

Schule als Kunst-Raum

Über zweierlei Künstlichkeit

1 Künstlichkeit als Ausgegrenztheit

Eine aus dem Titel dieser Überlegungen herauszuhörende Bedeutung zielt auf die Künstlichkeit der Schule. Sie drängt sich schon dem ersten sinnlichen Eindruck unübersehbar auf. Wenn künstliche, von Menschen geschaffene Räume sich dadurch auszeichnen, daß sie durch klare Demarkationslinien ausgegrenzt sind aus der offenen, durch unabsehbare Horizonte umschlossenen Räumlichkeit, so sind unsere Schulen Kunst-Räume par excellence. Durch verschiedene deutlich markierte Grenzlinien – Wände, Mauern, Zäune, Zwischenzonen – ist das Schulareal deutlich getrennt von den Prozessen, die außerhalb spielen. Und alte Schulgebäude aus dem 19. Jahrhundert beeindrucken noch heute durch ihren massiven Burg- oder Festungscharakter, der sich auch von der imposanten Höhe und Mauerdicke der Schulgebäude, gerade auch in kleinen Dörfern, herleiten dürfte. Diese alten Schulgebäude strahlen in ihrer Künstlichkeit eine Botschaft aus: Hier ist nicht mehr der diffuse und banale Alltag – hier betritt man, auch über imposante Außentreppen und Treppenhäuser, die wie Vorhöfe wirken, eine Zone außerhalb der praktischen Alltagsgeschäfte. Und die alten Schulgebäude setzen verschiedene Mittel ein, die Grenze zum Alltag möglichst undurchlässig zu gestalten (durch hohe Fenster, durch gewichtige Tore und Türen, die nicht gedankenlos »zu nehmen« sind).

Aber nicht nur die räumlich-materiellen Demarkationslinien sind es, die dem Betrachter oder Besucher die Künstlichkeit dieses Gebildes einschräpfen. Die zeitlichen Grenzziehungen sind ebenso rigoros wie selbstverständlich in dem landläufigen Bild von Schule eingezeichnet. Die Schulklingel, der Gong – sie akzentuieren für alle verbindlich Anfang und Ende der Prozeduren, um die es in diesen ausgegrenzten Räumlichkeiten geht. Daß heute auch Lichtsignale eingesetzt werden, um Anfang und Ende von Unterrichtseinheiten zu signalisieren, mag Symptom für den Wunsch sein, die Grenzziehungen so unaufdringlich wie möglich zu markieren.

Aber wer über die Grenzziehungen als Konstituentien der Künstlichkeit von Schule nachdenkt, wird neben den offensichtlichen

räumlichen und zeitlichen Demarkationslinien noch eine ganze Reihe anderer Grenzen aufspüren, die aufrechtzuerhalten und zu schützen ein gut Teil der Schularbeit und Schuldisziplin ausmachen. Da ist einmal die Grenze zwischen den Lehrinhalten, von der wir sprechen, wenn wir von den »Fächern« und den Fachlehrern reden. Keine Frage, daß sich diese Grenzen erst im Zug der Ausdifferenzierung des Schulwesens gebildet und verhärtet haben. Aber dem landläufigen Schul-Bild ist es ganz selbstverständlich, daß dem Mathematikunterricht nicht reinzureden ist von seiten des Turn- oder Sportunterrichts; daß Physik und Religion nichts miteinander zu tun haben. Vom Gymnasium aus und bedingt durch die Verfälschung der Lehrerausbildung sind hier Grenzen in das Schulleben eingezogen, deren Wirksamkeit kaum mehr spürbar ist – so selbstverständlich bestimmen sie das alltägliche Lehren und Lernen. Der Stundenplan ist ja eine einzige Demonstration der Macht dieser fachlichen Grenzziehungen. Und er macht deutlich, daß es sich bei diesen Grenzziehungen keineswegs um organisatorische Äußerlichkeiten handelt – daß vielmehr weitreichende Forderungen an die Qualität der Lehr-Lernprozesse mit diesen fachlichen Grenzziehungen verbunden sind. Ein Kind, das etwa einer Geschichte nachsinnt, die im Deutschunterricht zwischen 8 und 9 Uhr dran war – ein solches Kind wäre schlecht beraten, wenn es tagtraumartig noch im Sachkunde- oder Rechenunterricht zwischen 9 und 10 Uhr an seinen Phantasien hängen würde. Die Fachgrenzen haben Folgen für die Lernprozesse, und sie bestimmen auch neue Zeitabgrenzungen. Die Künstlichkeit des Schul-Raums äußert sich auch darin, daß die Schüler-Insassen beständig, nach Diktat der Uhrzeit, der Pausenklingel, umschalten müssen, um zu überleben. Die Sprache und die Art der Gedankenführung im Kunstunterricht unterscheidet sich qualitativ von der im Chemie- oder Mathematikunterricht. Was im Deutschunterricht als munter und anschaulich positiv honoriert werden mag, dürfte durchweg im Physikunterricht als verschwommen und unangemessen kritisiert werden. Den Fächergrenzen im Stundenplan entsprechen die Einstudierung innerer Grenzen in den Köpfen (und Herzen) der Lernenden – ein gewichtiger Anteil des heimlichen Lehrplans und der stillschweigend eingeforderten Lernprozesse in der durch vielerlei Grenzziehungen verkünstlichten Schule. Den Grenzziehungen der Fächer entsprechen natürlich auch Grenzziehungen zwischen Lehrpersonen – früh ist zu lernen, daß nicht alle Äußerungen und Umgangsformen bei allen Lehrpersonen gleich »möglich« sind. Schließlich sind für viele Schul-Klienten die am schmerzlichsten spürbaren Grenzen, mit denen sie sich konfrontiert sehen, die Grenzen zwischen den Lerngruppen, den Klassen, die im Zug der Entwicklung der Neuzeit zu Jahrgangsklassen geworden sind. Diese Grenzen isolieren in einer besonderen Art.

