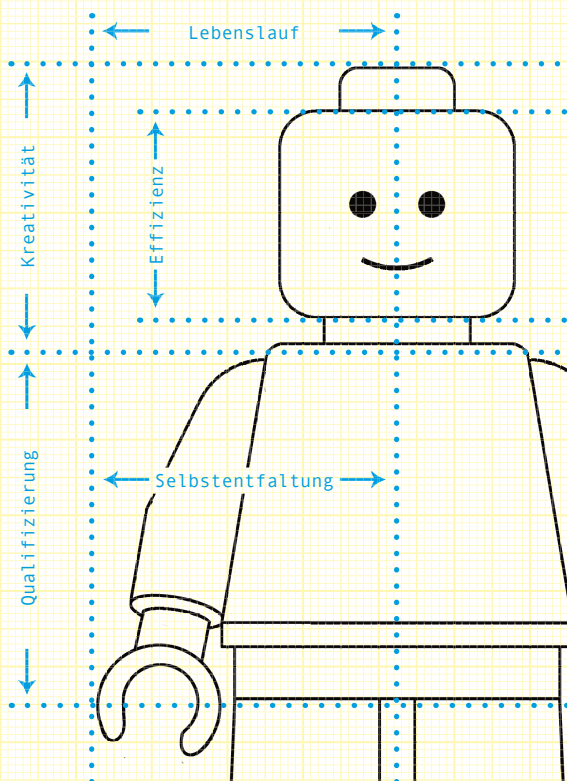


Magdalena Taube und
Krystian Woznicki (Hg.)

Modell Autodidakt



Modell Autodidakt



Dieses Buch ist ein Projekt des Berliner Gazette e. V. und wurde von der Rosa-Luxemburg-Stiftung gefördert.

Modell Autodidakt

Herausgegeben von Magdalena Taube und Krystian Woznicki

ISBN 978-3-938714-17-1

1. Auflage

Druck und Bindung: Tešínská tiskárna, Tschechien

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Genehmigung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2011 Panama Verlag, Berlin

Besuchen Sie uns im Internet: www.panama-verlag.de

Inhalt

Einleitung		5
Magdalena Taube und Krystian Woznicki		
Kein Malen nach Zahlen		
Florian Cramer	Basteln ist die beste Bildung	14
Ruth Sonderegger	Blasse Überväter	19
Peter Glaser	Im Twitter-Stream ist kein Platz für Frontalunterricht	24
Thomas Krüger	Immer im Dialog	27
Helmut Draxler	Zwiespältige Emanzipation	32
Wozu noch Schule?		
Susanne Stövhase	Gemeinsam sitzenbleiben	40
Alain de Botton	Schule des Lebens	45
Udo Lindner	Die Turnhalle ist das beste Klassenzimmer	52
Benjamin Pfeifer	Die Schule und ich: Strategien gegen Architektur	56
Mark Terkessidis	Gemeinsame Zukunft	61

Kulturtechnik für alle!

Heike Hennig	Mit Leib und Laptop	68
Fran Ilich	Schreiben ist Leben ist Lernen	72
Alexander Karschnia	Wir lernen hier und jetzt	75
Tom Holert	Kunst und die Politik des Wissens	81
Manuel Bonik	Kultur ohne Technik?	90

Offline war vorgestern

Konrad Becker	Suchen, spielen, lernen	98
Eckhard Hammel	Geheimniswelten entschlüsseln	102
Geert Lovink	Wir müssen die Uni gemeinsam wachküssen	106
Wolfgang Neuhaus	Tschüss E-Learning, hallo Community-Education	112
Federico Ferrari	Jeder Gedanke braucht einen Körper	119

Epilog

Jens Badura	Widerstand im Hamsterrad	126
Zu den Autorinnen und Autoren		136
Danksagung		143

Einleitung

Ganz egal, ob Wirtschaftskrise oder Konjunkturtief: Im Zweifelsfall wird in Bildung investiert. Bundeskanzlerin Angela Merkel wird nicht müde, das zu betonen. Doch wir zweifeln: Wie viel Geld wird die Politik noch fließen lassen, bevor im gesellschaftlichen Diskurs bestimmt wird, was dieses Geld überhaupt bewirken soll? Wer gestaltet eigentlich die »Bildungsrepublik Deutschland« (Merkel)? Beim Nachdenken über Bildung wird klar: Die Politik schafft es nicht, über den Tellerrand der Wirtschaft hinauszublicken. Doch können die von der Wirtschaft propagierte Selbstständigkeit, Mobilität und Flexibilität tatsächlich eins zu eins auf Bildung und Bildungsprozesse übertragen werden? Diese Fragen bildeten den Hintergrund, vor dem die *Berliner Gazette* (berlinergazette.de) 2010 ihren Jahresschwerpunkt »Bildung« durchführte. Besonders wichtig war uns, Theorie und Praxis zusammenzubringen – wir wollten nicht nur anregen, über Innovationen im Bereich der Bildung nachzudenken, sondern diese Formen auch in der Praxis ausprobieren. Darum möchten wir an dieser Stelle neben den Inhalten dieses Sammelbandes gerade auch den Kontext vorstellen, in dem *Modell Autodidakt* entstanden ist.

Zeitungsmachen als Bildungsprozess

Wir leben und arbeiten in einer Ära, in der sich die klassische Zeitung vom Papier löst und bisweilen ausschließlich im Internet erscheint. In diesem historischen Moment macht es sich die aus dem World Wide Web entstandene *Berliner Gazette* zur Aufgabe, neue Produktionszusammenhänge zu erschließen. Wir konzentrieren uns auf ein klassisches Zeitungsressort, das Feuilleton. Wirtschaft, Politik und Sport fallen nicht unter den Tisch, sondern fließen in den offenen Kulturbegriff des Feuilletons. Gleichzeitig erweitert die *Berliner Gazette* die klassische Zeitung um neue Ressorts wie Symposium und Seminar. Im Zuge dessen öffnet sich die Redaktion und wird zum (halb)öffentlichen Veranstaltungsort. Hier entstehen die Inhalte kollaborativ, jenseits der üblichen Grenzziehungen zwischen LeserInnen, AutorInnen und RedakteurInnen. Das Schreiben steht im Mittelpunkt. Wir sehen in dieser Kulturtechnik eine wichtige Grundlage für aktive Bürgerschaft und gesellschaftliche Partizipation und fragen: Wie verändert sich das Schreiben (und Veröffentlichen) im Zeitalter der Digitalisierung? Wie verändern sich im Zuge dessen aktive Bürgerschaft und gesellschaftliche Partizipation?

Die Veränderungen stehen im Zeichen der Schlagworte *social*, *mobile* und *hybrid*. Wir schreiben zusehends vernetzter, mit anderen Menschen und Texten (*social*); wir schreiben immer häufiger von unterwegs (*mobile*); und wir schreiben immer offener im

Dialog mit Fotos, Videos und Sounds (*hybrid*). Man muss noch ein Schlagwort ergänzen: *mass*. Immer mehr Menschen schreiben und veröffentlichen. Experten sprechen von einer Explosion des Schreibens zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Wir begreifen diese unterschiedlichen Prozesse als die Neubestimmung des Schreibens. Die *Berliner Gazette* dient uns als Experimentierfeld, auf dem wir mit einem generationenübergreifenden Ansatz versuchen, zwei unterschiedliche Lager in einer Zielgruppe zu verbinden. Einerseits so genannte *digital natives*: Personen, die in eine Welt hineingeboren worden sind, in der die Nutzung digitaler Technologien wie dem Internet alltäglich ist. Andererseits so genannte *digital immigrants*: Personen älteren Jahrgangs, die die Digitalisierung der Gesellschaft nicht selbstverständlich finden. Die *digital natives*, die mit der klassischen Zeitung kaum mehr etwas anfangen können, und die *digital immigrants*, die sich die digitale Sphäre mit der originalen Übersetzung einer vertrauten Institution (Zeitung) erschließen – beide Personengruppen werden mit dem Angebot einer neuartigen Zeitung gleichermaßen angesprochen.

Für den Jahresschwerpunkt »Bildung« diente die *Berliner Gazette* als Plattform, über die sich AutorInnen und LeserInnen im vernetzten Dialog über Bildung verständigen und selbst (weiter)bilden konnten. Die traditionelle Aufgabe der Zeitung wurde dabei neu definiert, als ein Bildungsauftrag »von unten« sozusagen: Jugendliche und Erwachsene machen auf

Augenhöhe Zeitung – Zeitungmachen als Bildungsprozess. Alle Ressorts unserer Zeitung wurden im Rahmen des Jahresschwerpunkts miteinander vernetzt. Auf diese Weise wurden im Zuge von zahlreichen Projekten so unterschiedliche Bildungsformate (oder Bildungszusammenhänge) wie Feuilleton und Seminar, Symposium und Anthologie miteinander verbunden, was uns eine einmalige Vernetzung von Bildungsprozessen ermöglicht. Das Motto: Partizipation, Dialog, Kollaboration.

Zunächst haben wir im Dialog mit unseren LeserInnen, AutorInnen und KooperationspartnerInnen wichtige Inhalte lokalisiert, denen wir uns auch in Zukunft in unserer Bildungsarbeit widmen wollen: Neben Medien, Mobilität und Nachhaltigkeit soll Bildung selbst ein Thema sein. Dann haben wir alle Ressorts der *Berliner Gazette* zu Plattformen für Experimente gemacht. Die Frage »Wie wollen wir uns zu diesen Themen bilden?« sollte immer wieder neu gestellt werden.

Bei dem großen, internationalen Symposium »Mobile Textkulturen« haben wir uns mit Mobilität und deren medialer Vermittlung beschäftigt. Bei der Initiative »Fiktionen des Fluiden« rückte in Vorträgen und einem Seminar die Ökologie in den Fokus. Mit einer Reihe von selbstorganisierten (sprich: außerschulischen, außeruniversitären) Seminarangeboten haben wir Fragen rund um Medien, Bildung und Demokratie vertieft und haben begonnen, an dem vorliegenden Buch zu arbeiten.

Das hört sich vielleicht alles eher abstrakt an. Wie die Vernetzung von Bildungsprozessen konkret funktionieren kann, lässt sich an einem Beispiel beschreiben: »Bildungsaktivismus«. So hieß ein Seminar, das die *Berliner Gazette* zwischen Oktober und Dezember 2010 zum Abschluss des Jahres in Berlin veranstaltet hat. Darin ging es um den Versuch, die Agenda unseres Jahresschwerpunkts auf den Punkt zu bringen. In den Mittelpunkt rückte die Auseinandersetzung mit Bildung als Grundbedingung gesellschaftlichen Handelns. Wir haben uns im Seminar damit beschäftigt, wie wir dieses anscheinend geschlossene und oktroyierte System öffnen können, wie sich selbstbestimmte Bildungsprozesse initiieren lassen und welche Rolle digitale Medien dabei spielen. Aufbauend auf einer thematischen Sortierung der Beiträge aus dem Bildungsschwerpunkt der *Berliner Gazette* entwickelten wir im Dialog mit den TeilnehmerInnen einen Seminarplan.

Wir haben die Texte in Gruppen gelesen und auf dieser Basis neue Fragestellungen entwickelt, etwa: Wie können Bildungsinitiativen nachhaltig gestaltet werden? Speziell diese Frage hat uns dazu veranlasst, Bücher als Medien der Entschleunigung und Nachhaltigkeit zu thematisieren. Auf dieser Basis haben wir mit den SeminarteilnehmerInnen über Texte diskutiert, die im Sammelband *Modell Autodidakt* aufgenommen werden sollten. Ausgehend davon wurden neue Textideen entwickelt und umgesetzt: Die TeilnehmerInnen wurden angeregt, eigenständige Texte

zu schreiben, zu veröffentlichen und dann mit den LeserInnen der *Berliner Gazette* (im Kommentarbereich) zu diskutieren. Diese Diskussionen führten wiederum zu neuen Textideen und weiterführenden Auseinandersetzungen.

Auswahl der Texte

Nur eine kleine Auswahl der Texte, die in der *Berliner Gazette* im Rahmen des besagten Jahresschwerpunkts erschienen, wurde für das vorliegende Buch ausgewählt. Die AutorInnen haben ihre Beiträge überarbeitet, aktualisiert, teils komplett neu geschrieben. Der gemeinsame Nenner: Alle beleuchten das Modell Autodidakt, also das Modell einer selbstbestimmten, selbstgemachten und in Eigenregie verwirklichten Bildung. Die AutorInnen adressieren das Thema nicht auf der unpersönlichen Ebene der Reformen, Programme und Strukturen. Vielmehr zeigen sie am Beispiel ihrer eigenen Biografie, wie autodidaktische Bildung in der Praxis aussehen kann, ohne diese zu verklären. Ihr Interesse für die gesellschaftlichen Veränderungen unserer Zeit behält sowohl die positiven als auch die negativen Potenziale der Neuverteilung von Verantwortung, der Auflösung und des Neuentstehens von Bindungen und der zunehmenden Bedeutung von digitalen Medien für die Gesellschaft im Blick. Sie thematisieren einerseits die Chance auf Emanzipation, die Entfesselung von Leidenschaft und

die Option auf individuelle Sinngebung, andererseits die Gefahren der Selbstausbeutung, die Zunahme des Konkurrenzdrucks und die schleichenden Prozesse der Privatisierung von Bildung.

Der Inhalt des Buches gliedert sich in vier Teile. Der erste Teil reflektiert schlaglichtartig eine Bildungskultur im Zeichen des Autodidaktischen. Der zweite Teil trägt dem autodidaktischen Impuls Rechnung, Bildung jenseits der klassischen Institutionen zu organisieren. Der dritte und vierte Teil wenden sich zum einen den Künsten, zum anderen den Medien als Werkzeugen der autodidaktischen Bildung zu. Jeder Teil schließt mit einem Text, der als Postskriptum zu verstehen ist. Hier wird das jeweilige Thema der voranstehenden Beiträge nochmals aus einem neuen Blickwinkel betrachtet. Es werden Zweifel, Einwände und Nachbemerkingen laut. Der intellektuelle Impuls des jeweiligen thematischen Blocks bleibt so in Bewegung. Am Ende des Sammelbands steht ein Epilog – kein Schlusswort, sondern ein Streifzug durch eine individuell erfahrene und gesellschaftlich reflektierte Bildungslandschaft, der das Thema dieses Buches für weiterführende Diskussionen öffnen soll.

Berlin, Frühjahr 2011

Die Bildungslandschaft ist in Bewegung. Still dasitzen und zuhören bei Themen, die einem vorgesetzt werden, dabei nur reden, wenn man aufgefordert wird - wer will das heute noch? Weniger Bildungskonsum und mehr selbstbestimmtes Lernen ist das Gebot der Stunde.

Kein Malen nach Zahlen

Florian Cramer

Basteln ist die beste Bildung

Computer sind eine gute Ausrede, um wie mit Lego und Modelleisenbahnen zu spielen, wenn man vorgeblich zu alt für Lego und Modelleisenbahnen geworden ist. So ging es mir im Jahr 1982 als Dreizehnjähriger mit Irokesenschnitt, als ich erstmals Gelegenheit hatte, mit einem Computer zu experimentieren. Obwohl Protestant, war ich Mitglied einer Gruppe der Katholischen Studierenden Jugend. Unser Gruppenleiter, damals siebzehn, war Atheist, DJ und Elektronikbastler, später Informatikstudent und hauptberuflicher Programmierer. Sein Computer war ein Sinclair ZX-81, mit 8-bit CPU, Folientastatur, einem Kilobyte RAM und einer Audiobuchse als Kassetten-Speicher-Interface – für damals 150 Mark der preiswerteste Heimrechner, den ich mir 1983 auch selbst anschaffte. Besagter Gruppenleiter hatte das Bus-Interface des ZX-81 angezapft und mit einer selbstgebauten Lichtorgel verbunden, um seine New-Wave-Rock-DJ-Sets mit einer programmierten Lightshow zu begleiten. Schulstunden vertrieb er sich damit, Mondlandungen auf seinem unter der Schulbank versteckten programmierbaren Taschenrechner zu simulieren. Ab 1984 benutzte ich verbotenerweise selbst so einen programmierbaren

Taschenrechner bei Mathematik Klausuren, um Gleichungen schneller zu lösen. Computer waren eine außer- und gegenschulische Subkultur, Basteln das Gegenmodell zum institutionellen Lernen. Im Kontext von Punk und New Wave, aber auch bei meiner Rezeption von Dada und Fluxus, interessierte mich damals vor allem die Zufallsfunktion. Diese Funktion verwendete ich für die Texte meiner Fanzines und für obskure 8-bit-zufallsgenerierte Musik, die ich auf Kassetten vertrieb. Einer meiner damaligen Fanzine- und Musik-Kollaborateure war Herbert A. Meyer, damals noch vom Musikprojekt Wagner Schallschutz, den ich ein gutes Jahrzehnt später im Umfeld diverser Netzkulturinitiativen wiedergetroffen habe.

Erst Ende der 1980er-Jahre wurden Computer als Textverarbeitungsmaschinen interessant. Im schulischen Kontext brauchte man sie vor allem zum Setzen von selbstgemachten Schülerzeitungen und politischen Flugblättern. Ich war Anarchist und organisierte an meiner Schule zwei Schülerstreiks. Anarchismus bedeutet für mich, das Prinzip des Experimentellen von den modernen Künsten in die Politik zu übertragen – Basteln als Gesellschaftsform. Zur selben Zeit zogen damals, dank des Berliner CULVIS-Projekts (»Computer unterstützen Lernen und Verstehen in der Schule«), das Fach Informatik und Unix-Terminals in den Schulunterricht ein. Den Texteditor vi, auf dem ich auch heute noch alles, einschließlich dieses Textes, schreibe, lernte ich so kennen, aber erst zehn Jahre später auch schätzen.

Bereits durch meine primitiven zufallsgenerierten dadaistischen Gedichte konnte ich lernen, wie deterministisch die Maschine arbeitet, wie fragwürdig daher der Begriff »Zufall« und wie begrenzt beziehungsweise nicht vorhanden das Sprachverständnis von Computern ist. Meine Kritik an computergenerativer und aleatorischer (zufallsbasierter) Kunst und an künstlichen Intelligenz-Prophezeiungen, die ich mehr als zwanzig Jahre später unter anderem in meiner Doktorarbeit formuliert habe, hat hier ihren Ursprung.

Meine zwei besten Freunde waren ebenfalls Computerfreaks – von ihnen war auch einer Mitglied in der katholischen Jugendgruppe. Heute arbeiten sie in Computerjobs an der Schnittstelle von Künsten und Medien. Für alle von uns war der Computer jedoch keine Dauer- und Zentralbeschäftigung, sondern eine Technologie von vielen, neben Musikinstrumenten und -elektronik, Foto- und Filmkameras.

Abgesehen von einem Jahr gymnasialen Informatikunterrichts, der wesentlich aus dem einfachen Programmieren in Pascal bestand und kaum über das hinausging, was ich von 8-bit-BASIC-Computern her schon kannte, habe ich nie in einer kollektiven Computer-Lernumgebung gearbeitet. Computer und später das Internet waren für mich vor allem Mittel, um sich durch Lesen und Ausprobieren Dinge selbst beizubringen, was fast immer schneller geht und interessanter ist als Kurse. Die Albträume computerisierter Lernumgebungen existieren bereits in schulischen Intranets und anderen Web-basierten Höllen, die Lern-

und Arbeitsumgebungen genannt werden. Fast immer sind sie von oben herab entworfen und implementiert worden, von der Organisationsstruktur der Institution her gedacht, und behandeln ihre NutzerInnen als Untertanen anstatt als MitgestalterInnen. Ich empfinde selbst Wikis, Content Management-Systeme und jede Form des Schreibens in Browser-Formularfeldern als Vorstufen dieser vorformatierten Hölle. Nichtsdestotrotz, und unter Abwägung aller Vor- und Nachteile, spielt sich ein relevanter Teil des Studienprogramms, das ich heute leite, auf einem Wiki ab.

Von der Forderung nach einem Schulfach Internet-erziehung halte ich gar nichts, von einem Schulfach Informatik, das allen SchülerInnen informationstechnische Grundlagen, einfache Programmierkenntnisse und somit ähnliche Einsichten liefert wie in meiner eigenen Homecomputer-Zeit, hingegen sehr viel. Interneterziehung impliziert nicht nur pädagogische Bevormundung, sondern auch eine fatale Sicht des Internets als fertigem, von anderen gestalteten Medium.

Stattdessen wünsche ich mir, neben der Vermittlung informatischer Grundlagen, auch Workshops, die SchülerInnen nahebringen, wie man mit einem billigen Router und einer Handvoll Netzwerkkabel einfach sein eigenes Mini-Internet aufbauen kann, wie man einen eigenen Webserver aufsetzt, wie man HTML schreibt, wie man ein Wiki, einen Blog oder ein Forum einrichtet und moderiert, was die Nachteile und Risiken von Web 2.0-Fertigangeboten sind. Das sind

Basiskenntnisse und Kulturtechniken, die heute nicht einmal Bachelorabsolventen von Mediengestaltungswissenschaften mitbringen. Ob man Basteln auch in der Schule lernen kann, bleibt allerdings eine offene Frage.

Ruth Sonderegger

Blasse Überväter

Auf meinem Gymnasium in einer österreichischen Provinzstadt hatte ich einen Lehrer, der das Notensystem offensiv problematisierte. Und zwar nicht erst nach dem Abitur oder außerhalb der Schulstunden, sondern im Unterricht. Er konfrontierte SchülerInnen beispielsweise mit der Feststellung, dass er nicht wisse, ob man in Form für einen Aufsatz eine andere Note bekommen beziehungsweise geben kann als in Inhalt. Das hat mir eine gute Grundlage der Ungläubigkeit in Bezug auf die heute so verpflichteten wie akzeptierten Evaluationen beziehungsweise Rankings wissenschaftlicher Leistungen und Institutionen mit auf den Weg gegeben.

Während meines Studiums an verschiedenen – damals noch westdeutschen – Unis war für mich jener Hochschullehrer der wichtigste, der bei den Allesgelesen-oder-zumindest-zur-Kenntnis-genommen-Olympiaden grundsätzlich nicht mitmachte, sondern immer gleich sagte, wenn er etwas nicht kannte. Zudem erklärte er gerne, was er warum gar nicht kennen lernen wollte. Dabei vertrat er weder eine Lehre, noch (s)ein Fach. Vielmehr fing er gewissermaßen immer wieder von vorne an mit den Fragen, die ihn

interessierten, und neue durften auch dazukommen. Nach ein paar Jahren an der Universität war mir schauderhaft deutlich geworden, dass eine solche Haltung absurderweise alles andere als selbstverständlich ist. Die von den meisten DozentInnen und Studierenden geteilte (Selbst-)Disziplinierung ging dahin, dass man mit der Magisterarbeit ein Spezialgebiet gefunden haben musste. Man sollte die auf diesem Gebiet üblichen Fragen stellen und, wenn möglich, mit der Magisterarbeit eine so exotische Forschungslücke im bestehenden Kanon finden, dass man die dann auch noch mit der Dissertation füllen konnte – also die schon von Nietzsche beschriebene akademische Erbsenzählerei. Sie war Lichtjahre entfernt von den Fragen, die ich wirklich beantwortet haben wollte; oder die ich mich wenigstens zu stellen trauen wollte.

Als ich begann, selbst an verschiedenen Universitäten Philosophie zu unterrichten, habe ich in den Niederlanden von einem Menschen am meisten gelernt, der aus einer anderen Zeit übrig geblieben war; der eigentlich gar nicht Universitätsdozent hätte sein dürfen, weil er nicht promoviert war. Er war darauf nur manchmal stolz. Viel öfter hat er diese Tatsache als einen Mangel und als Grund von Scham thematisiert.

Beim gemeinsamen Unterrichten (das in Bologna-Land bekanntlich *co-teaching* heißt und meist umständlich beantragt und mit Mehrarbeit bezahlt werden muss, weil man unterstellt, dass Lehrende auf diese Weise der *teaching load* entkommen wollen) habe ich von diesem Kollegen etwas geradezu Para-

doxes gelernt, nämlich dass es so etwas wie Autorität in der Symmetrie zwischen Studierenden und Lehrenden geben kann. Wie kein anderer hat dieser Kollege Zeit und Energie aufgewendet, um Unterrichtsinhalte auf eine demokratische, das heißt allen Interessierten verständliche Weise zu präsentieren. Und er hat Lehrinhalte so vermittelt, dass sie sich als Resultat gemeinsamer Diskussionen entwickelten. Die universitären Bürokratien hat er schon deswegen auf das Wunderbarste durcheinander gebracht, weil er ein begehrter Dissertationsbetreuer war. Niemand (außer vielleicht Sokrates) hat so viel Unwissen immer zugegeben wie er und war doch zugleich eine Autorität.

