

Sandra Rademacher  
Andreas Wernet *Hrsg.*

# Bildungsqualen

Kritische Einwürfe wider den  
pädagogischen Zeitgeist



Springer VS

---

# Bildungsqualen

---

Sandra Rademacher • Andreas Wernet  
(Hrsg.)

# Bildungsqualen

Kritische Einwürfe wider  
den pädagogischen Zeitgeist

*Herausgeber*

Sandra Rademacher  
Universität Flensburg  
Deutschland

Andreas Wernet  
Leibniz Universität Hannover  
Deutschland

ISBN 978-3-658-06238-5

DOI 10.1007/978-3-658-06239-2

ISBN 978-3-658-06239-2 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

*Lektorat:* Stefanie Laux, Monika Kabas

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.  
[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)

Für Elisabeth Flitner

---

# Inhalt

Vorwort . . . . .	9
<i>Richard Schindler</i> Schule als Tatort . . . . .	13
<i>Jürgen Kaube</i> Schüler als Beruf . . . . .	41
<i>Renate Valtin, Johannes König &amp; Kerstin Darge</i> Schulzeit zwischen Freude und Verdrossenheit – Schule aus Sicht von Schülerinnen und Schülern . . . . .	49
<i>Thomas Loer</i> Lehre und Unterricht und ihre Verschränkung in der Schule. Programmatische Skizze zu einer <i>konzeptuellen</i> Klärung . . . . .	69
<i>Stefan T. Hopmann &amp; Sonja Bauer-Hofmann</i> Das »Equity-Paradox« . . . . .	93
<i>Wolfram Meyerhöfer</i> Mathematikaufgaben zwischen Bildung und Standards . . . . .	105
<i>Thomas Jahnke</i> Zur Kritik empirischer Unvernunft. Die digitale Wünschelrute so genannter quantitativer empirischer Bildungsforschung aus mathemati(kdidakti)scher Sicht . . . . .	121

<i>Sandra Rademacher &amp; Andreas Wernet</i> Pädagogik zwischen Selbsterhöhung, Missachtung und Verklärung . . . . .	139
<i>Andreas Gruschka</i> Exzellenzcluster in Exzellenzinitiativen . . . . .	167
<i>Alexander Mitterle &amp; Manfred Stock</i> »Exklusive Hochschulen«. Instrumentelle Rationalisierung und Rangdifferenzierung im deutschen Hochschulwesen am Beispiel von Business Schools . . . . .	185
<i>Clemens Albrecht</i> Lebenslanges Lernen. Anthropologische Wirklichkeit, soziale Notwendigkeit und gesellschaftliche Ideologie . . . . .	207
<i>Günter C. Behrmann</i> Wie Adorno zum Pädagogen, die Soziologie zur Bildungswissenschaft und die Pädagogik zur kritischen Erziehungswissenschaft wurde . . . . .	221
<i>Bruno Hildenbrand</i> Irrwege der psychiatrischen Versorgung und Perspektiven einer unkonventionellen Psychiatrie . . . . .	261
<i>Stefan Kutzner</i> Autonomie und Symbiose als kulturelle Leitbilder. Familienideale in Deutschland und Frankreich . . . . .	279
<i>Erhard Stölting</i> Bildungsreformen gelingen immer. Strukturelle Tendenzen der Geisteswissenschaften im Umkreis Bolognas . . . . .	297
Autorinnen und Autoren . . . . .	323

---

## Vorwort

Der Titel »Bildungsqualen« verweist nicht klar und eindeutig auf das mit ihm Bezeichnete. Er teilt nicht mit, was er genau meint und lässt nicht ohne weiteres auf den Inhalt dieses Buches schließen. Er bringt lediglich ein diffuses Unbehagen an der Welt der Bildung zum Ausdruck. Beides, sowohl die Diffusität als auch das Unbehagen, scheinen uns der Sache der Bildung angemessen zu sein.

Hier, wie auch in den meisten Beiträgen in diesem Band, ist von institutionalisierter, zuvorderst von schulischer Bildung die Rede. Das Unbehagen betrifft in diesem Feld unmittelbar die Handlungspraxis, von der wir eigentlich schon vor einer rekonstruktiven, wirklichkeitswissenschaftlichen Unterrichtsforschung und ihren desillusionierenden Einsichten gehnt haben, dass sie gegenüber der außerschulischen Welt kein gesteigertes Modell zu bieten hat. Für die schulischen Inhalte gilt das schon allein deshalb, weil die Sache zum Zweck der Vermittlung reduziert und zurechtgestutzt werden muss. Diese Wunde wird auch durch den tröstlichen Hinweis auf die Notwendigkeit der Propädeutik nicht geheilt. Aber auch in sozialer Hinsicht bietet der Unterricht nicht den immer wieder behaupteten und beteuerten Unterschlupf in einem Gehäuse der Zuwendung und Fürsorge; die kommunikative Praxis kann vielmehr froh sein, wenn sie an den gesellschaftlich erreichten Zustand heranreicht; Unterbietungen sind an der Tagesordnung. Das Unbehagen betrifft weiter die Ahnung, dass diese Sachverhalte unverbrüchlich gegeben sind und so wenig zur Disposition stehen, wie etwa der Sachverhalt der sozialen Ungleichheit. Ihre Physiognomie ist der modernen Schule historisch derart eingebrannt, dass sie an den sozialen Erneuerungs- und Fortschrittsbewegungen wenn überhaupt, dann eher im Nachgang beteiligt ist. Sie ist nicht der erste, sondern der letzte Ort, an dem nicht mehr geprügelt wird.

Gleichwohl bleibt sie hartnäckig eine *der* gesellschaftlichen Projektionsflächen für Veränderung, Verbesserung, Innovation. Dieses Motiv wird gesellschaftlich allenthalben geteilt. Es leitet die Eltern, die für ihre Kinder eine möglichst gute

Schule suchen, es leitet die Lehrerinnen und Lehrer, die ihr berufliches Selbstbild nicht in der Reproduktion des Bestehenden sehen wollen, sondern sich als Statthalter eines Refugiums gefallen und es leitet die mehr oder weniger visionären pädagogischen Entwürfe der »moral crusaders«, die ihre gesellschaftliche Reputation aus der semantischen Verwaltung von Heilsversprechen beziehen, an die sie selbst nicht glauben. Und schließlich leitet es eine technokratische Bildungsforschung, die ihr elitäres Selbstverständnis auch, wenn nicht vor allem, aus der Hoffnung bezieht, im »pädagogisch-politischen Komplex« ein Wörtchen mitreden zu können.

Alle wissen um den Tand. Die Eltern wissen um die Aussichtslosigkeit der Suche nach einer Schule, die sich an den Bedürfnissen ihrer Kinder orientiert. Sie wissen, dass diese überall der schulischen Unterwerfung ausgesetzt sind. Die Visionäre wissen um den kulturindustriellen Kitsch ihrer Visionen. Bei jeder Gelegenheit sind sie hinter der Bühne dazu bereit, ihre Visionen bzw. diejenigen, die sie ernst nehmen, zu belächeln. Und die Bildungstechnokraten wissen, wahrscheinlich besser als ihre Kritiker, dass ihre elitäre Position sowohl bildungspolitisch als auch forschungslogisch auf Sand gebaut ist. Sie wissen, dass das politische und öffentliche Gehör, das sie finden, sich ebenso schnell verflüchtigen kann, wie es gekommen ist und sie wissen, dass sowohl die wissenschaftliche Reputation als auch die Dignität der Erkenntnis allenfalls lose mit ökonomischen Ressourcen und Rankings gekoppelt sind.

Das Unbehagen ist flächendeckend, weil das Spiel ein heillos unaufrichtiges ist. Diese Unaufrichtigkeit und ihre Heillosigkeit vereinen die vermeintlichen Gewinner und Verlierer. Eigentlich ist es egal, auf welcher Seite man steht, welche Position man in diesem Spiel einnimmt. Alle Mitspieler spielen in eigener Weise ein falsches Spiel.