Sind in einer Familie Kinder verschiedenen Alters tagtäglich zusammen, regen sich an, ahmen nach, sind überrascht von der Andersartigkeit der Jüngeren und Älteren – so homogenisiert die Grenzziehung nach Jahrgängen der Tendenz nach die Lerngruppen. Auch hier wäre diese Art der Verkünstlichung weit unterschätzt, wollte man sie bloß als äußerlich organisatorische Maßnahmen deuten. Bestimmte Lernprozesse des sozialen Austauschs werden unterbunden oder haben es schwerer, wenn die Klassenräume altersmäßig homogene Schülerinnen und Schüler beherbergen. Und wenn das Vorankommen im Aufstieg zur abgegrenzten je höheren Jahrgangsklasse besteht. Die Grenzziehungen zwischen Fächern, Altersgruppen haben gemeinsam das Ziel der Entmischung. So wie die Mauern und die Schul-Zeit das diffuse, chaotische, schwer berechenbare und vielfach verwickelte Alltagsleben draußen vor halten sollen, so ermöglicht die Entmischung von Lehr-Inhalten und von Zöglingen die Abwehr gemischter, situationsabhängiger und von persönlichen Sympathien durchtränkter Lernprozesse. Die Grenzen, so scheint es, haben etwas von Dämmen, die das Meer des wirklichen Lebens und seine störenden Auswirkungen fernhalten – sie garantieren den Schutzraum, in dem die Heranwachsenden, durch künstliche Grenzen behütet, das hauptberuflich und ausschließlich tun können, wozu ihnen der Druck und die Not des Lebens kaum genügend Atem läßt: zu lernen, was es im Alltag nicht zu lernen gibt. Weil der nicht zwischen Wichtigem und Unwichtigem, zwischen diesem und jenem Inhalt zu unterscheiden lehrt. Der Kunst-Raum mit seinen ihn konstituierenden Grenzen läßt sich deuten als Schutzraum.

2 Disziplinarraum, Disziplinararbeit, Disziplinarwissen

Es gibt einen exemplarischen Text, der diese Schulmitgift schlagend erhellt. Die von dem einflußreichen Pädagogen T. Ziller in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts formulierten »Regierungsmaßregeln für Lehrer und Schüler« (3. Auflage von 1886) machen deutlich, wovon die Künstlichkeit der durch diverse Grenzziehungen geschützten Schule bedroht ist – und zwar von innen bedroht ist: »§ 21. Das *Schuleigentum* darf weder von Schülern noch von Lehrern zu privatem Gebrauch verwendet werden. Bei der Entfernung aus der Schule dürfen die Schüler von ihrem *Privateigentum* weder in den Schulbänken noch im Schulzimmer überhaupt etwas zurücklassen ... § 35. Alle die gesamte Klasse betreffenden Anordnungen des Lehrers, wie: a) Hervornehmen und Weglegen der Lehrbücher, Schreibhefte, Stifte und anderer Schreibmittel, b) Austeilen und Einsammeln der nötigen Lehrmittel, c) das Antreten beim Weggehen und ähnliches müssen so lange, bis sich eine feste Sitte gebildet hat, auf bestimmtes, die Momente der Handlung vereinzelndes

Kommando des Lehrers ausgeführt, und nachdem die *Sitte* sich gebildet hat, muß sie *fortwährend kontrolliert werden* wie jede andere *Sitte*«¹.

Die Grenze zwischen Privateigentum und Schuleigentum ist strikt einzuschärfen – nichts Privates darf in der Schule bleiben, es könnten Gesten, Gefühle, Gewohnheiten aus dem Privatleben in die Schule eingeschleust werden über den Umgang mit solchem, was in der Schule nichts zu suchen hat. Und das Gesten- und Bewegungsrepertoire des Privatlebens, das ja nun nicht auf Kommandos zu warten hat, ehe es sich einen Gegenstand herbeiholt – dieses Gestenrepertoire in seiner Spontaneität und in seinem auf ganzheitliche Vollzüge abgestimmten Duktus, es könnte bedrohlich werden für das standardisierte Gestenrepertoire des Schulalltags. Und es ist deswegen zu zerlegen in einzelne Momente (z.B. Federmäppchen auf den Tisch! Federmäppchen öffnen! Stift herausnehmen! Heft öffnen!²), die voneinander isoliert werden. Die solcherart durch Grenzen verkünstlichten Tätigkeiten können dann auf Kommando hin für alle Kinder gleichzeitig abgerufen werden. Den Bewegungen ist die individuelle Vielfalt und Spontaneität durch Zerlegung und Homogenisierung ausgetrieben worden. Die Grenze zum diffus spontanen Alltagsleben wird in die unscheinbarsten sinnlichen Innervationen hineingetragen und durchgesetzt. Und Grenzziehungen innerhalb der Handlungen, die in Elemente zerlegt werden, ermöglichen die Steuerbarkeit und Kontrollierbarkeit. Was dabei an Künstlichkeit entsteht, hat Foucault an Beispielen auch nichtschulischer Menschenbearbeitung in Berufs- und Militärausbildung gezeigt³. Die durch solche mit Macht durchgesetzten Grenzziehungen, die man auch Atomisierung nennen könnte, erzeugen für Foucault »Disziplinarräume« und »Disziplinarzeiten«. Der Grenzschutz gegen Störungen des Belehrungsvorgangs zeigt sich als Maßnahme zur Durchsetzung einer Disziplinarzeit, eines Disziplinarraums – voll tiefen Mißtrauens gegen alles, was durch spielerische oder verrückte Eigeninitiativen die standardisierte Ordnung bedrohen könnte. Keine uneindeutige und nicht durch Kommando zu regelnde, einem Kommando subsumierbare Regsamkeit oder Äußerung ist gestattet – wenn diese Art von Schul-Künstlichkeit durchgesetzt wird: Kein Inhalt ohne Fach, keine Schul-Leistung außerhalb der Schulräumlichkeit, der Schul-Zeit. Wobei stillschweigend vorausgesetzt wird, daß die zu lernenden Inhalte ja eh schon festliegen – und in Lehrbüchern, Lehrplänen, wissenschaftlichen Hand-

