

Matthias Wallich

Schulische Innereien

Das theologische Herz der Pädagogik



Matthias Wallich

Schulische Innereien

Matthias Wallich

Schulische Innereien

Das theologische Herz der Pädagogik

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

wbg Academic ist ein Imprint der wbg
© 2021 by wbg (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt
Die Herausgabe des Werkes wurde durch die
Vereinsmitglieder der wbg ermöglicht.
Umschlagsabbildung: Matthias Wallich
Satz und eBook: Satzweiss.com Print, Web, Software GmbH
Gedruckt auf säurefreiem und
alterungsbeständigem Papier
Printed in Germany

Besuchen Sie uns im Internet: www.wbg-wissenverbindet.de

ISBN 978-3-534-40450-6

Elektronisch sind folgende Ausgaben erhältlich:

eBook (PDF): 978-3-534-40452-0

eBook (epub): 978-3-534-40451-3

„Mein Herz denkt an dein Wort: Suche mein Angesicht!“

Ps 27, 8

„Gott, wenn wir hoch stehen, ist alles; stehen wir niedrig, so ist er ein Supplement unserer Armseligkeit. ... Die Güte des Herzens nimmt einen weiteren Raum ein als der Gerechtigkeit geräumiges Feld ... Es gibt eine Höflichkeit des Herzens; sie ist der Liebe verwandt. Aus ihr entspringt die bequemste Höflichkeit des äußern Betragens ...“

Johann Wolfgang von Goethe¹

„Ich weiß nicht, was ich dir über mich *unaussprechlichen* Menschen sagen soll. – Ich wollte, ich könnte mir das Herz aus dem Leibe reißen, in diesen Brief packen und dir zuschicken. – Dummer Gedanke.“

Heinrich von Kleist²

„Mein entblößtes Herz

Was ist die Liebe? Das Bedürfnis, aus sich selbst herauszugehen. Der Mensch ist ein anbetendes Tier ...

Mein entblößtes Herz

Das einzig Interessante auf Erden sind die Religionen.“

Charles Baudelaire³

„Wenn es eine Gabe [jenseits des ökonomischen Tausches] gibt, dann gibt es sie ‚vielleicht‘. Wenn es sie gibt, darf man nicht davon sprechen können, darf man ihrer nicht sicher sein ... Das Unmögliche muss im Herzen des Möglichen wohnen.“

Jacques Derrida⁴

¹ Goethe, J. W. v., Maximen und Reflexionen (HA 12), München 2000, S. 372, 520, 527 (Nr. 50, 1121, 1185).

² Brief an Ulrike vom 13./14.3.1803, in: Sembdner, H. (Hg.), Heinrich von Kleist. Sämtliche Werke und Briefe, München 2001, S. 729f.

³ Baudelaire, C., Sämtliche Werke. Briefe, Bd. 6, München Wien 1991, S. 240, 245.

⁴ Derrida, J., Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen, Berlin 2003, S. 58.

Inhalt

Vorwort.....	9
1. Diagnose Angina Pectoris – Zur Enge kollabierender Schulinnenräume.....	14
2. (Kulturwissenschaftliche) Grundlagen der herzlichen Pädagogik.....	39
2.1 Zum Bauplan des herzpädagogischen Projekts.....	39
2.2 Profane „Herz-Jesu“-Transplantationen – Der neue Gebrauch eines körperlosen Organs	63
2.3 Pulsierende Sätze – Herzschlag-Zitate (kleines schulisches Florilegium)	115
3. Rechter Vorhof: „Wunde Punkte“ (Konkretisierung eines Unbehagens)	119
3.1 Gymnasialer Kommiss und Lehrer-Grundausbildung – Zur theologischen Kritik beamtlicher Allmacht	120
3.2 Spicken – Kavaliersdelikt, Betrug oder Normalität? – Gedanken zur praktischen Ethik der Schule	144
4. Rechte Hauptkammer: Elementar Glauben = Herzlich-Werden (elementare Theologie ad usum Delphini)	158
4.1 „Religion ohne Religion“? – Zeitenössische Glaubensprofile	159
4.2 Auto-Meditation: Das Auto als Fetisch des Mobilisierungskults.....	258
4.3 „Heaven“ – eine filmische Soteriologie	261
4.4 Hybride Überforderungen – Glücksfall Pluralismus	265
5. Kammerflimmern: Geist der Schule = Herz-Geist der Weihnacht (Ästhetisierungen, Schulkunst).....	285
5.1 Ohrprojekt – eine unseriöse Weihnachtsaktion	286
5.2 Weihnachtsbaum und Krippe	304
5.3 Advent-Zitatbaum.....	306
5.4 Hauntology: Eine Weihnachtsgeistergeschichte	312
6. Linker Vorhof: „Schulweisheiten“ und „Herzensbildung“ (Positionierung und Affirmation).....	340
6.1 Spiderman im Bildungsdschungel.....	341
6.2 Das Lob der Lücke – Von den Schwierigkeiten des Abschlusses und dem Sinn/Unsinn von Ratschlägen (Oder: Wie Schule, Muße und Glück zusammenhängen).....	353
6.3 Die Kunst des Übergangs – Vom rätselhaften Zugleich von Abschluss und Neubeginn.....	376

