

Unmaßgebliche Überlegungen zu einem Thema, das uns maßgeblich sein sollte

Vorbemerkung : Die folgenden Überlegungen (Analysen und Lösungsversuche) sind m e i n e. Auch wenn sie in kategorischer Form referiert sind, erheben sie überhaupt keinen Anspruch darauf, die richtige Perspektive zu repräsentieren.

Anlass : Es wird derzeit überlegt, den Schulalltag sinnvoller zu gestalten durch eine Änderung der Zeit-Struktur (durch Umstellung auf 60-Minuten-Stunden bzw. auf Doppelstunden). Das ist naiv und kindlich gedacht. "Sinn" ergibt sich nicht durch kosmetische Reparaturen; ich fürchte, der Unterricht wird dadurch nicht einmal effektiver. "Sinn" ergibt sich dort, wo der Inhalt der Form und die Form dem Inhalt entspricht.

Analyse : Ich rede mir seit Jahren den Mund fusselig, dass uns die Mittelstufe wegbricht. Wer dort unterrichtet und sich selbst nichts vormacht, der weiß, dass wir die uns anvertrauten Kinder / Jugendlichen nicht mehr erreichen. Ein Teil von uns hat resigniert und nimmt jeden Tag die schweren Gänge auf sich im Bewusstsein, es in 45 Minuten hinter sich zu haben; ein Teil von uns bittet darum, nicht in der Mittelstufe eingesetzt zu werden; ein Teil flüchtet sich in den Druck der Noten und wundert sich, warum er auch damit kaum jemanden beeindruckt. Welche Einstellung ist die schlimmste ?
Ich selbst bin als kleiner Sextaner auf einem humanistischen Gymnasium großgezogen worden ("Gymnasium zu Crefeld" (!); Motto : "Schwarzbrot und Peitsche") und bin als Pubertierender durch einen Umzug der Familie auf das für damalige Verhältnisse freie Schiller-Gymnasium in Köln gekommen. Beide Schulen haben mich geprägt, aber sie hatten es auch leichter als wir heute - wir wussten um die gesellschaftliche Bedeutung eines Schulabschlusses und hatten zudem das Glück, erst die Anfänge medialer Vereinnahmung, Ausbeutung und Verblödung zu erleben.
Ich habe 1968 Abitur gemacht, war dann zwei Jahre als Soldat verschollen in Willi-Land (in der Siegerland-Kaserne !), und als ich zurückkam und Nachhilfeunterricht gab, konnte ich ob der ersten schüchternen Versuche, Schule anders zu gestalten, nur den Kopf schütteln; in den fast 40 Folgejahren ist daraus ein bedenkliches Kopf-Wackeln geworden, was nicht an meinem Alter liegt, sondern an den vielen "innovativen" Versuchen von seiten der bezahlten "Fach-Pädagogen", den Kindern das Lernen auszutreiben und sie "spielerisch" an die Materie zu bringen. Ein Ergebnis dieser "Volks-Bewegung" sind die uns von den Grundschulen überlassenen Fünftklässler, die (in der Regel) das Grundhandwerkszeug nicht beherrschen.
Ich selbst bin eher zufällig, jedenfalls nicht aus Überzeugung Lehrer geworden, doch als ich es war, habe ich mir vorgenommen, anders zu agieren als meine Lehrer. Je länger ich im Beruf war, wurde mir klar, was ich ihnen schuldete und wo sie im Recht gewesen waren.
Eines ist in meinen Augen unstrittig : Ein guter Unterricht steht und fällt mit der Persönlichkeit des Lehrers, an ihr entscheidet sich das Gelingen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Dagegen sind alle Versuche, das Heil in einer anderen Vermittlungs-Struktur zu suchen, hilflos; man versucht, sich an impotente Ordnungsstrukturen zu klammern (zu ihnen zähle ich auch die Noten), die der Schüler immer als unecht, als von außen aufgesetzt erfährt.
Dass eine Reflexion auf Strukturen dennoch nicht überflüssig ist, dass sie ein Teil des dialektischen Verhältnisses von Form und Inhalt sind, ist meine Überzeugung. Wie ein solches dialektisches Verhältnis aussehen könnte, ist in unzähligen Büchern veröffentlicht. Man braucht sie nur zur Kenntnis zu nehmen. Ich für meinen Teil wundere mich über die weitverbreitete Ignoranz der Verantwortlichen, diese längst vorhandenen Ideen nicht zur Kenntnis zu nehmen.

Leben die Bücher bald ?