1 Zitiert in: K. Rutschky (Hg.), *Schwarze Pädagogik*, Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1977, 210, 213.

2 Vgl. H. Rumpf, *Unterricht und Identität*, München ³1986, 151.

3 Vgl. M. Foucault, *Überwachen und Strafen*, Frankfurt a.M. 1977.

büchern kodifiziert sind. Es geht in diesem so verstandenen Kunst-Raum Schule um den Schutz der ungestörten Weitergabe fertiger und festliegender Kompetenzen und Inhalte. Für die Schulweisheit gibt es eine klare Grenze zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten. Schule als Kunst-Raum in dem genannten Sinn von Künstlichkeit hat sich nicht abzugeben mit dem Unbekannten, Mehrdeutigen, Strittigen. Solches darf nur vorkommen als Motivationsgriff – am Ende hat dann die feste Wahrheit zu stehen.

Die Inhalte, von Mehrdeutigkeiten, Anspielungen, Abgründen, Schattierungen, Faszinationszonen gereinigt, werden somit in den Dienst der Disziplinarzeit, des Disziplinarraums gestellt – der Disziplinkörper überformt den sinnlichen Körper mit seinen Neugierden, seiner explosiven Bereitschaft zum Aufbruch und Ausbruch aus den geregelten Bahnen. Das eindeutig gemachte Katechismuswissen, das christliche Inhalte auf richtig-falsch-Prüfbarkeit in begrifflichen Symbolisierungen stilisiert oder zurechtstutzt, hat eine gewisse Vorreiterrolle in der Durchsetzung einer bestimmten, der disziplinarischen Künstlichkeit des Schul-Raums.

3 Der disziplinierte Körper, die inhaltsneutralen Kompetenzen

Es ist eine ziemlich triviale Feststellung, daß die Schule als Kunst-Raum, ausgegrenzt zum Zweck der Belehrung und Kompetenzsteigerung des Nachwuchses, sich einerseits von der sie umgebenden Weltwirklichkeit abgrenzen, andererseits aber sie in irgendeiner stilisierten Form auch einbeziehen muß – will sie doch ihre Zöglinge lebensfähig in dieser Welt machen. Was wird also ausgegrenzt? Wie wird ausgegrenzt? In welchem Aggregatzustand taucht die Wirklichkeit auf, auf die in irgendeiner Form vorbereitet werden soll? In einer fast beiläufigen Bemerkung hat Foucault eine augenöffnende Unterscheidung getroffen. Es ist die Rede vom militärischen Exerzieren – von der Art, wie auf den Kriegs-Ernstfall vorbereitet wird; und Foucault registriert im Verlauf des 18. Jahrhunderts in Europa einen Übergang von einer Künstlichkeit in eine andere – von der Künstlichkeit, die die Ernstsituation exemplarisch abzubilden sucht, um sozusagen abbildlich die komplexen situativen Herausforderungen zu vergegenwärtigen, zu der Künstlichkeit, die die elementaren Fähigkeiten, die im Ernstfall gefordert sind, isoliert und gestuft zu schulen sich vornimmt: »Schritt für Schritt lehrt man die Positur, das Marschieren, die Handhabung der Waffen, das Abfeuern und geht erst dann zu einer Tätigkeit über, wenn die vorhergehende vollständig »sitzt« ... Bestand im 16. Jahrhundert das militärische Exerzieren hauptsächlich darin, einen Kampf nachahmend zu spielen und die Tüchtigkeit oder Kraft des Soldaten insgesamt zu steigern, so folgt im 18. Jahrhundert der Leitfaden des »Handbuchs«

dem Prinzip des ›Elementaren‹ – und nicht mehr dem des Exemplarischen. Es geht um einfache Gesten (Fingerstellung, Schenkelbeugung, Armbewegung), die für die nützliche Verhaltensweise nur Basiselemente und darüber hinaus eine allgemeine Dressur der Kraft, der Geschicklichkeit, der Gelehrigkeit gewährleisten«⁴.

