

che verschoben werden, in denen die Klienten mehr Handlungsoptionen zur Verfügung haben. So kann sich ein Raum von Möglichkeiten auf tun.²¹

Diese Vorgehensweise erfordert zugleich eine neue Rolle für den Therapeuten. Er soll sich selbst nicht mehr primär als Subjekt des Wissens und des Heilens begreifen, sondern als Teilnehmer einer Untersuchung, die er gemeinsam mit einer anderen Person vornimmt. Das bedeutet nicht, dass sich der Therapeut als ratlos präsentiert, denn dann würde er seine Funktion verlieren. Er verfügt über ein Expertenwissen, das er einbringt, aber das Neue entsteht nicht, indem äußeres Wissen auf die Situation des Klienten angewendet wird, sondern im Dialog. Wie das »Wohlbefinden« einer Person beschaffen ist, kann nicht mehr vorausgesetzt werden. »Wir schlagen vor«, schreiben die Psychologen Kenneth Gergen und Eugene Epstein,

»im therapeutischen Kontext ohne übergeordnete fachliche Diskurse zu arbeiten, die besonders präzise, objektiv oder scharfsinnig formulieren, was genau Gesundheit und Wohlbefinden bedeuten oder wie man dies erreichen kann. [...] In einer Praxis der reflexiven Kooperation müssen divergierende Meinungen auftreten dürfen, besonders solche, die bisher am Rande standen. Eine solche Praxis ist in der Psychiatrie besonders dringlich, da dort die Stimmen der KlientInnen besonders schnell zum Schweigen kommen können.«²²

In der Familientherapie sind kollaborative Methoden inzwischen lange erprobt worden. Bereits in den sechziger Jahren gab es das sogenannte Mailänder Modell, bei dem jeweils mehrere Therapeuten gemeinsam an einem Fall arbeiteten. In den achtziger Jahren bezog die Kollaboration auch die Klienten und ihre Familien mit ein. Der Psychiater und Psychotherapeut Tom Andersen führte die »reflektierenden Teams« ein. Man lud Familien ein, um dem Team bei seinem Austausch

zuzuhören und anschließend das Gehörte zu kommentieren. Das Machtgefälle zwischen Therapeuten und Patienten wurde auf diese Weise umgekehrt: Die »pathologische« Familie beobachtete nun die Therapeuten, die den üblichen »Schutzraum« für sich selbst und ihre Interpretationen aufgaben.²³

Eine solche Arbeitsweise löst die Übertragung nicht auf, aber die Klienten können das Wissen in Bewegung betrachten und sich dazu verhalten. Der Therapeut als Subjekt, dem von den Klienten Wissen unterstellt wird, ist keine Black Box mehr. Und auch wenn ihm weiterhin Wissen unterstellt wird, hält er sich selbst nicht länger für den Besitzer dieses Wissens. Die Beteiligten suchen gemeinsam nach einem Weg, die Geschichten des Klienten zu verändern, um ihm so Möglichkeiten zu eröffnen, anders zu handeln und sich selbst zu entwickeln.

Kollaboration und Multiperspektivität in der Pädagogik

In der Pädagogik hat es ähnliche Entwicklungen gegeben. 1968 erinnerte der Philosoph Jacques Rancière an die Methode des »Universalunterrichts«, die der Gelehrte Jean Joseph Jacotot aus seinen Lehrerfahrungen in Flandern ableitete.²⁴ Die Rückkehr der Bourbonen hatte Jacotot, ein überzeugter Anhänger der Französischen Revolution, ins Exil gezwungen. 1818 erhielt er schließlich eine Halbtagsstelle als Französischlehrer an der Universität im belgischen Leuven. Allerdings sprach er kein Flämisch. Also drückte er den Studierenden eine zweisprachige Ausgabe des Dramas *Télémaque* von François Fénelon in die Hand, forderte sie auf, den französischen Text zu lernen, und ließ sie dann auf Französisch über das Gelesene schreiben. Das Buch erwies sich als verbindender Ge-

genstand, und die gemeinsame Lektüre des Texts von Fénelon half über das Fehlen einer geteilten Sprache hinweg: Die Lernergebnisse waren überzeugend. In den Überlegungen zu seinem Vorgehen kritisierte Jacotot das Gefälle zwischen den erklärenden und befragenden Lehrern und dem stets unwissenden Lernenden. Ihm schwebte eine Art gegenseitiger Unterricht von Unwissenden vor, der das Selbstlernen fördern würde. Damit wollte er keineswegs in der Art der Wohlmeinenden die Lernenden befreien, sondern zunächst einmal die Lehrenden emanzipieren, von ebendiesem Wohlmeinen, vom Befragen, vom Erklären, vom »Besitz« des Wissens, von der Überlegenheit.²⁵

Die »Übermittlungserziehung« wird schon lange kritisiert. Der Pädagoge Paulo Freire hat von einem »Bankiers-Modell« des Lernens gesprochen: Der Lehrende ist der »Anleger« von Wissen im Lernenden. Der Aktionsradius des Lernenden ist darauf beschränkt, »die Einlagen entgegenzunehmen, zu ordnen und aufzustapeln«. ²⁶ Den aktuellen Richtungen in der Pädagogik, wie etwa dem konstruktivistischen Ansatz, gelten »die Lehrenden und Lernenden vor Ort als eine gemeinsam forschende, aber auch verantwortliche Verständigungsgemeinschaft [...], die kein vollständiges, sondern ein viables (d. h. für sie passendes) Wissen mit Relevanz für die gegenwärtige Lebenswelt« erarbeitet.²⁷ Das bedeutet auch, Lernen sollte möglichst in einem authentischen Umfeld stattfinden und auf Erfahrungen basieren. Die Lehrenden werden in diesem Konzept zu Wegweisern und Begleitern: Ihr Wissen ist verhandelbar.

Da die Parapolis eine Vielheit ist, bezieht sich die Verhandlung notwendig auf eine Situation, in der es unterschiedliche Sichtweisen gibt, auch verschiedene Auffassungen über Werte. Eigentlich müsste Multiperspektivität unterdessen be-

reits zur DNA des Bildungssystems gehören, doch zumal im deutschsprachigen Europa tut man sich damit schwer. Dabei berührt die Tatsache, dass wir in einer Gesellschaft von Menschen mit unterschiedlichen Sichtweisen leben, die Grundlagen dessen, was überhaupt gelernt werden soll. Ein konstruktivistischer Ansatz müsste danach fragen, wie die Curricula, die »Bildungspläne«, erstellt werden. In der Regel sind dafür staatliche Institute für Schulentwicklung zuständig, in denen sich häufig Gruppen von »weisen« älteren Herren über die Lehrpläne der einzelnen Fächer beugen und am grünen Tisch abstrakt entscheiden, was gelehrt werden soll. Oft werden nicht einmal die Lehrer in diesen Prozess eingebunden, geschweige denn die Schüler oder deren Eltern. Seit den letzten Jahren gibt es nun mehr Bürgerbeteiligung, wobei die Art der Verfahren (Anhörungen, Beiräte etc.) viel Wissen und intellektuelles Selbstvertrauen voraussetzt. Insofern werden in vielen Fällen nur Bildungsbürger, Experten oder Verbandsvertreter »beteiligt«. Darüber hinaus bleibt unklar, welchen Stellenwert deren Input eigentlich hat. Ein Einfluss auf die Entscheidungen der Bürokratie ist nicht garantiert.

Als in Baden-Württemberg der neue Bildungsplan für 2015 in einem vergleichsweise offenen Verfahren präsentiert wurde, kam es mit pietistischen Gruppen zum Streit über den sogenannten »Gesichtspunkt« Akzeptanz von sexueller Vielfalt. Der Plan sah vor, dass die Fähigkeit, »sich in einer pluralen Gesellschaft zu verorten und begründete Werthaltungen zu entwickeln«, herausgebildet und ein vorurteilsfreier Umgang mit »sexuellen Identitäten« gefördert wird.²⁸ Die Formulierungen gingen einigen Gruppen zu weit. Sie wähten ihr traditionelles Familienmodell in Gefahr. Obwohl ich nicht mit den Zielen ihres Protests übereinstimme, war der Streit selbst zu begrüßen, weil so überhaupt ein Gespräch über Bil-

dungspläne zustande kam. Es wäre erfreulich, wenn es verstetigt würde und sich weitere (weniger extreme) Akteure zu Wort meldeten, um über die ganze Bandbreite der Wissensaspekte zu debattieren. Das Curriculum kann nicht länger von abgehobenen Experten gemacht werden, die je nach ihren anthropologischen Vorstellungen vom Lernenden und vom Wissen entscheiden oder auf den Druck starker gesellschaftlicher Gruppen reagieren. So scheinen die jüngsten Veränderungen im Bildungsbereich weniger von pädagogischen Erkenntnissen getragen zu sein als vielmehr von den Erfordernissen der Wirtschaft.

Zudem stellt sich die Frage, warum der »Bildungsplan« nur für die Lernenden aufgestellt wird. Ob die Lehrenden fähig sind, die entsprechenden Zugänge zu vermitteln, spielt keine Rolle. Wenn man heute an einer gewöhnlichen städtischen Schule einen Blick in ein Klassenzimmer wirft, dann findet man dort eine enorme Vielheit von Kindern und Jugendlichen – ein Amalgam von Geschlechtern, Herkunftsn, Sprachen, Wertvorstellungen und eben auch sexuellen Orientierungen im Werden. Die Schüler leben die Pluralität, gestalten sie und müssen ihre Konsequenzen im Alltag aushalten. Schaut man ins Lehrerzimmer, dann ist es um diese Vielheit geschehen. Dort ist fast durchweg ethnische und soziale Homogenität angesagt. Offen homosexuelle Lehrer sind eher selten. Der überwiegende Teil der Lehrer muss sich im Alltag gar nicht in Toleranz üben, weil das eigene Umfeld einheitlich daherkommt: das Viertel, in dem man lebt, der Bekanntenkreis, den man in der Freizeit trifft usw. Wenn die Vielheit heute der Regelfall ist, dann muss das Lehrerzimmer als Parallelgesellschaft gelten. Warum also formuliert der Bildungsplan nicht auch für die Lehrer das Ziel, sich in einer pluralen Gesellschaft zu verorten?



