

Eine Demokratie lernen, die es noch nicht gibt

Nora Sternfeld

Abstract

Wie können wir eine Demokratie lernen, die es noch nicht gibt? Einerseits klingt es paradox – wird Lernen doch als Herrschaftstechnik zur nachträglichen Praxis, was sie überprüfbar und berechenbar macht. Andererseits ist Lernen doch eigentlich gerade das: Vorweglernen. Wenn Antonio Gramsci davon ausgeht, dass jedes Verhältnis von Hegemonie ein pädagogisches Verhältnis ist und als solches verändert werden kann, dann können wir eben diese Machtverhältnisse verlernen und eine Welt erforschen, die es noch nicht gibt. Anhand einer Auseinandersetzung mit der Idee der Gleichheit bei Rancière sowie einer Reflexion des Projekts Making Democracy gehe ich dieser Frage nach.

»Wenn du lernst, kämpfst du dagegen.« –
Zitat einer Teilnehmerin und Lernenden im
Rahmen von maiz¹

»We were the folks who knew that whether
we were in an academic setting or not, we
would continue to study, to learn, to edu-
cate.« – bell hooks (2003, 49)

Stell dir vor, wir wären alle gleich und würden nur durch die Verhältnisse ungleich gemacht. Durch Verhältnisse, die alles daransetzen, Unterscheidungen zu machen. Mit immer mehr Berechnungsmaschinen und Daten-netzwerken, sodass es in der Wissensökonomie, zu deren Industrie das Lernen heute gehört, nicht einmal möglich scheint, dass manche sich in der

¹ Siehe den Beitrag von das kollektiv in diesem Band.

Ungleichheit gleich finden. Lernprozesse (mit ihren Aufnahmeprüfungen, Deutschkursen, Intelligenztests, Noten, Durchschnittsermittlungen, Fragebögen und Selbstevaluierungen) ordnen uns zunehmend gegeneinander an und sind somit ein wesentlicher Mechanismus der Herstellung von Ungleichheit.² Aber, so der Ausgangspunkt des Projekts *Making Democracy*, sie sind auch Kontexte, in denen trotz alledem ein Insistieren auf Gleichheit, Freiheit und Solidarität stattfinden kann. Wo wir zusammenkommen und miteinander lernen, manifestieren sich zwar Machtverhältnisse, aber es werden darüber hinaus Momente der Ungleichheit angesprochen. So können Bildungsprozesse nicht nur Wege aus der Ungleichheit, Unfreiheit und Vereinzelung sein, weil sie Mittel an die Hand geben, diese infrage zu stellen, sondern weil sie Räume sind, um andere Formen des Zusammenseins und des Handelns zu erproben. In meinem Beitrag möchte ich zunächst herausfinden, was es heute heißt, sich Gleichheit vorzustellen, um Ungleichheit zu adressieren. Dass dies, so schön es klingt, im Konkreten konfliktuell ist, thematisiere ich anschließend anhand von Aspekten des Projekts *Making Democracy*.

Stell dir also vor, wir wären alle gleich

Eine solche Imagination formulierte Jacques Rancière (2007) mit einem Rückgriff auf Jacotot, einen französischen Lehrer und Erziehungstheoretiker des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts, in seinem Buch *Der unwissende Lehrmeister*. Die Imagination scheint unter den Bedingungen allgegenwärtiger Eignungsprüfungen, Selbsttests und Kompetenzorientierungen geradezu abwegig – und ist vielleicht gerade deshalb ein Wagnis wert. Denn zumeist sind Lernkontexte keineswegs emanzipatorisch. Sie sind Trainingsräume der Anpassung: Anpassung an die Institutionen und die Vergesellschaftungsformen der Gegenwart. Dies geschieht mit Mitteln des Zwangs, des Drucks und des Sogs, der unsere Lust zu lernen zum Einsatz bringt, und es betrifft alle am Bildungsprozess Beteiligten. Dabei werden

