

**BuD – Bildung und Demokratisierung**

herausgegeben von Florian Weber-Stein, Stine Albers &amp; Bettina Blanck

***Inhaltsverzeichnis***

<b><i>Editorial</i></b>	<b>3</b>
<b><i>Diskussionsauftakt</i></b>	
<b>Christian Fischer &amp; Sibylle Reinhardt:</b> Bildung und Demokratie von Anfang an. Herausforderungen und Möglichkeiten	<b>4</b>
<b><i>Diskussionsbeiträge</i></b>	
<b>Iris Baumgardt:</b> Fokus Grundschule	<b>21</b>
<b>Hans Brügelmann:</b> Demokratische Bildung ohne eine Demokratisierung der Schule?	<b>24</b>
<b>Marie-Luisa Frick:</b> Demokratiebildung – Philosophische Schlaglichter	<b>28</b>
<b>Werner Friedrichs:</b> Zwischen Kluft und Schnitt. Anmerkungen zu politischen Weltverhältnissen	<b>32</b>
<b>Robby Geyer &amp; Felix Steinbrenner:</b> Demokratiebildung in der Praxis. Ein Arbeitsfeld der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg	<b>37</b>
<b>Thomas Goll:</b> Bildung und Demokratie von Anfang an! – Ja, dann aber auch wirklich möglichst früh ...	<b>41</b>
<b>Martin Kenner:</b> Zur Anschlussfähigkeit zwischen sozial-moralischem und politischem Lernen	<b>45</b>
<b>Michael May:</b> Demokratiebildung und die unscharfen Grenzen der Kontroversität. Zur Notwendigkeit eines pädagogischen Kriteriums bei der Bestimmung des kontroversen Raumes	<b>49</b>
<b>Paul Mecheril &amp; Daniel Krenz-Dewe:</b> Ermöglichung der Erschließung von Demokratisierungsperspektiven statt Erzeugung von Zustimmung zu <i>unserer Demokratie</i>	<b>54</b>
<b>Fritz Reheis:</b> Wo bleibt das Widerständige?	<b>59</b>
<b>Roland Reichenbach:</b> „Die Demokratie ist das, was die Gemeinschaft durcheinanderbringt“	<b>63</b>
<b>Johanna Schulz, Jana Guhl, Malte Jelschen &amp; Meike Wulfmeyer:</b> Perspektiven und Herausforderungen von Demokratiebildung in der Grundschule	<b>67</b>
<b>Manon Westphal:</b> Demokratie-Kompetenzen: Zielvorstellungen und die Rolle der Schule	<b>72</b>
<b>Alexander Wohnig:</b> Demokratiebildung und/oder politische Bildung: Plädoyer für eine differenzfokussierte Perspektive	<b>77</b>
<b>Douglas Yacek:</b> Die Grenzen des Kompetenzbegriffs in der Demokratiebildung	<b>82</b>
<b><i>Replik</i></b>	
<b>Christian Fischer &amp; Sibylle Reinhardt:</b> Replik auf die Kommentare	<b>86</b>
<b><i>Anhang</i></b>	
<b>Programm</b>	<b>98</b>
<b>Statut</b>	<b>100</b>

## Zwischen Kluft und Schnitt. Anmerkungen zu politischen Weltverhältnissen

Werner Friedrichs

### 1. Vom Schnitt zur Kluft

[1] Die Diskussion um die Epistemologie hat in den Sozialwissenschaften in den zurückliegenden Jahrzehnten insbesondere im internationalen Kontext eine bemerkenswerte Beschleunigung erfahren. Und es ergibt einen gewissen Sinn, tatsächlich von Beschleunigung zu sprechen und nicht von Brüchen oder Paradigmenwechseln. Die nachfolgende, skizzenhafte Rekonstruktion dieser Entwicklung hat den Zweck, ein implizites, epistemologisches Denkschema im Text von Christian Fischer und Sibylle Reinhart freizulegen. Die Konsequenzen, die sich aus diesem Schema ergeben, werden in einem weiteren Schritt aufgezeigt.