Die Schüler sind nicht nur vertraut mit der Vielheit im Alltag, sondern auch mit einer Massenkultur, die multiperspektivisch arbeitet. In einem Buch über die US-Serie *The Sopranos* schrieb Diedrich Diederichsen: »Avancierte kulturindustrielle Produkte [...] zeichnet seit den späten achtziger Jahren der Umstand aus, dass sie gezielt für mehrere Zuschauerperspektiven gemacht sind, für verschiedene Zugänge gebaut sind. Dies ist wahrscheinlich der Punkt, wo die viel beschworene deutsche und europäische Provinzialität am gravierendsten ist.«²⁹ Ein interessantes Kunstwerk, so Diederichsen, entstehe nicht mehr durch den »großen Individualismus der Qualität«, sondern durch die »Vernäherung« von Perspektiven, die als Konflikt ernst genommen, aber nicht normativ gewertet werden. In *The Sopranos* leidet der Patriarch eines mittleren Mafia-Unternehmens unter Panikattacken und sucht eine Therapeutin auf. Durch ihren Blick auf die Mafia entsteht ei-

mer mehrere Lehrende im Klassenzimmer aufhalten, wird der Raum zugänglich. Eltern dürfen nach Absprache vorbeikommen, um sich den Unterricht anzuschauen. Das ist an vielen deutschen Schulen ausgeschlossen, die Lehrenden dulden sogar nur ungern Kollegen in »ihrem« Klassenraum. Das Prinzip, nach dem die Schule meines Sohnes organisiert ist, basiert auf einem kollaborativen Ansatz. Von der panoptischen Disziplinierungs- und Bewertungssituation, die noch mein Schulerlebnis prägte, ist erfreulicherweise so gut wie nichts mehr übrig geblieben.

Im Grunde gilt durchweg: Wo kollaborative Methoden angewendet werden, wo Verantwortung gerechter verteilt wird, dort arbeiten alle Beteiligten lieber und besser mit. Nach den Ferien freut sich mein Sohn auf die Schule – das wäre bei mir undenkbar gewesen. Die Peers übernehmen ja ohnehin einen großen, informellen Teil der Ausbildung an den Schulen, also warum die andauernde Interaktion nicht von vornherein in Werkstätten, Projekten und anderen Formen nutzen? An vielen Oberstufenzentren wurde ein Teil des Unterrichts in sogenannte Lernbüros verlagert. Fast wie in einem Computerspiel wird in dem Büro eine lebensnahe Situation simuliert, etwa der Alltag in einem Unternehmen. Und während die Schüler im Frontalunterricht gelangweilt auf die Uhr schauen, verbleiben sie im Lernbüro häufig über die vorgesehene Zeit, weil sie noch etwas zu erledigen haben. Die viel gescholtenen Computerspiele bieten ohnehin einige Organisationsprinzipien, die den Spaßfaktor der Zusammenarbeit deutlich erhöhen können.³¹ Und wenn immer mal wieder zweifelnd der Suchtfaktor solcher Spiele betont wird, kann man eigentlich nur entgegnen: Viele Kinder und Jugendliche betreiben ihre Interessen nun einmal exzessiv. Ich kann mich daran erinnern, wie ich als Jugendlicher acht Stunden Billard, Tischten-

nis oder Tennis gespielt habe, aber auch genauso viele Stunden mit einem Buch verbringen konnte. Lernen findet oft nicht in der moderaten Mitte statt, und je weniger Lernen wie LERNEN daherkommt, desto mehr wird bei den Lernenden hängen bleiben.

Eine neue Konzeption für das Lernen fordern nicht nur linke Reformpädagogen. Inzwischen haben sich so unterschiedliche Akteure wie Vertreter der Technologiebranche oder Neurowissenschaftler dem Ruf angeschlossen. In den Niederlanden wurden auf Initiative des Internetunternehmers Maurice de Hond elf nach dem verstorbenen Steve Jobs benannte Schulen gegründet. Im Zentrum der Ausbildung steht ein zusammen mit Eltern gestalteter Lernplan, den die Schüler anhand eines jeweils eigenen iPads realisieren und der anschließend überprüft wird. Das iPad dient als eine Art interaktives Schulbuch und zugleich als ein fortwährender Gradmesser für den Entwicklungsstand des Kindes. Die Lehrer fungieren als Lerncoaches.³² In den USA werden die Herausforderungen der neuen Technologien schon länger unter der Bezeichnung des »distributed learning« diskutiert. In diesem Konzept geht es darum, dass die Technologien nicht einfach einer traditionellen Lernumgebung hinzugefügt werden können, sondern je nach den Rahmenbedingungen der Institution und den Bedürfnissen der Lernenden in einem Veränderungsprozess »implementiert« werden müssen.³³ Das ist es, was die Steve-Jobs-Schulen praktisch umzusetzen versuchen.

In Deutschland hat sich 2012 die Initiative Schule im Aufbruch gegründet, deren Inhalte maßgeblich von Hirnforschern wie Gerald Hüther beeinflusst sind. Das erste Manifest des Zusammenschlusses unterzeichneten zweihundertfünfzig Prominente, darunter die ehemalige Bundestagspräsidentin Rita

Süssmuth und die Schauspielerin Senta Berger. Auch wenn mir die Ableitungen aus der Neurobiologie in der Regel zu normativ erscheinen (Neurodidaktik), stimme ich mit der Stoßrichtung überein: weg von der Disziplin (Stoff, Frontalunterricht, starre bürokratische Vorgaben bei gleichzeitigem Kompetenzgerangel), hin zu kollaborativen und anregenden Lernformen. Veränderungen lassen sich dabei nur mit den Kindern zusammen vorantreiben, sagt die Initiative. In einem Interview erwähnt Hüther das Beispiel der evangelischen Gemeinschaftsschule Berlin Zentrum, wo es eine »Schülerfirma aus der 8. Klasse« gibt, die Fortbildungen für Lehrer anbietet: »Eine Gruppe von jeweils fünf Schülern besucht ein Kollegium, das sie gebucht hat, und beschreibt, wie Lernen funktioniert und wie es bei ihnen an der Schule zugeht. Das ist den Rückmeldungen der Lehrer zufolge oft die wirksamste Art von Fortbildung, die sie je hatten.«³⁴

Tatsächlich kann schlechter Unterricht den Kindern den Spaß am Lernen nachhaltig verderben. Auf einer Konferenz zum Thema »Vielfalt in der Bildung« meinte ein Hamburger Bildungspolitiker einmal, er sei doch froh über jeden Lehrer, den er zur Verfügung habe. Selbst ein schlechter Lehrer sei besser als gar keiner. Das klang zunächst einleuchtend, ist aber vollkommen falsch. Mein Französisch beispielsweise hat einen ziemlich rudimentären Charakter, obwohl ich eigentlich gut in Sprachen war. Die Ursache war der erbärmliche und anspruchslose Unterricht meines damaligen Französischlehrers, der für geraume Zeit nachhaltig abschreckend auf mich wirkte. Und natürlich habe ich als Fünfzehnjähriger nicht darüber nachgedacht, welche bleibenden Lücken mein vorübergehendes Desinteresse in meine Sprachbeherrschung reißen würde. Im Bereich des Lernens ist das Nichtstun manches Mal produktiver als das Tun. Es verdirbt zumindest

nicht das Interesse und die Möglichkeit, autodidaktisch tätig zu werden.

Nun betonen viele der progressiven Ansätze in der Pädagogik, sie würden dazu ermutigen, »von den Kindern her zu denken und zu gestalten«.³⁵ Da ist Skepsis angebracht. Ist es nicht das Mantra der »Guten«, dass sie stets von den Anderen her gedacht haben, also immer besser wussten, was Frauen, Kolonisierte, Migranten, psychisch Kranke, Behinderte, Homosexuelle, Jugendliche, Kinder »wirklich« brauchen? »Das ›Wohl des Kindes‹ ist die Projektion der Selbstrolle des Lehrers in die Klasse, ohne daß diese dadurch zu einer echten Bezugsgruppe würde. [...] Der Lehrer steht nicht dem ›Kinde an sich‹ gegenüber, sondern seiner Anthropologie des Kindes.«³⁶ Es geht also darum, von der Differenz her zu denken und zu gestalten, vom Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern. Kinder werden mit rasender Geschwindigkeit von schreienden Bündeln zu kleinen Personen, vor denen man, wie Franz Kafka einmal eindrucksvoll sagte, »so ehrfürchtig, so nachdenklich, so liebend stehn [sollte] wie vor dem Eingang zur Hölle«.³⁷ Ihr Wohl ist Verhandlungssache.

Kinder befinden sich gegenüber ihrem jeweiligen »Nest« wie beschrieben im permanenten Hin und Her zwischen Flucht und Anschmiegsamkeit. Das macht bereits die Familie zu einem Ort, dessen Stabilität immer aufs Neue hergestellt werden muss. Wenn man als Elternteil morgens völlig entnervt herumbrüllt, weil der eigene Sohn oder die eigene Tochter mindestens fünf Minuten braucht, um sich eine Socke über den Fuß zu ziehen, ist man in eine Aushandlung verwickelt, auch wenn man Autorität ausübt. Früher entschieden Erwachsene diese Konflikte durch Schläge und schwarze Pädagogik zu ihren Gunsten. Doch inzwischen lassen sie sich nicht mehr durch Disziplinierung lösen, sondern nur durch

eine ernsthaft betriebene Kollaboration bearbeiten. Das bedeutet nicht, Autorität abzulehnen und die Kinder einfach machen zu lassen. Kinder auf der Flucht können ihr fehlendes Können nicht erkennen; sie benötigen Grenzen, aber solche, die ihnen erklärt werden. Kollaboration sollte dabei das leitende Prinzip sein. Ständige Nachgiebigkeit kann dagegen eine schlichte Form von Überforderung, Bequemlichkeit und Desinteresse sein.

Für Kollaboration in der Bildung werden allerdings andere Räumlichkeiten benötigt. Malaguzzi bezeichnete die Räumlichkeiten als »dritten Pädagogen« (die anderen beiden sind Lehrer und Gleichaltrige). Für welche Pädagogik stehen deutsche Klassenzimmer? Viele wirken wie aus der Zeit gefallen. Sie sind für Frontalunterricht geschaffen, in dem die Lernenden wie vor zweihundert Jahren in den panoptischen Raster der Disziplin eingepasst werden. Der Lehrende steht erhöht vor den Lernenden, deren Stillsitzen schon eine bestimmte Art der körperlichen Beherrschung bedeutet. Er kann alle Personen mit seinem bewertenden Blick abschätzen, Differenzen festlegen und gegebenenfalls Abweichungen sanktionieren.