Ich weiß bis heute nicht, ob die genannten Lehrer mich auch als Theoretiker am meisten überzeugten, weil sie Institutionskritiker waren oder ob sie derart gute Wissenschaftler wurden, weil sie auch Institutionskritiker waren. So hätte ich es natürlich gerne, denn das würde heißen (wenn nicht gar beweisen), dass Institutionskritik und -reflexion die Bedingungen für wissenschaftliche Exzellenz sind. Bekanntlich wird diese Exzellenz mit anderen Maßstäben gemessen.

Beim Nachdenken über die vielen Lehrer, die mich weniger oder negativ geprägt haben, fällt mir auf, dass ich sie größtenteils vergessen habe. Offenbar waren sie nicht wirklich prägend. Es war also nicht so, wie oft vermutet wird und wie ein bestimmter Hegelianismus es nahelegt, dass man nämlich gerade an den äußerst negativen Erfahrungen wächst: an der Abarbeitung an irgendwelchen Übervätern.

Wenn ich mich nicht täusche – aber Selbsttäuschungen sind gerade in Bezug auf eigene Biografiekonstruktionen wohl kaum auszuschließen –, sind die negativen Figuren genauso verblasst wie die immer schon blassen Figuren. Auch wenn sie im schulischen und studentischen Alltag besonders ärgerlich bis autoritär waren und einem viel zu viel Energie geklaut haben.

Das bringt mich auf den Gedanken, dass die Auffassung, man müsse sich beim Lernen unter Leid an Überwältigendem abarbeiten, eine Männerfantasie sein könnte; jene Fantasie, wonach zum Erwachsenwerden gehört, dass erst mal erniedrigt und geschlagen wird (wie in so genannten studentischen Verbindungen immer noch gern gepflegt). Meine Erfahrung ist: Man kann auch aufstehen, ohne vorher zusammengeschlagen worden zu sein.

Natürlich hatte ich auch virtuelle Lehrer, die in der Form von Texten zum Glück ganz real vor einem liegen können: Theodor W. Adorno, Ludwig Wittgenstein, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, der junge, sich von Louis Althusser emanzipierende Jacques Rancière. Sie haben mit meinen realeren Lehrern gemeinsam, dass meine Faszination oder Identifikation immer dort endete, wo ich mir nicht vorstellen konnte, das Leben eines dieser Männer zu führen. »Ich möchte so eine sein wie« war in Bezug auf alle Genannten nie eine Option.

Weibliche *role models* haben mir immer fürchterlich gefehlt – in der Schule und noch viel mehr in dem Fach, das mir spätestens im Studium das zentrale ge-

worden ist, in der Philosophie. Ich habe zwar immer wieder Lehrer gehabt, an denen ich mich orientieren konnte, wenn es um Möglichkeiten – oder vielmehr Notwendigkeiten – ging, auf eine reflexive und institutionskritische Weise Philosoph zu sein. Aber ich wollte – so würde ich es zumindest aus heutiger Perspektive artikulieren – Philosophin werden. Für die Artikulation und Aneignung dieses Wunsches waren die Überlegungen von Gloria Anzaldúa, Judith Butler, Trinh T. Minh-ha oder Gayatri Chakravorty Spivak entscheidend. Doch sie alle habe ich für mein Dafürhalten viel zu spät kennen gelernt.

Peter Glaser

Im Twitter-Stream ist kein Platz für Frontalunterricht

»Mein Bildungsweg wurde vorübergehend durch meine Schulzeit unterbrochen« – dieses Wort von George Bernard Shaw gilt auch für mich. Ich habe ein Jahr vor dem Abitur (in meiner Heimat Österreich: vor der Matura) das Gymnasium verlassen. Damals wollte ich bereits schreiben. Ich hatte so ein Vorgefühl, dass der akademische Weg, also etwa über ein Germanistikstudium, eher zur Zerlegung von Texten führt – ich aber wollte Texte zusammenbauen. Ich habe dann ein paar Jahre Hilfsarbeiterjobs gemacht, als Briefträger, Tankwart, Fabrikarbeiter, Vermessungsgehilfe, Zirkusarbeiter, all sowas. Ich habe vor allem in der ersten Zeit schockiert erkannt, dass ich in der Schule nichts gelernt hatte als Lernen, und nicht einmal das richtig. Von den Dingen des Lebens hatte ich praktisch keine Ahnung und ein paar wohlmeinende Arbeitskollegen versuchten, meine immense Bildungslücke zu schließen. Ich will nicht ungerecht sein: Am Gymnasium hatte ich einen Deutschprofessor (in Österreich werden alle Gymnasiallehrer als Professoren bezeichnet), der durch seine Unterrichtsmethoden (Aufgaben wie »freies Thema« bei schriftlichen Arbeiten) maßgeblich

dazu beigetragen hat, dass ich letztlich Schriftsteller werden wollte.

Als ich mit der Computerei angefangen habe, also Ende der 1970er-, Anfang der 1980er-Jahre, hat die Maschine für mich als Katalysator fungiert und verschiedene verstreute oder abgetrennte Kulturbereiche wieder miteinander in Verbindung gebracht, Literatur und Kunst zum Beispiel wieder zu einem osmotischen Austausch mit Naturwissenschaften und Technologie veranlasst. Im Chaos Computer Club (CCC) hat dieser Katalysator dazu geführt, dass ich gelernt habe, wie man in einer inhomogenen Gruppe aus extrem unterschiedlichen Individuen in einen gemeinsamen Diskurs eintritt und leidenschaftliche Debatten über technische und gesellschaftliche Fragen führen kann. Der Computer, auch wenn er ausgeschaltet war, hat alle miteinander verbunden. Inzwischen erwecken die immer vielfältigeren Zugänge zu Wissen und inspirierenden Informationen durch das Internet die Ruinen an humanistischem Bildungsgut, über die ich aus der Schulzeit und meiner Biografie als Leser und kulturatmender Mensch verfüge, immer wieder zu neuem Leben. Der digitale Lernkatalysator funktioniert also nach wie vor, und er verändert sich. Einen negativen Aspekt will ich nicht verschweigen: Was manche als lebenslanges Lernen feiern, bedeutet zugleich auch, dass Wissen immer schneller entwertet wird.

Was das Lernen anbetrifft, so hat das für mich beim CCC immer auf verschiedenen Ebenen funktioniert. So gehört zum Beispiel eine modernisierte Form von

informationeller Nachbarschaftshilfe immer mit zum Grundbestand. Wenn man etwas nicht verstanden hat, war und ist immer einer da, der einem das so einigermaßen erklären kann. Oder man bastelt eben herum, auch mit Ideen, bis der Groschen fällt. Und dann habe ich immer noch ein paar teure Handbücher für komplexe Programme, in die ich dann aber doch nie reingelesen habe. Stattdessen habe ich mir die Software von jemandem erläutern lassen, der schon damit umgehen konnte, und dadurch immer sehr praxisbezogen gelernt und viel Zeit und Nerven gespart.

Das gemeinsame Lernen im Netz funktioniert auch in Zeiten von Twitter und Facebook hervorragend. Beide Dienste sind von Haus aus ein einziges gemeinsames Lernen, und zwar in demokratisierter Form. Kein Frontalunterricht mehr, auch keine speziellen Lehrkräfte, vielmehr ist jeder in meiner Timeline jetzt ein Anbieter von potentiell Wissenswertem. Oder es kommt ein guter Schnack, der mich wieder sozusagen lerndurchlüfteter in diese Riesenmengen an hochinteressantem Zeug aus der Weltwissensmasse eintauchen lässt. Bildung ist nur zu einem kleinen Teil eine Frage von Fakten.

Thomas Krüger

Immer im Dialog

Leider kann man sich LehrerInnen nicht entziehen. Sie sitzen am längeren Hebel, verteilen Zensuren und geben – wie in meinem Fall im real existierenden Sozialismus – die ideologische Schlagzahl vor. Wenn mich LehrerInnen positiv geprägt und dazu animiert haben, eigenständig zu lernen, dann vor allem die einfühlsameren, mütterlichen Lehrerinnen. Lehrerinnen, die mir von den Lippen ablesen, welche Vokabeln mir gleich noch einfallen würden. Aber auch die alternativen, spontihaften Lehrer, die es physikalisch und chemisch ordentlich haben krachen lassen, waren wichtig. Letztlich waren es aber die negativen Erfahrungen, die mich zum eigenständigen Lernen ermutigt haben und damit verbunden auch zu kultureller, politischer und sozialer Selektion des schließlich selbstgewählten Lernstoffs.

Den Bildungswert von Schallplatten, Comics und anderen Erzeugnissen der populären Kultur habe ich für mich immer wieder und in ganz verschiedenen Lebensphasen entdeckt. Ich war begeisterter Leser der *Mosaik*-Hefte, dem Kult-Comic der DDR. Meine erste richtig gute Schallplatte, Deep Purples *Made in Japan*, hat meine Westberliner Oma unterm Wintermantel

geschmuggelt, nachdem ich als Vorpubertierender die ZDF-Hitparade mit Dieter Thomas Heck durchlitten hatte. Diese Hinwendung zur (Pop)Kultur löste einen Konflikt mit den Inhalten und Methoden der Bildungsinstitutionen aus. Die gravierendste Intervention habe ich dann während meines Grundwehrdienstes bei der Nationalen Volksarmee (NVA) erlebt. Dort sind zeitweise meine Jazzschallplatten und Immanuel Kants *Prolegomena* beschlagnahmt worden. Inhaltlich und methodisch waren die von mir besuchten Bildungsinstitutionen eher unterkomplex. Dafür haben sie mich gelehrt, zu lernen.

Ich bin der festen Überzeugung, dass man nur das wirklich lernt, was man selber lernen will. Insofern kommt der Schüler erst als Autodidaktik zu sich selbst, befreit sich vom Objekt zum Subjekt. Das kann absurde, aber auch produktive Formen annehmen. Die absurde Form: Als regelmäßiger Leser des *Neuen Deutschlands* (ND), dem Zentralorgan der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED), trat relativ schnell der Erschöpfungszustand beim Lesen zwischen den Zeilen ein. Ich habe das ND, wenn man so will, subversiv genutzt, in dem ich Namen auswendig gelernt habe. Die Politbüros des Warschauer Pakts haben mich damals allerdings weniger interessiert, als die Sportberichterstattung. In guten Saisons habe ich es auf 197 Skispringer und 256 Radrennfahrer gebracht. Die produktive Form: Bei der Interpretation von Theodor Fontanes *Effi Briest* habe ich in den Augen meiner Lehrerin versagt, da ich in Effi nicht die frühreife sozialistische

Persönlichkeit erblickte, sondern lediglich über das Unglück einer Selbstbewussten schwadronierte. Das führte – zu meinem Glück – zu einer trotzigen Lese-wut: Ich ackerte mich durch den ganzen Dostojewski, Lessings Dramen (hinreißend *Emilia Galotti*), Celan, George und viel mehr; was ich verstand oder auch nicht. Egal, Hauptsache gelesen und selbst interpretiert.

Der Unterricht heute muss SchülerInnen den Freiraum geben, ihre eigenen Fähigkeiten und auch ihr eigenes Wissen in den Unterricht einzubringen. Sie müssen die Gelegenheit haben, ihre Ideen zu entwickeln und mit anderen zu teilen. Ein solches projektorientiertes, interaktives Lernen braucht durchaus Anleitung und Moderation der LehrerInnen. Erst das Gefühl, das Initiative und Wissbegierde nicht gefördert, sondern bestraft werden, führt dazu, dass SchülerInnen den Respekt vor ihren LehrerInnen verlieren. Wenn LehrerInnen ihre SchülerInnen aber mit ihren Fähigkeiten und auch Schwierigkeiten ernst nehmen und es schaffen, sie für ein Thema zu begeistern, werden umgekehrt auch die SchülerInnen ihre LehrerInnen als solche anerkennen.

Eine weitere Voraussetzung dafür ist, dass SchülerInnen tatsächlich auch etwas von ihren LehrerInnen lernen können. Diese an sich selbstverständliche Bedingung bedeutet in einigen Bereichen aber tatsächlich ein Problem. Ich spreche hier weniger von Mathematik oder Biologie, sondern medialen und damit verbundenen gesellschaftlichen Entwicklungen.

Denn die beschriebene dialogische Lernsituation setzt voraus, dass LehrerInnen einen Zugang zu den Alltagsgewohnheiten und -problemen ihrer SchülerInnen haben. »Die haben keine Ahnung, die verstehen gar nichts« ist eine der häufigsten Klagen Jugendlicher über Erwachsene. Internet, Social Media und Computerspiele sind heute nun einmal fester Bestandteil der Alltagskultur Jugendlicher. Ein Schulfach Internet-erziehung halte ich aus diesem Grund für relativen Blödsinn – eben weil es hier für LehrerInnen oft mehr zu lernen gibt als für SchülerInnen.

Aber der Blogger Sascha Lobo, der im Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* die Notwendigkeit von Internet-Erziehung unterstrich, hat mit seiner Grundforderung natürlich recht: es muss in den Schulen künftig darum gehen, unseren Kindern eine neue Medienkompetenz zu vermitteln. Diese sollte sie bereits in frühen Jahren für einen intelligenten Umgang mit Suchmaschinen wappnen oder für die Konsequenzen der Preisgabe von persönlichen Daten im Netz sensibilisieren. Ich würde das aber fächerübergreifend angehen, also eher verpflichtende Leistungsnachweise in Sachen Medienpädagogik für alle Lehrkräfte einführen, die einen pädagogischen Abschluss anstreben, und in der Referendarszeit die Anwendung derselben zum Thema machen. Medienpädagogik – und das schließt Internet ein – ist ein Querschnittsfach und sollte für den gesamten Fächerkanon originärer Bestandteil des zu vermittelnden Wissens sein. Bis es soweit ist, lautet die Forderung an LehrerInnen ganz einfach, sich mit die-

sen Medien vertraut zu machen und dabei durchaus den Erfahrungen ihrer SchülerInnen zuzuhören.

Genauso sollte also Schulunterricht funktionieren: Er entfacht Begeisterung für ein Thema, befähigt die SchülerInnen, sich selbst weiterzubilden, und lässt ihnen dann auch den Raum, um die so gesammelte Erfahrung zum Thema auch wieder einzubringen, damit die Begeisterung am Lernen erhalten bleibt. Zum Autodidakten wird einerseits, wer – wie ich zu Schulzeiten – mit gewohnten Standardbildungssituationen nicht ausgefüllt oder unzufrieden ist. Andererseits setzt Selbstlernen den Zugang zu anderen Quellen voraus und die Fähigkeit, sich diese zu erschließen. Aber nicht nur die Unzufriedenheit mit der vorgefundenen Bildungssituation kann Triebfeder zum Selbstlernen sein, sondern andersherum auch die geweckte Lust, noch mehr lernen zu wollen.

Helmut Draxler

Zwiespältige Emanzipation

Das Autodidaktische war für mich eine relativ späte und stets auch ambivalente Erfahrung. Es hatte einerseits mit der Art und Weise zu tun, wie schon in den frühen 1970er-Jahren die Selbstgestaltung des Unterrichts von einzelnen LehrerInnen als Ausrede benutzt wurde, weder die inhaltliche noch die situative Verantwortung übernehmen zu müssen, vor allem, wenn es um die Geschichte des Nationalsozialismus ging; andererseits mit dem äußerst niedrigen Niveau an der Universität, an der ich Ende der 1970er-, Anfang der 1980er-Jahre studierte. Die schlechte, einseitige und ideologisch verbohrte Ausbildung, die man dort angeboten bekam, zwang einen gewissermaßen in die politische wie theoretische Selbstorganisation. Gerade die damals neue Welle französischer Theorie war ja nicht nur akademisch tabu – sie gab einem gleichzeitig auch inhaltlich recht, indem sie die Selbstaneignung propagierte.

Die Erfahrung vom Dezember 1981, als sich anlässlich des Staatsstreichs in Polen die gesamte Universität Paris VIII in St. Denis für Wochen zu einem einzigen politischen Meeting verwandelte, verstärkte diesen Eindruck noch. Es konnte einfach nicht genug sein,

sich innerhalb eines Fachs zu spezialisieren und zu professionalisieren; selbstorganisierte Lesegruppen zu Theorie, Psychoanalyse und Gegenwartskunst, politische Treffen zu hochschul-, kultur- und gesellschaftspolitischen Fragen wurden seither immer wichtiger – bis heute.

Und dennoch artikuliert sich in dieser Erfahrung auch ein Mangel denjenigen gegenüber, die die Professionalisierung, das heißt auch die Einordnung in unterstützende institutionelle Strukturen, leichter schafften. Häufig waren es gerade die Besten in den Lesegruppen, denen dies gar nicht gelang. Das Problem liegt sicherlich im eben nicht rein Freiwilligen der Selbstorganisation.

Zwar entschädigt die Erfahrung des Gemeinsamen, das die Autodidaktik bieten konnte, für manche institutionelle Kränkung, doch die stark ödipal markierte psychopolitische Dynamik hat stets auch ihre Schattenseiten: Die Außenseiterbande, die gegen die großen Strukturen rebelliert, kann meist gar nicht anders, als letztlich wiederum nur deren Position einnehmen zu wollen. Sie bleibt allzu leicht negativ auf ihr Anderes fixiert.

Einen Weg zu finden, der weder in der Idealisierung des Autodidaktischen im Sinne einer puren Selbstentfaltung der schöpferischen Möglichkeiten noch in der Rückkehr zur institutionellen Autorität besteht, stellt sich insbesondere dann als Herausforderung dar, wenn man aus der Position des Jugendlichen und Lernenden in die Rolle des Lehrers und Erwachsenen

wechselt. Das Erwachsenwerden ist gesellschaftlich ohnehin zunehmend verpönt ebenso wie ein lehrerhaftes oder gar professorales Auftreten. Allseits dominieren Berufsjugendliche, die sich die antiautoritäre Rebellion der 1960er-Jahre zu einer äußerst mainstream-tauglichen Identitätsmaske gezimmert haben. Auch die Parole vom lebenslangen Lernen überspielt diesen Wechsel der Positionen. Sie suggeriert ein lebenslanges Jugendlichsein, das kein Ziel kennt, durch kein Ritual strukturiert ist und keiner autoritären Wissensanmaßung mehr verdächtigt werden kann.

Das autodidaktische Lernen scheint selbst zum Ziel einer Form der narzisstischen Selbstentfaltung geworden zu sein. Übersehen werden in dieser Vision nicht nur die nach wie vor starken sozialen Spannungen, die jedes Lernen prägen, sondern auch, dass die scheinbar freie Selbstentfaltung weniger die Utopie als die Ideologie im Alltag verankert. Es sind immer nur die bürgerlichen und vor allem die eigenen Kinder, die sich frei entfalten sollen und dies dann auch irgendwann wollen, und die alle fürsorglichen Angebote als Zwang erleben, weil sie diese Angebote längst als soziales Kapital inkorporiert haben. Dort, wo die bürgerlichen Modi der sozialen Reproduktion nicht greifen, sieht es freilich ganz anders aus.

Während für die einen, meistens die Erwachsenen und Lehrenden, das lebenslange Lernen deshalb ein äußerst erstrebenswertes Ziel und Privileg darstellt, erscheint es für andere, meist Jüngere, als ein Imperativ, der gerade dieses Erstrebenswerte derart zur

Pflicht ökonomischer Anpassung und eines unabsehbaren Aufschubs des eigentlichen Lebens macht, dass dagegen nur in letztlich meist selbstdestruktiven Akten rebelliert werden kann. Und für wieder andere wäre jedes Lernen schon Gewinn, von lebenslangem Lernen kann gar nicht erst die Rede sein.

Das Ideal der freien Entfaltung erscheint aus dieser Warte selbst höchst ambivalent und täuscht insbesondere über die komplexen Prozesse von Identitätsbildungen hinweg. Denn die antiautoritäre Autodidaktik und die autoritären Vorbildstrukturen sind keineswegs als reine Gegensätze zu begreifen.

Vielfach ist die Autodidaktik nur die Suche nach anderen Vorbildern, und nicht ein Freilegen schon fertiger Selbstbilder. Selbstbilder lassen sich grundsätzlich nur in Auseinandersetzung mit Vor-Bildern, das heißt mit in bestimmter Weise verkörperten und damit anschaulich gemachten sozialen Normen, artikulieren und beziehen; die Ideen einer alternativen Selbstverwirklichung und der neoliberalen Zurichtung davon sind deshalb gleichermaßen irreführend.

Denn jede Form der Selbstregierung setzt einen Akt der Selbstermächtigung voraus, und diese braucht ein Bild von Macht und von einem Selbst, an dem sie sich reiben, aber auch identifikatorisch aufrichten kann. Autodidaktik daher mit einem strikt antiautoritären Prinzip oder einem wie immer gearteten herrschaftsfreien, gemeinschaftlichen Raum zu verwechseln, wäre verwegen. Nicht umsonst zeigen sich in den selbstorganisierten Strukturen die Machtverhältnisse

häufig ganz ungebrochen. Eine scharf kompetitive, liberale Durchsetzungsdynamik herrscht dort zumeist ohne jede institutionelle Absicherung. Nur die Reflexion solcher Dynamiken kann helfen, unterschiedliche Formen von Macht, von Selbst- und Gruppenentwürfen und ihren jeweiligen persönlichen wie politischen Spielräumen zu unterscheiden.

Der Unterschied zwischen dem autodidaktischen und dem institutionalisierten Lernen scheint mir deshalb kein grundsätzlicher zu sein. Jedes Lernen öffnet Spielräume – zumindest dahingehend, dass das Lernen gelernt wird und damit Kompetenzen erworben werden, die sich jeder reinen Aus- und Zurichtung auf ein bestimmtes Lernen entziehen. Am Lernen bleibt tatsächlich ein unkontrollierbarer Rest. Je länger gelernt wird, desto größer wird dieser Rest. Er ist konstitutiv für jedes Lernen und lässt sich wohl am besten als Abschweifung bezeichnen. Eine Abschweifung, die das Autodidaktische kultiviert und mit Recht so begehrenswert macht, während sie im institutionellen Lernen bloß als vernachlässigbarer Grenzwert erscheint. Doch auch damit wird das Zwanghafte am Lernen nicht notwendigerweise ausgetrieben. Gerade im Lustvollen reproduziert es sich auf seine Weise.

Dieser Zwiespalt liegt jeder politischen Hoffnung und/oder Projektion, die seit jeher auf der Pädagogik lasten, zu Grunde: Selbst die beste pädagogische Beziehung, selbst die vorbildlichste antisexistische oder antirassistische Erziehung steht unter dem Vorbehalt einer ambivalenten Abschweifung. Denn genau

in den guten Absichten zeigen sich die inneren Widersprüche des pädagogischen Akts selbst, der auch dann, wenn er Herrschaftsverhältnisse zu überwinden trachtet, diese doch auch immer wieder selbst mit herstellt. Diese Ambivalenz scheint mir kategorisch nicht auflösbar. Auch dann nicht, wenn man diesen Akt autodidaktisch an sich selbst vollzieht. Die unbeabsichtigten Reaktionen, die Effekte eher als die angestrebten Ergebnisse, lassen sich jedoch nicht nur als Hindernisse verstehen, sondern auch als die eigentliche emanzipatorische Chance.

In der Schule werden die Weichen für's Leben gestellt. Umso erstaunlicher, dass an einem so wichtigen Ort die wenigsten LehrerInnen die SchülerInnen dort abholen können, wo sie sind. Bildung an Schulen ist oft zu wenig auf Augenhöhe mit den dynamischen Veränderungen der Gesellschaft.

Wozu noch Schule?

Susanne Stövhase

Gemeinsam sitzenbleiben

Meine Schulbiografie war stark durch die 1970er-Jahre geprägt. Uninspirierte Schule, Normorientierung und Lehrermangel. Viele von uns SchülerInnen widersetzten sich der Selbstgefälligkeit der Gesellschaft und verweigerten sich dem herrschenden Leistungsdenken – eine Klasse meiner Schule blieb damals kollektiv sitzen. Als das Buch *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* von A.S. Neill herauskam, erschien es uns wie eine Offenbarung.

Im Kunststudium erfuhr ich dann das extreme Gegenteil von instruktiver Vermittlung: vollkommene Selbstbestimmtheit gepaart mit der Herausforderung zu lernen, innerhalb dieser Freiheit dann auch manövrierfähig zu sein. Die Motivation der Studierenden war hoch, was mir seinerzeit als Qualität nicht bewusst war, da das Kunststudium eine persönliche Positionierung impliziert. Dies geschah erst später, als ich mit anderen Eltern eine Schule gründete und im Zuge dessen mit alternativen pädagogischen Konzepten vertraut wurde.

