

### Artikel

### Es gibt keinen Wissstrieb. Emanzipation und Institutionalisierung von Jacques Rancière bis Slavoj Žižek

Gabriel Tupinambá

Übersetzer: Jonas Borer

Dieser Text untersucht die Konsequenzen, die die psychoanalytische Entkoppelung von Wissen und durch Wissbegierde angetriebener Befriedigung zeitigt. Folgt man der Freud'schen und Lacan'schen Hypothese, dass unsere Befriedigung nicht von dem herriöhrt, was wir lernen, stellt sich die Frage, wie wir die Stütze des Bildungsprozesses anders konzipieren können. Im Blick auf den von uns so genannten »Kritischen Ansatz von Bildung« – erläutert insbesondere anhand von Jacques Rancières »Rückkehr zu Jacotot« – untersuchen wir die symptomatischen Beschränkungen eines solch kritischen Ansatzes. Dieser stellt einen Gegensatz zwischen dem emanzipatorischen Potential eines gespaltenen Lehrpersonen-Schüler\_innen-Verhältnisses und der institutionellen, die beiden in ein stabiles Verhältnis bringen wollenden Gewalt her. Mit den Schwierigkeiten, die exakten Wissenschaften zu lehren, erscheint das Symptom dieses kritischen Ansatzes.

The present text investigates the consequences of the psychoanalytical uncoupling of knowledge and the satisfaction which drives our desire to know. Admitting the hypothesis put forth by Freud and Lacan that our satisfaction in learning does not come from what we learn, how else can we conceive the very backbone of the educational process? Focusing on what we call the »critical approach« to education, exemplified here specially by Jacques Rancière's »return to Jacotot«, we examine the symptomatic limits of a critical orientation which maintains an opposition between the emancipatory potential which can be derived from the disjunction between teacher and student and the institutional force which seeks to place the two in a stable relation. With the difficulties of teaching the exact sciences, the symptom of this critical approach appears.

Le présent texte examine les conséquences du découplage psychanalytique entre la connaissance et la satisfaction qui pousse notre désir de savoir. En admettant l'hypothèse avancée par Freud et Lacan selon laquelle notre satisfaction dans l'apprentissage ne provient pas de ce que nous apprenons, comment pouvons-nous concevoir autrement la structure même du processus éducatif? En nous concentrant sur ce que nous appelons l'»approche critique» de l'éducation, illustrée ici notamment par le »retour à Jacotot« de Jacques Rancière, nous examinons les limites symptomatiques d'une orientation critique qui maintient une opposition entre le potentiel émancipateur pouvant découler de la disjonction entre enseignant et élève et la force institutionnelle qui cherche à placer les deux dans une relation stable. Les difficultés rencontrées dans l'enseignement des sciences exactes font apparaître le symptôme de cette approche critique.

RISS – Zeitschrift für Psychoanalyse, 101 (2026): Lacanitverstan: LACANsLEHREN, S. 57–83.

DOI: 10.21248/riiss2025.101.100

ISBN: 978-3-911681-03-2

ISBN (E-Book): 978-3-911681-04-9

ISSN: 1019-1976

eISSN: 2944-0122

Veröffentlicht: 26. Januar 2026



Diese Veröffentlichung, bis auf ausdrücklich gekennzeichnete Ausnahmen, steht unter der Creative-Commons-Lizenz »Namensnennung-Share Alike 4.0 International« (CC BY-SA 4.0). Der Text der Lizenz ist unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de> abrufbar. Eine Zusammenfassung (kein Ersatz) ist unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> nachzulesen.

# Es gibt keinen Wissstrieb

## Emanzipation und Institutionalisierung von Jacques Rancière bis Slavoj Žižek

Gabriel Tupinambá

### Einleitung<sup>1</sup>

In Lacans Seminar XX, *Encore*, finden wir folgende Bemerkung:<sup>2</sup>

Um sofort eine Karte abzuwerfen, auf die ich Sie ein wenig hätte warten lassen können – *es gibt kein Begehr zu wissen*, diesen berühmten *Wissenstrieb*, auf den Freud irgendwo hinweist.<sup>3</sup> Da widerspricht sich Freud. Alles weist darauf hin – da eben ist der Sinn des Unbewussten – nicht allein, dass der Mensch schon alles weiß, was er zu wissen hat, sondern dass dieses Wissen vollkommen begrenzt ist auf jenes insuffiziente Genießen, das konstituiert ist dadurch, dass er spricht.

Das ist einer der wenigen und deshalb zentralen Momente in Lacans Lehre, in denen er so weit geht zu sagen, Freud widerspreche sich. Und warum ist diese Idee eines Wissstrieb – eines Triebs zu wissen – widersprüchlich? Weil für Lacan Wissen etwas ist, das wir nicht direkt genießen, es ist eher *ein Mittel zum Genießen*. Im Gegensatz zum Freud'schen Vorschlag eines »epistemologischen Triebs«<sup>4</sup> führten Lacans spätere Ausarbeitungen des Verhältnisses zwischen Signifikant und *jouissance* ihn dazu, geltend zu machen, dass Wissen und Genießen in einem eher antinomischen Verhältnis<sup>5</sup> zu einander stehen:<sup>6</sup> Sogar wenn wir uns vollkommen verpflichten, etwas zu lernen – oder es an andere zu vermitteln –, entsteht aufgrund unbekannter Voraussetzungen die Annahme, dass wir diesen Prozess selbst genießen. Mit anderen Worten, die Ursache des Begehrens zu wissen ist nicht Wissen selbst: Wissen mag uns faszinieren und wir mögen diese Bewegung hin zum Lernen als durch dieses selbst ausgelöste Anziehung missverstehen, aber – und das ist vielleicht die

wichtige Lektion, die uns die Unterscheidung zwischen Objekt des Begehrens und *Objektursache* des Begehrens lehrt<sup>7</sup> – diese Anziehung zum Objekt der Begierde ist nur eine »anamorphotische Verzerrung« einer anstößigen oder antinomischen Gewalt, die uns von etwas anderem wegtreibt, einem untragbaren Punkt, der sich am Ort der Ursache, nicht am Ziel eines bestimmten Begehrens befindet. Lacans an Freud gerichteter Vorwurf basiert deshalb auf dem Erkennen, dass diese *Objektursache* selbst keine Wissensbildung ist: Selbst wenn wir uns zum Lernen hingezogen fühlen – was das Wissen schließlich mit einer schillernden Attraktivität ausstattet, ist etwas ganz anderes, angesiedelt in einer mysteriösen Dimension, die verwandt ist mit dem »insuffizienten Genießen, das konstituiert ist dadurch, dass es spricht«.

Aber was sind die Konsequenzen dieser Aussage für die Bildung? Wenn Wissen nicht das Objekt der Wissbegierde ist – wenn man es also weder als Ursache noch als Wirkung dieser in Betracht ziehen kann, was es als gemeinsame Grundlage von Lehrperson und Schüler\_in qualifizieren würde –, wie könnte man dann die Struktur des Bildungsprozesses denken? Wie könnte man dieser fundamentalen Unstimmigkeit in der politischen Dimension von Bildung gerecht werden?

Diese schwierige Passage aus Lacans Seminar ist ein sehr fruchtbare Beginn – besonders wenn bedacht wird, welche Beziehung sie zur berühmten Lacan'schen Aussage »Es gibt kein sexuelles Verhältnis«<sup>8</sup> unterhält. Mit dieser wird klar, dass es nur hergestellte (eher denn grundlegende) Beziehungen zwischen den Geschlechtern gibt. Was scheinbar außerhalb dieser berühmten Aussage Lacans steht, was den Mangel an einer gemeinsamen Grundlage für das Verständnis des Sexuellen »vermitteln« könnte, scheint genau das Wissen darum zu sein. Es gibt kein sexuelles Verhältnis, keine Möglichkeit, eine stabile Verbindung von Mann und Frau in die Welt einzuschreiben, aber da ist die Tatsache, dass *ich weiß*, dass es dieses Verhältnis nicht gibt. Eine Tatsache, die allenfalls die unangenehme Art unserer Eingliederung in das (des-)organisierte Feld dieses (Un-)Verhältnisses »erleichtert«. Ja, dieses Wissen macht diese Situation vielleicht sogar angenehmer, als direkt anzunehmen, es gäbe tatsächlich so etwas wie eine sexuelle Beziehung: Tätigte

man diese Annahme, wäre man durch sie angefochten – nämlich in der Aufgabe »Eins zu sein« mit jemandem oder etwas anderem. Ist da jedoch kein sexuelles Verhältnis, wissen wir schon von seiner Inexistenz, noch vor dem unmöglichen Kampf, der aufgrund dieses Wissens mit einer Liebesbegegnung einherginge. So ist da also immerhin etwas, das die im Entstehen begrifene Frustration im Nichtfinden vermittelt: Weil das Verhältnis ja ohnehin nie da war, scheint es leichter ertragbar, es nie zu erreichen. Die Aussage »Es gibt keinen Wisstriebe«<sup>9</sup> genau darauf, die implizite Funktion des Wissens zu entzaubern, die diese in der unmöglichen Vermittlung der sexuellen Sackgasse einnehmen kann. Außerdem zeigt seine Aussage: *Dort, wo du denkst, weißt du, dass es kein sexuelles Verhältnis gibt – und das ist genau der Ort, an dem du so richtig genarrt [duped] wirst.* Es gibt nichts auf der Ebene des Wissens, was den grundlegenden Mangel im sexuellen Verhältnis ersetzen könnte: Diese Unmöglichkeit im Herzen des Begehrrens ist nicht artikulierbar (als zweitrangiger Gedanke)<sup>10</sup>, weil sie *immer schon artikuliert* ist (als ein Gedanke, der immanent bedingt ist durch unsere Position relativ zu diesem Mangel).<sup>11</sup>

Jenseits der ergänzenden Rolle und in Anbetracht der fundamentalen Sackgasse, die das Sexuelle in der Psychoanalyse darstellt, kann die These, dass da kein Wisstriebe sei, auch für sich selbst geprüft werden. Ihre Obskunität kann allenfalls etwas erhellt werden, wenn wir uns einer alternativen Formulierung zuwenden, die Lacan ein paar Jahre zuvor präsentiert hat. Im Seminar XVII meint Lacan: »Wenn es etwas gibt, wozu uns die Psychoanalyse unnachgiebig nötigen sollte, ist es aufrechtzuerhalten, dass die Wissbegierde in keinem Verhältnis zum Wissen steht [...].«<sup>12</sup> Wir werden hier einmal mehr an den Kern des Problems verwiesen: Es ist weniger die fehlende Motivation zu wissen, als dass der Grund der Wissbegierde in keinem Verhältnis zum schließlich Gelernten steht. Dass das kein Wisstriebe sei, hat nicht zur Folge, dass wir nie zu wissen begehrten, vielmehr, dass die Befriedigung im Horizont dieses Begehrrens nicht selbst die Form eines Wissens annimmt.