Die Grenze zum wirklichen Leben wird in der inhaltlichen Dimension dieses disziplinaren Schul-Lern-Raums in charakteristischer Weise gezogen. Die komplexe und vieldeutige Wirklichkeit kommt nicht mehr vor – auch nicht in exemplarischen Figurationen; statt dessen werden elementare Verhaltensweisen, Gesten, Kompetenzen isoliert und gestuft geschult. Foucault hat gezeigt, wie im 19. Jahrhundert diese Praxis der Entmischung von Kompetenzen und der Distanzierung von komplexer Lebenspraxis auf die Körper in diesem Kunst-Raum Schule gewirkt hat: »... es handelt sich eher um einen von der Autorität manipulierten Körper als um einen von Lebensgeistern bevölkerten Körper; um einen Körper der nützlichen Dressur ...«⁵. Eine solche Zerlegung von Tätigkeiten in isoliert üb- bare, kontrollierbare, perfektionierbare sinnfreie und inhaltsneutrale Einzelkompetenzen wurde, wie Foucault an Beispielen illustriert⁶, zum Prinzip der Belehrungsmaschinerie in einer typisch modernen Schul-Idee, die dem Lernenden Sinnverzicht im Interesse des Aufbaus sinneutraler Elementarkompetenzen vorschreibt. In herkömmlichen Didaktiken des Lehrens von alten und auch neueren Sprachen finden sich solche Elementarisierungen ebenso noch bis heute wie in bestimmten inzwischen heftig kritisierten Formen der Mathematiklehre⁷. Situationsneutrale Regelkompetenzen werden systematisch einstudiert – in der Annahme, daß deren Häufung Handlungskompetenz in Ernstsituationen ergibt. So habe ich wahrgenommen, daß in einem österreichischem Gymnasium bis kürzlich im Deutschunterricht beispielsweise gelernt werden mußte, bei welchen deutschen Präpositionen welcher Kasus zu stehen hat. Abgehört wurde dann: Präpositionen mit dem Genitiv »Halber, laut, kraft, mittels«. Typisch für dieses Ideal vom stufenweisen Erlernen sinneutraler, situationsenthobener Kompetenzen auch das ins Deutsche adaptierte Curriculum »Science – a Process Approach«: Ihm ging es um das isolierte Einstudieren von Grundtätigkeiten beim naturwissenschaftlichen Umgang mit der Natur. Also wurde isoliert an beliebigem Material geübt: Beobachten, Messen, Klassifizieren

4 Ebd., 203f.

5 Ebd., 199.

6 Ebd., 205-216.

7 Vgl. H.-W. Heymann, *Allgemeinbildung und Mathematik*, Weinheim 1996, und A.I. Wittenberg, *Bildung und Mathematik*, Stuttgart 1963.

usf.⁸ Die Stilisierung des Lernens in einem Disziplinar-Raum des Schullernens enthält stillschweigende Annahmen über die Beschaffenheit der menschlichen Geisteskräfte: Es handelt sich demnach um sinneutrale Kraftpotentiale, die unabhängig von Inhalten zu denken und zu schulen sind – wie etwa die Hebekraft, die im Gewichtheben objektiv zu messen ist; die Stoßkraft des Kugelstoßers, die Sprintkraft des Laufathleten. So ähnlich wird die Beobachtungs- und Denkkraft vorgestellt. Ob das Denken sich auf die Preise im Supermarkt und ihre Addition richtet oder auf die Frage nach Ursachen des Ersten Weltkriegs – es handelt sich um die gleiche neutrale Kraft (so wie es einem Automobil ja auch gleichgültig ist, ob es eine menschenleere Traumlandschaft durchquert oder durch den Großstadtverkehr vorankommt). Die Geistes- und Bewegungskräfte werden abstrakt von Inhalten, Absichten, Dramen gedacht, und sie werden infolgedessen im Kunstraum Schule qua Disziplinarraum auch so behandelt. Man könnte sagen: Sie werden erzeugt. Und die Welt wird dementsprechend nicht als komplexes Drama, sondern als von Sinnzusammenhängen weitgehend gereinigtes Trainingsmaterial herangeholt. Sie wird präpariert zum Exerzierplatz – ein Schicksal, das Martin Wagenschein am Mathematikunterricht kritisiert und gezeigt hat⁹. Analog dazu hat Georges Politzer schon in den zwanziger Jahren gezeigt, welche Vernichtung des Drama-Charakters des menschlichen Lebens und Erlebens darin liegt, wenn man menschliche Potentiale auf inhalts-, situations- und lebensgeschichtlich neutrale Kräfte reduziert, wie es eine naturwissenschaftlich arbeitende Psychologie tun zu müssen glaubt¹⁰.

Wenn die Schule als Kunst-Raum im disziplinarischen Sinn realisiert wird – und die Folgen dieses Schulbildes lassen sich noch an jedem Schultag beobachten, am deutlichsten in der strikten Abtrennung isolierter Schulfächer und Schulstunden und Lernräume, dann hat das Konsequenzen auch für die Qualitätseinschätzung von Lernen. Wenn das Lernen außerhalb der Demarkationslinien der Schule viele Züge der Unberechenbarkeit, Langwierigkeit, Verwickeltheit aufweist, so liegt ein beherrschender Zug des Schullernens in seiner herkömmlichen Kunstform in Geradlinigkeit und Schleunigkeit – in seiner prinzipiellen Beschleunigbarkeit. Der schnellere Lerner gilt fast immer als der bessere. Der Lehrer, der mehr Stoff als ein anderer in der gleichen Zeit »durchzieht«, gilt als der bessere, der geschicktere. Die Macht des Disziplinarraums, der Disziplinarzeit

8 Vgl. H. Rumpf, Unterricht und Identität, München 1986, 58ff.

9 Vgl. M. Wagenschein, Die Tragik des Mathematikunterrichts, in: ders., Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart 1965, 417–428.

10 Vgl. G. Politzer, Kritik der klassischen Psychologie, Köln 1974; ders., Kritik der Grundlagen der Psychologie, Frankfurt a.M. 1978.

meldet sich in diesen Jahren gewiß nicht mehr vorherrschend in dem, was man einst die Lehrerstreng, das autoritäre Gebaren nannte. Sie meldet sich im Diktat der Uhr. Und folglich gilt es auch als didaktische Grundkompetenz, den sogenannten Lehrstoff so zuzubereiten, daß er möglichst störungsfrei von möglichst vielen Lernenden durchlaufen werden kann. Die Art der Stilisierung drängt auf Glättung – die Inhalte sind zu reinigen von allem, was zu langwierigen oder verrückten Abwegigkeiten führen kann. Fragen, Informationen, Erklärungen, Deutungen müssen zum Ziel führen – danach werden Lehrmittel beurteilt und auf den Markt gebracht.