[2] Die für uns immer noch maßgebliche Aufklärung hat im 17ten Jahrhundert in einer revolutionären Geste den himmlischen Kosmos zerstört und die Geometrisierung des Raumes eingeleitet. Sie hat den Weg von „der geschlossenen Welt der Antike zur offenen Welt der Moderne“ (Koyré 1969, S. 8) geebnet. Der umgebende Himmel wurde als absolute Referenz aufgelöst, und spätestens mit Kant wurde von einer vertikalen Differenz zwischen extramundan (Gott) und mundan (Welt) auf eine horizontale Differenz zwischen erkennendem Subjekt und (un)erkennbarer Welt umgestellt.

[3] Fortan ging es nicht mehr um von der Theologie verwaltete, exklusive, kontemplative Einsichten in höhere Gesetze, sondern um die Frage, was der Mensch auf der Erde über die Welt wissen kann. Ermöglicht wurde dies durch die von Kant getroffene Unterscheidung zwischen transzendental und empirisch. Transzendente Größen beschreiben die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis, in empirischen Daten kommt die irdische Realität zum Ausdruck. Der Vorteil dieser Operation bestand darin, nicht mehr verzweifelt auf göttliche Offenbarungen absoluten Wissens hoffen zu müssen, sondern Gegenstände und Phänomene relativ zu den sie erzeugenden Erkenntnispraktiken (Onto-Epistemologie) behandeln zu können.

[4] Statt sich im Schneidersitz wartend vor brennende Büsche zu setzen und auf Zeichen aus dem

Jenseits der Welt zu warten, wurde damit ein tätiges Erkennen, ein *Gebrauch* inmitten „komplexer historischer Prozesse“ (Foucault 1990, S. 46) zum *modus operandi* der Aufklärung. Die moderne Wissenschaft entwickelte Erkenntnisapparate, mit deren Hilfe sich neue Welten realisieren ließen – „Apparate zur Erzeugung von Zukunft“ (Rheinberger 2006, S. 25). So ergibt sich aus der transzendentalen Kategorie der Zeit die Möglichkeit eines kontinuierlichen Bewusstseinszusammenhangs. Oder es ist mittels moderner Techniken und Praxen des Sehens (vgl. Schürmann 2008), der Einführung einer „symbolischen Form“ (Panofsky 1980) des Blicks oder der Einrichtung von Schauplätzen und Panoramen möglich (vgl. Plessen/Giersch 1993), ein allgemeines Subjekt auf einen Ausblick *vor* die Welt zu stellen. Die Vorzüge dieser „Existenzweise“ (Latour 2014) sind enorm. Statt über besetzte Tierleiber zu spekulieren, kann man einfach Fleisch essen; statt Thors Zorn zu fürchten, kann man einfach eine Wettervorhersage erstellen; statt Mikro-Makro-Kosmischen Ableitungsregeln zu folgen, kann man einfach nach Intentionen handeln.

[5] Die Freiheitsgewinne der Moderne verdanken sich – und das ist entscheidend – nicht einer wahreren oder angemesseneren Erkenntnis *der* Welt. Sie sind Effekt einer neuen Form des Selbst-Welt-Verhältnisses. Dabei handelt es sich nicht um eine andere Perspektive, eine kognitive Spielerei, nicht um Vexier- und Trugbilder, gar um die Entfernung oder den Vorstoß zum „Eigentlichen“. Sondern um eine veränderte, politische Konstitution des Selbst und seiner *Umwelt* – ein anderes „mapping“ (Chandler 2018, S. 33ff.), eine andere Realisierung der Weltverhältnisse. Durch die Etablierung und die fortgesetzte Wiederholung der modernen ontoepistemischen Praxis wird ein modernes Selbst-Umwelt-Verhältnis erzeugt und aufrechterhalten.