Verblüffend an diesen Konzepten war für mich die Erkenntnis, dass sie Überschneidungen mit künstlerischen und wissenschaftlichen Verfahren aufweisen.

Im Dialog mit sich selbst, einem Gegenstand, einer Thematik oder einem Gegenüber werden Dinge in ihrem Umkreis neu geordnet und befragt. In einem Prozess des Divergierens und Konvergierens können vorgefundene Antworten hinsichtlich ihrer Fragestellungen untersucht, scheinbar abgeschlossene Produktionsprozesse probeweise wiederholt und Varianten zu ihren Ergebnissen gesucht werden.

Durch Verknüpfungen zwischen scheinbar Disparatem lassen sich neue Beziehungen herstellen. Somit lässt sich der Sog des störungsfreien Funktionierens unterbrechen und es entstehen alternative Perspektiven. Idealerweise ergibt sich hieraus in pädagogischer Hinsicht eine Kompetenz, die sich aus dem Zusammenspiel verschiedener Fähigkeiten beim Gestalten und Problemlösen ergibt. Dies ist jedoch nur jenseits eines starren Systems von vorgegebenen Leistungskategorien und einstudierten Antworten möglich.

Innerhalb dieser Lernkultur werden Kinder nicht mit Faktenwissen gefüttert, sondern ermutigt, persönliche Zugänge zu Themenkomplexen zu entwickeln. Sie gestalten und organisieren ihre Lernwege zu einem großen Teil selbst und kooperativ. Die PädagogInnen verstehen sich als Begleiter, Fehler gelten als Hypothesen in Lernprozessen und nicht als Defizite. Dass Kinder in einer derartigen Lernkultur hoch motiviert sind und auch ohne Noten leistungsbereit, erlebe ich in der Praxis des Schulalltags meiner Kinder täglich. Viele misstrauen einer solchen Form des Lernens, sie fürchten, Kinder könnten nicht genug lernen, wenn

sie ihre eigenen Lernwege gestalten dürfen. Sie identifizieren Schulbildung mit messbaren Ergebnissen. Andere positionieren sich gegen eine Auffassung von Lehren und Lernen, die im Fortschrittsglauben der Aufklärung wurzelt und im Einüben vorgegebener Fakten die ideale Wissensvermittlung sieht.

Die Auseinandersetzung in der Öffentlichkeit zeigt, dass die Infragestellung der klassischen Bildungspraxis sich zwar zunehmend Raum verschafft, die Konsequenzen hieraus jedoch kaum oder nur zögerlich umgesetzt werden. Tatsächliche Veränderungen sind meist Resultate von Selbstermächtigungsaktivitäten einzelner Initiativen, die an der Gestaltung eines neuen Begriffs von Wissen und Lernen arbeiten.

Die mangelnde politische und gesellschaftliche Resonanz liegt möglicherweise an der Trägheit des Systems, viel wesentlicher scheint mir jedoch, dass der Bildungsdiskurs zu sehr auf der Methodenebene geführt wird. Dahinter steckt ein Optimierungsgedanke, der auf dem linearen Denken des Industriezeitalters beruht. In der komplexen und dynamischen Welt des 21. Jahrhunderts kommt das Prinzip der Linearität, Konformität und Standardisierung jedoch an seine Grenzen. Die Zukunft lässt sich nicht mehr in gewohnter Weise planen, und was sie uns bringen wird, ist nicht einschätzbar. Die Fähigkeit innerhalb dynamischer Prozesse manövrieren zu können, wird ein wesentlicher Faktor für die Zukunft sein.

Aber auch der Umgang mit den globalen Krisen und der Frage, wie wir auf diesem Planeten zusammen-

leben wollen, stehen als Herausforderungen im Raum. Angesichts dessen plädiert der britische Bildungs- und Kreativitätsexperte Sir Ken Robinson für eine radikale Transformation des Bildungssystems. Den Begriff der Reform lehnt er ab, da sie nur dazu dient, ein bereits defektes Modell notdürftig zu reparieren. Mit dem Slogan »*Bring on the Learning Revolution*« stellt er das gegenwärtige Bildungssystem komplett in Frage, da es sich nach wie vor an den Produktionsprinzipien des Industriezeitalters orientiert. Linearität, Standardisierung, Konformität und Messbarkeit prägen an vielen Stellen unsere Bildungsinstitutionen: Frontalunterricht, altershomogener Unterricht, einheitliche Unterrichtsinhalte, Ziffernnoten, Schularchitektur und vieles mehr. Ken Robinson kritisiert, dass innerhalb unseres normorientierten Bildungssystems nur ein Lerntyp von vielen bedient wird. Daher kann nur ein Bruchteil der Kinder seine individuellen Potenziale entfalten, der Rest bleibt zurück oder ist frustriert. Bildung ist idealerweise jedoch ein Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, innerhalb dessen sich individuelle Voraussetzungen, Leidenschaften und Ziele realisieren lassen. Da die menschliche Entwicklung weder linear noch standardisiert verläuft, sondern organisch und verschieden, sollten individuelle Energien, Imaginationen und unterschiedliche Formen des Lernens als Qualität begriffen und entsprechend gefördert werden.

Im gesellschaftlichen Übergang von der Ressourcennutzung zur Potenzialentwicklung, wie sie der

Hirnforscher Gerald Hüther angesichts der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts beschreibt, zählen nicht mehr Wettbewerbsdenken und Egozentrik, sondern Kreativität, Kooperation und soziale Resonanz. Darüber nachzudenken, ob unser Bildungssystem dieser Aufgabe gewachsen ist, scheint mir die eigentliche Herausforderung im Kontext der gegenwärtigen Bildungsdiskussion zu sein.

Alain de Botton

Schule des Lebens

Wenn man heute an irgendeine Universität ginge und den Wunsch äußerte, dass man gerne studieren möchte, wie man sein Leben führen kann, dann würde einem vermutlich ganz freundlich der Ausgang gezeigt werden – oder man würde direkt ins Irrenhaus verfrachtet. Universitäten sehen ihre Aufgabe darin, einen entweder für eine bestimmte Karriere (Medizin, Recht) fit zu machen oder einem so eine Art geisteswissenschaftliche Grundausbildung zu geben. Für letzteres gibt es eigentlich keinen nachvollziehbaren Grund, nur die vage Annahme, dass es einfach eine gute Sache sei, wenn man drei Jahre lang Klassische Altertumswissenschaft studiert oder George Eliots *Middlemarch* liest.

Die heutige Universität ist eine recht ungemütliche Mischung von Zielen, die einst von ganz unterschiedlichen Bildungseinrichtungen verfolgt wurden. Die Wurzeln der gegenwärtigen Universität gehen zurück auf die Philosophieschulen des alten Griechenlands und Roms, auf die Klöster des Mittelalters, die theologischen Akademien in Paris, Padua und Bologna und die Forschungslabore der modernen Wissenschaft. Vor dem Hintergrund dieses vielschichtigen Erbes

waren die GeisteswissenschaftlerInnen gezwungen zu verschleiern, warum ihre Fächer wirklich wichtig sind. Anders kommt man in einer Welt, die geradezu besessen ist von den Errungenschaften der Wissenschaft, nicht zu Geld und Ruhm. Man muss als GeisteswissenschaftlerIn erklären, warum ein Roman oder ein Geschichtsbuch einen eigenen Wert hat. Das Hauptproblem für all jene, die in den Geschichts- oder den Literaturinstituten arbeiten oder studieren, ist, dass die Wissenschaft einfach zu erfolgreich war. Wissenschaft lässt dein Auto anspringen, repariert deine Leber, sendet Raumfähren zum Mars und verwandelt Sonnenlicht in Elektrizität. Mit anderen Worten: Wir wertschätzen Wissenschaft, weil sie uns Kontrolle über unser Schicksal gibt. Poesie hingegen bringt nichts, oder wie es einst W. H. Auden ausdrückte: »*Poetry makes nothing happen.*« Audens Ausspruch ist vielleicht als gutgemeinter Zuspruch für alle freiberuflichen DichterInnen gemeint, doch eigentlich beschreibt er auch erschreckend genau die Jobaussichten jenes Doktoranden, der gerade seine Dissertation über biblische Referenzen in Percy Bysshe Shelleys Spätwerk abgeschlossen hat.

Die Reaktion der geisteswissenschaftlichen Fakultäten auf diese Statusbedrohung bestand darin, ihre Kollegen aus der Physik oder Astronomie nachzuahmen. Ein Schachzug, der auf kurze Sicht vielleicht gewinnbringend ist, aber auf lange Sicht die geisteswissenschaftlichen Fächer zu ersticken droht. Und auch die AkademikerInnen im Bereich Kunstwissenschaften

haben beschlossen, dass sie fortan als ForscherInnen zu betrachten seien. Genau wie ihre ChemikerkollegInnen, sind sie auch in der Lage, neue Dinge zu entdecken und daraus ihren Wert für die Wissenschaft und die Welt abzuleiten. Es gibt bestimmte Entdeckungen von WissenschaftlerInnen, die mit den Durchbrüchen von ForscherInnen verglichen werden können. Doch gleichzeitig findet hier eine Degradierung des Kunstwerks statt, in dem es zu einer Sache gemacht wird, die vollkommen von faktischen und verifizierbaren Daten abhängig ist.

Diese Mathematisierung der Geisteswissenschaften lässt sich mit folgendem Bild gut beschreiben: Ein Mann verliebt sich in eine Frau. Seine tief empfundenen Gefühle für seine Angebetete und ihren vollkommenen Körper möchte er nun dadurch zum Ausdruck bringen, dass er genau ausmisst, wie groß der Abstand zwischen Ellbogen und Schulter bei ihr ist. Liebe kann man nicht vermessen. Genauso verhält sich auch ein Kunsthistoriker in der modernen Universität. Er mag von der Zartheit und Klarheit eines Gemäldes aus dem 14. Jahrhundert zu Tränen gerührt sein; auf seine eigenen Gefühle reagiert er damit, dass er einen Text verfasst, der tadellos und vollkommen blutleer ist. Doch bereits im 16. Jahrhundert regte sich Widerstand gegen Formen der Wissenschaft, wie sie an den Universitäten kultiviert wurde. Rädelsführer war der große antiakademische Gelehrte Michel de Montaigne, der die Voreingenommenheit von Universitäten attackierte. Montaigne, der selbst über ein enzyklopädisches

Wissen aller klassischen Texte verfügte, verurteilte die Art und Weise, wie an der Akademie das Lernen über die Weisheit gestellt wurde. An dieser Stelle komme ich gerne auf die Absurdität unserer heutigen Bildung zurück. Ihr Zweck ist nicht, uns zu guten und weisen Menschen zu machen, sondern zu Lernspeichern. Sie bringt uns nicht bei, nach Rechtschaffenheit zu streben und Weisheit zu schätzen. Nein, sie schärft uns lediglich die Ursprünge und Abkömmlinge dieser Werte ein. Wenn eine Schülerin den Ritt durch die Bildungsinstitutionen geschafft hat, dann sind wir schnell dabei zu fragen: Spricht sie Altgriechisch oder Latein? Kann sie Gedichte oder Romane schreiben? Doch was eigentlich am meisten zählt: Ist sie zu einer besseren, und weiseren Person geworden?

Ich bin schockiert, wenn ich daran zurückdenke, wie schlecht die meisten meiner LehrerInnen in der Schule und Universität waren. Selbst an so genannten Eliteschulen wie Cambridge war niemand in der Lage, Enthusiasmus auszustrahlen oder zu verbreiten. Sie behandelten Studierende als Hindernis auf dem Weg zu ihrem eigentlichen Ziel: Bücher schreiben. Mir sind aber auch einige wenige großartige LehrerInnen begegnet. Der beste war zweifellos Prof. Quentin Skinner, ein intellektueller Historiker in Cambridge, ein wunderbarer Führer in die tieferen Ebenen der Gedankenwelt von Machiavelli. Durch die Zeit, die ich an der Elite-Uni in Cambridge verbracht habe, bin ich dazu gekommen, von einer anderen, idealen Institution zu träumen, einer Einrichtung, die Montaigne

willkommen heißen würde – oder vielleicht sogar Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Nietzsche oder Søren Kierkegaard. Eine Universität des Lebens also, die es ihren Studierenden ermöglichen würde, ihr Leben zu meistern, indem sie sich mit Kultur auseinandersetzen – anstatt Kultur einfach nur zu benutzen, um irgendwelche Examen zu bestehen.

Die ideale Universität des Lebens würde sich den klassischen Bereichen der Bildung verpflichtet fühlen (Geschichte, Kunst, Literatur), an sie aber Fragen aus einer ganz pragmatischen, lebensnahen Perspektive herantragen (also Fragen wie: Wie wähle ich die richtige Karriere? Wie gestalte ich eine Liebesbeziehung? Wie entlasse ich jemanden? Oder: Wie bereite ich mich auf das Sterben vor?). Diese Universität würde die Bedeutung von Kultur niemals als gegeben hinnehmen. Sie wäre vulgär auf kalkulierte Weise. In einem Kurs über die Literatur des 19. Jahrhunderts würde man an Werke wie *Anna Karenina* oder *Madame Bovary* die Frage stellen: Was genau wird durch das Fremdgehen in einer Beziehung zerstört? Studierende würden am Ende genauso viel wissen, wie ihre Kommilitonen an anderen Instituten – sie würden sich das Wissen nur unter gänzlich anderen Überschriften erwerben. Auf der Menükarte meiner idealen Universität würden sich dann auch nicht Fächer wie Philosophie oder Geschichte finden. Stattdessen gäbe es Fächer wie Tod, Ehe, Karriere, Ehrgeiz und Kindererziehung. Viel zu oft sind diese anpackenden Zugänge den zweitklassigen Gurus und Motivationstrainern überlassen.

Deshalb machte ich mich Anfang 2009 daran, mit einigen KollegInnen eine kleine Bildungseinrichtung in London zu gründen. Wir nannten sie *School of Life*. Die Idee bestand darin, Anleitungen für die großen Fragen des Lebens zu geben. Diese Anleitungen sollten möglichst intelligent, einfallsreich, revolutionär und spielerisch sein. In der *School of Life* kannst du dich für Kurse in Politik, Arbeit, Familie oder Liebe einschreiben – oder mit einem Psychotherapeuten sprechen, gemeinsam mit anderen Gartenarbeit in der Großstadt verrichten oder mit fremden Personen ein gemeinsames Abendessen einnehmen. Der Geist der *School of Life* ist anarchisch und doch tief Ernst. Wir werfen den traditionellen Bildungseinrichtungen den Fehdehandschuh vor die Füße und versuchen das Lernen neu zu erfinden. Es gibt einige Gemeinsamkeiten zwischen der *School of Life* und den Ideen in meinen Büchern. Aber hier in der Schule versuchen wir die Vorteile eines untersuchten Lebens zu zeigen, anstatt sie einfach nur zu beschreiben.

Unser erstes Schuljahr war sehr erfolgreich, was mich darin bestätigt, dass viele Menschen von den Angeboten an den normalen Bildungseinrichtungen frustriert sind. Während die meisten Hochschulen und Universitäten das Lernen in abstrakte Kategorien zerhacken (»Die Geschichte der Landwirtschaft«, »Der englische Roman des 18. Jahrhunderts«), beschäftigen sich die Kurse der *School of Life* mit Dingen, die uns alle angehen: Karriere, Beziehungen, Politik, Reisen, Familie. Ein Abend oder ein Wochenende in einem

unserer Kurse dient oft dazu, über ganz lebensnahe Dinge nachzudenken. Zum Beispiel die moralische Verantwortung, die man gegenüber Ex-PartnerInnen hat oder wie man eine Karrierekrise bewältigt. Unsere Schule hat auch eine Abteilung, die Psychotherapien für Einzelpersonen, Paare oder Familien anbietet – und das ohne Stigmata. Im eher reservierten England ist es das erste Mal, dass ein mitten im Stadtzentrum gelegenes Institut Therapiemöglichkeiten anbietet.

Wir betrachten Therapien als so gewöhnlich wie einen Friseurbesuch oder eine Pediküre, mit dem Unterschied, dass die Therapie vielleicht nützlicher ist. Wir glauben daran, dass Psychotherapie entmedizinisiert werden muss und als etwas angesehen werden sollte, von dem wirklich jede und jeder profitieren kann. Damit meine ich all jene Menschen, die ein bisschen neurotisch sind, aber ansonsten funktionieren (also Leute wie ich). Wir demokratisieren die Erfahrung der Psychotherapie – so wird sie irgendwie greifbarer und sicherer für die Menschen. Wir wünschen uns sehr, dass das überall passiert und wir unser Angebot in ganz Großbritannien und vielleicht auch irgendwann in Deutschland offerieren können.

Udo Lindner

Die Turnhalle ist das beste Klassenzimmer

Da wir uns immer mehr von einer Belehrungskultur zu einer Lernkultur, und von einer Erzeugungsdidaktik zu einer Ermöglichungsdidaktik bewegen, ist damit auch die Rolle der Lehrenden einem Wechsel unterworfen: Wir werden mehr zum Lernbegleiter, zum Designer eines Lernprozesses. Ich finde, dass der Begriff Lernarchitekt, so wie ich meinen Beruf bezeichne, das gut beschreibt. Wenn ich mit meinen modernen Lehrmethoden arbeiten will, brauche ich dafür die richtigen Arbeitsbedingungen, das richtige Material, die geeigneten Räume. In einem Hörsaal mit festgeschraubten Klappstuhlreihen oder verankerten Tischen funktioniert das nicht. Ich kann mich auch nicht an die Öffnungszeiten der Materialausgabe halten.

Ideal wäre ein großer Raum (die Turnhalle, ein Saal, eine alte Maschinenhalle...), darin ein Stuhlkreis aus bequemen Stühlen, dazu mehrere Gruppenarbeits-ecken mit Pinnwänden, viel Platz an den Wänden für Poster als Input (Infomarkt) oder für die Ergebnispräsentation (Vernissage). An durch den Raum gespannten Wäscheleinen hängen beschriftete Tapeten und Banner aus Faxrollen.

Oft habe ich den Eindruck, dass die Studierenden – aus verständlichen Gründen – weniger am Stoff interessiert sind, sondern zumeist mit möglichst geringem Aufwand ihre *credit points* erwerben wollen. Vielleicht sollte man inzwischen aus dem Begriff Hochschule das »Hoch« streichen... Doch was kann man tun, um eine Lerngemeinschaft zu werden? Zunächst ist die persönliche Begegnung notwendig, das Sehen und Gesehenwerden. Es braucht auch ein *commitment* über die zu erreichenden Ziele, einen konkreten Lerngegenstand, Erkenntnisziele. Dann können sich Teilnehmende in einem größeren Rahmen (zum Beispiel alle Führungskräfte einer Organisation – »das ganze System in einem Raum«) in kleinere Lernprojekte aufteilen. Die können dann auch zeitweise online dezentral bearbeitet werden. Wichtig ist immer wieder die persönliche Begegnung und die Verbindung zur Gesamtgruppe. Das geht auch mit Teilnehmerzahlen jenseits der Hundert.

Ich habe zum Beispiel auch positive Erfahrungen damit gemacht, sich vom Paradigma zu verabschieden, dass in einem Computerkurs alle TeilnehmerInnen einen eigenen Rechner haben müssen. Besser ist es, den Gruppen Aufgaben zu stellen, die gemeinsam gelöst werden müssen. Dabei können durchaus mehrere Rechner zum Einsatz kommen, aber im Vordergrund sollte die Teamarbeit stehen. Unterstützung durch Lernplattformen wie Moodle ist sehr sinnvoll, wobei auch die dafür notwendige Selbstorganisation die Gemeinschaftsbildung fördert. Wir sollten zunehmend Wert auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen

legen und nicht die Einsamkeit am Rechner zulassen. Der Versuch, ein bestimmtes Paradoxon aufzulösen, stellt immer wieder eine Herausforderung dar: Wie organisiert man Selbstorganisation?

Der französische Reformpädagoge Célestin Freinet hat einmal gefragt, warum Schulen immer wie Strumpffabriken aussehen müssen. Unsere Schulen sind (meist, noch?) unter dem Aspekt der Flächenoptimierung gebaut, nicht unter dem Gesichtspunkt der modernen methodischen und didaktischen Lernarrangements. Wo ist im Klassenzimmer der Platz für Freiarbeit, für Gruppenarbeit, für die Aufführung, die Vernissage?

Es gibt Fortschritte, befördert zum Beispiel durch die Montag-Stiftungen. Die Montag-Stiftungen wollen Initiativen in Bildung und Erziehung bündeln und haben sich zum Ziel gesetzt, zu einer »neuen Bildungslandschaft« beizutragen. Sie kooperieren mit anderen Projektträgern und bieten Seminare, Tagungen und Workshops an, meist an Universitäten oder anderen Institutionen. Sehr anschaulich ist in diesem Zusammenhang auch das Buch *Linking Architecture and Education* von Anne Taylor.

Meist beziehen sich die neuen Architekturansätze allerdings auf Schulen, weniger auf die Erwachsenenbildung. Hier haben wir überwiegend den Tagungsraum im Hotel, die Volkshochschule mit dem Charme der alten Volksschule und seltener die bewusst gestaltete, optimale Lernumgebung. Wenn Tagungsstättenführer mehr Punkte vergeben, weil für jeden

Teilnehmer ein eigener Arbeitsplatz im Hotelzimmer zur Vor- und Nachbereitung des Seminars zur Verfügung steht, halte ich das für kontraproduktiv. Erstens nutzt den kaum jemand, zweitens ist das Treffen nach dem Seminar, auch zur gemeinschaftlichen Reflexion, wichtig für den sozialen Kitt der Gruppe.

Die Lernräume der Zukunft bekommen Namen wie Piazza, Forum, Arena. Sie haben andere Möbel, mehr Farbe, anderes Licht, sie strahlen Freude aus, nicht Mühsal und Schülerleid. Und diese Räume geben wirklich Raum: Die Kleingruppen verschwinden nicht mehr hinter der Tür im Gruppenraum, sondern die gesamte Gruppe arbeitet in dem einen großen Raum (Turnhalle, Theater, Ballsaal...), überall ist die Energie spürbar; hier wird geraschelt, dort gebastelt, da fotografiert, hier ein Video analysiert. Man darf den anderen Gruppen bei der Arbeit zusehen, darf sogar die Gruppe wechseln. Eine große Gemeinschaft von Lernenden macht sich auf den Weg.

Ich liebe diese Atmosphäre, habe sie oft selbst erlebt und arrangiert – viel zu selten, muss ich gestehen. Es gibt noch nicht so viele mutige AuftraggeberInnen. Gebucht wird gerne das normale Seminar: »Da weiß man, was man hat«. Leider. Denn wer schon ein paar Seminare mitgemacht hat, entwickelt eine gewisse TeilnehmerInnen-Routine und sitzt schwierige Situationen einfach aus. Gute Lerndesigns allerdings schaffen Irritationen, die das Lernen oft erst möglich machen. Durch kreative und innovative Lernumgebungen unterstützen wir das Lernen von Kreativität.

Benjamin Pfeifer

Die Schule und ich: Strategien gegen Architektur

Als wenig disziplinierter, autoritätskritisch eingestellter Schüler eines Mannheimer Gymnasiums hatte ich seit der Mittelstufe ein Abonnement auf Klassenbucheinträge und Nachsitzen. Lediglich mein Deutschlehrer konnte hinter meiner schulfeindlichen Attitüde ein verborgen gebliebenes Interesse an Wissen und Bildung aufspüren und eine Neigung zu Büchern und kritischem Denken fördern. So kam ich mit einem der prägenden Bücher meiner Schulzeit in Kontakt und wusste durch den außerschulischen Austausch mit meinem Lehrer immerhin schon, dass Identität zuallererst negativ aufzufassen ist: »Ich bin nicht Stiller.« (Und wer wollte das sein, der seinen *Stiller* gelesen hatte?)

Das schon Gewohnheit gewordene, von meinem Lehrer eigens betreute Nachsitzen hielt nun besondere Aufgaben für mich bereit. Meiner Haltung und meinen Interessen entsprechend hatte ich mich in »Strafarbeiten« nun mit der alternativen Montessori-Pädagogik oder der Evolutionstheorie von Richard Dawkins zu befassen. Hinter dieser Themenwahl standen zwei pädagogische Absichten: Zum einen sollte ich für den

einsamen, auf dem Schlachtfeld der Leistungsverweigerung ausgetragenen Bildungskampf, wenn er denn schon sein musste, wenigstens ein paar Gründe angeben können. Zum anderen die Förderung meiner Interessen. Im Unterschied zum öden Frontalunterricht, der in meinen Augen doch bloß der Reproduktion von Fertigwissen diente, ging es bei dieser Art des Lernens darum, eine eigene Position zu irgendeinem Ding in der realen Welt zu entwickeln. Die Frage war nicht, wie etwa die Atombombe physikalisch gesehen funktioniert, sondern, ob man ihre Existenz eher gut oder weniger gut findet.