Es wäre die vornehmste Aufgabe der Erziehungswissenschaft, diesen Verblendungszusammenhang aufzudecken, sich ihm zu widersetzen. Doch die Erziehungswissenschaft ist, als Ganze und in ihren Teilen, involviert in dieses »Syndrom«. Auch eine nicht den krudesten positivistisch-technokratischen Wissenschaftsvorstellungen verpflichtete erziehungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung ist nicht schon dadurch auf der sicheren Seite, dass sie sich gleichsam selbst freispricht. Auch dort, wo sie sich nicht in Betroffenheitsrhetoriken und Weltverbesserungssemantiken, in der Bereitschaft zur theoriesprachlichen Paraphrase alltagsweltlicher Deutungsmuster und Sinnzuschreibungen und in der intellektuellen Servilität gegenüber den Forderungen der »political correctness« übt, kann sie sich dem Problemzusammenhang nicht entziehen. Sie ist und bleibt eingebunden in einen gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang, aus dem die »Bildungsqualen« herrühren. Die Sache der Bildung und die mit ihr einhergehenden Verwerfungen sind ja keine Erfindung des pädagogischen Feldes. Der »päd-

agogische Zeitgeist« ist nicht derjenige Geist, den die Pädagogik arbeitsteilig zum Ganzen beisteuert; er repräsentiert vielmehr diejenige Variante des gesellschaftlichen Zeitgeists, die sich im Gehäuse des Pädagogischen ausmünzt. So gesehen braucht sich die unterrichtliche Interaktion eigentlich doch vor keiner Talkshow zu verstecken, und der Zustand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses ist nur Ausdruck des Zustands des geistes-, sozial- oder kulturwissenschaftlichen Diskurses überhaupt.

Da die Erziehungswissenschaft sich dem gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang nicht entziehen kann, bleibt ihr nur die Anstrengung, sich gegen die Reproduktion dieses Verblendungszusammenhangs zu stemmen; sich wenigstens nicht in ihm einzurichten. Das kann nicht systematisch, nur punktuell gelingen. Eine Selbstinstitutionalisierung im Sinne eines sich paradigmatisch ausweisenden wissenschaftlichen Selbstverständnisses, ob es sich nun auf Kritik, Bildung oder Aufklärung beruft, entzieht sich dieser Anstrengung, statt sich ihr auszusetzen. Die Rolle des Kritikers ist im Drehbuch des Diskurses der modernen Gesellschaft nicht die schlechteste. Sie beruht auf einem hintergründigen Agreement mit den Kritisierten. Man braucht sich wechselseitig und lebt voneinander. Das entspricht dem Modus der »unkritischen Kritik«; einer Kritik, die den Kritisierten und den Kritikern gleichermaßen zugutekommt. Erstere können die eigene Bedeutsamkeit als eine durch die Kritik ratifizierte ansehen und sich in wohlwollender Herablassung oder lächelndem Kopfschütteln gefallen. Derweil baden sich Letztere in einer selbstgefälligen Attitüde des Gegen-den-Strom-Schwimmens. So wird der vermeintliche Sand im Getriebe zum Schmiermittel. Es kann nicht verwundern, dass von den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Bollwerken der institutionalisierten Kritik, die in den 60er und 70er Jahren errichtet wurden, niemand mehr etwas wissen will.

Wenn Kritik ihr Anliegen nicht korrumpieren will, kann sie es sich nicht in einer behaglichen intellektuellen und universitären Nebenwelt gemütlich machen. Sie muss sich, selbst Teil des Ganzen, diesem Gesamtzusammenhang und ihrem eigenem Zutun stellen und den unbequemen Weg einer intellektuellen Daueranstrengung auf sich nehmen. Einer nicht eingerichteten Kritik steht nur die Form des Einwurfs zur Verfügung. Sie kann sich nicht institutionalisieren, nicht auf Dauer stellen, ihr Gelingen weder durch Schulbildungen, noch durch Paradigmen oder Seilschaften herstellen oder absichern. Sie kann nur die Möglichkeit einer momenthaften Nichtverfügbarkeit wahrnehmen und diese Möglichkeit, soweit es eben geht, ausschöpfen; ein mühsames, ein quälendes Geschäft.

Der hier vorliegende Band erscheint Elisabeth Flitner zu Ehren. Ihre Einwürfe haben den Charakter störender Wortmeldungen, die sich weder vereinnahmen lassen noch dem etablierten Ton einer pseudokritischen Haltung andienen. Es ist

das Ziel dieser Festschrift, Beiträge zu versammeln, die dieser Haltung entsprechen; mit der Nüchternheit ihrer Analysen und der Schärfe ihrer Kritik Schritt zu halten. Dieser Anspruch war uns, den Autoren und Herausgebern dieses Bandes, wichtig, eingedenk dem Wissen, dass er sich kaum einlösen lässt.

Sandra Rademacher und Andreas Wernet  
Berlin, im Februar 2014

---

# Schule als Tatort

Richard Schindler

---

## Zeichen der Zeit



Abbildung 1.1



Abbildung 1.2

Die Zeichen an Wänden, Toilettentüren, Garderoben und Kanten der Schulbänke sind nicht nur Gesten der Besudelung und Verunreinigung, nicht nur Gesten der demütigenden Inbesitznahme fremden Eigentums. Vielmehr verkörpern diese Zeichen das Aufblitzen einer Zeit. Einer Zeit, die sich qualitativ unterscheidet von derjenigen, die sonst in der Schule gilt. Sie sind unmittelbare Artikulation einer »sich herausgenommenen« Zeit, einer Zeit, die aktiv angeeignet ist.

In beiläufig einfacher Geste bedient sie sich der Inschrift, um ihr Sein zu bestätigen. Ungeachtet des Inhalts sind diese Zahlen oder Herzen, Friedenszeichen, Namen oder »Ich liebe Dich« Hinterlassenschaft einer Auszeit, die sich kaum mehr gestattet, als die Spur ihrer selbst zu zeichnen. In dieser Bescheidenheit liegt die Demonstration einer beängstigenden Tatsache: Heraustreten aus gewohnten Abläufen ist auch an diesem Ort leicht und jederzeit möglich. Dem mag sich dann

die Einsicht verbinden, dass in dieser anderen Zeit auch anderes noch möglich wäre als eben diese belanglos anmutenden Zahlen, Namen und Symbole. Entsprechend wird an diesen Einschreibungen herausgenommener Zeit selbst demonstrativ Vergänglichkeit exekutiert: Sie werden (oft) aufwändig entfernt.

Wer ausgetreten ist, kann auch wieder eintreten. Dies zu verhindern sind im Sinne der Gewaltprävention mancherorts Schlösser ausgetauscht, Türgriffe außen entfernt worden. Keiner, der ausgetreten war, soll ungefragt eintreten dürfen. Es gibt Schulen in denen die Toiletten während der Unterrichtszeit zentral verriegelt sind. Ohne ausdrückliche Genehmigung und Begleitung darf keiner gehen und wieder kommen.

Sicherheitsschlösser und fehlende Türgriffe demonstrieren im Hinblick auf die Zukunft der Kinder permanentes Misstrauen gegenüber anderen. Nicht Kommunikation und Freizügigkeit, nicht Vertrauen in die Zukunft und das Machbare werden gepflegt und gefördert. Sichtbar werden stattdessen Argwohn und Missgunst. Über den Umweg solcher Misstrauensäußerungen qua Raumsinstallationen wird Selbstvertrauen untergraben. Zugleich werden kreative Erfindungen, die das Leben in der Schule angenehmer gestalten, untersagt. Spontan gefertigte Sperren, die die Türe offen halten, um Material oder Stühle herbei oder hinaus zu tragen, um Störung durch wiederholt lautes Anklopfen zurückkehrender Schüler zu vermeiden, sind durch verkehrs- und sicherheitsrelevante Maßgaben verboten.

Faktisch sind es solche simplen Umstände, die die Lösung alltäglicher pädagogischer Aufgaben erschweren oder tendenziell verunmöglichen. Statt zu stärken, werden durch solche – im Einzelnen durchaus verständliche – Maßnahmen Lebensverhältnisse destabilisiert und durch Misstrauen genährt. Schule gerät unter den Händen der Architekten, Experten, Verwalter und politischer Entscheider zu einer Veranstaltung subkutaner Lebensverhinderung. Subtiler als im Gefängnis oder dem sprichwörtlichen Kasernenhof, werden allein der Türgriffe, der Beleuchtungsmechanismen wegen<sup>1</sup>, der fehlenden Wand- oder Deckenverkleidungen wegen, Lebensqualitäten im Sozialraum Schule systematisch vermieden. So setzt sich – wie Adorno einmal bemerkte – der Schwachsinn des Ganzen aus lauter gesundem Menschenverstand zusammen. Vermutlich lässt sich hinter sicherheitsgeprüften Türen sehr gut leisten, was man früher pauken nannte. Gut leben lässt sich *so* nicht. Wie unter diesen Umständen auf ein anderes Leben als eben ein solches vorbereitet werden soll, ist nur schwer vorstellbar.

