

Horst Rumpf:

Zwischen Isolierzelle und Erfahrungsraum

Über Erfahrungsbalancen in der Ganztagschule

Zunächst eine kleine Geschichte. In ihr steckt ,etwas zeitverschoben und verfremdet, das ganze Problem.

Der Lehrer Hans Reutimann erzählt von seinen Erfahrungen als Schulkind in einem Schweizer Dorf vor sieben oder acht Jahrzehnten: „ich berichtete (als Schulkind im Schulunterricht) von Prinz, unserem Hund; kein Kind im Dorf hätte ihn mit einem anderen Hund verwechselt. Ich erzählte von Hector, unserm alternden Pferd, das wir liebten und für etwas Besonderes hielten; es gab kein zweites solches Pferd . Der Lehrer hörte es sich abwartend und , seiner Vielklassenschule wegen, immer mit etwas angespannter Geduld an und schien froh zu sein, wenn ich fertig war. Er horchte etwas Bestimmtes heraus, er wartete darauf, und wenn ich fertig war, hob er es mit zwei Fingern hoch, zeigte es uns und fügte es einem Lebewesen zu, das einfach „das Pferd“ hiess. Er nahm meinem Erlebnis das Eigentliche, das, was mich gedrängt hatte, davon zu erzählen, und legte es zu anderem, das er für ähnlich hielt. Auch Hector bürstete dabei ein; er verlor das, was aus ihm Hector machte, und er tat mir leid. Obwohl der Lehrer keinen Hund, kein Pferd, nicht eine einzige Kuh und nie ein neugeborenes Kälbchen besass, wusste er von ihnen allen etwas, was offenbar wichtiger war als unser einmaliges Erlebnis. Er schien viele Hunde, Dutzende von Pferden und unzählige Kälbchen – vor allem aber DEN Hund, DAS Pferd, und DAS Kälbchen zu kennen. Er wusste Allgemeines, auf das es offenbar ankam und das für alle ein wenig und für keines ganz galt. Indem er unser Erlebnis in ein Abteil legte, das anscheinend darauf gewartet hatte, stellte er sich darüber. Dabei hatte er es gar nicht verstanden; er hatte es nicht wirklich zu sich eingelassen. Wir hatten etwas erlebt, es war uns etwas widerfahren...“(Reutimann, o.J. S.59).An anderer Stelle schreibt der Autor, dass auch andere Inhalte einem eigentümlichen „Entfärbungsvorgang“ anheimgefallen seien, als sie in den Aggregatzustand von Unterrichtsstoff gebracht worden seien- anders gesagt: als sie aus dem Erfahrungsraum in die Isolierzelle Schule überführt worden sind. – Er merkt freilich an anderer Stelle durchaus auch an, dass es sich da nicht nur um Verluste, sondern auch um Gewinne gehandelt habe.

Gewinne welcher Art, möchte man fragen: das Besondere und Einmalige von Erlebnissen ist ja geschlagen von Flüchtigkeit und Zufälligkeit. Man ist ihm ausgeliefert, es brandet an und verschwindet. Und was einem da widerfährt ist untermischt mit vielerlei Gefühlen, Ängsten, Hoffnungen. Und auch von Machtverhältnissen- man hat nicht in der Hand, was man zu lernen bekommt, es hängt auch von den sozialen Bedingtheiten ab, in die es einen durch Geburt verschlagen hat. Der Alltag hat immer auch kataraktische Züge. Es kann immer etwas dazwischenkommen, wenn man gerade etwas besser kennenlernen will. Und man ist in Situationen gefangen. Die einen ganz schön lähmen und abhängig machen von anderen.. Und die einen abstumpfen, man bekommt den Kopf nicht hoch, der Horizont verengt sich Stimmungen trüben Und damit ist angedeutet, dass diese Schule kraft ihrer Künstlichkeit immerhin das Zeug hat, auch eine ganze Menge an Befreiung und Erfahrungszuwachs zu bringen : Dadurch, dass sie systematisch abgegrenzt ist von dem Wirrwarr des Lebens draussen vor der Schultür, hat sie die Chance nicht von zufällig eintretenden Konstellationen abhängig zu sein. Sie hat die Chance ,die Entprovinzialisierung der Herzen und Geister in die Wege zu leiten – kraft eines Wissens, das über den Kirchturmhorizont hinausgeht. Das Wissen und Können der Welt kann, erstaunlicherweise , in der räumlich und zeitlich aus einer Welt ausgegrenzten Zone präsent werden – freilich muss man sagen , und da liegt das ganze Problem :WENN ES GUT GEHT.