Obwohl ich mich subjektiv im immerwährenden Kampf gegen die Obrigkeit wähnte, war mein Verhältnis zur Schule nicht nur negativ; soweit es gegen die Schule ging, waren meine Mittel: Ruhestörung, Leistungsverweigerung, demonstrative Geringschätzung gegenüber dem Lehrkörper, Schulschwänzen und Provokieren-um-jeden-Preis. Dahinter verbarg sich aber auch ein Wunsch nach einer anderen Schule, denn tatsächlich ging ich zumindest zeitweise sehr gerne hin. Eine andere Schule musste her. Aber wie sollte die aussehen? Erstmal müsste diese Schule wenigstens zur Abwechslung mal danach fragen, was Paul aus der 7a oder Susi aus der 9c eigentlich interessiert, was die denn wissen und lernen wollen. Eine, die neben dem Wissen auch mal Erfahrungen vermittelt. Ein Physiklehrer aber, soviel stand fest, den man nach Schwarzen Löchern oder Quantenmechanik fragt und dem dazu nichts einfällt als ewige Verweise auf den Vorrang des

Lehrplans (denn dort steht nun einmal nicht drin, was einen gerade interessiert) oder das Kannst-ja-spätermal-Physik-studieren, erzeugt bei allen wissbegierigen SchülerInnen nur Frustration und Schulmüdigkeit. Die Schule trägt hier große Verantwortung dafür, dass ich bis heute mit den Naturwissenschaften nicht im Reinen bin. Und das, obwohl ich als Zwölfjähriger erst *P.M.*-Leser und später, nachdem dieses Magazin durch einen Oberstufenschüler als angeblich pseudowissenschaftlich diskreditiert worden war, der wahrscheinlich jüngste Abonnent von *Scientific American* wurde und dadurch eine Karriere als Raketenwissenschaftler eigentlich nicht mehr hätte vermeiden werden können.

Heute und als Architekturstudent interessiert mich die Schule natürlich auch als Gebäude. Die Schulen, die ich selbst besucht habe, waren als Bauwerke eigentlich nicht hässlich. Mittlerweile habe ich aber genügend Schulgebäude der Nachkriegszeit gesehen, um den Alptraum einer Bildungsarchitektur beschreiben zu können: Graue Waschbeton-Tristesse inmitten asphaltierter Freiflächen; Unwirtlichkeit hinter hohen Mauern und auf kleinen Höfen; Dunkelheit verschlungener Wege im Innern, in denen das Echo der eigenen Schritte hallt. Hier weist nichts darauf hin, dass dieser Ort für Menschen gemacht wurde. Wer diese Beschreibung übertrieben düster findet, hat noch nie die Realschule von Halle-Neustadt oder die Berufsschule in Ludwigshafen gesehen. Diese Gebäude geben im Kanon mit ihren Städten Enzensberger recht, der wusste,

dass »Architektur, im Gegensatz zur Poesie, eine terroristische Kunst ist«.

Was also ist das Problem schlechter Bildungsarchitektur? Ich glaube, dass durch Architektur in gewisser Weise immer auch eine Aussage über den gesellschaftlichen Wert derjenigen getroffen wird, für die die Gebäude gemacht worden sind; man denke nur mal an die öden Arbeitsämter, die wie eine Chiffre auf die bössartige, verwaltete Welt anmuten. Zugespitzt kann man sagen, dass auch durch Architektur Schulen zu einem Ort der Entfremdung werden. SchülerInnen haben dann das Gefühl, in einem Hauptfach unterrichtet zu werden, das Anwesenheit heißt und in dem sie vor allem lernen, in ihrem ganzen Leben morgens irgendwohin zu müssen, wo sie gar nicht hin wollen. Diese Erfahrung ist natürlich nicht alleine durch Architektur vermittelt, kann aber durch sie verstärkt werden. Zentral bleibt die Frage der Aneignung der Schulräume durch ihre BenutzerInnen und das damit eng verbundene Vorhandensein von Freiräumen. Hält man sich in den Räumen gerne auf? Gibt es überhaupt eigene Räume und inwiefern können diese von den SchülerInnen nach eigenen Vorstellungen eingerichtet, angemalt, eingeteilt werden? Wie stark sind Überwachung und Kontrolle dieser Räume durch Dritte?

Über einen architekturreformistischen Ansatz hinaus, der auf An- und Übermalen beruht, stellt sich die grundsätzliche Frage: Was tun gegen die Geiselnahme durch die Architektur? Es sind bekanntlich nicht die Bauwerke, die Bauwerke errichten, sondern

Menschen, die Gebäude planen und darin leben; aber die von Menschen gemachte Umwelt wirkt auf sie selbst zurück: Erst bauen Menschen Häuser, dann bauen Häuser Menschen. Mein Plädoyer gilt deswegen in den vielen Fällen, wo nichts mehr zu retten ist, der kreativen Zerstörung. Es wird im Allgemeinen stark unterschätzt, wie viel Gutes auf dem Feld der Städtebaupolitik allein durch Abriss und Abbruch getan werden kann. Auf Vorschlaghammer und Abrissbirne, auf Trümmerfelder und Alles-nochmal-neu: »Das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit; Und neues Leben blüht aus den Ruinen«! (Friedrich Schiller, *Wilhelm Tell*)

Mark Terkessidis

Gemeinsame Zukunft

Zunächst habe ich vor allem am Gymnasium erlebt, was für Zuschreibungen der berühmte Migrationshintergrund auslösen kann – bei Personen, die es doch eigentlich besser wissen sollten. LehrerInnen haben mich als Mini-Fachmann für Griechenland angesehen, obwohl ich zu dem Zeitpunkt noch gar nicht dort war. Sogar von der griechischen Antike sollte ich etwas verstehen. Das ist heute noch ein Problem. In einem naiven interkulturellen Verständnis glauben LehrerInnen, dass SchülerInnen irgendein genetisches Wissen über ihre Herkunft haben – »Ayşe, komm mal nach vorn und erklär uns den Islam.« Kinder sind aber in der Schule, um was zu lernen.

Meine Erfahrungen an der Uni betrafen vor allem Bürokratie und Vetternwirtschaft. Ich habe feststellen müssen, dass die Bundesrepublik ganz zu Unrecht als Leistungsgesellschaft gilt. Die Vergabe von Stipendien etwa hat primär zu tun mit der Hausmacht des Doktorvaters, mit dem Stallgeruch von Korporationen und so weiter. Das ist völlig intransparent. Und dann wollte ich auch noch eine qualitative Arbeit über Rassismus schreiben – *the dirty word*. Mit Ende 20 und vier Buchpublikationen habe ich kein Stipendium bekommen.

Mit 35 dann plötzlich doch, hauptsächlich wegen der richtigen Kontakte. Meine Publikationsliste habe ich zuletzt nicht mehr vollständig mitgeschickt. Sie hätte ja jemandem Angst machen können. In Deutschland ist man nicht primär an Individualität und Differenz interessiert, an realen Problemen und pragmatischen Lösungen, sondern an der Allokation von Sicherheit in bestehenden Netzwerken. Und daraus ergibt sich heute meine Kritik am Bildungssystem.

Während an der Uni neofeudale Netzwerke, hierarchische Organisation und neoliberaler Wandel derzeit häufig eine infernalische Fusion eingehen, kann man in den Schulen derzeit je nach Ort eine Reihe von interessanten Veränderungen beobachten – jahrgangsübergreifendes Lernen, Projekt- und Werkstattarbeit etc. Wenn man dagegen ein Werk aus dem Bereich der Pädagogik aufschlägt, dann wird man seitenlang erschlagen mit steriler Theorie. Theorie ist wichtig, aber nicht, wenn sie völlig abstrakt bleibt. Und genauso abstrakt treten viele PädagogInnen auch an junge Leute heran. Das pädagogische Verhältnis scheint intakt: Es ist klar, wer lehrt und wer etwas zu lernen hat. Und wenn dieses Verhältnis scheitert, dann liegt das niemals am Apparat, den institutionalisierten Selektionsmechanismen oder den falschen Methoden der Lehrenden, sondern immer an den Defiziten der Lernenden. Die haben wahlweise ein Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom oder Sprachprobleme.

Tatsächlich aber ist der Lehrende selbst ein Subjekt mit Interessen, Schwächen und Eitelkeiten und eben

verwickelt in ein Verhältnis – im Lernenden trifft er ständig sich selbst wieder. Und das muss man bedenken. Insofern geht es darum, nicht nach den Defiziten zu schauen, sondern nach den Potentialen: Was könnte mich am Lernenden interessieren, was kann er, was ich nicht kann?

Schon in den 1970er-Jahren hat man festgestellt, dass das proletarische Wissen anders organisiert ist als das der Mittelschicht. Jugendliche konnten zwar schlecht einen Besinnungsaufsatz schreiben, aber ein Mofa auftunen oder alle Mannschaftsaufstellungen von Alemannia Aachen seit der Saison 1960/61 runterrasseln. Heute können sie sich durch *Grand Theft Auto* bewegen wie der Bildungsbürger durch ein Stück von Schiller. Es geht also darum, bei den individuellen Erfahrungen und Möglichkeitsräumen anzusetzen und dort zu schauen, was entwickelt werden kann. Der Maßstab ist nicht der Kanon des Bildungsbürgers – das ist eine von den vielen reitenden Leichen, die zwar längst tot sind, aber weiter eine Wirkmacht haben, weil es keine konsequente Veränderung gibt.

In einer Bildungsinstitution als trans- beziehungsweise interkulturellem Raum sehe ich positive Energien, aber auch schwerwiegende Probleme. Es ist ja ein bekanntes Phänomen, dass die Mittelschichtseltern, wenn ihre Kinder schulpflichtig werden, aus den Gengen fliehen, wo zu viele Kinder mit Migrationshintergrund leben – die gelten ja immer noch per se als problematisch. Allerdings hat diese Fluchtbewegung auch noch mit etwas anderem zu tun. Viele Eltern sind

sehr unzufrieden mit der traditionellen Ausrichtung vieler Schulen, an denen weiterhin Frontalunterricht stattfindet und ein veraltetes System der Leistungsbeurteilung gepflegt wird. Da sie aber von den staatlichen Schulen nichts mehr erwarten – die Reform dauert und dauert – gründen sie in privater Initiative private Schulen, die dann sehr progressiv sein können, aber auch selbst finanziert werden.

Im Grunde sehe ich also ein erhebliches Potenzial für ernsthafte Reform in Sachen Bildung, aber die Gefahr liegt darin, dass diese Bewegung in die Privatisierung von Bildung übergeht, was natürlich die sozialen Verwerfungen auf die nächste Ebene hebt. Ich glaube also, dass es dringend einer kollektiven Initiative bedarf, um die kollektiven Bildungseinrichtungen entschieden neu auszurichten. Momentan leben wir in einer Situation, in der die alte institutionelle Ordnung, die Einrichtungen und Ressorts, im Grunde nicht mehr wirklich mit den neuen Gegebenheiten und Ansprüchen korrespondiert. Gleichzeitig hat die Politik Angst, diese Ordnung anzutasten, weil sie auch ein System von Privilegien ist.

Um zuletzt noch einmal auf die Kinder mit Migrationshintergrund zurückzukommen, die ja generell gern als Problemkinder wahrgenommen werden: Der Moment, in dem diese Kinder in erster Linie als Individuen gesehen werden, die unterschiedliche Hintergründe, Voraussetzungen und Potentiale haben, die es aufzunehmen und zu entwickeln gilt, ist genau der Moment, in dem die Bildungseinrichtungen insgesamt

und für alle Kinder auf dem richtigen Weg sind. Ein Programm Interkultur wäre also kein Programm für die armen Kinder am Rand, sondern ein Innovationsprogramm für den gesamten Bildungsbereich. Es geht um die gemeinsame Zukunft.

Kunst und Kultur sind Motoren gesellschaftlicher Entwicklungen - das macht kulturelle Bildung so bedeutsam. Nur, welchen Ideen von ästhetisch und kulturell wertvoller Bildung folgen wir? Was vermitteln entsprechende Bildungsangebote, wen oder was schließen sie aus?

Kulturtechnik für alle!

Heike Hennig

Mit Leib und Laptop

Der Unterschied zwischen lernen und sich bilden besteht für mich im Tempo der Aufnahme neuer Informationen. Lernen ist schnell, plötzlich. Sich bilden bedeutet, über lange Zeit etwas reifen zu lassen; es dringt durch andere Kanäle ein und schafft eine gewisse Selbstgewissheit und Gelassenheit mit sich in der Welt. Als ich in San Francisco in unserem Tanzstudio auf dem Boden lag und eine Gast-Professorin uns unsere Anatomie in einer Art Körperreise beschrieb, konnte ich endlich mein Steißbein lokalisieren – so wurde mir der Unterschied zwischen lernen und sich bilden bewusst. Seit Monaten lernten wir abstrakte lateinische Begriffe, aber was hatte der Anatomieatlas mit mir zu tun? Doch durch diese fast meditative Anleitung gelang es endlich, dieses theoretische Wissen mit meinem eigenen Körper in Einklang zu bringen und ich konnte das Ende meiner Wirbelsäule spüren. Seitdem tanze und bewege ich mich anders und weiß um die wirkliche Mitte meines Körpers.

Von da an bin ich mit einer größeren Gelassenheit an alle Dinge herangegangen. Dieses grundlegende Vertrauen zu mir als eine Einheit von Körper, Geist und Seele überträgt sich in meiner Arbeit mit KollegInnen,

StudentInnen, aber auch privat in der Beziehung zu meiner Familie, meinen Kindern und Freunden. Es gibt einfach mehr, als wir rational erfassen können. Diese Bereitschaft, Dinge nicht zu kontrollieren und bewusst herbeizuführen, sondern sich auf etwas Ungewisses, nicht Beweisbares einzulassen, wächst immer mehr und wird sicher auch nicht enden. Es ist ein offener Prozess in fließenden Kurven. Das Körperwissen, das nun über Jahre gewachsen ist, trage ich in mir und gebe es in Workshops an andere weiter.

Als Choreographin arbeite ich neben dem Einsatz verschiedener Tanztechniken viel mit inneren Bildern, Erinnerungen, die im Körper gespeichert sind. Das innere Selbst und seine Bewegung wird aktiviert und erzeugt die äußere Bewegung. In der Tanzoper *Rituale* befragte ich beispielsweise die beteiligten KünstlerInnen nach ihren eigenen persönlichen Ritualen und band diese in das Stück ein. Diese Rituale wiederum beruhten stark auf Kindheitsprägungen und hatten einen sehr physischen Bezug. Die Choreographie arbeitete viel mit der Präsenz der Körper, auch Sänger und MusikerInnen waren in einige Szenen eingebunden, wie beispielsweise in einer Prozession oder sitzend an einem Lagerfeuer.

In den Proben hatten wir neben einem handfesten Training auch Körperarbeit, also *Body Mind Centering (BMC)* praktiziert. Diese bewegungsorientierte Bewusstseinstechnik unterstützt einen Prozess der Öffnung und Präsenz des Körpers in besonderer Weise. *BMC* hat zwei Hauptrichtungen: zum einen

die Untersuchung von Bewegungsentwicklung beziehungsweise von Bewegungsmustern, zum anderen das Studium verschiedener Körpersysteme wie Knochen, Muskeln, Nerven etc. Es handelt sich dabei um ein erfahrungsbetontes Studium, das auf anatomischen, physiologischen, psychologischen und entwicklungsgeschichtlichen Prinzipien basiert. Die Arbeit damit ist erfrischend, lustvoll und spielerisch und schafft in Gruppen großes Vertrauen, zum eigenen Körper, aber auch zu den anderen.

Man bekommt ein körperliches Feedback, das man in unserer Gesellschaft sonst nur in einer Partnerschaft erfährt. Menschen, die sich nicht kennen, berühren sich, führen sich blind, tasten Muskeln ab, spüren dem Skelett nach, erwecken Nerven und Sinne. Sie tragen sich, lassen sich fallen, rollen übereinander. Ein kleines Beispiel: Zu *Play!Leipzig* haben wir mit über 100 Leuten im Park getanzt und *BMC* praktiziert, viele Leute blieben stehen und staunten: eine Orgie? Menschengruppen, die sich umfassten, Körper, die sich aneinanderschmiegen. So viel körperliche Nähe im öffentlichen Raum? Viele der ZuschauerInnen staunten genauso wie die TeilnehmerInnen, dass so etwas möglich ist, dass man Unbekannte so nah heran kommen lassen kann. Ja man kann. Tut sogar sehr gut. Kopfschmerzbefreit und aufrecht verließen viele den Workshop mit leuchtenden Augen und roten Wangen.

Die in Deutschland überschäumende Bildungsdebatte, die das Hirn fokussiert, lässt extrem viel außer Acht. Zum Beispiel den Bezug zu sich selbst, zum ei-

genen Körper, die Gewissheit: Ich bin in der Welt mit meinem atmenden, fühlenden Körper. Oft wissen die Menschen wie viele Laptops, Tische, Schränke sie besitzen aber nicht, wie viele Knochen sie in sich tragen. Bildung bewirkt Identität, auch über und durch den Körper.

Fran Ilich

Schreiben ist Leben ist Lernen

Vor einigen Jahren leitete ich einen Workshop für Grundschüler in Playas de Rosarito in Mexiko. Ich konzentrierte mich auf kreatives Schreiben, benutzte aber auch audiovisuelle Medien und Theater Techniken, um die Kinder im Alter von neun bis elf Jahren zu inspirieren. Das war ziemlich hart, weil ich selbst erst 21 und als Pädagoge noch unerfahren war. Ich fuhr mit dem Skateboard zur Schule. Der Schulleiter und der Co-Rektor besuchten manchmal meine Klassen, weil sie mir und meinen Techniken misstrauten. Wenn die richtigen Lehrer nicht dabei waren, öffneten sich die Kinder und verhielten sich sehr frei. Es entstanden inspirierende Arbeiten. Was soll man machen, wenn ein Kind, das in einer vom Drogenhandel belasteten Gegend aufwächst, all diese Gewalt durch Kunst kanalisiert? Soll man es daran hindern oder sich auf eine andere Art austoben lassen?

Ich weiß es nicht, aber ich glaube nicht, dass das offizielle Bildungssystem dieses Problem lösen kann. Jedenfalls nicht in seinem gegenwärtigen Zustand. Dennoch habe ich die Hoffnung noch nicht verloren, dass andere Bildungserfahrungen – jenseits der offiziellen Einrichtungen – möglich sind.

In meinem Roman *Metro-Pop* habe ich das Bildungssystem jedenfalls offen kritisiert. Dass der Roman zur Pflichtlektüre in vielen Mittelstufen in Mexiko wurde, ist ein Zufall. Ich war erst siebzehn, als ich ihn schrieb. Ich wollte auf diese Weise meine eigenen Lehrer und meine Schule kritisieren. Ich schrieb ihn während des Unterrichts, und die Lehrer glaubten, ich würde die Aufgaben erledigen, die sie mir gaben. Dabei arbeitete ich in Wirklichkeit gegen sie. Ich wollte den Roman nicht in der Schülerzeitung veröffentlichen, für die ich arbeitete. Das hätte keinerlei Auswirkungen gehabt – bis auf einen kleinen Skandal an meiner Schule vielleicht. Und ich wäre bestraft worden. Das wollte ich nicht.

Vermutlich wurde er später, als er in einem Verlag erschien, deshalb als Pflichtlektüre akzeptiert, weil das entworfene Szenario zeigt, dass das Bildungssystem sehr offen und demokratisch ist, und deswegen sogar solche Kritik erträgt und zulässt. Vielleicht gibt es sogar Lehrer, die daran glauben. Wer weiß.

Ich selbst habe da andere Erfahrungen gemacht. Einmal musste ich einen Essay über unsere Flagge schreiben. Wir durften alles schreiben. Ich schrieb, dass es keinen Sinn habe, im Falle eines feindlichen Angriffs eines anderen Landes, die Flagge zu verteidigen, als ob sie ein Symbol für das Volk wäre. Das tatsächliche Volk müsse verteidigt werden. Danach bestellte man mich ins Büro des Rektors. Er fragte mich, ob der Kommunismus besser als der Kapitalismus sei, und ich antwortete: »Ja, natürlich.« Da hätte

man mich fast meinen Eltern weggenommen, weil sie mir angeblich nicht die richtigen patriotischen Werte anerzogen hatten.

Es gab auch nette Lehrer. Hila zum Beispiel. Sie half mir durch die rauen Gymnasialjahre und unterstützte mich beim Schreiben und Filmen. Durch mein Interesse für Kunst und Literatur begann ich irgendwann, in der Graffiti-Szene meiner Heimatstadt Tijuana aktiv zu werden. Mein Motto: »*re-writing the city*«. Um eine Vorstellung von der Größe der Szene zu vermitteln: Ein Unternehmer, der später Bürgermeister der Stadt wurde, setzte ein Kopfgeld auf Sueno & Deseo aus, ein Mädchen und einen Junge, die sprühten. Vielleicht 150.000 Dollar, wahrscheinlich sogar mehr.

Die Stadt war damals voll mit Graffiti. Ein Lehrer schlug vor, die eigenen Nasen vollzuschreiben, statt die Häuser von Leuten, die das nicht wollten. Ich glaube schon daran, dass das *taggen* öffentlicher Gebäude richtig und wichtig ist, sein Vorschlag war dennoch sinnvoll. Als ich dann nach Hause kam, berief ich eine Sitzung des Familienrats ein (das waren meine Mutter, meine Schwester und ich). Wir entschieden uns dafür, gleich bei unseren eigenen Nasen anzufangen. Wir malten unser Haus als Kuh an und seine Wände standen für *tagger* offen.

Alexander Karschnia

Wir lernen hier und jetzt

Von Bertolt Brecht gibt es ein schönes Wort: Lehrwert. Das wäre wieder aufzugreifen in den aktuellen Debatten über die Aneignung und Enteignung des Wissens; über die politische Ökonomie der Wissensgesellschaft; über die immaterielle und intellektuelle Produktion. Interessant wird es in der Übersetzung. So hat Brecht seine Lehrstücke als *learning plays* übersetzt – was viel plausibler ist, schließlich geht es ja genau darum, dass es die Spielenden sind, die dabei etwas lernen sollen, nicht die Zuschauenden (die werden nur hineingelassen, wenn ihre Anwesenheit den Spielenden nutzt).

Also warum nicht gleich so – warum keine Lernstücke? Wahrscheinlich hing Brecht zu sehr an der Lehre. Nun ist dieses Wort so tief in Ungnade gefallen, dass man sich schon fast danach bücken beziehungsweise ducken muss, wenn man es wieder in den Diskurs schmuggeln will. Weil die Lehre in Form der reinen Lehre für die Abstrafung der Abweichler steht, für die Kalkgrube, das Auslöschen des Antlitzes, die Vernichtung des Anderen. Gerade das aber soll gelernt werden in Brechts wohl berühmtestem Lehrstück *Die Maßnahme*.

Doch was genau soll nun gelernt werden? Junge Genossen killen? Oder sterben? Das ist nicht so ganz klar – und vielleicht geht es eben darum, um diese Unentscheidbarkeit, um die Schwelle zwischen der Tat und der Untat. Sterben zu lernen war schließlich die nobelste Aufgabe für Philosophie und Kunst seit der Antike. Und genau hier müsste man ansetzen, das wäre der Punkt: sterben lehren. Doch das geht nicht: Man stirbt alleine.

Aber eben im Sterben verschwindet jenes »man«, jene Anonymität der Städtebewohner ebenso wie das Fantasma des unbeirrbaren Individuums und macht Platz für etwas anderes, jene »kleinste Größe«, von der Brecht im Todeskapitel seines *Fatzer*-Fragments spricht, seinem großen, gescheiterten Lehrstück. Vier Deserteure entschließen sich, keinen Krieg mehr zu machen, verstecken sich in einem Kellerverlies und warten auf die Revolution. Doch der Krieg geht weiter, die Bevölkerung erhebt sich nicht und die vier Männer bringen sich gegenseitig um. Heiner Müller hat im Jahr 1978, also fünfzig Jahre später, eine Spielfassung aus dem Fragment erstellt. Für ihn war *Fatzer* das aktuellste Stück zur politischen Situation, die zur Todesnacht in Stammheim geführt hatte: »Was zählt, ist das Beispiel, der Tod bedeutet nichts.«

Am Ende des *Fatzer*-Materials von Brecht gibt es auch den Entwurf für große und kleine Pädagogien, indem die Lernenden Gesten einstudieren, Haltungen ausprobieren etc. Diese Pädagogien beschäftigen mich, seitdem ich zu Brechts 100. Geburtstag (1998)

Teil eines szenischen *Fatzer*-Projekts war, das unter der Regie von Hans-Thies Lehmann im I.G.-Farben-Haus in Frankfurt am Main stattgefunden hat.