(Friedrich Hölderlin, 1796)

Diagnose : Bevor ich zu "meiner" Diagnose komme, möchte ich zwei mir wesentliche Zitate aus eben diesen Büchern anführen. Sie sagen es besser, als ich es je hoffen könnte auszudrücken.

- 1) Adorno : *Das Moment der Autorität ist, meine ich, als ein genetisches Moment von dem Prozess der Mündigwerdung vorausgesetzt. Das aber wiederum darf um keinen Preis dazu missbraucht werden, nun diese Stufe zu verherrlichen und festzuhalten, sondern wenn es dabei bleibt, dann resultieren nicht nur psychologische Verkrüppelungen, sondern eben jene Phänomene der Unmündigkeit im Sinne der synthetischen Verdummung, die wir heute an allen Ecken und Enden zu konstatieren haben.*

Becker : *Ich glaube, es ist wichtig, dass wir hier festhalten, dass natürlich der Ablösungsprozess von dieser Autorität notwendig ist, dass aber die Identitätsfindung ohne die Begegnung mit Autorität wiederum nicht möglich ist. Das hat eine ganze Reihe von sehr komplexen und scheinbar widersprüchlichen Konsequenzen für den Aufbau unseres Bildungswesens. Es heißt, dass es keine sinnvolle Schule ohne Lehrer geben kann, dass andererseits der Lehrer sich darüber klar sein muss, dass seine Hauptaufgabe darin besteht, sich überflüssig zu machen.*

(aus : Adorno / Hellmut Becker, "Erziehung zur Mündigkeit". Gespräch im Hessischen Rundfunk 13. August 1969)

- 2) *Soweit die Aggression biologisch in den Genen des Menschen vorgegeben ist, ist sie nicht spontan, sondern eine Verteidigung gegen die Bedrohung vitaler Interessen des Menschen, seines Wachstums und seines Überlebens als Individuum und als Art. (...)*
*Sadismus und Nekrophilie - die bösartigen Formen der Aggression - sind dagegen n i c h t angeboren; daher können sie beträchtlich reduziert werden, wenn die gegenwärtigen sozioökonomischen Bedingungen durch andere ersetzt werden, die der vollen Entwicklung der echten Bedürfnisse und Fähigkeiten des Menschen günstig sind : **der Entwicklung menschlicher Eigen-Aktivität und schöpferischer Kraft als Selbstzweck.** (Dickdruck von mir, B.M.) Ausbeutung und Manipulation andererseits erzeugen Langeweile und Trivialität; sie verkrüppeln den Menschen, und alles, was den Menschen zu einem psychischen Krüppel macht, macht ihn auch zum Sadisten und Zerstörer.*
(Erich Fromm, Anatomie der menschlichen Destruktivität, 1973)

Dass diese beiden Texte vor fast 40 Jahren geschrieben worden sind und nichts an Aktualität verloren haben (offensichtlich ist das Gegenteil der Fall), sollte Anlass zum Nach-Denken sein. Ich will versuchen, thesenartig meine persönlichen Konsequenzen aus diesen Überlegungen zu ziehen, um in einem nächsten Schritt mögliche praktische, unseren Unterricht betreffende Folgerungen daraus zu ziehen.

- 1) Erlebt der Mensch eine von außen bestimmte Beschneidung seines Lustenergie-Potentials, erfährt er ein "Unbehagen in der Kultur" (Freud). Daran wird kein Weg vorbeiführen. Wichtig erscheint mir, dass der Heranwachsende diese not-wendige Beschneidung selbst einsieht. Darum ist in meinen Augen **Schule ein Weg der Selbst-Erfahrung**. An diesem Ziel sollte der Unterricht ausgerichtet sein.
- 2) Unsere Lustenergie birgt das Potential für Kreativität, derer wir so dringend bedürfen. Unser Alltag (gerade auch der schulische) tötet jede Kreativität, ist phantasielos. Der Heranwachsende wird in Ersatz-Welten und in Ersatz-Handlungen flüchten. "Die Phantasie an die Macht !"
- 3) Erzieher, welcher Art auch immer, sind not-wendig, haben aber (s.o.) die Aufgabe, sich selbst überflüssig zu machen. Sie haben (außer ihrer fachlichen Souveränität) Ecken und Kanten zu haben, die dem Heranwachsenden eine Herausforderung sind, an denen er sich abarbeiten und eigene Konturen gewinnen kann. Voraussetzung : Er muss das Vertrauen gewinnen, dass diese Herausforderung und Abarbeitung sich lohnt.
- 4) Mit diesen gewonnenen oder sich im Aufbau befindlichen Konturen begegnet der Jugendliche der Materie außerhalb seiner selbst, so dass durch die Bearbeitung der Materie sich die Persönlichkeitsstrukturen festigen. Der Inhalt dessen, womit wir die Schüler konfrontieren, hat also weiß Gott nicht die alleinige, aber er hat seine Bedeutung und will wohl bedacht sein.