Nun ist »Stillstellen« dem Lernen, Denken und Schaffen gar nicht angemessen, die Bewegung dagegen sehr wohl. Die Gemeinschaft der Lernenden in einer JüL-Klasse etwa ist ständig in Bewegung. Dafür sind entsprechende Räume nötig. Der »dritte Pädagoge« des kollaborativen Lernens muss unterschiedliche Sitzgelegenheiten, verschiebbare Abgrenzungen innerhalb des Raums, Nischen für die Konzentration usw. anbieten. Die Architektur und das Design des »neuen Lernens« präsentieren sich polymorph. Die Architekten achten dabei auch auf Nebenschauplätze und schaffen Lösungen für Dinge wie »meaningful distractions«, denn »bedeutsame



Ablenkungen« unterstützen das Lernen und müssen etwa als Treffpunkte im Raum mitgeplant werden.³⁸

Die Räumlichkeiten in den Schulen sind allerdings keine Angelegenheit der Lehrenden und Lernenden selbst, sondern der kommunalen Politik. Sie investiert ihre Mittel, sofern sie welche hat, nach Kriterien, die mit den Bedürfnissen der Schulgemeinschaft oder den Erfordernissen der Lernatmosphäre häufig nichts zu tun haben. 2009 legte die Bundesregierung das Konjunkturpaket II auf. Mit den bereitgestellten Geldern wurden unter anderem Schulgebäude renoviert. Doch die verrichteten Arbeiten und die Anschaffungen sollten primär die kommunale Wirtschaft ankurbeln. Die baulichen Verschönerungen und die brandneuen Whiteboards waren in vielen Fällen gar nicht im Sinne jener, die sich tagtäglich in den Bildungsanstalten aufhalten. An der Schule meines Sohnes haben die Eltern kürzlich die Sache selbst in die Hand

genommen: Sie haben Geld beantragt und damit dem Klassenraum in Abstimmung mit allen Beteiligten ein neues Gesicht gegeben. Auf die »Lerntheke« am Fenster etwa wären die Entscheidungsträger der Bürokratie angesichts ihres mangelnden pädagogischen Know-how kaum gekommen. Die Entscheidungen über die Mittelverwendung sollten kollaborativ getroffen werden, unter Einbeziehung der Lehrer und Eltern, um Verschwendung zu vermeiden.

Schon im späten 19. Jahrhundert forderte der Philosoph und Pädagoge John Dewey, die Erfahrung solle die Grundlage des Lernens bilden. Warum also sollte der Unterricht nicht außerhalb der Schulgebäude und sonstigen Lerneinrichtungen stattfinden? In den USA wird seit geraumer Zeit das sogenannte »service learning« praktiziert. In der höheren Bildung ist es zu einer institutionalisierten Form geworden. Dabei geht es darum, »Lernen durch Engagement zu befördern, also schulischen Unterricht mit dem Einsatz für das Gemeinwohl zu verbinden«. ³⁹ Initiativen für Sozialarbeit, Pflege, Bildung, Antirassismus, Ökologie etc. sind immer auf Hilfe angewiesen. Schüler und Studierende wiederum leiden unter einem notorischen Mangel an Praxis, an Tätigkeiten, deren Auswirkungen im Alltag erfahrbar sind. Der Einsatz für gemeinwohlorientierte Organisationen kann vom Curriculum abgeleitet, mit den jeweiligen Organisationen abgestimmt und schließlich mit entsprechenden Lernzielen eingebaut werden. Die gute Vorbereitung im Unterricht sorgt für eine gewisse Qualifikation der Teilnehmenden, die wiederum den Arbeitsabläufen zugutekommt. Das Lernziel bezieht sich dabei auch auf den Aspekt der Multiperspektivität. Durch den direkten Kontakt erfahren die Lernenden etwas über die Vielheit und die vielheitlichen Anliegen der Bevölkerung. ⁴⁰

Ein zweites Beispiel führt noch einmal zurück zur Univer-

sität. Im Hamburger Stadtteil Wilhelmsburg wurde auf Initiative einiger Lehrender an der HafenCity Universität für Baukunst und Metropolenentwicklung und mit der Unterstützung der in Wilhelmsburg angesiedelten Internationalen Bauausstellung das Projekt Universität der Nachbarschaften ins Leben gerufen. ⁴¹ Der Lehrbetrieb siedelte um in ein nicht länger genutztes Gebäude, ein ehemaliges Gesundheitsamt, und startete mit der Umnutzung und Umgestaltung des Gebäudes selbst einen integrierten Prozess von Lernen, Arbeit, Erfahrung und Wohnen. Es ging dabei aber nicht nur um die übende und kreative Arbeit an einem über zehn Jahre leer stehenden Bau, sondern auch um die Kommunikation mit der Umgebung. Tatsächlich stellte man recht schnell fest, dass die Bewohner des Viertels dem »eindringenden« Projekt erhebliches Misstrauen entgegenbrachten. Daraus entstand wiederum ein Lernprozess. Als nachts am Gebäude Scheiben eingeschlagen wurden, erkannten die Träger, dass sie ihre Arbeit stärker in der lokalen Umgebung verankern mussten. Unter dem Stichwort »interkulturelle Praxis« begann ein Projekt, bei dem Lehrende und Studenten zusammen mit Kindern aus der Nachbarschaft auf den Grünflächen des Areals Baumhäuser bauten. So konnten sich die Kinder das Gelände aneignen – und das Misstrauen schwand.

Die Rolle des Vorwissens

Seit einigen Jahren gebe ich in den Gender und Diversity Studies im Rahmen des sogenannten Kontextstudiums an der Wirtschaftsuniversität im schweizerischen St. Gallen einen Kurs über »Interkultur in der Stadt«. Die zukünftigen Wirtschaftsfachleute sollen mit ihrem Wissen in die Gesell-

schaft »eingebettet« werden, nicht nur in die Wirtschaft. Nun wäre es naheliegend, mit diesen Studierenden zum Beispiel Stuart Hall zu lesen, um den Kulturbegriff theoretisch neu zu fassen. Doch das hat mit deren Alltag nichts zu tun. Insofern geht es darum, eine Erfahrung mit der Vielheit zu ermöglichen. Nach einer Einführung besteht der Auftrag in einer ersten Runde darin, in Zweier- oder Dreiergruppen durch die Stadt zu streifen und mit dem eigenen Smartphone schlicht alles aufzunehmen, was mit Vielfalt in der Stadt zusammenhängt. Die Dokumentation ist angelehnt an die Verwendung von Fotos in dem Buch *Lernen von Las Vegas* der Architekten Robert Venturi, Denise Scott Brown und Steven Izenour.⁴² Dort dienten die Bilder primär dazu, die eigenen normativen Vorannahmen bewusst zu ignorieren und überhaupt »etwas« zu sehen. Bei dem explorativen Rundgang durch die Stadt soll darüber hinaus ein spezifischeres Thema »gefunden« werden, zu dem in einer zweiten Stufe recherchiert werden kann. Allerdings biete ich auch mögliche Themen an, weil nicht klar ist, wie gut die eigenständige Wahl funktionieren wird. Einige Gruppen greifen auf die Angebote zurück, aber oft entdecken sie ganz andere, unerwartete Gegenstände.

Zum Abschluss des Projekts präsentieren die Gruppen ihre Ergebnisse – das ist ein langer Tag und von der Form her konventionell. Manches lässt sich wegen der Zeitvorgaben nicht vermeiden. Doch die Ergebnisse der Recherchen sind stets interessant: Es gibt Berichte über die architektonische Diversität in St. Gallen, die Fankultur der Fußballvereine, autonome Kunsträume, das »ethnische« Warenangebot oder Shisha-Bars, Porträts von Besuchern einer »Gassenküche« für Drogenabhängige, eine Taxonomie der Nutzung der städtischen Parks, Reportagen aus den jüdischen und islamischen Gemeinden in der Stadt, vom Stellplatz der fahrenden »Jeni-

schen« oder auch über den Verein frankophoner Schweizer. Interessant ist der Tag auch für mich, denn ich bin ja nicht ortsansässig, sondern kenne St. Gallen nur aus meinen eigenen Recherchen, so dass wir gemeinsam ein immer umfangreicheres Bild entstehen lassen. Die reale Vielheit zu erfahren verschafft den Studenten zweifellos ein nachhaltigeres Lernerlebnis, als einfach Texte von Stuart Hall zu lesen. Und das Lernziel ist auch für die Arbeit in der Wirtschaft relevant, denn das Ziel besteht darin, das besonders in der Schweiz normativ aufgeladene Bild der Stadt durch eine zunächst einmal möglichst wertfreie Bestandsaufnahme des urbanen Alltags zu überschreiben. Für viele Studenten ist diese Arbeitsweise auch vor dem Hintergrund ihrer anderen Lernerfahrungen vergleichsweise »exotisch«. Aber es ist ein ungeheures Kompliment für den Lehrenden, wenn es am Ende von Studentenseite heißt: »Der Unterricht war bereichernd, denn so habe ich die Stadt noch nicht gesehen.« Mir geht es genauso. Nicht nur die Lernenden langweilt schlechter Unterricht, sondern auch die Lehrenden. Ich will mich aber nicht langweilen: Warum sollte ich vom Unterricht nicht profitieren?

Nun gibt es erhebliche Unterschiede zwischen Gruppen von Lernenden, zumal in der Erwachsenenbildung. Die Wirtschaftsstudenten an der »Eliteuni« in St. Gallen sind äußerst leistungsorientiert und gleichzeitig erstaunlich wenig »vorbelastet«, was die Themen Vielfalt und Differenz betrifft, obwohl diese in der Schweiz erhebliche gesellschaftliche Sprengkraft bergen. Einige stammen aus Migrantenfamilien und können einen Erfahrungskontext nutzen, der ansonsten an der Universität keine Rolle spielt, etwa Kenntnisse über die in der Eidgenossenschaft weiterhin ziemlich »versteckten« Moscheen. Insofern ergibt sich tatsächlich ein überraschend unvoreingenommener Blick auf die Vielheit. Das ist bei Stu-

zenten mit einer geistes- oder sozialwissenschaftlichen Orientierung häufig anders. Als ich bei einer öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalt in Deutschland eine Fortbildung zur Sensibilisierung in Sachen Vielfalt im Programm anbot, begannen die teilnehmenden Volontäre fast augenblicklich mit der Diskussion, obwohl der Wissensstand vieler dem der Studenten in St. Gallen ähnelte. Sie zu »belehren« wäre der falsche Ansatzpunkt gewesen. Ich habe daher die bemerkenswert hitzigen Diskussionen eher noch angestachelt, bis sich die Verwirrung von alleine einstellte: Was weiß ich über Migration, welche Adressaten habe ich bei der Programmgestaltung, wie schlägt sich meine Perspektive nieder, welche Begriffe kann man benutzen, wie schafft man unterschiedliche Zugänge? Nachdem die Teilnehmer festgestellt hatten, dass sie nicht über so viel Wissen verfügten, wie sie anfangs gedacht hatten, kam dann allerdings der Wunsch nach »Rezeptwissen« auf: Die Volontäre wollten quasi Abhaklisten in Sachen Migration.