Man kann dann die Borniertheit eines Alltags, der nur das Hier und Heute ernst nehmen mag, übersteigen- man kann die versunkenen Welten der Toten und ihre Werke, ihr Schicksal kennen lernen. Eine gewaltige Erfindung ist sie schon, eine Kulturleistung von hohen Graden die Schule. Von der Rainer Kokemohr einmal treffend schrieb, sie sei eine Erfindung, um in einer Gesellschaft „allgemeine Orientierungen durchzusetzen“ (Kokemohr Marotzki Hg. 1985, S. 177).Der Verlust der Nähe zum

sogenannten wirklichen Leben ist auch die Befreiung von Ernstfällen und Zufällen, von der keineswegs immer nur faszinierenden Vielfalt von Meinungen und Interessen anderer Menschen.

Schule, wie sie im Prozeß der Zivilisation entwickelt wurde entsubjektiviert, standardisiert, reinigt von Zufall und Ernstfall., Schulwissen ist im Verfolg dieser Absichten gestuft, ist in Fächer abgetrennt, in eine zeitliche Passform mit fixierbarem Anfang und Ende gebracht.

Immer wieder kommt man ins Grübeln über die Frage, wie das möglich ist –die Welt in den Aggregatzustand von Schulwissen zu versetzen? Menschen sind erstaunlicherweise imstande, Erfahrungen und Gedanken in Symbole, in Sprache, in Bilder, in Zahlen zu transformieren. Dadurch lassen sie sich, wie Gefrierkost, konservieren und ohne Schaden transportieren, anderswohin vermitteln. Und wir leben ja in einem Zeitalter, indem die Fähigkeit, Weltwissen abzulösen von der Bindung an sinnliche Anwesenheit –und überallhin auszustreuen, märchenhafte Triumphe feiert. Und es scheint, dass der Lehrer des Schulkindes Reutimann heutzutage durch ein paar Knopfdrücke seinen Kindern das Allgemeine von Pferd und Hund nahe bringen kann, ohne auf die konkreten Bilder von Hunden und Pferden verzichten zu müssen. Auf Abruf steht jede Menge sogenannter Veranschaulichungen bereit. Und es gibt Leute, die mit einigen Gründen behaupten, man könne(und müsse!) heutzutage die Welt am ehesten und nachhaltigsten dadurch kennen lernen, dass man sich physisch aus ihr zurückzieht, in eine Art Isolierzelle vor einem Bildschirm.: Mediale Informationskanäle schaffen demnach das perfekt, worum sich die alte Schule recht mit ihren inzwischen antiquierten Lehrmitteln mehr schlecht als recht bemüht hat. Sie liefern frei Haus Informationen, Erklärungen, Deutungen, Materialien jeder gewünschten Sorte. Man kommt an Wissenshorizonte, an die die unmittelbare Erfahrung eines sterblichen Menschen mit seinen beschränkten Aufnahmeressourcen nie heranreichen kann. Das Schulbuch, die Wandkarte, die Schultafel – sind sie demnach genauso passe wie die Postkutsche? -Sind die Defizite, die das Schulkind von einst spürte, überwunden? Weil die moderne Schule jetzt alles bieten kann: Sinnlichkeit UND Abstraktion, Nähe UND Ferne, authentische Aufschlüsse über Gegenwart UND Vergangenheit. Und es gibt nur noch Fragen der Reihenfolge und der Auswahl. Die Differenz von Erfahrungswelt und Schule scheint demnach prinzipiell eingeebnet oder jedenfalls einebenbar. Kinder müssen demnach nicht mehr an der Isolierzelle leiden. Ist aus der Schule der Erfahrungsraum geworden, ohne dass sie aufgehört hat Schule zu sein, das heisst aber auch eine Isolierzelle mit ausgegrenztem Realitätsstatus. Hat sich das Thema des Vortrags überlebt? Ist die moderne Isolierzelle Schule nicht der exemplarische Erfahrungsraum geworden, der Rückweg von der Einbahnstrasse, auf der dem Kind seine sehr persönliche Erfahrung mit Hector und dem vertrauten Hund abhanden gekommen war?