[6] Zum Weltzugangshindernis („obstacle épistémologique“ (Bachelard 1947, S. 13ff.)) wird diese Gegenüberstellung, wenn sie nicht als Effekt der modernen Existenzweise eingeordnet wird (vgl. dazu nach wie vor Latour 2008). Wenn die „Erfin-

„dung des Mentalen“ (Rorty 1987, S. 27ff.) überhöht wird und nicht mehr als Produkt einer Erkenntnispraxis eingeordnet wird, sondern als eigenständiger Seinsbereich. Genau darin besteht der „Rahmenirrtum“ der Moderne: „Die Wirklichkeit, die ich erkennen will, befindet sich außerhalb des Geistes; meine Erkenntnis dieser Realität ist im Inneren.“ (Dreyfus/Taylor 2016, S. 12) Aus der Weise, Weltverhältnisse zu realisieren (zu „verweltlichen“ (*worlding*) (Haraway 2018)), werden unterschiedliche Blicke *auf die Welt*. Aus der Aspiration, dem „Tentativen“ (Rheinberger 2021, S. 11) des „agentiellen Schnitts“ (Barad 2012, S. 20), der das Subjekt-Umwelt-Verhältnis erzeugt, wird die ausgehärtete Kluft eines bereits bestehenden Subjekt-Objekt-Verhältnisses. Eine Kluft zwischen Denken und Realität, zwischen Theorie und Praxis.

## 2. Zerklüftete Lernlandschaften?

[7] Diese Kluft markieren auch Christian Fischer und Sibylle Reinhardt in ihrem Beitrag: „Ein andauerndes Problem in der Politikdidaktik ist die *Kluft* zwischen Theorie und Praxis und eine zentrale Aufgabe ist unseres Erachtens, diese *Kluft* zu schließen.“ [Herv., W. F.] [64] Nun ist allein die Wortwahl „Kluft“ noch kein hinreichender Hinweis darauf, dass der Unterschied zwischen Subjekt und Welt als ontologisierte Ausgangssituation interpretiert wird. Die „Kluft“ könnte auch als Ergebnis materieller, gesellschaftlicher Einrichtungen und Praxen, mithin als „Schnitt“ im oben erläuterten Sinne verstanden werden. Zumal der „Rückbezug zum konkreten Leben“ [44] Orientierungspunkt bleiben soll.

[8] Einen Anhaltspunkt für die Antwort auf die Frage, ob eine ontologische Kluft oder ein produktiver Schnitt zugrunde gelegt wird, liefert die Metapher der „Brücke“ [32]. Sie soll zwischen der Ebene des Nahraums und der der Politik errichtet werden. Die „nahräumlich-soziale Ebene“ [7] bezeichnet das subjektiv-lebensweltliche Umfeld, das von einer „öffentlich-politischen Ebene“ (ebd.) unterschieden wird. Kluften bleiben aber unter Brücken bestehen. Es ist eben nicht die Rede von einem Weg oder einem Pfad, der zwei Areale verbindet. Hier könnte man sich Übergangszogen, Ausfransungen oder Verschachtelungen vorstellen. Im Spiegel der „Brücke“ erscheinen dagegen verschiedene Seiten, getrennte Ufer.

[9] Die von Klüften durchzogene Lernlandschaft wird in einer weiteren Differenz theoretisiert: in

der Unterscheidung zwischen der „demokratische[n] Makroebene“ und der „demokratische[n] Mikroebene“ [2]. Damit beziehen sich Fischer & Reinhardt auf eine weitverbreitete sozialwissenschaftliche Annahme (vgl. immer noch klassisch Coleman 1990), die abermals zwischen einer individuellen Ebene und einer strukturellen politischen Ebene differenziert. Von Interesse ist hier weniger, dass sie auf diese Unterscheidung Bezug nehmen. Entscheidend ist vielmehr, dass sie diese Unterscheidung als Ausgangspunkt (und nicht als Ergebnis) nutzen. Dabei ist die Plausibilität eines solchen Ausgangspunktes mindestens strittig. Er führt nicht selten zu Makro- oder Mikroreduktionismen (vgl. etwa Delanda 2006, S. 4ff.) – d. h., die schlussendliche Rückführung politischer Prozesse auf Strukturen (z. B. strukturelle Systemtheorie) oder den (vereinten) Willen von Individuen (methodologischer Individualismus).