Dabei war Verwirrung genau die produktive Ausgangslage, die es herzustellen galt. Sie lässt sich heute im Allgemeinen recht schnell hervorrufen, da bei den meisten Themen das Vorwissen selten systematisch organisiert ist. Es gibt keinen verbindlichen Wissenskanon mehr, und gerade bei Themen mit hohem Erregungspotential sind zwar Wissensbestände vorhanden, aber bloß in Versatzstücken präsent, vergleichsweise zusammenhanglos und praxisfern, aber eben stark emotionalisiert. Die Lehrenden müssen mit diesen Wissensbeständen kalkulieren. Sie müssen, wenn man so will, permanent in der Mitte beginnen. Nicht einmal bei Kindern existiert die Tabula rasa. In den letzten Jahren wurde in der Pädagogik die Rolle von Vorwissen neu bewertet, bis hin zur Behauptung, dieses Wissen sei von zentraler Bedeutung »für den

Lernerfolg, wichtiger noch als Begabung und Motivation«. ⁴³ Ein Verfahren, um das Vorwissen in der Schule einzubeziehen, ist die sogenannte Vorwissensspirale. Die Lehrperson schreibt ein Thema an die Tafel, malt eine Spirale drumherum und bittet die Schüler, ihr Vorwissen einzuschätzen. Je näher das Kreuzchen am Beginn der Spirale gemacht wird, desto mehr Vorwissen glauben die Schüler zu haben. Schließlich wird ein Strich gezogen, der diejenigen mit den Kreuzchen weiter innen zu »Experten« erklärt und die anderen zu »Novizen«. In einem nächsten Schritt können die Anfänger dann die selbsterklärten Kenner zu ihrem Wissen befragen, um so eine Grundlage für das weitere Vorgehen zu schaffen. ⁴⁴

Solche und ähnliche Verfahren berücksichtigen aber nur »positive« Wissensbestände und beziehen sich ausschließlich auf den Lernstoff und nicht auf die Organisation von Wissen. Mit positivem Wissen ist gegebenes Wissen gemeint, aber positiv ist eben auch dessen Bewertung. Kinder und Erwachsene mögen sich für »Experten« in einem Thema halten, und dennoch sind ihre Annahmen im besten Fall lückenhaft und im schlimmsten Fall schlichtweg falsch. Wer jemals Seminare zu Rassismus oder Interkulturalität besucht hat, der weiß auch, dass das, was ich an anderer Stelle einmal als »rassistisches Wissen« bezeichnet habe, nicht einfach als falsch qualifiziert werden kann und dann verschwindet. ⁴⁵ Dieses Wissen hat nämlich eine Erklärungsfunktion für wiederum durch es gefilterte Beobachtungen. Wer voraussetzt, dass Roma ein wanderndes Volk mit der Tendenz zum Diebstahl sind, der wird auch keine anderen Roma zur Kenntnis nehmen. Und wegen seiner Vorurteile wird er auch nicht in einen Dialog eintreten, der seine Vorannahmen verändern könnte. Hier müssen also ganze Wissenskonzepte verändert werden und gleichzeitig das Selbstbild der Beteiligten, denen es sehr schwer fällt,

die eigenen Wissensbestände im Kontext von Rassismus zu sehen. Es gilt also, einen Prozess des »Verlernens« oder vielmehr »Entlernens« anzustoßen, in dem wiederum kollaborativ die Definitionen der Einzelnen herausgefordert werden.

Im Unterricht muss das Vorwissen nicht nur in Form von Lernstoff berücksichtigt werden, sondern auch im Hinblick auf die Art der Organisation des Wissens. Ein beträchtlicher Teil des Vorwissens ist nicht bewusst gelernt, sondern in der Form »informeller Pädagogik« angeeignet worden.⁴⁶ So existieren schicht-, milieu- sowie kulturspezifische Formen von Wissensorganisation. Schon seit den sechziger Jahren werden die Verfahren zur Messung von kognitiven Fähigkeiten kritisiert, weil sie sich an den Wissensformen der Mittelschicht orientieren und daher verzerrende Ergebnisse liefern. Abweichende Formen der Wissensorganisation werden oft abgewertet, manche nachgerade disqualifiziert. Das beginnt bereits bei der Sprache und dem Sprachgebrauch. In den meisten Staaten wird selbstverständlich die »Landessprache« privilegiert, weit über den pragmatischen Wert der notwendigen Verkehrssprache hinaus. Obwohl sich durch die Einwanderung und die Globalisierung längst Praxisformen der Mehrsprachigkeit im Alltag etabliert haben, beharrte man im deutschsprachigen Europa lange Zeit vergleichsweise dogmatisch auf Monolingualität, was dazu führte, dass die Sprachen der Einwanderer abgewertet wurden. Mir geht es nicht um die Rehabilitation der »Muttersprachen«, sondern um die Vorteile, die Praxisformen der Polyglottie und des Code-Switching mehrsprachiger Jugendlicher mit sich bringen. Es handelt sich nämlich um Formen der Wissensorganisation, die Räume öffnen können. Diese Formen ermöglichen etwa die schnelle und flexible Anpassung an unterschiedliche Kontexte. Warum kann Unterricht nicht auch bei diesen Wissensformen ansetzen?



Aufgrund der starken Orientierung an abstrakt-kognitiven Fähigkeiten und am bildungsbürgerlichen Kanon wurde auch *haptisches Wissen* unterbewertet. Als ich in der Schule war, gelang den Schülern aus proletarischen Familien deutlich seltener eine hermeneutische Interpretation von Goethes *Werther* oder die Lösung von Aufgaben in der Infinitesimalrechnung, doch sie verfügten über erstaunliche technische Kenntnisse, etwa was Kraftfahrzeuge betraf. Früher ließ sich hier die Trennlinie zwischen Kopf- und Handarbeit erkennen, aber die dürfte sich inzwischen aufgelöst haben. Konkretere, lebensnähere Aufgabenstellungen könnten die »haptischen« Wissensformen aufgreifen. Zudem besitzen heute viele Kinder und Jugendliche allein deswegen ein höheres technisches Know-how als die meisten Lehrenden, weil sie mit Geräten wie Smartphones oder Tablets aufwachsen. Sie verstehen, wie Verbreitungskanäle und Netzwerke funktio-

nieren, das heißt, wie eine Mitteilung elektronisch kommuniziert wird oder wo eine Datei auf einem Computer »liegt«. Da die Gesellschaft ständig neue Phasen technologischer Alphabetisierung durchläuft, lassen sich diese Formen von Vorwissen für gemeinsame Explorationen von Lehrenden und Lernenden nutzen. Niemand beherrscht die Kunst der neuen Gadgets, bevor sie tatsächlich verwendet werden. Und Erwachsenen fällt die Adaption bekanntlich schwerer.

Neben diesem haptischen Wissen ist auch das *Detailwissen* für gewöhnlich gering geschätzt worden. Nach dem bürgerlichen Wissensverständnis war es stets wichtiger, Zusammenhänge herzustellen, als über Detailkenntnis zu verfügen. Zwar sind Zusammenhänge in vielen Fällen entscheidend, doch die schlichte Hierarchisierung ist nicht produktiv. Auch wenn Schüler aus Arbeiterfamilien eher selten in der Lage waren, einen wohlformulierten Besinnungsaufsatz über Goethes *Werther* zu verfassen, konnten manche dennoch, sagen wir, den Mannschaftskader von Alemannia Aachen aus der Bundesligasaison 1968/69 herunterrattern, erstaunlich viele und exakte Inhaltsangaben von *Perry Rhodan*-Heften liefern oder Informationen über das Leben von Popstars sammeln und präsentieren. Heute sind solche Wissensformen verbreiteter, und durch den Erfolg des Nerd, der ja schon mal milliarden-schwere Unternehmen aus der Taufe hebt, auch angesehener. Im Bildungsalltag wird dieses Detailwissen allerdings selten berücksichtigt, wahrscheinlich auch deswegen, weil sich die Kenntnisse der Lehrenden manchmal als recht blass erweisen würden.

Andere Formen von Kenntnissen betreffen das *Körperwissen*. Mittlerweile werden zum Beispiel Tanzschritte gefilmt, auf YouTube gestellt und so quasi als Peer-to-Peer-Kurs in alle Welt übertragen. Dabei werden extrem ausdifferenzierte

Abläufe durch Bewegung und Übung autodidaktisch oder kollaborativ »eingekörpert«. Die Literatur-, Theater und Tanzwissenschaftlerin Gabriele Brandstetter hat wiederholt darüber geschrieben, wie Tanz als »Speichermedium« »von Gefühlen und Erfahrungen [fungiert], in das in spezifischer Weise soziale Kommunikationsformen eingetragen sind«. ⁴⁷ Wer auch nur einmal ein Video gesehen hat, in dem der Chicago Footwork getanzt wird, dem dürfte sofort klar werden, wie kompliziert und lernintensiv die Bewegungsabläufe sind. Nicht nur um die Schritte, sondern auch den gesamten Kontext dieses Tanzes zu verstehen, ist umfangreiches Wissen erforderlich. Zudem geht es bei Körperwissen zumeist um Improvisation. Wer lange genug geübt hat, der kann beispielsweise den Bewegungskosmos des jeweiligen Tanzes erweitern. Gerade afroamerikanische Jugendtänze werden im stetigen Wettbewerb weiterentwickelt. Körperwissen kann man aber ebenfalls durch Sport erwerben, wo es je nach Sportart eine höhere Legitimität genießt.