Gemach, gemacht. Seit es die zivilisationskonforme Schule gibt, ist diese Idee auch von Zweifeln an ihrer Triftigkeit begleitet. Und diese Zweifel haben auch durch den neuen Wissenswohlstand(Wagenschein) in den Schulen nichts von ihrer Brisanz eingebüsst. Sie setzen am Verhältnis der künstlichen Schul- Einrichtung zu der sie umgebenden und tragenden Lebenswelt der Beteiligten an. Und das mindestens in zweierlei Hinsicht:

So sehr es zum Wesen der künstlichen Schule gehört, deutliche Grenzen zu den persönlichen Lebenswelten aufrechtzuerhalten, so unabdingbar ist sie auch angewiesen auf lebensweltliche Mitgiften von Lernenden und Lehrenden – auf Erfahrungsmitgiften, die sie nicht in ihrer Regie hat, jedenfalls nicht in ihrer überlieferten Gestalt. Konkret gesprochen: Wer nicht aus vor- oder ausserschulischer Erfahrung weiss, sagen wir, wie ein Tier sich anfühlt, wie es riecht, wie es sich bewegt; oder was ein plötzlicher Windstoss ist oder ein Kälteeinbruch; wer nicht am eigenen Leib gespürt hat, wie es ist, wenn man im ernstesten Leben irgendetwas zustandegebracht hat, was Anerkennung zeitigte; wer nicht Spuren von Missverständnissen, Enttäuschungen, Beglückungen im Austausch mit Erwachsenen ausserhalb pädagogischer Schutzräume kennengelernt hat –oder eine Krankheit, oder die Angst vorschlimmen Geschehnissen; wer nicht gestaunt hat über ein unverhofftes Widerfahrnis, über etwas, was er fertiggebracht hat oder woran er gescheitert ist oder nicht, wem nicht Gespräche und Nachdenklichkeiten mit Erwachsenen und Gleichaltrigen ohne Lernziel und Lehrabsicht so vertraut sind wie die Atemluft –wem solches nicht aus Zufällen oder Ernstfällen des gemischten Lebens vor der

Schultür kennt, wird niemals in Sprache oder Bild oder in Zahlen gefasste Darstellungen, Deutungen, Erklärungen von Dingen und Geschehnissen wirklich auffassen und verstehen können. Alles wird ihm Phantom bleiben. Diese scheinbare Selbstverständlichkeit hat es in sich. Dem Schullernen, wie modern oder altmodisch auch immer, könnte der Unterbau, der Humus gewissermassen wegrutschen, wenn bestimmte langwierige Ernsterfahrungen mit der wirklichen Welt abhanden kommen und zerfallen, aus welchen Gründen auch immer (vielleicht gar weil man sie noch perfekter machen und präsentieren will als das trübe und kontingente Leben sie bieten kann.)

Dann wären die sich unsystematisch einstellenden Widerfahrnisse und Auseinandersetzungen des wirklichen Lebens ausserhalb der Unterrichtszonen nicht gleichgültig – sie wären auch nicht abzuwehren oder abzuisolieren – sie wären unabdingbare Voraussetzung, um nicht zu sagen Lebenselixier von Schulunterrichtung. Kein Zweifel, hier stösst man an einen Nervenpunkt von Ganztagschule .

Es gibt auch theoretisch griffige Formulierungen der angepeilten Schwindsucht .

