

Lehren, was man nicht weiß

Soziologische Aufklärung in der Zuspätmoderne¹

Ulrich Bröckling

I.

Wer Abschied nimmt, schickt sich an, den Ort zu verlassen, an dem er oder sie noch ist, aber schon bald nicht mehr sein wird. Eine solche Schwellensituation lädt dazu ein, auf die Anfänge dessen zurückzublicken, was man im Begriff ist, hinter sich zu lassen. Deshalb möchte ich mit einem kurzen Ausflug in das Jahr 2007 beginnen, in dem ich meine erste Professur angetreten habe.

Ich war damals 48 Jahre alt. Die Denomination der neugeschaffenen Professur am Institut für Politikwissenschaft der Universität Leipzig lautete »Politik, Ethik, Rhetorik«. Der Schwerpunkt meiner Tätigkeit sollte in der Ausbildung der Lehramtsstudierenden liegen. Hinter mir lagen ein Fachhochschulstudium der Heilpädagogik und ein Magisterstudium der Soziologie, Geschichte und Philosophie. Das zweite Studium hatte ich mit einer Anstellung als Archivar und Sekretär des damals schon betagten Publizisten Walter Dirks finanzieren können. Es folgten acht Jahre als Lektor in einem Fachverlag für Soziale Arbeit, unterbrochen durch eine stipendiengeförderte Promotionszeit. Im Anschluss daran hatte ich in einem germanistischen Teilprojekt des Sonderforschungsbereichs *Literatur und Anthropologie* der Universität Konstanz gearbeitet und, ebenfalls in Konstanz, einige Jahre ein kulturwissenschaftliches Graduiertenkolleg koordiniert. Parallel zu diesen Tätigkeiten hatte ich meine Habilitationsschrift abgeschlossen. Als ich den Ruf

¹ Leicht gekürzte Fassung meiner Abschiedsvorlesung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg am 11. Juli 2025.

nach Leipzig erhielt in einem Fach, das ich niemals studiert hatte, beschränkten sich meine Lehrerfahrungen auf ein paar Seminare in Freiburg und Konstanz. Weder hatte ich je eine mündliche Prüfung abgenommen, noch eine Abschlussarbeit begutachtet, akademische Auslandserfahrungen hatte ich keine, und mein Konto der Einwerbung von Drittmitteln stand auf null. Vorweisen konnte ich allenfalls eine überschaubare Liste an Publikationen. Ein geradliniger akademischer Lebenslauf sieht anders aus.

Es wird Sie nicht wundern, dass ich mich vor dem Umzug nach Leipzig gefragt habe, ob ich den dort auf mich wartenden Aufgaben gewachsen sein oder nicht doch rasch als Hochstapler enttarnt werden würde. Zum Glück gab es in Freiburg damals (und gibt es immer noch) eine Buchhandlung, in der man Bücher findet, die man nie gesucht hat. Bücher, von denen man aber, nachdem man sie gefunden hat, sicher weiß, dass man die Buchhandlung allein ihretwegen aufgesucht hatte. In meinem Fall handelte es sich um den damals, zwanzig Jahre nach der französischen Erstveröffentlichung, gerade frisch in deutscher Übersetzung erschienenen Essay »Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation« des französischen Philosophen Jacques Rancière. In der Titelfigur glaubte ich unmittelbar meine eigene Situation wiederzuerkennen, und »intellektuelle Emanzipation«, das mochte ich mir gern auf meine didaktischen Fahnen schreiben. Das Buch hat mich seither begleitet, ich habe es wiederholt gelesen, noch öfter angehenden Kolleginnen und Kollegen aus Anlass des ersten Rufs geschenkt, und es war ein Schlüsseltext in den Seminaren, die ich sowohl in Leipzig wie später in Freiburg zu Rancières politischer Philosophie angeboten habe. So lag der Gedanke nahe, es auch in den Mittelpunkt der heutigen Abschiedsvorlesung zu stellen.

II.

Rancière, ehemaliger Mitarbeiter des marxistischen Philosophen Louis Althusser, linksradikaler Aktivist des Mai 68, lehrte seit 1969 an der Pariser Reformuniversität VIII in Vincennes. 1972 hatte er sich unter dem Einfluss Michel Foucaults in die Archive zurückgezogen und Forschungen über die literarischen Aktivitäten von Arbeitern im frühen 19. Jahrhundert aufgenommen. Aus den Archiven schöpft auch sein Buch über den »unwissenden Lehrmeister«. Rancière erzählt darin die zweihundert Jahre zurückliegende Geschichte des Professors Jean Joseph Jacotot. Dieser hatte während der

Revolutionsjahre und der napoleonischen Zeit eine bewegte Karriere hinter sich gebracht und war unter anderem als Rhetoriklehrer, Rechtsanwalt, Kapitän der Artillerie, Sekretär im Kriegsministerium, stellvertretender Direktor der *École polytechnique* und Dozent für Mathematik und klassische Sprachen tätig gewesen. Die Rückkehr der Bourbonen nach Frankreich hatte ihn ins belgische Exil gezwungen, wo er 1818 eine Professur für französische Literatur an der Universität Löwen antrat.

Jacotot sah sich dort unversehens mit Studenten konfrontiert, die kein Französisch verstanden, während er selbst nicht des Flämischen mächtig war. Weil es keine gemeinsame Sprache gab, in der er sie hätte lehren können, verfiel er auf ein Experiment, das zur Grundlage des von ihm entwickelten Universal-Unterrichts werden sollte: Er gab seinen Studenten eine zweisprachige Ausgabe von François Fénelons 1694 erschienenem utopischem Bildungsroman »Die Abenteuer des Telemach« an die Hand und ersuchte sie, sich den französischen Text Wort für Wort durch Vergleich der beiden Fassungen anzueignen, durch Gegenüberstellung des Bekannten mit dem Nicht-Bekanntem also. Sobald sie auf diese Weise die erste Hälfte des Buchs entziffert hatten, »trug er ihnen auf, das Gelesene so oft zu wiederholen, bis sie es mit den Worten, die ihnen in der Ausgabe zur Verfügung standen, nacherzählen konnten, und so weiter bis zum Schluss des Romans zu verfahren« (Philipsen 2011: 60).