Das I.G.-Farben-Haus hat eine unheimliche Geschichte. Jeden Morgen bin ich auf dem Weg zur Schule daran vorbeigeradelt. Wie Kafkas Schloss steht es neben dem Grüneburgpark, war sozusagen Frankfurts erstes Hochhaus, noch bevor die Skyline auf den Trümmern der zerbombten Stadt errichtet wurde. Dieser Ort war die Mordzentrale eines der schlimmsten Kriegsverbrecher-Konzerne (I.G.-Farben hat ein eigenes Außenlager in Auschwitz-Birkenau betrieben), wurde später zum Headquarter der US-Army, auf das die RAF einen Bombenanschlag verübte (seitdem war es durch den NATO-Zaun von der Stadt abgeschirmt) und wurde dann nicht Sitz der Europäischen Zentralbank, sondern Uni-Campus. Ich erlebte, wie die Geisteswissenschaften der Goethe-Universität von Bockenheim in dieses Haus einzogen, das nun gerne als Poelzig-Bau oder Campus Westend bezeichnet wird.

Was also habe ich gelernt in jenen drei Nächten 1998 zwischen 20 Uhr und Sonnenaufgang, in denen wir rund um das Casino (wo die RAF-Bombe explodierte) *Fatzer* performt haben? Was habe ich über die Uni gelernt, als sie sich aus dem Bockenheimer Campus zurückzog (Sitz des Instituts für Sozialforschung, Ort der Frankfurter Schule und Schauplatz der Studentebewegungen 1968ff.) und sich in einem idyllischen *ivy league school environment* einnistete (in dem jetzt

Studiengänge wie *Law & Finances* gelehrt werden)? Was habe ich gelernt auf dem Weg zur Schule, dem Lessing-Gymnasium, jenem letzten altsprachlichen Gymnasium, in dem ich als letzter Jahrgang noch obligatorisch Latein und Alt-Griechisch lernen musste?

Nun ganz im Sinne von Lucius Annaeus Seneca: »Non scholae, sed vitae discimus!« (»Nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen wir!«) Schreibt euch das hinter die Ohren! Setzen! Heute jedoch lernen wir ja bekanntlich ein Leben lang, als ob ein Haufen aufgeklärter Seneca-Schüler den Kapitalismus reformiert hätte, um das ganze Leben zur Schule zu machen! Seit diesem Zeitpunkt, seitdem sich die Fabrik in die Gesellschaft aufgelöst hat (spätestens 1977ff.), lernen wir lebenslänglich fürs Überleben im postmodernen Kapitalismus.

Davon hatte ich auf dem Weg zur Schule noch keine Ahnung, doch lud schon damals der morgendliche Park zum Schwänzen ein. Ich wusste: Später wird man es stets bereuen, den richtigen Zeitpunkt verpasst zu haben, Schule zu schwänzen. Wie in einem Zeitkristall schießen da die intensiven Momente des Lebens zusammen und ergeben ein Muster, den Kaffeesatz des eigenen gelebten Lebens, jenen berühmten Lebensfilm, der sich im Moment des Todes abspult.

Leben und Sterben sind so ineinander verschlungen wie Lernen und Lehren: »*Je voudrais apprendre à vivre enfin*« heißt es im Auftakt von Jacques Derridas *Marx' Gespenster*: »Ich möchte endlich lernen, endlich lehren zu leben.« Adressiert von Schulmeistern klingt

das wie eine Drohung, eine Dressur. Dennoch: Leben lernen zu wollen, von sich selbst, ist eine logische Unmöglichkeit, eine Aporie – von ihr ist auszugehen, loszugehen, von dieser Grenze zwischen Leben und Tod, Lebenden und Toten, unverzüglich.

Denn das ist das Perfide an den den Seneca-Satz zitierenden Humanisten. Was suggeriert wird ist: Das hier ist nicht dein Leben. Dein Leben fängt erst an, wenn du hier raus bist. Aber sobald du raus bist, fängt das Leben auch noch nicht an. Sondern erst, wenn du da raus bist, wo du dann rein gekommen bist – nach der Schule. Das Leben ist nicht anderswo, wie ein gewisses Pariser Graffiti einst versprach, sondern das Leben ist das, was wir lernen, indem wir leben und umgekehrt.

Will sagen: Die semantische Nähe von Leben und Lernen ist in Zeiten der biopolitischen Produktion weiter auszubauen, denn längst sind wir mit Haut und Haaren Teil des Prozesses. Wir sind nicht nur ein Anhängsel der Maschinerie, wir sind zugleich Maschine und Maschinist. In dieser Situation ist das Einzige, was diesen Prozess beenden könnte, der Tod. Jener wird damit zum paradoxen Ziel der Produktion. Heiner Müller war einer der wenigen, die diese Entwicklung geahnt haben. Für ihn bedeutete Kommunismus die Entlassung des Einzelnen in seine Einsamkeit: Wenn alle ökonomischen Probleme gelöst sind, sieht sich der Mensch seiner Sterblichkeit gegenüber, dann beginnt die eigentliche Tragödie der Menschheit. Nur sie kann den Boden bereiten für Freundlichkeit und die

Voraussetzung schaffen für die Solidarität zwischen allen Lebewesen. Es sind jene kollektiven Lernprozesse, von denen auch Hans-Jürgen Krahl in Frankfurt sprach, als die Studierenden auf die Barrikaden gingen. Als ein solcher Prozess ist auch die Besetzung eben jenes geschichtsträchtigen Casinos zu sehen, das oben beschrieben wurde. Wütende Studierende haben es im Wintersemester 2009/10 besetzt und wurden unter Anwendung brutaler Polizeigewalt zur Räumung gezwungen. Verwandelt das Casino in eine Schule, eine eigene Schule: »für eine freie – und das meint freie – Universität!« Endlich zu lernen, zu lehren, endlich zu sein, das heißt zu leben!

Tom Holert

Kunst und die Politik des Wissens

Welches Bild man sich von Bildung und Erziehung macht (oder überhaupt machen kann), hängt nicht unwesentlich von der Position ab, die man selbst innerhalb der jeweiligen Bildungsinstitution, aber auch innerhalb des weiteren Systems von Forschung und Bildung einnimmt. In meinem Fall ist diese Position derzeit noch eine einigermaßen privilegierte. An der Akademie der bildenden Künste Wien habe ich eine Professur für Epistemologie und Methodologie künstlerischer Produktion inne. Meine Aufgaben umfassen neben der Lehre vor allem die Entwicklung und Beantwortung von Forschungsprojekten und die Ko-Leitung eines PhD-Programms für KünstlerInnen.

Die Sache mit dem Professor ist für mich allerdings schwierig. Die Evidenz, mit der dieser Rolle oder Funktion die höchste Autorität in Dingen des Wissens und der Pädagogik zugeschrieben wird, ist beunruhigend und auch irreführend. Zwar spielt der akademische Titel besonders im deutschsprachigen Raum, in Ländern wie der Bundesrepublik Deutschland und Österreich, traditionell eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Reproduktion von Hierarchien im Bildungssystem.

Doch klaffen das nach wie vor weit verbreitete hohe soziale Ansehen des ProfessorInnenberufs und die Wirklichkeiten von systematischer Überlastung und zunehmend schlechter Bezahlung immer häufiger auseinander.

Wie groß die Widersprüche hier sind, ist wiederum davon abhängig, wo man sich gerade auf dem (Macht-) Feld der Wissenschaft und der Lehre befindet. Professur ist nicht gleich Professur. Zwischen den verschiedenen Hochschultypen (Universität, Fachhochschule usw.) herrschen große Unterschiede, aber vielleicht mehr noch zwischen den Disziplinen und Fachbereichen. Die Bedingungen, unter denen in der Nanotechnologieforschung gearbeitet wird, sind andere als die in den Medienwissenschaften. Eine Professur in einer vergleichsweise kleinen Universität wie der Akademie der bildenden Künste Wien stellt andere Anforderungen als eine geisteswissenschaftliche Professur an der Universität Wien – und selbst innerhalb ein und derselben Institution sind die Aufgabenfelder und Beanspruchungen sehr unterschiedlich.

In jedem Fall gehen mit der Anrede, aber auch mit der Selbstwahrnehmung als ProfessorIn alle möglichen problematischen Zuschreibungen und Ansprüche, haufenweise Erwartungen an Verhaltensweisen, Auftreten, Kompetenz, Autorität einher sowie natürlich konkrete symbolische und materielle Privilegien. Ich kenne viele KollegInnen, die die Rolle der Professorin/des Professors mit Bravour und Grandezza ausfüllen, im vollen Bewusstsein ihrer Macht und der

mit dieser Macht verbundenen Möglichkeiten – auch im Sinne der strategischen Politik gegenüber anderen institutionellen Instanzen (Rektoraten, Ministerien usw.) und der Herstellung von Öffentlichkeit, hochschulintern wie -extern.

Ich selbst spiele dieses Spiel wohl eher *low key*, wahrscheinlich nicht zuletzt wegen eines einerseits politisch motivierten, aber darüber hinaus auch im institutionellen Alltag immer wieder erzeugten Unbehagens gegenüber der allzu selbstverständlichen Inanspruchnahme der ProfessorInnen-Rolle. Ich mache mir jedoch keine Illusionen dahingehend, dass eine Rhetorik der flachen Hierarchien automatisch institutionell gesetzte Hierarchien überwinden würde; es funktioniert auch nicht einfach, den Forderungen nach professoraler Souveränität (so fantasmatisch diese sein mag), die nicht zuletzt von Studierenden gestellt werden, durch eine bloße Verweigerung jeder Souveränitätsperformance zu begegnen.

Trotzdem sollte es stets darum gehen, in der spezifischen, konkreten Situation die Möglichkeit offenzuhalten, gleichberechtigte SprecherInnen-Positionen auszuhandeln, alle an einer pädagogischen Konstellation Beteiligten einzubeziehen und ihnen Raum und Zeit zu geben, sich zu artikulieren. In Lehrsituationen und anderen Interaktionen mit Studierenden, Forschenden, Lehrenden und anderen MitarbeiterInnen an der Akademie bemühe ich mich, gegen die institutionell etablierte Architektur der akademischen Rollen zu arbeiten. Das gelingt natürlich nicht immer,

manchmal erwischt man sich dabei, wie man die Zuschreibungen nur allzu gern annimmt, zum Beispiel, weil sie institutionelle Prozesse – vermeintlich – beschleunigen.

Die seit Oktober 2009 in Wien und anderswo laufenden Debatten und Aktionen zur Entdemokratisierung und Ökonomisierung der Universitäten und zur Kritik an der Implementierung des Bologna-Abkommens hat in der Akademie der Bildenden Künste zu spürbaren Veränderungen geführt. Die Analyse der bestehenden Hierarchien und Arbeitsbedingungen schärft bei den Akteuren den Blick für die sozialen und ökonomischen Verwerfungen, die sich – auch durch die Finanzkrise bedingt – in den Universitäten abzeichnen, und die von der Politik nach wie vor mit einer neoliberalen Phraseologie von Effizienz und Exzellenz weggeredet werden. Auf diese Rhetorik der Sachzwänge und des Marktes fällt inzwischen niemand mehr rein.

Eine andere, damit eng verbundene Rhetorik ist seit einiger Zeit dem Verhältnis gewidmet, das zwischen Kunst und Forschung vermutet wird. Die zentrale Begriffsschöpfung ist hier künstlerische Forschung, abgeleitet vom (euro)englischen *artistic research*. Für die Kunstakademien ist dieser Begriff zu einem der strategischen Instrumente geworden, am Bologna-Prozess zu partizipieren und den eigenen Status als Forschungsstätten mit Anspruch auf Forschungsförderung zu stärken. Meine eigene Forschung, teilweise eingebettet in das an der Akademie der bildenden Kunst Wien angesiedelte Projekt »Troubling Research.

Performing Knowledge in the Arts«¹, beschäftigt sich nicht zuletzt mit den diskursiven und institutionellen Bedingungen, die dieses (vermeintlich) neue Paradigma der künstlerischen Forschung prägen. Unter anderem untersuche ich hier die Beziehung von Kunst und Wissensproduktion. Die beiden Konzepte bilden ein kompliziertes Paar. Es gibt gute Gründe zu argumentieren, dass diese Begriffe und das, worauf sie jeweils verweisen, auseinander gehalten und nicht zusammengefügt werden sollten. Ich würde das »und« (oder gar das »als«) zwischen Kunst und Wissensproduktion auch nicht als notwendige und bindende Verknüpfung ansehen wollen, sondern als Modalität einer Beziehung, die man eben auch abbrechen kann. So oder so ist zu konstatieren, dass in der Kunst und durch KünstlerInnen und andere ProduzentInnen in diesem Feld eine Arbeit geleistet wird, die sich nicht unabhängig von dem betrachten lässt, was man seit den 1960er-Jahren Wissensgesellschaft oder Wissensökonomie nennt.²

So betrachtet ist die Kunst der Gegenwart eine Funktion (oder ein Symptom) gesellschaftlicher und ökonomischer Verhältnisse, die zentral durch die Produktion und den Markt von Wissen (von Zeichen, Symbolen, Images, Diskursen usw., aber auch von Patenten, *intellectual property rights* usw.) geprägt ist.

¹ troublingresearch.net

² Vgl. meinen Essay »Art in the Knowledge-based Polis«, *e-flux journal*, Nr. 2, Februar 2009.

Wie sich die Akteure im Kunstfeld zu dieser Umwelt verhalten, ob sie sich als ForscherInnen, PädagogInnen, EssayistInnen, KritikerInnen oder RevolutionärInnen begreifen und ihre eigene Praxis als Beitrag oder Widerstand, entscheidet wesentlich darüber mit, welche Formen und Artikulationsweisen die Kunst entwickelt. Die bildende Kunst der Gegenwart ist eine nicht nur intermediale, sondern auch inter- und transdisziplinäre Angelegenheit geworden. Ein reflektierter, kompetenter Umgang mit Wissen sowie eine forschende, analytische, diskursive Haltung sind hier ebenso wichtig geworden, wie die Beherrschung künstlerischer Techniken an der Leinwand oder am Computer (die ihrerseits natürlich gesättigt sind mit explizitem wie implizitem Wissen). Mehr noch: die aktuelle und akute Verschränkung von analytischen, manuellen, entwerfenden und dokumentierenden *skills* in der zeitgenössischen Kunst macht alte Unterscheidungen von Kopf und Bauch, wie sie den Kunstdiskurs bis heute periodisch heimsuchen, vollends obsolet.

Man könnte von einer veränderten Topografie oder auch Topologie der Kunstausbildung sprechen, einer neuartigen Verteilung von Kompetenzen, Ansprüchen und Perspektiven, die mit veränderten Bildern von Bildung und Erziehung, von Wissen und Wissensvermittlung verbunden sind. Wie imaginieren sich die Akteure einer Wissensgesellschaft die Funktionen und Formen von Bildern, aber auch die Strukturen, in denen diese Funktionen und Formen gelehrt und erforscht werden?

Mit Marion von Osten habe ich Ende 2010 das Buch *Das Erziehungsbild. Zur visuellen Kultur des Pädagogischen* herausgegeben³. Der Band versammelt Texte, die das Verhältnis von Pädagogik und visueller Kultur untersuchen. Motiviert war diese Arbeit auch durch die Frage, welche Begriffe von Bild und Bildung eigentlich gerade dort handlungsleitend sind, wo Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der Schule und an den Hochschulen als Subjekte von visuellen Handlungen und als TeilnehmerInnen an einer weiteren, vermeintlich jenseits der Bildungsinstitution anzutreffenden visuellen Kultur formiert und erlebt werden.

Wie Bilder und Bildmedien in den Unterricht integriert wurden und werden und wie andererseits die Bildung und die Institutionen der Erziehung Bilder von sich selbst hervor- und in Umlaufbringen – dem wird in historischen und aktuellen Fallstudien nachgegangen. Diese Studien zeigen nicht zuletzt, dass Gesellschaften einerseits Bilder gelingender Pädagogik benötigen, um darüber bestimmte, normative Modelle von Subjektivierung zu legitimieren, die dann beispielsweise das lebenslang lernende, gut trainiert durch die audiovisuelle Medienkultur navigierende *prosumer*-Subjekt entwerfen; sie zeigen andererseits aber auch, wie sich die Veränderungen der theoretischen Konzepte von Bild und Bildlichkeit (zum Beispiel im kunst- und bildwissenschaftlichen Diskurs) sowie die veränderlichen

³ Tom Holert und Marion von Osten (Hg.): *Das Erziehungsbild. Zur visuellen Kultur des Pädagogischen*. Wien 2010.

Funktionen von massenkulturellen Bildern im Alltag der SchülerInnen und StudentInnen auf die Gestaltung des Unterrichts auswirken. Insofern ist das Erziehungsbild eine historische Kategorie, das sich immer wieder neu konkretisiert. Der selbstermächtigenden Intervention in herrschende Erziehungsbilder steht jedenfalls nichts im Weg.

Ich habe damit begonnen, über meine eigene Position im allgemeinen und spezifischen Erziehungsbild der Gegenwart zu spekulieren. Dabei stellt sich die Frage, wie man sich in institutionellen Architekturen transformierend, das heißt gegen Rollenmuster arbeitend, verhalten kann. Eine generelle Antwort darauf fällt schwer. Vieles mag intuitiv geschehen, auf der Basis von demütigenden oder hierarchisierenden Erfahrungen, oder einfach aus einem politisch begründeten Gefühl des Nichteinverständenseins mit immer noch gängigen LehrerInnen/SchülerInnen-Relationen. Aus der Lehre eine gemeinsame, kollektiv betriebene Forschung zu machen, ist sicherlich eine Maßnahme in dieser Richtung.

Was die vom Erziehungsbild aufgeworfene Frage nach den Möglichkeiten betrifft, in Bildproduktionen zu intervenieren, um so die Repräsentation von Bildung und Erziehung zu verändern, muss man wohl auf mehreren Ebenen ansetzen. Wenn ich von Bildern spreche, meine ich eigentlich nicht automatisch Vorbilder oder Modelle, weder im Guten noch im Schlechten. Eher sind es Zusammenhänge von Visualität und Diskursivität, von Bild und Wort, die einen

Handlungsraum definieren, und zwar über Manipulationen im sozialen Imaginären. Die Kultur der Pädagogik ist durchzogen von solchen, oft unbewusst wirksamen, Zusammenhängen der Normativierung. Sie zu entziffern, zu kritisieren und neu zusammenzusetzen, erfordert nicht unbedingt den Gebrauch avancierter Technologien, sondern eher so etwas wie ein kritisches Sensorium für stumme Zwänge und falsche Selbstverständlichkeiten. Eigentlich eine ganz alte Möglichkeitsbedingung von Einspruchnahme.

Kultur ohne Technik?

Neulich saß ich mal wieder mit meinem Physiker zusammen, er, der Ossi mit seinem naturwissenschaftlichen Hintergrund und geisteswissenschaftlichen Nebeninteressen, ich, der Wessi, bei dem es sich eher umgekehrt verhält. Und wieder mal ging es um Bildung und wie schlimm es heute in Deutschland um sie steht. Wie sehr das uninformierte Gelaber ringsum anschwillt, und wie sehr wir, als fortgeschrittene und ziemlich gebildet sich wählende Erwachsene, darunter leiden. Wie stark man mentale Spamfilter ausbilden muss, und dass ein *bullshit*-Detektor viel zu rattern hätte.

Er fing dann wieder an, auf die 68er und die Grünen zu schimpfen, die die Köpfe so versaut hätten, und ich konnte ihm mal wieder nicht nur nicht widersprechen, sondern musste die Schraube gleich ein wenig weiterdrehen und ihm seine Argumente illustrieren: Ob er eigentlich wisse, für was der Suhrkamp-Verlag steht? Den kannte mein Physiker nur vom Hörensagen. Hab ihm eine Auswahl aus meiner Jugendbibliothek geholt, und wir gingen sie im Schnelldurchlauf durch: Soziologie, Systemtheorie, Strukturalismus. Haben uns die hochtrabendsten Sätze vorgelesen.

Was hatten wir zu lachen! Und natürlich fühlten wir uns am Ende des Abends wie Alain Sokal und Jean Bricmont¹.

Mir ist schon klar, dass das alles ein bisschen pauschal ist. Und man muss dem Suhrkamp-Verlag zugute halten, dass er – vielleicht die eigenen Grenzen ahnend – vor wenigen Jahren auch Harry Frankfurts *Bullshit*² verlegt hat (auf den ich wiederum durch Oswald Wieners »Humbug«³ im *Ficker* aufmerksam geworden bin). Gleichwohl ist meine Neigung, bestimmten Textsorten Sinn zuzugestehen, sehr gedämpft. (Dabei halte man mich nicht für einen Kostverächter: In diesen Tagen habe ich Gedichte von Hans Arp auf dem Klo liegen, und sie sind mir stets ein Hochgenuss, auch wenn ich sie vielleicht nicht verstehe.) Gleichwohl stelle ich mir vor, dass die 68er seinerzeit ständig Suhrkamp-Bücher lesen mussten und dass vielleicht deswegen die Schüler heute Rechenschwächen haben.

(Gut, wenn mein Physiker allzu sehr aufdreht, stelle ich mich natürlich gleich auf die andere Seite, und dann sind, zum Beispiel, die Renaissance-Humanisten mit ihrer Technik-Verachtung an allem schuld. Oder ich betone, zum Beispiel, dass eigentlich die Nazis an allem schuld sind. Haben die besten Köpfe ermordet und vertrieben. Da leiden wir doch heute noch am

¹ Alain Sokal und Jean Bricmont: *Unsinn. Wie die Denker der Postmoderne die Wissenschaften missbrauchten*, München 1999.

² Harry G. Frankfurt: *Bullshit*, Frankfurt/Main 2006.

³ Oswald Wiener: »Humbug«, in: *Der Ficker*, zweite Folge, hg. von Benedikt Lebedur, Wien 2006, S. 96-117.

wissenschaftlichen Exodus! Und da sind doch dann auch die 68er gerechtfertigt, die seinerzeit Löcher in diesen mentalen Beton geschlagen haben. Haben doch auch viel Gutes hinterlassen ... »Was denn zum Beispiel?« Äh, na ... die Musik!

Rechenschwächen ... Man ist ja kein Lehrer. Aber schaut man dann doch leichtsinnig in aktuelle deutsche Schulbücher, stellt man fest, dass sie mit viel Ideologie à la Technik = böse überfrachtet sind. Die armen Kinder sollen lernen, wie schlimm sich Kunstdünger auf die Umwelt auswirkt, und allenfalls noch am Rande, wie das Haber-Bosch-Verfahren funktioniert (ohne das die Menschheit verhungern würde). Da muss man sich nicht wundern, wenn man heute unter Fachkräftemangel leidet, und wundert sich auch gar nicht: Dünger böse, Klima böse, Computer böse, Gene böse, Atome böse.

Computer böse? Als hier in den 1970ern PCs (*personal computers*) eingeführt wurden, ging's nicht ab, ohne dass aus den USA auch gleich der Kommentar mitgeliefert wurde: *Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft* hieß das einschlägige Buch von Joseph Weizenbaum⁴ und warnte vor Künstlicher Intelligenz (bei welchem Verlag es erschienen ist, muss ich nicht erwähnen). Da wussten künftige Lehrer, wie sie sich zum Computer zu positionieren hatten, und konnten das antitechnische Ressentiment pflegen.

⁴ Joseph Weizenbaum: *Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Intelligenz*. Frankfurt/Main 1978.

Während sich heutige Schüler wohl nicht mal im Ansatz vorstellen können, was das Problem mit Computern sein soll, hätte gewesen sein können, freilich auch, weil sie wohl nicht mehr in der Lage sind, sich eine Welt ohne Computer vorzustellen. Ob da Weizenbaum in einer etwas anderen Weise, als er gemeint hatte, recht gehabt hat?