Diese vorbereitenden Bemerkungen sind zentral, weil sie uns vor ein offensichtliches Problem stellen, ein Problem, das so of-

fensichtlich ist, dass es meist nicht als solches behandelt wird: die Tatsache, dass es Lehrpersonen *und* Schüler\_innen gibt. Und der Umstand, dass der Diskurs der Lehrperson *nicht* der Diskurs des Schülers/der Schülerin ist. Wieso gibt es eigentlich etwas, das »lehren«,<sup>13</sup> und etwas, das »lernen« genannt wird? Wieso bezeichnen wir diese nicht gleich?<sup>14</sup> Wieso benutzt man nicht das gleiche Verb oder die gleiche Operation, um beide als Teil der gleichen reflexiven Bewegung zu beschreiben, wie wir es etwa im Fall von »sich unterhalten« machen? Wenn Lehren auf der einen Seite macht, was Lernen von der anderen Seite her tut, hätten wir dann nicht einen reflexiven Begriff auf Grundlage dieser Komplementarität finden können? Es scheint, als handle sich hier um eine bestimmte Spaltung oder Verdopplung und unsere Aufgabe sei es, deren korrekten Platz und Verwendung im Bildungsbereich zu prüfen. Wir wetten, dass wir in dieser Spaltung einen konstitutiven Mangel erkennen können, der dem sexuellen Mangel in der Psychoanalyse sehr ähnelt – die Lücke zwischen Ursache und Wirkung, die Freuds Aufnahme der Erziehung (und Bildung) in seine von der Psychoanalyse angeführten Liste der »unmöglichen Berufe« rechtfertigt.<sup>15</sup>

Um diese Wette zu untersuchen, werden wir zunächst eine kurze Analyse zeitgenössischer Orientierungen der Bildungsphilosophie präsentieren, insbesondere die von Kant und Freud vertretenen einerseits, andererseits die von Paulo Freire und Jacques Rancière.<sup>16</sup> Dann, nach der Analyse des kritischen, die strukturelle Spaltung zwischen Lehrperson und Schüler\_in anerkennenden Ansatzes, wenden wir uns Žižeks Werk zu, um zu versuchen, die grundlegenden Prinzipien eines neuen, dieser In-kommensurabilität Rechnung tragenden Ansatzes zu definieren: ein Ansatz, der diese Lücke mit der politischen Bedeutsamkeit der Schule als Ort verbindet.<sup>17</sup>

## **Der realistische und der kritische Ansatz in der Bildung**

Wir wollen so vorgehen, dass wir die verschiedenen, der Spaltung zwischen Lehrperson und Schüler\_in Rechnung tragenden Herangehensweisen in zwei breite Kategorien einteilen: in den realistischen und den kritischen Ansatz. In der Folge bezeichnen wir als realistischen Bildungsansatz eine Perspektive, die die

Spannung zwischen Lehren und Lernen als Signal oder Möglichkeit versteht, eine bessere Beziehung zwischen den beiden Positionen herzustellen – und darin den Ansatzpunkt für Bildungssteuerung und -verwaltung findet. Wie können wir den Schüler\_innen den Lehrplan so vermitteln, dass der Unterricht diese zum Lernen anregt und dass der Lernprozess den Lehrpersonen zudem anzeigt, wie sie im Weiteren ihre Methoden auf diesen »abstimmen« können? Diese Fragen führen zu einem kreis- oder spiralförmigen Prozess: Lernen hilft dem Unterricht, welcher wiederum dem Lernen dient, etc. – ein Kreislauf, der zu einem Optimum oder Ideal tendiert. Das Problem, diese Beziehung zu verwalten, bleibt dabei immer bestehen, die Aufgabe sicherzustellen, dass beide Seiten einander komplementieren – und das ist vielleicht die grundlegende Idee dieses Ansatzes: Lernen und Unterrichten sind komplementär, auch wenn sie sich unterscheiden, der eine Begriff kann nicht ohne den anderen existieren. In aller Kürze:

$$\mathbf{L} \leftrightarrow \mathbf{S}$$

#### Der realistische Ansatz

**L** steht für die Lehrperson, **S** für die Schüler\_innen, der Doppelpfeil  $\leftrightarrow$  verbindet die beiden in einer Beziehung der Komplementarität oder gegenseitigen Implikation: Lernen kann hier als Prozess verstanden werden, der einen Mangel an Wissen durch die Wissensvermittlung der Lehrperson behebt. Das bedeutet, dass die Wissbegierde der Schüler\_innen dem Wissen entspricht, das die Lehrperson auf diese überträgt, was sie wiederum aufgrund ihrer eigenen Lehrbegierde tut. Und diese ist so wiederum dem Wissensmangel der Schüler\_innen geschuldet.

Offenkundig entspricht der realistische Ansatz keiner eindeutigen Strategie, er entspricht einer durch unendliche Varianten modulierten Vorannahme – dennoch sollte es für uns hier ausreichen, ihn als grundlegende Idee zu definieren. Sie lautet: Was es zu unterrichten und was es zu lernen gibt, ist ein und dieselbe Sache. Darüber hinaus folgt aus dieser Vorannahme, dass Bildung als Übertragung von Wissen von einer Partei auf die andere definiert werden könnte,<sup>18</sup> weil der realistische Ansatz davon ausgeht, dass, selbst wenn Unterrichten und Lernen zwei ver-

schiedene Handlungen sind, Wissen als gemeinsames Element beider fungiert – nämlich indem es ausgetauscht wird. Wissen ist damit der Index der Komplementarität von Lehrperson und Schüler\_in – die Währung ihrer Beziehung.

Auf der anderen Seite ist der gemeinsame Nenner dessen, was wir den kritischen Ansatz nennen, dass kein grundlegendes Verhältnis zwischen Unterrichten und Lernen besteht. Im Gegensatz zu unserer vorherigen »Formel« ist der zentrale Punkt hier, die Kopplung der beiden Seiten darzustellen, ohne deren Komplementarität oder Konjunktion zu implizieren: Was unterrichtet und was gelernt wird, ist nicht dasselbe. Das bedeutet, dass Lernprozesse ohne weiteres ohne eine Lehrperson stattfinden können, und manchmal unterrichten wir tatsächlich, ohne dass jemand da wäre. Wir wollen den Operator  $\diamond$  nutzen,<sup>19</sup> um den Mangel im Verhältnis zwischen der Lehr- **L** und der Lernfunktion **S** darzustellen:

$$\mathbf{L} \diamond \mathbf{S}$$

#### Der kritische Ansatz

Das sollte folgendermaßen gelesen werden: Es gibt kein richtiges oder normales Verhältnis, das garantieren könnte, dass eine Lehrperson dasselbe unterrichtet, was ihre Schüler\_innen lernen. Mit anderen Worten, das Prüfen der Lehrfunktion **L** garantiert in keiner Weise, dass wir irgendeine Einsicht in die Funktion **S** erhalten würden – nicht einmal ein Verständnis der Schwierigkeiten, mit denen wir uns konfrontiert sehen, würden wir die Schüler\_innen-Funktion **S** zuerst prüfen, um erst dann zu verstehen, was diese für **L** impliziert. Nicht nur ist da keine vermittelnde, keine dritte Instanz, um dieses Verhältnis zu begründen, es gibt auch keine Symmetrie zwischen den Wirkungen auf beiden Seiten dieses Unverhältnisses.