Was als Verlegenheitslösung gedacht war, entpuppte sich als erstaunlicher Erfolg: Alleingelassen mit dem *Telemach*, ohne Wörterbücher und Grammatiken, vor allem aber ohne, dass ihnen Jacotot selbst irgendetwas erklärt hatte, erschlossen sich seine Schüler die französischen Wörter, lernten, aus diesen Wörtern Sätze zu bilden, das Gelesene wiederzugeben und zu kommentieren. Jacotot zog daraus eine weitreichende Konsequenz: Wenn die Studenten ohne Erklärungen von seiner Seite sich selbst Französisch beigebracht hatten, dann müsste er sie auch »sich selbst etwas lehren lassen« können, »das er selbst nicht kannte, solange es nur für die Lernenden irgendeinen Bezugspunkt mit Bekanntem gab« (ebd.: 61). Jede und jeder weiß *etwas*, und wer *etwas* weiß, kann allein durch Vergleichen lernen, was er oder sie noch nicht weiß. »Hier unsre Regel«, heißt es in der deutschen Übersetzung seiner Programmschrift für den Universal-Unterricht: »Etwas lernen, alles Andere darauf beziehen, nach dem Grundsatz: Alle Menschen haben gleiche Intelligenz.« (Jacotot 1833: 572)

Jacotot erprobte seine Methode mit verblüffenden Ergebnissen unter anderem an einer Mädchenschule in Löwen, wo er ohne irgendwelche Vorkenntnisse Klavierspiel und Malerei unterrichtete. Schließlich ermutigte er sogar analphabetische Eltern, ihre Kinder im Lesen und Schreiben zu unterweisen. »[W]elches Kind hat nicht vom *Vater Unser* gehört, kann nicht ein Gebet auswendig?«, schildert Rancière das Vorgehen des unwissenden Lehrmeisters.

»In diesem Fall ist die Sache gefunden und der arme und unwissende Familienvater, der seinem Sohn lesen beibringen will, wird nicht in Verlegenheit geraten. Er wird wohl in der Nachbarschaft irgendeine freundliche Person finden, die gebildet genug ist, ihm dieses Gebet aufzuschreiben. Damit kann der Vater oder die Mutter die Bildung des Kindes beginnen, indem er oder sie es fragt, wo das *Vater* sei. »Wenn das Kind aufmerksam ist, wird es sagen, dass das erste Wort, das auf dem Papier ist, *Vater* sein muss, da es das erste im Satz ist. *Unser* wird notwendigerweise das zweite Wort sein; das Kind wird diese zwei Wörter vergleichen, unterscheiden, kennen, und sie überall wiedererkennen können.« [...] Lehren, worin man unwissend ist, bedeutet, ganz einfach Fragen zu stellen, worin man unwissend ist. Man braucht kein Wissen, um derartige Fragen zu stellen.« (Rancière 2007: 43)²

Jacotots Erfolge sprachen sich herum, und bald pilgerten Interessierte aus dem In- und Ausland nach Löwen, um die Wirkungen des Universal-Unterrichts zu inspizieren. Seine Schriften wurden rasch in mehrere Sprachen übersetzt. Der niederländische Kronprinz überredete seinen Vater, Jacotot die pädagogische Leitung einer neugegründeten Militärakademie zu übertragen. Der Universal-Unterricht vertrug sich allerdings, wie Jacotot bald feststellte, schlecht mit der militärischen Anforderung, künftige Drillmeister auszubilden. Mit wachsender Bekanntheit schlug ihm aber auch heftiger Gegenwind entgegen: Die Professoren an der Universität spotteten über den einfältigen Kollegen, der seinen Studenten verkündete, »Ich muss Sie lehren, dass ich Sie nichts zu lehren habe.« (Rancière 2007: 25) Andere sorgten sich um etwaige politische Folgen: »Wenn man die Gleichheit der Intelligenzen proklamiert, wie sollen die Frauen da noch ihren Männern und die Bürger ihren Behörden gehorchen?« (Ebd.: 105)

Beweisen ließ sich die Egalität der geistigen Fähigkeiten nicht, handelte es sich doch um eine andere Intelligenz als jene, die ein Jahrhundert später in IQ-Tests gemessen werden sollte, um ihre Ungleichheit zu quantifizieren (vgl. Gould 1988). Für Jacotot bedeutete Intelligenz ganz einfach das Potenzial, lernen zu können. So wie Kinder sprechen lernen. Über dieses Potenzial verfügten alle, was schon daran zu erkennen war, dass es niemanden gab,

2 Inneres Zitat aus dem 4. Band des *Journal de l'émancipation intellectuelle* (1841/1842: 72).

der oder die nicht schon irgendetwas gelernt hatte. Die gleiche Intelligenz aller bedurfte keines Beweises, sie musste verifiziert, das heißt praktisch wahr gemacht werden. Ein erklärender Lehrmeister war dafür nicht nur überflüssig, sondern, schlimmer noch, er war geradezu schädlich, weil er die Gleichheit dementierte, indem er zwei Kategorien von Menschen unterschied, auf der einen Seite die Erklärer, auf der anderen die Erklärungsbedürftigen. In den Worten Rancières:

»Jemandem etwas erklären heißt, ihm zuerst zu beweisen, dass er nicht von sich aus verstehen kann. Bevor die Erklärung ein Akt des Pädagogen ist, ist sie der Mythos der Pädagogik, das Gleichnis einer Welt, die in Wissende und Unwissende geteilt ist, in reife Geister und unreife Geister, fähige und unfähige, intelligente und dumme.« (Rancière 2007: 16 f.)