So schrieb der Schweizer Pädagoge und Kognitionspsychologe Hans Aebli auf der letzten Seite seines zweibändigen Werks „Denken – das Ordnen des Tuns“- die Mühlen der Symbolsysteme in medial-symbolischer Vermittlung könnten bald leer drehen, wenn die realen Erfahrungen mit der wirklichen sinnlichen Welt ausblieben (Aebli 1981, S. 395/396). Und Aebli war gewiss nicht jemand ,der des reformpädagogischen Schwarmgeistes verdächtig war, weil er die systematische Schulunterweisung geringgeschätzt hätte – ganz im Gegenteil.-

Der renommierte Harvard-Psychologe Jerome S. Bruner schreibt: “Je mehr die Wirkungen der Erfahrung mit der Anhäufung von Wissen gleichgesetzt werden, für desto weniger wichtig werden die Akte der Erfahrung gehalten“(Bruner/Olson 1978,S.306.)Wie ein Echo auf Bruner liest sich die Diagnose eines Autors, der zeitlebens gegen den Strom der entfesselten Wissensvermittlung geschwommen ist. “Es scheint, dass wir immer mehr Dinge „lernen“ , ohne sie wahrzunehmen“(Wagenschein in Berg, Hg.,1980,S.44)..

Es liegt eine beträchtliche Versuchung in der Idee, man könne dem Nachwuchs vielerlei zeitraubende Umwege ersparen, wenn man alles Wichtige in den Aggregatzustand von formulierbarem Wissen überführt – das ist stufbar, standardisierbar, kontrollierbar, leicht zu fixieren und zu übermitteln, wie es scheint. Das heisst doch so viel wie: Wir sparen Grübeleien und Irritationen ein, wenn wir im Buch nachschauen, das Internet konsultieren, den Experten fragen ,wie es ist. Dagegen ist nicht viel zu sagen, solange man weiss, was man tut und was man nicht tut. Bedenklich wird die Sache, wenn solche Weltübergreifung überhandnimmt. Die Realität verdampft dann zum Phantom. Schulweisheit nannte man das früher. Lehrbuchwissen als Surrogat realer Erfahrungen, so der Kognitionspsychologe Bruner heute.

Die Folgen der Auszehrung liegen zutage. Wolfgang Harder schreibt nach Gesprächen mit Schülern der Odenwaldschule – einem Internat also, in dem gewiss vielerlei Erfahrungsstoff ausserhalb von Schulstunden anfällt: “Für sie gibt es von allem zu viel in der Schule: Unterrichtsstunden, Fächer, Lehrer, Mitschüler, Hausaufgaben, Prüfungen; Lernforderungen ständig und überall und immer wieder sich lawinenartig verdichtend: Verhaltenserwartungen an jeder Ecke, Verhaltenskorrekturen von allen Seiten; das Dauergeprassel von Urteilen, Urteilen, Urteilen. Am schlimmsten in dem allem die Zerstückeltheit und Beliebigkeit...“(Harder 1997, S.84). Sätze wie ein Menetekel auch für Ganztagschulen. Die totale Pädagogisierung schafft die Realitäten ab. Urteile, Erwartungen, Erklärungen schieben sich vor die Erfahrung, und das auch auch in einer Einrichtung, die in der reformpädagogischen Tradition gerade das nicht will..-

Wie allgegenwärtig dieser Trend ist, Wissen vor Erfahrung zuschieben und die leeren Zwischenräume zwischen Gedanken und Widerfahrnisse zuzustopfen, hat Gert Selle an der Verschulung von Ausstellungsarrangements bewusst gemacht: “Auf der documenta X gab es eine allen Besuchern dargebotene , aber nicht als solche gemeinte Performance: das Ritual der Führung. Kein Raum ohne geführte Gruppen, überall das Raunen und Plätschern der rede über die ausgestellte Kunst. Als ob es unbedingt vermieden werden sollte, eine Pause, ein Schweigen eintreten zu lassen, und dass die geführten und die Ungeführten plötzlich allein gelassen wären, mit den Werken und sich selbst allein.

Die Kommentarmaschine lief ohne Unterbrechung“ (Selle: 1998, S. 140). Es scheint, dass das verfügbare Wissen, das Einordnungen, Deutungen, Erklärungen beschert, zu einem wahren *horror vacui* bei den Kulturarbeitern geführt hat. Und Lehrer sind Kulturarbeiter. Wagenschein schrieb einmal vom „Hagel von Edelsteinen“, den wir in der Gestalt von Fertigwissen über hohe Kulturgüter auf den Nachwuchs niedergehen lassen.