Ich schreib das ja alles als jemand, der historisch zwischen diesen Welten sitzt und meint, von beiden – der mit und der ohne Internet – jeweils das Beste mitbekommen zu haben. Kein 68er, kein *digital native*. Hatte das Glück, Bäume und Burgen und Brandblasen noch in echt erlebt zu haben, und nicht nur als Computerspiel. 1968 war ich im Kindergarten, und meine 68er-Lehrer haben mich allerdings geprägt. Glück gehabt, rechtzeitig meinen ersten von vielen Rechnern angeschmissen zu haben. Glück gehabt, von Leuten wie Oswald Wiener oder Friedrich Kittler gesteckt bekommen zu haben, dass man vom Rechner zum »Geist« (und wieder zurück) denken kann, – für die Suhrkamp-Kultur war ich dann freilich verloren.

Heute verdiene ich mein Geld damit, mich einen Tuck besser mit Computern auszukennen als andere. Kennt man noch die Zeiten ohne Benutzeroberflächen und ohne Maus. Hat man die jeweiligen Nullen und Einsen noch persönlich kennengelernt und durch den Rechner geschubst; *bottom up* gelernt. Findet man manche *digital natives* manchmal ein wenig, nun ja, digital naiv. Reden sie dauernd von Google, und können es nicht bedienen. Machen sie klickklickklick, und

wundern sich, wenn die Wunscherfüllungsmaschine mal keine Lust hat zu antworten. Oder allzu sehr: »Ungefähr 21.600.000 Ergebnisse (0,06 Sekunden)« zu *bullshit*. Na, wie kriegt ihr das jetzt eingefangen, ihr *top-down*-Lerner, in eurer schönen neuen Welt des Vielzuvielen? – Scheiß drauf!, klicken wir halt was anderes an.

(Ja, Benutzeroberflächen bedienen Benutzer oberflächlich. Willst du's genauer wissen, kommt die Apple-Polizei und gibt dir Ritalin, damit du wieder brav klickklickklick machen kannst. Was ist Wissen? Gibt's dafür 'ne App? Was können wir googeln? Klick doch mal bei Wikipedia!)

Einstweilen hat sich dieser Text aber schon sehr verfranzt und neigt sich besser mal dem Ende zu. Sollte doch eigentlich das wortreiche Nichtssagen der *bullshitter* geißeln, und hackt stattdessen – wie's die Älteren schon immer taten – auf den Jüngeren herum. Da ist man dann als Autor solch eines Textes gleich wieder nicht mehr so glücklich, zwischen den Stühlen zu sitzen. Zwischen links den Frankfurtern (neuerdings ja Berlinern) mit ihren Systemanalysestrukturen und Systemstrukturanalysen und Analysestruktursystemen, denen der Computer mal so schön technisch-real-anschaulich was entgegengesetzt hat; zwischen rechts den Kids, die vor lauter Computeranschaulichkeit schon gar nichts mehr sehen. *Die Gesellschaft der Gesellschaft* – gibt's dazu eigentlich schon eine *South Park*-Folge?

Heute abend muss ich wieder dringend mit meinem Physiker zusammensitzen. Wir haben noch so viel *bullshit* zu besprechen.

Alle reden von der »Generation Online«, so als hätte das Internet urplötzlich das Leben einiger weniger Menschen von Grund auf verändert. Dabei war das Internet bereits in den 1980er-Jahren ein Experimentierfeld – auch für neue Bildungsansätze.

Offline war vorgestern...

Konrad Becker

Suchen, spielen, lernen

Meine Erfahrungen mit Computern beginnen mit den ersten Mikrocomputern. Mit dem späteren t0-Mitbegründer Francisco Webber programmierte ich in den frühen 1980er-Jahren erste audiovisuelle Projekte auf exotischen Kleinrechnern (danach ZX, C64, Amiga, SGI usw.). Anfang der 1990er begann das Internet interessant zu werden. Als wir 1993 den ersten t0-Web-Server aufsetzten, konnten wir uns noch fast jede Webseite einzeln merken. Später wurden redaktionell betreute Links wichtig und in den frühen Tagen von *Public Netbase* haben wir thematische Listen zusammengestellt. Dann mussten wir immer häufiger suchen.

Spannend, wenn bei der Suche vielleicht etwas ganz anderes gefunden wird, als das, was man gesucht hat. Manchmal erscheint es so, als ob das, was besonders aufwändig gesucht werden muss, auch einen ganz besonderen Wert hat. Die Gefahr dabei ist, dass Dinge auch unsichtbar werden können, weil sie so naturalisiert sind, sich in allgemeinen Annahmen auflösen, in Gewohnheiten begraben werden und schließlich in einer Wolke der Trivialität verschwinden.

Mich interessieren Systeme automatisierter Klassifizierung, die über Google hinausgehen. Dabei geht es

mir nicht nur darum, inwieweit Rankings, die auf Popularität beruhen, nützlich sind oder ob man sich eher auf so genannte schwache Verbindungen stützen soll, die gerade nicht über hohe Redundanzen verfügen.

Grundlegend ist es so, dass die archaische Form einer gereihten Liste den Blick auf inhaltliche Zusammenhänge verstellt, die nicht als lineare Reihe dargestellt werden können. Doch nicht jede Datenwolke ist deswegen besonders aufschlussreich.

Schemata der Informationsanalyse umspannen ein weites Feld, das in viele Bereiche privater und öffentlicher Dienste hineinreicht und auch Fragen der sozialen Kategorisierung umfasst. Auffallend ist die extrem hohe Schwelle zu professionellen Werkzeugen. Proprietäre Software ist unbezahlbar und ihre jeweiligen Open-Source-Gegenstücke sind kaum zu handhaben.

In die kulturpessimistische Klage, dass Google (oder das Internet) den Untergang des Abendlands einleitet, kann ich nicht einstimmen. Was nicht heißen soll, dass es nicht jede Menge Unerfreuliches gibt. Immerhin wird durch digitale Netzwerke deutlich, dass Information und Desinformation, Bildung oder Propaganda oft nur eine Frage der Perspektive sind. Bildungsdünkel zu unterlaufen, schadet nicht. Und manchmal ist eine aus dem Netz zusammengebastelte Meinung besser als gar keine Meinung.

Mit World-Information.Org begannen wir in den späten 1990er-Jahren, Modelle professioneller Informationsdienste zu untersuchen. Dabei verfolgten wir die Idee eines Open-Source-Geheimdienstes, um eine

kritische Perspektive auf die globale Informatisierung zu entwickeln. Wir beleuchteten militärische und private *business intelligence*, die Verschmelzung von Unterhaltungs- und Sicherheitsindustrie oder interessengesteuerte Think Tanks mit politischem Einfluss. Diesen Diensten und Technologien wollten wir Forschung und Vermittlung auf der Basis einer kritischen und unabhängigen kulturellen *intelligence* entgegensetzen. Und zwar mit den neuen Möglichkeiten zur vernetzten Kooperation und Zusammenarbeit. Maßgeblich war die Bewusstmachung der Notwendigkeit nachhaltiger Informationslandschaften, das heißt von Vielfalt und Selbstermächtigung getragenen Wissensumgebungen.

Doch wie kann so eine Selbstermächtigung entstehen? Jenseits von Interneterziehung als Schulfach muss es auch außerhalb der Schule attraktive Angebote der Vermittlung aktueller Kulturtechniken und deren Zusammenhänge auf breiter Ebene geben. Wichtiger, als einen formalisierten Referenzkanon anzubieten, ist es, Freiräume für selbstbestimmte Praxis zu ermöglichen, in der sich neue Formen der Zusammenarbeit entwickeln können. Vor allem geht es darum, eine kritische und mündige Rezeption von Medien und Partizipation zu fördern. Und zumindest im Netz muss es freien Zugang zu Bildung und Wissen geben.

Die interessanteren Positionen zu Kultur- und Technologiepolitik sind sicherlich marginalisiert, aber politische Wirksamkeit entsteht nicht nur durch einzelne interventionistische Taktiken, sondern durch

nachhaltige Strategien der kooperativen Autonomie, die auch Fehlschläge in Kauf nimmt. Zumindest die lebendige Vorstellungskraft bleibt immer auf Seite jener, die in gegenseitiger Unterstützung und freiwilliger Zusammenarbeit immer aufs Neue menschliche Freiräume erkämpfen. Unsichtbar wie die Kraft des Wassers beeinflusst dieses kognitive und affektive Potenzial materielle Wirklichkeiten.

Geheimniswelten entschlüsseln

Meine frühen Begegnungen mit der Computerwelt betrachte ich als experimentell. Interessant wurde es für mich erst, als das Web aufkam, das auf einer höheren Ebene liegt als Computer und Netzwerktechnologie, weil es mit menschlichen Aktionen rechnet.

Mein Interesse entstand vor dem Hintergrund der Lektüre von Deleuze/Guattari. Die beiden Autoren hatten zwei Bände mit dem Titel *Kapitalismus und Schizophrenie* veröffentlicht, die unter anderem in der Techno-Szene der 1990er großes Echo fanden. Vor allem aber war die Lektüre Nietzsches wichtig. Er hat – bereits knapp hundert Jahre bevor Ted Nelson den Begriff Hypertext prägte – mit seinem aphoristischen Perspektivismus nicht-lineare Textgewebe in Buchform realisiert. Künstlerische Randgruppen adaptierten das bereits im frühen 20. Jahrhundert.

Auch das Internet wurde in Form der *bulletin boards* zunächst von Randgruppen betrieben, in diesem Fall von politischer Seite aus. Eines war diesen Intellektuellen gemeinsam: Es ging ihnen darum, die formalen Fesseln des Gewöhnlichen und Redundanten zu destabilisieren, um Platz für etwas Neues zu schaffen. Gegenwärtig sind wir allerdings mit dem

Versuch der Kontrolle der Entfesselung konfrontiert. Das bedeutet, dass Staat und Politik versuchen, das Internet zu steuern. Das ist zurzeit am Web 2.0 zu sehen. Es schränkt nicht ein, im Gegenteil, es macht alles einfacher. Aber mit der Optimierung der Benutzerfreundlichkeit ist eine massive Debilisierung der Benutzer verbunden: Was du machst, ist egal, Hauptsache alles läuft so schnell und ohne Pause ab, dass du bloß nicht anfängst nachzudenken.

Ich hielt es immer für wichtiger, dagegen anzugehen als mitzumachen. Das darf natürlich nicht dazu führen, den Status quo ante zu beschwören. Das ist sinnlos. Man muss nach vorn und dem Feind ins Auge blicken. Vereinfacht bedeutet das Folgendes: Dem WWW liegt eine Client-Server-Architektur zu Grunde. Die zahllosen lokalen Rechner, die Zugang zum Internet haben, sind die Clients. Wenn sie online gehen, fordern sie Daten an, die auf Servern gespeichert sind. Die spektakulärsten Serverkomplexe dürften die von Google, Facebook und Apple sein. Das sind vollautomatisierte und im Idealfall menschenfreie Zusammenhänge, die dieses immense Spektrum an aberwitzigen sozialen Folgen mit sich gebracht haben - von der Ersetzung menschlicher Arbeitskraft bis zum gläsernen Bürger und weit darüber hinaus.

Wie kann man im Internet aktiv werden, ohne sich dem Diktat dieser Serverkomplexe zu unterwerfen? Eine Antwort bietet die so genannte client-seitige Programmierung, die von einzelnen Usern gestaltet wird. Auf den großen Webservern liegen nur die

Basisdaten. Erst auf den lokalen Rechnern werden diese Daten dann vom jeweiligen User zu einer Webseite zusammengestellt. Dabei folgt die Zusammenstellung den kreativen Ideen des Users als Autor und erhält die Idee des Perspektivismus, ohne hinter den Stand der Technik zurückzufallen.

Da ich diese Art der Selbstermächtigung im Umgang mit dem Internet für wichtig halte, bestanden meine Lehrveranstaltungen, die inhaltlich am Thema des kreativen Publizierens im Web ausgerichtet sind, nie in einer auf Technik reduzierten Paukerei. Sondern darin, den SeminarteilnehmerInnen die relevanten Strukturen und Prozesse verständlich und diese insbesondere in kulturellen Bereichen nutzbar zu machen. Ich nenne das Explikation, also Entfaltung dieser scheinbaren Geheimniswelten. Dabei werden Einbildungs- und Urteilskraft durchaus gefordert.

Dazu habe ich eine objektbasierte Lernumgebung entwickelt, die die traditionellen Konzepte des strukturierten und des prozessorientierten Lehrens und Lernens erweitert. Der Lernende hat den Zugriff auf eine bereitgestellte Dateienbibliothek, aus der er sich die Module zusammenstellen kann, die er zur Realisierung seiner Ideen benötigt. Der Lehrende spielt darin die Rolle eines Moderators, der jedem Teilnehmer dabei hilft, herauszufinden, was er braucht. Die erste vergleichbare Veranstaltung fand 1996 im Zusammenhang mit dem Aufbau der Medienwissenschaft an der Universität Düsseldorf statt. Aber bald zeigte sich, dass das an einer solchen Institution nicht

gut geht, denn es bedarf zusammenhängender Veranstaltungsblöcke, die sich durchaus über einen Monat und mehr hinziehen können. Das ist leider nur mit privaten Bildungsträgern zu machen.

Mitte der 1990er-Jahre habe ich das Online-Magazin *CultD* (ausgesprochen »culty«) gegründet, das die Auseinandersetzung mit Fragestellungen des Informationszeitalters unter wissenschaftlichen und auch künstlerischen Perspektiven dokumentiert. Jedes Projekt – ob es sich um eine Tagung handelt oder die Präsentation einer Person oder ein Sachthema – existiert in *CultD* als Bereich für sich, ganz unabhängig von den anderen. Ich nenne diese separaten Bereiche »Web-Installationen«. So gibt es beispielsweise keine server-seitige Datenbank, die sämtliche Daten enthalten und automatisiert verarbeiten würde. Wer die Adresse cultd.eu anklickt, landet also nur bei einem Inhaltsverzeichnis. Die Datenlandschaft selbst basiert vollständig auf der besagten client-seitigen Programmierung. Von daher gibt es einen engen Zusammenhang mit den Lehrveranstaltungen.

Aus dieser Art mit Technik umzugehen, folgt noch etwas Überraschendes: Die überwiegende Anzahl der Web-Installationen präsentiert Arbeitsschwerpunkte ausgewählter Persönlichkeiten, die ich zum größten Teil habe kennenlernen können. Das war jedes Mal eine Freude. Ohne das Internet, dem man nicht selten einen zersetzenden Einfluss auf die zwischenmenschlichen Beziehungen nachsagt, hätten diese Begegnungen nicht stattgefunden.

Geert Lovink

Wir müssen die Uni gemeinsam wachküssen

Als das Internet 1969 entwickelt wurde, war ich zehn. Natürlich hatte ich damals noch keinen Zugang zum Netz. Ich lebte damals in Amsterdam, Weltzentrum des Hippietums, es geschah alles bei uns vor der Tür sozusagen: Mit dem Concertgebouw um die Ecke, dem Vondelpark, wo die Hippies draußen zelteten und die ersten legalen Softdrugs in Umlauf kamen. So kam ich auch ohne Internet mit der kalifornischen Ideologie in Berührung. Das besondere an diesem Zeitgeist war, dass Technologie und Subkultur eine Liaison eingingen – Kevin Kelly, Howard Rheingold und Stewart Brand verkörpern nach wie vor diese Richtung.

Obwohl erst im Kindesalter, begriffen wir uns damals als die Zukunft. Zumindest sahen wir uns als Teil dessen, was diejenigen, die fünfzehn Jahre älter waren, so machten. Während *Thunderbirds* im Farbfernsehen lief, benutzten wir in der Grundschule die ersten Videokameras und Videobänder. Es gab Schulfernsehen, das wir uns in der Klasse anschauten. Wir wussten sehr wohl, dass der Computer schon damals Teil unseres Lebens war. Ich las dazu Bücher, die ich mir aus der Bibliothek holte. Erst ein Jahrzehnt später begann

ich den Computer tatsächlich zu benutzen, als ich an der Universität Amsterdam SPSS Übungen am IBM Terminal (Statistik für Sozialwissenschaftler) machen musste. Kurz vor dem Abitur wurden Taschenrechner eingeführt. Das kann man auch als Teil der Computerkultur ansehen.

Obwohl ich mein Abitur in diese Richtung abgeschlossen habe, bin ich nicht mit Programmierfähigkeiten ausgestattet und bin auch überhaupt kein Mathematiker. Ich habe mich nie für Physik, Chemie oder Biologie interessiert. Ich bin ein Kulturmensch, liebe die Stadt und stehe der Natur etwas skeptisch gegenüber. Als ich 1987 MS-DOS lernen musste, um meinen ersten PC zu bedienen, empfand ich es als eine völlig unlogische Geheimsprache. Das ist im Grunde so geblieben. Programmiersprachen sind extrem selbstreferenziell. Die Frage, warum so und nicht anders, ist irrelevant. Ich habe mir die Programmiersprachen und den Umgang mit den Programmen meistens allein angeeignet. Auch später mit Unix, MS-Programmen und HTML. In letzter Zeit bekomme ich viel Hilfe von Sabine und Margreet, hier am Institut für Netzkultur. Ich kann bestimmte Sachen gut alleine machen, wenn ich die Handlung regelmäßig wiederhole. Wenn ich sie aber wieder vergessen habe, gerate ich leicht in Panik. So geht's vielen, nehme ich an.

In dem Film *Paris, Texas* (1984) erzählt die Hauptperson Travis, dass er nach Jahren wieder ins Auto stieg und sein Körper ihm zeigte, wie er Autofahren muss. Ich habe immer davon geträumt, dass es mit

dem Computer eines Tages auch so sein würde: Das Unbewusste programmiert und versucht probeweise die Kommandos aus. Leider ist die Realität ganz anders. Was es aber gibt, ist ein Haufen netter Leute, die einem immer wieder helfen. Ich denke dabei insbesondere an Chris, Felipe, Mr. Snow, Erik und Kloschi. Ohne sie wäre ich nichts. Die Welt braucht ein Monument für die HelferInnen in Not!

Mein Studium der Politikwissenschaften an der Uni Amsterdam (1977–1983) war außer dieser einen SPSS Erfahrung prä-digital und klassisch neo-marxistisch angelegt. Es waren die Zeiten von Feminismus, Ökologie, Hausbesetzerbewegung, RAF und der Krise des sowjetischen Modells (lies: Polen). Medien waren für uns Print, Offset und Matrizen, Piratenradio und sogar auch Piratenfernsehen (über Kabel!). Es gab damals nicht so sehr die Trennung zwischen alten und neuen Medien. Damals war das Medium Film zum Beispiel noch alternativ und independent. Die große Kluft war die zwischen mainstream und alternativ. Ich bin stolz darauf, der letzten Studentengenerationen anzugehören, die Massenpsychologie studieren konnte. Ich würde mich nach wie vor als Massenpsychologe beschreiben. Im Internetkontext sind die Kenntnisse von Wilhelm Reich, Elias Canetti aber auch Klaus Theweleit besonders nützlich. Marshall McLuhan, Friedrich Kittler, Walter Benjamin, Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze, Jean Baudrillard, Paul Virilio – das alles habe ich erst nach meinem Studium, in Berlin gelesen und rezipiert. Das Studium blieb irgendwie bei Althusser

und Gramsci hängen. Ein wenig Foucault, aber das wurde nicht wirklich ernst genommen. Das Studium befasste sich stattdessen mit Karl Marx und Max Weber, mit politischer Ökonomie und Ideologie sowie mit Fragen der Organisation – von Lenin über Anarchismus bis hin zu sozialen Bewegungen. Aber die Medienfrage selbst blieb unbeantwortet. Medien waren Kanäle. Und so denken immer noch viele.

Das letzte Jahrzehnt ist nicht nur von der Etablierung des Internets geprägt, sondern auch von einem ganz uninteressanten, defensiven Kampf zwischen den Plattformen. Der Grund dafür ist die real-existierende Konkurrenz in der Gesellschaft zwischen Fernsehen, Zeitung, Internet und Film. Im Moment wird zwar alles digitalisiert, doch genau deswegen werden all diese Kanäle in eine Existenzkrise gestürzt, denn sie werden mit der Frage konfrontiert, was eigentlich ihre Essenz ist: Was macht Film zum Film? Was ich als Uni-Professor im Medienbereich sehe, ist, dass sowohl ProfessorInnen als auch StudentInnen verstärkt glauben, sie müssten die Grundform des Mediums verteidigen. Gegen wen? Klar, gegen die digitale Konvergenz und die neuen Medien. Die gerechtfertigte Angst besteht darin, dass Konvergenz Fächer wie Film, Fernsehen, Publizistik usw. überflüssig machen wird. Dies führe außerdem zu Beliebigkeit, Abbau der Kompetenz und Rückgang der Liebe fürs Fach. Vehement wird überall versucht, neue Medien bloß nicht als vereinzelt Fachgebiet zu etablieren, weil es sonst unkontrollierbar wachsen würde (so wie es ja in der Gesellschaft der Fall ist).

Also müssen Internet, Games und neue Medien irgendwie eingegliedert werden. Dieser Versuch heißt *media studies*. Wir reden hier übrigens über Geisteswissenschaften. Was im Bereich Wirtschaft oder Informatik passiert, ist etwas anders. In Deutschland ist die Lage wiederum eine andere, denn dort herrscht immer noch die generelle Metaphysik der Medientheorie überall vor – und die kann sowieso nichts mit dem Internet anfangen, weil sie im Ansatz geschichtlich und philosophisch ist. Das führt zu ganz besonderen Theorieblüten, alles sehr unzeitgemäß und wahr, aber ohne jegliche Auseinandersetzung mit der knallharten neoliberalen Echtzeitrevolution, die sich gerade abspielt und an der buchstäblich Milliarden beteiligt sind (siehe Google, Twitter, Facebook, Skype usw.).

Die Unis hinken generell hinterher. Das ist leider weltweit der Fall. Der Zwang, in langweiligen Zeitschriften zu publizieren, die niemand liest, ist einer der Gründe dafür, *peer review* ein anderer. In einer Situation, in der alle mit allen konkurrieren, kommt dabei nur Mittelmäßiges heraus. Nur diejenigen, die brav alles machen, was die Führung verlangt, setzen sich durch. Die Andersdenkenden haben die Unis schon längst verlassen. Das gilt sowohl fürs Business (die Innovation kommt nicht aus den Unis) als auch für das kreative und subversive Potential in der Gesellschaft. Eine Möglichkeit der Veränderung dieser festgefahrenen Situation sehe ich im Modell der *organized networks* (*Orgnets*). Vor allem wenn es darum geht, dezentral zu forschen und StudentInnen miteinander

in Kontakt zu bringen. Worum es schließlich geht, ist über die *weak links* und die Freundschaftsideologie von Facebook hinwegzukommen und langfristige (Online)-Beziehungen aufzubauen, die auch über die Schnelligkeit à la Twitter hinausgeht. Letzten Endes ist *Orgnet* nur eine Methode, um Sachen, die man vorhat oder sowieso immer macht, in einem globalen Kontext, wo die Expertise und Begierde so zerstreut ist, besser hinzukriegen.

Forschungs- und Bildungseinrichtungen müssten wieder Brutplätze von Innovation und Subversion werden. Ich denke diese beiden Institutionen bewusst zusammen. Denn das Problem ist: Derzeit passiert Forschung ausschließlich in abgetrennten Labs von Firmen und großen Staatseinrichtungen wie Max Planck. Das ist tödlich, weil die Lehre dadurch gezwungen wird zu reagieren. Ständig haben alle das Gefühl, sie laufen hinterher, kommen nicht mit, sind nicht auf dem letzten Stand. Das ist mittlerweile keine Generationsfrage mehr. Ich meine, wir können uns lustig machen über die ahnungslose und konservative Babyboomgeneration (was in Deutschland leider mit der 68er-Generation verwechselt wird). Es geht darum, gemeinsam die Technologie zu meistern. Das bedeutet, sie nicht zu ignorieren oder daran zu glauben, sie verbessere die Welt, sondern sie einzubauen in den revolutionären Alltag.

Wolfgang Neuhaus

Tschüss E-Learning, hallo Community-Education

Die Möglichkeiten, die uns das Internet heute bereithält, sind für mich vor allem ein riesengroßer Spaß. Die permanente Veränderung von Kommunikationsformen, der schnelle Zugriff auf Wissensressourcen, Kooperation mit Gleichgesinnten auch jenseits des unmittelbaren Umfelds, vielfältige Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten kennzeichnen das Internet rund vierzig Jahre nach seiner Geburt. Es ist ein wunderbares Resultat kollektiver Bildung und ist nach wie vor ein bedeutender Bestandteil globaler, weiterführender Bildungsprozesse.

Unter Bildung verstehe ich die Entwicklungsprozesse des in der Gemeinschaft agierenden Individuums, sowie die zur Förderung dieser Prozesse entstandenen Institutionen und Infrastrukturen, die Produkte von Bildung (explizites Wissen, kulturelle Errungenschaften, Forschungsergebnisse usw.) über Generationen hinweg weitergeben.