Ein Lernen ohne Lehrperson ist ziemlich einfach zu visualisieren – und die meisten dem kritischen Ansatz zuschlagbaren Philosoph\_innen bieten reichhaltige Erläuterungen dazu –<sup>20</sup> der umgekehrte Fall ist weniger augenscheinlich, und doch finden wir ein schönes Beispiel in Heinrich von Kleists merkwürdigem Text *Ueber die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden*.<sup>21</sup> Dort beschreibt Kleist, wie er erst im Zwiegespräch erfahren hat,

was seine selbst noch nicht ganz erfassten, aber bereits antizipierten Gedanken bedeuteten – mit anderen Worten, es ging nie darum, den Gesprächspartner dazu zu bringen, zu lernen, was er als Lehrer bereits gewusst hat, sondern darum, durch den Versuch, jemand anderen unterrichten zu wollen, selbst Wissen zu produzieren.<sup>22</sup>

In derselben Weise, in der die Annahme der Komplementarität zwischen Lehrperson und Schüler\_in als Ansatzpunkt für den Steuerungsdiskurs dient, lädt die Auffassung eines Mangels im Verhältnis zwischen Unterrichten und Lernen andere Diskurse ein, in Bildungsschauplätze zu intervenieren. Man betrachte z. B. nur einmal, wie die Zeitspanne zwischen der Rede des Lehrers und dem Verstehen des Schülers für Augustinus die Öffnung für das innere Licht Christi und damit die wahrhaftige Quelle allen Lernens markiert.<sup>23</sup> Oder wie Kant im Mangel des Verhältnisses die Erscheinungsform des menschlichen Instinktmangels wiedererkennt, was es wiederum notwendig mache, Erziehung als Prozess zu verstehen, der »den Menschen den Gesetzen der Menschheit [unterwirft]«, weil so das Verweilen beim Mangel im Verhältnis den Ansatzpunkt fürs das moralische Gesetz bilde.<sup>24</sup> In jenem Fall vermittelt oder ergänzt das religiöse Gefühl den vom kritischen Ansatz diagnostizierten Mangel im Verhältnis – in diesem Fall, mit Kant, beschwört der kritische Ansatz eine negative Ontologie, um die Lücke selbst denken zu können, den Mangel an instinktiven Bindungen also, die den Schauplatz der Erziehung organisieren könnten.

In zeitgenössischen Ansätzen wird der Mangel im Verhältnis von Lehrperson und Schüler\_in ebenfalls als Eingriffsmöglichkeit verstanden, meistens in Form einer Kritik ideologischer Apparate oder Machtverhältnisse, so zum Beispiel in den Werken von Denkern wie Bourdieu, Althusser oder Foucault. Diese greifen in Anerkennung der grundlegenden Lücke zwischen Lehrperson und Schüler\_in ein, um hervorzuheben, dass jeder Versuch, diese Lücke zu überbrücken, einen gewissen Grad an Entfremdung, Herrschaft und Macht bedingt.<sup>25</sup>

Schließlich überdenke man, wie genau diese Lücke – in der Augustinus den Eintrittspunkt der christlichen Offenbarung, Kant das Zeichen des Vorzugs der Vernunft über jedwede Idee eines natürlichen Instinkts oder einer angeborenen Neigung des

Menschen und Althusser sowie andere französische Nachkriegsdenker\_innen den Ort eines immerwährenden Kampfs zwischen entfremdender Macht und Individuum sahen – im Werk von Paulo Freire und Jacques Rancière als möglicher Ort menschlich intellektueller und politischer Emanzipation wieder auftritt.

## **Macht, Regierung und Symptom**

Wir wollen uns nun der zentralen Frage unserer Untersuchung zuwenden, die uns beschreiben helfen könnte, was uns in die Lage versetzt, einen abweichenden Moment in der Geschichte kritischer Eingriffe in den Bildungs- und Erziehungsdiskurs zu erfassen. In seinem Buch *Die Linke, die keine Angst hat, sich beim Namen zu nennen*<sup>26</sup> gibt uns der brasilianische Philosoph Vladimir Safatle eine treffende Einschätzung des wahrscheinlich grundlegenden Hindernisses eines jeden heutigen konsistenten linken Projekts:e:

Die Linke hat eine klare und ausgefeilte Theorie der Macht hervorgebracht [...]. Indessen, wie uns Giorgio Agamben erinnert, hat sich die Linke selten die Aufgabe gestellt, eine Theorie der Regierung auszuarbeiten. Es war Michel Foucault, der als Erster behauptete, es gebe keine Theorie der Regierung außer der liberalen. Verschiedene Probleme entstehen mit dieser Behauptung. Eine Theorie der Macht zu haben, impliziert nicht, eine Theorie der Regierung zu haben. Deshalb enden wir immer wieder als Opfer verschiedener Versionen von »Desisionismus«, fasziniert von fast theologischen Konzepten wie dem »politischen Willen«. Es verhält sich ein bisschen so wie im Fall eines linken Kandidaten bei der brasilianischen Präsidentschaftswahl von 2010, der diverse radikale ökonomische Veränderungen vorschlug, etwa das Streichen der öffentlichen Schulden etc. Als er gefragt wurde, wie er dies ohne Mehrheit im Kongress umzusetzen gedenke und wie er ökonomische Disartikulation<sup>27</sup> vermeiden würde, antwortete er »mit einem starken politischen Willen«. Kaum jemand war mit dieser Antwort zufrieden und das nicht ohne Grund.<sup>28</sup>

Wir sind uns sehr wohl der verschiedenen Machtmechanismen bewusst, die gesellschaftliche Regeln und Apparate setzen und

verschieben, aber wir müssen darüberhinaus eine eigene Theorie der Regierung entwickeln, eine Version davon, wie Institutionen zu gestalten wären, die von dem, was wir über Machtverhältnisse gelernt haben, nicht untergraben, sondern ergänzt würden. Genau diese Frage ist der Horizont zeitgenössischer Versionen des kritischen Bildungsansatzes, von Bourdieu bis zu Rancière: Diese Denker\_innen konzeptualisieren den Ort der Emanzipation als Ergebnis der Spaltung von Lehrperson und Schüler\_in, aber die präskriptive Dimension dieses Projekts und dieser Methode<sup>29</sup> existiert nur im Gegensatz zum Diskurs der Regierung, im Gegensatz zur Fixierung von Plätzen und zur Zirkulation von Macht.

In diesem Sinn können die verschiedenen Verbindungen zwischen einer Theorie der Macht und einer Theorie der Regierung in klarster Weise als verschiedene Verbindungen von Emanzipation und Institutionalisierung<sup>30</sup> übersetzt werden. Wir werden uns auf den Vergleich zweier voneinander abweichenden kritischen Positionen konzentrieren. Beide sind bekannt sind für ihr jeweiliges Vorziehen eines der beiden Begriffe und beide tragen der wesentlichen Grundlosigkeit im Lehrpersonen-Schüler\_innen-Verhältnis Rechnung: einerseits die Positionen von Kant und Freud, andererseits die Positionen von Freire und Rancière.

Für Kant und Freud ist das Verhältnis von Lehrperson und Schüler\_in sekundär im Hinblick auf etwas anderes, nämlich das Aussetzen oder die Umlenkung bestimmter Impulse. Das erst erlaube die Aufnahme von Schüler\_innen in den Schauplatz der Erziehung.<sup>31</sup> Die Unterordnung der triebhaften Maßlosigkeit unter die formelle Umgebung der Schule wird über die Frage emanzipatorischer Lehrmethoden gestellt – demnach wird die Schule laut diesem kritischen Ansatz zum Ort, an dem der Widerspruch zwischen Lehrperson und Schüler\_in stattfindet. Bildung ist zuallererst die Eingliederung des Menschen in diesen Widerspruch.<sup>32</sup>

**[L◊S] < Schule** (Ort des Widerspruchs)

→ Eine Theorie der Macht wird einer Theorie der Regierung  
untergeordnet (Kant und Freud)

Zu lesen als: Der Mangel im Verhältnis ( $\diamond$ ) zwischen Lehrperson und Schüler\_in (L, S) ist sekundär, bleibt der Schule untergeordnet als dem Ort, der diesen Mangel rahmt.

Das ist zum Beispiel auch der Grund, weswegen Kant von der negativen Geste der *Disziplin ausgeht*, um einen bestimmten Raum zu öffnen, den zu bewohnen man erlernen kann, bevor er den positiven Aspekt des Unterrichtens diskutiert.<sup>33</sup> Freud ist weniger klar in diesem Punkt, aber auch für ihn hat eine negative oder aufschiebende Geste den Vorrang, wie wir aus seinem Vorschlag erkennen, die Sublimierung habe den hauptsächlichen Vorgang im Klassenzimmer darzustellen – damit ohne Rücksicht auf das, was tatsächlich unterrichtet und gelernt wird, das Umlenken des direkten Triebziels es erlaube, die kindliche Wildheit in etwas Produktives zu verwandeln.<sup>34</sup>

Der andere kritische Ansatz nimmt einen ziemlich eigenständlichen Standpunkt ein. Insofern der Mangel im Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler\_in der Ort ist, an dem Emanzipation stattfinde, sei es grundlegender, diesen Mangel zu bewirtschaften, als die Schule als Institution zu unterstützen. Die Schule wird damit als Institution verstanden, die die produktive Dimension des Widerspruchs zum *Verschwinden* bringe, etwa durch verschiedene Versuche, die Lücke zu verwalten oder zu überbrücken. Diese Position wird im letzten Kapitel von Rancières *Der unwissende Lehrmeister* eingehend untersucht, in dem erwähnt wird, dass es unmöglich ist, die emanzipatorische Methode zu institutionalisieren:

Was man der Gesellschaft an Vernünftigkeit gibt, nimmt man von den Individuen, die sie ausmachen. Und was sie den Individuen verweigert, wird die Gesellschaft sehr wohl für sich nehmen können, aber sie wird es ihnen niemals zurückgeben. Es ist mit der Vernunft wie mit der Gleichheit, die ihr Synonym ist. Man muss wählen, ob man sie den wirklichen Individuen zuspricht oder ihrer fiktiven Vereinigung. [...] Es würde für alle genügen zu

lernen, sich als gleiche Menschen in einer Gesellschaft der Ungleichheit anzusehen. Das bedeutet, *sich zu emanzipieren*.<sup>35</sup>

Selbst wenn Freire diese Definition von Emanzipation niemals akzeptierte – er würde im Gegenteil bekräftigen, dass die grund-sätzliche Gleichheit der Menschheit dafür sorge, dass die ungleiche Gesellschaft verändert werde –<sup>36</sup> wäre der zentrale Punkt, auf den sich beide sicher einigen könnten, die gegensätzliche Beziehung, die den Ort des emanzipatorischen Kampfs den institutionellen und sozialen Strukturen gegenüberstellt – Struktu-ren, deren Existenz es erfordert, den Mangel im Verhältnis zwi-schen Lehrperson und Schüler\_in durch den Diskurs ihrer Kom-plementarität zu ersetzen.