Mögliche Schlussfolgerungen für unseren Unterricht

- 1) Unser Schul-Alltag zeigt : Speziell unsere Mittelstufe bedarf einer stärkeren Beachtung; hier ist der Zeitpunkt gegeben, die Persönlichkeitsentwicklung unserer Schüler sinnvoll zu begleiten.
Akzeptiert man den gedanklichen Ansatz der Thesen von Seite 2, sind die derzeitigen Überlegungen, die Zeitstruktur der Unterrichtsstunden zu variieren, pupsig. Sie sind nicht überflüssig, berühren in ihrer isolierten Betrachtung aber nicht das eigentliche Problem. Jede Reflexion auf Form und Inhalt des Unterrichts hat ihre Berechtigung; eine radikale, weil an die Wurzeln des Problems gehende Reflexion aber wird in dialektischer Einsicht das "sowohl - als auch" im Blick haben, das durch das polare wechselseitige Fordern und Fördern von Form und Inhalt aber allererst ihren Sinn erhält.
- 2) Akzeptiert man die Bedeutung des Einflusses der Lehrerpersönlichkeit, so ist es strukturelle Notwendigkeit, denjenigen Kollegen als Klassenlehrern (ob einzeln oder im Team) das Vertrauen zu schenken, die sich der Bedeutung dieser Aufgabe bewusst sind, sich ihr gewachsen fühlen und sich ihr mit Freude widmen.
Das bisherige Auswahlssystem (wenige Tage vor den Sommerferien werden die Klassenlehrer der Mittelstufe eher zufällig ermittelt und die Aufgabe wird ihnen gesetzt) ist kontra-produktiv. Einige Kollegen fühlen sich auf diese Weise bestraft, andere sind hilflos und überfordert. Wieder andere gelten als Hardliner und schaffen Ordnung - keine sonderlich einfallsreiche Antwort auf eine ungelöste Frage.
Es leuchtet unmittelbar ein, dass diese in ihrer Bedeutung kaum zu überschätzenden Stellen freiwillig und rechtzeitig zu füllen sind. "Rechtzeitig" meint : vor den Osterferien, damit der Kollege oder (aus meiner Erfahrung besser noch) das Team sich auf die Klassenleitung vorbereiten kann. Ich habe überhaupt kein Verständnis für die defizitäre Handhabung dieses Vorgangs in der derzeitigen Form an unserer Schule.
- 3) Legt man den Überlegungen zu einer anderen Auffassung von schulischer Arbeit die Einsicht zugrunde, dass pädagogische Arbeit mit der Voraussetzung der **wechselseitigen Anerkennung** beginnt (Literatur hierzu : Hegel, "Herrschaft und Knechtschaft"; Axel Honneth, "Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte"), so sollte - bei allen bekannten Problemen der Durchführbarkeit - der **V e r s u c h** gewagt werden, Schüler stärker (ich weiß, dieser Komparativ ist sehr unbestimmt, er muss es von diesem Ansatz her aber auch bleiben) an der Planung des Unterrichts zu beteiligen. Wer sich anerkannt fühlt (dadurch, dass seine Interessen und Ideen bei Planung und Durchführung berücksichtigt werden), ist mit seiner Aufgabe "versöhnt" (Schiller lässt grüßen) und wird kaum einen Anlass sehen, die Sinnhaftigkeit einer Begegnung in der Schule zu negieren (eventuell sogar durch eine Gewalttat, vor deren Ergebnissen die ach so betroffenen Verantwortlichen hinterher in der Regel fassungslos stehen).
Nach der Einführung diverser zentraler Prüfungen (so unsinnig sie uns auch erscheinen mögen - ein Kampf gegen sie käme momentan einem Kampf gegen Windmühlenflügel gleich) hat sich die Aufgabe des Lehrers gravierend verändert, und die Schüler wie auch wir täten gut daran, das zu reflektieren.
Wird Schule als reiner Lehr-Ort gesehen, indem nicht weiter befragte Inhalte (ihre Legitimation ist nur durch die Tradition bestimmt) den Schülern eingebläut werden, damit sie in Prüfungen bestehen können, dann sind wir mit unserer Aufgabe den Hardlinern unter den Sport-Trainern vergleichbar : Die Schüler sind auf Erfolg zu trimmen. Wird Schule als Ort der Entwicklung einer Persönlichkeit gesehen, ist dieser Trimm-Dich-Pfad kontraproduktiv. Von letzterem Gedanken her ist unsere Aufgabe nicht einfacher geworden und erfordert im Umgang mit den Schülern Fingerspitzengefühl und Sensibilität in einem weit größeren Maße als früher. Was das konkret heißt im Hinblick auf den Unterricht, soll unter Punkt 5 angesprochen werden. In meinen Augen unbestreitbar ist die persönliche Ver-Antwortung des Lehrers für seine Lerngruppe (die uns durch zentrale Prüfungen gerade **n i c h t** abgenommen wird). Von daher sind (ein kleiner Hinweis an die Stundenplan-Macher) Lehrer nicht beliebig ein- oder (oft noch schlimmer) absetzbar. Pädagogische Arbeit darf nicht technokratisch geregelt werden.