Demgegenüber protokollieren die Zeitzeichen an Wänden und Türen, Bänken und Stühlen ein Heraustreten aus der »Schulzeit« *und* ein Eintreten in die Zeit der Selbstversicherung. Auf dem Weg zur Toilette wird »das Austreten« als

---

1 Um 22 Uhr geht in der Aula das Licht aus bzw. an und stimmungsvolle Konzertveranstaltungen auch der Erwachsenen werden zunichte.

*Eintreten* in eine andere Zeit realisiert. Flure, die zur Passage, also für nur unbestimmt kurze Zeit zu nutzen gedacht sind, werden für ebenso kurze Zeit Spielplätze des Selbst. »Austrreten« ist dabei weniger eine Absage an die Gemeinschaft der man den Rücken kehrt, als vielmehr eine Zusage an das Selbst: Es spricht zu sich, indem es in einem abenteuerlichen Akt (man könnte dabei erwischt werden) stumme Zeichen an die Wand kritzelt, die ihm bedeuten: Du kannst, du bist!

Solchermaßen erscheint der Sozialraum Schule als eine durch einen Einzelnen eröffnete Gelegenheit. Gelegenheiten sind Blitzlichter – überraschende, manchmal plötzlich sich ergebende Helligkeiten. Chancen, aus dem Dunkel zu treten und etwas nicht Alltägliches zu tun. Für begrenzte Zeit gilt ein Angebot, von dem es heißt, dass es so nie wieder kommt. Jetzt oder nie müsste man zugreifen. Gelegenheiten sind das Versprechen, auf der Basis eines relativ geringen Einsatzes einen Vorteil zu erringen. Damit hängt zusammen, dass Gelegenheiten mit Risiko verbunden sind. Da sie vom Gewohnten und Alltäglichen auf überraschende Weise abweichen, lassen sie sich auch nicht mit Alltagsroutinen bewältigen. Ihre tatsächliche oder vermeintliche kurze Geltungsdauer setzt unter Handlungsdruck – jetzt, sofort will entschieden sein, ob es sich um eine günstige Gelegenheit handelt oder nicht, ob man handeln will oder nicht. Es gilt, die günstige Gelegenheit als solche zu erkennen, sich nicht blenden zu lassen, sich zu entscheiden und zu handeln. Es gilt, etwas daraus zu machen.

Nun sind solche Austritte weder überraschend, noch kommen sie plötzlich – sie gehören zur etablierten, institutionalisierten Ordnung. Sie sind ein Ritus, dessen Spielregeln man kennt. Dennoch ist der faktische soziale Gebrauch, den wir von einer Einrichtung machen, wohl immer auch ein anderer als der offiziell genannte. Nach offizieller Lesart sollen die Schüler auf die Toilette gehen, ihre Notdurft verrichten und in den Unterricht zurückkehren. Aber die Zeitzeichen demonstrieren den Austritt als Gelegenheit anderes zu tun: auf den Boden spucken oder eben ein schnelles Wort an die Wand schreiben. So manifestiert sich ergriffene Zeit in räumlicher Änderung. Im Hinblick auf den Raum zeigt sich ein strukturell vergleichbarer Unterschied wie der zwischen geregelter Zeit und der sie unterbrechenden Gelegenheit: – nämlich der zwischen dem physikalischen Raum und dem sozialen Raum. Allerdings, Gelegenheit ist, was ergriffen werden will, während der Raum *uns* zu ergreifen vermag. Was wir Atmosphäre zu nennen gewohnt sind, ist nichts anderes als jene Qualität des Raumes, die uns ergreift, bemerkt oder unbemerkt in Stimmung versetzt. Am deutlichsten vielleicht im dunklen Raum, der als unheimlich erfahrbar wird.

Die Absperrung eines Treppenaufgangs mittels einer Kordel etwa, die »zum Wohle der Kinder und Jugendlichen« den Pausenhofgang erzwingt, ist unmittelbar als Demonstration der Macht kenntlich, die über den Raum verfügt. Treppenaufgang und angrenzende Flure sind nicht allein architektonische Gegeben-

heiten: Sie sind Durchgang, Kreuzung und Verdichtung des sozialen Raumes und rufen Stimmungen (gemütlich, freundlich, einladend) hervor, die für den *Lebensraum Schule* zentral sind. Das Wissen darum könnte hinreichen, eine Absperrung zu vermeiden und die Suche nach anderen, überzeugenderen Lösungen zu motivieren.

## **Beschriftet, bespielt, bespuckt und gebohrt – Schule als Angriffsziel?**



**Abbildung 1.3**



**Abbildung 1.4**

In manchen Schulen findet sich Spucke an Fensterscheiben und Kaugummi achtlos auf den Boden gespuckt. Die entschuldigende Beobachtung »Einzelne tun so was nicht« hilft im Bemühen um Verständnis nicht weiter, und der Hinweis darauf, Schüler verstehen doch selbst nicht, warum sie das tun, entbindet nicht darüber nachzudenken und genauer hinzusehen. Der Kommentar »das sei nun mal gerade cool bei Kindern und Jugendlichen« ist keine Erklärung. Aber er benennt was zu klären wäre: Wie überhaupt kann Spucken als cool gelten? Was macht die Geste geeignet für Coolness? Was ist ihr Bedeutungspotential das im Tun aktualisiert wird?

»Darauf spucke ich«, sagt man oder »sie hat ihm ins Gesicht gespuckt«. Es ist eine intime Berührung, wenn gewaltsam Körperflüssigkeit übertragen wird, ob das nun Urin, Samen oder Spucke ist. Es ist eine Vergewaltigung, gegen die man sich nicht wehren kann, eine Demütigung, der man nichts entgegen kann. Jede Reaktion kommt zu spät, immer ist es schon geschehen. Der Wille und die Gewalt, die damit sich realisiert (und nicht nur zum Ausdruck bringt), sind Herrschaftsbezeugungen, die man cool nennen kann – und zwar eben darum. Wem die Hände gebunden sind, der spuckt – wenn Kraft dazu vorhanden oder herbei-

gewünscht ist. Wie ein Pfeifen im Wald verspricht es wahrgenommen zu werden. Wir haben es mit Kommunikationsversuchen und Appellen zu tun, die auf den Boden gespuckt, an die Wand gezeichnet, in Tische geritzt und am Kleiderhaken vergessen sind. Solcherlei Auffälliges ist nicht einfach Schmiererei oder sinnlose Sachbeschädigung. Der Verdacht erhärtet sich, dass etwas im Argen liegt.

Ritzen und Beschriften von Bäumen, öffentlichen Gebäuden oder Brüstungen an Aussichtstürmen setzen voraus, dass die hinterlassenen Zeichen auch zukünftig mit dem Zeichenträger erhalten bleiben. Es sind Oberflächendeformationen, die (an diesem Ort) überdauern, weil die (großen) Dinge bleiben. Wie Tätowierungen sind es Zeichen, die eine bleibende Verbindung mit dem Träger eingehen – wohl kalkulierte Verletzungen von Oberflächen, die eine Narbe zurück lassen (sollen). Es ist die Bleibe der Dinge an ihrem Ort, die garantiert, dass die darauf hinterlassenen Zeichen auch dann noch Kunde geben, wenn der nur vorübergehend Anwesende schon nicht mehr ist.

Im Unterschied zum Ritzen oder Beschriften ist das Durchbohren einer Tischplatte ein durchaus aggressiver, destruktiver Akt. Durchbohren ist auf Zerstörung aus: Wo ich war, bleibt nichts zurück. Es ist der Gestus, der einmal »*verbrannte Erde*« genannt wurde: Der Rückzug der Kriegstruppen sollte ein (nur) strategischer sein und dem nachrückenden Feind nichts Brauchbares zurück lassen.