Wie das Körperwissen können Formen des *Konsumwissens* oder des *ästhetischen Wissens* gute und konkrete Hebel sein, um das Lernen zu fördern. Aus der Geschichte der Jugendkulturen ist bekannt, wie Jugendliche kreative Formen des Konsums eingesetzt haben, um sich mit Kleidern, Musik, Fahrzeugen oder dem Besuch bestimmter Orte zu artikulieren. Je nach Intention äußerten sie damit Protest, Widerstand, Eigenständigkeit oder auch Differenz. ⁴⁸ So entstand ein informeller Lernkosmos. Bis zur enormen Ausweitung der Archive im Netz war Kultur häufig eine Mangelware. Um sich beispielsweise über die neusten Entwicklungen in der Popmusik in Übersee zu informieren, bedurfte es eines erheblichen Aufwands. Um die richtige Musik zu finden, die Beschaffungsmöglichkeiten zu erforschen und das Artwork der Platten

und die Texte zu interpretieren, musste man sich Wissen aneignen sowie Zeit und Mühe investieren. »Musik war meine Ausbildung«, erklärte einmal Martyn Bates, Sänger der experimentellen Folkband Eyeless in Gaza in einem Interview. »[I]ch interessierte mich nicht für die formelle Seite der Dinge, aber das Radio, die Musik, die Rückseite von Albumcovern, Bücher [...]. So machst du dir deine eigene Bildung, dein eigenes Bild.«⁴⁹

Heute hat sich kreativer Konsum verallgemeinert und drückt primär individuelle Unterschiedlichkeit aus – der Widerstandsaspekt ist kaum noch relevant. Dazu dient auch die permanente »ästhetische Arbeit« an sich selbst und am eigenen Nahbereich. Zumindest in meiner Lebenszeit wurde noch nie so viel über Mode, Kosmetik, Ernährung, raffinierte Getränke, Techniken der Körperbildung und des Wohlfühlens, Möbel, Designobjekte, Einrichtung etc. gesprochen. Diese »Arbeit« – tatsächlich ist die Bezeichnung treffend – setzt Wissen voraus und erzeugt es. Solche ästhetischen Wissensbestände wurden im Allgemeinen von der (hohen) Kunst her definiert, wie der Philosoph Gernot Böhme betont, »nämlich als bloße Verschönerung, als Kunsthandwerk, als Kitsch, als Gebrauchskunst oder angewandte Kunst«.⁵⁰ Nimmt man davon Abstand, dann zeigt sich, so Böhme, eine fortwährende Produktion von Atmosphären. Diese Atmosphären gehören zu Menschen, Dingen oder deren Konstellationen, sind aber weder dinghaft, noch haben sie die Eigenschaften von Objekten. Sie haben auch keine Bedeutungen im engeren Sinne. Lady Gaga, aktuell einer der größten Stars im Musikgeschäft, ist eine Meisterin, wenn es darum geht, Atmosphären zu erzeugen. Nach Bedeutung in ihren Inszenierungen zu suchen ist verwirrend und erweist sich letztlich als vergeblich. Die Atmosphäre, die wiederum durchaus **dramatische ästhetische**

Erlebnisse ermöglicht, entsteht im »Sich-Zeigen, Aus-sich-Heraustreten, Scheinen«.⁵¹

Weitere Formen des Wissens stammen aus dem Engagement, dem politischen oder ehrenamtlichen: **Organisations- und Argumentationswissen**. Lehrgänge in den Bereichen Animation,⁵² Organizing oder Campaigning vermitteln Planungskompetenzen, Strategien und Werkzeuge, die man beherrschen muss, wenn man zum Beispiel eine politische Aktion planen möchte. Manche Jugendlichen haben diese Wissensbestände aber bereits informell erworben, indem sie sich an Kampagnen oder Projekten beteiligt haben. Darauf kann man dann aufbauen.

Formen des Vorwissens müssen aber nicht notwendig konstruktiv oder förderlich sein. Angestoßen von dem Historiker Paul Nolte wurde Mitte der Nullerjahre in Deutschland eine hitzige Debatte über die Kultur der sogenannten neuen Unterschicht geführt. Sie sei zwar relativ arm, aber materiell durch staatliche Transferleistungen gut ausgestattet. Das Hauptproblem bestehe in einem Mangel an Ressourcen, der durch eine »kulturelle Verwahrlosung« hervorgebracht und reproduziert werde: »Viele brechen die Schule ab, viele sprechen und schreiben sehr schlecht deutsch, [...] viele ernähren sich mangelhaft und kochen kaum noch selbst, viele sitzen überdurchschnittlich lange vor dem Fernseher oder vor der Spielekonsole. Und bei einigen hat man das Gefühl, sie hätten sich selbst aufgegeben.«⁵³

Es mutet geradezu bizarr an, dass selbst Kritiker dieser Debatte auf keine empirische Forschung zu jener Kultur der neuen Unterschicht verweisen konnten.⁵⁴ Dabei hätte man auf Erkenntnisse der US-Forschung zurückgreifen können. Zum Beispiel hat Elijah Anderson die Probleme der neuen Unterschicht im Viertel Germantown in Philadelphia mithilfe

fe eines »code of the street« analysiert.⁵⁵ Der Code ist eine Art von *Straßenwissen*, das primär durch Peer-Interaktion erworben wird.⁵⁶ Im Zentrum steht eine Idee von »Respekt«: Man soll »korrekt« behandelt werden, »sein Recht« und seinen Anteil bekommen, die Peers sollen einem mit Achtung begegnen. Wer glaubt, die anderen brächten einem nicht den angemessenen Respekt entgegen, antwortet mit Gewalt.⁵⁷

Andersons Analyse lässt sich nicht einfach auf Europa übertragen, dazu sind die sozialen Koordinaten zu unterschiedlich. Dennoch ist seine Forschung nützlich, weil sie den »code of the street« als ein Element von sinnvoller sozialer Organisation in einem schwierigen Umfeld zeigt. Unter den Bewohnern des Viertels differenziert Anderson zwischen Familien, die *decent* (anständig), und solchen, die *street* sind. Erstere versuchen, ihren Familienmitgliedern ein »gutes Leben« zu ermöglichen und dabei die Gesetze zu achten; die anderen haben dagegen wenig Familiensinn und geraten hin und wieder mit dem Gesetz in Konflikt, leben also mehr nach dem Code. Die Trennung ist aber auch idealtypisch, denn die anständigen Familien haben es nicht leicht, weil es kaum ordentlich bezahlte Jobs gibt und das Umfeld nicht stabil ist. So werden Kinder aus »anständigen« Familien von ihren Altersgenossen nach dem Code behandelt – sie sind also gezwungen, sich zu behaupten, weil sie sich dem Leben im Viertel nicht komplett entziehen können.

Anderson spricht auch von den Problemen dieser Kinder im Bildungsbereich, in der Schule. Die Codes der Schule entsprechen denen der Straße natürlich nicht im Geringsten. Die Lehrenden, so stellt Anderson fest, sind für gewöhnlich nicht in der Lage, die Kinder voneinander zu unterscheiden. Sie sehen vor allem alle möglichen Straßenperformances, die sie bekämpfen müssen. Gleichzeitig verstehen sie nicht, wie diese

Performances den Kindern bei ihren Peers Respekt verschaffen. Zudem wird die überwiegend sozial definierte Subkultur der Straße von den Lehrern häufig mit der ethnischen Herkunft der Kinder gleichgesetzt. Die »Straßenkinder« wiederum empfinden die Schule als »weiß«, und eine Anpassung an den Code der Schule wird als mangelnder Respekt für die »schwarze« Community betrachtet und entsprechend sanktioniert. »Die Bildung wird untergraben«, bilanziert Anderson, »weil die Mission der Schule der Mission der Kinder nicht entspricht«.⁵⁸

Der Kulturosoziologe Paul Willis hat schon 1977 die Untersuchung *Learning to Labor* veröffentlicht, in der er zeigen konnte, wie Bildungsungleichheit in Großbritannien nicht nur vom Schulsystem »reproduziert« oder einfach von den »bildungsfernen« Eltern »vererbt«, sondern von den Subjekten auf absurde Weise aktiv betrieben wurde. Die Jugendlichen aus der Arbeiterklasse, mit denen Willis sprach, wehrten sich gegen ein als mittelständisch empfundenes Schulsystem, indem sie sich rebellisch als *lads* gaben – was schließlich dazu führte, dass sie den sozialen Aufstieg nicht schafften und in genau den »Arbeiterjobs« endeten, die schon ihre Eltern ausgeübt hatten.⁵⁹ Tatsächlich existiert so etwas wie eine »Kultur der Unterschicht« als ein in spezifischen sozialen Verhältnissen erworbenes *Straßenwissen*. Es wäre aber kontraproduktiv, dieses Wissen zu moralisieren. Die Frage lautet vielmehr, wie Lehrende das störende, durchaus attackierende und oft schwer auszuhaltende Vorwissen dieser Schüler berücksichtigen können, um die Kluft zwischen abstraktem Schul- oder Uniwissen und alltäglicher Praxis wenigstens ein wenig zu verringern.

Damit die von den Lernenden mitgebrachten Formen von Vorwissen sinnvoll in den Unterricht eingebettet werden kön-

nen, müssen sich die Lehrenden *Kontextwissen* aneignen. Lehrende kommen häufig aus einem recht homogenen Umfeld und kennen die »Straßen« der Orte, an denen sie unterrichten, kaum. Ihre Ausbildung sollte daher nicht bloß Stoff und Didaktik umfassen, sondern auch Erfahrungen mit der Vielheit anderer Wissensformen. Die Ausbildung sollte solche Kenntnisse stärken. Außerdem sollte sie eine Sensibilität für die Vielheit wecken, nicht als eine Art göttliches Vermögen und auch nicht als Herrschaftsinstrument, sondern als »Können«, als Bereitschaft, wie ein »Schwamm« die Entwicklungen der Parapolis aufzusaugen, Neues über die »Kultur« und die Wissensbestände der Lernenden zu erfahren und im besten Fall sogar von ihnen zu lernen.

Neue Bildungsziele

Der Anteil der institutionellen Erziehung, also der Erziehung außerhalb der Familie und des privaten Freundeskreises, hat sich erhöht und wird sich weiter erhöhen. Je gleichberechtigter Mann und Frau in der Arbeitswelt sind, desto notwendiger wird die frühzeitige und ganztägige Kinderbetreuung. Selbst Konservative müssen von der Vorstellung von der Familie als alleinigem Zentrum der Erziehung abrücken und die neue Verantwortung der institutionellen Erziehung anerkennen. Diese Ausweitung des öffentlichen Lernens birgt Gefahren und Chancen. Die Frage ist, ob die Bildungseinrichtungen von einer weltfremden Bürokratie gesteuert oder durch die Verhandlungen einer demokratisch verfassten Allgemeinheit geprägt werden. Die große Chance der öffentlichen Erziehung ist jedenfalls gerade ihr öffentlicher Charakter: Sie ist überprüfbar, kann diskutiert und in gemeinsamer An-

strengung verändert werden. Im besten Fall könnte öffentliche Erziehung dazu in der Lage sein, die beschriebenen informellen Schichteffekte oder andere Probleme von Familie und Umfeld auszugleichen und den Kindern neue Horizonte zu erschließen.