**[L◊S] > Schule** (Raum der Nahtstelle)

→ Eine Theorie der Macht wird einer Theorie der Regierung entgegengestellt<sup>37</sup> (Freire und Rancière)

Zu lesen als: Eine Intervention am Ort des Mangels im Verhältnis von **L** und **S** hat Vorrang vor der Schule als Institution, welche so in Wirklichkeit zu einem Raum wird, der sich durch das Ver-schwinden und das Vernähen [*suture*] des Unverhältnisses zwi-schen **L** und **S** ergibt.

Im Fall Freuds und Kants haben wir eine Theorie der Macht, die einer Theorie der Regierung untergeordnet ist. Wir wissen, dass es einen grundlegenden Exzess oder eine Wildheit gibt, ei-nen Anspruch auf Beherrschung und Gesetz. Wir wissen, dass es eine zerreißende Gewalt gibt, die ein Verhältnis zwischen dem unterrichteten Wissen und der dieses Wissen erlernenden Schü-le\_in behindert. All dies ist aber einer Theorie der Regierung un-tergeordnet, nämlich der Tatsache, dass wiederum die Kinder den »Gesetzen der Menschheit« in Form des Schulgesetzes un-tergeordnet werden müssen. Wir gehen zunächst in die Schule, um »stillsitzen« zu lernen, und erst danach werden wir von den Machtspielen eingeholt. Erst *nach dem Setzen des Gesetzes* kann die Frage von Exzess und dessen Zähmung erst wirklich gestellt werden.

Im Fall von Rancière und Freire finden wir eine andere Positi-on: Es findet sich eine Theorie der Macht, die mit einer Theorie

der Regierung kollidiert. Weil wir wissen, wie Macht wirkt, lassen wir uns gar nicht erst auf einen Regierungsdiskurs ein.

Diese zwei Positionen decken sich mit zwei unterschiedlichen Symptomen: Im Fall von Kant und Freud finden wir die wohlbekannte Kritik, dass – ordnet man die Emanzipation der Institutionalisierung bzw. den Exzess dem Gesetz unter – eine durch kritische Philosophie oder Psychoanalyse »geleitete« Bildung nur auf die Anpassungen an die Sitten und Bräuche einer bestimmten Zeit und ihrer geschichtlich bestimmten Herrschaftslogik hinauslaufen könne.<sup>38</sup> Die Grenze einer so verstandenen Bildung und Erziehung wäre es, aus einem Kind ein Kind seiner Zeit zu machen.

Viel interessanter ist allerdings das Symptom der emanzipatorischen Methode. Wenn Emanzipation eine bestimmte Freiheit vom eigenen Platz und damit eine bestimmte Freiheit von den sozialen Normen bedeutet, folgt eine spontane Unterordnung der pädagogischen Inhalte unter die emanzipatorische Form – was wiederum bedeutet, dass es einen (paradoxen) Filter oder eine Einschränkung gibt bezüglich dessen, was am einfachsten gelehrt werden kann durch die Methode von Jacotot. In dem Moment, in dem wir unsere Aufmerksamkeit auf den produktiven Mangel im Verhältnis zwischen Unterricht und Lernen in der durch Institutionalisierung von Bildung bedingten Verknöcherung richten, können nur noch die diesen Mangel direkt und positiv ertragenden, ja diesen inszenierenden Wissensfelder durch die intellektuell emanzipierten Schüler\_innen erlernt werden: zum Beispiel das Wissen der historischen Entfaltung der Emanzipation selbst. Wir können also die gegenwärtigen Formen von Unterdrückung, Rassismus und Sexismus diskutieren, wir können Geschichte oder Literatur lehren, aber es zeigt sich ein Hindernis, sobald wir zum Beispiel versuchen, Mathematik oder Chemie zu unterrichten – Wissensfelder, die die äußerste Reinheit von Gesetz und Normen sowie die disziplinierte Beweisführung verkörpern. In dem Moment, in dem *der zu erklärende Auftrag selbst* – basierend auf Wiederholung, Kommunikation, blinder Regelbefolgung – der allgemeinen Methode untergeordnet und ein Moment derselben werden müsste, an diesem Punkt, so scheint es zumindest, finden wir uns in einer lähmenden Logik wieder. Eine bestimmte Einschränkung der emanzipatorischen

Methode ist in einer Art entfremdender Gegentendenz spürbar. Jede Lehrperson, die einmal mit einer Version der Methode Freires oder Jacotos gearbeitet hat, wird bestätigen können, dass die Ermächtigung, die ihre Schüler\_innen beim Lernen von Geschichte oder Poesie durch ihre eigene intellektuelle Kraft erlebt haben, nicht dieselbe ist, wie dort, wo Mathematik das Unterrichtsthema war. Das Studium der Mathematik konfrontiert uns mit diversen Hindernissen, wenn es als Schauplatz für Unterbrechungen, Mängel und persönliche Kreativität dienen soll. An diesem Punkt bleibt noch unklar, was die Einschränkung in der Anwendung der emanzipatorischen Methode tatsächlich ist. Wir werden aber versuchen, diesen symptomatischen Ausnahmefall auf den folgenden Seiten etwas tiefergehend zu untersuchen.

Letztlich ist es dieser problematische Ausdruck von Emanzipation und Institutionalisierung – der Ausdruck des Mangels im Verhältnis von Unterrichten und Lernen einerseits, der Platzierung dieses Mangels andererseits –, der den Raum für einen anderen kritischen Bildungsansatz eröffnet: einen – sich zu Slavoj Žižeks philosophischem Projekt bekennenden – Ansatz, der versucht, den Widerspruch zwischen dem kantianisch-freudianischen Paradigma und dem Rancières in einen Motor für emanzipatorische Bildung zu verwandeln.

## **Emanzipation und Institutionalisierung**

Wir wollen uns nun auf den von Rancière betonten Unterschied zwischen intellektueller und sozialer Emanzipation konzentrieren. Die hier entwickelte These lautet – das ansprechend, was wir als das »Symptom« des emanzipatorischen Paradigmas bezeichnet haben –, dass eine strenge Korrelation zwischen den zeitlichen, mit der Institutionalisierung in Verbindung stehenden Modalitäten einerseits und der Emanzipation, also den durch bestimmte Wissensfelder existierenden Hindernissen für die allgemeine Lehrmethode andererseits herrscht. Kurz, weil bestimmte Unterrichtsstoffe eine bestimmte Form von Konsistenz mit der institutionellen Form teilen, erscheinen sie als gegensätzlich zur emanzipatorischen – selbst gegen die konsistente Zeitlichkeit von Institutionen konstruierten – Methode.

Die in seinem Buch *Der unwissende Lehrmeister* beschriebene Herangehensweise Rancières ans Werk von Joseph Jacotot verdeutlicht die Antinomie zwischen emanzipatorischer Methode und den verschiedenen geschichtlichen Versuchen, diese zu institutionalisieren. Nach dem Zitat einer langen Passage aus einer Rede Jacotots an der Militärakademie von Frankreich, die auf dem Titelblatt des Bands *Universeller Unterricht. Mathematik* gedruckt ist (»Ein Werk, in dem nach der in jedem Fach angewandten, zur Verzweiflung treibenden Angewohnheit des Meisters kein Wort über die Mathematik steht«), erklärt Rancière zum Beispiel:<sup>39</sup>

[D]er universelle Unterricht ist nicht eine *soziale* Methode und [kann] es nicht sein. Er kann sich weder durch die noch in den Institutionen der Gesellschaft verbreiten. Sicherlich respektieren die *Emanzipierten* die gesellschaftliche Ordnung. Sie wissen, dass sie unter allen Umständen weniger schlecht als die Anomie ist. Aber das ist alles, was sie ihr zugestehen, und keine Institution kann sich mit diesem Minimum zufriedengeben. Es genügt der Ungleichheit nicht, respektiert zu werden, sie möchte beglaubigt und geliebt werden. Sie möchte *erklärt* werden. 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.<sup>40</sup>

Aber wieso soll das »Prinzip« der Institution gegensätzlich zur intellektuellen Emanzipation sein? Wieso handelt es sich nicht um einen historisch bedingten Gegensatz? Der Schlüssel zur strukturalen Dimension des Antagonismus wird in einer späteren Passage des Texts gegeben, wenn Rancière erklärt, dass »[n]ur der Zufall stark genug [ist], den eingesessenen, eingefleischten Glauben in die Ungleichheit umzustoßen«.<sup>41</sup>

Wir sehen somit, dass der Gegensatz zwischen Emanzipation und Institutionalisierung einer der zeitlichen Modalitäten ist: Nur das Kontingente kann die Kontinuität der lähmenden und verknöchernden Ungleichheit unterbrechen und einen emanzipatorischen Moment bewirken. Wir werden hier zurückge-

bracht zur minimalen Definition von Institutionalisierung, wie sie von Maurice Merleau-Ponty als *Dauer* bestimmt wurde:

Unter Institution verstand man hier also das Erfahrungsgeschehen, wodurch die Erfahrung um eine Dimension der Dauer bereichert wird. In Bezug auf diese wird eine Reihe anderer Erfahrungen Sinn haben und eine denkbare Fortsetzung oder Geschichte bilden. – Oder man verstand unter Institution ein Geschehen, das in mir einen Sinn niederschlägt, nicht als Überleben oder Residuum, sondern als Appell an eine Fortsetzung, als Forderung nach Zukunft [*avenir*, A. d. Ü.].<sup>42</sup>

Wir könnten nun Rancières kritischen Ansatz mittels folgenden Mathems formalisieren:

Institutionalisierung:  $[L \leftrightarrow S]$  (Dauer)

◊

Emanzipation:  $[L \diamond S]$

Rancières kritischer Ansatz

Der Mangel im Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler\_in ( $L \diamond S$ ) ist gespiegelt im Unverhältnis ( $\diamond$ ) zwischen dem Platz, der dieses vernäht ( $L \leftrightarrow S$ , der ihn also in etwas verwandelt, das bestehen bleibt, eine Dauer), und dem emanzipatorischen Potential des Mangels im Verhältnis ( $L \diamond S$ , was als Grundlage von Emanzipation direkt vorausgesetzt wird).