Abbildung 1.5

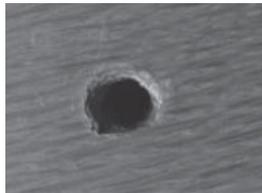


Abbildung 1.6



Abbildung 1.7

Nun sind diese Löcher<sup>2</sup>, sichtlich *nicht* von dieser Art: Sie sind kein Ausdruck zerstörerischer Gewalt gegenüber Sachen. Ebenso sichtlich sind sie nicht nur Ausdruck von Gleichgültigkeit, von stiller Selbstbeschäftigung und Langeweile. Sie sind sorgfältig und geduldig angebracht.

2 Lehrern und Schülern fallen diese Beschädigungen an Bänken und Werkzeug meist gar nicht auf. Interessant ist, dass dies daher nur ein Beispiel scheint für einen generellen Wahrnehmungsschutz: auch Lehrer bemerken nicht immer, dass in alten Bilderrahmen neue Bilder oder überhaupt keine mehr hängen. Dazu aufgefordert werden die Verantwortlichen gefunden und sind mit einer Sozialarbeit als Wiedergutmachung einverstanden. Die Schüler hätten sich nicht zu melden brauchen; sie hätten das kaputte Werkzeug (die Tat vertuschend) in den Mülleimer werfen können. Wollten *sie* entdeckt, *gesehen* werden?

Das Loch ist rund, sauber und mit seinen abgeschrägten Kanten durchaus schön. Es ist mit zärtlichem Nachdruck und mit rücksichtsvoller Kraft entstanden. Es ist kein blindwütendes Draufhauen, Dreinschlagen, das Zerstörung eigen ist. Sichtbar ist ein geduldiges, im Begehren nicht nachlassendes Weiterbohren und Graben. Hier ist eine *wertvolle* Kraft am Werk. Und fast möchte man sagen, sie braucht nur in rechte Bahnen gelenkt zu werden, um statt Sachbeschädigung zu sein, Mitarbeit am Gemeinwohl oder sozialverträgliche Sorge um das eigene Wohlbefinden zu werden.

---

## **Erniedrigt, gedemütigt, belästigt – Schule als Täter**

Aus medizinischen Gründen, hieß es in einer Schulkonferenz an einem Gymnasium, sei es dringend geboten, die Vorhänge an der Glaswand des sogenannten Krankenzimmers abzunehmen, um die Kranken beobachten zu können. Anstelle einer Begleitung der bedürftigen Kinder durch andere Schüler, müsse eine Videoüberwachung installiert werden. Abgesehen von hohen Kosten (die sonst doch immer ins Feld geführt werden), abgesehen auch davon, dass kaum sichergestellt werden kann, dass eine Aufsichtsperson an anderem Ort (im Rektorat, im Sekretariat oder beim Hausmeister) tatsächlich das Monitorbild im Auge hat, um rechtzeitig zu erkennen »wenn ein krankes Kind kollabiert«, ist nur schwer nachvollziehbar, dass ausgerechnet an einer Schule, absichtlich und ohne Not, eine zwischenmenschliche Beziehung (nämlich die einer Begleitperson und einem Kranken) durch eine technische Überwachungseinrichtung ersetzt werden soll. Eine ästhetisch anspruchsvolle und mit Rücksicht auf die Wünsche der Schüler angeregte Umgestaltung des Krankenzimmers wurde von der Gesamtlehrerkonferenz zunächst abgelehnt, weil Schülerinnen und Schüler sich mitunter absichtlich dorthin bringen lassen, wenn sie »keinen Bock auf Unterricht haben« und nicht wirklich krank seien. Unter diesen Umständen das Krankenzimmer schön, gar gemütlich, angenehm zu gestalten, wie Schüler sich das offenbar wünschen, sei pädagogisch kontraproduktiv. Vielmehr gelte es das Zimmer »unattraktiver, ungemütlicher zu machen«. Es sei ohnehin nur Durchgangsstation: Wirklich kranke Kinder werden möglichst schnell nach Hause entlassen.

Möglichkeiten des sozialen Miteinanders, wie sie ein Krankenzimmer bietet, mit scheinbar rationalen Argumenten abzuschaffen, läuft selbsterklärter pädagogischer Absicht sichtlich zuwider. Selbst dann, wenn Kinder nicht wirklich krank sind, ist das Krankenzimmer, in dem sie sich in Begleitung eines Anderen aufhalten, ein Feld humaner Werte wie Mitgefühl und Fürsorge, Vertrauen und Geborgenheit. Wie Amokfälle in Schulen drastisch vor Augen führen, ist es dringend geboten, gerade solche Werte zu vermitteln. Es gibt weder medizinische noch

pädagogische Erfordernisse, die ästhetisch anspruchsvolle Gestaltung von Krankenzimmern in Schulen ausschließen. In zeitgenössischen Krankenhäusern sucht man vielerorts entsprechend zu handeln.

Was dem entgegensteht ist kein persönliches Verschulden, sondern eine strukturelle Überforderung aller in der Schule Arbeitenden: Es stürmt zu viel auf einen ein, als dass man alles sehen, bewusst interpretieren, bewerten und auch noch kommentieren kann. Es *muss* aber auch *nicht alles* sein: *manches* zu sehen wäre gut. Materiale Verletzungen und Beschädigungen in sozialen Einrichtungen wie der Schule brauchen nicht als Vorzeichen eines Amoklaufs zu gelten, sind aber vielleicht doch Hinweise auf ein unvollständiges oder bedrängtes Leben; Hinweise darauf, was in der Schule *tatsächlich* (auch) geschieht und was dort gegebenenfalls *fehlt*. Wir haben es mit Kommunikationsversuchen und Appellen zu tun, die an die Wand gezeichnet stehen, in Tische geritzt und am Kleiderhaken vergessen werden. Ernst genommen erhöhen sie die Chance auf ein sinnvolles Dasein. Und das bedeutet immer auch ein Leben in Sichtbarkeit. Menschen wollen gesehen werden – nicht beobachtet, was etwas anderes ist.

Eisenberg berichtet von einem kleinen Mädchen, das er weinen *sah* und fragt mit Nietzsche: *Welches Kind hätte nicht Grund über seine Eltern zu weinen?* (Eisenberg 2010, S. 134) Unglück und Leiden, Demütigungen und Erniedrigungen und das Leben in Kälte ist *sichtbar*: *Zu erkennen ist das an den traurigen oder bereits erloschenen, mitunter kalten Augen vieler Kinder, an ihren merkwürdig alt und starr, manchmal bereits gemein und böse wirkenden Gesichtern, ihrer frühen Fettleibigkeit, ihrem häufigen und scheinbar grundlosen Schreien und Toben. All das zeugt von ihrem schwer greifbaren Leiden und ihrer Verzweiflung. Wenn eines Tages ein solches Kind ausrastet und Rache nimmt für seine Einsamkeit und Demütigungen, fragt alle Welt: « Wie konnte das passieren? »* (Eisenberg 2010, S. 134) Es kann passieren, wenn die Kinder und was sie uns zu sehen geben *nicht gesehen* werden.

Täter die Amok laufen, waren nie gesehen worden – jedenfalls nicht so, dass sie diesbezüglich zufrieden gestellt gewesen wären. Mit ihrer Tat aber haben sie sich selbst zur Sichtbarkeit gebracht. Endlich werden sie gesehen, im Fernsehen gar und mit Schrecken. Da sie nicht im (gnädigen) Blick der Eltern, Pädagogen, Mitschüler sind, machen sie sich selbst zum Auge: zum göttlichen Auge, das zornig über Leben und Tod entscheidet. Sie machen sich blind gegenüber allem und jedem, laufen mit der Waffe herum und schießen auf alles, das sich bewegt. Plötzlich sichtbar, schauen verstört alle nur auf sie, die jetzt *blinde Subjekte* sind, während die anderen *sehende Objekte* einer alles zerschlagenden Wut werden.

Als Subjekt-das-wegblickt (die anderen nicht sieht), haben Amokläufer sich zum Objekt des Blicks der anderen gemacht Schlagartig sind die Verhältnisse verkehrt: Die nie gesehen wurden, werden gesehen. Meist bezahlen sie Sichtbarkeit auch mit ihrem Leben und töten sich selbst – wie übrigens auch manche Überle-

bende es nicht mehr aushalten mit sich: Vergewaltigungsopfer im Krieg in Serbien und eben auch Schülerinnen und Schüler nach dem Unglück in ihren Reihen, das sie überlebt haben (»völlig unverdient«) und nun nicht mehr ertragen. Täter und Opfer sind als Tote zum Blickobjekt der Welt geworden.