Nun gibt es gewiss vielartige Suchbewegungen auch und gerade in der pädagogischen Reformszene, den Überdruck des lernbaren Fertigwissens zu mindern. Ich nenne, sehr abgekürzt zunächst zwei:

(1) Weg von der Idee des Stoffwissens – das Zauberwort heisst LERNENLERNEN. Die Inhalte werden der Tendenz nach in ihrem Eigengewicht gleichgültig, es kommt nur auf die Operationen der Bemächtigung an. Weil sich das wichtige Wissen eh ständig vermehrt und ändert, kann es in der Schule in erster Linie nur mehr um Aneignungstechniken gehen. Wissen, wie man sich Wissen beschaffen und verfügbar machen kann – das wird zur zentralen Aufgabe.. Ein verführerischer Gedanke. Freilich: Die grossen Inhalte unserer Kultur drohen zum Material oder zu Lernhürden zu werden, an dem eine inhaltsneutrales Lernen seine Denkmuskeln spielen lässt – Kurt Reusser in aufwendiger Analyse von Lernforschungen gezeigt, dass es diesen Denkmuskel nicht gibt, (Reusser 1998, S. 138 ff.) .Lernen schrumpft zu Intelligenttraining an austauschbaren Stoffen. Mit A. Finkielkraut gesprochen: „Als Intelligenz aufgefasst, das heisst als Funktion des Gehirns, bedarf das Denken nicht mehr des Umgangs mit den Werken der Kultur. Kultur ist die Kunst, mit den Toten Beziehungen zu pflegen; Intelligenz ist die Kunst, seine Neuronen und Computer funktionieren zu lassen...“ (Finkielkraut: 2002, S. 134). In der Isolierzelle Schule wird man dann zwar nicht (mehr!) von Fertigwissen erstickt, man erstickt eher an Sauerstoffmangel – sprich: an der fehlenden Auseinandersetzung mit grossen Inhalten, die es lohnt, gründlich wahrzunehmen. Anstatt dessen lernt man dann in ihr die Handgriffe, sich fertiges Wissen zu beschaffen und für seine Zwecke verfügbar zu machen. Manche Leute halten das ja für DIE Lernaufgabe in der neuen schönen Computerwelt. Wissensbeschaffungsmanagement wird zum Inhalt von Schule. Nachdenklichkeit schrumpft zum know how.

(2) Ein anderer Befreiungsschlag: „Macht die Schulen auf, lasst das Leben rein“. Der Buchtitel verheisst Rettung aus der Scheinwelt Schule: die zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Mauern um die Schule sind zu schleifen, und alles wird gut. So verständlich dieser zeitweilige Befreiungsrausch war – Thomas Ziehe hat wohl recht: Seit Informalisierung, Lebensweltzentrierung und Subjektivierung „in die Kapillaren aller Sozialmilieus eingedrungen sind“ (Ziehe: 1999, S. 622/623) – seit Schulen selbst längst keine Traditionsbastionen mehr sind, ist die Niederlegung der Grenzen zwischen Schule und Leben ein Schlag ins Wasser: „Die Enttraditionalisierung ist gelaufen. Sie setzt heute kein Pathos mehr frei“ (Ziehe a.a. O. S. 623). Ganz abgesehen davon, dass alltägliche Erlebnisse mitnichten automatisch die besten Lerngelegenheiten sind. Man bleibt allzu leicht in privaten Befindlichkeiten hängen und erklärt sie für authentisch. Gerade Heranwachsende verlangen auch nach dem Unbekannten, nach neuen Horizonten – sie haben Anspruch auf ein Differenzverhältnis zwischen Schule und Leben. Finkielkraut vermerkt bitter gegen die seinerzeit grassierende Alltagsverklärung: „Der Alltag war das neue Theater der schwärmerischen Aufrufes der Lebenden gegen die Toten“ (a.a.O. S. 135).

Neben diesen extreme Tendenzen gab und gibt es Suchbewegungen, die im dosierten Ernst der Teilhabe am sogenannten wirklichen Leben Lerngelegenheiten aufspüren – Spielarten des praktischen Lernens, des Projektlernens suchen Welterfahrung mit Reflexion und Planung in Schonräumen verbinden.

Was ist da jetzt mit Isolierzelle und Erfahrungsraum?