- 4) Die Punkte 2 und 3 bergen wichtige Einzelaspekte, sind gewiss von größerer Bedeutung als eine Änderung der Stundenlänge, reichen aber zu einer sinnvollen Arbeit am und mit dem Schüler noch nicht hin. Um zu klären, was es heißt, dass die Form des Unterrichts dem Inhalt entspreche und umgekehrt, muss mehr berücksichtigt werden.

Gehen wir einmal davon aus, dass eine Aufgabe der schulischen Arbeit darin bestehe, dem Schüler Kulturtechniken zu vermitteln (und gehen wir von dem Idealfall aus, die zentralen Prüfungen trügen zu dieser Vermittlung bei), so besteht eine andere (in meinen Augen wichtigere) darin, sich mit den bestehenden Kulturtechniken sinnvoll auseinandersetzen zu können - und das ist eine Frage der o.a. **Persönlichkeitsentwicklung**, und die lässt sich nicht einfach vermitteln; die muss der Schüler selbst erfahren, und deshalb bleibt in meinen Augen für unsere Arbeit in der Schule die Aufgabe, es den Schülern zu ermöglichen, ihre Persönlichkeit durch **Selbsterfahrung** aufzubauen (s.o.).

- 5) Für eine Konkretisierung dieser Überlegungen bleibt jetzt nur noch wenig Platz; daher bitte ich, die folgenden Überlegungen nur als Skizzierung von Beispielen anzusehen (mehr erscheint im Hinblick auf die Vorstellung eines offenen Unterrichts auch nicht sinnvoll).

Ich gehe einmal ins Blaue hinein von 30 Unterrichtsstunden plus Sport aus. Diese teile ich auf je zur Hälfte in unaufgebbare Vermittlung von Kulturtechniken einerseits und von Selbsterfahrung in Projekten andererseits. Dabei kann es sich nicht um lieblose "Projekte" handeln, in denen der Lehrer seine Arbeitsgruppe "mal selbständig arbeiten" lässt, sondern hier geht es der Idee nach um Projekte, deren Inhalt die Selbsterfahrung unmittelbar angeht und die in der Form die Selbst-Bestimmung der Schüler fordern und fördern (s.o.). Das aber heißt: keine am Interesse der Schüler vorbeigehende Rezeption ihn abschreckender (und oft überflüssiger) Bildungsquanten um ihrer selbst willen, sondern Entrümpelung unserer U-Inhalte auf ihre Bedeutung für Selbsterfahrung hin.

Da der bloß rezipierte Inhalt, oft unwillig (wenn überhaupt) aufgenommen, in wenigen Wochen vergessen ist, so dass man in der Arbeit der Oberstufe oft genug das "tabula rasa"-Gefühl hat, ist auf Erfahrungen zu achten, die dem Schüler wichtig sind. Warum nicht in naturwissenschaftlichen Projekten diejenigen Anforderungen der Mathematik und Physik (oder Biologie) einüben, die notwendig sind für die **praktische** Bewältigung eines Problems (z.B. für die Herstellung von etwas oder auch kamerun-like durch die Wieder-Herstellung oder Verbesserung einer technischen Anlage oder einer ökologischen Einrichtung)? Warum nicht in gesellschaftswissenschaftlichen Projekten gesellschaftspolitische (auch philosophische) Themen angehen, die den Schülern auf den Nägeln brennen (sollten), z.B. die von Schülern oft vermisste Aufarbeitung dessen, was an unserer Schule / in Herchen während des III. Reiches an der Tagesordnung war? Schließlich die (in meinen Augen) wichtigsten Projekte der Selbst-Erfahrung, die künstlerisch-musischen, auch sprachlich orientierten. Was geht in einem Schüler vor, den wir im Unterricht als Kotzbrocken erfahren, der sich aber auf der Bühne oder bei einer Ausstellung in seinen intimen seelischen Bereichen selbst darstellen kann / darf / (muss?)?