Amok ist ein maleisisches Wort und bedeutet so viel wie: blind wütend herumlaufen und Menschen töten. Im Wort Amok treten *Blindheit* und extreme *Emotionalität* zueinander in Beziehung. Amokläufer sind blind *und* sie sind wütend. Amok hat zu tun mit *sehen und gesehen werden*. Amok ist ein Sturz ins Bildhandeln. Ein Akt, der den entsetzten Blick der anderen erzeugt, indem er öffentlich und unübersehbar gesehen zu werden erzwingt (Schindler 2007, S. 365–368).

Dass Gewalt sich anbahnt, ist unter Umständen buchstäblich zu sehen: in der (oft) ausnahmslos schwarzen Kleidung oder den schwarzen Kinder- oder Jugendzimmern gefährdeter junger Menschen. Die Suche nach Motiven aber lenkt ab von dem, was die Tat artikuliert indem sie sich realisiert. Gewalttaten können (jenseits bloß vermuteter Gründe und aufschlussreich interpretiert) jene Leere deutlich werden lassen, der sie sich verdanken und in die hinein sie sprechen, indem sie sprachlos *Unsägliches* wahr machen und *Bild* werden.

---

## Hinzufügungen als Aneignungen

Kinder kommen zum Analytiker, bemerkte Françoise Dolto einmal, »um in der Wahrheit zu sprechen.« In die Schule werden sie geschickt, um die Wahrheit zu erfahren. Aber jeder Pädagogik, notiert Adorno, wohnt ein Moment der Unwahrheit inne. Jede Pädagogik ist mit einem Moment von Unwahrheit geschlagen, weil sie sich an jemanden wendet, weil sie verstanden wissen will und also nicht allein der Sache verpflichtet ist, um die es geht. Und Adorno schließt die Vermutung an, dass vielleicht genau deshalb auch viele Schüler so ungern in die Schule gehen, weil sie genau das spüren. Dass sie fühlen, dass man ihnen, mit angeblicher Rücksicht auf ihre Unkenntnis, mit Rücksicht darauf, was man für fassbar und zuträglich hält, nur die halbe Wahrheit sagt (Adorno 1965, S. 68–84).

Kinder werden in die Schule geschickt, um zu lernen und aufzunehmen, was man ihnen sagt. Anständigerweise tun sie das *auch* – meist bleibt nicht verborgen, dass sie *auch* gekommen sind, um zu sprechen, auf *ihre* Weise in der *Wahrheit* zu sprechen. Sie äußert sich in *visuellen* Ausdrucksgestalten. Im Bildhandeln, das sprachlos ist, artikuliert sich, was jenseits der Sprache spricht, indem es sich zeigt. Die Zeitzeichen der Kinder machen *Unsägliches* und *Unerhörtes* wahr.<sup>3</sup>

---

3 Ich gebrauche den Ausdruck »unsäglich«, weil er den Skandal und die Demütigung erinnert, den Sprachlosigkeit für Vernunft und Rationalität heutzutage darstellt.

Was in der Schule gelehrt wird, Lesen und Schreiben, setzt voraus, sich dem Gesetz zu unterwerfen. Für Bilder gibt es kein Gesetz, wie es für die Sprache eine Grammatik gibt, die berücksichtigen muss, wer verständlich sprechen will. Wo das Sprechen und Schreiben sich den Bildern nähert, in der Poesie, da entfernt es sich auch vom Gesetz, wie sich die Bilder schon immer entfernt haben. Was kul-



Abbildung 1.8

turell tabuisiert ist oder sprachlich nicht artikulierbar, weil Worte fehlen und die Sprache nicht gelernt ist, findet anderen Ausdruck: als Bild, Musik, Dichtung. Was überhaupt nicht gesagt werden kann (nicht musikalisch, nicht dichterisch, nicht bildnerisch), findet seine Artikulation im Körper. Das Unsägliche äußert sich lautlich als seufzen, stöhnen, schreien. Der gerade geborene Körper meldet sich mit einem Schrei. Sonst zeigt er sich nur. Wenn er zu sich kommt (im Tod), kehrt er zurück ins Schweigen. Bilder sind der Ort des Unsäglichen, an dem Sprachloses erscheint (Schindler 2007, S. 365–368).

Dass die Tasche vergessen ist, ist eine sofort sich einstellende Erklärung, wenn sie nach Schulschluss dort zu sehen ist. Es ist eine Hinterlassenschaft, die psychisch motiviert zustande kam und in diesem Sinne auch bedeutsam ist. Die Ein-



Abbildung 1.9



Abbildung 1.10

sicht Sigmund Freuds, dass Vergessen, wie Verschreiben oder Versprechen bedeutsame Ausdrucksformen innerpsychischer Realitäten sind und sich nicht zufällig ergeben, steht in populärer Form heute nahezu jedem zu Verfügung. Aber erst einer distanznehmenden Wahrnehmung und Reflexion wird darüber hinaus

sichtbar, dass diese Tasche auch eine *Hinzufügung* und *als solche* bedeutsam ist. Die Bedingung dieser Sichtbarkeit ist eine Haltung, die distanziert und dennoch nahe bei den Dingen ist, die sie ernst nimmt, als das, was sie sind und sich nicht vorschnell zufrieden gibt mit allfällig bereitliegenden Deutungsmustern.

Solche Hinzufügungen sind, wie die Zeichen der Zeit, für den geregelten Ablauf von Unterricht und Schule nicht notwendig. Zur Erfüllung von Lehrplanaufgaben ist es nicht notwendig, ein Kuscheltier im Lehrerzimmer aufzustellen, die Tischkante zu beschriften oder ein Kreideherz an die Wand zu zaubern. Das



Abbildung 1.11



Abbildung 1.12

Nicht-Notwendige und Überflüssige (aus der Perspektive der staatlichen Verordnung) kennzeichnet diese Hinzufügungen als die wahrhaft *kreativen, poetischen Momente* von Schule. Sie gehören zum Identitätsstiftenden der Schule, indem sie das besondere Bild einer Einrichtung bestimmen. Und zwar gerade so und nur hier auf diese Weise. Sie sind resultierende Gelegenheiten<sup>4</sup> schöpferischer Gestaltung von Zeit und Raum. Kleine und kleinste Hinterlassenschaften, die der Institution Schule Leben einhauchen und gemeinwohlstiftend allen Akteuren zugute kommen.<sup>5</sup> Wenn Schule *unsere* Schule werden soll, ist nicht (nur) geboten Unschönes verschwinden zu machen. Es gilt, die poetisch schönen Momente leuchten zu lassen.

4 Gelegenheiten sind nicht einfach so vorhanden und wollen bloß erkannt und genutzt werden. Erst im Nachhinein können sie als objektiv vorhandene Möglichkeiten rekonstruiert werden.

5 Tatsächlich bilden sie die Basis von Schule überhaupt: In der klassischen Terminologie von Karl Marx macht diese für die Selbstreproduktion von Schule nicht-notwendige Tätigkeit eben jene Mehrarbeit aus, die überhaupt erst Mehrwert schafft. Unter Mehrwert versteht Marx jenen Überschuss, auf dem eine Gesellschaft als Ganzes beruht. Denn der (nach Marx'scher Theorie durch Mehrarbeit geschaffene) Mehrwert wird etwa für Steuern aufgebracht, mit denen dann Gemeinwohlarbeiten bezahlt werden, die der Gesellschaft als Ganzes zugute kommen. In eben diesem Sinne ließe sich sagen, dass Schule überhaupt nur auf diesem durch kreative Kräfte geschaffenen Mehrwert beruht. Karl Marx: Das Kapital, Band I, rezensiert von Friedrich Engels für das Demokratisches Wochenblatt Nr. 12, 21. März 1868. Wieder abgedruckt in Marx, Engels in zwei Bänden 1976

Gegenstände die vergessen zurückgelassen werden, Kleinigkeiten wie eine Pfauenfeder die jemand in den Aktenordner gesteckt oder Blumen, die irgendjemand und einfach so, ins Lehrerzimmer mitgebracht hat, sind *persönliche* Hinzufügungen. Das Gemeinsame dieser Hinterlassenschaften ist der einfach zu erkennende Umstand, dass sie *persönliche* Hinzufügungen *im Sinne einer privaten Aneignung* sind. Genauer: *Versuche* der privaten Aneignung, da sie, zum Verschwinden verdammt, in der Regel von nur kurzer Dauer sind. Ein Umstand, der sie nachträglich als experimentell und temporär bestimmt.