Tatsächlich stellt das individuelle Lernen für mich nur einen Teil solcher Weitergabe-Prozesse dar. Aus dieser Perspektive betrachtet, ist Bildung per Definition Veränderung, und insofern hat das Internet

genauso wie alle Bildung Anteil an der Veränderung unserer Welt.

Das besondere an der Entwicklung des Internets ist, dass diesen Veränderungsprozess sehr viele Menschen gleichzeitig erleben und die Entwicklung sehr schnell verläuft. Am Grundverständnis von Bildung ändert sich dadurch aus meiner Sicht jedoch nichts. Allerdings erscheinen mir die Strukturen heutiger Bildungsinstitutionen generell zu starr, um innovative Bildungsangebote für einzelne Mitglieder unserer Gesellschaft gleichberechtigt und gewinnbringend fruchtbar zu machen. Zur Überwindung dieser Starre gibt es sicherlich keine einfachen Lösungen. Aus dem Bereich des E-Learning, also dem computergestützten Lernen und der dazugehörigen Community, hört man häufig den Ruf nach mehr Medieneinsatz und mehr Medienqualifikation für Lehrende. Diese Forderung greift hier deutlich zu kurz.

Bezogen auf konkrete didaktische Ansätze besteht das Problem vor allem darin, dass die heute dominierende Output-Orientierung in der Didaktik, wie auch in der Bildung allgemein, ganzheitliche Entwicklungsprozesse eher bremst als fördert. Systematisch aufbereitete Bildungsstandards, die heute verpflichtend den Lehrplänen unserer Schulen zugrunde liegen, zergliedern individuelle Entwicklungsprozesse in statistisch eindeutig kontrollierbare *items*. In unserer realen Welt erleben wir aber Menschen als gewachsene Persönlichkeiten die nur als ein Ganzes aufgefasst werden können und nicht etwa als die Summe von (wie auch

immer definierten) *items*. Insofern stellen Entwicklungsprozesse – und damit auch Bildung – für mich immer etwas ganzheitlich Wachsendes dar.

Um eine Bildung zu ermöglichen, die durch Flexibilität, Kreativität, Produktorientierung und Nachhaltigkeit gekennzeichnet ist, benötigen wir vor allem hochqualifiziertes pädagogisches Personal, das in der Lage ist, ganzheitliche Prozesse in diesem Sinne anzuregen. Prozesse, die dann einer jeweils eigenen Dynamik folgen. Dazu bedarf es auf Seiten der Pädagogen neben analytischen Kompetenzen vor allem der Erfahrung und der Intuition. Die Zerlegung von angestrebten Lernprozessen in empirisch nachprüfbar *items* mag für die Diagnose der Wirkungen von Unterricht interessant sein, ist aber als Input für die Planung entsprechender Lehr- und Lernsituationen gänzlich ungeeignet. Hierzu bedarf es der Reflexion der Ergebnisse solcher Untersuchungen und die Orientierung an jeweils aktuellen Bildungsdiskursen. Damit ist nicht gemeint, auf Evaluation und Qualitätssicherung in der Bildung zu verzichten, es geht lediglich darum, Unterricht an den Erfahrungen der daran beteiligten Akteure zu orientieren und dabei die Ergebnisse empirischer Forschung im Hinterkopf zu behalten.

Der vorherrschende Diskurs in der Didaktik, der die Output-Orientierung gegen Input-Orientierung ausspielt, sollte aus meiner Sicht durch eine übergeordnete, ganzheitliche Betrachtungsweise überwunden werden. E-Learning hat aus dieser Perspektive nicht das Potenzial, um auf die grundlegenden Fragen der

Didaktik adäquate Antworten geben zu können. Hilfreich erscheint mir vielmehr ein professionelles didaktisches Design, das sich sowohl am Bildungsdiskurs orientiert, wie auch an den psychologischen und biologischen Bedingungen menschlichen Lernens.

Die internationale Reformpädagogik hat in dieser Hinsicht zahlreiche Beispiele hervorgebracht, die Hinweise geben können, wie nachhaltiges, kollektives Lernen und entsprechende Bildungsprozesse angeregt werden können. Hervorzuheben wären hier zum Beispiel das *learning by doing* und die Projektmethode bei John Dewey, die Kooperativen in der Freinet-Pädagogik, die geistige Autonomie in der Montessori-Pädagogik oder die *communities of practice* bei Etienne Wenger. Aktuelle empirische Untersuchungen bestätigen die Stärken derartiger Ansätze.

Auch und gerade in einer Zeit der Allgegenwart von Computern bietet für mich die internationale Reformpädagogik ein solides Fundament für innovatives didaktisches Design. Vor diesem Hintergrund gilt es zu entscheiden, welche konkreten Medien in einem didaktischen Szenario nutzbar gemacht werden können. In der Regel liegt es nahe, jeweils solche Medien auszuwählen, die im konkreten inhaltlichen Kontext am besten den jeweils angestrebten Zweck erfüllen. In dieser Hinsicht ist das Internet natürlich ein Paradies und eröffnet bezüglich Kommunikation und Gestaltung schier endlose Möglichkeiten. In der Vergangenheit wurden derartige Fragestellungen häufig unter dem Label E-Learning abgehandelt.

Der E-Learning-Begriff als Überbleibsel des vergangenen Jahrhunderts war immer eng angebunden an das in angelsächsischen Ländern weit verbreitete Konzept des *instructional design* und konnte bei uns im Grunde nur im Kontext beruflicher Bildung begrenzte Akzeptanz finden. Maßgeblich vorangetrieben vom US-Militär hat das *instructional design* seine Wurzeln in den behavioristisch geprägten Vorstellungen vom Lernen eines Robert Gagné. Beim *instructional design* geht man unter anderem davon aus, dass digitale Lernumgebungen die Aufgaben des Lehrenden – im Sinne von Instruktion – weitgehend übernehmen können. Konstruktivistische Vorstellungen vom Lernen (Wissen entsteht durch aktive Konstruktionen des Lernenden vor dem Hintergrund seiner je individuellen Voraussetzungen) konnten in dieses Konzept meiner Einschätzung nach jedoch nie überzeugend integriert werden. *Instructional design* ist damit wissenschaftlich nicht anschlussfähig an fortschrittliche Bildungsdiskurse im deutschsprachigen Raum.

E-Learning, basierend auf dem *instructional design*, unterfordert die Lernenden, weil mit strukturgebenden digitalen Lernumgebungen herkömmlicher Art (*learning management*-Systeme, *web based trainings*, Testumgebungen, 3D-Welten, usw.) nur ein geringer Bruchteil menschlicher Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten angesprochen wird. Die Komplexität des menschlichen Gehirns erfordert offene, flexible und anregende Lernumgebungen. Gemeint sind damit Räume, Menschen, Objekte, Orte im realen wie

im virtuellen Raum, die sich nicht auf das Geschehen an einem Computer-Monitor einengen lassen. In der Mehrzahl seiner Erscheinungsformen ist E-Learning aber eben durch diese Einengung gekennzeichnet. Deshalb habe ich mich vom E-Learning-Begriff – so weit es eben geht – verabschiedet und verwende lieber den Ausdruck »mediengestütztes Lernen« oder in der europäischen Tradition *technology enhanced learning* für Lernformen, in denen das Potenzial jeweils aktueller Technologien für anspruchsvolle, konstruktivistisch und reformpädagogisch orientierte Bildungskonzepte nutzbar gemacht wird.

Für mich war und ist der Umgang mit dem Netz immer ein *learning by doing*. Wobei sich die weltweite Online-Community beim Ausprobieren neuer Ideen von Anfang an als hilfreich erwies. Das Highlight meiner Anfänge im Internet zu Beginn der 1990er-Jahre war die Kommunikation in unzähligen Chat-Channels über mIRC. Hier konnte ich Leute aus allen Regionen der Welt kennen lernen.

Mit Unterstützung des Chaos Computer Clubs entwickelten wir 1994 ein System, mit dem wir auf einem von uns organisierten Rave über das Internet Sounds zwischen Tanzflächen in London und Berlin via Midi antriggern und zirkulieren lassen konnten. In einer vorbereitenden Workshop-Reihe produzierten Lernende das akustische Material für diesen Rave. Mit dem »World Tune«-Projekt bauten wir ab 1997 eine Community auf, die in produktorientierten Lernarrangements eine weltweite Klangskulptur realisierte.

Heute bringe ich derartige, konstruktivistisch angelegte Konzepte der Lernorganisation auch an der Hochschule in die Lehre ein. Studierende erhalten damit Möglichkeiten, aktiv und selbstorganisiert relevante Themen zu erarbeiten, aufzubereiten und der Community zur Verfügung zu stellen. Zentrales Online-Werkzeug der Lehrveranstaltungen ist ein Wiki (pro Veranstaltung), in dem Lernende flexibel und übersichtlich, an jedem Ort zugänglich, Inhalte strukturieren, aufbereiten und an jeweils aktuelle Planungen und Diskussionen anpassen können. Mit dem »Learners' Garden«-Projekt beginnen wir, Ergebnisse dieser Arbeit mit anderen Akteuren innerhalb und außerhalb offizieller Bildungsinstitutionen zu vernetzen.

Auf der Online-Plattform des Projektes werden webgestützte Werkzeuge verfügbar gemacht, um damit selbstorganisierte Formen des Lernens zu unterstützen. Selbstlernende finden hier beispielsweise kostenlose Werkzeuge zum Recherchieren, Strukturieren und Kommunizieren, wie etwa *mind mapper*, *blog services*, *social bookmarking*-Systeme und Ähnliches. Die Funktion dieser Tools wird auf der »Learners' Garden«-Plattform leicht verständlich erläutert, ihr Nutzen kann öffentlich kommentiert und diskutiert werden. MitmacherInnen sind herzlich willkommen.

Federico Ferrari

Jeder Gedanke braucht einen Körper

Ich bin mir selbst zum Trotz Professor geworden. Ich unterrichte Philosophie der Künste an der Académie des Beaux-Arts de Brera in Mailand. Dort leite ich den Fachbereich *Visual Cultures and Curatorship*. Wenn ich »mir selbst zum Trotz« sage, dann, weil ich in meinem ganzen Leben niemals daran gedacht hätte, Professor zu werden. Ich habe mich oft gefragt, warum ich mich dazu entschloss, einen großen Teil meines Lebens dem Unterrichten zu widmen. Durch meinen Charakter, dem eine gewisse Schüchternheit inne ist, fällt es mir schwer, vor anderen zu sprechen. Vermutlich haben mich andere Menschen inspiriert. Denn ich hatte stets das starke Gefühl, vor allem im lebendigen Kontakt mit ProfessorInnen das gelernt zu haben, was ich heute als meine eigentliche Profession begreife: das Denken.

Was ich als Student erstaunlich fand: Ich habe viel mehr von den vermeintlich kleinen Professoren gelernt, als von den großen Stars an den Universitäten in Italien und Frankreich, wo ich studiert habe. Ich glaube, das kommt daher, dass man sich als Student nicht nur bloßes Wissen aneignet, sondern etwas, das

sich den gängigen Kategorien der Wissensvermittlung entzieht. Was an den Universitäten oft nicht beachtet wird: Unterrichten geht nur im Modus der Beziehung. Man baut eine Beziehung zu einer Person auf. Zu ihrer Sprache, ihrer Stimme, ihrer Haltung, ihrem Schweigen, ihren Sicherheiten und Unsicherheiten, ihrem Elan und ihrer Güte aber auch ihren Ängsten, ihren Sorgen, ihrer Ironie. So hat mir das Unterrichten ein sehr genaues Gefühl davon vermittelt, wie Denken und Leben zusammenhängen.

Es ist, als bräuchte der Gedanke einen Körper, um sich zu realisieren. Und es ist, als endeten die Kurse nicht wirklich mit dem Ende der wissenden Sprache, sondern als gingen sie immer weiter. Beispielsweise in jenen Augenblicken, die dem Verstummen der Sprache folgen: dem Schweigen und den Blicken in Cafés und auf den Fluren. Die Erfahrung der Verkörperlichung eines Gedankens – das ist es, was mir das Unterrichten gegeben hat.

In den ersten Jahren des Lernens gibt es einen unerschütterlichen Glauben an das Wissen und ein fast bedingungsloses Vertrauen in die, die wir unsere Meister nennen. Natürlich gibt es auch Transfers in dieser Schüler-Meister-Beziehung (und wie ich heute weiß, auch Gegentransfers). Es handelt sich also um eine brüchige Beziehung, in der es nur zwei fundamentale Anforderungen gibt, die wir an die ProfessorInnen haben: Sag mir die Wahrheit und sei ehrlich. Genau das ist es, was wir vom Unterricht erwarten.

Diese maßlose Beziehung zum Wissen und zur Wahrheit muss ehrlich sein. Es gibt ProfessorInnen, die es schaffen, uns die Idee zu vermitteln, dass es nicht nur um ein Spiel geht, um eine Karriere. Sie vermitteln uns, dass in dieser Sprache, die an uns adressiert ist, und in dem Schweigen, das ihr folgt, wir – ProfessorInnen und StudentInnen – die tiefste Sphäre unseres Lebens berühren. Dort, wo Lügen nicht mehr möglich sind, oder wo wir ehrlich sind (mit uns selbst und mit den Gedanken) oder wo wir gar eine Karikatur werden, ein einfacher Beamter.

Es ändert nicht viel, dass wir die Rolle des Beamten der Wahrheit verkörpern (Edmund Husserl nannte ihn den »Beamten der Menschlichkeit«), denn was die jungen Leute von uns verlangen ist keine Reduktion der Wahrheit auf eine Aufgabe, auf etwas, das funktionieren kann; sie verlangen von uns nicht nur, Spezialisten von X oder Y zu werden, sondern sie verlangen von uns das Unmögliche: Sie verlangen von uns, ihnen eine leibhaftige Wahrheit zu zeigen, eine lebendige Wahrheit, in einem Körper und im Leben. Das ist die unmögliche Aufgabe des Unterrichts, denn diese Aufgabe ist voll von Fallen, von Risiko, von Verzehrung, von Fetischismus. Wie soll man aber eine lebendige Wahrheit zeigen, und dabei die Offenheit und die Universalität der Wahrheit bewahren? Eine leibhaftige Wahrheit zeigen, aber fähig sein, sich egal wohin zu verbreiten, sich da, wo man es nicht erwartet, abzubilden, in mir, aber auch in euch und in uns. In diesem Sinn ist das Unterrichten etwas anderes als die

Weitergabe von Wissen: Es ist das Erfahren der Wahrheit selbst, seine Manifestation in unseren einzelnen Körpern. Unterrichten ist die Erfahrung des Körpers der Wahrheit, seiner ansteckenden Kraft.

In diesem Sinn muss über das virtuelle Lernen ernsthaft nachgedacht und diskutiert werden. Das Internet hat mit seinem körperlosen Körper eine fundamentale Bedeutung für die Verbreitung von Wissen. Doch es wird wohl nie in irgendeiner Weise diese Beziehung zwischen Körper und Gedanken, die ich beschrieben habe, berühren. Das Maximum der (Internet-)Funktion stimmt nicht mit dem Maximum der Erfahrung der Wahrheit (der Körper des Unterrichts) überein. Ich will nicht sagen, dass die Internet-Erziehung und der Körper des Unterrichts Feinde beziehungsweise Gegensätze sind. Aber ich will sagen, dass es keine Erfahrung der Wahrheit ohne den Körper gibt, ohne die Teilung und die Reibung der Körper aneinander.

Es gibt die Erfahrung der Wahrheit nicht ohne die Grenzen des Körpers des anderen, ohne dieses Hindernis, das die Wahrheit davon abhält, eine pure Abstraktion zu werden, eine einfache Funktion der Wahrheit. Der Körper des Unterrichts ist die Öffnung und das Limit der Wahrheit; er zeigt die Kraft und Endlichkeit in ihr. Die Wahrheit ist universell, da sie durch alle Körper der Menschlichkeit hindurch muss, da sie für alle von ihrem Körper und der Teilung der Körper ausgehend möglich sein muss. Sie ist nicht anderswo, sie ist nicht in Gott, sie ist nicht in der Abstraktion der Berechnungen, sie ist nicht in Büchern, sie liegt nicht auf

einem Internet-Server, sie ist hier, in unseren nackten und vollendeten Körpern, oder sie ist gar nicht. Und es ist genau der Körper jedes Einzelnen, der die unendliche Aufgabe der Bildung der Wahrheit in Gang setzt. Denn es gibt keine Wahrheit, wenn sie, wenn diese Wahrheit, nicht im Stande ist, sich in einem Körper, der ihr Leben gibt, zu verwirklichen. Im Grunde ist es der Körper des Unterrichtens mit seinem Schwung und seinen Grenzen, mit seiner Schönheit und seinem Grauen, mit seiner Kraft und seinen Macken, der uns die einzig mögliche Sache, die mit Wörtern weitergegeben werden kann, weitergibt: Die Erfahrung der universellen Wahrheit in jedem einzelnen Körper. Der Rest ist Wissen.

Epilog

Jens Badura

Widerstand im Hamsterrad

Bildung statt Ausbildung – das scheint der neue Konsens zwischen all jenen zu sein, die nicht einverstanden sind mit den Tendenzen in Sachen »Bildungssystemreform«. Aber was heißt das eigentlich – jenseits einer eher nebligen Affirmation der guten alten Zeiten, in denen angeblich Humboldt noch das Sagen hatte?

Ich beginne biografisch: Meine Bildungsgeschichte fußt auf Anlässen, die alles in allem nicht sehr humanistisch waren, und das trotz meiner frühzeitigen Bindung an das spätere Kernfach Philosophie, mit der man ja humanistische Absichten relativ wirkungsvoll an sich auftragen kann. Warum es gerade die Philosophie war, die trotz einer reichen Palette von aufmerksamkeitsökonomisch konkurrierenden Fächern zum roten Faden meiner Bildungsorientierung werden sollte? Diese Bindung war wohl nicht in erster Linie einer meinem Wesen entspringenden Weisheitsliebe geschuldet, sondern verdankte sich eher einer Mischung ganz profaner Motivlagen: Besser- und Bescheidwissenmüssen war die dominante familiäre Habitusform, der man sich, im kindlich-jugendlichen Kampf um Anerkennung, möglichst effizient zu stel-

len hatte. Das Label »Philosophie« stand außerdem für eine zur Selbstbesonderung nutzbare auratische *sexiness*: »Wow, Du machst Philosophie!« Und schließlich, von Adoleszenz imprägniert, war ich voller frankophiler Klischeebilder, und das Lebensformmodell existenzialistischer Intellektuellenvorbilder ließ sich orientierungstechnisch nutzen: schwarzer Pullover, Qualitätspresse unter dem Arm, Drogen als Mittel zur Erkenntnis. Abgesehen davon gab es aber auch ganz praktische Gründe: Mir fiel das großzügige Operieren mit explorativen Verknüpfungen zwischen scheinbar heterogenen Feldern immer schon leichter als das methodisch präzise, systematische Feinerarbeiten von isolierten Fragestellungen. Und die Philosophie – zumindest in ihrer essayistischen Ausprägung, die die meine wurde – bot dafür einen gewissen Rahmen.

Retrospektiv betrachtet führte das alles zu einem fortwährenden Eloquenztraining mit Breitbandbildung und dem Anspruch, mittelfristig überall irgendwie mitreden zu können. Dass die hakenschlagende Tendenz, die meine weiteren Ausbildungsphasen wie auch die diversen Jobs in diversen Ländern im Anschluss nahm, professionsbiografisch irgendwann durchaus Probleme machen könnte, weil man eben für nichts Spezialist ist, Spezialisten aber aller Generalistenrhetorik zum Trotz die Favoriten der Personalabteilungen sind, war mir damals nicht mal das Bedenken wert. Immerhin: Einmal bekam ich eine Einladung zu einem Bewerbungsgespräch bei einer berüchtigten Beratungsfirma aufgrund des Satzes im Anschreiben

»Ich habe mich zum Generalisten spezialisiert«. Mittlerweile sehe ich dieses zur Lebensform deklarierte andauernde Surfen in den Möglichkeiten des Denkens und Tuns durchaus skeptisch, führt es doch zu einer auf Dauer sehr fordernden Uneingelassenheit in durchaus spannende Arbeitsmärkte, was die pragmatischen Aspekte der Daseinserhaltung nicht eben mühelos händelbar sein lässt, schon gar nicht, wenn einen dieses Dasein auch anderweitig, zum Beispiel in Form von Elternpflichten, beansprucht und die Kräfte etwas weniger werden.

Apropos Kinder: Wie man die biografiestrategisch auf die richtige Bildungsspur bringt, ist ja ein Dauerthema. Es wird bejammert, dass die Kompetenzen der Leistungsträger von morgen im globalen Konkurrenzkampf hinter dem Möglichen liegen (»Investition Bildung«) – also muss das unterforderte Jungvolk aufgepäppelt werden, damit sich die Humankapitalrendite rechnet. Nur Leistung lohnt sich, Spielzeit ist Luxus. Es ist ja ziemlich durchsichtig: Bei diesen Parolen führen ganz eigenwohlmotivierte Sorgen um die Rentensicherheit die Feder. Herders, Humboldts oder all der anderen *big shots* selbstzweckliche Erquickungen des Geistes sind da bestenfalls kaschierende Erbauungsinstrumente, um latent generationsegoistische Schulterschlüsse zu tarnen. Hier zeigt sich, wie weit wir schon wieder jene Errungenschaften rückabgewickelt haben, die, neben der mittels technischer Hilfe entschärften Daseinserhaltung, als Suchräume für die Beförderung einer sinngetragenen Daseins-

gestaltung dienen sollten – alte Fragen, klar: Arbeiten wir um zu leben, leben wir um zu arbeiten? Ist Arbeit Leben und Leben Arbeit? Aber fragen kostet nicht nichts, sondern Zeit. Und daher die Kehrtwende in eine Perspektive eher schlichter Arterhaltung: strategische Integration in die Nützlichkeit, arbeiten, konsumieren, sterben. Von der Aufgeklärtheit zur Abgeklärtheit.

Das ist nun kein Lamento auf stratosphärischem Abstraktionsniveau. Denn die skizzierte Tendenz zeigt sich ja schon ganz unverbrämt, etwa durch den Verweis auf das Unvermögen der heutigen Eltern, die Kinder zu tüchtigen Bauern blühender Landschaften zu machen. Da wird gefordert, die Leistungsträger von morgen generell institutionell unter Kuratel zu stellen (Kindergartenpflicht, Englisch im Mutterleib, Wirtschaftskunde statt Playmobil); und begründet wird dies damit, dass häuslich-familiäre Realitäten angesichts mangelnder Bildungskompetenzen in prekären Zeiten noch prekärer seien, als sie es ohnehin schon sind – und bevor die Kevins & Co. wieder vertracknet aus vermüllten Wohnungen extrahiert werden müssen, sollten doch besser alle Kinder direkt von Mutterbrust oder Vaterflasche in den qualitätsgesicherten und für die Mitwirkung am Bruttosozialprodukt vorbereitenden Pflichtkindergarten. Nichts gegen Kindergärten, ich bin angesichts meiner vier Kinder persönlich ziemlich froh, dass es sie gibt. Aber die hier in Anspruch genommene Problemzuschreibung von politischen Planern ist pervers: eine sozio-ökonomische Kultur wird zur Ultima Ratio deklariert,

deren Kollateralschäden eben auch in mitmenschlichkeitlichen Degenerationsdramen bestehen, weil entspannte Zeit und Spielvermögen abhanden kommen (einmal abgesehen davon, dass es überforderte oder kranke Eltern immer gab). Zugleich wird eine Kontrollübernahme angepeilt, die eine systematische Denkstilverwaltung der kommenden Generation zumindest zugriffstechnisch zugrunde legt, um eine möglichst umfassende Leistungsklasse zu produzieren, da die Eltern eben diese Produktionsleistung ja nicht mehr bringen. Das passt dann auch gut zu den arbeitsmarkt-orientierten Lehrplänen, die zwischenzeitlich auch die Schulzeit unter Verweis auf die schnellere Arbeitsmarktreife verkürzen. Mit dem Nebeneffekt, dass, wie zum Beispiel bei meinem Sohn, sich aufgrund des gedrängten Stundenplans kein Nachmittag mehr findet, an dem die Schultheatertruppe proben kann.