Da die öffentliche Erziehung immer größere Lebensbereiche einbezieht, erweitern sich zugleich die Bildungsziele. Lernstoff zu vermitteln ist nur noch eine der Aufgaben der Lehrenden. Diese Ziele sind aber nicht immer genau definiert und werden auch nicht zwischen den Institutionen abgestimmt. Zurzeit wird der Bereich der frühkindlichen Betreuung in Deutschland auf gesellschaftlichen Druck hin zügig ausgebaut, doch es ist zweifelhaft, ob die qualitative Entwicklung mithalten kann. Wieder einmal droht schlichte Überplanung, weil nicht an einem Gesamtkonzept gearbeitet wird. So gibt es weder für die Übergänge zwischen Kita und Schule noch für jene zwischen Schule, Ausbildung und Universität ein ausformuliertes Konzept, obwohl die pädagogischen Anforderungen geradezu auf der Hand liegen. Trotz der Rede vom »lebenslangen Lernen« werden die Institute für die Erwachsenenbildung, etwa die Bibliotheken oder die Volkshochschulen (VHS), in einer Gesamtschau überhaupt nicht berücksichtigt. Doch welche Aufgabe sollten beispielsweise Bibliotheken heute übernehmen? Studienobjekte aufzubewahren und anzubieten ist angesichts der Möglichkeiten, welche die Digitalisierung mit sich bringt, nicht länger von tragender Bedeutung. Einen Ort zu schaffen, der den Austausch zwischen den Menschen fördert, hingegen sehr wohl. Die am besten funktionierenden Bibliotheken sind längst Treffpunkte geworden, an denen über Bildung und Kultur beraten wird.

Dem Namen nach sollen die kommunal finanzierten Volks-

hochschulen für jene Schichten, die weniger Zugang zu Bildung hatten oder haben, Kurse auf universitärem Niveau anbieten. Aber auch hier fehlt es an Systematik. Jede Volkshochschule wurschtelt mit einem mehr oder minder von der Leitung »erfühlten« Kursangebot vor sich hin, zumeist in Gebäuden mit dem Charme von Jugendheimen aus den siebziger Jahren. Dieses Angebot kann je nach Leitung besser oder schlechter ausfallen. Die relevante Frage aber ist: Wie verhält sich dieses Angebot hinsichtlich der Bildungsziele zu jenen der anderen Bildungseinrichtungen, zu jenen der Kulturinstitute, zu den Bedürfnissen der gesellschaftlichen Vielfalt? Muss es nicht vielmehr »ambulante« Angebote geben, in denen die Volkshochschulen eine kollaborative Bildungsarbeit vor Ort leisten? Wäre die Kollaboration nicht gerade eine Möglichkeit, die neue Vielfalt des Publikums nicht bloß zu errahnen, sondern tatsächlich kennenzulernen? Ich hatte in den letzten Jahren mehrfach Gespräche mit einer VHS, in denen es um »interkulturelle Öffnung« ging, also darum, die Erwachsenenbildung im Hinblick auf die Einwanderungsgesellschaft neu zu justieren. Auch wenn die Mitarbeiter hoch motiviert waren, das grundsätzliche Problem blieb bestehen: Wie sollen sie in Erfahrung bringen, um wessen und um welche Bedürfnisse es geht, wenn ihre Tätigkeit weitgehend in geschlossenen Räumen stattfindet und Angebote am grünen Tisch entworfen werden?

Bildungsziele, die für den gesamten Bildungsbereich definiert werden, müssen an Lernende und Lehrende vermittelt werden. Die Bildungsziele beruhen auf einer Vorstellung von der Rolle, die das Wissen und Lernen in der Gesellschaft spielen. Die jüngsten Reformen im Bildungsbereich folgen einem neuen Modell, in dem nicht mehr die »Bildung« des Schülers, sondern die Effektivität und Effizienz der erworbenen Wis-



sensbestände als Maßstab dient. Diese Neuausrichtung wurde in Bezug auf die Wissenschaft bereits in den späten siebziger Jahren diagnostiziert. So konstatierte Jean-François Lyotard in *Das postmoderne Wissen*, dass die »großen Erzählungen« ihre Legitimationskraft eingebüßt hätten.⁶⁰ Er unterschied zwei solche Erzählungen, eine »emanzipatorische«, in der die Wissenschaft als Mittel zur Befreiung des Menschen fungiert, und eine »spekulative«, in der die Wissenschaft bei der Entfaltung des Geistes hilft. Diese beiden Versionen erklärte Lyotard idealtypisch (und ein wenig schablonenhaft) anhand der Schulpolitik der französischen Dritten Republik und der Gründung der Berliner Universität.⁶¹ Zu jener Zeit machte Lyotard eine Neubegründung des Wissens aus: »[D]er Einsatz [ist] nicht die Wahrheit, sondern die Performativität [...], das heißt das bessere Verhältnis von Input/Output.«⁶²

Heute ist der »Output« zum wichtigsten Maßstab geworden, um Bildungserfolge zu bewerten. Wirft man etwa einen Blick auf eine Handreichung des Landesinstituts für Schulentwicklung Baden-Württemberg aus dem Jahre 2004, so wird die »spekulative« Idee der Bildung unumwunden verabschiedet: »Damit verschiebt sich der Fokus von Bildung im Humboldtschen Sinne von der individuellen intellektuellen Entwicklung zu den jeweiligen Kontexten, in denen eine Person kompetent agieren können sollte. Der jeweilige Kontext schafft einen neuen Bezugsrahmen: Die »Outputorientierung von Lernprozessen« steht von nun an im Zentrum des Bildungsbegriffs.«⁶³ Schaut man sich darüber hinaus die jüngsten Ideen des französischen Bildungsministeriums zur Umwandlung der Schule an, so fehlt dort jeder Verweis auf Emanzipation.⁶⁴ Im neuen Schulgesetz von 2005 wurden in Frankreich ebenfalls »Kompetenzen« als Bildungsziele definiert, darunter neben Sprache, Mathematik und technischen Fertigkeiten auch soziale Verantwortung und die »Autonomie der Initiative«.⁶⁵ Vom Stoff zum Können, zur Kompetenz als Fähigkeit zum Problemlösen, das ist die Marschrichtung. Im Übrigen verlagert dieser Ansatz letztendlich den Schwerpunkt von der Frage nach Identität auf jene des Handlungsvermögens.

Einer der Kritikpunkte lautet, mit dieser Ausrichtung würde das Lernen voll und ganz den Anforderungen der Wirtschaft unterworfen. Output sei alles, was zähle. Allerdings reagiert diese Verschiebung auf Legitimationsprobleme in der Bildung, die ohne Frage vorhanden sind. Es kann nicht länger darum gehen, die »inneren Anlagen« zu vervollkommen oder die Lernenden von einer äußeren Unterdrückung zu befreien. Wir wissen nicht genau, wie die inneren Kräfte beschaffen sind; wir sind im besten Sinne Mutanten, deren Kräfte

eben nicht einfach gegeben sind, sondern auch von außen angeregt, anverwandelt und verändert werden. Zudem existiert keine schlichte »Zensur« mehr – kein Disziplinarregime für das Verhalten, kein Über-Ich für den psychischen Apparat –, von der es sich zu emanzipieren gelte. Die meisten Menschen in den westlichen Ländern, gleich ob Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, müssen unentwegt eine Vielzahl von Entscheidungen fällen, die sich als Notwendigkeiten präsentieren (richtige Bildung, private Vorsorge etc.), aber auch als Alternativen (Konsum, Beruf, Lebensort etc.). Armut bedeutet in den Gesellschaften des Westens nicht nur materielle Not, sondern einen Mangel an Handlungsfähigkeit, der sich wiederum durch einen Mangel an Mitteln ergibt, die notwendigen und möglichen Entscheidungen zu treffen. Bildung sollte diese Mittel bereitstellen. Ausgangspunkt wäre ein »zubildender« Mutant, frei und desillusioniert, entfremdet und suchend. Wir brauchen keine Pädagogik der Befreiung mehr, sondern eine Pädagogik der Konstitution;⁶⁶ eine Pädagogik, die bei den Individuen das Vermögen stärkt, sich zu bilden, nicht bloß im Sinne von Wissen, sondern im Sinn einer ganzen Lebensgrundlage. Die Individuen müssen befähigt werden, sich quasi eine eigene Verfassung zu geben, um sich zu entlasten, einen kleinen Kosmos zu gründen, der ihnen Sicherheit bei ihren Entscheidungen und Handlungen gibt.

Aber gerade die Output-Orientierung wirft die Frage nach dem auf, was gemeinhin als Persönlichkeit bezeichnet wird. Viele Pädagogen halten die Bildung der Persönlichkeit immer noch für ein genuines Anliegen ihrer Bemühungen. Allerdings verbirgt sich darin eine enorme Hybris: Der Pädagoge glaubt zu wissen, welche Eigenschaften er in einem Individuum hervorbringen muss. Aber was kann er, was kann ich wissen über die Metamorphosen eines Menschen, über die Poten-

tiale, die er noch entwickeln wird? Es wäre bescheidener, auf Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit abzu zielen. Der Soziologe Hartmut Rosa hat beschrieben, wie die Schule bei den Schülern auch »Muster der Lebensführung« herausbildet: »Ob sie sich hohe oder niedrige Ziele setzen, ob sie weit in die Zukunft planen oder sich eher auf die Gegenwart konzentrieren, ob sie auf Herausforderungen und fremde Menschen mutig zugehen oder ihnen eher auszuweichen versuchen, ob sie eher ein geselliges Leben oder ein in die eigenen vier Wände zurückgezogenes suchen usw.«⁶⁷ Die Schule, so Rosa, trage als strukturbildender Rahmen Verantwortung für die künftige Lebensführung. Daher müssten die Anerkennungskämpfe, Distinktionswünsche, starken Wertungen, die Definition der existentiellen Probleme sowie die Zeithorizonte und Entscheidungsweisen der Lernenden berücksichtigt werden. Viele Schulen machen bereits Angebote, um Gleichbehandlung sicherzustellen und unterschiedliche Problemdefinitionen und Wertkonflikte auszutragen oder Zeit und Optionen zu organisieren. Aber von einer systematischen Herangehensweise kann noch keine Rede sein.

Hier nähert sich das pädagogische Verhältnis dem therapeutischen an. Wenn Wissen verändert werden soll, dann folgerichtig oft auch der »Charakter«, weil Wissen eben nicht nur Stoff umfasst, sondern auch Organisationsformen und Muster der Lebensführung. Der Charakter wurde traditionell als ein Bündel von Eigenschaften verstanden, welche die Persönlichkeit »besitzt« und die ihre »Identität« ausmachen. Es ist jedoch sinnvoller, ihn als ein Bündel von intersubjektiven Kommunikationspositionen und Erzählmustern zu begreifen.