Ich versuche ein Fazit aus den Überlegungen:

Schul- Lernen, gerade auch im Kontext der sogenannten Ganztagschule, ist immer in Gefahr, in zwei Richtungen ausser Balance zu geraten: Die Künstlichkeit kann überhand nehmen. Bei Nietzsche heisst das einmal „Belehrungswut“ (Abschnitt 9 der zweiten „Unzeitgemässen Betrachtung“). Erklärungen, Deutungen, Wertungen, Fertiginformationen, gehen wie Hagelschläge pausenlos auf die Adressaten nieder, immer perfekter zubereitet, auf Überprüfbar- (Evaluierbar-) keit hin ausgerichtet. Es kann auch passieren, dass über der Leidenschaft, nur mehr das Lernen zu lernen das Interesse an der Welt

verdampft, geht es doch nur mehr darum, Bewältigungsstrategien zu trainieren. In beiden Fällen zerfällt die Weltaufmerksamkeit. Die Isolierzelle hat dann die Berührung mit der wirklichen Welt verdrängt.

Die andere Balancestörung: Die konzentrierte Lernarbeit wird verpönt- die Spassgesellschaft rückt ein, Lernhäppchen, unverbindliches Dauergerede sie geben sich als Befreiung von alten Zwängen.. Das autoritäre Lehren hat dann zwar abgedankt, aber die so gewonnene Freiheit ist leer. Hier triumphiert der Erfahrungsraum- in fataler Verzerrung dessen, was Erfahrung meint.

Beide Balancestörungen kommen zusammen, wenn die sinnliche, die schicksalhaft wirkliche Welt zum Bildschirmphantom schrumpft, Menschen werden zu Knopfdruckprothesen, die wirkliche Welt wird zur abrufbaren, irgendwo gespeicherten Datenmenge.

Vielleicht ist es hilfreich, nicht nach einem billigen „Sowohl- Als auch“ zu fahnden. Und zum Schluss einen freien Blick auf das theoretisch hinreichen verminte Gelände des Lehrens zuriskieren. Ist es nicht so, dass es zwei strikt zu unterscheidende Arten gibt, lernen anzu regnen, d.h. aber zu lehren: Die eine Art nenne ich einmal Das Trainieren und Einstudieren bestimmter Kompetenzen .Sie liegen fest ,sie sind stuftbar, standardisierbar, kontrollierbar . Bei ihnen gibt es es klare Qualitätskriterien für richtig und falsch, besser und schlechter. Da geht es um Kulturtechniken und elementare Routinen des Umgangs mit ihnen, fremde Sprachen können dazu gehören, auch Überblickswissen. Musiker können ein Lied davon singen, wie unabdingbar das Üben, das Wiederholen, das entsagungsreiche Sich selbst Korrigieren ist, wenn man im KÖNNEN vorankommen will. Dieser Lernraum hat Züge der Isolierzelle –er muss geschützt sein gegen Störungen von innen und aussen. Die Lehrperson kennt die Lernziele, gibt Anregungen, beurteilt den Fortschritt im Kompetenzzuwachs. Sie steht zu den Lernenden wie ein Trainer, der steuert, hilft, kontrolliert, lobt, kritisiert. Eine sachliche und asymmetrische Beziehung obwaltet. Eine unersetzliche Spielart des Lehrens. Die nicht verdient als autoritär und verknöchert verschrien zu werden.

Nun hängt alles davon ab, dass diese Lehrfigur nicht monopolartig alles Lernen und Lehren überformt. Neben dem Lehrer als Trainer, Könner und Beurteiler gibt es den, der sehr andere Formen der Weltaneignung pflegt und kultiviert. Er ist sensibel für die Vorgänge, in denen Anfängern, Laien, Heranwachsenden etwas von der Welt nahe kommt und aufgeht – für die langwierigen und überraschenden Prozesse des Kennenlernens und des Berührens, der Irritation – anlässlich der Rätsel und Widersprüche um uns , in uns, in der Welt der Natur, der kulturellen Überlieferung. Der Dichter Ezra Pound hat einmal geschrieben, kein Mensch kenne sich in einem noch so bekannten Textstück aus der Literatur so gut aus, dass es nicht noch manches Neue zu entdecken geben könnte, wenn man sich mit den frischen und unbefangenen Augen der Jungen verbünden würde. Dazu noch zwei Äusserungen:“Es ist einer schlimme Sache, die doch manchem Beobachter begegnet, mit einer Anschauung sogleich eine Folgerung zu verknüpfen und beide für gleichgeltend zu achten“ –die Urversuchung jeden Lehrens: man hält es nicht aus, eine staunenswerte, rätselhafte, mehrdeutige Sache in ihrer Widerständigkeit stehen zu lassen, gar stark zu machen –Derselbe Autor :“Theorien sind gewöhnlich Übereilungen eines ungeduldigen Verstandes, der die Phänomene gern los sein möchte und an ihrer Stelle deswegen Bilder, Begriffe, ja oft nur Worte einschiebt“. Kein Beitrag zur aktuellen Verstopfung der Köpfe mit Erklärungen und Kommentaren, eine Äusserung. 200 Jahre alt, der Autor steht auf vielen Denkmälern, ein Klassiker, mehr verehrt als in unseren Nöten befragt. (Goethe, Hg. Böhler 1977, S.40).