2 »Seit Pisa ein Test ist, führen hierzulande die schlechten Ergebnisse im internationalen Vergleich nicht zur Reform der überkommenen Bildungssysteme, sondern sie heizen vor allem die allseitige Hetze gegen jene Schüler an, deren Eltern oder Großeltern aus dem Ausland stammen.« (Rabinovici 2019, 24)

wirkmächtige Unterscheidungen vorangetrieben, indem mit schulischen Mitteln die Besseren von den Schlechteren, in alltäglichen Auseinandersetzungen die Cooleren von den Uncooleren, die Fähigen von den Unfähigen differenziert werden. Und es werden Mittel der gegenseitigen Berechnung und Überwachung (der Evaluierung, Beschreibung, Benotung und des Feedbacks) eingesetzt. Die Unterscheidungen korrelieren mit gesellschaftlichen Strukturen und Marginalisierungen – es spielen selbstverständlich auch Biografien und psychologische Aspekte mit hinein. Manchmal tritt die Übereinstimmung deutlich zutage, manchmal merkt man sie kaum, oder nur, wenn sie einen selbst betrifft.

In einer Zeit, in der Pädagogik also wesentlich im Hinblick auf zählbare Unterscheidungen³ organisiert und strukturiert ist, in der Demokratie zur Kompetenz wird, in der Potenzialentfaltung messbar und kulturelle Bildung zunehmend identitär wird⁴, möchte ich die Idee einer Gleichheit des Lernen-Könnens, die wir immer schon gemeinsam haben, neu verstehen und aktualisieren.⁵ Was wäre, wenn wir davon ausgingen, dass alle Menschen die gleiche Intelligenz besitzen (Rancière)⁶, dass alle Menschen Künstler*innen (Beuys), alle Philosoph*innen (Gramsci 1994, 1387) und alle Forscher*innen (Appadurai 2006, 167)⁷ sind? In gewisser Weise haben wir uns, wenn wir

3 Denken wir an Kompetenzmodelle, Wirkungsindikatoren und Leistungstransparenz, die letztlich alle auf Zählbarkeit abzielen und uns so im Verhältnis zu einander anordenbar machen (vgl. Herzig/Martin 2017).

4 Im Begriff der kulturellen Bildung liegt einerseits ein Versprechen, er hat andererseits eine Abgrenzungsfunktion. Nicht selten wird damit eine Auseinandersetzung mit »anderen Kulturen« bezeichnet (vgl. Mörsch 2016). Heute werden in Förderprogrammen, die die kulturelle Bildung adressieren, nicht selten folkloristische und heimatkundliche Projekte unterstützt. Den »anderen Kulturen« steht dann die »eigene Kultur« gegenüber, als gäbe es diese in Reinform.

5 Danke für das Insistieren auf diesen Gedanken an Hannes Glück (Promotionsprojekt *Das geteilte Sinnliche. Politik und Poetik der Emanzipation bei Jacques Rancière*).

6 Weiterführend zu diesem Gedanken vgl. Sternfeld 2009, 27–34.

7 »Research is normally seen as a high-end, technical activity, available by training and class background to specialists in education, the sciences and related professional fields. It is rarely seen as a capacity with democratic potential, much less as belonging to the family of rights. In this paper, I will argue that it is worth regarding research as a right, albeit of a special kind. This argument requires us to recognise that research is a specialised name for a generalised capacity, the capacity to make disciplined inquiries into those things we need to know, but do not know yet. All human beings are, in this sense, researchers, since all

zusammen lernen, darauf geeinigt, dass wir etwas gemeinsam haben, dass es etwas gibt, das wir alle können, ein Vermögen, das uns alle zu denen gemacht hat, die wir sind: nämlich zu lernen und uns dabei zu verändern.⁸ Was könnte es also heißen, davon auszugehen, dass alle etwas verstehen und sich auf etwas verstehen können – dass wir gleich sind, weil wir lernen können –, ohne dabei gleich gemacht zu werden? Denn, wenn wir nicht erst evaluieren und selektieren müssten, wenn wir nicht immer schon in einem mathematischen System gegen einander anordenbar gemacht worden wären, bevor wir voneinander lernen, könnten sich Unterschiede vor einem anderen Hintergrund manifestieren. Wir wären auf einer gemeinsamen Basis unterschiedlich, bei der nicht jedem Lernprozess bereits ein Bewerten und Berechnen, Aussieben und Anordnen vorausgehen würde. Aber wir finden uns eben nicht unterschiedlich, sondern immer wieder bereits unterschieden wieder (vgl. Becker-Schmidt 1998). Wir werden innerhalb der real existierenden Machtverhältnisse ungleich gemacht.

