu begreifen ist, dann ist eine experimentelle politische Bildung nicht nur nicht jugendverderbend, sondern explizit demokratieförderlich und in gewisser Weise in sich demokratisch bzw. demokratisierend. Politische Bildungspraxis als Experiment zu modellieren ist dann absolut folgerichtig, wenn auch nicht im Sinne des nach wie vor dominanten naturwissenschaftlichen Verständnisses von Experimenten, sondern – wie Friedrichs mit dem Wissenschaftshistoriker Rheinberger sagt – als *Maschinen zur Herstellung von Zukunft*. Als solche sind sie nicht auf ein Dasein als »Ratifizierungsapparate für vorher festgelegte Grundsätze« (vgl. Friedrichs 2011c) beschränkt, sondern geben der Unterbrechung von Sinnordnungen Raum, machen diese subjektiv erfahrbar und können so zu Irritation und Umbildung von Welt- und Selbstverhältnissen führen.⁹ Soweit könnte all dies durchaus als Entsprechung zu den von mir skizzierten Umrissen einer »unsauberen« radikalen Bildungspraxis in präfigurativ-präsentischen Utopien gelesen werden (dazu Sörensen 2018).

Entzieht sich Friedrichs' Modellierung darüber hinaus womöglich auch der Aporie radikaldemokratischer Bildung? Wenngleich sie in vielerlei Hinsicht radikaldemokratischen Ansprüchen zu genügen

9 Ob, wie und mit welchen Konsequenzen behaftet etwaige Wahrnehmungen einer Unterbrechung der Sinnordnung bei den Teilnehmer*innen von *NoRoomPolitics* zu verzeichnen waren, kann ich an dieser Stelle nicht sinnvoll beurteilen, könnte jedoch mittels geeigneter empirischer Erhebungen zutage gefördert werden – erste Aufschlüsse mögen die hier im dritten Teil des Bandes versammelten Eindrücke einiger Beteiligten geben.

scheint, gelingt m. E. auch der experimentell-atopischen Modellierung kein Entkommen. Denn auch diese *anderen* Räume müssen von irgendwem autoritativ eingerichtet, gestaltet sowie mit Sinn versehen werden – und sei es ›nur‹ der Sinn, ein Ort der Erfahrbarkeit von Kontingenz zu sein. Zwar mag es sein, dass *experimentintern* – als Zufallsgeschehen – Kontingenzerfahrungen gemacht werden, sich Selbst- und Weltverhältnistransformationen ereignen. Friedrichs irrt aber, wenn er dadurch die Rolle des Vermittlers als komplett ausgeschaltet erachtet. Das Dilemma, dem auch er nicht entkommt, lässt sich anhand der Ausführungen Rheinbergers zu den Charakteristika von Experimenten zeigen, auf den Friedrichs seinerseits ja rekurriert: »Experimentalsysteme«, so Rheinberger, »sind äußerst trickreiche Anlagen, man muss sie als Orte der Emergenz ansehen, als Strukturen, die von der Forschung erzeugt werden, um nicht Ausdenkbares sich materialisieren zu lassen« (Rheinberger 2013, 267). Der Verweis auf die Materialisation des nicht Ausdenkbaren, des *immanent Unvordenklichen*, ist aus radikaldemokratischer Perspektive durchaus attraktiv. Gleichwohl verweist bereits das Verb ›erzeugen‹ darauf, dass der Vermittler – hier der Experimentator – eben nicht völlig annulliert ist, auch wenn ihm das *experimentinterne* Geschehen nach Initiation womöglich vollkommen unverfügbar ist. Er verfügt – im Sinne von *an-ordnen* – aber zumindest, dass ein Raum entsteht, in dem sich Unvordenkliches ereignen kann, ja geradezu *soll*. In dieser Hinsicht ist es also keineswegs radikal zufällig, wenn jemand *innerhalb* einer friedrichs'schen Heterotopie eine Kontingenzerfahrung macht. Um es mit Rheinberger noch zuzuspitzen: Experimentalstrukturen sind Strukturen, »die es erlauben, Zufälle produktiv zu verarbeiten, ja vielleicht überhaupt erst jene Formen von Zufällen zu generieren, die sich produktiv verarbeiten lassen« (ebd., 272). Sie selbst aber, die Experimentalstrukturen, so ist ergänzend zu betonen, sind – in der Biologie ebenso wenig wie in der politischen Bildung(spraxis) – *nicht zufällig*, sondern werden *planvoll* und *mit einer Zielsetzung* angelegt.