Ganz konkreter Vorschlag :

- a) 15 Stunden pro Woche Kulturtechniken (z.B. 2 Stunden mathematische Grundlagen, 2 Stunden Umgang mit der deutschen Sprache, 3 Stunden Ethik (Religion), 8 Stunden für 2 Fremdsprachen; was hier in der Auflistung fehlt, wird nicht ernsthaft vermisst werden, geht eh an den Schülern in der derzeitigen Form vorbei);
- b) 15 Stunden pro Woche für drei fächerübergreifende Projekte, eines naturwissenschaftlich-praktischer, eines gesellschaftswissenschaftlicher, eines künstlerischer Art.

Ich weiß, das ist alles unausgegoren; ich weiß, da gibt es Schwierigkeiten mit den Vorgaben (in meinen Augen relativ leicht zu umgehen durch entsprechende Etikettierung); ich weiß, da gibt es stundenplantechnische Bedenken (s.o. : pupsig); ich weiß, die Kollegen Aber die zu motivieren, ist nun weiß Gott nicht meine Aufgabe.

(Entwürfe dieser Art bedürfen einer erkenntnistheoretischen Fundierung; auf den nächsten drei Seiten wird der Versuch einer solchen Fundierung unternommen.)

Anhang : Versuch einer erkenntnistheoretischen Grundlegung

1. Eine jede Erkenntnistheorie versucht auf ihre Weise, eine Ordnung (und in eins damit : eine Wertung) in das Chaos unserer Vor-Stellungen zu bringen. Eine jede Ordnung verweist aber auf jemanden, der ordnet, eine jede Wertung auf jemanden, der wertet. Wer ordnet und wertet, tut das im Lichte eines bestimmten Maß-Stabes. Ein jedes Maß aber ist individuell ausgerichtet; gemein ist allen Maßen nur, dass an ihnen gemessen wird, was maß-voll und was maß-los ist. Das Maß grenzt ein, grenzt aber auch aus. Was eingegrenzt wird, ist wert-voll, was ausgegrenzt wird, ist wert-los. Die Geistesgeschichte zeigt das unermüdliche und vergebliche Ringen des Menschen um ein evidentes Maß auf.
2. Der Beginn abendländischen Denkens wird in der Regel dort angesetzt, wo der Mythos vom Logos abgelöst wird. Karl Jaspers nennt diese Phase die *Achsenzeit* und setzt sie plusminus 500 v. Christus in Griechenland an. Ab diesem Paradigmenwechsel beginnt das Denken über sich selbst zu reflektieren, haben die Ergebnisse des Denkens sich auszuweisen vor dem Logos. Dieser ist nicht menschlichen Ursprungs und hat die unangenehme Eigenschaft, *sich zu verbergen* (Heraklit von Ephesos). Dem Menschen aber sind Werkzeuge gegeben, diesem Logos nachzuspüren, und die Geschichte der Geisteswissenschaften und der Religion legt ein beredtes Zeugnis ab von der je unterschiedlichen Bewertung dieser Werkzeuge.
Eine zweite Achsenzeit kann in dem neuzeitlichen Paradigmenwechsel gesehen werden, der zu der Auffassung führt, dass der Maß-Stab der richtigen Erkenntnis nicht mehr in dem liege, was außerhalb des menschlichen Bewusstseins und unabhängig von ihm *an sich* vor-liege, sondern in den Erkenntnisvermögen des Subjekts, und an ihnen habe man sich zu orientieren. Schließlich gehe es bei einer jeden Erkenntnis nicht um die Dinge selbst, sondern um deren Spiegelung in unserem Bewusstsein, und ohne diese Spiegelung gebe es überhaupt keine Erkenntnis.
Wenn man so will, stehen wir seit einigen Jahrzehnten im Paradigmenwechsel einer dritten Achsenzeit : Maß-Stäbe sind verdächtig, weil sie (s.o.) willkürlich ein- und ausschließen, also müssen wir auf sie verzichten und uns auf das *freie Spiel der Erkenntniskräfte* einlassen; wie immer das auch beschaffen sein mag - es geht jegliche Verbindlichkeit verloren, und das nicht nur im Bereich der Theorie, sondern auch im Bereich der Praxis, sprich : in der Ethik.
3. Die vorliegenden Überlegungen sehen mit Sympathie und Antipathie zugleich auf die Einsichten der dritten Achsenzeit : Begrüßt werden deren Offenheit und die Vermeidung von Fest-Setzungen, die in der Geschichte Grausames angerichtet haben und heute noch anrichten. Das menschliche Bewusstsein ist zu klein, um den *Text der Welt* mit Sicherheit richtig lesen zu können; zugleich ist das menschliche Bewusstsein unermesslich reich an Möglichkeiten und kann der Welt phantasievoll und offen begegnen.
Phantasie und Offenheit machen so unseren eigentlichen Reichtum aus, gehen aber immer auf das Reich der Möglichkeiten; die Möglichkeit ist nun dadurch gekennzeichnet, dass sie immer *a u c h* möglich, aber noch nicht wirklich ist (Schiller sagt, dass sie *problematisch* sei); bestehen müssen wir aber im Bereich des Wirklichen, des Alltags. Als Fazit lese ich heraus, dass wir uns den bestehenden Realitäten zu stellen haben, zugleich dennoch orientiert sein sollten an einer Transzendierung dieser (beschränkten und beschränkenden) Fest-Legungen des Bestehenden durch eine offene und in eins damit kritische Auseinandersetzung mit dieser Realität. (Der geneigte Leser wird die Korrespondenz dieser Überlegungen mit denen der Ausführungen in der Darstellung meiner Ideen von einer anderen Auffassung von Schule erkennen : Es führt kein Weg vorbei an dem Kennenlernen bestehender Kulturtechniken, aber es sollte auch kein Weg an einer kritischen Auseinandersetzung mit ihnen vorbeiführen.)
4. Ich möchte die Überlegungen gerne noch etwas konkreter ausführen (wer die Arbeit der Konkretion scheut oder ohne sie auszukommen glaubt, der überschlage einfach Punkt 4) und greife Gedanken von Jacques Derrida, einem französischen Denker einer der Spiel-Arten der dritten Achsenzeit, auf.
Er - wie andere Franzosen neben ihm (wie etwa Michel Foucault) - misstraut allen Setzungen, auch und gerade Setzungen, die auf eine Utopie hinauslaufen in dem Sinne, dass festgelegt wird,