Meine eigene Schulzeit habe ich – mit Ausnahme der ersten beiden Volksschuljahre – als nicht sonderlich beglückend in Erinnerung. Beeindruckt hat mich aber schon früher (und das wiederholt sich derzeit mit Blick auf den Schulalltag meiner Kinder und im Rahmen meiner eigenen Lehre), wie viel ein/e (un-) engagierte/r Lehrer/in bewirken kann im Leben von jungen Menschen – wieviele Weichenstellungen davon abhängen, ob hier Einsatz, Routine, Zynismus, Psychose und/oder Weiteres ins Werk gelangen – kurz: wieviel Kontingenz hier im Spiel ist. Vielleicht liegt in diesen Erfahrungen auch irgendein Keimteil meines theoretischen Interesses am Kontingenzthema, das

mich seit Langem auf den unterschiedlichsten Daseinsführungsebenen antreibt und zum theoretischen Zentrum meiner heutigen Arbeit werden sollte. Sicher gibt es Dispositionen, Vorlieben wie auch Aversionen, sozialen Druck beziehungsweise sozio-kontextuelle Muster, mit denen man im Leben und als Schüler in der Schule antritt. Aber die Möglichkeiten und Mächte von Lehrern, für etwas (nicht) zu stehen, für etwas (nicht) zu begeistern und Relevanzen (nicht) in den Blick zu bringen und dadurch solche präfigurativen Faktoren zu relativieren, ist schon enorm – und damit das Potenzial, mögliche Welten (nicht) in die Leben zu säen, Andersmöglichkeiten (nicht) erfahrbar zu machen. Und die positive Variante dieser Prägung lässt sich kaum, wie es tendenziell gern versucht wird, über gefinkelte Curricula oder pädagogische All-inclusive-Konzepte herstellen, sondern bedarf entsprechender Persönlichkeiten, die für ihre jeweilige Wirklichkeit stehen und zugleich vermitteln können, dass dies zwar nur eine verwirklichte Möglichkeit neben anderen ist, sie aber davon überzeugt sind, dass es gute Gründe dafür gibt, für eben diese zu stehen. Aber wer, der so denkt, tut sich das denn heute freiwillig an, wenn der Anreiz ein selbstverständlich gewordenes, selbstzufriedenes Lehrer-Bashing von allen Seiten ist, das ein wirklich im roten Bereich liegendes Lamento-Level erreicht?

Was mich heute mit Blick auf die Bildungsdebatte am meisten erzürnt – gerade auch bezüglich der Bologna-Debatte, deren Argumente mittlerweile ja über

jeden Campus getrieben worden sind – ist die gerne und aktiv praktizierte Marginalisierung einer strukturellen Problematik massendemokratischer Wohlstandsgesellschaften. Gemeint ist hier jene Spannung, die resultiert aus einer verselbstverständlichten Konkurrenzorientierung der kollektiven Daseinsführungsgrammatik einerseits und der manischen Schaffung von angeblich hochqualifizierender Bildungspflicht für alle andererseits. Denn die Konsequenz ist natürlich Massenbildung – und die Bildung einer vom Verdrängungswettbewerb beseelten Gebildetenmasse. Zuweilen wird die Bildungsdebatte ja unter dem Stichwort soziale Inklusion geführt. De facto aber ist die Situation heute vielmehr eine Maschine zur Produktion von Exklusionserfahrungen, die den Kampf ums berufliche Dasein und die daraus gewonnene Selbstauflegung von Motivations- beziehungsweise Leistungsdisziplin noch tiefer ins Bewusstsein einschreiben, als es ohnehin schon eingeschrieben ist. Sehr beliebt ist ja der fortwährend lauernde Drohverweis auf den bevorstehenden sozialen Abstieg beziehungsweise dessen positive Variante in Form einer Versprechung auf den für die Fittesten angeblich garantierten Zugang zur noch besseren Gesellschaft. Abgesehen davon, dass diese Logik logischerweise eine schlechte Gesellschaft zwingend benötigt, um besser sein zu können, ist das Versprechen selbst falsch: Weder kann den Heerscharen von Graduiertenkollegsabsolventen der Job in der Wissenschaft angeboten werden, für den sie sich aufwändig qualifizieren (Exzellenz! Elite!), noch sind in

anderen Berufsfeldern genug Kapazitäten für die vielen strategisch hochqualifizierten Humanressourcen vorhanden. Zwar gibt es gerade wieder mal Jobs – aber wer aus der jüngeren Generation arbeitet denn wirklich auf dem Niveau seiner Qualifikation? Eigentlich ist die konkurrenz-sensitive arbeitnehmerseitige Eigenwert-Unterbietungslogik, die auf diese Weise zustande kommt, aber genau das, was den konkurrenzbewussten Arbeitgeber von heute befriedigt: Immer wird er für eine zu erbringende Leistung einen qualifizierten Akteur finden, der in Ermangelung von Alternativen noch weniger verlangt, als ein anderer Leistungsbieter. Da, so zumindest meine persönliche Erfahrung, mit dem in *terms of cash* realisierbaren Marktwert auch früher oder später der Selbstwert sinkt, ist diese Dynamik wunderbar geeignet, um via Demoralisierung eine generalisierte Devotheit auszubilden. Welch segensreiche Bildungseffekte!

Das ist natürlich keineswegs allein auf den Bereich der klassischen privatwirtschaftlichen Sektoren beschränkt, wo sich traditionell immerhin Gewerkschaften für Mindestlöhne stark machen. Gerade auch im Wissenschafts- und Kulturbetrieb, diesen scheinbaren Refugien alternativ-wesentlichkeitsorientierter Lebensformen, finden sich erschreckende Beispiele dafür, was eine auf falschen Versprechungen und Klischeebildern der *creative class* aufruhende Billiglohn-Bohème an realen Chancen vorfindet. Ganz nebenbei werden in diesen Bereichen konkurrenzbedingt auch noch Kooperation und Austausch

aufgrund imaginiertes strategischer Nachteile zurückgeschraubt; man spricht nur über publizierte Ergebnisse, man tauscht sich im Kunstproduktionsprozess nicht mehr aus. Schade eigentlich, oder?

Das wabernde Mantra »Bildung und Qualifizierung führen zum besseren Leben« wird mit der aktuell etablierten institutionellen Qualifikationslogik des Bildungswesens (»konkurrenzfähig werden, also in Standards, nicht aber in Individualitäten denken«) und dessen Planbarkeitsmetaphysik kurzgeschlossen – und hier liegt das Problem. Da wird suggeriert, dass man strategisches Biografiemanagement durch den Faktor Bildung individuell wie kollektiv in den Griff bekommen und eine Gesellschaft der Tüchtigen formen könnte – so wie man durch Rauchverbot und Sportpflicht ja auch schon an jener der Gesunden und Schönen bastelt. Dabei ist der lebenspraktische Wert des Ausbildungserfolgs allzu oft ein Einbildungseffekt. Ich würde mir wünschen, dass die Bildungsdebatte etwas explorativer und tiefengrammatischer wird und sich endlich freimacht von solchen kontrollgesellschaftlich-technischen Konzeptualisierungen der Lebensgestaltung. Es gälte, darauf hinzuwirken, Begriffe und Begreifen zu etablieren und wach zu halten, die möglichkeitssinnlich die Frage immer neu stellbar machen, worum es uns eigentlich geht im Leben, wofür wir uns eigentlich mit was bilden wollen – und wofür nicht –, statt ständig wie hypnotisiert mit irgendwelchen nach italienischen Städten benannten Studien oder Prozessen das Hinschauen zu blenden. Damit

zusammen hängt freilich die Verteidigung und Schaffung geeigneter Suchräume, in denen dieses Fragen ohne die Legitimationszwänge eines *efficiency based business as usual* möglich ist. In diesem Sinne aktiven und kreativen Widerstand gegenüber der hamsterrädlichen Gegenwart zu bilden, wäre ein zeitgemäßer Bildungsauftrag.

AutorInnen

Jens Badura (Jahrgang 1972) ist Philosoph und Publizist an der Peripherie des akademischen Betriebs. Er ist Leiter des Projekts »jonXion« (ETH Lausanne/Theaterhochschule La Manufacture), Mitarbeiter am Institute for the Performing Arts and Film (ipf) der Zürcher Hochschule der Künste und betreibt die Kulturagentur konzeptarbeit.at in Salzburg.

Konrad Becker ist Medienforscher, Aktivist, Autor und Künstler im Bereich elektronische Medien; Leiter des Instituts für Neue Kulturtechnologien/t0, Mitbegründer von *Public Netbase* (1994–2006) und Initiator des *Cultural Intelligence Network* »World-Information.Org«; zahlreiche Publikationen zuletzt u.a. *Critical Strategies in Art and Media* (2010), *Strategic Reality Dictionary* (2009), *Deep Search. Politik des Suchens jenseits von Google* (2009), *Phantom Kulturstadt* (2009).

Manuel Bonik (Jahrgang 1964) lebt in Berlin. Betätigt sich als Autor, Künstler, Musiker und IT-Berater. Studierte u. a. Journalismus (DJS) und Musikwissenschaften, war als Dozent in den Bereichen Mode- und Automatentheorie tätig. Er berät verschiedene Wissenschaftsverlage in Internetfragen (abuse-search.com) und schreibt zur Zeit an seiner Dissertation in Kulturwissenschaften. Mit Maria-Leena Räihälä betreibt er morgenvogel.net. Zu seinen selbstorganisierten Bildungsinitiativen zählt das Projekt »NightAcademy« (nightacademy.net).

Alain de Botton (Jahrgang 1969) ist ein in London lebender Schriftsteller, Journalist und TV-Produzent. In seinen Büchern versucht er, philosophische Ideen (aus der griechischen Philosophie bis hin zur Moderne) für LeserInnen auf Probleme der Gegenwart zu übertragen und dadurch verständlich und aktuell zu machen. In jüngeren Werken beschäftigt er sich immer wieder mit gesellschaftspolitischen Fragen. Er ist Mitgründer der *School of Life* in London.

Florian Cramer (Jahrgang 1969) ist komparatistischer Literaturwissenschaftler und publiziert seit den 1990er-Jahren über zeitgenössische Künste, Kultur und Informationstechnologie. Seit den 1980er Jahren ist er außerdem in den Subkulturen des Neoismus, der digitalen Poesie und Netzkunst sowie als Freie-Software-Aktivist tätig gewesen und ist aktuell im Umfeld des Rotterdamer Musik- und Performanceorts WORM aktiv. Seit 2006 arbeitet er am Piet Zwart Institute der Willem de Kooning Academie in Rotterdam, zunächst als Leiter des Masterstudiengangs *Networked Media*, heute als Forschungsprofessor und Institutsdirektor.

Helmut Draxler (Jahrgang 1956) ist Kunst- und Kulturtheoretiker; lebt in Berlin und arbeitet als Professor für Ästhetische Theorie an der Merz Akademie. Hochschule für Gestaltung in Stuttgart. Publikationen: *Gefährliche Substanzen. Zum Verhältnis von Kritik und Kunst* (2007), *Film, Avantgarde, Biopolitik* (2009, herausgegeben mit Sabeth Buchmann und Stephan Geene); arbeitet derzeit an einem Forschungsprojekt zur Theorie der Vermittlung.

Federico Ferrari (Jahrgang 1969) ist Philosoph und Kunstkritiker. Lehrt an der Accademia di Belle Arti di Brera in Mailand und ist Übersetzer von Georges Bataille, Maurice

Blanchot, Pierre Klossowski und anderen. Er arbeitet verstärkt zu Themen des Bildes und der Kunst. In Zusammenarbeit mit Jean-Luc Nancy hat er zwei Werke verfasst, *Die Haut der Bilder* (2006) und *Iconografia dell'autore* (2006). Sein Manifest »Arte essenziale« dient als Ausgangspunkt für die von ihm kuratierte Gruppenausstellung gleichen Namens im Frankfurter Kunstverein (2011/12).

Peter Glaser (Jahrgang 1957) kam drei Monate, bevor der erste Sputnik in eine Erdumlaufbahn geschossen wurde, zur Welt. Er gilt im deutschsprachigen Raum als Pionier einer Popliteratur, die auf höchstem Niveau technologische Phänomene verarbeitet. Ehrenmitglied des Chaos Computer Clubs (CCC). Bloggt auf blog.stuttgarter-zeitung.de

Eckhard Hammel (Jahrgang 1956) lebt und arbeitet in Berlin und London. 1985 Staatsexamen an der Universität Düsseldorf. 1989 Promotion, Philosophie, an der FU Berlin. 1996 Gründung des Online-Magazins *CultD*. Lehrtätigkeit an verschiedenen Hochschulen und privaten Schulen.

Heike Hennig (Jahrgang 1966) ist Regisseurin, Choreografin und Leiterin des Opern- und Tanzensembles Heike Hennig & Co. Sie wird über die Landesgrenzen hinaus als herausragende Vertreterin des zeitgenössischen Tanzes wahrgenommen. 2009 war sie *Visiting Speaker* an der University of British Columbia, Kanada. Werke u.a. *Maria XXX* ein Tanzoratorium für die Händel-Festspiele Halle im Neuen Theater Halle und für Klangvokal im Schauspielhaus Dortmund (Uraufführung 2010).

Tom Holert (Jahrgang 1962) ist Kunsthistoriker, Kritiker und Künstler. An der Akademie der bildenden Künste Wien ist er für die Entwicklung und Koordinierung des Doktorats

für künstlerische Forschung (*PhD in Practice*) und die Forschungsplattform CAK (Centre for Art/Knowledge Research) mitverantwortlich und am WWTF-Forschungsprojekt »Troubling Research. Performing Knowledge in the Arts« leitend beteiligt. Jüngere Buchveröffentlichungen: *Marc Camille Chaimowicz. Celebration? Realife* (2007), *Regieren im Bildraum* (2008) und *Das Erziehungsbild* (2010, herausgegeben mit Marion von Osten).

Fran Ilich (Jahrgang 1975) ist derzeit *Eyebeam Fellow* und forscht mit einem Stipendium der Leonardo Foundation an der Donau-Universität Krems. In den 1990ern war er Chefredakteur des Medienmagazins *Sputnik*, Drehbuchautor von *Interacción*, Gründer der Mailingliste Nettime Latino sowie Leiter mehrerer Cyberkultur-Festivals in Mexiko. Autor der Romane *Metro-Pop* (1997), *Tekno Guerrilla* (2007) und *Circa 94* (im Erscheinen). Preisträger des Binational Award of Youth Novel Frontera de Palabras / Border of Words 2010.

Alexander Karschnia (Jahrgang 1973) ist Performer, Texter und Theoretiker. Gründete gemeinsam mit Nicola Nord und Sascha Sulimma die internationale Performance-Gruppe andcompany&Co. Er hat für und über Theater geschrieben (Heiner Müller, Bert Brecht, René Pollesch, Rimini Protokoll) und zwei Bücher herausgebracht: *Zum Zeitvertreib* (2005) und *NA(AR) HET THEATER – after theater?* (2007). Zu seinen Jugendsünden zählen die Erfindung der Frankfurter NachtTanzDemos und das erfolgreiche Scheitern mit Schlingensiefs CHANCE 2000 im Bundestagswahlkampf 1998: »Scheitern als Chance!«

Thomas Krüger (Jahrgang 1959) ist seit 2000 Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung und Präsident der gemeinnützigen Kinderrechtsorganisation Deutsches

Kinderhilfswerk e. V. In den 1980er-Jahren engagierte er sich in der »Kirche von Unten« und gehörte 1989 zu den Gründungsmitgliedern der SDP in der DDR, in der er bis 1990 Geschäftsführer in Ost-Berlin war. Von 1991 bis 1994 war er Senator für Jugend und Familie in Berlin, anschließend von 1994 bis 1998 Mitglied des Deutschen Bundestages.

Udo Lindner (Jahrgang 1950) hat als nautischer Assistent, Bundeswehroffizier, Trainer und Berater in deutschen und internationalen Konzernen (u. a. Otto-Versand, BAT, PricewaterhouseCoopers) gearbeitet sowie als Leiter Personalentwicklung und Personalleiter (Phillip Morris München und Werk Berlin). Er hat internationale Seminarerfahrungen in Russland, der Ukraine und Kroatien. Lebt heute in seiner alten Heimat Ostfriesland als selbstständiger Lernbegleiter, Seminarleiter und Architekt von Lernprozessen (Lernarchitekt).

Geert Lovink (Jahrgang 1959) ist niederländisch-australischer Medientheoretiker und Netzkritiker, der bekannt wurde als Mitglied der Agentur Bilwet. Seit 2004 ist er Professor an der Hogeschool van Amsterdam, wo er das Institute of Network Cultures leitet. Seine Publikationen *Dark Fiber* (2002), *Uncanny Networks* (2002), *My First Recession* (2003), *Zero Comments* (2007) und *Networks Without a Cause* (2011) beschäftigen sich kritisch mit der Entwicklung der Netzkultur.

Wolfgang Neuhaus (Jahrgang 1956) verfügt über langjährige Berufserfahrung im Bereich Mediendidaktik. In Forschung und Lehre befasst er sich mit Formen des mediengestützten Lehrens und Lernens unter konstruktivistischer Perspektive. Derzeit koordiniert er an der Freien Universität Berlin das Projekt »Technology Enhanced Textbook«, bei dem es

darum geht, digitale Tools für die individuelle Wissensk-
onstruktion und zum kooperativen Lernen auf breiter Ebene
nutzbar zu machen.

Benjamin Pfeifer (Jahrgang 1980) ist gelernter Kaufmann
(Groß- und Außenhandel) und derzeit Student der Archi-
tektur in Frankfurt am Main. Politisches Engagement bei
Bündnis 90/Die Grünen Frankfurt am Main, Gründer der
AG »Frankfurt Babylon« (mit Peter Siller) und Initiator der
öffentlichen Gesprächsreihen »Wohin mit der Stadt?« und
»Wohin mit der Kunst?«. Sprecher der LAG Kultur der hessi-
schen Grünen. Ko-Gründer des Aktionskreises »Architektur
& Urbanismus«, einem interdisziplinären Forum für Archi-
tekturtheorie, Städtebau, Raumsoziologie und Politischer
Theorie.

Ruth Sonderegger (Jahrgang 1967) war bis 2009 Professo-
rin für Philosophie (Lehrstuhl »Metaphysik und ihre Ge-
schichte«) an der Universität van Amsterdam. Seitdem hat
sie an der Akademie der Bildenden Künste Wien die Profes-
sur für »Philosophie und ästhetische Theorie« inne. Nach
dem Studium der Philosophie und Literaturwissenschaft in
Innsbruck, Konstanz und Berlin promovierte sie 1998 an der
FU Berlin.

Susanne Stövhase (Jahrgang 1957) ist Künstlerin und Bil-
dungsaktivistin. Seit 1987 internationale Ausstellungstätig-
keit. 2002 Gründung und Aufbau der reformpädagogischen
Schulen ESBM und ESBZ in Berlin. Entwickelt Projekte im
Kontext kultureller Bildung und an der Schnittstelle von
Kunst und gesellschaftspolitischen Fragestellungen. Initiiert
derzeit einen Think and Do Tank zum Thema »Zukunft des
Lernens« an der Humboldt-Viadrina School of Governance,
Berlin.

Magdalena Taube (Jahrgang 1983) studierte Neuere Deutsche Literatur und Anglistik/Amerikanistik an der Humboldt-Universität zu Berlin. 2007–2009 Leiterin des Ressorts Kultur und Medien bei du-machst.de, dem Portal des Aktionsprogramms für mehr Jugendbeteiligung des Bundesfamilienministeriums. Seit 2009 Redaktionsleitung der Kulturdatenbank des Kulturportal Deutschland. Seit 2010 Dissertationsprojekt zu Online-Journalismus. Sie ist seit 2002 in der Redaktion der *Berliner Gazette*, die sie seit 2009 als Chefredakteurin ehrenamtlich leitet.

Mark Terkessidis (Jahrgang 1966) ist Aktivist, Autor und Migrationsforscher. Studium der Psychologie. 1992–1994 Redakteur der Zeitschrift *Spex*. Er ist Mitglied des anti-rassistischen Netzwerks *kanak attack* und Mitbegründer des Institute for Studies in Visual Culture (ISVC) in Köln (2000), das im Rahmen der Ruhr 2010 das Projekt »Blackbox Abschiebung« realisiert hat. Zuletzt erschienen von ihm *Fliehkraft* (2006) und *Interkultur* (2010).

Krystian Woznicki (Jahrgang 1972) studierte Islam- und Asienwissenschaften sowie Hispanistik an der Humboldt-Universität zu Berlin. 1995–1998 Tokio-Korrespondent bei *Spex*. 1997 Kurator des »Young Japanese Cinema« Festivals am Filmmuseum Antwerpen. 2002–2005 Ko-Herausgeber einer Reihe von Readern im Zeitungsformat bei etc-publications. Autor von Büchern zur Globalisierung. Zuletzt erschien von ihm *Abschalten* (2008) und *Wer hat Angst vor Gemeinschaft?* (2009). Er war bis 2009 zehn Jahre lang Chefredakteur der *Berliner Gazette* und fungiert seitdem in erster Linie als deren Herausgeber.

Danksagung

Die Herausgeberin und der Herausgeber des Buches möchten sich an dieser Stelle bei Menschen bedanken, die der Berliner Gazette bei ihren unterschiedlichen Bildungsinitiativen im Jahr 2010 mit Inspiration und Unterstützung zur Seite gestanden haben: Sabrina Apitz, Stéphane Bauer, Oliver Baurhenn, Luca di Blasi, Victoria Büsch, Lutz Danneberg, Detlef Diederichsen, Diedrich Diederichsen, Charlotte Esser, Nina Fischer, Cordula Hamschmidt, Thomas Herpich, Gabriele Hooffacker, Ronald Höhner, Christoph Holzhey, Hans Kittel, Ralf Klausnitzer, Elena Knaack, Verena Kuni, Norbert Kunz, Ann-Katrin Lebuhn, André Lindebaum, Peter Lokk, Gerd Harry Lybke, Antje Majewski, Michael Markovicz, Christian Neuner-Duttenhofer, Jean-Luc Nancy, Christoph Nitz, Joerg Offer, Claudia Peppel, Annette Richter-Haschka, Jan Rohlf, Maroan el Sani, Thorsten Schilling, Pit Schultz, Daniel Schulz, Holger Schulze, Claudia Seise, Peter Siller, Thorsten Steinhoff, Susanne Stemmler, Mitsuhiro Takemura, Dietrich Töllner, Joseph Vogl, Ina Volmer, Beate Wenden, Peter Winkels und Juliane Witt.

Folgenden Institutionen/Organisationen sei für die Zusammenarbeit und Unterstützung gedankt: Berliner Projektfonds für Kulturelle Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, c-base, General

Public, Green Campus, Haus der Kulturen der Welt, Hausradio, impakt berlin, Institut für Deutsche Literatur an der Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Kunstpädagogik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Umweltkommunikation an der Universität Lüneburg, ICI Berlin Institute for Cultural Inquiry, iq consult, Kulturserver, Kunstraum Kreuzberg/Bethanien, Landeszentrale für politische Bildung, Linke Medienakademie/LiMA, Next Interkulturelle Projekte, OSZ Handel 1 Berlin, Rafael und Patricia Horzon Stiftung, Vaduz, reboot.fm, Röntgenschule Berlin, Rosa-Luxemburg-Stiftung, Sapporo City University, SRH Hochschule Berlin, TAB-ticketbroker, The Knot, University of KwaZulu-Natal.

Last but not least sei an dieser Stelle dem Team der Berliner Gazette gedankt: Sarah Curth, Marcel Eichner, Florian Kosak, David Pachali, Chris Piallat, Andi Weiland und allen Mitgliedern, die 2010 auch dabei waren: Caspar Clemens Mierau, Lena Posingies, Anton Scholz, Fabian Wolff. Sowie allen ExpertInnen, die sich im Jahr 2010 an unserer großen Umfrage zum Thema »Bildung« beteiligt haben.

Die »Bildungsrepublik Deutschland« ist in Bewegung. Reformen tragen die Namen italienischer Städte, aber wir verstehen nur Spanisch. Bildung wird nur mehr als möglichst genaue Passförmigkeit an den Arbeitsmarkt verhandelt. Doch welche Alternativen dazu gibt es? Wie können wir Bildung selbst in die Hand nehmen, inwieweit sind wir dazu gezwungen?

Modell Autodidakt präsentiert und problematisiert unterschiedliche Ansätze einer in Eigenregie verwirklichten Bildung. Alain de Botton, Helmut Draxler, Peter Glaser, Heike Hennig, Geert Lovink, Thomas Krüger, Ruth Sonderegger, Mark Terkessidis und andere geben Einblicke in ihren persönlichen Bildungsweg. Sie schreiben darüber, welche Menschen, Medien und Erfahrungen sie geprägt haben, und wie sie dazu kamen, selbstbestimmt, selbst organisiert oder autodidaktisch zu lernen.



ISBN 978-3-938714-17-1
12 € (D)