Einer der interessantesten psychologischen Tests ist meiner Meinung nach der in den dreißiger Jahren entwickelte sogenannte Thematische Apperzeptionstest. Hinter dem kom-

plizierten Namen verbirgt sich ein recht einfaches Verfahren: Den Probanden wird eine Reihe von Bildtafeln gezeigt, auf denen Personen zu sehen sind, die in eine vage, interpretationsbedürftige Situation verwickelt sind. Anschließend werden die Testpersonen aufgefordert, zu diesen Bildern eine möglichst dramatische Geschichte zu erzählen. Die einzige Bedingung ist, dass diese einen Anfang und ein Ende hat. Bei der Auswertung des Tests zeigen sich in den Geschichten Strukturen; eben in der Art, wie die Personen auf den Bildern zueinander ins Verhältnis gesetzt werden und wie sich die Handlung jeweils entfaltet. Auch wenn sich jemand dazu entschließt, den Test zu sabotieren, verbleibt er in der Logik seiner eigenen Positionierungen und Erzählweisen.

Diese Muster werden mit dem Beginn der ersten Kommunikationen gelernt, und sie machen den Charakter aus, keineswegs irgendwelche unverbrüchlichen Dispositionen. So kennen die meisten Menschen das Gefühl, in Beziehungen in bestimmte Abläufe »hineinzurutschen«, ohne eigenes Zutun. In genau diesem Gefühl zeigen sich jene Muster. Sie werden oft auch dann beibehalten, wenn die Personen beginnen, in und unter ihren Beziehungen zu leiden. Tatsächlich erzielt man trotz des Leidens einen Krankheitsgewinn im Sinne von Sigmund Freud: Die alten Muster werden in Kauf genommen, sogar als befriedigend erlebt, weil sie Sicherheit bieten und die Veränderung so angsteinflößend und arbeitsintensiv erscheint.

Das Muster oder die »Struktur«, wie Roland Barthes sagt, ist »bewohnbar«:

»Ich kann sehr wohl bewohnen, was mich nicht glücklich macht; ich kann mich beklagen und gleichzeitig ausharren; ich kann den Sinn der Struktur, der ich eingefügt bin, ablehnen und doch manche ihrer Alltagsausschnitte ohne Mißvergnügen durchlaufen (Ge-

wohnheiten, belanglose Vergnügungen, kleine Sicherheiten, erträgliche Dinge, vorübergehende Spannungen) [...]. Wer sich einbezogen sehen will, möchte sich lebenslängliches und fügsames Gehör verschaffen. Als Rückhalt ist die Struktur von der Begierde geschieden: was ich will, ist ganz einfach »ausgehalten« werden, nach Art eines oder einer gehobenen Prostituierten.«⁶⁸

Die »Strukturen«, in denen Erwachsene sich eingerichtet haben, sind zweifellos schwieriger zu verändern als die von Kindern. Und natürlich scheint hier eine komplette Überfrachtung der institutionellen Erziehung am Horizont auf. Wenn die Schule nun auch den »Charakter« bilden soll, dann könnte das zu viel verlangt sein oder potentiell sogar faschistoid. Doch wenn man sich von der Idee des Lehrenden befreit, der »vom Kinde ausgehend« bereits weiß, wie die Wissensbestände und Charaktermerkmale der zukünftigen Erwachsenen beschaffen sein sollen, dann sorgt die Kollaboration als ethische Leitidee für eine neue Vorstellung von Bildung. Die stetige Vernäherung von und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionierungen und Erzählweisen im Prozess der Kollaboration kann – und ich sage: kann – die Strukturen der Einzelnen verändern und neue Geschichten ermöglichen. Bildung würde dann tatsächlich zum lebenslangen Lernen auffordern. Allerdings nicht im neoliberalen Sinne, die Lernenden auf den Beruf vorzubereiten bzw. die Arbeitnehmer an die je aktuellen Ansprüche ihrer Jobs anzupassen. Sie wäre eine Form der permanenten Vergesellschaftung.

Nun leben wir nicht in einer idealen Gesellschaft, und zurzeit sind es die neoliberalen Leitprinzipien, durch die Bildung auf Wettbewerb, Flexibilität, Output, Evaluation und ständiges Weiterlernen getrimmt werden soll. Die permanente Aufforderung zur Neujustierung und Weiterentwicklung lässt offen, wann Bildung eigentlich beendet sein soll, wann ein

»Abschluss« erreicht ist. In seinem Aufsatz »Postskriptum über die Kontrollgesellschaften« hat Gilles Deleuze bemerkt, die derzeitige Gesellschaft sei eine, in der man niemals mit etwas fertig werde.⁶⁹ Das hat eine Reihe von negativen Konsequenzen, wie die Angehörigen der sogenannten Generation Praktikum erfahren mussten und müssen. Trotz der Übertragung von immenser Verantwortung wird die »volle« Entlohnung für geleistete Arbeit verweigert bzw. andauernd verzögert – mit dem Verweis auf die Lernerfahrung, die der Job bietet.

Für diese Generation waren und sind die Schul- und Universitätsabschlüsse deutlich weniger wert; sie zahlen sich weder in Know-how noch in Geld aus. Ich denke, dass die neue Relevanz etwa von Abiturfeiern etwas mit dieser Entwertung zu hat: Es gibt angesichts der Unsicherheiten über das Ende von Bildungsetappen den Wunsch, die jeweiligen Lebensabschnitte zumindest durch Feiern stärker zu akzentuieren. Vielleicht kann die Frage heute auch gar nicht mehr lauten, wie ein »Abschluss«, sondern vielmehr wie ein »Übergang« definiert wird. Tatsächlich ist es sinnvoll, das zu unterstreichen, was Jacques Lacan als *passé* bezeichnet hat. Die *passé* war Lacans Antwort auf die Frage, wann die Lehranalyse, die alle Anwärter auf den Psychoanalytikerstatus durchlaufen mussten, beendet sein sollte: dann nämlich, wenn zwei ausgebildete Analytiker unabhängig voneinander das Ende der Analyse und der Ausbildung bestätigten. Das Ende der Ausbildung wies die Fähigkeit aus, das Wissen der Psychoanalyse in den Sitzungen mit Klienten nun selbst praktisch weitergeben zu können.

Wenn das Ergebnis der Bildung eine *passé* wäre, dann stellt sich die Frage, wie man sie organisieren sollte. Ich habe darauf keine Antwort. Aber neue Herausforderungen benöti-



gen auch neue Formen von »Abschlüssen«, zumal niemand mehr den Eindruck hat, er habe nach Abitur, Ausbildung, Bachelor oder Master eine reale Transition geschafft. Peer-Reviews und Evaluationen sind unterdessen Instrumente, die fortlaufend die Entwicklung dokumentieren sollen. Sie dienen häufig schlichter (auch bürokratischer) Kontrolle, aber sie beinhalten darüber hinaus ein demokratisches, kollaboratives Element, weil sie Beurteilungen außerhalb des Rahmens »von oben nach unten« ermöglichen. Die *passé* ist jedenfalls ein guter Orientierungspunkt für Transition: Ich habe etwas zum Abschluss gebracht, wenn ich selbst in der Lage bin, es zu vermitteln, wenn ich mir Wissen angeeignet habe, aber auch eine Form eingeübter, erprobter, angewandter Weisheit.

Anmerkungen

- 1 Felicitas Kraus und Martin Wildermuth, *Unimut. Studenten in Bewegung*, Berlin: Rotbuch 1989, S. 17.
- 2 Der Präsident der Technischen Universität Berlin (Hg.), *Zukunftskonzept der TU Berlin für die Jahre 2013 bis 2020*, Berlin 2013, S. 29, online verfügbar unter: (https://www.tu-berlin.de/menue/ueber_die_tu_berlin/profil_geschichte/zukunftskonzept/) (Stand Januar 2015).
- 3 Humboldt-Universität zu Berlin, *Zukunftskonzept zum projektbezogenen Ausbau der universitären Spitzenforschung »Bildung durch Wissenschaft. Persönlichkeit – Offenheit – Orientierung«*, Berlin 2011, S. 50, online verfügbar unter: (https://www.exzellenz.hu-berlin.de/de/zukunftskonzept/zukunftskonzept_de) (Stand Januar 2015).
- 4 Ebd., S. 53.
- 5 Vgl. die Website zu den Tutorien: (<https://bolognalab.hu-berlin.de/projekte-des-bologna.labs/q-programm/q-tutorien>) (Stand Januar 2015).
- 6 Vgl. Jerome S. Bruner, »Folk pedagogy«, in: ders., *In Search of Pedagogy Vol. 11. The Selected Works of Jerome S. Bruner*, Oxon: Routledge 2006, S. 160ff.

- 7 Vgl. Eric Schmidt und Jonathan Rosenberg, *How Google Works*, New York: Grand Central Publishing 2014, S. 98.
- 8 Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin (Berliner Hochschulgesetz – BerlHG) in der Fassung vom 26. Juli 2011, § 4 (1).
- 9 Vgl. Steven Johnson, *Where Good Ideas Come From. The Natural History of Innovation*, London: Allen Lane 2010.
- 10 Ebd., S. 59.
- 11 Ebd., S. 57.
- 12 Vgl. Karin Knorr-Cetina, *Die Fabrikation von Erkenntnis: Zur Anthropologie der Wissenschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1991.
- 13 Vgl. etwa Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke, *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich 2002; Maria Hallitzky und Martina Schliessleder, »Welche pädagogischen Leitbilder haben Lehramtsstudierende in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität?«, in: Jörg Ramseger und Matthea Wagener (Hg.), *Chancengleichheit in der Grundschule*, Wiesbaden: VS Verlag 2008; Eva Lang et al., »Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischtem Unterricht der Grundschule«, in Jög Hagedorn et al. (Hg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule*, Wiesbaden: VS Verlag 2010; Kareem Fereidooni, *Schule – Migration – Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*, Wiesbaden: VS Verlag 2010.
- 14 Vgl. Marie-Claude Blais et al., *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Mantilly: Pluriel 2013.
- 15 Johannes König, »Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen«, Vortrag 2009, online verfügbar unter: (https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Koenig/Beitrag_Koenig_2010.pdf) (Stand Januar 2015).
- 16 Bernhard Bueb, *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*, Berlin: Ullstein 2008, S. 59.
- 17 Ebd., S. 5.
- 18 Vgl. *Hindernis Herkunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland*. Im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland, Berlin 2013, online verfügbar unter: ([http://www.vodafone-stiftung.de/ideen_foerdern_publicationen.html?&tx_newsjson_pi1\[showUid\]=30&cHash=e2270fb5104907e5c3be9121af72e237](http://www.vodafone-stiftung.de/ideen_foerdern_publicationen.html?&tx_newsjson_pi1[showUid]=30&cHash=e2270fb5104907e5c3be9121af72e237)) (Stand Januar 2015).