Nehmen wir das Beispiel der Kunsthochschulen und ihrer Produktion sozialer Unterscheidungen. Cathrin Seefranz und Philippe Saner widmeten sich in einer Studie über Schweizer Kunsthochschulen den spezifischen Ein- und Ausschlüssen, die durch ein wie sie schreiben »preserve of the privileged« produziert und perpetuiert, also hergestellt und erhalten werden (vgl. Seefranz/Saner 2013). Gerade gegen jene dort analysierten rassistischen und klassistischen Strukturen der Kunsthochschule stellt die *foundationClass der Kunsthochschule Weißensee in Berlin eine Intervention in gesellschaftliche und institutionelle Ausschlüsse dar:

»Die *foundationClass unterstützt nach Deutschland migrierte und/oder geflohene Menschen dabei, gleichberechtigten Zugang zu Kunsthochschulen zu erhalten. Sie schafft einen sozialen Raum, in dem die Ressourcen jeder einzelnen Person anerkannt und gewertschätzt und neue Formate des Kompetenzaustauschs und der Wissensvermittlung entwickelt werden. Erklärtes Ziel der *foundationClass ist es darüber hinaus, die Normen, Konventionen

human beings make decisions that require them to make systematic forays beyond their current knowledge horizons.« (Appadurai 2006, 167)

8 »Die Gleichheit der Intelligenzen ist das einigende Band des Menschengeschlechts, die notwendige und zureichende Bedingung dafür, dass eine Gesellschaft von Menschen existiert.« (Rancière 2007, 90)

und den Habitus von Kunstinstitutionen sowie die Kunstindustrie als Ganzes in Frage zu stellen.«⁹

Ähnlich operierte der Lehrgang Mezzanin von März 2013 bis August 2014. Unter dem Titel »sich einmischen. different possibilities of self-representation« entstanden Animations-, Video- und Filmarbeiten von jugendlichen Migrant*innen in laborähnlichen Workshops, die die Basis für die Aufnahmeprüfung an der Akademie der bildenden Künste Wien werden sollten:

»Gemeinsam mit der künstlerischen Begleiterin Marissa Lôbo, tauschten sich die Jugendlichen über ihre Realität aus und wagten es, Entwürfe über ihre Bildungs- und Berufszukunft zu entwickeln. Themen wie Anwesendsein und Nicht-Hier-Sein-Dürfen, Fressen und Gefressen-Werden, Notorisch-Gefragt- und Interviewt-Werden und Keine-Antworten-Bekommen, sexuelle Identität und Homophobie, verborgene eigene Geschichten, Schwarzsein und ästhetischer Widerstand, Überschreitung der Grenzen und Faktum der Grenzen waren ihre Ausgangspunkte.«¹⁰

Die Aufnahmeprüfung durch Vorbereitung ganz legal zu unterwandern ist ein Eingriff in die Behauptung der Ungleichheit der Begabung: Erstens intervenieren die Projekte in die rassistischen und klassenreproduzierenden Strukturen der Kunst, in der jene, die entscheiden, wer hinein soll und wer nicht, der Gefahr nicht entkommen, sich selbst zu klonen. Zweitens intervenieren sie in den Glauben an die Selektion und Einteilbarkeit der Bewerber*innen – die zumeist nichts anderes misst als das Maß an Vertrautheit mit den selbstreferentiellen und hochdistinktiven Diskursen und Formsprachen der Gegenwartskunst. Dies scheint der eigentliche Grund zu sein, warum Projekte wie jene von maiz und der *foundationClass überhaupt wirksam werden können. Denn weil es keine »objektiven« Kriterien für Begabung gibt und letztlich nur Vertrautheit mit Techniken und Diskursen abgefragt werden kann, unterwandern und entlarven diese Projekte die ungleichmachende Praxis der Aufnahmeprüfung. Gegen die Behauptung der Ungleichheit wird hier gemeinsam an der Ermöglichung der Aufnahme in die Kunsthochschule gearbeitet – als potenzielles Fenster in eine andere Zu-

9 <http://www.foundationclass.org/about/> (letzter Zugriff: 22.6.2019).