was es (an angeblich Besserem) zu erreichen gilt. Utopien sind vom Menschen gemacht, sind willkürlich aufgestellt, und indem sie festlegen, was künftig als "gut" bewertet sein soll, legen sie auch fest, was als "nicht gut" gebrandmarkt werden soll. Das ist der Grundansatz zu Ausgliederung, zur Abstempelung von Außenseitern und - als letzte Konsequenz - zu Kampf und Krieg. *Ich misstraue der Utopie, ich will das Un-Mögliche. Die Möglichkeit des Unmöglichen kann nur geträumt werden, aber das Denken, ein ganz anderes Denken des Verhältnisses zwischen dem Möglichen und dem Unmöglichen, dieses andere Denken, das mich seit so langer Zeit atmen lässt und manchmal außer Atem bringt in meinen Lehrgängen und Rundgängen - dieses Denken hat vielleicht eine größere Affinität zu diesem Traum als die Philosophie selbst. Man müsste, auch aufwachend, fortfahren zu wachen über den Traum.*" (Zit. nach "absolute Derrida", Freiburg 2005) Letzteren Gedanken (*fortfahren zu wachen über den Traum*) lese ich so, dass ich einerseits darauf aufpasse, dass dieser Traum Bestandsmöglichkeit hat; andererseits meint "wachen" in meinem Verständnis auch, über den Inhalt des Traumes zu wachen, und das meint : ihn stets kritisch zu hinterfragen.

Letzteres "Hinterfragen" vollzieht sich bei Derrida im *Spiel*, einer Methode, die zu differenziert ist, um hier dargestellt werden zu können. Ich vereinfache schamlos und verweise darauf, dass das Spiel in meinen Augen zwar die wertvolle Eigenschaft hat, Perspektiven zu eröffnen, dass es zugleich (als *blöses Spiel*) aber auch struktur- und richtungslos ist. Derrida zeigt uns, wie man zu Unrecht Festgelegtes *dekonstruiert* - was ich bei ihm (und Foucault) vermisste, ist die unaufgebbare Vorstellung einer Idee der Konstruktion.