Der vollgestopfte Stundenplan der Halbtagsschule macht es ja fast unmöglich, diese Art der Aufmerksamkeit ensthaft zu kultivieren. Vielleicht hat die Ganztagschule, wenn sie mehr als diffuse Betreuung den Tag über bieten will, da andere Chancen.- Es handelte sich bei diesem Lehren 2, wie ich es einmal nenne, um einen Erfahrungsraum, in dem es nicht darum geht, etwas hinter sich , sondern etwas vor sich zu bringen. Das Wenige, das Karge – nicht das Geglättete, sondern das Aufgeraute hätten da Platz. Nicht die in ihrem Gebiet ganz legitime Trainersprache beherrschte das Feld, sondern die tastende Gebärde des gemeinsamen Suchens. Zwei kleine Beispiele mögen zeigen, dass bei solchem Lernen nichts trainiert und beherrscht wird.

Da teilt eine Lehrperson einer Gruppe das Faksimile der ersten Nummer einer inzwischen bekannten Tageszeitung, der „Süddeutschen Zeitung“ aus (1. Jahrgang, Nr. 1, 6. Oktober 1946). Mit nichts als der Aufforderung der genauen Lektüre aus diesen 12 Seiten Antworten auf die Frage zu bekommen: WAS WAR DAMALS WIRKLICH LOS? Also gerade nicht (etwa im Lexikon, im Internet, im Lehrbuch) auf die Suche nach abzurufenden Informationsmengen gehen, sondern detektivisch diesen Splitter Vergangenheit abzusuchen, um herauszuholen, was herauszuholen ist. Dabei entsteht ein Erfahrungsraum, der etwas anderes ist als ein Ort der Häufung von nur mehr abzurufenden Informationen über das Jahr 1945. Rätsel und Befremdungen sind nicht zuzuschütten, sondern freizulegen. Das langsame Lesen ist zu üben.

Anderes Beispiel: Der Kunstpädagoge und Künstler Gert Selle eröffnete einen Vortrag so: „Bei Bill Viola im Frankfurter Museum für Moderne Kunst, im Raum mit der Videoinstallation, auf der ein aus der Ferne langsam heranschreitender, immer grösser werdender Mann auf der einen Seite der Projektionsfläche schliesslich von emporzüngelnden Flammen verzehrt und auf der rückseitigen Bildfläche in herabflutendem Wasser aufgelöst wird. Plötzlich umwuselt mich ein Dutzend etwa acht- bis zehnjähriger Jungen und Mädchen. Sie laufen kreuz und quer durch den Raum, merken gleich, was los ist. Einige setzen sich auf den Boden, um jeweils eine der beiden Bildfolgen in Ruhe anzusehen, andere rennen mehrfach im Kreis um die Installation herum, um beide Videosequenzen simultan in den Blick zu bekommen. Keine Scheu, kein Befremden. Das Doppelkunstwerk wird interessiert wahrgenommen. Irgendwann habe ich kurz einen erwachsenen Begleiter gesehen. Er „führt“ nicht, die Kinder führen sich selbst. Die Wahrnehmungsintensität scheint in die körperliche Präsenz und Aktivität eingelagert“ (Selle: 1999, ohne Seitenzahl). Natürlich: Ein Erwachsener hat sie hingeführt, ihnen GEZEIGT, wo es vermutlich etwas Interessantes zu erfahren gibt.