Prolepse I:

An rancièr'schen Maßstäben gemessen wäre der Ansatz von Friedrichs somit für unzureichend zu erklären, denn auch hier gelingt es nicht radikal, den Bildungsvorgang ohne den Vermittler zu konzipieren.¹⁰ Diese Einsicht muss einen aber nicht paralisieren und könnte das auch nur, wenn man unbedingt an der Utopie einer aporetischen Erziehung der Unbedingtheit festhalten möchte. Werden die Maßgaben bescheidener gefasst und im Sinne einer »unsauberen« radikaldemokratischen Bildungspraxis ausbuchstabiert, könnte der friedrichs'sche Ansatz eine wesentliche Komponente darstellen. Dieser vorrangig auf das Selbst(verhältnis) bezogenen Komponente müssten m.E. zwei weitere zur Seite treten, deren Aufmerksamkeit vorrangig der »Welt« gilt, in die ein jedes Selbst immer schon gestellt ist. Zum einen wäre dies die Komponente eines politischen »Wirklichkeitsunterrichts« (dazu Buchstein 2004), die zwingend um die eines konkret-utopistischen »Unwirklichkeitsunterrichts« oder »Noch-Nicht-Unterrichts« zu ergänzen wäre.¹¹ Mit einer solchen 3-Komponenten-Praxis wäre zumindest konzeptuell vermutlich auch einer Sorge begegnet, die Andreas Gruschka vor einiger Zeit artikuliert und die sich auch gegen die in der ersten Komponente beinhalteten heterotopen Experimente richten würde: »Bei aller Sympathie für die Zukunftslabore in der Pädagogik, sie stellen nicht selten Fluchtversuche aus der Gesellschaft dar und bewegen sich egozentrisch und hermetisch in ihrer Welt.« (Gruschka 2015, 41)

10 Friedrichs befindet sich damit wohlgermerkt in guter Gesellschaft, denn auch der von Rancièr idealisierte Jacotot entkommt – von Rancièr unerkannt – dem Dilemma nicht (vgl. Sørensen 2020, 27).

11 In diese Richtung gehen Amslers (2015) Überlegungen Für eine Politikwissenschaft als Wirklichkeits- und Möglichkeitswissenschaft, die hierbei Orientierung bieten könnte, plädiert Jörke (2012).

Prolepse II:

Ich möchte schließen mit zwei flankierenden Aspekten:

(1) Entgegen Rancières kontingenztheoretischer Absage an jeglichen organisierten Unterricht müsste eine radikal *demokratische* politische Bildung zudem auch dort gegen den Zufall gerichtet sein, wo es um die Zugänge zu und Vollzüge von (radikaldemokratischer) Subjektbildung geht. Rancière begrüßt es zwar, wenn Arbeiter*innen des Nachts lesen und dichten, aber wenn sie es nicht tun, dann ist das – polemisch formuliert – auch egal und bestenfalls bedauerlich. Die radikal nicht bevormunden wollende Haltung ist respektabel, bedeutet aber auch, dass ein jeder selbst seiner radikaldemokratischen Subjektivierung Schmied ist – mit all den erwartbaren Selektivitäten, die eine von (diversen Formen von) Ungleichheit gekennzeichnete Gesellschaft in dieser Hinsicht zwangsläufig mit sich bringt. Eine umfassende Absage an Bildungsinstitutionen ist zwar radikal, nicht aber demokratisch. Um auch dieses Gütesiegel zu erhalten, wäre ein radikal-egalitärer Zugang zu Orten radikaldemokratischer Bildung zu gewährleisten und mitunter auch autoritativ zu »erzwingen«.

(2) Geradezu selbstverständlich dürfte zudem sein, dass die Gütekriterien und Gelingensmaßstäbe, mithin die Frage des *Erfolgs*, einer solchermaßen radikaldemokratisch inspirierten politischen Bildungspraxis anders zu bestimmen wäre, als dies im hegemonialen Strang der kognitiv-lernenden Modellierungen von Bildung der Fall ist. Nicht (nur) das erlernte und abfragbare Wissen stünde im Fokus des Interesses, sondern (gerade auch) die kontinuierliche praktische Bereitschaft – frei nach Adorno –, sich selbst und allen anderen zu gestatten, immer wieder aufs Neue angstfrei verschieden zu sein, und an den gesellschaftlichen Ermöglichungsbedingungen dieser Zielperspektive mitzuwirken, die Utopie der Herrschaftsfreiheit beständig zu konkretisieren. Ein solch radikaldemokratischer Habitus dürfte quantitativ kaum sinnvoll erhebbar sein, müsste sich vielmehr vermutlich performativ unter Beweis stellen. Für den Fortbestand demokratische Gesellschaften ist Letzteres im Zweifelsfall wichtiger.