Die Bearbeitung der Tischkanten durch Schüler macht nicht nur *sichtbar*, es gibt eine Lehrerseite und eine Schülerseite; sie macht nicht nur deutlich, der Raum ist gegliedert in einen vom Lehrer einsehbaren und einen uneinsehbaren Raumteil.<sup>6</sup> Die Beschriftung der Tischkanten ist zugleich *eine eigenwillige Aktualisierung des eigenen Handlungsspielraums* innerhalb des vorgeschriebenen Rahmens jenseits des vom Lehrer Einsehbaren. Wie eng der Rahmen ist, dass er tatsächlich nur eine schmale Kante ist, zeigt sich traurig schön in präziser Gestalt.

Zu diesen Aneignungsversuchen gehört übrigens auch das Sitzen auf dem Fußboden: Es ist das Unterfangen Schule buchstäblich in Besitz zu nehmen. Aber auch die auffällig unauffällige Durchnummerierung der Kleiderhaken in einem der Stockwerke gehört dazu: die Nummern individualisieren die anonymen Haken und erinnern an die Markierungen durch kleine Bildchen in Garderoben von Kindergärten<sup>7</sup>. Mit was wir es zu tun haben, sind *persönliche* Spuren, die bildhaft Bedürfnisse und individuelle Notwendigkeiten kommunizieren und das Einmalige und Besondere dieser Schule artikulieren. Sie sind prägnanter Ausdruck eines Begehrens, das sich darin selbst kenntlich wird.

Die stets wiederkehrenden Gesten verdeutlichen, wie beharrlich einerseits auf dem Ausdruck bestanden, wie beharrlich er andererseits negiert wird. Wiederholte Beschriftung ist Verstetigung und sorgt für Kontinuität. Es ist insistierendes *Herzeigen des Ungehörten*.

Erving Goffman hat darüber geforscht und am Leben in totalen Institutionen zeigen können, wie Identitäten zugeschrieben und zurückgewiesen werden – unter extremen Bedingungen auch zurückgewiesen werden müssen: ohne diese Zurückweisung ist der Einzelne in Einrichtungen wie Gefängnissen, geschlossenen psychiatrischen Anstalten oder Kasernen als individueller Einzelne nicht überlebensfähig. Persönliche Aneignungsversuche der genannten Art sind ambivalent: Die Zurückweisung der öffentlichen Identitätsannahmen und Zuschreibungen ist zugleich eine Realisierungsform, die ohnmächtig auch bestätigt, wogegen sie

---

6 *Uneinsehbar* ist ein sprachlicher Hinweis auf die antizipierbare Schwierigkeit für Ordnungshüter einzusehen, dass auch diese Handlung sinnvoll ist.

7 Es ist ein Rückblick in die Kindheit – wie an anderer Stelle die Kuschteltiere.

sich wendet. Für das Wohlbefinden der Akteure kommt es wohl darauf an, wie weit die Resultierende ihre Bedürfnisse berücksichtigt. Ansätze zur Aneignung der Schule finden sich jedenfalls meist nur spärlich und gleichsam versteckt, verschämt. Letztlich trifft das auch auf die individuellen und von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern zu verantwortenden Selbstpräsentationen einzelner Fächer zu: Dokumentationen von sowohl schulisch motivierten, als auch von außerschulischen Arbeitsprojekten finden oft keine angemessenen Entfaltungsmöglichkeiten oder konterkarieren sich selbst.

---

## Umnutzungen

### Schüler sitzen

Eine zentral auffällige Umnutzung ist das Sitzen der Schülerinnen und Schüler auf der Treppe im Eingangsbereich – aber nicht nur dort. Offiziell ist das nicht erwünscht: Es ist form- und stilllos und macht auch für Besucher keinen guten Eindruck. In einer Schulkonferenz wurde denn auch bekannt gegeben, dass eine geeignete Absperrkette bereits bestellt und gekauft werden wird. Gleichzeitig drängeln sich Schüler im neuen Aufenthaltsraum und finden sich kaum noch unangefordert bereit, in den Pausenhof »an die frische Luft« zu gehen.

Diesen Bildern ist zu allererst der Aufforderungscharakter des Raumes zu entnehmen: er präsentiert sich groß und weitläufig. Die Schülerinnen sitzen auf dem (kalten) Fußboden, nutzen Fensterbank als Tisch- oder Sitzfläche. Der Flur wird zum geschützten Studienraum durch provisorisch aufgestellte Stellwände, eine Nische unter der Treppe dient dem Rückzug.

Abgesehen von Aufenthaltsraum und Mensa gibt es in der Schule wenige Sitzgelegenheiten außerhalb der Klassenzimmer. Häufig sitzen Schülerinnen (es sind vornehmlich Schülerinnen) auf Treppen, Fensterbänken, Tischen und vor allem aber auf dem Fußboden. Der offensichtliche Mangel an Bänken oder Stühlen ist, für sich genommen, jedoch kein hinreichender Grund, sich auf den Boden zu setzen. Vor allem dann nicht, wenn berücksichtigt wird, dass die Schülerinnen und Schüler ohnehin die meiste Zeit, die sie in der Schule verbringen, auf Stühlen sitzen. Von Pausenzeiten, Sport- und eventuell Kunst- und Musikunterricht abgesehen, findet das Leben in der Schule auf Stühlen statt. Und angesichts zahlreicher, eher hyperaktiver Kinder und Jugendlicher ist nicht von vornherein zu erwarten, dass so viele sich bei jeder Gelegenheit auf dem Fußboden nieder lassen.

Manchmal sieht man Menschen auf dem Boden sitzen, die betteln – solche, die häufig, wie man weiß, aus östlichen Ländern Europas kommen, knien mit gefalteten Händen wie in stummem Gebet eine Gabe erflehend. Anderen Menschen



Abbildung 1.13–1.18

zu Füßen sitzen ist eine Demutshaltung, die manchmal auch (religiöse) Schüler vor ihrem Meister einnehmen. Die Haltung ist selbsterniedrigend und erhebt den Anderen – der (sich) dann als größer, reicher, mächtiger scheint und dies nur dann als unangemessen empfinden mag, wenn er dies nicht auch tatsächlich ist.

Sitzen auf dem Boden ist aber auch die extreme Variante einer Verweigerungsstrategie, die immer schon in der *Nicht*-Nutzung von kulturell vermittelten anderweitigen Angeboten besteht. Auf Bänken in Parks sitzen Jugendliche häufig auf den Lehnen statt auf den Sitzflächen und stellen ihre Füße gerade da ab, wo sich andere hinsetzen. Auch in der Schule sitzen Schüler gerne auf Tischen und stellen ihre Füße auf die Stühle.

In westlichen Kulturkreisen sind Situationen, in denen Menschen auf dem Boden sitzen relativ überschaubar. Am häufigsten vielleicht sehen wir Kleinkinder und mit ihnen spielende Erwachsene auf dem Boden sitzen.<sup>8</sup> Der Sinn dieser

8 Man sieht, der Versuch einer Aufzählung geläufiger Situationen zwingt sofort zu differenzieren. Aber bleiben wir vorerst bei Erwachsenen, die im Kinderzimmer auf dem Boden sitzen.