10 <http://www.herein.at/home.php?il=15> (letzter Zugriff: 22.6.2019).

kunft. Ganz in diesem Sinne heißt es im Programm der *foundationClass der Kunsthochschule Weisensee: »Together we want to find answers to the question of how the art schools of the future would look if they really recognised migration as an essential societal factor.«¹¹ Die Projekte sind also zugleich Lernort und Praxis der Imagination einer Kunsthochschule, die einer Migrationsgesellschaft adäquat wäre – der Migrationsgesellschaft, in der wir doch längst sind.

Gleichheit als Heterogenität ist somit Ausgangspunkt und zugleich Förderung der Interventionen – sie ist ebenso deskriptiv wie präskriptiv. Dass wir in aller Unterschiedlichkeit zusammen lernen und zusammen arbeiten, ist selbstverständliche Realität und zugleich scheinbar unerreichbare Utopie in einer Gesellschaft, die teilt und trennt, die offensichtlich ihrer eigenen Heterogenität nicht gerecht wird. Wir haben es mit Institutionen zu tun, die Unterschiedlichkeit messen und mathematisieren, statt sie auszuhalten und damit gesellschaftliche Ungleichheiten verstärken oder erst schaffen. Eine Gleichheit des Lernens zu leben und vorstellbar zu machen bedeutet, mit einer Intervention in die reale Ungleichheit zu beginnen. So schlage ich vor, mit Jacques Rancière davon auszugehen, dass wir eben gleicher sind, als wir gemacht werden, und mit Antonio Gramsci wiederum davon, dass jedes Verhältnis von Hegemonie ein pädagogisches Verhältnis ist.¹² Damit meint Gramsci, dass Macht immer Einverständnis braucht, sogar auf Einverständnis basiert, also gelernt wird – und gerade deshalb verändert werden kann. Wenn wir dies annehmen, folgt daraus, dass wir diese Machtverhältnisse, die uns ungleich machen, eben verlernen und eine Welt erforschen können, die es noch nicht gibt. Eine radikaldemokratische Demokratisierung der Demokratie¹³ heißt, auf der Bildungsebene zu klären, dass es in ungleichen Verhältnissen eine fast unvorstellbare und doch notwendige Aufgabe ist, Gleichheit zu denken, zu fordern, sich vorzustellen und kontrafaktisch zu erproben.

11 Auszug aus dem Programm der *foundationClass, Kunsthochschule Weisensee, abrufbar unter: <http://www.foundationclass.org/programme/> (letzter Zugriff: 22.6.2019).

12 »Jedes Verhältnis von Hegemonie ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis.« (Gramsci 1994, 1335)

13 Ich beziehe mich auf das Denken des politischen Theoretikers Oliver Marchart, dessen Buch *Der demokratische Horizont* ausgehend von Laclau und Mouffe nach einer Demokratisierung der Demokratie fragt, also nach einer Demokratie, die freier, gleicher und solidarischer ist als die, in der wir leben (Marchart 2019, im Erscheinen).

Wie würden wir dann Demokratie machen?