[10] Aus dem Blick gerät dadurch, dass die Gegenüberstellungen von Individuum und Struktur, Einzelnen und Vielen, Besonderen und Allgemeinen, Bürgerinnen und Volk das Ergebnis eines politischen Schnitts, einer operativen Unterscheidung (vgl. Luhmann 2002, S. 66ff.)<sup>1</sup> sind. Durch den Schnitt werden die vielfältigen Verwicklungen von Begehren, Kräften, Körpern, Bewegungen, Verschränkungen, wilden Zusammenkünften, kursierenden Affekten, ansteckenden Aufregtheiten, sich verdichtenden Aggressionen einer amorphen Vielheit, einer *multitude*, in ein Volk von Individuen aufgetrennt (vgl. Virno 2019). Aus einer unzählbaren „Unmenge“ (Becker/Cuntz/Kusser 2008) werden die vereinzelt Vielen und die gegenüberliegenden Strukturen (vgl. statt vieler Saar 2013). Aus Unordnung (*noise*) wird Ordnung (*order*) (vgl. Foerster 1993). Aus dem Blick gerät damit außerdem „the side of the social“ (Schatzki 2002), d. h. die Frage danach, welche Installationen, Arrangements, öffentlichen Einrichtungen, Praxisbündel, Architekturen, Ausstellungen, Plätze und Aufteilungen diesen Schnitt aufrechterhalten. Welche wiederholten Rituale, Einbindungen, Assoziationen, Nachahmungen, Inanspruchnahmen zur Bildung von Individuen beitragen.

[11] Wenn man, wie Fischer & Reinhardt, diese weltkonstituierende Ebene des politischen Schnitts beiseiteschiebt und die Demokratie allein vom Ergebnis dieses Schnitts, von der Kluft zwischen Individuen und Politik betrachtet, erscheint sie überwiegend in relativ abstrakten, kodifizierten Leitideen: „Menschenwürde und Grundrechte wie Meinungsfreiheit, Recht auf freie Entfaltung der

Persönlichkeit, Schutz des Lebens, Schutz des Eigentums sowie demokratische Prinzipien wie Volkssouveränität, Mehrheitsprinzip, Rechtsstaatlichkeit, Minderheitenschutz oder das Sozialstaatsprinzip.“ [9] Zugänglich werden diese Leitideen dann auf der anderen Seite: im Nahraum der Lebenswelt.

[12] Deutlich wird dies am Unterrichtsbeispiel, das Fischer & Reinhardt anführen [28]-[32]: In einem fiktiven Szenario vor einem Supermarkt gerät Conrad in eine soziale Situation, in der er von zwei potenziellen Freund\*innen (Tom und Luna) zu einem Diebstahl aufgefordert wird. Die Aufgabenstellung schematisiert die Situation dann wie folgt: Er zögert, weil er zwischen dem nahräumlichen Zugehörigkeitsversprechen und den öffentlich-politischen, rechtlichen Vorgaben abwägen muss. Die Brücke besteht nun darin, dass ein Ladendiebstahl – wenn er angezeigt wird – rechtliche Konsequenzen im Nahraum hat. Die Ausgestaltung und Konkretion der Konsequenzen erfolgt auf der öffentlich-politischen Ebene.

[13] Demokratie wird hier in der Kluft zwischen privat und öffentlich nur in ihrer idealisierten, liberalen Schreibweise erfahrbar: Einzelne vs. Allgemeinheit. In einer bildungstheoretischen Lesart der Politik ist dieses Verständnis von Demokratie aber eine „Wiederholung der antiken antidemokratischen Polemiken“ (Lorey 2020, S. 36). Vielmehr geht es in der Demokratie um die gemeinsame Ermächtigung, Dinge zu tun (vgl. ebd., 36ff. und passim). Viel interessanter als die Frage, wie Conrad mit der Kluft von sozialen Nahraumerfordernissen und den diesen widerstrebenden Anforderungen der politischen Ebene umgeht, wäre in diesem Sinne die Frage, mit welchen konkreten Mitteln eines Schnittes diese Situation hervorgebracht wird. Denn die Gegenüberstellung steht offensichtlich einer Ermächtigung, gemeinsam Dinge zu tun, im Wege. Zu Fragen wäre nach dem Einfluss konkreter, materialer Anordnungen und Praktiken. Wie werden Dinge an der Situation beteiligt? Konkret: Welchen Einfluss hat die kuratierte Ausstellung von Konsumprodukten, die Einrichtung von Zugangsbarrieren, die Vorstellung von Eigentum auf die Praxis einer gemeinsamen Ermächtigung. Durch welche Praxen wird hier Gemeinschaft organisiert? Durch eine gemeinsame Verstrickung in imaginierte Grenzübertretungen, in Schuld? Schüler\*innen könnten kartographieren, Anordnungen fotografieren, Logbücher zu sozialen Praxen anlegen, anstatt allein Rechtsbegriffe zu klären.