Ich versuche zu verdeutlichen (und greife zurück auf ein Bild, das unsere ehemalige Schüler-Sprecherin, Janine Knoop, einmal im Unterricht gebraucht hat) : Wer erkennt, dass etwas, zum Beispiel eine Garage, im Laufe der Zeit Müll angesammelt hat, tut gut daran zu entrümpeln. Er beginnt sein Werk, und da nichts seinem kritischen Blick standhält, wird er am Ende vor dem Phänomen einer leeren Garage stehen, aber auch vor dem Problem, dass er damit die Funktion des Raumes aufgehoben hat. Mit der Vorstellung von der Garage ist im Bild vergleichbar unser Bewusstsein, dessen Inhalte wir natürlich freudig dekonstruieren können. Was aber - und mit welcher Methode - konstruieren wir ? Unser Bewusstsein ist ein Konstruktions-Medium, und wer hat nun den Mut zu sagen, was konstruiert werden darf ?

Derrida weiß das natürlich, und so formuliert er : *Wie ich schon sagte, besteht diese Form des Widerstands gegen die Theorie nicht darin, der Theoretisierung aktiv entgegenzutreten, sondern im Gegenteil darin, regelmäßig die philosophischen Voraussetzungen existierender Theorien oder die impliziten Theorien in philosophie- und theoriefeindlichen Diskursen zu dekonstruieren. Es geht also eher darum, das Theoretische zu überschreiten, als ihm Hindernisse in den Weg zu legen und Position 'gegen die Theorie' zu beziehen.* (ebd.)

In diesen Formulierungen finde ich einiges wieder, was ich gerne unterschreiben möchte; das "Überschreiten" ist ein Terminus, den ich gerne übernehmen möchte (Begründung folgt), doch bleibt die Frage : ein "Überschreiten" wohin; besser : auf welchem Weg, mit welcher Methode ? Hier versagt die sympathische Spiel-Theorie, und hier ist auch der Grund zu finden, warum ich äußerst skeptisch bin erzieherischen Ansätzen gegenüber, die das Wort "spielerisch" im Munde führen. Schiller, der den Gedanken einer *ästhetischen Erziehung* entworfen und entwickelt hat, möchte dem in der Realität Befangenen das Spiel der möglichen Perspektiven eröffnen durch eine Begegnung mit Ästhetik. Aber er hat (in seinem 15. Brief) sehr deutlich formuliert, dass wir einerseits mit dem Schönen nur spielen sollen und dass wir andererseits nur mit dem Schönen spielen sollen - die Dimension der Realität des Alltags lässt einen bloß spielerischen Umgang nicht ange raten sein. Wer nicht gelernt hat, Realität und Spiel zu trennen, wird meiner Meinung nach in zweifacher Hinsicht verlieren : Er verliert den Sinn für Realitäten, und er verliert den Sinn für die Möglichkeiten eines die Enge der Realität transzendierenden Spiels.

5. Meine Methode geht davon aus, dass der Mensch über ein unglaubliches Potential an Möglichkeiten verfügt, die immer zu eng gefasste "Realität" (die eine künstlich hergestellte, kastrierte ist) zu übersteigen auf ein Anderes hin. Aber es dürfte klargeworden sein, dass dieser Prozess meiner Auffassung nach nicht willkürlich, richtungslos geschehen sollte, sondern in der ständigen bewussten Reflexion der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns. Und so wird, meiner Meinung nach, der Mensch zu begreifen haben, a) dass er unvorstellbare Möglichkeiten hat, diese b) aber durch

eine Selbst-Beschränkung immer schon zu begrenzen hat, um in der "Realität" Fuß fassen zu können. Insofern sehe ich das reflektierte Leben eines Menschen im Wechselspiel von Sich-Begrenzen und von Aufhebungen dieser Begrenzungen, indem man Bestehendes überschreitet, transzendiert. Wir haben einen Spiel-Raum, einen sehr großen sogar, aber das Spiel macht in meinen Augen nur "Sinn", wenn die Vorgaben des "Raumes" beachtet werden. Welche das sind, das hat eine gründliche, bewusste, zielgerichtete Reflexion auszumachen (zum Begriff des "Zieles" und zur Rolle des Anderen dabei weiter unten mehr; wer sich mit der Frage des o.a. Wechselspiels von Begrenzen und Aufheben der Begrenzungen befassen will, der wird konkrete Hinweise in meinem Hegel-Aufsatz finden).