Dieser Gegensatz zwischen der emanzipatorisch kontingen-ten Unterbrechung und dem dramatischen Andauern der Un-gleichheit wird in Rancières späterem Werk tatsächlich noch weiter aufbereitet und ausgearbeitet – und obwohl der Philo-soph vorsichtig und skeptisch bleibt, scheint dieses Problem später durch ihn als die grundlegende Herausforderung des Kommunismus erkannt worden zu sein. In seiner Vorlesung *Kommunisten ohne Kommunismus?* aus dem Jahr 2009 wiederholt er seine Position bezüglich des Unterschieds zwischen intellek-tueller Emanzipation und Kommunisierung:

Wenn wir also sagen, die kommunistische Hypothese sei die Hypothese der Emanzipation, dürfen wir die his-

torische Spannung zwischen diesen beiden Hypothesen nicht vergessen. Die kommunistische Hypothese ist möglich auf der Grundlage der Hypothese der Emanzipation, also der Kollektivierung der Macht eines jeden. Sie ist möglich auf der Grundlage der egalitären Annahme. Zur gleichen Zeit ist die kommunistische Bewegung – das heißt, die Bewegung, die die Schaffung einer kommunistischen Gesellschaft als Ziel definiert – von ihrem Beginn an von der gegenteiligen Annahme durchdrungen gewesen: der nichtegalitären Annahme in ihren verschiedenen Aspekten: der pädagogisch/progressiven Hypothese der Teilung der Intelligenz; der konterrevolutionären Analyse der Französischen Revolution als dem Ausbruch des Individualismus, der die Formen sozialer Solidarität zerstört habe; der bürgerlichen Denunziation der autodidaktischen und anarchischen Aneignung von Worten, Bildern und Hoffnungen durch die kleinen Leute und so weiter. Die Hypothese der Emanzipation ist eine Hypothese des Vertrauens. Aber die Entwicklung der marxistischen Wissenschaft und der kommunistischen Parteien hat sie mit ihrem Gegenteil vermengt, einer Kultur des Misstrauens basierend auf einer Annahme der Unfähigkeit.<sup>43</sup>

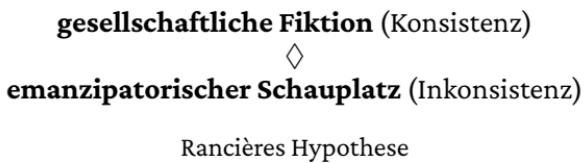
Allerdings schlussfolgert er hier im Gegensatz zu seiner früheren Position:

Kommunismus ist für uns als eine Tradition denkbar, die um eine Anzahl von bedeutenden oder unbedeutenden Momenten herum geschaffen wurde, als einfache Arbeiter und gewöhnliche Männer und Frauen ihre Fähigkeit, für ihre Rechte und für die Rechte aller zu kämpfen oder Fabriken, Unternehmen, Verwaltungen, Armeen, Schulen zu betreiben unter Beweis stellten, indem sie die Macht der Gleichheit eines jeden mit jedem kollektivierten. Wenn etwas unter der Bezeichnung Kommunismus rekonstruiert werden muss, dann ist es eine Form der Zeitlichkeit, die die Verbindung dieser Momente singularisiert.<sup>44</sup>

Wir erkennen hier ein leicht anders geartetes Anliegen als das noch in den Ausführungen zu Jacotots allgemeiner Methode auftauchende: Wie lässt sich eine »Form der Zeitlichkeit« konstru-

ieren, die Unterbrechungen verbindet, ohne diese Einbrüche zu einer Kontinuität zu reduzieren?

Den Weg jenseits des Unverhältnisses zwischen Institutionalisierung als Dauer und Emanzipation als Unterbrechung, als einzelne Unterbrechungen des Kreises der Ungleichheit zu gehen, läge im Begriff einer *Kontinuität ohne Dauer*. Diese interessante Herausforderung erlaubt es uns bereits, das, was wir das »Symptom« des emanzipatorisch Kritischen Ansatzes genannt haben, in neuem Licht zu sehen: *Nur ein Wissen, das diese paradoxe Kontinuität interpretiert, scheint dem emanzipatorischen Bildungsmodell zu entsprechen*. Die exakten Wissenschaften – also Wissensformen, die äußerst von einem *Konsistenzbegriff* abhängig sind – scheinen sich gegen die emanzipatorische Methode zu sträuben. Deshalb auch die Bevorzugung der Humanwissenschaften als privilegierte Wissensfelder von denjenigen, die versucht haben, sich an Freires oder Rancières Bildungsansatz zu orientieren. Genau weil Institutionen für Rancière gesellschaftliche Fiktionen sind – nämlich Fiktionen konsistenter und permanenter gesellschaftlicher Instanzen, wohingegen der emanzipatorische Schauplatz einer der Inkonsistenzen und Unterbrechungen ist, der Ort, an dem das Unverhältnis an sich erscheint –, beginnt der Gegensatz zwischen Dauer und Unterbrechung, zwischen Institutionalisierung und Emanzipation für den – unüberwindbaren – Gegensatz zwischen dem realistischen und dem kritischen Bildungsansatz zu stehen:



Man beachte, dass wir einmal mehr die das Unverhältnis zwischen Institutionalisierung und Emanzipation etablierende »Formel« umschreiben können. Für Rancière entspricht jene der Formel des Unverhältnisses zwischen einem als verbindend gegenüber einem als spaltend verstandenen Bildungsansatz: **[L ↔ S]◊[L◊S]**.

Was wir hier symptomatisch genannt haben, bedeutet, dass nur Wissensfelder, die zur emanzipatorischen Methode passen,

den Mangel im Herzen der Methode interpretieren – also ein Wissen, das einen semantischen Inhalt oder eine Metapher für die Struktur zur Verfügung stellt. Deshalb sind der Leseunterricht oder das Diskutieren verschiedener Formen von Unterdrückung die meistzitierten Beispiele der Anwendung dieses Ansatzes. Es sind dies die Wissensfelder, die tatsächlich den Motor der Methode spiegeln, die Rolle von Diskontinuität und Begehrten. Andererseits sind die mathematischen oder naturwissenschaftlichen Wissensfelder schon der Form halber mit einer bestimmten Autonomie ausgestattet, einem selbstidentischem Modus von Dauer und Konsistenz – und deshalb verlangt das Unterrichten oder Lernen dieser Felder von uns mehr als nur »Respekt« für einen Auftrag, der »weniger schlecht ist als eine Störung«: Diese Felder verpflichten uns zu lernen und leidenschaftlich gegenüber etwas zu sein, das auch ohne uns stattfindet, etwas, das keine Unterbrechung duldet, keine persönliche Interpretation, keine Anerkennung usw. Wenn man im Klassenzimmer über gesellschaftliche Antagonismen spricht, sind die Schwierigkeiten, diese Ideen nachzuvollziehen, ebenso die Schwierigkeiten der Lernmethode. Deshalb trägt ein Problem zur Ausarbeitung des jeweils anderen bei. Wohingegen Mathematik durch die Methode intellektueller Emanzipation zu unterrichten uns in eine andere Sackgasse führt – wieso? Weil die Mathematik, während die emanzipatorische Methode eine formale Unterbrechung benötigt, es bedingt, dass wir Konsistenz, Eindeutigkeit und Kontinuität schätzen lernen. Damit wird auf der Ebene der Konfrontation von Form und Inhalt der Antagonismus zwischen Institutionalisierung und Emanzipation wieder eingeführt. Diese Sackgasse könnte man demnach auch als die Quelle der Kritik von Peter Hallward an den Grenzen von Rancières pädagogischer Methode ansehen:

Jede Bildung, die ihren Namen verdient, findet in einem Raum statt, der durch eine Affirmation der Gleichheit eröffnet wurde; aber diese Affirmation ist mit Bedingungen verbunden (der Angemessenheit, der Ermutigung, der Ermächtigung), denen ebenfalls entsprochen werden muss, bevor eine solche Bildung praktisch wirksam werden kann. Wenn die Fähigkeit zu unterrichten bis zu einem gewissen Maß unabhängig von Wissen oder Kön-

nen ist, könnte es durchaus sein, dass diese Unabhängigkeit ebenso gut das Resultat wie die Voraussetzung bildet. Hinsichtlich des ganzen Ausmaßes dieser Unabhängigkeit neigt Rancière's kompromisslose Position dazu, das Problem zu vereinfachen. »Es geht (in den menschlichen Gesellschaften)«, darauf besteht Rancière-Jacotot, »immer nur darum, eine Sprache zu verstehen und zu sprechen«, oder darum, ein Werkzeug zu benutzen. Aber basiert Bildung tatsächlich auf dem Modell des Erlernens von Sprachen? Ist das Erlernen von Sprachen oder der Werkzeuggebrauch tatsächlich so wenig erklärend bedürftig, wie Jacotot meint?<sup>45</sup> Inwieweit ist es möglich, darauf zu verzichten, auf die Ökonomie der Erklärung zurückzugreifen, was Wissensfelder angeht, die weniger zugänglich, »zuhanden« sind als die natürlichen Sprachen – Felder, zum Beispiel, wie die Quantenphysik oder die Neurologie?<sup>46</sup>

Unsere durch Hallwards Kritik gestützte Hypothese lautet, dass das, was vom emanzipatorischen Schauplatz ausgeschlossen wird – der formale Bereich der Kontinuität, Eindeutigkeit, Dauer, etc., verbunden mit den das emanzipatorische Potential tildenden gesellschaftlichen Fiktionen –, von innen als symptomatische Grenze der Methode selbst zurückkehrt. Das erscheint im Unterricht der »exakten Wissenschaften«, also der sich genau auf diese formale Dimension stützenden Wissensfelder.