### 3. Politisches Lernen als Bewältigung von Klüften und politische Bildung als Verwicklung in Schnitte

[14] Nun soll nicht eine verkürzte Kluft durch eine andere ersetzt werden. Das heißt es geht nicht darum, die von Fischer & Reinhardt vorgestellten Überlegungen generell zu kritisieren. Es geht darum, sie einzuordnen und die Lücke aufzuzeigen, die durch die Auslassung des Schnitts und die Konzentration auf die Kluft entsteht. Das lässt sich erneut am Beispiel verdeutlichen: Selbstverständlich müssen Schüler\*innen Konzepte wie Strafmündigkeit erlernen. Ein Politikunterricht, der sich von solchen Aufgaben frei zu sprechen versuchte, könnte wohl kaum ernst genommen werden. Allerdings darf der moderne Rahmenirrtum nicht auf die Didaktik übertragen werden und damit so getan werden, als stünden sich der Nahraum der Lebenswelt und die öffentlich-politische Ebene quasi naturwüchsig gegenüber. Dann wird nämlich die Politik um ihre notwendige, materielle, affektive Dimension des Politischen verkürzt: Die in der Politik installierte Kluft korrespondiert mit einem Schnitt im Politischen, in den ausgerichteten Praxisbündeln, Anordnungen und Versammlungen (*assemblages*). Für Schüler\*innen muss auch – genealogisch – greifbar werden, wie die Situation vor dem Supermarkt produziert wird, welche hybriden, materiellen Verwicklungen dazu beitragen.

[15] Vielleicht ohne es zu beabsichtigen, machen Fischer & Reinhardt selbst einen Vorschlag, wie ihre Überlegungen in ein Gesamtbild einzuordnen sind, in dem politische Bildungen von Subjektivität nicht allein vom Ausgangspunkt eines bereits konfigurierten Bürger\*innenbewusstseins gedacht werden. Wenn sie von Bildung sprechen, referenzieren sie vor allem auf Lernprozesse. So heißt es: „Bildung ist Entwicklung“ und „Entwicklung im Lernen kann – in Anlehnung an Piaget und Kohlberg – als Fortschreiten in Stufen oder Niveaus beschrieben werden.“ [39] Damit ist ein Lernprozess eines bereits konstituierten Bürger\*innenbewusstseins möglicherweise trefflich beschrieben. Es sei die Person mit ihren Bedürfnissen und Interessen, die in ein Gefüge von Regeln eingeordnet werde. Bildungsprozesse umfassen allerdings auch die *Hervorbringung* der Person, die Konstituierung von Bedürfnissen und Interessen. „Bildungsprozesse werden [...] verstanden als Hervorbringungen und [Herv., W. F.] Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen.“ (Schäfer 2011, S. 15)

[16] Fischer & Reinhardt beschreiben somit die mit einer bereits konstituierten, zerklüfteten, liberalen

Demokratie zusammenhängenden Herausforderungen für das politische Lernen. Ihr Versuch, die Lernprozesse an das „konkrete Leben“ [44] zurückzubinden, scheitert allerdings daran, dass sie einer Epistemologie folgen, in denen durch Schnitte produzierte Weltverhältnisse ontologisiert werden. Damit bleiben die beschriebenen Lernprozesse im Register *der Politik* gefangen und schließen nicht zu ihrer sinnhaft-materialen Grundlage in *dem Politischen* auf: den politischen Bildungen von Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. dazu weiterführend Friedrichs 2021).