Praktik, die die Erwachsenen in oft unbequeme Lage bringt, ergibt sich aus dem Umstand, dass sie *mitspielen*. Mitspielen bedeutet: sich auf das Spielfeld zu begeben, das eben bei Kindern oft der Fußboden ist. Aber auch das »nur Dabei-sein und aus allernächster Nähe zusehen« bedeutet, die außeralltäglichen Regeln des Spiels akzeptiert zu haben und gegebenenfalls auch aktiv mit zu gestalten. Spielen bedeutet für eine bestimmte Zeit (die Spielzeit) in einem eigenen Raum (dem Spielraum, Spielfeld) zu sein, in dem besondere Regeln (die Spielregeln) gelten.<sup>9</sup>

Sofern Kinderspiel, wie das Spiel von Kleinkindern, auf dem Fußboden »sich abspielt«, begeben sich Mitspieler als Mitspieler auf das Niveau der Spielenden: buchstäblich, eben auf den Fußboden (selbst wären sie ja durchaus in der Lage zu stehen oder am Tisch zu spielen), aber auch im übertragenen Sinn, da sie weitaus komplexere Spiele spielen könnten und sich sonst kaum mit »Kinderspiel« unterhalten würden. Ältere Kinder spielen »noch« auf dem Fußboden. Erwachsene in der Regel nur als Mitspieler auf kindlichem Niveau.

Das Spiel »auf« dem Fußboden verweist auf den Umstand, dass der Fußboden – wie ein Fußballfeld – als Spielfeld benutzt werden kann. Spielen »am« Boden dagegen verweist darauf, dass man sich am Spielfeldrand befinden kann. Spielen *am* Tisch ist eine Ortsangabe, sie bezieht sich auf räumliche Verhältnisse und sagt, *wo* das Spiel stattfindet. Eben so, wie wenn man sagt, das Fußballspiel findet im Stadion statt. Das Stadion ist nicht das Spielfeld, so wie der Tisch bei einem Brettspiel nicht das Spielfeld ist, sondern nur der Ort, an dem sich das eigentliche Spielfeld befindet. Man spielt *am* Boden, wie man auch *am* Tisch spielen kann. Die sprachlichen Wendungen verdeutlichen: Fußboden oder Tisch sind *nicht* das Spielfeld, sie sind (nur) der *Ort, an dem* gespielt wird.

»Am« und »auf« markieren eine bedeutende Differenz: Im einen Fall ist der Fußboden selbst das Spielfeld und reicht letztlich so weit, wie der Ball rollt oder das Auto fährt. Im anderen Fall der ist Fußboden nur der Ort an dem man sich zum Spiel befindet – es könnte auch anderswo stattfinden; um Quartett zu spielen ist es nicht notwendig, auf dem Fußboden zu sitzen.

Die Wahl des Fußbodens als Betätigungsfeld und Aufenthaltsraum – so man überhaupt alt genug ist und wie Erwachsene oder ältere Kinder eine Wahl hat – ist der Kindheit verhaftet: noch das genüssliche Sitzen auf oder am Boden, zum Fernsehen etwa, zehrt von der sich darin manifestierenden Erinnerung an Behütetes, Behaglich-wohliges der Kindheit. Erst mit zunehmendem Alter wird die Wahlmöglichkeit selbst zur Quelle des Genießens – man muß nicht (mehr) »nur« auf oder am Boden sitzen. Noch Studenten können sich dazu entschließen.<sup>10</sup>

9 ... ähnlich dem Sport oder religiösen Praktiken – Der niederländische Kulturanthropologen Johan Huizinga hat darauf hingewiesen und diese Verhältnisse untersucht (Huizinga 1969)

10 Ich erinnere eine ernste Auseinandersetzung mit einem wesentlich älteren Mann – ich war

Punks die am Boden sitzen (mit ihren »Spielsachen« um sich herum), provozieren gerade darum (oder wollen auch nur provozieren), weil sie damit implizit das Recht einer (immer) imaginären Kindheit proklamieren. Es ist ein Festhalten und Beharren, das sich im Sitzen auf dem Boden artikuliert. Wo die Wahlmöglichkeit gegeben ist, ist Sitzen am Boden das geeignete Medium (oder die geeignete Realisierungsform), um in feindlich erlebtem sozialen Umfeld auf einer bestimmten Verhältnishaftigkeit der Menschen untereinander (Mitspieler) und zu den Dingen zu bestehen. Sichtlich ist damit ein Genießen verbunden, das nicht allein aus trotziger Verweigerung erwächst, sondern ebenso der arglosen Hingabe an eine schutzlose Situation: wer auf der Hut ist, setzt sich nicht auf den Boden, sondern bleibt fluchtbereit stehen.<sup>11</sup>

Gemütlichkeit, das Festhalten am Kindlichen, das Pochen auf dem Recht »Kind zu sein« artikuliert sich in der Demonstration von Sorg- und Arglosigkeit. Das hergezeigte Gefühl beweist, dass dies hier, genau an diesem Ort, auch möglich ist. Deutlich ist, der Ort, an dem man sich ausdrücklich »gemütlich« niederlässt, ist angenommen und für geeignet befunden.

Statt das Verhalten der Schüler zu verbieten, wäre es vielleicht angemessener Sitzkissen anzubieten. Das Sitzen auf der Treppe ist eine Aktualisierung einer Möglichkeit, die die Formqualität der Treppe bietet: Sie wird zum Hochsitz von dem man, je nach Perspektive, herab- oder hinaufschauen kann. Das Sitzen dort ist eine buchstäbliche Besetzung und also keineswegs »primitiv« im alltäglich abwertenden Sinne, nicht stillos, formlos, sondern adäquater Ausdruck der Annahme des Ortes. Erscheinen da nicht umgekehrt Sitzverbot und die Anbringung einer Absperrkette als schlicht und arm an Ausdruck?

Beim Picknick etwa sitzt man zwar auf dem Boden, aber doch auf einem Teppich oder einer anderen vergleichbaren Unterlage. Bettler sitzen häufig auf ihrem Schlafsack oder doch wenigstens auf einer mitgebrachten Plastiktüte oder einem Stück Pappe. Und selbst ihren Hunden legen sie häufig etwas unter. Manche setzen sich auch auf den eigenen Fuß. Im Allgemeinen ziehen wir es vor, wenigstens etwas erhöht zu sitzen: auf einem Baumstamm, einem Stein oder auf einer Bord-

---

20, er 40 – der mich aufforderte, zum Gespräch mit ihm an die Bordsteinkante, wo wir uns begegnet waren, zu setzen. Ich empfand dies als anbietend und als provokante Geste: Er bot an, uns auf einem Niveau zu begegnen, das uns gleich stellen sollte und von dem er wohl annahm, dass es das meine (lässig jugendliche) war.

11 Auch diese Formulierung macht deutlich, dass das »sich setzen« eine aktive Handlung ist. Der für Menschen geltende Normalfall ist das Stehen und der aufrechte Gang. Vielleicht sollte an dieser Stelle daran erinnert werden, dass Männer stehen beim Pinkeln im Freien stehen und Frauen kauern – was zugleich ein sich ducken und verstecken ist, als auch eine wenig geeignete Haltung sich zu verteidigen – Männer kennen das, wenn sie zur Verrichtung ihres »großen Geschäfts« ebenfalls sitzen müssen.

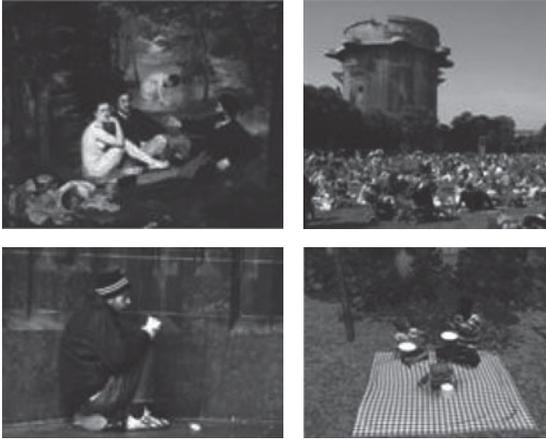


Abbildung 1.19–1.22

steinkante. Dass wir uns direkt auf den Boden setzen, kommt dagegen eher selten vor: Am ehesten vielleicht im Schwimmbad oder am Strand.