Diese hier skizzierten Züge der Schule als Kunstraum im disziplinarischen Sinn sind Zielscheibe der Schulreformer seit eh. Und wenn sich heute manche Grundschulklasse atmosphärisch ausnimmt wie ein luxuriöses und leicht überladenes Kinderzimmer, dann meldet sich darin der Gegenschlag. Er bleibt freilich leicht dem verhaftet, wogegen er sich wehrt. Denn die pure Niederlegung der künstlichen Grenzen zwischen Schule und Leben, in der manche das Heil sehen, dürfte auch einen erheblichen Kulturverlust zeitigen.

Läßt sich ein Kunstraum Schule denken und realisieren, der die Spannung Schule – Leben nicht kurzschließt, weder in Richtung Disziplin, Kontrolle, Beschleunigung noch in Richtung Alltagslernen in gemischten und unstrukturierten Situationen?

4 Ideen für eine andere Künstlichkeit

In Frage steht nicht die Künstlichkeit des Schul-Raums überhaupt, in Frage steht die Art der Künstlichkeit dieses Kunstraums. Gibt es andere Formen von Künstlichkeit, als es die ist, die eine Rennbahn, ein Exerzierplatz, eine Fabrikhalle, ein Laboratorium vorzeichnen, welche alle auf zweckrationale, effiziente und schleunige Bewältigung spezifischer Hindernisse, Schwierigkeiten, Trägheiten ausgelegt sind? Unter der Überschrift »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« hat eine beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen eingerichtete Bildungskommission, in der keineswegs nur Pädagogen, sondern auch renommierte Vertreter von Wirtschaft, Industrie und öffentlichem Leben mehrere Jahre zusammengearbeitet haben, eine Denkschrift veröffentlicht, in der – geradezu visionär – die Schule der Zukunft und die Schule mit Zukunft umrissen wird: »Schule als ›Haus des Lernens‹ – ist ein Ort, an dem alle willkommen sind, die Lehrenden wie die Lernenden in ihrer Individualität angenommen werden ...; ist ein Ort, an dem Zeit gegeben wird zum Wachsen, gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt voreinander gepflegt werden; ist ein Ort, dessen Räume einladen zum Verweilen, dessen Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbsttätigen Auseinandersetzung locken; ist ein Ort, an dem Um-

wege und Fehler erlaubt sind und Bewertungen als Feedback hilfreiche Orientierung geben ...«¹¹.

Geradezu elektrisierend dürfte auf jeden, der die Atmosphäre in unseren landläufigen Schulbetrieben kennt, die Formulierung wirken, dieses Haus des Lernens sei eines, dessen Räume »einladen zum Verweilen«. Weil der doch auf zweckrationale Bewältigung von vorgeschriebenen Aufgaben hin konstruierte Schulraum nicht zum Verweilen, sondern zum Zurücklegen von Lernstrecken auf Lernziele hin präpariert ist. Nichts gibt es da, was etwa den träumerisch werdenden Blick ansaugen könnte; nichts, was dazu anregt, es wegen seiner interessanten Form, seines ungewöhnlichen Materials zu betasten und dabei mit dem Gegenstand zugleich sich neu zu spüren. Kein Mobile, das zu imaginativen Bewegungen verlockte; keine Zonen der gestalteten Leere, die dazu verlocken könnte, sich in ihr zu bewegen oder niederzulassen. Nein – alles, was Verweilen in einem sinnlich verwurzelten Hier und Jetzt begünstigen oder anregen könnte, ist in der disziplinaren Künstlichkeit herkömmlicher Schulen verpönt. Geht es doch letztlich darum, Lernprozesse durchzusetzen, in denen Empfindungen und Erfahrungen dieses sterblich-sinnlichen Subjekts überstiegen – um nicht zu sagen annulliert – werden, und zwar im Interesse sprachlich und oder zahlenmäßig gefaßter übersituativer Regeln, Formeln, Erklärungen, Beobachtungen. Das sinnlich-sterbliche an ein bestimmtes Hier und Jetzt gebundene Subjekt hat in diesem Kunstraum abzudanken. Seine Bewegungen, seine Sprache, seine Gesten sind auch durch das räumliche Ambiente zu standardisieren, zu entindividualisieren. Der Phänomenologe Erwin Straus hat das mit Hilfe moderner Wissenschaftlichkeit zu erzeugende und durchzusetzende Subjekt ein »extramundanes Subjekt« genannt – in dem Buch mit dem charakteristischen Titel »Vom Sinn der Sinne«¹². Das avisierte »Haus des Lernens« scheint eine Gegendrift ernst zu nehmen. Menschen sollen in ihm die Chance bekommen zu verweilen, anwesend zu werden, sich als gegenwärtig mit anderen Menschen zu spüren – und sich nicht von vornherein auf eine Lernrennstrecke postiert zu sehen, in der ein kalkulierender Lehrer, Kontrolleur, Zeitnehmer und Beurteiler wohl dosiert ein Reihe von Hürden aufgestellt hat, die zu nehmen Pluspunkte bringt. Durch welches Arrangement die Kräfte, anwesend zu werden, zu verweilen, von vornherein erstickt werden und unterentwickelt bleiben.