Literatur

- Amsler, Sarah (2015): *The Education of Radical Democracy*. London u. a.
- Arendt, Hannah (1994): *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken*. München u. a.
- Buchstein, Hubertus (2004): *Politikunterricht als Wirklichkeitsunterricht. Zum Nutzen der Politikwissenschaft für die politische Bildung*. In: Breit, Gotthart/Schiele, Siegfried (Hg.): *Demokratie braucht politische Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 47-62.
- Drerup, Johannes (2012): *Rousseaus strukturierter Paternalismus und die Idee der wohlgeordneten Freiheit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. H. 5/2012, S. 640-657.
- Fielding, Michael (2007): *On the Necessity of Radical State Education: Democracy and the Common School*. In: *Journal of Philosophy and Education*. H. 4/2007, S. 539-557.
- Flügel-Martinsen, Oliver (2020): *Radikale Demokratietheorien*. Hamburg.
- Friedrichs, Werner (2017): *Jacques Rancière: Bildungen im epistemologischen Regime. Rancières politisch-pädagogische Interventionen*. In: Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (Hg.), *Politische Bildung meets Politische Theorie*. Baden-Baden, S. 309-322.
- Friedrichs, Werner (2020): *Demokratie ist Politische Bildung*. In: Haarmann, Moritz u. a. (Hg.): *Politische Bildung als Demokratisierung der Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 9-30.
- Friedrichs, Werner (2021a): *Das Politische in der Politischen Bildung*. In: Flügel-Martinsen, Oliver u. a. (Hg.): *Das Politische (in) der politischen Theorie*. Baden-Baden, 179-196.
- Friedrichs, Werner (2021b): *Demokratiepädagogik und Radikale Demokratietheorie*. In: Beutel, Wolfgang u. a. (Hg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt a. M. (i. E.).
- Friedrichs, Werner (2021c): *Das Experiment*. In: Beutel, Wolfgang u. a. (Hg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt a. M. (i. E.).
- Gagel, Walter (1979): *Politik, Didaktik, Unterricht*. Stuttgart.
- Gramsci, Antonio (1994): *Gefängnishefte*, Bd. 6. Hamburg.

- Gruschka, Andreas (2015): Wozu negative Pädagogik? In: Dammer, Karl-Heinz (Hg.): Zur Aktualität der kritischen Theorie für die Pädagogik. Wiesbaden, S. 37-51.
- Jörke, Dirk (2012): Politikwissenschaft als Möglichkeitswissenschaft. In: Asbach, Olaf u. a. (Hg.): Zur kritischen Theorie der politischen Gesellschaft. Wiesbaden, S. 41-52.
- Landauer, Gustav (2009): Anarchismus. Lich [1901].
- Lefort, Claude (1990): Die Frage der Demokratie. In: Rödel, Ulrich (Hg.): Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie, Frankfurt a. M., S. 281-297.
- Marchart, Oliver (2010): Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben. Berlin.
- Marchart, Oliver (2013): Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft. Berlin.
- McCowan, Tristan (2010): School democratization in prefigurative form: two Brazilian experiences. In: Education, Citizenship and Social Justice H. 1/2010, S. 21-41.
- Negt, Oskar (2004): Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen. In: Hufer, Klaus-Peter u. a. (Hg.): Positionen der politischen Bildung 2. Schwalbach/Ts., S. 196-213.
- Norval, Aletta (2007): Aversive Democracy. Inheritance and Originality in the Democratic Tradition. Cambridge u. a.
- Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt a. M.
- Rancière, Jacques (2007): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien.
- Rancière, Jacques (2010a): Der Philosoph und seine Armen. Wien.
- Rancière, Jacques (2010b): On Ignorant Schoolmasters. In: Biesta, Gert/Bingham, Charles (Hg.): Jacques Rancière. Education, Truth, Emancipation, London u. a., S. 1-24.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2013): ›Eine Maschine zur Herstellung von Zukunft‹: zur Performativität wissenschaftlicher Forschung. In: Fischer-Lichte, Erika/Hasselmann Kristiane (Hg.): Performing the Future. Die Zukunft der Performativitätsforschung, München, S. 265-275.

- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kohärenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg.
- Snir, Itay (2017): Education and articulation: Laclau and Mouffe's radical democracy in school. In: Ethics and Education, H. 3/2017, S. 351-363.
- Sonderegger, Ruth (2012): Negative versus Affirmative Critique: On Pierre Bourdieu and Jacques Rancière. In: de Boer, Karin/Sonderegger, Ruth (Hg.): Conceptions of Critique in Modern and Contemporary Philosophy. London, S. 248-264.
- Sörensen, Paul (2017): Entfremdung als Schlüsselbegriff einer kritischen Theorie der Politik. Baden-Baden.
- Sörensen, Paul (2018): Now here? Anarchistische Überlegungen zur Vergegenwärtigung von Utopien. In: Leser, Irene/Schwarz, Jessica (Hg.): utopisch dystopisch. Visionen einer >idealen< Gesellschaft. Wiesbaden, S. 133-150.
- Sörensen, Paul (2020): Die unmöglichen Subjekte des Postfundamentalismus. Pädagogik als Herausforderung des radikaldemokratischen politischen Denkens. In: Politische Vierteljahresschrift H. 1/2020, S. 15-38.
- Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien.
- Suissa, Judith (2010): Anarchism and Education. A philosophical perspective. Oakland.
- Süß, Rahel (2019): Theorie und Praxis. In: Comtesse, Dagmar u. a. (Hg.): Radikale Demokratietheorie. Berlin, S. 793-806.
- Wänggren, Lena/Karin Sellberg (2012): Intersectionality and dissensus: a negotiation of the feminist classroom. In: Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal H. 5-6/2012, S. 542-555.