Wo wir uns auf den Boden setzen, geschieht dies meist ausdrücklich und mit Nachdruck: Beim Sitzstreik demonstrieren die Streikenden Beharrlichkeit in der Sache, durch Verzicht auf Mobilität des eigenen Körpers – im Extremfall ketten sich Protestierende an. Der Körper wird zum Ausdrucksträger – wie bei Tätowierungen oder im Rückzug in extremes Piercing. Wenn nichts mehr geht, wenn nichts mehr bleibt, ist der eigene Körper das letzte demonstrativ hergezeigte Bild: die (vermeintlich oder tatsächlich) einzig gebliebene Ausdrucksform, der letzte Schritt mit vollem Körpereinsatz, ein verzweifelter Akt, der den *sichtbaren Körper* ins Spiel bringt, wie jede physischen Gewalt.<sup>12</sup>

Die erwähnten Fälle unterscheiden sich dabei wenig im Hinblick auf den Außen- oder Innenraum. Vielleicht, dass man in Innenräumen noch weniger sich unmittelbar auf den Fußboden setzt. Im Außenraum sitzen wir auf dem *Boden*, im Innenraum aber auf dem *Fußboden*. Die Differenz der Begriffe – Boden, Fußboden – verweist auf den Umstand, dass der Fußboden explizit für die Füße auch gedacht ist. Es macht einen Unterschied, ob man einerseits Boden unter den Füßen hat, ob man auf dem Teppich bleibt, ob man auf Sand gebaut hat, am Boden liegt oder ob man auf dem Fußboden sitzt. Man tut dies – auf dem Fußboden sitzen – offenbar so selten, dass es tatsächlich keine Redewendungen gibt, die spontan *dazu* einfallen.

12 vgl. das Einsperren in Gefängnisse und die peinlichen Strafen (Foucault 1977)



Die Danois kauen auf dem Platz vor dem Männerhaus und verzehren schweigend das gegarte Schwein.



ARISTOTELE MARRAS/ARISTOTELE

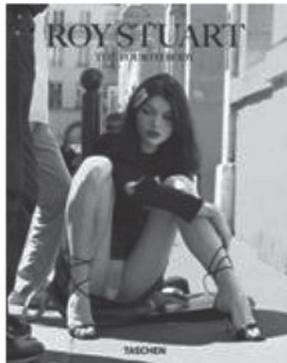


Abbildung 1.23–1.27

Nur in menschlichen Behausungen, im umbauten Raum – das sind auch Bahnhofshallen oder überdachte Passagen – gibt es einen eigens für die Füße geschaffenen Boden. Und da pflegen Menschen *nicht* zu sitzen. Es ist menschlich, auf Stühlen, Bänken, Teppichen oder anderen geeigneten Dingen zu sitzen, die uns, als Menschen offenbar von der unmittelbaren Natur abheben. Wo dies, wie beim Sport oder im Urlaub (von der Zivilisation) dennoch geschieht, dann eben gerade deshalb: um im Gestus Zurück-zur-Natur tatsächlich oder bloß vermeintlich Ursprungsnähe zu erleben.

Wo Menschen auf Boden oder Fußboden sitzen, ist es uns Hinweis auf eine Not (die uns zwangsweise auch mit unserer eigenen Natur konfrontiert, wie im Sturz bei einem Unfall) oder auf eine gesuchte und erwünschte Nähe zu einer als entfremdet empfundenen Natur (wie in Auszeiten an Strand oder Ufer, an einen Baum gelehnt).



Abbildung 1.28–1.30

Sitzen zu ebener Erde, wie im Sitzstreik, *kann* gerade darum Streikmittel überhaupt nur *sein*, weil das Sitzen auf dem Boden als solches einen (tatsächlichen oder bloß vermuteten) Naturzustand (das Natürlichste, für das wir in unserem Protest eintreten) beschwört und gegen bloß Menschgemachtes ausspielt. Wer auf dem Boden sitzt ist aus (bestimmten) sozialen Zusammenhängen heraus gefallen, heraus getreten, heraus geschlagen. Freiwillig macht das niemand. Auch im Urlaub (in der Tiefsee oder im Hochgebirge) macht die temporäre Naturnähe nur Sinn, als Kontrast zu sonst alltäglicher zivilisatorischer Naturferne, die man flieht.

Demnach ist das Sitzen auf dem Fußboden in der Schule sichtlich mehr als »nur« eine Reaktion auf mangelnde Sitzgelegenheiten. Es ist vielmehr ein kurzer Urlaub, eine kleine Pause – und zwar auch und gerade des Körpers – von den sozialen Verpflichtungen und Anforderungen der Schule. Wo diese Auszeit in Solidarität mit anderen geschieht, ist sie zugleich die Behauptung eben dieser damit sich vollziehenden Gemeinschaft als möglich.

Sichtbar auch, wenn die Schülerinnen auf dem Fußboden sitzend gemeinsam lesen, lernen und Hausaufgaben machen. Dabei scheint die Nähe der Mädchen und Frauen zu Grund und Natur besonders in einer Männergesellschaft bedeutsam: Jedenfalls haben zeitgenössische Fotografen, wie der Japaner Nobuyoshi Araki, gerade dies zu zeigen vermocht. Die Erotikfotos von Araki, Roy Stuart oder Dian Hanson artikulieren die Begehrlichkeit vornehmlich des männlichen Blicks. Die Nähe zum (Fuß)boden kennzeichnet eine fundamentale Ambivalenz: sie lebt vom Gefallenen ebenso wie vom Wohlgegründeten. Bodenhaftung bedeutet Sicherheit, aber auch Unbeweglichkeit und Gefangenschaft. Vielleicht deshalb sind Tiere, die am Boden sitzen oder dort nur kriechen, bloßes Getier. Vielleicht des-

halb lieben wir den Clown in der Zirkusmanege, der auf den Hosenboden gefallen ist, weil er eben, anders als Katzen, selten nur auf die Füße fällt.

Wo Schülerinnen und Schüler aber in die Lage tatsächlich geraten, weil keine andere Möglichkeit des Sitzens gegeben ist, sehen wir sie in diese (Zivilisations) Ferne gezwungen. Was dem Selbstverständnis und der Aufgabe von Schule offensichtlich entgegensteht. Wenn überhaupt ein (ergänzendes) Angebot an Sitzgelegenheiten notwendig oder wünschenswert ist, dann müssen oder können es nach dieser Analyse der Sitzenden nicht einfach Stühle sein.<sup>13</sup> Sie würden kaum akzeptiert, weil sie dem autonomen Ausdruck, dem Sitzen auf dem Boden, nicht entsprechen.<sup>14</sup>

## Die Toiletten

**Toilette** Ist eine sanitäre Vorrichtung. Aber auch der Ort, an dem diese installiert ist. Der Ort ist so wesentlich, wie unwesentlich. Wo er fehlt, wird das mitunter schmerzlich am eigenen Leib erfahren. Wo er zu finden ist, tut Not zu wissen, wenn man muss. Aber allgegenwärtig sein, soll er dennoch nicht. Er ist unsichtbar und meist ist schon der Zugang verborgen. Nur Piktogramme machen darauf aufmerksam, wo er zu finden ist. Ihn aufzusuchen bedeutet auszutreten, herauszutreten aus dem laufenden Geschäft, um ein anderes, unaufschiebbares zu verrichten – am stillen Örtchen.

An den Türen steht öffentlich – meistens – »Herren« oder »Damen«. Manchmal kleben da lächerliche Bildzeichen eines kleinen Jungen hier, eines Mädchens dort. Aber weder ist der gemeinte stille Ort buchstäblich Mädchen oder Jungen vorbehalten noch im Wortsinn vornehmen Herren oder Damen. Vielleicht deshalb steht manchmal auch geschrieben – nüchtern – »Er« und »Sie«, während an diesen Türen anderen Orts ein Filmplakat von James Dean, Humphrey Bogart oder Marilyn Monroe prangt. Was macht diese Ikonen von Männlichkeit und Weiblichkeit, was macht Piktogramme der Scheidung der Geschlechter zu einer geeigneten Visualisierung für den Eingang zu jenem kleinen Raum, der im Privaten noch mit einem Herzen gekennzeichnet sein mag?

---

13 Zur Analyse *Stuhl* siehe Schindler 1995.

14 Für ein ergänzendes Angebot in der Schule bieten sich an Sofas, Bänke, Hocker (kleine oder hohe) und eventuell eine Erweiterung durch entsprechende Tische oder Arbeitsflächen (wie z. B. durch Vergrößerung der Fensterbänke). Des Weiteren wäre zu denken an Kunsträume (bühnenähnliche Räume, Nischen und Inseln des Rückzugs), die Konstruktion von Meeting Places. Tatsächlich haben wir mit dem Schülerteam Hocker gebaut, die als flottierende Kommunikationsinseln in der ganzen Schule präsent, immer anders zusammengestellt werden können.