- 19 Vgl. Jacques Lacan, *Das Seminar, Buch 11, Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse*, Berlin: Quadriga 1987.
- 20 Vgl. die Website des Berufsverbands Deutscher Psychologinnen und Psychologen: (<http://www.bdp-verband.org/beruf/index.shtml>) (Stand Januar 2015).
- 21 Vgl. Michael White, *Maps of Narrative Practice*, London und New York: Norton 2007.
- 22 Kenneth J. Gergen und Eugene K. Epstein, »Von der Behandlung zum Dialog: reflexive Kooperation in Theorie und Praxis«, in: *Familiendynamik*, 30. Jg., Heft 2, 2005, online verfügbar unter: (http://www.systemmagazin.de/bibliothek/texte/gergen_epstein_von_behandlung_zum_dialog.pdf) (Stand Januar 2015), S. 4.
- 23 Vgl. Tom Andersen, *Das Reflektierende Team: Dialoge und Dialoge über die Dialoge*, Dortmund: modernes lernen 2011.
- 24 Vgl. Jacques Rancière, *Der unwissende Lehrmeister: Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*, Wien: Passagen 2009.
- 25 Vgl. Jean Joseph Jacotot, *Universal-Unterricht oder Lernen und Lehren nach der Natur-Methode*, Zweibrücken: Ritter Verlag 1833.
- 26 Paolo Freire, *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 57.
- 27 Kersten Reich, »Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis«, in: *Schulmagazin* 5 bis 10, Heft 3, 2005.
- 28 Der Bildungsplan ist online verfügbar unter: (http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Bildungsplanreform/Arbeitspapier_Leitprinzipien.pdf) (Stand Januar 2015).
- 29 Diedrich Diederichsen, *The Sopranos*, Zürich: Diaphanes 2012, S. 29.
- 30 Vgl. Annemarie von der Groeben, *Wir wollen Schule machen. Eine Streitschrift des Schulverbundes »Blick über den Zaun«*, Opladen: Barbara Budrich 2010.
- 31 Vgl. Josh Lerner, *Making Democracy Fun. How Game Designers Can Empower Citizens and Transform Politics*, Cambridge (Mass.): MIT Press 2014.
- 32 Vgl. Marco Evers, »Die Schule, die nie aus ist«, in: *Der Spiegel*, Nr. 26, 2013; Christine Kensche, »Internet-Unternehmer eröffnet sieben iPad-Schulen«, in: *Die Welt*, 28. August 2013; Gunda Schwantje, »Die vielen Schüler des Steve Jobs«, in: *die tageszeitung*, 10. April 2014.
- 33 Diana G. Oblinger und Mark K. Maruyama, *Distributed Learning*, CAUSE Professional Paper Series, Nr. 14, Boulder 1996, online ver-

- fügar unter: (<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub3014.pdf>) (Stand Januar 2015).
- 34 »In sechs Jahren ist das alte Schulsystem tot«, Interview mit Gerald Hüther, in: *die tageszeitung*, 05. September 2012.
- 35 Von der Groeben, *Wir wollen Schule machen*, S. 32.
- 36 Klaus Mollenhauer, *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*, München: Juventa 1973, S. 88.
- 37 Franz Kafka, »Brief an Oskar Pollak«, 08. November 1903, online verfügbar unter: (<http://homepage.univie.ac.at/werner.haas/1903/bro3-002.htm>) (Stand Januar 2015).
- 38 Vgl. Sven Ehmann et al. (Hg.), *Learn for Life. New Architecture for New Learning*, Berlin: Gestalten 2012, S. 229ff.
- 39 Vgl. Anne Seifert et al., *Praxisbuch Service-Learning. »Lernen durch Engagement« an Schulen*, Weinheim und Basel: Beltz 2012.
- 40 Randy Stoecker und Elisabeth A. Tryon (Hg.), *The Unheard Voices. Community Organizations and Service Learning*, Philadelphia: Temple University Press 2009; Geraldine B. Stahly, *Gender Identity, Equity, and Violence. Multidisciplinary Perspectives Through Service Learning*, Sterling: Stylus 2007.
- 41 Siehe die Website des Projekts: (<http://udn.hcu-hamburg.de/de/>) (Stand Januar 2015).
- 42 Robert Venturi, Denise Scott Brown und Steven Izenour, *Lernen von Las Vegas. Zur Ikonographie und Architektursymbolik der Geschäftsstadt*, Braunschweig und Wiesbaden: Vieweg 1979.
- 43 Heinrich Biermann, »Das Klippert-Konzept in der Praxis. Steuerung von Lernprozessen«, in: Wolfgang Endres (Hg.), *Lernen lernen – wie stricken ohne Wolle?*, Weinheim und Basel: Beltz 2007, S. 29.
- 44 Vgl. ebd.
- 45 Mark Terkessidis, *Psychologie des Rassismus*, Opladen und Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1998, S. 83 ff.
- 46 Vgl. etwa Thomas Rauschenbach et al. (Hg.), *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*, Weinheim und München: Juventa 2006.
- 47 Gabriele Brandstetter, »Tanz. Wissensübertragung in Bewegung«, in: Colleen M. Schmitz (Hg.), *tanz! Wie wir uns und die Welt bewegen*, Berlin: diaphanes 2013.
- 48 John Clarke u. a., *Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen*, Frankfurt a. M.: Syndikat 1979.
- 49 »Patterns under the plough«, in: *The Wire* 278, April 2007, S. 31.

- 50 Gernot Böhme, *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1995, S. 25.
- 51 Ebd., S. 41.
- 52 Vgl. Jean-Claude Gillet, *Animation. Der Sinn der Aktion*, Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles 1998.
- 53 »Herr Nolte, wie viel Unterschicht vertragen wir?«, Interview mit Paul Nolte, in: *P. M.*, online verfügbar unter: (<http://www.pm-magazin.de/a/herr-nolte-wie-viel-unterschicht-vertragen-wir>) (Stand Januar 2015).
- 54 Vgl. Fabian Kessl et al. (Hg.), *Erziehung zur Armut?: Soziale Arbeit und die »neue Unterschicht«*, Wiesbaden: VS Verlag 2007.
- 55 Vgl. Elijah Anderson, *Code of the Street. Decency, Violence and the Moral Life of the Inner City*, New York: W. W. Norton 1999.
- 56 Vgl. ebd., S. 69.
- 57 Vgl. ebd., S. 33.
- 58 Ebd., S. 97.
- 59 Vgl. Paul Willis, *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York: Columbia University Press 1981.
- 60 Vgl. Jean-François Lyotard, *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*, Bremen: Impuls & Association 1982.
- 61 Ebd., S. 60ff., für eine Kritik der Beispielauswahl vgl. Mark Terkessidis, »Die Differenz, die Gerechtigkeit, das Unbekannte. Über die Notwendigkeit, die Postmoderne zu redigieren«, in: *Text*, online verfügbar unter: (<http://www.text-revue.net/revue/heft-7/die-differenz-die-gerechtigkeit/text>) (Stand Januar 2015).
- 62 Ebd., S. 87.
- 63 Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (Hg.), *Mit Kompetenzrastern dem Lernen auf der Spur*, Stuttgart 2012, online verfügbar unter: (http://www.ls-bw.de/Handreichungen/pub_online/NLo4_Mit_Kompetenzrastern_dem_Lernen_auf_der_Spur.pdf/view) (Stand Januar 2015).
- 64 Ministère de l'Éducation nationale (Hg.), *Projet de loi pour la refondation de l'école*, Paris 2013, online verfügbar unter: (http://www.education.gouv.fr/cid66812/projet-loi-pour-refondation-ecole-une-ecole-juste-pour-tous-exigeante-pour-chacun.html#Faire_entrer%20%E2%80%99%C3%89cole%20dans%20%E2%80%99%C3%A8re%20du%20num%C3%A9rique) (Stand Januar 2015).
- 65 »Le socle commun de connaissances et de compétences«, online verfügbar unter: (<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>) (Stand Januar 2015).

- 66 Vgl. zum Begriff der Konstitution: Michael Hardt und Antonio Negri, *Declaration*, Argo-Navis 2012, S. 49ff.
- 67 Hartmut Rosa, »Leben lernen?! Der andere geheime Bildungsauftrag der Schule«, in: Wolfgang Enders (Hg.), *Lernen lernen – Wie stricken ohne Wolle?*, Weinheim und Basel: Beltz 2007.
- 68 Roland Barthes, *Fragmente einer Sprache der Liebe*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1984, S. 76.
- 69 Vgl. Gilles Deleuze, »Postskriptum über die Kontrollgesellschaften«, in: ders., *Unterhandlungen 1972-1990*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1993.

4. Schaffen

Auf einem der weniger erfolgreichen Alben des Rappers Kool Moe Dee – *Funke, Funke Wisdom* von 1991 – ist eine erstaunliche Zeile zu hören. Kool Moe Dee hatte sich auf seinen vorherigen Platten als ein durchaus typischer Vertreter des Consciousness-Rap gegeben, also als ein Musiker mit sozialem Bewusstsein. In seinen Predigten forderte er »die Brüder«, seine Hauptadressaten, nachdrücklich dazu auf, sich *knowledge* anzueignen. Je mehr Bildung, so meinte er, desto mehr Möglichkeiten, das eigene Leben zu verändern. 1991 hieß es jedoch plötzlich: »Knowledge ain't enough, you need funke funke wisdom«. Der Begriff *funke* ist nicht leicht zu übersetzen. Der Ausdruck *funky* wurde ursprünglich verwendet, um unangenehme Körpergerüche von schwarzen Menschen zu bezeichnen, und hatte teilweise eine durchaus rassistische Komponente. Später ging seine Bedeutung auf die Gerüche über, die entstehen, wenn die feiernde Menge im Club tanzt und schwitzt. In leicht abgewandelter Form wurde er schließlich der Name für einen (schwarzen) Musikstil. Es geht also um eine Art schmutzig-erregte, organische Weisheit, um alternative Wissensbestände und informelle Vermittlungszusammenhänge. Diese Weisheit erwirbt man nicht frontal-verbal, sondern indirekt-viszeral. Die Mutanten werden von etwas getroffen, dessen Auswirkungen sie zunächst einmal kaum verstehen. Grundlage ist das eigene Involviertsein. Man tut etwas, erzeugt mit anderen jenen Geruch, der wiederum das eigene Geschmacksurteil evoziert: Gut ist es nur, wenn es nach Funk riecht. Die Weisheit wäre also das organische Sensorium, das sich bildet, während man Geruch absondert und dabei lernt, wie man nach diesem urteilt und handelt.