Oder kürzer: Das Prinzip der Erklärung ist das Prinzip der Verdummung. »Die wichtigste Eigenschaft eines Lehrmeisters«, so Rancière, »ist deshalb die Tugend der Unwissenheit.« (Rancière 2010a: 1)

Die offensichtliche Tatsache, dass manche Menschen in ihren Lernanstrengungen weiter gelangten als andere, widersprach keineswegs dem Grundsatz gleichverteilter Intelligenz. Die Unterschiede belegten vielmehr ihren mehr oder minder stark ausgeprägten Willen, die eigene Intelligenz in Dienst zu nehmen und ihre Aufmerksamkeit auf das zu konzentrieren, worauf sie eine Antwort suchten. Nicht mangelndes Talent, sondern Trägheit war das Problem. Hinter jedem »Ich kann das nicht« verbarg sich ein »Ich will es nicht lernen«. Der unwissende Lehrmeister ist denn auch kein abwesender oder antiautoritärer Lehrmeister. Er versucht nicht, schreibt der Erziehungswissenschaftler Gert Biesta,

»den Lernenden zu befreien, indem er die Autorität des Erziehers aus dem Bild nimmt, sodass sich Erziehung in Lernen auflöst – entweder individuelles Lernen oder kollektives Lernen. Der Pädagoge ist immer noch da, aber nicht als Erklärer, nicht als überlegene Intelligenz, sondern als Wille, als jemand, der die Anstrengung des Schülers einfordert und überprüft, ob eine Anstrengung unternommen worden ist.« (Biesta 2010: 544)

Statt Wissen zu übertragen, verifiziert der unwissende Lehrmeister Suchbewegungen. Der erklärende Lehrmeister dagegen gleicht dem Türhüter in Kafkas Parabel »Vor dem Gesetz«: Er bewacht das Tor zum Wissen und vertröstet diejenigen, die Einlass begehren, ad infinitum. Auf ihre Frage, ob sie später werden eintreten dürfen, antwortet er: »Es ist möglich«, »jetzt aber nicht«. (Kafka 1970: 131; vgl. Philipsen 2011: 64) Immer gibt es etwas, das sie zuvor noch erlernt, gibt es Prüfungen, die sie erst einmal bestanden haben

müssen. Auch der unwissende Lehrmeister sieht seine Aufgabe freilich nicht darin, den Studierenden die Tür zu öffnen. Die steht ohnehin allen offen, die hineinwollen und die Mühe nicht scheuen. Ein Ärgernis für die »Schlüsselbewahrer des Tempels der Wissenschaft«. Was würde schließlich aus ihnen werden, schreibt Jacotot, »wenn Jemand aufträte und den Menschen sagte: Fordert von den Herren doch ja ihren Schlüssel nicht, jeder hat den seinen; nehmet euern eigenen; drehet geduldig um, bis es offen ist, und dann tretet ein.« (Jacotot 1833: 460) Der unwissende Lehrmeister wirkt der Zerstreuung entgegen, indem er die Aufmerksamkeit und Neugierde auf eine gemeinsame Sache lenkt. Damit sich alle auf diese Sache konzentrieren können, sorgt er, bildlich gesprochen, dafür, dass die Tür geschlossen bleibt. So entsteht ein Raum, wo Lehrende wie Lernende »als gleichberechtigt erscheinen können, ein Raum, in dem man sich selbst für ebenso fähig hält zu denken [und zu sprechen; UB] wie jeder andere: ein öffentlicher Raum« (Cornelissen 2010: 536).

So könnte, so sollte akademische Lehre aussehen, und es gehört zu den glücklichen Momenten meiner Lehrtätigkeit, wenn sich ein Seminar für kurze Zeit in einen solchen Ort kollektiver Konzentration auf und wechselseitiger Affizierung durch eine Sache verwandelte. Allerdings waren und sind diese Momente selten, eher unverhofftes Ereignis als Ergebnis planvollen Handelns. Weit häufiger ertappte ich mich in der Rolle des erklärenden Vermittlers, der sein Mehrwissen mittels didaktischer Fragen ausstellte. Spätestens, wenn eine Seminarteilnehmer:in ihre Wortmeldung mit der Formel begann, »Ich weiß nicht, ob Sie darauf hinauswollen ...«, war klar, meine Frage hatte suggeriert, ich wüsste bereits, wie die richtige Antwort lautet.

Weder Rancières Buch über den unwissenden Lehrmeister noch die Schriften seines historischen Protagonisten liefern methodische Handreichungen für den universitären Alltag. Ihre Lektüre ist eher eine Quelle fortwährender Irritation. Sie stört und verstört, weil sie vermeintliche Gewissheiten des Lernens und Lehrens unterminiert. Als Manuale der Hochschuldidaktik taugen sie schon deshalb nicht, weil die Einwände gegen Jacotots und Rancières Ausführungen auf der Hand liegen: Der Universal-Unterricht beseitigt *erstens* nicht die jeder pädagogischen Situation innewohnende Asymmetrie, er verlagert die Autorität des erklärenden Lehrers auf die von ihm verkörperte Willenskraft sowie auf die Autorität des Buchs, das sich die Lernenden im Selbstunterricht aneignen sollen (Power 2010). *Zweitens*, wer erklärt, übt zwar Macht aus, aber nicht zwingend verdummende Macht. Zweifellos

gibt es Formen des Erklärens, die sich auf spezifische Kenntnisse beschränken, und die Ungleichheit zwischen den Erklärern und denjenigen, denen etwas erklärt wird, lässt sich durch Reziprozität, Transparenz und Umkehrbarkeit der beiden Rollen verflüssigen. Nicht jeder Wunsch, etwas erklärt zu bekommen, ist eine Unterwerfung. *Drittens* verkürzt die strikte Trennung zwischen postulierter Gleichheit der Intelligenz und Ungleichheit der Willenskraft die intellektuelle Emanzipation auf eine Frage des inneren Antriebs. »Ein Individuum kann alles«, fasst Rancière Jacotots Mantra zusammen (2007: 71). Selbst wenn er betont, es handle sich keineswegs um eine »Methode für Draufgänger« (ebd.: 72), steckt in dem Satz doch die erzliberale Botschaft: Wer sein Ziel nicht erreicht, hat sich einfach nicht genug angestrengt. Es gibt kein »Du kannst, wenn Du willst!« ohne ein »Selber schuld!« Unklar bleibt schließlich *viertens*, wie sich der Wille konstituiert und warum er, anders als der Intellekt, so unterschiedlich verteilt sein soll. Muss man nicht auch das Wollen lernen (Pelletier 2012: 102)?