Making Democracy ging von einer Reflexion der oben angesprochenen Unterscheidungen und zugleich von der nichtsdestotrotz alltäglich gelebten Reziprozität – also von der Tatsache, dass wir dennoch in geteilten Räumen, wie etwa der Schule, aufeinandertreffen und miteinander handeln und aufeinander bezogen sind – als Basis einer Demokratisierung aus. Davon, dass wir ständig lernen, uns ständig etwas beibringen¹⁴ und auch davon, dass es im Alltag ständig Rebellion gibt. Es ging darum, eine Praxis des Forschens und Lernens zu entwickeln, die das Potenzial einer Demokratisierung der Demokratie im Alltag verortet. Dabei sollte mitten im Herrschaftsraum Schule ein Experimentierfeld für die Erfahrung, Erprobung und Reflexion eigener Aushandlungsprozesse von Freiheit, Gleichheit und Solidarität hergestellt werden.¹⁵ Die zentrale Frage, was wir für eine demokratischere Demokratie aus Alltagspraxen in der real existierenden Demokratie voneinander lernen können, verlangte allen Beteiligten komplexe Denkprozesse ab: Zuerst einmal eine Auseinandersetzung damit, dass wir nicht in der demokratischsten aller Demokratien leben. Außerdem die Erfahrung, dass wir das eigentlich wissen, manchmal resignierend damit leben, manchmal damit hadern und uns nicht selten auf unterschiedliche Weisen dagegen wehren.

Der Widerstand, der, wie Foucault (2004, 282) schreibt, überall da ist, wo Macht ist, ist in der Schule oft passiv, bleibt vage und implizit. Im Zuge des Projektprozesses wurde er – vor allem im zweiten Jahr¹⁶ – explizit. Er richtete sich zunächst gegen die Widersprüche im Projekt selbst: gegen die oft leeren Versprechungen einer Emanzipation in der Projektlogik, gegen die scheinbare Freiheit, Gleichheit und Solidarität, die natürlich in der real existierenden Schule nicht verwirklicht werden können und schon gar nicht im Rahmen eines Projekts, das sichtbare und zum Teil wiederum quantifizierbare Ergebnisse zeitigen soll. So traten also – ganz im Sinne eines gemein-

14 bell hooks schreibt: »Embracing the concept of a democratic education we see teaching and learning as taking place constantly.« (hooks 2003, 41)

15 Rahel Süß spricht von Experimenten als wesentlichen Bestandteil von Demokratie: Sie versteht »das Experiment als konfliktuelle Vergemeinschaftung« und sagt, dass es ohne Experimente keine Demokratie geben kann (siehe den Beitrag von Rahel Süß in diesem Band).

16 Siehe die Beiträge von Elke Rajal und Nora Landkammer in diesem Band.

samen Aushandelns von Demokratie – Widersprüche zutage. Doch was ist, wenn Lernende mit einem Projekt, das davon handelt, nicht einverstanden zu sein, nicht einverstanden sind? Ein Lernprozess für alle Beteiligten wird in Gang gesetzt: Das Projekt führte zu Protestformen der Schüler*innen – die sich gegen schulische Abläufe und Zwänge sowie manchmal gegen das Projekt richteten – und machte Frustrationen und Widersprüche explizit, die sonst unausgesprochen bleiben. Besonders interessant war, so das Projektteam¹⁷, die Manifestierung des frustrierenden Widerspruchs zwischen Versprechen und Realität, der neoliberale Institutionen kennzeichnet.¹⁸ Jugendliche wehren sich, denn sie sind ständig – in der Werbung, in den Institutionen und auch zu Hause – mit Erwachsenen konfrontiert, die ihnen eine Welt vorspielen, die es nicht gibt.¹⁹ Kritik kann heißen, dies zu entlarven, es nicht zu akzeptieren.

Vielleicht liegt in der Weigerung, sich auf die leeren Versprechen einzulassen, ein wesentlicher Moment der Politisierung. Der deskriptiv-präskriptive Ausgangspunkt des Projekts musste also ausgehandelt werden. Und worin liegt der Unterschied zwischen der Zukunft als leerem Versprechen in der Postdemokratie und einem real-utopischen radikaldemokratischen Experiment? Die Demokratie wird nicht demokratischer, indem sie bloß behauptet wird. Wollen wir die Demokratie demokratisieren, müssen wir uns eingestehen, dass diese längst nicht so demokratisch ist, wie sie sich darstellt.²⁰ Wie ich zu zeigen versuchte, liegt die Behauptung der Gleichheit eben nicht in ihrer bloßen Behauptung, sondern vielmehr in der Konfrontation mit der realen Ungleichheit und die Radikalisierung der Demokratie in der Auseinandersetzung mit ihrer Entleerung. Sehr anschaulich beschreibt Nora Landkammer in ihrem Beitrag in diesem Band die Entrüstung der Schüler*innen im Moment der Begegnung mit postdemokratischen Leer-

17 Siehe den Beitrag von Nora Landkammer in diesem Band.

18 Post-Politik und Real-Utopie haben tatsächlich eine gewisse spekulative Dimension gemeinsam – beide behaupten im Hinblick auf die Zukunft etwas, das es nicht gibt, aber geben könnte.