Nun findet sich jedoch die interessante Tatsache, dass Rancière zwar im Spracherwerb das Modell für emanzipatorisches Lernen sieht<sup>47</sup> – ein die formbaren und ermächtigenden Unterrichtsstoffe bevorzugendes Modell –, seine Sprachauffassung aber nicht dem Rechnung trägt, was Lacan schon früh in seiner Lehre die »den Beziehungen des Sprechens [*parole*] und der Sprache [*langage*] immanente [...] Antinomie« genannt hat.<sup>48</sup> Was wir »Sprache« nennen, muss der inhärenten Unmöglichkeit des Sprechens selbst Rechnung tragen – dem irreduziblen Schisma zwischen Sprecher\_in und dem, wovon gesprochen wird, dieser beharrenden Lücke, die schon von Augustinus vorhergeschen wurde –, aber *ebenfalls* der umgekehrten Unmöglichkeit, da die *Tatsache, dass wir nie meinen, was wir sagen, uns nicht davon abhält, von spezifischen, scheinbar eindeutigen Bedeutungsprozessen bestimmt zu sein*. Kurz, Sprache ist nicht nur etwas, das wir spre-

chen – sie ist vor allen anderen Dingen etwas, das uns spricht, etwas, das erkennbare Festlegungen auf dem Körper produziert, als wäre sie einer Konsistenz unterworfen, der sie nicht zustimmt hat. Jean-Claude Milner drückt es so aus:

Der Punkt, an dem die Psychoanalyse eingreift, lässt sich tatsächlich folgendermaßen zusammenfassen: Der Übergang vom vorherigen Moment, in dem das sprechende Wesen unendlich anders sein könnte, als es ist – in seinem Körper und seinem Denken –, hin zum späteren Moment, in dem das sprechende Wesen, aufgrund seiner Kontingenz selbst, einer ewigen Notwendigkeit völlig gleich geworden ist. Denn letztlich spricht die Psychoanalyse nur von einer Sache: von der Umwandlung einer jeden subjektiven Singularität in ein Gesetz, das ebenso notwendig wie die Gesetze der Natur und ebenso kontingent wie absolut ist.<sup>49</sup>

Wenn unsere Sprachauffassung diese komplexe Antinomie einschließt – damit die kontingente Bedeutungsunterbrechung des Subjekts und die hervortretende, uns wie von außen bestimmende Notwendigkeit verbindend –, dann ist es nicht länger möglich zu akzeptieren, dass die emanzipatorische Methode tatsächlich das Erlernen von Sprache zu ihrem Modell nimmt. Folglich – und ohne, wie es Hallward vorschlägt, mit der Korrelation zu brechen – könnten wir uns vielleicht vorstellen, diese Idee zu ihrer letzten Konsequenz weiterzutreiben, indem wir akzeptieren, dass wir, wenn der Spracherwerb und ihre Handhabung die allgemeine Form des Lernens wären, dann genau lernen müssen, wo Sprache für sich allein Bestand hat, wo sie als autonome Struktur erscheint – dort also, wo Sprache selbst *institutionalisiert*.<sup>50</sup>

*Übersetzt von Jonas Borer*

1. Der hier zum ersten Mal, allerdings gekürzt veröffentlichte Artikel »*There is no Wissentreib*«: *Emancipation and Institution, from Rancière to Žižek*

sollte 2014 in englischer Sprache im von Antonia García herausgegebenen Werk *Žižek & Education* veröffentlicht werden. Weil das Projekt

von Garcia nicht zur Vollendung gelangt ist, handelt es sich hier um dessen Erstveröffentlichung, von mir aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Ich konnte diesen Text wiederum im Rahmen meiner erziehungswissenschaftlichen Dissertation konsultieren. Um das englische Original von Tupinambá kann hier bei ihm gebeten werden: <https://ufrj.academia.edu/GabrielTupinamba> [letzter Aufruf am 22.6.2023]. Tupinambás in mancherlei Weise für Lacanianerinnen und Lacanianer provozierendes wie herausforderndes Denken – vgl. dazu die Kontroversen um sein Buch *The Desire of Psychoanalysis: Exercises in Lacanian Thinking* (Evanston, IL 2021, Northwestern University Press) – wird damit erstmals in deutscher Sprache zugänglich, nachdem Slavoj Žižek bereits 2020 – also noch vor der eigentlichen Veröffentlichung des Werks von Tupinambá! – in seinem auf Deutsch erschienenen *Lacans politische Klinik des Seins* (Frankfurt a. M., Klostermann) darauf verwiesen hatte. Diese Kritik wurde in Žižeks *Surplus-Enjoyment: A Guide for the Non-Perplexed* schließlich in englischer Sprache veröffentlicht (London 2022, Bloomsbury, vgl. 10ff.). Ich möchte Gabriel an dieser Stelle nicht nur für seine Erlaubnis, seinen Text zu übersetzen, sondern auch für seine Unterstützung meines Projekts herzlich danken, ebenso Artur Boelderl und Peter Widmer, die meinen Vorschlag wohlwollend aufgenommen und es damit ermöglicht haben, diesen Text nun erstmals zu publizieren. (A.d.Ü.)

2. Vgl. Jacques Lacan, *Encore. Seminar XX (1972-1973)*, hg. v. Jacques-Alain Miller, übers. v. Norbert Haas, Vreni Haas, Hans-Joachim Metzger, Wien 2015, Turia + Kant, 114, Kursivierungen hier und in allen folgenden Zitaten wie im Original.

3. Die englische Ausgabe des Seminars (*On Feminine Sexuality: The Limits of Love and Knowledge*, übers., mit Anm. von Bruce Fink, New York 1998, Norton, 105) verweist hier auf zwei Beispiele im Werk Freuds, nämlich auf Passagen in den *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* (1905d, in ders., *Gesammelte Werke* [GW], London 1940-52, Imago, V: 95) und den *Bemerkungen über einen Fall von Zwangsneurose* (1909d, GW VII: 460). Hier wird, im Gegensatz zu Lacans »Wissenstrieb« [sic] Freuds »Wissstrieb« (damals noch »Wißstrieb«) verwendet. Ebenso schreibe ich nicht »Begehr nach Wissen«, sondern »Wissbegierde«. (A.d.Ü.)
4. Tupinambá bezieht sich hier auf die Übersetzung des »Wissstrieb« in *Notes upon a Case of Obsessional Neurosis* in Freud, *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* [SE], hg. v. James Strachey, London 1953-74, Hogarth, X: 151-318: 245. (A.d.Ü.)
5. Diese hier (und gegen Ende des Artikels) von Tupinambá nur angedeutete »Antinomie« lässt sich anhand von Mladen Dolars Kapitel *Cogito as the Subject of the Unconscious* in Slavoj Žižek (Hg.), *Cogito and the Unconscious*, Durham, NC 1998, Duke University Press, 11-40, nachvollziehen. Er stützt sich – im Unterschied zu Tupinambá, der Seminar XX und XI anführt – auf Lacans Seminar XIV, *La logique du fantasme*, das Anfang 2023 endlich offiziell veröffentlicht wurde. Siehe auch Kirk Turner, *Lacanian Fantasy: The Image, Language and Uncertainty*, London 2022, Taylor & Francis. (A.d.Ü.)
6. Vgl. Jacques-Alain Miller, *Paradigms of Jouissance*, in *Lacanian Ink* 17 (2000), 10-47, in Teilen einsehbar hier: <https://www.lacan.com/frameXVII2.htm> [letzter Aufruf am 13.6.23].

7. Vgl. Slavoj Žižek, *The Parallax View*, London 2006, Verso, 61–64.

8. Tupinambá zitiert hier Lacans Seminar XIV, *La logique du fantasme* (in deutscher und englischer Sprache unveröffentlicht), genauer die Sitzung vom 14.4.1967. Zur Übersetzung von »Il n'y a pas de rapport sexuel« vgl. R. Nemitz' Ausführungen: <https://lacan-entziffern.de/realies/es-gibt-kein-sexuelles-verhaeltnis/> [letzter Aufruf am 22.6.2023]. (A.d.Ü.)

9. Jacques Lacan, *Die Wissenschaft und die Wahrheit* [1966], in ders., *Schriften. Vollständiger Text*, hg., übers. v. Hans-Dieter Gondek, 2 Bde., Wien 2015–16, Turia + Kant, II: 401–428: 416.

10. Tupinambá scheint sich hier auf das »higher-order thinking« in der Taxonomie des Psychologen und Erziehungswissenschaftlers Benjamin Bloom zu beziehen. (A.d.Ü.)

11. Jacques Lacan, *Subversion des Subjekts und Dialektik des Begehrrens im Freud'schen Unbewussten* [1960], in ders., *Schriften*, II: 325–368: 339.