11 *Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied/Kriftel/Berlin 1995, 86.*

12 *E. Straus, Vom Sinn der Sinne, Berlin 1956, 240.*

5 Anwesenheit, Präsenz statt Erledigungshast – ästhetische Aufmerksamkeit

Es gibt genug Schulerfahrungen und Schulberichte, die als Grundmangel den Verlust an Gegenwart von Menschen, Dingen, Erkenntnissen, Texten usw. diagnostizieren. Die Atmosphäre von Unrast und Hast ist allgegenwärtig: Lehrer, Schüler, Verwalter – alle wollen alles möglichst schnell hinter sich bringen – der Anderssche Satz »Was Zeit kostet, kostet zu viel Zeit« scheint sich im Tageslauf in immer neuen Variationen zu bewahrheiten. Vom drängelnden Lehrer, der nicht warten kann, bis der Schüler die richtige Antwort bringt – bis zu den Schülern, die es nicht aushalten, mit sich und der Leere in ihrem Kopf allein zu sein, weil immer Betrieb sein muß. Kein Gran Meditation, kein Gran Gelassenheit, keine Spur einer unangespannten, locker lassenden Aufmerksamkeit in dieser sogenannten Leistungsschule.

Es lohnt schon, darüber nachzudenken, welche Leistung (ganz im Rilkeschen Sinn) es hingegen sein könnte, angesichts einer Tulpe, konfrontiert mit einer Hitlerrede, mit einem englischen Text, mit der Frage, ob es unendlich viele Primzahlen gibt, mit den schockierend eindringlichen Rhythmen eines die Vergänglichkeit anmahnenden Gryphius-Gedichts und seiner Schroffheit, mit einem Bosnien-Bericht – nicht unverzüglich zur Aufgabenbewältigung zu schreiten, zu erklären, zu werten, zu übersetzen, anzuklagen, sondern still zu werden und sich der noch unberedeten Sache auszusetzen. Und zu spüren, was passiert, wenn Fremdes, Ungewohntes aufprallt auf unsre Köpfe und Herzen, die eh schon so vollgestopft sind, daß sie fast automatisch das Andrängende blitzschnell einordnen und also normalisieren. Wodurch das Neue zum Alten wird. Und gerade in der Phase, in der etwas Widerfahrendes noch nicht *bestimmt* ist, in der es uns in einem offenen Zustand der Bestimmbarkeit widerfährt (Schiller spricht im 19. seiner Briefe zur ästhetischen Erziehung des Menschen vom ästhetischen Zustand als einem der »aktiven Bestimmbarkeit«) – gerade in dieser Phase werden wir vor, in einer Sache gegenwärtig.

Unser Sprachrepertoire bezüglich des Lernens hat verständlicherweise viel mehr zu bieten, wenn es an die Umschreibung des bewältigenden, Probleme lösenden, Schwierigkeiten überwindenden Lernens geht. Die vielerorts aufsprießenden Initiativen, meditative Umgangsformen mit sich und der Welt wiederzuentdecken, können wohl auch die Schul-Akteure in ihren Häusern des Lernens dafür hellhörig machen, daß es subtile Lernleistungen sind, in und vor einer Sache anwesend zu werden, die Flucht ins Gerede, ins schnelle Bescheidwissen vermeidend, die Ratlosigkeit vielleicht und den leeren Kopf aushaltend, vor dem eigenen sterblichen Ich nicht weglau-

fend. Unvergeßlich für diese Leistung sind die Ausführungen von Simone Weil über die Aufmerksamkeit – in ihrem Essay »Betrachtungen über den rechten Gebrauch des Schulunterrichts und des Studiums im Hinblick auf die Gottesliebe«¹³. Martin Wagenschein hat in seinem Aufsatz »Über die Aufmerksamkeit« die Weilschen Gedanken fortgeführt und weiter konkretisiert. Es geht ihm um den Verzicht auf die verkrampfte Stoß-Trupp-Aufmerksamkeit, die im Gedächtnis kramt und die Stirn in Falten legt, statt gelassen zu warten auf das, was nicht zu erzwingen und auch nicht methodisch elementarisiert Stück für Stück zurückzulegen ist¹⁴.

Es handelt sich bei der Kunst des Verweilens um etwas, was in unserer Umgangssprache durchaus auch noch in einigen Wendungen erinnert wird – so etwa, wenn wir sagen, wir ergehen uns – z.B. in einem Park, in einem Theaterfoyer. Es geht nicht um ein Erreichen oder Überwinden dabei. Oder auch die schöne Wendung, wenn wir sagen, wir lernen, mit etwas umzugehen – einem Gefühl, einem Gegenstand, einer Einsicht, einer Situation, einem Menschen. Gemeint ist die Fähigkeit und Bereitschaft, etwas sein zu lassen und es sich doch nahekomen zu lassen. Die Gegengeste gegen den Verschleiß, der nicht umgeht, sondern verbraucht, wegwirft – der die Berührung mit der Sache verabscheut, weil sie Zeit kostet, nichts bringt und einen vielleicht sogar aus dem Gleis wirft.