19 Dank an die im Projekt *Making Democracy* maßgeblich beteiligte Lehrende Beate Wallner für diese Überlegung.

20 Gergana Mineva und Rubia Salgado von das kollektiv schreiben in ihrem Beitrag in diesem Band im Zusammenhang mit der »unvollständigen Staatsbürgerschaft zweiter Klasse« von einer »trügerischen Inklusion«, von »trügerischen Bürgerrechten«.

formeln auf der Website *DemokratieWEBstatt*²¹, einem Angebot des österreichischen Parlaments zur politischen Bildung. Diese Entrüstung richtete sich auch gegen die Widersprüche des Projekts – dessen real-utopische Dimension nun auf dem Prüfstand war. Und so kam es zu einem konfliktuellen Aushandlungsprozess, bei dem experimentell gemeinsam und voneinander gelernt wurde, was keineswegs leicht war. Denn eine »Sprengung in nächster Nähe«, wie die Lehrerin Beate Wallner es auf der Tagung des Projekts ausdrückte, »ist höchst unangenehm.« Doch gerade diese Erfahrung fordert die Entdemokratisierung, die Ungleichheit heraus. Sie realisiert Gleichheit. Dass dies nicht nur schön ist, ist eine Erfahrung mitten in der Demokratie.

Literatur

- Appadurai, Arjun (2006). The right to research, in: Globalisation, Societies and Education, Vol. 4(2), <https://doi.org/10.1080/14767720600750696>.
- Becker-Schmidt, Regina (1998). Trennung. Verknüpfung. Vermittlung. Zum feministischen Umgang mit Dichotomien, in: Knapp-Axeli, Gudrun (Hg.): Kurskorrekturen. Feminismus zwischen kritischer Theorie und Postmoderne, Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Foucault, Michel (2004). Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gramsci, Antonio (1994). Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, Band 6, Hamburg: Argument.
- Herzig, Bardo/Martin, Alexander (2017). Erfassung und Messbarkeit von Medienkompetenz als wichtige Voraussetzung für politische Bildung, abrufbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/medienkompetenz-schriftenreihe/257604/erfassung-und-messbarkeit-von-medienkompetenz> (letzter Zugriff: 27.6.2019)
- hooks, bell (2003). Teaching Community, New York: Routledge.
- Marchart, Oliver (2019). Der demokratische Horizont. Politik und Ethik radikaler Demokratie, Berlin: Suhrkamp (im Erscheinen).

21 <https://www.demokratiewebstatt.at/thema/schule-und-demokratie/> (letzter Zugriff: 8.7.2019).

- Mörsch, Carmen (2016). Urteilen Sie selbst: Vom Öffnen und Schließen von Welten, abrufbar unter: https://www.kultur-oeffnet-welten.de/positionen/position_2944.html (letzter Zugriff: 27.6.2019).
- Rabinovici, Doron (2019). I wie Rabinovici. Zu Sprachen finden, Wien: Sonderzahl.
- Rancière, Jacques (2007). Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation, Wien: Passagen.
- Seefranz, Catrin/Saner, Philippe (2012). Making Differences: Schweizer Kunsthochschulen. Explorative Vorstudie, abrufbar unter: https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2013/11/Making_Differences_Vorstudie_Endversion.pdf (letzter Zugriff: 16.6.2019).
- Sternfeld, Nora (2009). Das pädagogische Unverhältnis, Wien: turia + kant.
- trafo.K (2014). Handbuch. Arbeiten im Kulturbereich, abrufbar unter: <http://www.herein.at/> (letzter Zugriff: 22.6.2019).