12. Tupinambá zitiert die englische Übersetzung des Seminars: Jacques Lacan, *The Other Side of Psychoanalysis: Seminar XVII*, übers. v. Russell Grigg, New York 2007, Norton, 23. Die Übersetzung hier ist meine eigene, anhand des französischen Originals, vgl. Jacques Lacan, *L'envers de la psychanalyse. Le séminaire XVII*, Paris 1991, Seuil, 23: »S'il y a quelque chose que la psychanalyse devrait nous forcer de maintenir mordicus, c'est que le désir de savoir n'a aucun rapport avec le savoir [...].« Eine inoffizielle deutsche Übersetzung findet sich zwar, diese ist aber nicht ohne weiteres zugänglich, vgl. wiederum die Ausführungen von R. Nemitz hier: <https://lacan-entziffern.de> /seminar-17-x/ [letzter Aufruf am 22.6.2023]. (A.d.Ü.)

13. Um die Gemeinsamkeit der beiden Begriffe auch formal herauszustreichen, übersetze ich hier »to teach« als »lehren« und verwende an dieser Stelle noch nicht das auch in der Übersetzung von Rancière's Werk gebräuchlichere, für »enseigner« genutzte »unterrichten«. Vgl. dazu auch die Fußnote 29 unten. (A.d.Ü.)

14. In gewissen Schweizer Dialekten – unter anderem in meinem – verschwindet dieser Unterschied tatsächlich. Man »lehrte« sowohl, wenn man sich Wissen selbst aneignet, wenn man dieses vermittelt bekommt, als auch, wenn man versucht, dieses an jemanden zu vermitteln. (A.d.Ü.)

15. Siehe dazu Sigmund Freud (1937c), *Die endliche und die unendliche Analyse*, in GW XVI, 57–99: 94. Vgl. dazu auch Jonas Borer, *Besser Scheitern an Hegel. Logik und Pädagogik zwischen Freiheit und Entfremdung*, in *psychosozial*, 43:1 (2020), 97–110. (A.d.Ü.)

16. Man kann sich nicht nur als Erziehungswissenschaftler fragen, inwiefern die Konzepte der vier genannten Theoretiker tatsächlich noch zeitgenössisch sind. In der Folge sollte sich aber der/dem geneigten Leser/in aufklären, dass Tupinambás Auswahl durch seinen strukturalen Ansatz begründet sein mag. (A.d.Ü.)

17. Dieser letzte Teil findet sich nicht in der hier vorgelegten Übersetzung. Ich verweise dazu gerne auf Tupinambás Original. (A.d.Ü.)

18. Vgl. Paolo Freire, *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*, Hamburg 1975, Rowohlt, 57ff.

19. Wir borgen uns das Symbol von Lacans Algebra: »Die Raute  $\diamond$  [ist]

zu lesen als ›Begehrn nach‹ und [sie ist] ebenso lesbar in rückläufigem Sinn, was eine Identität einführt, die auf einer absoluten Nicht-Reziprozität gegründet ist.« Jacques Lacan, *Kant mit Sade* [1966], in ders., *Schriften*, II: 289–321: 300.

20. Vgl. insbesondere Jacques Rancière, *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emancipation*, übers. v. Richard Steurer, Wien 2007, Passagen [frz. Original *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris 1997, Fayard], und ders., *Die Nacht der Proletarier. Archive des Arbeitertraums*, übers. v. Brita Pohl, Wien 2013, Passagen [frz. Original *La nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*, Paris 1981, Fayard, und erneut Paris 2005, Hachette].

21. Man findet den Text im dritten Band seiner von Siegfried Streller herausgegebenen *Werke und Briefe in vier Bänden*, Frankfurt 1986, Insel, 722–723. Die 1878 erstveröffentlichte Version des wahrscheinlich 1806 von Kleist verfassten Texts findet sich zudem hier: [https://kleist-digital.de/sonstige-prosa/allmaehlige\\_verfertigung](https://kleist-digital.de/sonstige-prosa/allmaehlige_verfertigung) [letzter Aufruf am 21.2.2025].

22. »Oft sitze ich an meinem Geschäftstisch über den Acten, und erforsche in einer verwickelten Streitsache den Gesichtspunkt, aus welchem sie wol zu beurtheilen sein möchte. Ich pflege dann gewöhnlich in's Licht zu sehen, als in den hellsten Punkt, bei dem Bestreben, in welchem mein innerstes Wesen begriffen ist, sich aufzuklären. Oder ich suche, wenn mir eine algebraische Aufgabe vor kommt, den ersten Ansatz, die Gleichung, die die gegebenen Verhältnisse ausdrückt, und aus welcher sich die Auflösung nachher durch Rechnung leicht ergibt. Und siehe da, wenn ich mit meiner Schwester davon rede, welche hinter mir sitzt, und arbeitet, so erfahre ich, was ich durch ein vielleicht stundenlanges Brüten nicht herausgebracht haben würde. Nicht, als ob sie es mir im eigentlichen Sinne sagte; denn sie kennt weder das Gesetzbuch, noch hat sie den Euler oder Kästner studirt. Auch nicht, als ob sie mich durch geschickte Fragen auf den Punkt hinführte, auf welchen es ankommt, wenn schon dies letzte häufig der Fall sein mag. Aber weil ich doch irgendeine dunkle Vorstellung habe, die mit dem, was ich suche, von fern her in einiger Verbindung steht, so prägt, wenn ich nur dreist damit den Anfang mache, das Gemüth, während die Rede fortschreitet, in der Notwendigkeit, dem Anfang nun auch – ein Ende zu finden, jene verworrene Vorstellung zur völligen Deutlichkeit aus, dergestalt, daß die Erkenntnis zu meinem Erstaunen, mit der Periode fertig ist. Ich mische unartikulierte Töne ein, ziehe die Verbindungswörter in die Länge, gebrauche woI eine Apposition, wo sie nicht nötig wäre, und bediene mich anderer, die Rede ausdehnender Kunstgriffe, zur Fabrikation meiner Idee auf der Werkstätte der Vernunft, die gehörige Zeit zu gewinnen.« (Kleist, *Ueber die Verfertigung*, zit. n. der Erstveröffentlichung, ebd.)

23. Tupinambá zitiert die ausgezeichnete, von J. H. S. Burleigh herausgegebene Sammlung Augustinus, *Earlier Writings* (London 1953, SCM Press) und darin den Text *De magistro*, der im Band eingeführt, analysiert und wiedergegeben wird (64–101). Das lateinische Original und eine deutsche Übersetzung finden sich im von Therese Fuhrer herausgegebenen Band 11 (*De magistro. Der Lehrer*) von Augustins *Opera. Werke*, Paderborn 2002, Schöningh. Eine Wiedergabe des lateinischen Originals findet sich auch hier: <https://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost05/Augus>

tinus/aug\_magis.html [letzter Aufruf 28. Safatle, *A Esquerda*, 76f., übersetzt am 22.6.2023]. (A.d.Ü.)

24. Immanuel Kant, *Über Pädagogik* [1803], in ders., *Akademie-Ausgabe. Band IX*, Berlin, De Gruyter, 438–500: 442. Online einsehbar unter: <https://korpora.org/kant/aa09/> [letzter Aufruf am 22.6.2023].

25. Nebst Michel Foucault, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, übers. v. Walter Seitter, Frankfurt/M. 1977, Suhrkamp [frz. Orig. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris 1975, Gallimard], zitiert Tupinambá hier einen *Brief über die Erkenntnis der Kunst (Antwort an André Daspre)* von L. Althusser. Eine Übersetzung findet sich auch in der Zeitschrift *alternative*, 137:24 (1981), 91–94. Das französische Original aus dem Jahr 1966, damals publiziert als André Daspre, Louis Althusser, *Deux lettres sur la connaissance de l'art*, in *La Nouvelle Critique*, Nr. 175, 136–146 [https://pandor.u-bourgogne.fr/archives-en-ligne/functions/ead/detailed/NC/NC\\_1966\\_04\\_n175.pdf](https://pandor.u-bourgogne.fr/archives-en-ligne/functions/ead/detailed/NC/NC_1966_04_n175.pdf) findet sich hier: <http://ressources-socius.info/index.php/reeditions/18-reeditions-d-articles/142-lettre-sur-la-connaissance-de-l-art-reponse-a-andre-daspre> [letzter Aufruf am 25.2.2023]. (A.d.Ü.)

26. Das Buch von Safatle, *A Esquerda que não teme dizer seu nome*, Rio de Janeiro 2012, Três Estrelas, ist nur in portugiesischer Sprache zugänglich. Das Original liegt mir vor, der Titel ist meine eigene, an Tupinambás englische Übersetzung angelehnte Übersetzung. (A.d.Ü.)

27. Ein Begriff, der von der Medizin – dort die Trennung zweier Knochen an ihrem Gelenk – in die Wirtschaftswissenschaften gewandert ist und hier in gebotener Kürze die fehlende Verbindung zwischen Wirtschaftssektoren meint. (A.d.Ü.)

28. Safatle, *A Esquerda*, 76f., übersetzt aus dem Portugiesischen ins Englische von Tupinambá, übersetzt von mir aus dem Englischen unter Berücksichtigung des portugiesischen Originals von Safatle. (A.d.Ü.)

29. Tupinambá schreibt, außer wenn er wörtlich zitiert, immer »method« (»emanzipatorische«, »soziale«...), wobei Rancière im Original meist den Begriff »enseignement« verwendet, was auch in den englischen und deutschen Übersetzungen entsprechend als »teaching« und »Unterricht« übernommen wurde. Vgl. dazu auch die Fußnote 13 oben. (A.d.Ü.)