Wenn es mit dem »Haus des Lernens« als einem Haus ernst werden sollte, in dem das Verweilen geübt und kultiviert werden soll, dann würde das ein künstlicher Raum sein, dessen Künstlichkeit sich qualitativ von der Künstlichkeit der Disziplinarräume unterscheiden. Und es lohnte sich wohl nachzudenken, welche Lernprozesse Voraussetzung wären, damit Räume des Verweilens entstehen könnten, die weder bloßes blödelndes Nichtstun noch angespannte Leistungsvorbereitung begünstigten. Es wäre nachzudenken über die Art und den Zuschnitt solcher Räumlichkeiten, über Farben, Formen, Gegenstände, Lichtverhältnisse, Böden, Sitz- und Bewegungsmodalitäten. Sicher wären es nicht Räume, die völlig homogen beleuchtet wären – wie z.B. jüngst ein Student an einem Winterabend in einer Uni-Lehrveranstaltung fast erschrocken bemerkte: In diesem Raum gibt es keinen Schatten, weil die Deckenbeleuchtung den Raum total homogen durchlichtet. Die Künstlichkeit von Schulen, von Häusern des Lernens, in denen das Gewinnen von Anwesenheit vor und in bedeutsamen Gegenständen das grundlegende Lernereignis ist, ohne das jeder Lernbetrieb zum Leerlauf in Worthülsen wird, diese Künstlichkeit ist eine ästhetische Künstlichkeit – die

13 S. Weil, Das Unglück und die Gottesliebe, München 1953, 95-109.

14 Vgl. M. Wagenschein, Über die Aufmerksamkeit, in: ders., Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart 1965, 351-360.

Qualität des Kunstraums Schule würde bestimmt durch die ästhetische Zuwendung zur Welt. Damit ist nicht gemeint, daß der Umgang mit Kunstwerken sozusagen zum Zentralinhalt im Haus des Lernens werden sollte. Was aber dann? An drei knappen Textstellen recht unterschiedlicher Autoren mag das Gemeinte etwas deutlicher werden.

Der Pädagoge Herbart hat 1804 eine Abhandlung veröffentlicht unter dem Titel »Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung« – und er unterscheidet darin die von Kalkulationen freie und entkrampfte Weltbeziehung eines »vielgewandten und vielgeweckten Geistes«¹⁵. Die Weltberührung im ästhetischen Sinn hält sich in der Schwebel, führt nicht zu raffendem Egoismus. Freiheit von dogmatischer oder moralischer Borniertheit ist nur zu erhoffen, wenn junge Menschen »eine innere Haltung konzentrierter Besonnenheit«, »ohne etwas zu suchen noch zu fürchten«¹⁶, gelernt haben. Es geht um eine Aufmerksamkeit, die den Überschuß der Dinge empfindet – das, was unter den routinisierten Einordnungen und Verpanzerungen erstickt und die Welt zum Kalkulationsmaterial reduziert.

6 Lernen im Sinn der Kunst – Verlangsamung und Verfremdung

Der russische Kunstphilosoph Viktor Sklovskij hat in großer Deutlichkeit in seinen Essays »Die Kunst als Verfahren« und »Die Auferweckung des Wortes« die Bewegung der Aufmerksamkeit charakterisiert, die den Kunstraum Schule in einem ästhetischen Sinn durchdringen könnte. Er schreibt, kritisch auf den Weltumgang in der modernen Zivilisation bezogen: »Heute ist die alte Kunst tot, eine neue noch nicht geboren; tot sind auch die Dinge, wir haben das Gefühl für die Welt verloren; wir gleichen einem Geiger, der den Bogen und die Saiten nicht mehr fühlt, im alltäglichen Leben sind wir nicht mehr Künstler, wir lieben unsre Häuser und Kleider nicht mehr und trennen uns leicht von einem Leben, das wir nicht empfinden«¹⁷. Und an anderer Stelle in Erörterung des Tolstojschen Verfahrens, seine Leser die Welt neu und unverbrauchten Blicks wahrnehmen zu lassen: »So kommt das Leben abhandeln und verwandelt sich in Nichts. Die Automatisierung frißt die Dinge, die Kleidung, die Möbel, die Frau und den Schrecken des Krieges. Wenn das ganze komplizierte Leben bei vielen unbewußt ver-

15 J.F. Herbart, Pädagogische Schriften, Bd. 1, hg. v. W. Asmus, Düsseldorf/München 1964, 113.

16 Ebd., 114.

17 V. Sklovskij, Die Auferweckung des Wortes, in: W.D. Stempel (Hg.), Texte der russischen Formalisten II, München 1973, 13.

läuft, dann hat es dieses Leben gleichsam nicht gegeben« (Tolstoj). Und gerade um das Empfinden des Lebens wiederherzustellen, um die Dinge zu fühlen, um den Stein steinern zu machen, existiert das, was man Kunst nennt. Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstandes zu vermitteln, als Sehen und nicht als Wiedererkennen; das Verfahren der Kunst ist das der ›Verfremdung‹ der Dinge und das Verfahren der erschwerten Form, ein Verfahren, das die Schwierigkeit und Länge der Wahrnehmung steigert, denn der Wahrnehmungsprozeß ist in der Kunst Selbstzweck und muß verlängert werden ...«¹⁸. Sklovskij zeigt, wie Tolstoj eine neue Wahrnehmung von scheinbar längst Bekanntem dadurch zu erzeugen weiß, daß er, bei der Beschreibung einer Schlacht, einer Alltagsgeste z.B. nicht die gebräuchlichen Wörter und Redewendungen braucht, sondern unabgegriffene andere; die Routinesprache mit ihren gar zu schnellen Wiedererkennungsprozessen, die etwas blitzschnell einordnen läßt, ohne daß man davon berührt ist – diese Routinesprache zerfällt, und mit ihr die Blindheit des Bescheidwissens, das sich mit übernommenen Formeln zufrieden gibt.