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Wenn hier einmal die strukturelle Systemtheorie als potentieller Markroreduktionismus ausgewiesen wird – mithin als eine unzureichende Theoretisierung – zum anderen auf die systemtheoretische Denkfigur einer operativen Unterscheidung positiv Bezug genommen wird, dürfte das Erläuterungsbedarf erzeugen. Dahinter steht die Abgrenzung einer strukturfunktionalistischen Systemtheorie – wie sie etwa Parsons vertreten hat – von einer operativen Systemtheorie, wie sie insbesondere von Luhmann in den 1990er Jahren entwickelt wurde. Operative Systeme erhalten sich nur durch eine beständige, iterative Praxis des materialen Unterscheidens. Sie verfügen über keine festen Strukturen, sondern nur über Praktiken des Unterscheidens (vgl. dazu ausführlich Friedrichs 2008, insb. S. 72-101). Für den vorliegenden Zusammenhang von Bedeutung ist dabei, dass der agentielle Schnitt nicht als einmaliger *cut* verstanden werden darf. Er existiert nur so lange, wie die material-kulturellen, politischen Praktiken vollzogen werden.

## Literatur

- Bachelard, Gaston (1947): *La formation de l'esprit scientifique*. Paris.
- Barad, Karen (2012): *Agentieller Realismus*. Berlin.
- Becker, Ilka/Cuntz, Michael/Kusser, Astrid (Hg.) (2008): *Unmenge – wie verteilt sich Handlungsmacht?* München.
- Chandler, David (2018): *Ontopolitics in the Anthropocene. An Introduction to Mapping, Sensing and Hacking*. New York.
- Coleman, James S. (1990): *Grundlagen der Sozialtheorie*. Band 1: *Handlungen und Handlungssysteme*. München.
- Delanda, Manuel (2006): *A New Philosophy of Society. Assemblage Theory and Social Complexity*. London / New York.
- Dreyfus, Hubert L./Taylor, Charles (2016): *Die Wiedergewinnung des Realismus*. Berlin.
- Foerster, Heinz v. (1993). *Unordnung/Ordnung: Entdeckung oder Erfindung?* In: Heinz v. Foerster (Hg.), *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*. Frankfurt am Main, S. 134-148.
- Foucault, Michel. (1990). *Was ist Aufklärung?* In: Eva Erdmann / Rainer Forst / Axel Honneth (Hg.), *Ethos der Aufklärung. Foucaults Kritik der Aufklärung*. Frankfurt am Main, S. 35-54.
- Friedrichs, Werner (2008): *Passagen der Pädagogik. Zur Fassung des pädagogischen Moments im Anschluss an Niklas Luhmann und Gilles Deleuze*. Bielefeld.
- Friedrichs, Werner. (2021). *Radikale Demokratiebildung. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 97(4), S. 430-445.
- Haraway, Donna (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt am Main.
- Koyré, Alexandre (1969): *Von der geschlossenen Welt zum unendlichen Universum*. Frankfurt am Main.
- Latour, Bruno (2008): *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt am Main.
- Latour, Bruno (2014): *Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen*. Berlin.
- Lorey, Isabell (2020): *Demokratie im Präsens. Eine Theorie der politischen Gegenwart*. Berlin.
- Luhmann, Niklas (2002): *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg.
- Panofsky, Erwin. (1980). *Die Perspektive als „symbolische Form“*. In: Erwin Panofsky (Hg.), *Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft*. Berlin, S. 99-167.
- Plessen, Marie L./Giersch, Ulrich (1993): *Sehsucht. Das Panorama als Massenunterhaltung des 19. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2006): *Experimentalsysteme und epistemische Dinge*. Frankfurt am Main.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2021): *Spalt und Fuge. Eine Phänomenologie des Experiments*. Berlin.
- Rorty, Richard (1987): *Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie*. Frankfurt am Main.
- Saar, Martin. (2013). „Multitude“ oder Volk? *Neubestimmungen des Subjekts demokratischer Politik*. In: Hubertus Buchstein (Hg.), *Die Versprechen der Demokratie*. Baden-Baden, S. 89-104.
- Schäfer, Alfred (2011): *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The Site of The Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Pennsylvania.
- Schürmann, Eva (2008): *Sehen als Praxis*. Ethisch-

ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht  
und Einsicht. Frankfurt am Main.

Virno, Paolo (2019): *Grammatik der Multitude. Die  
Engel und der General Intellect*. Wien.

**Verfasser**

Werner Friedrichs, Dr.  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg