

„I'm only a body doing a job“¹

Zur Bedeutung von Fragen im Lernprozess

Ursula Rogg

1. „Fragen ans Curriculum“ – Anmerkungen zum Titel

Der Tagungstitel gleicht einem Schild, das in zwei Richtungen zeigt: „Curriculum“ verweist auf Schule, Aufgaben und Strukturen, auf Steuerung und definierte Ziele. „Fragen“ hingegen kann sich auf alles richten, führt die Dimension größter Offenheit mit sich. Die Handlungsform „fragen“ setzt den Einzelnen in ein reflexives Verhältnis zur Welt und zu sich selbst. Unabhängig davon, ob nach dem Wetter oder dem Sinn des Lebens gefragt wird, ist durch den Akt des Fragens ein fragendes Subjekt gegeben, ein_e Fragende_r.

Fragende – zumindest jene, die gehört werden – sind *da*, genau wie die Fragen selbst: Als machtvolles Instrumentarium können Fragen auf Glauben und Wissen, auf Ordnungen und Regeln, auf Bestehendes und Utopisches, auf Zeiten, Räume, Gedanken, Werte und Zustände, letztlich auf alles zielen. Sie können vieles bewirken und durcheinanderbringen, und sie sind „Werkzeuge, mit denen interessierte Köpfe auf unerwartete Möglichkeiten hingewiesen werden“.²

Am Anfang der Tagungskonzeption stand für uns als Planungsteam das Interesse an der Frage und am Fragen: Zum einen in ihrer/seiner Bedeutung für Lernprozesse in der Schule, zum anderen in ihrem/seinem Zusammenhang mit Erkenntnispotenzialen künstlerischen Handelns; hier erscheint die Frage in einer spezifischen und vielleicht in ihrer offensten Form: Was bedeutet das Befragen der Dinge im Medium der Künste? Unsere Diskussion im Vorfeld der Tagung kreiste um die Aktualität „künstlerischen Forschens“ und darum, wie „künstlerische Wissensproduktion“ an der Schule aussehen und was sie für die Schule bedeuten könnte. An Universitäten und Institutionen im

¹ Zitat aus dem Film *High School* von Frederick Wiseman aus dem Jahr 1968. In der Schlusszene verliert die Schulleiterin den Brief eines ehemaligen Schülers, den er, eingezogen und nach Vietnam geschickt, von unterwegs schreibt. Sein Vermächtnis gilt seiner ehemaligen Schule, die ihm viel bedeutet hat. Den Satz „I'm only a body doing his job“ kommentiert die Schulleiterin: „Now, when you get a letter like this, to me it means, that we are very successful at Northeast High School. I think you will agree with me.“

² Postman, Neil; Weingartner, Charles: *Fragen und Lernen. Die Schule als kritische Anstalt*, Frankfurt am Main 1972, S. 91. Aus dem Amerikanischen übertragen v. Max Looser. Im Original: „Teaching as Subversive Activity, 1969, S. 60.“

deutschsprachigen Raum werden diese Begriffspaare in Bezug auf Methoden und Qualitäten aktuell viel diskutiert. Vorsichtig etablieren sich Kooperationen von Wissenschaftler_innen mit Künstler_innen; in Kolloquien und Graduierten-Kollegs kommen die beiden Berufsgruppen zu spezifischen Forschungsfragen zusammen und äußern Interesse daran, spezifische „Erkenntnispotenziale künstlerischer Arbeit“³ im wissenschaftlichen Kontext anzuerkennen und zu nutzen. Ein Promotionsformat wie der Ph.D., dessen Qualifikationskriterium in der Verschränkung eines „practice based research“ mit einem wissenschaftlichen Teil besteht, stellt gegenüber dem Wissen von „Praktiker_innen“ eine institutionelle Aufwertung dar. Die Dynamik dieses Diskurses ist so überraschend wie anregend, sodass wir uns gefragt haben: Warum sollte sich Schule da heraushalten?

2. „Fragen und Lernen“, 1969

„Nehmen wir einmal an, alle Lehrpläne, Curricula und Lehrbücher in den Schulen würden verschwinden; alle genormten Prüfungen – kommunale, staatliche und nationale – gingen verloren. Nehmen wir also an, daß das übliche Material, das in den Schulen die Ausbildung verhindert, einfach nicht existieren würde. Stellen wir uns weiterhin vor, man könnte diese ‚Katastrophe‘ in eine Gelegenheit verwandeln, die Relevanz der Schule zu erhöhen. Was würden Sie tun?“⁴

In Vorbereitung der Tagung haben wir uns mit einem Buch beschäftigt, das den Titel „Teaching as a Subversive Activity“ (deutsch: „Fragen und Lernen. Die Schule als kritische Anstalt“) trägt. Es stammt aus den 1970er Jahren und ist im Ton aktivistischer Dringlichkeit geschrieben. Seine Autoren Neil Postman und Charles Weingartner prangern das amerikanische Bildungssystem ihrer Zeit an, der Zeit des Vietnamkriegs, und schildern schulisches Lernen als Zu- und Abrichtung, als eine Praxis, die im praktischen Unterricht rigorose Mechanismen zur Folge hat. In präfigurierten Konditionierungsprozessen beherrschen systematisierte Dialoge zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen ein Lernen, das keine Bewegung kennt und keine Verbindung zu subjektiven Bedeutungen aufnimmt – weder was die Inhalte noch die Methoden der

³ Siehe einführenden Text zu „Fragen ans Curriculum“ in dieser Publikation.

⁴ Postman, N.; Weingartner, C., a. a. O., S. 91.

Vermittlung angeht. Sie finden jenseits von „sinnvollem und wirksamem Ausdruck“ statt und beschränken sich auf ein *Abfragen* vorgegebener Inhalte.

Das Interesse der Kinder und Jugendlichen, ihre individuelle Neugierde und Erfahrungswelt spielen in der Schule Postmans und Weingartners keinerlei Rolle, ebenso wenig wie offene Fragen und Aufgabenstellungen. Die Schule dient hier nur einem Zweck: Kinder auf ihre gesellschaftliche Aufgabe in postfordistischen Arbeitszusammenhängen vorzubereiten. Und so ist es nur konsequent, dass der Dialog zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen in diesem der Schilderung nach so zwanghaften System ohne jede Frage nach Sinn oder Bedeutung auskommen muss. Dieses Manifest entfremdeter Bildung wird über die Art der Frage und die Ordnung des Fragens plastisch dargestellt: Erstens: Lehrer_innen fragen und Schüler_innen antworten. Es werden zweitens nur Fragen gestellt, die *eine* richtige Antwort ermöglichen. Drittens muss diese mindestens einer Person, nämlich der/dem Fragenden/Lehrenden, bekannt sein.

Durch eine solche Konditionierung in Kombination mit einem Bildungsbegriff, der ausschließlich vorproduziertes (nach Postman und Weingartner zumeist irrelevantes) Wissen zu Bildung stilisiert, würden – so prognostizieren es die Autoren – aus Kindern „passive, gehorsame, dogmatische, engstirnige, autoritäre, unflexible und konservative Personen [...], die sich verzweifelt gegen Veränderungen wehren müssen, um ihre Illusion von Gewißheit aufrechterhalten zu können“.⁵ Welche dramatischen Konsequenzen daraus folgen können, schildern Postman und Weingartner im Einführungskapitel zu ihrem Buch „Teaching as a Subversive Activity“:

„Ist es möglich, dass Millionen von Menschen in Zukunft [...] immer weiter vom Ursprung der Macht entfernt sein werden? Menschen, denen immer weniger Gedanken zur Verfügung stehen werden und immer weniger Möglichkeiten zu sinnvollem und wirksamem Ausdruck? Könnte die daraus entstehende Frustration einer der Gründe für die zunehmende Anwendung von Gewalt als Ausdrucksform sein?“⁶

Diese visionären Fragen aus dem Jahr 1969 haben eine Aktualität gewonnen, die unheimlich ist. Es sind Passagen wie diese, warum wir uns trotz veränderter

⁵ Ebd., S. 292.

⁶ Ebd., S. 27.

Schulsituation heute mit diesem Buch auseinandergesetzt haben.

„Welches sind die notwendigen Bedingungen des Überlebens? Für Pflanzen, Tiere, Menschen? Welche dieser Bedingungen sind für alle Lebewesen notwendig?

[...]

Wer hat deiner Ansicht nach heute am meisten zu sagen? Wem? Wie? Warum?

[...]

Welches sind unter den heute populären Ideen die dümmsten und gefährlichsten? Warum? Woher kamen diese Ideen?

[...]

Welche anderen ‚*Sprachen*‘ besitzt der Mensch neben der, die aus Wörtern besteht? Welchen Funktionen dienen diese ‚*Sprachen*‘? [...] Kannst du eine neue Sprache erfinden? Wie würdest du dies anfangen?“⁷

„Menschen, denen immer weniger Gedanken zur Verfügung stehen, [...] und [die] immer weniger Möglichkeiten zu sinnvollem und wirksamem Ausdruck“ finden, setzen Postman und Weingartner ein „Curriculum der Fragen“ entgegen. Aus den oben angeführten Beispielen wird deutlich, dass es sich um offene Fragen handelt.

Angenommen, diese Fragen würden 20 Jugendlichen gestellt, wäre mit 20 unterschiedlichen Antworten zu rechnen; mit großer Wahrscheinlichkeit wären mehr und weniger anregende, begründete und sprachlich überzeugende darunter, kaum aber solche, die „falsch“ sein könnten. Mit jeder Anschlussfrage in der zitierten Reihe wird diese Eigenheit noch deutlicher, auch ist davon auszugehen, dass die Beteiligten ihre Antworten modifizieren oder erweitern würden. Interessen und Erfahrungen der Einzelnen sind für die Beantwortung solch offener Fragen unerlässlich und führen in offene Kommunikationsprozesse und damit in eine andere „Ordnung des Fragens“. Insgesamt werden damit die Lernenden anstelle des „Lernstoffs“ ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens gestellt.

Das Ziel, das damit verfolgt wird, nämlich den Einzelnen darin zu unterstützen, „eine aktiv forschende, flexible, kreative, innovative, tolerante und aufgeschlossene Persönlichkeit“ zu sein, die „Ungewißheit und Unentscheidbarkeit ohne Desorientierung standhält; die neue, sinnvolle Bedeutungen formulieren kann, um den Veränderungen in der Umwelt zu begegnen, die das individuelle und gemeinsame Überleben bedrohen“⁸,

⁷ Ebd., S 96 – 97.

⁸ Ebd., S. 293.

deckt sich – erfahrene Lehrer_innen und Vermittler_innen werden es bemerkt haben – mit der Konzeption aktueller Curricula. Sie zielen auf das Erlernen von Kompetenzen, ein Lernen also, wie man lernt:

„Die Vorstellung, man könne lebenslang ausschließlich von einem in Kindheit und Jugend erworbenen Wissensvorrat zehren, wird der Realität nicht mehr gerecht. Mehr als um die Vermittlung von Wissen geht es daher um die Entwicklung von Motivation, Interesse und Neugier und um die Fähigkeit, Informationen aufzunehmen, sie mit vorhandenen Kenntnissen zu vernetzen und gestaltend zu nutzen. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, das erworbene Wissen und Können auf neue Bereiche zu übertragen und eigene Ziele und Anforderungen in Schule, Beruf und Alltag zu nutzen.“⁹

Begründet wird diese Orientierung mit den Forderungen einer „von Globalisierung und fast unbegrenzter Verfügbarkeit von Informationen geprägte[n] Welt“¹⁰, für die man nach Postman und Weingartner „eine Haltung der Stabilität [...], aus der heraus man sinnvoll mit Veränderungen umgehen kann“¹¹, entwickeln müsse. Dies könne in „suchend-fragenden, bedeutungsherstellenden Prozessen“¹² geschehen. Mit einem zeitlichen Abstand von 46 Jahren ergänzen aktuelle Curricula, dass diese Prozesse an das anknüpfen sollten, was Kinder und Jugendliche an „Kenntnissen, Erfahrungen und Einsichten über sich, ihr eigenes Lebensumfeld und die Welt mitbringen“.¹³

Ist jetzt also alles gut?

3. Fragen als Problem: Wer fragt?

*Sprecher A: Wie spät ist es, Denise?
Sprecher B: Halb Drei.
Sprecher A: Vielen Dank.*

(Dialog)

*Sprecher A: Wie spät ist es, Denise?
Sprecher B: Halb Drei.
Sprecher A: Sehr gut, Denise!¹⁴*

⁹ Anhörungsfassung des Berliner Rahmen Lehrplans für die Jahrgangsstufe 1 bis 10, S. 4, online: http://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curricula_re_materialien/Rahmenlehrplanprojekt/anhoeerung/plan/1_Teil_A_Anhoerungsfassung_vom_28.11.2014.pdf (zuletzt geöffnet am 16.02.2015).

¹⁰ Postman, Neil; Weingartner, Charles: Fragen und Lernen. Die Schule als kritische Anstalt, Frankfurt am Main 1972, S. 91.

¹¹ Postman, N.; Weingartner, C., a. a. O., S. 293.

¹² Ebd.

¹³ Anhörungsfassung des Berliner Rahmen Lehrplans, a. a. O.

¹⁴ Klaus Holzkamp zitiert diese Dialoge, um den „erziehungsförmigen“ Charakter schulischer Frage-Antwort-Folgen zu illustrieren. „Erziehungsförmig“ bedeutet für ihn, dass ein Ziel verfolgt wird, das jenseits des verhandelten Gegenstands liegt. Hier besteht es im (unverhältnismäßigen) Lob von Denise,

Wer Jugendliche je in ihrer Not erlebt hat, „selbstständig und interessebasiert“ eine Forschungsfrage zu entwickeln,¹⁵ weiß, wie schwer dies den Schüler_innen der oberen Jahrgangsstufen fällt. Wer je dem Fragedrang von Kleinkindern in ihrer „Warum – Phase“ Paroli bieten musste, hat eine Ahnung davon, wie viele forschende Fragen Kinder bewegen. Warum, wie und wann verlernen die Kinder das unbekümmerte Fragen? Es ist nicht zu übersehen, dass zwischen dem Forscherdrang von Kindern und dem nicht-mehr-fragen-Können (oder nicht mehr fragen-Wollen) von Jugendlichen viel Erfahrungszuwachs, Entwicklung und Prägung – und einige Jahre Schulzeit liegen. Eine Zeit, in der die Rollenfrage auch die Fragerrolle definiert:

„Der Lehrer ist nicht dazu da, Fragen zu beantworten, sondern Fragen zu stellen. Dies mag paradox erscheinen, sofern man naiver Weise meint, Schüler müssten, wenn sie etwas lernen wollen, doch viele Fragen haben, deren Beantwortung oder Klärung Sache des Lehrers sei. [...] Schülerfragen [sind] hier tatsächlich nur im durch die Lehrerfragen gesteckten Rahmen, eben als Rückfragen o. ä. halbwegs geduldet [...]“¹⁶

Der Psychologe Klaus Holzkamp geht in seinem Essay „Lehren als Lernbehinderung?“ dem Phänomen einer „defensiven Lernaktivität“ nach. Damit bezeichnet er eine Verhaltensweise bei Schüler_innen, die trotz der geänderten Curricula an fast allen Oberschulen zu beobachten ist. Hat sie möglicherweise mit der eingeschränkten Fähigkeit, Bereitschaft oder Möglichkeit zu tun, wirkliche Fragen zu formulieren und an deren Antworten zu arbeiten?¹⁷ Holzkamp untersucht Mechanismen, die im Unterricht das inhaltlich interessierte Fragen von Schüler_innen unterbinden könnten. Zur Art der Frage schreibt er:

„[...] vorauswissende Fragen erzeugen Langeweile und Renitenz. In der Schule hat man es mit abgeschlossenen Problemen zu tun, wenn der Eindruck entsteht, der Lehrer wisse immer bereits die Antwort auf seine Fragen.“¹⁸

Abgeschlossene Probleme sind nach Holzkamp solche,

die erwartungsgemäß die Frage „richtig“ beantwortet. Vgl. Holzkamp, Klaus: Lehren als Lernbehinderung? Vortrag, gehalten auf dem schulpolitischen Kongreß der GEW Hessen, „Erziehung und Lernen im Widerspruch“, am 03.11.1990 in Kassel. Veröffentlicht in: Forum Kritische Psychologie 27, Hamburg 1991, S. 5 – 22.

¹⁵ Neuere Prüfungsordnungen etwa für den MSA oder die 5. Prüfungskomponente sehen das vor.

¹⁶ Holzkamp, K., a. a. O., S. 13.

¹⁷ Dazu auch Louis Camnitzer: „In der Schule werden uns Antworten auf Fragen beigebracht, die sich andere gestellt haben“. Zitiert aus dem Begleitheft zu „Kreativitätsübungen*“, einer Ausstellung in der Galerie für zeitgenössische Kunst Leipzig, 18.10.2014 bis 01.02.2015.

¹⁸ Holzkamp, K., a. a. O., S. 12ff.

„[...] für die es eine eindeutige, endgültige Lösung gibt, die dem Lehrer bekannt ist. Dies schließt aber ein, dass der fragende Lehrer sich für das, was ich als Schüler über das zur Frage stehende Problem weiß, meine, mir gedacht habe, prinzipiell überhaupt nicht interessieren kann [...]. Ich kann mit meiner Antwort dem Lehrer grundsätzlich nichts sagen, was für ihn irgendwie neu und wichtig sein könnte, indem es zur Klärung des Problems auch für den Lehrer beiträgt. [...] So habe ich keinen vernünftigen Grund, mich der Sache zuzuwenden, die der Lehrer angesprochen hat. Vielmehr ist es für mich allein funktional, mich dem Lehrer zuzuwenden, um herauszufinden, welche Antwort er jeweils ‚hören‘ will. Ist mir dies gelungen, so ist damit für mich auch das Problem ‚erledigt‘. Es gibt keine offenen Fragen mehr.“¹⁹

Offene Fragen jedoch sind der Treibstoff jeden Lernens. Die Konfrontation mit abgeschlossenen Problemen degradiert Schüler_innen zu Proband_innen und kreiert ein an sich unglaubliches Szenario. In einem solchen Fake wird auch erzieherisches Lob, wie das von Denise im Dialogbeispiel zu einer faulen Währung im schulischen Wettbewerb; es macht gerade die klugen Schüler_innen skeptisch. Gravierender aber ist, dass die darin verborgenen Kontrollinteressen der Lehrer_innen ein Tun *an sich* verhindern oder zumindest erschweren. Damit unterbinden sie, dass Schüler_innen Handlungen entwickeln, die „nur“ sich selbst genügen, die keinen „darüber liegenden“ oder „darin verborgenen“ Erziehungsanspruch bedienen. Es sind dies genau die Handlungen, die auf Erkenntnis und Ästhetik zielen.

Eine solche, sich selbst genügende Handlung kann es sein, einem Klavierspiel zuzuhören. Holzkamp schildert eine Episode aus seiner eigenen Schulzeit: Zufällig konnten er und einige Mitschüler_innen einem Klavierkonzert beiwohnen. Nach der Schule hatte sich der Musiklehrer an den Flügel der Aula gesetzt und spielte klassische Musik. Holzkamp und ein paar gelangweilt herumstromernde Schüler_innen waren der Musik verstoßen gefolgt.

„An diesem Tage nun hörten wir [...] vom Flur her Klavierspiel, das offensichtlich von unserem Lehrer stammte. Wir gingen [...] zurück, setzten uns leise in die letzte Reihe und hörten zu. Der Musiklehrer spielte im Wintermantel in überzeugender Weise alle vier Balladen von Chopin. Als er geendet hatte, und wir – diesmal nicht höhnisch, sondern eher zaghaft-verlegen – Beifall klatschten, blickte er erstaunt hoch: Ach, ihr seid ja noch da. – In der nächsten Musikstunde sagten wir zu ihm, wir hätten ja keine Ahnung gehabt, dass er so Klavier spielen könne, das sei schön gewesen, und er solle doch wieder was spielen. Er spielte, und wir kamen darüber ins Gespräch. Von da an hatten wir keinen Musikunterricht mehr, erfuhren dafür aber viel Wichtiges und Eindrucksvolles über Musik. Für mich kann ich sagen, dass dadurch mein Verhältnis zu

¹⁹ Ebd.

Musik bis heute wesentlich mitbestimmt wurde.“²⁰

Diese Situation, in der der Musiklehrer als Musiker erlebt werden konnte und die Schüler_innen seinem Spiel „interesselos“ folgen durften, bezeichnet Holtzkamp als „Sternstunde“ seiner Lernbiografie. Der veränderte Zugang zur Musik beruht hier auf Freiwilligkeit, Beiläufigkeit und dem Gefühl, etwas entdeckt zu haben – und wird damit für ihn zum Glücksfall. Bedingung dafür ist die Wahrnehmungsfähigkeit des Einzelnen, darauf gründet sein Erleben. Und offenbar ist er damit nicht allein, im geschilderten Beispiel schließt sich an das Hören der Musik ein Austausch der Schüler_innen mit dem Lehrer an, die dieses Erleben teilen konnten: „und wir kamen darüber ins Gespräch.“

In diesem Lernszenario finden Wahrnehmen und Sprechen über Musik statt ohne „Arrangements des Aufrufens, Abfragens, Kontrollierens, Zensierens“. Es wurden keine „unthematischen Schwierigkeiten“ aufgebaut und die Schüler_innen damit nicht von dem abgelenkt, „worum es eigentlich doch gehen soll“²¹; „Bewältigungsprobleme“, wie Holtzkamp die „Arrangements des Aufrufens, Abfragens, Kontrollierens und Zensierens“ nennt, kommen in diesem Lernszenario nicht vor. Sie mögen dem Bedürfnis nach Sicherheit geschuldet sein, einem Bedürfnis, erworbenes Wissen zu bemessen, zu vergleichen, nachzuweisen – offenbar stehen sie aber dem eigentlichen Lernen und damit der Zielsetzung von Schule entgegen. Das Beharren auf „unthematische Ablenkungen“²² fordert „widerständiges Lernen“²³ aufseiten der Schüler_innen heraus. Es ist dies ein in sich gebrochenes, halbherziges und ineffektives Lernen, alles in allem ein Täuschungsmanöver: „Da hier zwar irgendwie und irgendwas gelernt, aber darin den gestellten Lernaufforderungen nach wie vor ausgewichen wird“, wurde „interessiert-anforderungsgemäßes Lernen“²⁴ grundsätzlich nur vorgetäuscht. Bedenkt man den Aufwand und die Energie, die von allen Seiten in dieses Szenario einer „Lernbehinderung“ (Holtzkamp) eingehen, versteht man ohne Weiteres die Müdigkeit an

²⁰ Ebd., S. 16.

²¹ Holtzkamp übersetzt Jean Lavé, dessen Beobachtungen aus dem Mathematikunterricht hier zitiert werden; Aus: Jean Lavé, *Cognition in Practice. Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge 1988. Vgl. ebd., S. 17.

²² ... wie sie sich beispielhaft durch das Zitat am Kapitelbeginn illustrieren lässt. Hier wird Denise einmal als Subjekt wahrgenommen, das eine Antwort gibt, die sich an der Sache orientiert. Im zweiten Dialog wird Denise mittels des völlig unangebrachten, weil von der Sache wegführenden Lobs (das in Wirklichkeit ein paternalistischer Akt und damit eine Ermächtigungsgeste darstellt), zum Erziehungsobjekt degradiert.

²³ Ebd.

²⁴ Ebd., S. 14.

unseren Schulen.

Ganz anders also dieses unmittelbare Handeln, ein ergebnisoffenes Lernhandeln, das dem Interesse an einer Sache folgt: Niemand weiß zu Beginn des informellen Gesprächs, das sich am Klavierspiel des Lehrers entzündet hat, wohin es führen wird, auch wenn man annehmen darf, dass der Musiklehrer zwischen falschen und richtigen Annahmen unterscheiden und faktisches wie methodisches Wissen vermitteln kann. Spielend, praktizierend initiiert er ein Lernen jenseits von „Lernbehinderung“ (durch die Lehrer_innen) und Widerständigkeit (vonseiten der Schüler_innen), ein Lernen, das vom Wahrnehmen und Staunen ausgeht und eventuell ein Nachmachenwollen zur Folge hat. In jedem Fall ergab sich daraus der Impuls zu einem subjektiven Frage- und Lernhandeln.

Im Prozess wie im Ergebnis kann sich im Idealfall das ergebnisoffene ästhetische Handeln einstellen – ein Handeln, dessen Regeln vielfältig bleiben und immer wieder neu bestimmt werden können (nicht nur von den Lehrer_innen, sondern von allen am Prozess Beteiligten).

Ist es denkbar, dass künstlerischen Prozessen diese Qualität in besonders hohem Maß zu eigen ist? Sind es solche Annahmen und Beobachtungen, die Künstler_innen als „neue Lehrer_innen“ im Kontext kultureller Bildung interessieren und die ihrerseits Interesse auslösen?

Nach meiner Beobachtung bringen Künstler_innen ihre eigenen Denkweisen, ihr Können und auch die Artikulation ihrer Akzeptanzgrenzen stärker in den Unterricht ein als Lehrer_innen es tun. Oft fällt der Begriff „professionell“, wenn es um ihre Methoden und Ergebnisse in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen geht – und doch machen sie sich angreifbar: Sie irritieren und müssen ihr Tun infrage stellen lassen. Wie das zusammenpassen kann, lässt sich nur über das gemeinsame Handeln beantworten: Sobald die Schüler_innen Gelegenheiten zu einem produktiven Tun erhalten, können sie zu Koproduzent_innen in einem realen Prozess werden. Nicht alle mögen dies in jedem Prozess werden, aber jede/r erhält dazu Gelegenheit.

Erst wenn der Prozess für alle Beteiligten geöffnet und, nach Holzkamp, die „Warte der Unangreifbarkeit“ vonseiten der Lehrperson (gleich welchen Berufsstandes) aufgegeben wird, kann interessebasiertes, sachorientiertes Lernen stattfinden. Erst dann werden echte Fragen möglich: Fragen, die sich an einem gemeinsamen Interesse entzünden, welches wiederum Prozesse initiiert, deren Verläufe und Ergebnisse nicht von

vornherein feststehen oder „unthematische Ablenkungen“ darstellen.

Das hat viel mit der „Lehrperson“ selbst zu tun. Man kann niemanden bilden, das muss jede_r Einzelne selbst übernehmen. Aber man kann die Anlässe, die es zur Bildung braucht, schaffen, und diese müssen glaubwürdig sein. Die Person, die einen solchen Anlass ermöglicht, muss ihrem Gegenüber glaubwürdig begegnen können. Der Grund, warum und wie sie bestimmte Dinge praktiziert, erforscht und immer wieder tut, muss überzeugen können, auch wenn dies nicht (sofort) verständlich ist. Und die Frage, warum ein_e Schüler_in etwas von dieser Person lernen kann, muss sich beantworten lassen – durch Zusehen, durch Fragen und am besten in der gemeinsamen Arbeit.

Mit der Entscheidung, sich gemeinsam einem Gegenstand in einem ergebnisoffenen Prozess zuzuwenden, gehen alle Beteiligten ein Risiko ein, nämlich jenes, sich auf nicht gesichertes Terrain zu begeben (Beispielsweise: „Erfinden Sie mit den in Schule zur Verfügung stehenden Mitteln eine Lebendfalle für Biberweibchen im Oderbruch.) Lassen sich die Beteiligten auf das Risiko ein, wird sich ihr Status verändern: Sie können zu Koproduzent_innen in einem spannenden Prozess werden, der seine Spannung durch seine Notwendigkeit und durch die Möglichkeit erhält, der gestellten Herausforderung nicht gewachsen zu sein. Es geht also nicht (mehr) um die Testversion eines Problems, sondern um die wesentlichen Fragen: Schaffe ich das? Wie? Und wo finde ich Hilfe? Es geht um Methoden des Forschens und Formen des Handelns, es geht um ein tatsächliches Problem. Auf der Grundlage und mit dem Interesse an einem gemeinsamen Problem können Künstler_innen und Lehrer_innen von potenziellen Gegner_innen zu Kooperationspartner_innen von Schüler_innen werden.

4. Was sollten wir wissen? Was müssen wir können? Wie könnten wir es lernen?

Wenn Schule auf das Leben vorbereiten soll, sollte man sich ansehen, welche Bedingungen und Eigenschaften das Leben hier und jetzt ausmachen. Die Ökonomie unserer postindustriellen Gesellschaft verlangt ein Maximum an Flexibilität und Selbstmanagement. Der Aufbruch ins Unbekannte, der seit jeher zur Adoleszenz gehört, dient auch heute der Suche nach Herausforderung, Lebensaufgabe und Verbündeten; diese an sich empfindliche und individuelle Suche macht sich heute allerdings ein System zunutze, das dazu aufruft, „Bestehendes gerne zurückzulassen, Deregulierungen

und Prekarisierungen zu akzeptieren und jedenfalls ständig beweglich und bereit zu sein“.²⁵

Die ersehnte Freiheit verwandelt sich, mit einem solchen Anspruch verbunden, leicht vom Versprechen zum Zwang; Freiheit ist in der Logik ökonomischer Systeme zur Dienerin eines Marktideals geworden, das auf Kreativität, Innovation und der ambitionierten Überidentifikation des Einzelnen mit seiner Aufgabe gründet. Im Bemühen – oder in der Vergeblichkeit – mit der Ideologie permanenter Selbstoptimierung Schritt halten zu können, mag eine der Gefahren liegen, aus der sich die von Postman und Weingartner beschriebene Frustration nährt: Zu mächtig durchsetzt der Anspruch des Innovativen, Kreativen und Authentischen heute zu viel von dem, was dem Einzelnen nah, vertraut und bedeutungsvoll ist – Beziehungen, Körper, Codes und Zeichen; die Entfernung zum „Ursprung der Macht“, die „Verfügbarkeit von Gedanken“ und die Möglichkeiten „zu sinnvollem und wirksamen Ausdruck“ sind in einer seltsamen Weise in unbestimmbare Ferne und gleichzeitig in uns hineingewandert. Dort wirken sie – und zwar weniger als befreite Möglichkeitsräume als vielmehr als inkorporierte Kontrollinstanzen, werden aus uns selbst heraus wirksam, treiben uns an und nötigen uns zur Verausgabung; wir folgen diesen Dynamiken und kämpfen gleichzeitig dagegen an. Aus dieser seltsamen Ambivalenz heraus, aus diesem Widerstreit von Energien also, muss man fragen: Worauf zielt Bildung als Vorbereitung auf das Leben heute?

Der Bildungsforscher Erich Ribolits definiert Bildung als die Befähigung, „sich gegenüber den aus den aktuellen Machtverhältnissen resultierenden Systemzwängen der Gesellschaft behaupten zu können“. In diesem Sinn Gebildete könnten sich „gegen die totalitäre Ausrichtung des Lebens an einer möglichst erfolgreichen Performance in Arbeit und Konsum stellen“.²⁶

Wie kann das aussehen? Wer kann das tun? Bietet das gemeinsame Schulemachen von Lehrer_innen und Künstler_innen²⁷ tatsächlich Potenzial, um eine solche

²⁵ Erich Ribolits in: Dzierzbicka, Agnes; Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Wien 2006, hier zitiert nach: Sternfeld, Nora: Segeln, in: schnittpunkt, Jaschke, Beatrice; Sternfeld, Nora (Hrsg.): educational turn, Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Wien 2012, S. 117 – 127, S. 117ff.

²⁶ Ebd.

²⁷ Zu verstehen als einer „Allgemeinbildung im Medium der Künste“, so formuliert vom Rat für Kulturelle Bildung, in: Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.): Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung, Bd. 1., Essen 2014.

Selbstbehauptung zu fördern?²⁸ Welche Qualitäten kann Kulturelle Bildung für sich beanspruchen, die sich von Bildung als einem „Bereich per se, in dem die Voraussetzungen für den Wettbewerb geschaffen werden“²⁹, aktiv absetzen? Wenn von „Prinzipien [...] wie Teilhabe und Partizipation, Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit, Interessensorientierung und Freiwilligkeit sowie Öffentlichkeit und Anerkennung“³⁰ die Rede ist, erinnert diese Häufung von Versprechen an genau jene Ökonomien, gegen deren Macht die erworbene Bildung schützen soll. Definieren wir Kulturelle Bildung also nicht weiter mittels Worthülsen genau jener neoliberalen Ordnungen, gegen die sie stark machen soll! Fragen wir lieber nach Kompetenzen, die gegen eine solche „totalitäre Ausrichtung des Lebens“ wirken können. Zur Verdeutlichung, wie eine kritische – und tatsächlich kreative – Haltung den genannten Tugenden wie „Partizipation, Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit“ spottet, möchte ich ein literarisches Beispiel anführen. In ihrem Roman „Die Brücke zum goldenen Horn“ schaut Emine Sevgi Özdamars Protagonistin auf das damals noch geteilte Berlin und auf Istanbul, als wären die beiden Städte Bilder einer Inszenierung. Die Protagonistin lernt Deutsch, indem sie die Schlagzeilen der Tageszeitungen wie Theatertexte auswendig lernt und experimentierfreudig anwendet:

„Ich konnte kein Wort Deutsch und lernte die Sätze, wie man, ohne Englisch zu sprechen, „I can't get no satisfaction“ singt. Wie ein Hähnchen, das Gak gak gak macht. Gak gak gak konnte eine Antwort sein auf einen Satz, den man nicht hören wollte. Jemand fragte zum Beispiel ‚Niye böyle gürültüyle yürüyorsun?‘ (Warum machst du soviel Krach, wenn du läufst?), und ich antwortete mit einer deutschen Schlagzeile: ‚Wenn aus Hausrat Unrat wird.‘“³¹

²⁸ Der Austausch von unterschiedlichem Wissen – Wissen, das auf unterschiedliche Weise erworben, genutzt und vermittelt und welches unterschiedlich repräsentiert wird – ist nur einer, aber ein wesentlicher Aspekt von Kultureller Bildung an der Schule. Er gründet auf der Zusammenarbeit von Menschen, deren Blick auf Gegenstände, Herangehensweisen und Bewertungen von Lernvorgängen unbedingt uneinheitlich ist. Für dieses Projekt der Zusammenarbeit in Unterschiedlichkeit hat die KontextSchule bislang vier Jahrgänge von Künstler_innen-Lehrer_innen-Teams unterstützt, begleitet und weitergebildet.

²⁹ Terkessidis, Marc: Interkultur, Berlin 2010, S. 62. Terkessidis bezieht sich hier auf das Schröder-Blair-Papier von 1999, in dem Bildung und (staatliche?) Sicherheitspolitik folgendermaßen komprimiert werden: „Zugang zu Bildungsmöglichkeiten und lebenslanges Lernen stellen die wichtigste Form der Sicherheit in der modernen Welt dar. Die Regierungen sind deshalb dafür verantwortlich, einen Rahmen zu schaffen, der es den Einzelnen ermöglicht, ihre Qualifikation zu steigern und ihre Fähigkeiten auszuschöpfen.“ (www.glasnost.de/pol/schroedterblair.html. Stand August 2009)

³⁰ Dazu Reinwand, Vanessa-Isabelle: Künstlerische Bildung – ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung, in: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang Handbuch Kulturelle Bildung, München 2012, S. 108 – 114.

³¹ Özdamar, Emine Sevgi: Sonne auf halbem Weg, Die Istanbul Trilogie, Köln 2006, S. 441.

Der/die Leser_in erfährt mit und über die Figur eine besondere Art des Weltzugangs; wenn die bestehenden Ordnungen in Fabrik und „Frauenwonaym“ nicht mit den Erfahrungen und Entdeckungen der Protagonistin in Einklang zu bringen sind, können nur Worterfindungen, neue Wortbedeutungen oder eigenwillige Deutungsmuster helfen, die unterschiedlichen Welten und ihre Bedeutungen wieder in einer Person zu vereinen. Als Leser_in folgt man einem Prozess, in dem das sperrige Verhältnis zwischen den Forderungen der neuen Umwelt (= die Welt der Leser_in) und der Reaktion der Protagonistin (= die Figur und Sprache der Leser_in) nicht nur beschrieben, sondern erfahrbar wird. Lesend und schmunzelnd identifiziert man sich zunehmend mit den Wahrnehmungsweisen und -logiken (so z. B. den Spracherfindungen) der Figur. Damit entsteht wie von selbst ein Abstand zu den (kulturellen) Anforderungen, die an die Protagonistin herangetragen werden – und darüber hinaus auch ein Abstand zu den eigenen Wahrnehmungen, Bewertungen und Logiken. Lesend folgen wir einer besonderen, uns neuen Art des Fragens, Ausprobierens und Eroberns – und machen überraschende, differente Erfahrungen, die wiederum zu einer inneren Distanz gegenüber Normen, Sichtweisen und sich selbst führen können; es ist eine Distanz, die auf verwirrende Art befreiend wirkt.

Um Erfahrungen solcher Art könnte es gehen, wenn vom „Potenzial der Differenzerfahrung“ die Rede ist. Carmen Mörsch hat in einem ihrer Essays den Begriff der Widerborstigkeit³² in die Debatte um Bildungsziele eingebracht. Widerborstigkeit – ein besonderes Potenzial Kultureller Bildung – lässt sich mit kritischer Haltung übersetzen, mit Nachfragen, Abstand nehmen, mit Verlangsamung bis zu Lähmung, mit „in Alternativen denken“. Widerborstigkeit, so Mörsch, „betont das Potenzial der Differenzerfahrung beim Bilden mit Kunst und setzt dem Effizienzdenken die Aufwertung von Scheitern, von Suchbewegungen, von offenen Prozessen und offensiver Nutzlosigkeit als Störmoment entgegen“. Mörsch plädiert für Räume, in denen „so scheinbar selbstverständlich Positives wie die Liebe zur Kunst oder der Wille zur Arbeit hinterfragt werden und eine Diskussion darüber in Gang kommen kann, was für wen eigentlich das gute Leben sei“.³³

³² Mörsch, Carmen: Glatt und Widerborstig: Begründungsstrategien für die Künste in der Bildung, in: Gaus-Hegner, Elisabeth; Schuh, Claudia (Hrsg.): Netzwerke weben – Strukturen bauen. Künste für Kinder und Jugendliche, Oberhausen 2009, S. 45 – 59; S. 54.

³³ Ebd.

Die Frage nach dem „guten Leben“ hat also nach wie vor mit dem Fragenstellen (können), dem gemeinsamen Handeln und Erleben und dem Befragen von Kontexten sowie mit erweiterten Fremd- und Selbstbildern zu tun. Die Zusammenarbeit von Lehrer_innen und Künstler_innen könnte eine Erweiterung bestehender Lehrer_innenbilder begünstigen. Auch heute müssen wir uns – egal, welchem Berufsstand wir angehören – fragen, ob wir Fragen stellen, die sowohl „das Interesse des Lernenden als auch seine Lernkapazität steigern“³⁴ können und „ihm helfen, das Lernen lustvoll zu erleben“³⁵. Postman und Weingartner fordern im Resümee ihres Buches relevante Fragen und die Einführung einer Regel, die ich mit einer kleinen Abweichung zitiere, weil ich denke, sie könnte auch heute Schule tatsächlich verändern: „Verbieten Sie den Lehrenden, Fragen zu stellen, auf die sie die Antwort bereits wissen.“

³⁴ Das hieße zum Beispiel „wird der Schüler Nachforschungen anstellen müssen, um Antworten zu bekommen? (Weitere Fragen stellen, Ausdrücke klären, Beobachtungen machen, Daten einordnen usw.), vgl. Postman, N.; Weingartner, C., a. a. O., S. 192 ff.

³⁵ Das heißt zum Beispiel „Werden die Fragen dem Schüler helfen, seine Fähigkeit, sich anderen Menschen zu nähern, vergrößern?“, vgl. ebd.