30. Ich übersetze hier den sowohl von Tupinambá im Englischen als auch den von Rancière (und Maurice Merleau-Ponty) im französischen Original verwendeten Ausdruck der »institution« als »Institutionalisierung«, weil mir scheint, dass dieser Begriff im Deutschen treffender die Absicht der Autoren wiedergibt, vor allem diejenige von Tupinambá, was sich dann im allerletzten Wort des Artikels zeigt (im Original findet sich »institutes«, was man auch mit »gründet« hätte übersetzen können). Zu weiteren Überlegungen zum Begriff siehe z.B. Roger Häußlings knappen Beitrag *Institution*, in Johannes Kopp, Anja Steinbach (Hg.), *Grundbegriffe der Soziologie*, 12. Aufl., Wiesbaden 2018, Springer, 191–193. (A.d.Ü.)

31. Einer der interessantesten Texte zu Freuds Position bezüglich Fragen der Erziehung ist Teil H) seines *Das Interesse an der Psychoanalyse*, 1913j, in GW VIII, 389–420. Er verdient es, ausführlich zitiert zu werden (419f): »Das gewichtige Interesse der Erziehungslehre an der Psychoanalyse stützt sich auf einen zur Evidenz gebrachten Satz. Ein Erzieher kann nur sein, wer sich in das kindliche Seelenleben einfühlen kann, und wir

Erwachsenen verstehen die Kinder nicht, weil wir unsere eigene Kindheit nicht mehr verstehen. Unsere Kindheitsamnesie ist ein Beweis dafür, wie sehr wir ihr entfremdet sind. Die Psychoanalyse hat die Wünsche, Gedankenbildungen, Entwicklungs-vorgänge der Kindheit aufgedeckt [...]. Wenn sich die Erzieher mit den Resultaten der Psychoanalyse vertraut gemacht haben, werden sie es leichter finden, sich mit gewissen Phasen der kindlichen Entwicklung zu versöhnen, und werden unter anderem nicht in Gefahr sein, beim Kind auftretende sozial unbrauchbare oder perverse Triebregungen zu überschätzen. Sie werden sich eher von dem Versuch einer gewaltsamen Unterdrückung dieser Regungen zurückhalten, wenn sie erfahren, daß solche Beeinflussungen oft nicht minder unerwünschte Erfolge liefern, als das von der Erziehung gefürchtete Gewährenlassen kindlicher Schlechtigkeit. Gewalttätige Unterdrückung starker Triebe von außen bringt bei Kindern niemals das Erlöschen oder die Beherrschung derselben zustande, sondern erzielt eine Verdrängung, welche die Neigung zu späterer neurotischer Erkrankung setzt. Die Psychoanalyse hat oft Gelegenheit zu erfahren, welchen Anteil die unzweckmäßige einsichtslose Strenge der Erziehung an der Erzeugung von nervöser Krankheit hat, oder mit welchen Verlusten an Leistungsfähigkeit und Genüffähigkeit die geforderte Normalität erkauft wird. Sie kann aber auch lehren, Welch wertvolle Beiträge zur Charakterbildung diese asozialen und perversen Triebe des Kindes ergeben, wenn sie nicht der Verdrängung unterliegen, sondern durch den Prozeß der sogenannten Sublimierung von ihren ursprünglichen Zielen weg zu wertvolleren gelenkt werden. Unsere besten Tugenden sind als Reaktionsbildungen und Sublimierungen auf dem Boden

der bösesten Anlagen erwachsen. Die Erziehung sollte sich vorsorglich hüten, diese kostbaren Kraftquellen zu verschütten und sich darauf beschränken, die Prozesse zu befördern, durch welche diese Energien auf gute Wege geleitet werden. In der Hand einer psychoanalytisch aufgeklärten Erziehung ruht, was wir von einer individuellen Prophylaxe der Neurosen erwarten können.«

32. Kant, *Über Pädagogik*, 442: »Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disciplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihm den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. Dieses muß aber frühe geschehen. So schickt man z. E. Kinder Anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen, und pünktlich das zu beobachten, was ihnen vorgeschrieben wird, damit sie nicht in Zukunft, jeden ihrer Einfälle würklich auch und augenblicklich in Ausübung bringen mögen.«
33. Vgl. ebd.
34. Vgl. Freud, *Das Interesse*, 419f. [Mir scheint, hier folgt Tupinambá einer langen, vor allem mit dem Namen Siegfried Bernfeld verbundenen Tradition, die Freuds Denken pädagogisch fruchtbar machen will. Zu einer Kritik dieser Tradition und einer alternativen Vorgehensweise siehe die jüngst erschienene, exzellente Dissertation von Marianne Dolderer, *Die Liebe zum Kind. Generationale Beziehungen im Spannungsfeld von strukturaler Psychoanalyse, Pädagogik und Geschlechtertheorie*, Bielefeld 2022, Transcript, z. B. 31ff., 46ff., 142ff. etc., sowie meine eigene künftig erscheinende Dissertation. Im hier nicht enthaltenen letzten Teil des Artikels von Tupinambá wird ebenfalls eine

alternative Vorgehensweise vorge stellt. – A.d.Ü.]

35. Rancière, *Der unwissende Lehrmeister*, 155.

36. Freire, *Pädagogik*, 108.

37. Ich habe hier den von Tupinambá verwendeten Begriff Lacans/Jacques-Alain Millers »suture« mit »Nahtstelle« übersetzt, analog zur Übersetzung, die Nikolaus G. Schneider für den Begriff verwendet, vgl. dazu schon den Buchtitel von Slavoj Žižek, *Die Furcht vor echten Tränen. Krzysztof Kieslowski und die »Nahtstelle«*, Berlin 2001, Volk & Welt (engl. Orig. *The Fright of Real Tears: Krzysztof Kieslowski Between Theory and Post-Theory*, London 2001, British Film Institute). Eine Mitschrift der mittlerweile zum lacanianischen Klassiker gewordenen Präsentation von Miller in Lacans Seminar von 1965 wurde veröffentlicht als *La suture. Éléments de la logique du signifiant*, in *Cahiers pour l'analyse*, 1 (1966), 37–49, online z. B. hier: <http://cahiers.kingston.ac.uk/pdf/cpa1.3.miller.pdf> [letzter Aufruf am 22.6.2023]. (A.d.Ü.)

38. Beispiele dieser Kritik sind reichlich vorhanden, hier sei nur auf die zwei berühmtesten verwiesen: Michel Foucaults Kritik an Kant in seinem Text *Was ist Aufklärung?*, vgl. Eva Erdmann, Rainer Forst, Axel Honneth (Hg.), *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*, Frankfurt a. M. 1990, Campus, 35–54; 1984 erschien zum ersten Mal die französische und englische Version, die französische in *Le Magazine littéraire*, Nr. 207, die englische im *Foucault Reader*, hg. v. Paul Rabinow, New York, Pantheon. Das Original findet sich auch in den von Daniel Defert und François Ewald herausgegebenen *Dits et Écrits*, 4 Bde., Paris 1994, Gallimard, IV: 562–578, sowie online hier: <https://foucault.info/documents/>

39. Rancière, *Der unwissende Lehrmeister*, 123.

40. Ebd.

41. Ebd., 155.

42. Maurice Merleau-Ponty, *Die ›Institution‹ in der personalen und öffentlichen Geschichte* [1955], in ders., *Vorlesungen I*, übers. v. Alexandre Métraux, Berlin 1973, De Gruyter, 74–77: 75 [frz. Orig. *L'institution* dans *l'histoire personnelle et publique*, in ders., *Resumés de cours*, Paris 1968, Gallimard].

43. Jacques Rancière, *Kommunisten ohne Kommunismus?* [2009], übers. v. Harald Etzbach, in Slavoj Žižek, Costas Douzinas (Hg.), *Die Idee des Kommunismus. Band I*, Hamburg 2012, Laika, 205–216: 210 [engl. Orig. *Communists without Communism?*, in Žižek, Douzinas (Hg.), *The Idea of Communism*, London 2010, Verso, 167–177].

44. Ebd., 212.

45. Schon die Gleichsetzung von Sprach- und Werkzeuggebrauch wäre tatsächlich und besonders für eine sich emanzipatorisch verstehende Bildungstheorie erkläungsbedürftig, geht sie doch auf die aristotelische Vorstellung des *organon* zurück, die durch den Strukturalismus in arge Bedrängnis gerät, siehe dazu etwa Samo Tomšić, *The Capitalist Unconscious: Marx and Lacan*, London 2015, Verso, 18, 40. Tupinambá kommt via Lacan und Milner zu einem ähnli-

chen Schluss, siehe das Ende des Artikels hier. (A.d.Ü.)

*choanalyse* [1953], in ders., *Schriften*, I: 278–381: 352.

46. Peter Hallward, *Jacques Rancière and the Subversion of Mastery*, in *Paragraph*, 28:1 (2005), 26–45: 41 [Übersetzung J.B.].

47. Rancière, *Der unwissende Lehrmeister*, 76.

48. Jacques Lacan, *Funktion und Feld des Sprechens und der Sprache in der Psychoanalyse* [1953], in ders., *Schriften*, I: 278–381: 352.

49. Jean-Claude Milner, *Das helle Werk. Lacan, die Wissenschaft, die Philosophie*, übers. v. Regina Karl und Anouk Luhn, Wien 2014, Turia + Kant, 203 [frz. Orig. *L'œuvre claire. Lacan, la science, la philosophie*, Paris 1995, Seuil].

50. Im Original beginnt an dieser Stelle der letzte Teil des Artikels unter dem Titel »Žižek und Bildung«. (A.d.Ü.)