Man mag daran erinnern, daß eine der frappierenden Herausforderungen des Lehrers Martin Wagenschein darin bestand, das Fallgesetz ($s = g/2t^2$) ins Deutsche, sprich in verständliche deutsche Prosa zu übersetzen. Man kann diese Zielrichtung des Lernens, angelehnt an die Phänomenologie, auch »Entselbstverständlichung« nennen. Thomas Ziehe hat jüngst – in impliziter Anlehnung an Sklovskij und Weinrich – als Sinnrichtung der Schule – nach der Befreiung von antiquiert gewordenen antiautotitären Strebungen und nach der Verabschiedung von banal und langweilig gewordener purer Alltagsorientierung – vorgeschlagen, »Entselbstverständlichung« und die Erzeugung »wohl dosierter Fremdheiten« anstelle der Verabreichung von fertigem Wissensstoff zu praktizieren. Ziehens Diagnosen und Perspektiven haben eine deutliche Drift zu einem ästhetisch durchdrungenen Kunstraum Schule¹⁹.

Verlangsamung, Erschwerung der Wahrnehmung, Herausbringen der in Dingen und Geschehnissen und Texten verborgenen Fremdheit und Unbekanntheit – das sind deutliche Invektiven gegen ökonomische, technische, zweckrationale Lernvorstellungen. Denen es ja immer um das »Mehr«, das »Schneller«, das zügige Zurücklegen von Lernstrecken und um das immer effizientere Verfügbarmachen von Informationen geht. Ein weiterer Zeuge für ein Lernen und Lesen aus dem Geist der ästhetischen Erfahrung ist Nietzsche – seine

18 V. Sklovskij, Die Kunst als Verfahren, in: J. Striedter (Hg.), Russischer Formalismus, München 1971, 15.

19 Vgl. T. Ziehe, Adieu 70er Jahre! Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung, Pädagogik 7/8 (1996) 35-39.

Äußerungen zum Lesenlernen illustrieren die Gegenrichtung zur Idee der Schnell-Lesekurse, die gewissermaßen Leseathleten erzeugen möchten, weil ja doch die Informationsfülle von Tag zu Tag so bedrohlich steigt.

7 Vom disziplinarischen zum ästhetischen Kunstraum, mehr als eine Hoffnung?

Nietzsche schreibt in der Einleitung von »Morgenröte«, dieses Buch wünsche sich langsame Leser. Mit welcher Langsamkeit er aber das Gegenteil des stumpfsinnigen Entzifferns meint: »Man ist nicht umsonst Philologe gewesen, man ist es vielleicht noch, das will sagen ein Lehrer des langsamen Lesens ... Philologie nämlich ist jene ehrwürdige Kunst, welche von ihrem Verehrer vor Allem Eins heischt, bei Seite gehn, sich Zeit lassen, still werden, langsam werden ... Gerade dadurch bezaubert sie uns am stärksten, mitten in einem Zeitalter der ›Arbeit‹, will sagen, der Hast, der unanständigen und schwitzenden Eilfertigkeit, das mit allem ›gleich fertig werden‹ will, auch mit jedem alten und neuen Buche: – sie selbst wird nicht so leicht irgend womit fertig, sie lehrt *gut* lesen, das heißt langsam, tief, rück- und vorsichtig, mit Hintergedanken, mit offengelassenen Türen, mit zarten Fingern und Augen lesen ...«²⁰.

Viele Suchbewegungen in den verschiedenen inhaltlichen Didaktiken driften zu einer ästhetischen Künstlichkeit des Schulraums. Ein nicht verschleißender, ein vergegenwärtigender Umgang mit den Lerninhalten wird vielerorts gesucht – oft genug im Konflikt mit den überlieferten Schul-Konstellationen, die einen bürokratisierten und standardisierten Disziplinarraum fixieren. Es ist gewiß ein gar zu schlichter Reformweg, die Mauern zwischen Schule und Leben einfach abreißen zu wollen, weil die Künstlichkeit der überlieferten Schule zu ihrer Verödung geführt hat. Und es wäre auch naiv, alles Trainieren und jedes Beherrschungslernen, jedes Lernen von Überblicken und Grundwissen und Basiskompetenzen im technischen Sinn aus der Schule herauseskamotieren zu wollen. Der Kunstraum Schule muß auch für eine Pluralität von Intelligenzen, wie sie etwa jüngst von der Kognitionsforschung eruiert wurden²¹, offen sein.

Diese Überlegungen plädieren dafür, daß das Miteinander von Menschen in ihren Bemühungen, sich die Welt fremd und vertraut wer-

20 F. Nietzsche, *Morgenröte*, Kritische Studienausgabe Bd. 3, hg. v. G. Colli und M. Montinari, München 1988, 17.

21 Vgl. H. Gardner, *Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*, Stuttgart 1991.

den zu lassen, unterströmt sein könne vom spielerischen Geist der Weltzuwendung, die in unsrer Tradition von Schiller und Herbart bis zu Nietzsche und Adorno ästhetisch heißt.

Vom disziplinarischen Kunstraum Schule zum ästhetischen Kunstraum Schule – nur eine Utopie? Oder auch eine Entzifferung von Bewegungen in der Phase, die Thomas Ziehe nach dem Abschied von den siebziger Jahren die Schule »in der zweiten Modernisierung« nennt?

Dr. Horst Rumpf ist em. Professor für Pädagogik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Abstract

The traditional school of European civilization may be understood as a space which has been separated from the life world in an artificial manner. Foucault's description of disciplinary space, disciplinary time and disciplined bodies apply to the artificiality of this image of the school. New attempts at designing a different image and praxis of the school also include a tendency to free the school from the rules of bureaucratic remote control. A house of learning, a space for experience, a place for taking one's time – such attempts may create the conditions for the school to also be experienced as a space of art and aesthetics. Except for a few special cases, the author only sees a chance for very tentative approaches to be realized.