Jacotots Lektionen über die intellektuelle Emanzipation radikalisierten in der Restaurationsphase vor der Juli-Revolution von 1830 das aufklärerische Erziehungspathos, indem sie den verfeinerten Mechanismen pädagogischer Disziplinierung die Praxis egalitärer Selbstbildung entgegensetzten. Rancière wiederum antwortete mit seiner Vergegenwärtigung des unwissenden Lehrmeisters auf massive Studentenproteste, die 1986 ein Gesetzentwurf zum Umbau des französischen Universitätssystems ausgelöst hatte (Ross 1991: 57 f.). Sein Essay lässt sich zugleich als eine »veritable Anti-Soziologie« (Celikates 2014: 139) lesen, die insbesondere mit Pierre Bourdieu abrechnet. Dieser reproduziere Kraft seiner Theorie symbolischer Gewalt, so der Vorwurf, selbst eben jene sozialen Ausschlussmechanismen, die er am Bildungssystem kritisiere. Die Kinder der unteren Klassen, karikiert ihn Rancière, seien von der Universität »ausgeschlossen, da sie nicht wissen, warum sie ausgeschlossen sind; und sie wissen nicht, warum sie ausgeschlossen sind, da sie ausgeschlossen sind« (Rancière 2018: 264 f.). Wenn Bourdieu obendrein darauf beharre, allein das reflexive Wissen des Soziologen könne die den Akteuren selbst unbewussten Verkennungen aufdecken, beanspruche er einen überlegenen Zugang zur sozialen Wirklichkeit und richte sich »in der Position des ewigen Anklägers eines Systems ein, das über die Fähigkeit verfügt, sich vor seinen Agenten ewig zu verschleiern« (ebd.: 265). Vom Diskurs des »Soziologenkönigs«, so Rancières ironischer Titel für Bourdieu (2010b: 225 ff.), führe jedenfalls kein Weg zur Emanzipation.

III.

Die Spur dieser Kritik, für die es gute Gründe gibt, will ich jetzt nicht weiterverfolgen. Stattdessen springe ich in die Gegenwart. Wie stellt sich heute das Verhältnis von Wissen und Nichtwissen, Intelligenz und Willen, Erklären und Verifizieren dar? Was bedeutet Emanzipation, wenn schon das Wort wie ein Relikt aus einer Epoche klingt, in der die Versprechen der Aufklärung – Fortschritt, Mündigkeit, Gleichheit – noch vom Rückenwind der Geschichte getragen schienen? Wie verändern sich Lernen und Lehren, wenn Intelligenz nicht länger ausschließlich menschlichen Wesen vorbehalten ist, sondern maschinell generiert (beziehungsweise substituiert) wird? Wie steht es um die Haltbarkeit soziologischer Einsichten, wenn die Gegenwartsgesellschaft angesichts von Klimaerwärmung, Artensterben und nuklearer Vernichtungsdrohung tagtäglich ihre eigene »Unhaltbarkeit« demonstriert (Blühdorn 2024)? Wie verändert es die Soziologie, wie müsste es sie verändern, wenn sie eine Gesellschaft beobachtet, die nach Kräften dabei ist, ihren Fortbestand zu gefährden? Und was folgt daraus, dass es nicht an Wissen über die planetaren Gefährdungen mangelt, dieses Wissen aber offensichtlich nicht die erforderlichen Gegenmaßnahmen in Gang zu setzen vermag? Dass wir uns, um eine vielzitierte Sentenz zu bemühen, eher das Ende der Welt als das des Kapitalismus vorstellen können? Diesen Fragen gehe ich im zweiten Teil meines Vortrags nach.

Jacotots und Rancières Irritationen des pädagogischen Common Sense kreisten um die Frage, wie der menschliche Wille zu wissen freigesetzt werden kann, ohne zugleich seine Unterwerfung zu vertiefen. Diese Frage ist aktueller denn je, doch stellt sie sich heute auf andere Weise: Zwar verfestigen auch zeitgenössische Didaktiken lebenslangen Lernens die Kluft zwischen Wissenden und (Noch-)Nichtwissenden und faktisch hat sich die Ungleichheit der Bildungschancen in Schule und Hochschule in den letzten Jahrzehnten wieder verstärkt. Ein *game changer* sind indes die rasanten Fortschritte im Bereich der künstlichen Intelligenz und die Verfügbarkeit entsprechender Anwendungen für alle Internetnutzer:innen. Die Maschinisierung des Lernens und Lehrens sorgt dafür, dass die Abhängigkeit von digitalen Applikationen personale Autoritätsbindungen überlagert. Wozu noch einer Vorlesung folgen oder sich den Mühen konzentrierter Lektüre unterziehen, wenn ein digitaler Lehrmeister in Gestalt von *ChatGPT* und Co. binnen Sekunden auf jede Frage eine Antwort liefert? Warum Wort für Wort den *Telemach* durcharbeiten, um Französisch zu lernen, wenn *DeepL* den Roman auf Knopfdruck übersetzt? Das

verführerische Versprechen lautet Aufwandsminimierung: »Dies scheint ein langes Dokument zu sein. Spare Zeit und sieh dir eine Zusammenfassung an«, drängt mir der *Acrobat Reader* jedes Mal seinen integrierten KI-Assistenten auf, wenn ich ein PDF öffne. Wer könnte dem widerstehen, wenn ein Abgabetermin naht?

Für ein Large Language Model sind alle Intelligenzen schon deshalb gleich, weil es alles Gesagte und Geschriebene gleichermaßen als Trainingsmaterial für stochastische Operationen verwendet. Eine Verifikation entfällt, da Wahrheitsansprüche ohnehin ausgesetzt sind. Mithilfe statistischer Wort- und Satzfolgewahrscheinlichkeiten erledigt die große Erklärmaschine das, was wohlmeinende Lehrende selbst stets als Ziel ihrer pädagogischen Bemühungen ausgegeben haben: Sie macht sie überflüssig. Eine Kränkung, die die meisten Lehrenden sich nur deshalb nicht einzugestehen trauen, weil sie nicht als technophobe Fortschrittsverweigerer dastehen wollen. Für den Komfort, die Fabrikation von Wissen an KI-Werkzeuge delegieren zu können, zahlen die User:innen den Preis fortwährender Selbstverkleinerung. Selbstlernende Maschinen ersparen ihnen, selbst lernen zu müssen. Gut möglich, dass die Menschen jenen Makel gar nicht mehr spüren, den der Philosoph Günther Anders »prometheische Scham« genannt hat: das unabweisbare Minderwertigkeitsgefühl in der technisierten Welt, den selbst geschaffenen Werkzeugen hoffnungslos unterlegen zu sein (Anders 1985: 20 ff.). Dass ChatGPT und Co. keinen Prompt unbeantwortet lassen, dass jede Erklärung eine theoretisch endlose Serie weiterer Prompts und weiterer Erklärungen initiieren kann und dass die so erzeugten Texte die Sprachmodelle weiter trainieren, stellt eine besonders smarte Version von Verdummung dar. Karl Marx hat vom Kapital als »Geld heckendes Geld« gesprochen (Marx 1970: 63). Die generativen KI-Werkzeuge zur Texterstellung produzieren Erklärungen heckende Erklärungen. Man kommt mit ihnen ziemlich weit, sonst würde sich ihre Nutzung nicht in solchem Tempo ausbreiten, doch kommt man in Wahrheit niemals an. Man kann mit ihnen Aufnahmeprüfungen bestehen, Abschlussarbeiten optimieren oder gleich ganz erstellen, und seit kurzem kann man sogar KI-generierte Projektanträge bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft einreichen (DFG 2023). Eines bieten die digitalen Erklärmeister jedoch nicht: intellektuelle Emanzipation, den »Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit« (Kant 1923: 33). Stattdessen »Durchschnitt von allem, überall und gleichzeitig« (Chayka 2025).

IV.

Jacotot verzichtete nicht auf Erklärungen, weil er keine hätte geben können, sondern weil er überzeugt war, dass seine Schülerinnen und Schüler sich alles, was sie wissen wollten, selbst aneignen konnten. Was diese im Einzelnen für wissenswert hielten, ergab sich aus den Erfordernissen ihrer Lebensrealität, speiste sich aber auch aus einem vergleichsweise unangefochtenen kulturellen Kanon. Der unwissende Lehrmeister kritisierte die Pädagogik der Belehrung, aber nicht die Wahrheitsansprüche des auf diese Weise vermittelten Wissens. Ein solches Vertrauen in die Tragfähigkeit und Relevanz der epistemischen Bestände ist der Soziologie fremd. Soziolog:innen lernen bereits im ersten Semester, dass Wissen gesellschaftlich konstruiert, das heißt, durch die Vergesellschaftungsformen imprägniert ist, in denen es wirksam wird. Bezieht man diese Einsicht auf die Soziologie selbst, so folgt daraus, dass auch ihre eigenen Begriffe, Theorien, Methoden und empirischen Befunde einen historischen Index tragen.

Die Soziologie ist eine Modernewissenschaft in zweifachem Sinne: Sie ist eine wissenschaftliche Selbstbeobachtung *moderner Gesellschaften*, und sie beobachtet diese Gesellschaften in den *Kategorien der Moderne*. Zu den wichtigsten dieser Kategorien zählen, wie der Historiker Reinhart Koselleck herausgearbeitet hat, ein offener Zukunftshorizont und die radikale Dynamisierung der Zukunftsbezüge (Koselleck 1979: 17 ff., 349 ff.). Im Denken der Soziologie erscheint die Geschichte der Moderne als, wenn auch krisenhafter und von Regressionen bedrohter, Prozess des Fortschritts. Nicht zwingend als Aufstieg zum Besseren, aber doch als Prozess fortschreitender Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung, Zivilisierung, Technisierung und so weiter. Die Einheitlichkeit dieses Prozesses wurde zu Recht in Zweifel gezogen und seine Bewertungen gehen weit auseinander, aber auch die Soziologie der *multiple modernities* oder post- und dekoloniale Kritiken am Eurozentrismus soziologischer Modernisierungstheorien (vgl. Eisenstadt 2000; Bhabra 2007)³ bleiben im Bann einer – dann pluralisierten beziehungsweise negativ gewendeten – Fortschrittserzählung. Einflussreich sind temporale Gliederungsversuche, die unterscheiden zwischen einer zumeist auf das lange 19. Jahrhundert datierten bürgerlichen oder liberalen Moderne, der klassischen, industriellen oder organisierten Moderne, die im frühen 20.

3 Für einen Überblick über die soziologische Modernediskussion siehe Knöbl (2012).

Jahrhundert einsetzte, und der Spätmoderne, die aus dem Strukturwandel seit den 1970er Jahren hervorgegangen ist und bis in die Gegenwart reicht.⁴

Dem Begriff Spätmoderne haftet, ähnlich wie seinerzeit dem des Spätkapitalismus, ein Rest spekulativer Geschichtsphilosophie an. Von der Spätmoderne zu reden, ergibt semantisch nur Sinn im Rahmen einer historischen Prozesslogik, die die Gegenwart als letzte Stufe der Moderne begreift und deren baldiges Ende erwartet. »Spät« ist eine zeitliche Relation, die sich schwerlich auf Dauer stellen lässt. Wie der Historiker Philipp Sarasin mit kritischem Blick auf den Begriff der Spätmoderne bemerkt hat, kann »man bekanntlich vom Spätnachmittag nur dann reden [...], weil man mit Bestimmtheit weiß, dass es Abend werden und ein neuer Tag anbrechen wird.« (Sarasin 2021: 28 f.) Gegenwartsdiagnosen im Zeichen der Spätmoderne sind deshalb mit einem Widerspruch konfrontiert: Einerseits müssen sie das nahe Ende dieser Gesellschaftsformation antizipieren – sonst ergäbe das Attribut »spät« keinen Sinn-, andererseits müssen sie gegen dieses befürchtete Ende Strategien des Zukunftsmanagements in Anschlag bringen – sonst wären sie nicht länger »modern«. Mit anderen Worten: In der Spätmoderne zu leben, ist eine paradoxe Aufgabe. Sie verlangt, mit radikaler Diskontinuität zu rechnen und gleichzeitig auf Kontinuität zu setzen. Wer Spätmoderne sagt, glaubt zwar nicht an die Zukunftsfähigkeit der Gegenwart, hofft aber dennoch auf ihr Fortbestehen, weil alles, was danach kommen könnte, nur schrecklicher werden kann.

Auf die Erschütterung dieses Zeitbewusstseins und Zeitgefühls zielt der Begriff der Zuspätmoderne, den ich in den Titel meiner Abschiedsvorlesung aufgenommen habe. Er setzt ein Fragezeichen hinter das, wenn auch gebrochene, Festhalten am Modernenarrativ mit seiner Erwartung, dass sich für die Probleme von heute irgendwann später schon Lösungen finden werden und, falls nicht, immer noch die Möglichkeit des Weiterwurstelns bleibt. Im Befund des »Zu spät« artikuliert sich die höchst beunruhigende Überzeugung, dass die Zukunft als »Problemdeponie« (Albrecht Koschorke) ausfällt. Jede Hitzewelle erinnert uns daran, dass dies voraussichtlich der kühlfte Sommer ist, den wir noch erleben werden. Als fossile Moderne ist die Zuspätmoderne unhintergebar mit der Endlichkeit ihrer Ressourcen und den fatalen Auswirkungen ihres Verbrauchs konfrontiert, als thermonukleare Moderne damit, dass die technische Fähigkeit zur kollektiven Selbstvernichtung nicht mehr aus der Welt zu schaffen ist. Nicht offene, sondern verstellte Zukunft ist die zeitliche Signatur dieser sich selbst destruirenden Moderne, in der

4 Vgl. exemplarisch mit differierenden Begrifflichkeiten Wagner (1995) und Reckwitz (2021: 23 ff. und insbesondere 99 ff.).

Katastrophenszenarien und Untergangsimaginationen diskursive wie affektive Macht gewinnen. Ihr ›Zu spät‹ spricht keine Gewissheit aus, sondern eine unablässig bohrende Warnung.

In dem Maße, in dem die Gegenwart als unhaltbar und ihre Verlängerung in die Zukunft ausgeschlossen erscheint, verliert auch das durch und durch der Moderne verhaftete soziologische Wissen an Orientierungskraft. Eine historisch fundierte Gesellschaftstheorie vermag zwar zu rekonstruieren, welche lang zurückliegenden Weichenstellungen den Weg in die Zuspätmoderne gebahnt haben. Im Rückgriff auf Erkenntnisse der Erdsystemwissenschaft kann die Umweltsoziologie angeben, welche planetaren Grenzen bereits überschritten, welche Kippunkte und Kaskadeneffekte zu erwarten sind und warum ein Kollaps der gesellschaftlichen Institutionen möglich, wenn nicht wahrscheinlich ist. Soziologische Handlungstheorien schließlich können begreiflich machen, warum Menschen an jenen Wachstumsimperativen festhalten, die ihre Lebensgrundlagen gefährden. Auf die Frage allerdings, wie die Kluft zu schließen wäre zwischen dem, was in dieser Situation Not täte, und dem, was tatsächlich geschieht, auf diese Frage hat die Soziologie wenig mehr zu bieten als ohnmächtige Kataloge von Wünschbarkeiten. Wie sollte sie auch? Von der Anmaßung, den Rang einer akademischen Königsdisziplin mit universeller Zuständigkeit einzunehmen, hat sich das Fach zum Glück ebenso verabschiedet wie von sozialtechnokratischen Planbarkeitsillusionen. Warum sollten ausgerechnet Soziolog:innen über einen privilegierten Zugang zu Wissen verfügen als andere Zeitgenoss:innen?

Für Studierende der Soziologie birgt das eine ernüchternde Einsicht: Gerade auf die Fragen, die sie am meisten bedrängen, bleiben ihnen die Lehrenden eine Antwort schuldig. Diese wiederum finden sich in der prekären Lage, entweder die allzu verständlichen Wünsche der Studierenden nach Orientierung zu enttäuschen oder sie mit Wissen abzuspeisen, das sie im Zweifelsfall von den dringlichen Fragen fernhält. Nicht die hehren Ideale intellektueller Emanzipation machen sie zu unwissenden Lehrmeistern, sondern die Aporien der selbsterstörerischen Gegenwart. Vielleicht müssen die Lehrenden sogar einsehen, dass sie weniger wissen beziehungsweise wissen wollen als jene, die sie unterrichten. Nicht auszuschließen, dass die Blockierer:innen der *Letzten Generation*, die *Studis gegen rechts* oder die Mitglieder eines ökofeministischen Lesezirkels, die in ihren Seminaren sitzen, mehr von der zuspätmodernen Kondition verstanden haben als der Dozent für Netzwerkanalyse oder die Spezialistin für Max Webers Herrschaftssoziologie. Wer es

vermeidet, sich intellektuell und affektiv mit den Gefährdungen menschlicher Lebensformen auseinanderzusetzen, wird schwerlich herausfinden, was ihnen entgegengesetzt wäre. Die Älteren, meine Generation also, haben schon deshalb wenig Anlass zu Besserwisserei, weil unsere Lebenszeit zusammenfällt mit jenen Jahrzehnten, in denen die Kurven des Ressourcenverbrauchs und der Erderwärmung immer steilere Anstiege verzeichneten. So fragwürdig aus soziologischer Sicht personalisierte Schuldzuschreibungen sein mögen, ganz falsch liegen die Jüngeren nicht, wenn sie uns vorhalten, wir, die Boomer, hätten es verbockt.

Der Gedanke, dass der Zeitpunkt verpasst worden sein könnte, an dem der Zukunftshorizont noch offenzuhalten war, ist schwer erträglich. Lehrende wie Lernende sind damit konfrontiert, dass vom Wissen kein direkter Weg zum Handeln führt und enorme psychische Energien darauf verwendet werden, die Konsequenzen dieser Einsicht auf Distanz zu halten. Die slowenische Psychoanalytikerin Alenka Zupančič hat die widersprüchliche, wenn nicht schizoide Haltung gegenüber den fortlaufenden Unheilsbotschaften im Rückgriff auf den Begriff der Verleugnung beschrieben, wobei Verleugnung nicht ein blankes Zurückweisen von Wissen meint. Sie deutet es vielmehr als ein »Ich weiß sehr wohl, aber trotzdem«:

»Etwas zu verleugnen«, schreibt die Psychoanalytikerin, »bedeutet nicht dasselbe wie es abzustreiten oder zu verneinen. Ganz im Gegenteil, wir sprechen ja über diese »Bedrohungen« und erkennen sie in vollem Umfang an. [...] Die Veränderungen und katastrophalen Zukunftsaussichten haben etwas Drastisches und Traumatisches an sich, das uns wachrütteln sollte, es aber nicht zu tun scheint. Indem wir eine Formulierung Lacans über Alpträume aufgreifen, können wir es noch genauer fassen: Wir erwachen, um weiter zu träumen. Alpträume zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen ein Reales erscheint, das realer, traumatischer und erschütternder ist als unsere Alltagsrealität. Als Reaktion darauf wachen wir auf und verkünden, dass wir wach sind, jedoch nur, um weiter träumen zu können, unberührt von dem Realen zu leben, das gerade erschienen ist.« (Zupančič 2023: 31; vgl. Zupančič 2024)

Weil das Unerträgliche nicht nicht gewusst werden kann, verwandelt sich das Wissen selbst in ein Anästhetikum. Um den Gedanken zuzuspitzen: Auch Soziologie zu studieren und erst recht, daraus einen Beruf zu machen, kann eine Art von Abwehrzauber sein, der Versuch, sich hinter dem »Ich weiß sehr wohl, aber trotzdem« zu verschanzen, um so die eigene Angst zu bannen. Dagegen ist nichts einzuwenden, außer dass es nicht funktioniert. Abgeklärtes Bescheidwissen bietet so wenig Schutz gegen den Einbruch des Realen wie heiß laufende Dauerempörung. Soziologische Aufklärung heiße demgegenüber, sich in einen gemeinschaftlichen Aufwachraum zu begeben,

in dem die Albträume geteilt werden können, ohne die verstörende Ahnung des ›Zu spät‹ sofort wieder zu betäuben. Wenn es dafür eines Lehrmeisters bedarf, dann zeichnete sich dieser weder durch stoische Coolness noch durch prophetischen Eifer aus, sondern durch die Bereitschaft, sich affizieren zu lassen und so anderen dasselbe zu ermöglichen. Seine Kunst bestünde darin, kollektive Suchbewegungen zu initiieren, beharrliche Konzentration einzufordern, intellektuelle Ausweichmanöver und andere Versuche affektiver Normalisierung zu erschweren und sich nicht gegen aufkommende Resignation, Trauer oder Wut abzudichten. Er verbürge nicht sein Wissen, verleugnete aber auch nicht dessen Grenzen und seine Unsicherheit, wie es wirksam gemacht werden kann.

Aber spielt ein solches Rollenskript nicht wider Willen denjenigen in die Hände, die zum Angriff auf die Wissenschaft blasen? Braucht es gegen den grassierenden Obskurantismus nicht wissenschaftliche Autoritäten und klare Trennlinien zwischen Expert:innen und Lai:innen? Solchen Einwänden ist entgegenzuhalten: Es sind die wissenschaftsfeindlichen Obskurant:innen selbst, die Klimaleugner:innen und Verschwörungsmitholog:innen, die die Unterscheidung zwischen wahr und falsch dadurch ad absurdum führen, dass sie noch für die krudesten Thesen Erklärungen parat haben und nicht müde werden, die Überlegenheit ihres aus verborgenen Quellen geschöpften Gegenwissens zu behaupten. Der unwissende Lehrmeister suspendiert demgegenüber keinesfalls den Anspruch auf wahrheitsfähige Aussagen, er insistiert freilich darauf, dass jede und jeder – den Willen dazu vorausgesetzt – über die Fähigkeit verfüge, sich Verfahren der Wahrheitsprüfung anzueignen und pseudowissenschaftliches Geraune zurückzuweisen. Nimmt man Jacotots und Rancières Axiom der Gleichheit der Intelligenzen ernst, müsste man allerdings noch einen Schritt weitergehen und auch den gleichermaßen heroisch wie patriarchal kontaminierten Begriff des *Lehrmeisters* hinter sich lassen. Soziologische Aufklärung auch und gerade im Zeichen der Zuspätmoderne ist ein Diskurs ohne Meister.

V.

Ich komme zum Schluss und wechsele dazu noch einmal in die erste Person Singular. In den vergangenen Monaten bin ich häufig gefragt worden, ob ich mich auf den bevorstehenden Ruhestand freue und welche Pläne ich habe.

Auf diese Fragen möchte mit einem Denkbild antworten. Biografische Übergänge sind Wegscheiden, insofern ist es kein Zufall, wenn mein Blick in letzter Zeit häufiger auf dieses Foto fiel, das seit langem in meinem Büro hängt. Aufgenommen habe ich es in Kreuzlingen am Bodensee, der schweizerischen Nachbarstadt von Konstanz, wo ich 2016/17 ein Jahr als Fellow des Kulturwissenschaftlichen Kollegs verbringen durfte.



© Ulrich Bröckling

Die Wegweiser auf dem Foto zeigen in drei Richtungen: Nach links beziehungsweise zurück zeigt das Schild »Theorielokal«. Das Wort ist nicht nur ein Helvetismus für den Schulungsraum einer Fahrschule, sondern auch ein wunderbarer Name für die Universität, so wie ich sie verstehe. Keine Lehranstalt, keine Forschungsfabrik, kein Exzellenztheater, obwohl sie das alles zweifellos auch ist. Ein Theorielokal braucht keine »Leuchttürme an den Schnittstellen«, wie es die Freiburger Rektorin vor einiger Zeit in einem Interview für die Universität gefordert hat. Ebenso wenig ist es ein Ort der »Einsamkeit und Freiheit«, um den Titel von Helmut Schelskys (1963) berühmtem Buch über »Idee und Gestalt der deutschen Universität« zu zitieren. Theorielokal, das hat einen Beiklang von Geselligkeit, die Uni als ein Raum, in dem man zusammenkommt und sich wechselseitig etwas zu denken gibt. Soziologisch gesprochen, eine Gelegenheitsstruktur. Ein gastfreundlicher Ort für gemeinsames Nach- und Vordenken, für das Geben und Nehmen von Gründen, ein Ort der Verständigung und des Dissenses. Ich bin sehr dankbar dafür, viele Jahre Stammgast und Mitbetreiber dieses

Lokals gewesen zu sein. Jetzt werde ich es verlassen, werde aber sicher ab und an noch mal aufkreuzen.

Beim Schild »Parkplatz Theorie« muss ich an die Bibliothek denken, wo die Theorien in den Regalen aufgereiht stehen. Mit »Parkplatz Theorie« assoziiere ich außerdem meinen Lesesessel und mein Stehpult zuhause. Da werde ich künftig mehr Zeit zwischen und mit den Theorien verbringen. Ich freue mich auf die anstehenden Schreibprojekte, die zu verwirklichen mir der Uni-Alltag in den zurückliegenden Jahren versagt hat. Den ausgewilderten Soziologen mit Sympathie für anarchistische Freigeister wie Jacotot und Rancière zieht es allerdings, Sie werden es schon vermuten, vor allem ins offene Gelände. Also: Solltet Ihr mich künftig suchen, dann schaut bei den Wildvögeln. Vielen Dank!

Literatur

- Anders, Günther 1985 [1956]: Die Antiquiertheit des Menschen, Bd. 1: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution, 7., unveränderte Auflage, München: C. H. Beck.
- Bhabra, Gurminder K. 2007: Rethinking Modernity. Postcolonialism and the Sociological Imagination. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Biesta, Gert 2010: Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 42, no. 4/5, 540–552.
- Blühdorn, Ingolfur 2024: Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Berlin: Suhrkamp
- Celikates, Robin 2014: Kritik der pädagogischen Vernunft. Bourdieu, Rancière und die Idee einer kritischen Sozialwissenschaft. In Jens Kastner / Ruth Sonderegger (Hg.), Pierre Bourdieu und Jacques Rancière. Emanzipatorische Praxis denken, Wien: Turia + Kant, 123–146.
- Chayka, Kyle 2025: A.I. is homogenizing our thought. *The New Yorker*, 25 June 2025.
- Cornelissen, Goele 2010: The Public Role of Teaching: To keep the door closed. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 42, no. 4/5, 523–539.
- DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft 2023: KI, ChatGPT und die Wissenschaften – DFG formuliert Leitlinien für Umgang mit generativen Modellen zur Text- und Bilderstellung. Pressemitteilung Nr. 39 vom 21. September 2023.
- Eisenstadt, Shmuel N. 2000: Die Vielfalt der Moderne. Weilerswist: Velbrück.
- Gould, Stephen Jay 1988: Der falsch vermessene Mensch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jacotot, Joseph 1833: Universal-Unterricht oder Lernen und Lehren nach der Natur-Methode. Zweibrücken: Ritter.

- Kafka, Franz 1970: Vor dem Gesetz. In Franz Kafka, *Sämtliche Erzählungen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 131–132.
- Kant, Immanuel 1923 [1784]: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Kants gesammelte Schriften*, Bd. VIII. Berlin, Leipzig: Walter de Gruyter & Co, 33–42.
- Knöbl, Wolfgang 2012: Beobachtungen zum Begriff der Moderne. *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*. 37. Jg., Heft 1, 63–78.
- Koselleck, Reinhart 1979: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marx, Karl 1970 [1885]: *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*. Zweiter Band. Hrg. v. Friedrich Engels. *Marx-Engels-Werke* Band 24. Berlin: Dietz Verlag.
- Pelletier, Caroline 2012: No Time or Place for Universal Teaching: The Ignorant Schoolmaster and Contemporary Work on Pedagogy. In Jean-Philippe Deranty / Alison Ross (eds.), *Jacques Rancière and the Contemporary Scene. The Philosophy of Radical Equality*. London, New York: Continuum, 99–115.
- Philipsen, Bart 2011: Die profane Lesestunde des »unwissenden Lehrmeisters«. *Jacques Rancière und das Nicht-Wissen der Literatur. Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 2. Jg., Heft 2, 59–76.
- Power, Nina 2010: Axiomatic Equality. Rancière and the politics of contemporary education. *Eurozine*, 1 July 2010, <https://www.eurozine.com/axiomatic-equality/>, letzter Aufruf am 21. Juli 2025.
- Rancière, Jacques 2007: *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen Verlag.
- Rancière, Jacques 2010a: On Ignorant Schoolmasters. In Gert Biesta / Charles Bingham, Jacques Rancière. *Education, Truth, Emancipation. With a new essay by Jacques Rancière*. London: Continuum, 1–24.
- Rancière, Jacques 2010b: *Der Philosoph und seine Armen*. Wien: Passagen Verlag.
- Rancière, Jacques 2018: Die Ethik der Soziologie. In Thomas Linpinsel / Il-Tschung Lim (Hg.), *Gleichheit, Politik und Polizei: Jacques Rancière und die Sozialwissenschaften*, Wiesbaden: Springer VS, 249–273.
- Reckwitz, Andreas 2021: Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In Andreas Reckwitz / Hartmut Rosa, *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie*, Berlin: Suhrkamp.
- Ross, Kristin 1991: Rancière and the Practice of Equality. *Social Text*, no. 29, 57–71.
- Sarasin, Philipp 2021: 1977. Eine kurze Geschichte der Gegenwart. Berlin: Suhrkamp.
- Schelsky, Helmut 1963: *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wagner, Peter 1995: *Soziologie der Moderne. Freiheit und Disziplin*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Zupančič, Alenka 2023: Die Apokalypse enttäuscht (noch) immer. In Alexander García Düttmann / Marcus Quent (Hg.), *Die Apokalypse enttäuscht. Atomtod Klimakatastrophe Kommunismus*, Zürich: Diaphanes. 27–53.
- Zupančič, Alenka 2024: *Disavowal*. Cambridge, Hoboken, NJ: Polity Press.