6. Bleibt zu betonen, dass aus meiner Sicht Schule d e r Ort ist, diese Methode anzuwenden und auszuprobieren. Damit ist ein erstes Fazit gegeben; eine ausführlichere Begründung (die ich gerne gegeben hätte) lässt der Platz nicht zu.

Ein "erstes Fazit", da ich meine, noch einen wichtigen Aspekt erwähnen zu müssen : Bisher ist nur gesagt worden, dass es verschiedene erkenntnistheoretische Ansätze gibt (die mit Recht nebeneinander bestehen, solange sie die Auseinandersetzung mit anderen nicht scheuen). Der wohl extremste ist in diesem Zusammenhang noch nicht erwähnt worden : der solipsistische. Er geht davon aus, dass jeder nur für sich allein sprechen kann (solus, ipse), dass er nicht einmal die Existenz von etwas außer sich beweisen kann. Dem kann getrost entgegnet werden, dass nicht einmal das eigene Ich bewiesen werden kann - nehmen wir also diesen Ansatz mit Wohlwollen zur Kenntnis und gehen wir davon aus (Setzung !), dass der Mensch ein Wesen ist, das, um sich seiner selbst bewusst zu werden, des anderen Menschen bedarf, des anderen Menschen, in dem er sich sozusagen spiegelt. Missachte ich diesen anderen Menschen, erhalte ich in ihm als dem Spiegel meiner selbst auch nur ein Zerrbild meiner Möglichkeiten. Ich tue also gut daran, ihn und mich gleichzeitig in Freiheit zu setzen. Der Andere ist eben nicht nur ein Nicht-Ich, sondern ein Nicht-Ich-Ich, oder wie der Frühromantiker Novalis formuliert : *Statt Nicht-Ich Du*. Als Romantiker möchte er dieses Verhältnis nicht nur anthropozentrisch verstanden wissen, sondern ausgedehnt sehen auf all das, was uns umgibt. Ich erlaube mir zu betonen, dass letztere (sehr weitgehende) Auffassung auch die meine ist (Setzung !). Und ich erlaube mir zu behaupten, dass es von ihrer Methodik her Fächer gibt, die diesen offeneren Umgang eher pflegen können als andere. Von daher rührt mein oft zitiertes Miss-Verhältnis zu den Naturwissenschaften, die unsere Phantasie durch eine kastrierende Methode unnötig einschränken. Die Geisteswissenschaften haben das Potential der Öffnung zum unvoreingenommenen Lesen des *Textes der Welt* (wenn sie denn unvoreingenommen, sprich : offen, sind).

Schule, das ist hoffentlich klar geworden, sollte in meinen Augen *Konstellationen* ermöglichen für eine fruchtbare Begegnung von Persönlichkeiten, die an derselben Sache "arbeiten". "Arbeit" ist nach Karl Marx persönlichkeits- und geschichtsbildend; Ziel des Arbeitsprozesses ist ein nicht-entfremdetes Leben des Menschen mit dem anderen Menschen und mit seiner Umwelt.

Unter einer Konstellation verstehen wir ein zeitlich-räumliches Zusammentreffen verschiedener Faktoren, derart, dass zwei oder mehrere solcher Faktoren eine bestimmte Konfiguration bilden, dass sie in ein wenn auch vielleicht labiles Gleichgewicht geraten, in dem das Eigengewicht jedes Einzelnen von ihnen etwas von seinem eigenständigen Wert verliert und sie sich nun - und sei es auch nur augenblickhaft - durch ihre oder aus ihrer gegenseitigen Beziehung bestimmen. Wenn wir sagen, dass eine glückliche oder widrige Konstellation ein bestimmtes Ereignis herbeigeführt hat, so meinen wir damit, dass es nicht das Resultat einer einsinnigen monokausalen Geschehenkette ist, sondern dass hier verschiedene, eigentlich voneinander unabhängige, einen je eigenen Sinn vertretende Momente zusammenkamen, so dass eben jenes Zusammenkommen das bestimmte Ereignis in seiner unverwechselbaren Eigenheit verschuldete. (Ute Guzzoni, "Identität oder nicht", Freiburg 1981)

Wichtig ist mir zu betonen, dass das Ergebnis ein "bestimmtes" ist und dass das Spiel der Möglichkeiten nicht bewusst- und richtungslos bleibt. Spiel eröffnet, ist aber an sich noch kein Wert. Es kommt auf das Bewusstsein an, etwas zu *verschulden*. Dieser Begriff ist in unserer Gesellschaft negativ konnotiert - das ist typisch für sie. Transzendieren wir dieses Miss-Verständnis.