Zum Schluss: Eine lebendige Schule hat ohne Zweifel auch phasenweise Züge einer Isolierzelle, fern vom Weltgetümmel – sie hat aber auch Züge eines Erfahrungsraums mit Herausforderungen und Verwirrungen, die in keinem Plan stehen können. Und beides gleichzeitig in derselben Einrichtung zu realisieren fällt aus vielen Gründen schwer. Beide Züge sind zu unterscheiden, nicht zu vermischen. Und hier scheint die Herausforderung der Ganztagschule zu liegen. Wenn es denn darum geht, den Allerweltsbegriff von der „Ganztagsbetreuung“ etwas zu schärfen.

Unvermischt aber nicht ungetrennt kommen in ihr zwei Welten zum Zug und verlangen ihr Recht – die Isolierzelle Unterricht und ein Erfahrungsraum, der von Lebenswelt durchtränkt ist.

Die Vermischung würde beide verderben – Unterricht degenerierte in Richtung chaotische Beliebigkeit, das Geschehen ausserhalb des Unterrichts degenerierte zur pädagogisch präparierten Scheinwelt. Die rigorose Isolierung beider wäre genauso fatal: Der Unterricht trocknete aus- zu scholastisch getönter Phantombehandlung, die Lebenswelt entbehre der Zuflüsse aus geordnetem Denken.

Die Menschen in der Ganztagschule haben demnach nicht nur etwas von Hochseilartisten, die waghalsig balancieren müssen – sie haben auch etwas von Amphibien, sie leben auf dem Land und im Wasser – die Lebensbewegungen in beiden Medien unterscheiden sich, regen sich auch wechselseitig an, aber sie vermischen sich nicht.

Zum Schluss. Man hat oft registriert, dass die landläufige Halbtagsschule schnell auf dem Trockenen sitzt – ohne Erfahrungszufuhr von ausserhalb. Ein bezeichnendes Symptom, auch sinnlich wahrnehmbar, scheint mir die dort zu beobachtende Atemlosigkeit und Kurzatmigkeit in den Aktionen. Vielleicht ist es die Chance der Ganztagschule jungen Menschen Zwischenräume und Atemräume für wirkliche Auseinandersetzungen mit der Welt zu schaffen, freizugeben, gegen die Erledigungshast, die uns allen in den Knochen sitzt, jede Geste zeigt es. Ist es das, was viele insgeheim suchen, auch wenn sie nach Ganztagschulen rufen::: EINE SCHULE MIT ATEM?

LITERATUR:

Aebli, H.: Denken – das Ordnen des Tuns. Bd. 2, Stuttgart 1981

Bruner, J.S./ Olson, D.R.: Symbole und Texte als Werkzeuge des Denkens. In: G. Steiner (Hg.): Piaget und die Folgen. Bd. VII von „Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Zürich- München 1978

Finkielkraut, A. : Die Undankbarkeit. Gedanken über unsere Zeit. Berlin(Ullstein) o. J. (2002)

Goethe, J. W.: Schriften zur Naturwissenschaft. Hg. Von M .Böhler. Stuttgart(Reclam) 1977

Harder, W.: „Was erwartet ihr eigentlich noch von uns?“ In: Liebau / Mack / Scheilke Hg. ; Das Gymnasium – Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim München 1997

Kokemohr, R. / Marotzki, W.(Hg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt/M (Lang) 1985

Reusser, K. in Enzyklopädie der Psychologie , C II, Bd. 6 „Wissen“, Göttingen 1998

Reutimann, H. : Bericht von der unteren Wiese. Oder: Die Äpfel der Kindheit. Schaffhausen (Meili) o. J.

Selle, G.: Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Oldenburg 1998

Selle, G.: Abenteuer Selbstanimation. In. „Sinnenreiche“ hg. V. Hildebrand- Perthes u.a. Stadt München 1999

Wagenschein, M.: Naturphänomene sehen und verstehen Hg. v. H. Chr. Berg Stuttgart 1980

Ziehe, Th.: Schule und Jugend – ein Differenzverhältnis. In: Neue Sammlung, Heft 4 /1999