6.4	Extreme Bildung – Bildung der Extreme	389
6.5	Paradox und Pathos der Gabe/Zeugnisübergabe.....	403
6.6	Abschied vom „Fehlerteufel“ – Finales Posting und Miniaturisierung eines Schulmonsters. Eine kleine Perfektionismuskritik	408
6.7	Leichte Bildung, „fröhliche Schule“ – Von den „Wonnen des Trivialen“, der „Herzlichkeit der Vernunft“ und der Möglichkeit heiterer Abschiede	427
6.8	Bild und Bildung – Skizzen einer schulischen Ästhetik	447
7.	Linke Hauptkammer: Kritische Einwürfe (Theoriebildung als Stachel des Widerstands).....	462
7.1	Qualitätsmanagement als Optimierungskult/Überich-Krampf (elementare Religionskritik)	463
7.2	Wissen um das Nichtobjektivierbare – Der Bildungsbegriff der elementaren/ relationalen Theologie	547
8.	Herzbeutel: Zur Perpetuierung der Öffnung.....	583
8.1	Bildung – zehn Optionen zur schulischen Arbeit (Kurzentwurf eines Leitbilds)	584
8.2	Anmerkungen anlässlich der Auszeichnung zur Fairtrade-Schule	590
8.3	Abschiedsworte an einen Gewerkschaftskollegen	595
8.4	Herzpädagogische Maximen für eine „Schule ohne Schule“	600
	Nachwort – Widerwort – Dankeswort	610
	Anhang	618
	Abkürzungsverzeichnis	618
	Literaturverzeichnis	619

Vorwort

„Be the change you want to see in the world.“ – Mahatma Gandhi¹

Welche Rolle spielt Theologie in der schulischen Bildung oder sollte sie spielen? Kulturwissenschaftliche, ethische und theologische Themenbereiche überschneiden sich jedenfalls permanent im Unterricht. Auch im Rahmen von schulischen Festen und Abschlussfeiern sind nicht selten theologische Deutungen gefragt. Pauschale Forderungen, religiöse Thematiken sollten in der Schule einen größeren Raum einnehmen, gestalten sich demnach als wenig hilfreich, wenn sie intendieren, den Schulalltag im Stile einer „künstlichen Bewässerung“ mit zusätzlichen Inhalten anzureichern oder supplementär „aufzuhübschen“; die Negativeffekte einer unmäßigen Flutung oder Überfrachtung wären verheerend; aufoktroyierte Umdeutungen und Interpretationsvorgaben wirken nicht nur auf Schüler bevormundend und abstoßend. Angemessener erscheint es aufzuzeigen, welches theologische Kapillarsystem die Schule und die pädagogischen Interaktionen immer schon versorgt.

Wo und wie Theologie jenseits des Religionsunterrichts im Schulalltag virulent wird, soll im Folgenden konkret aufgezeigt werden. In den Blick geraten soll nun eine *Theologie der Schule*. Als eine „Theologie von unten“, eine „Theologie vor Ort“ enthält sie Gelegenheitstexte von Weihnachts- und Abschlussfeiern oder theologische Kommentare zum Referendariat, zum Qualitätsmanagement oder zum Thema Spicken. Sie legt Grundzüge einer *theologischen Bildungstheorie* dar und umfasst vor allem eine implizite Theologie, das heißt, sie weist die theologischen Imprägnierungen des Alltags auf. Und eine praxeologische Bildungsforschung wäre blind, wenn sie die zahlreichen konkreten Anknüpfungspunkte von Pädagogik und Theologie übersähe: Das pädagogische Tun ist getragen von Gesten unbedingter Wertschätzung und Vertrauensvorschüssen, vom Glauben an Entwicklung und Ermutigung. Schulische Interaktionen sind von einer zwischenmenschlichen Geschenkdimension getragen, die sich theologisch deuten lässt. Das Leistungsdenken wird durch die Dimension des zweckfreien Aufeinander-Verwiesenseins und Aufeinander-Achtens immer schon relativiert und

¹ Lakoff, G., Wehling, E., *Auf leisen Sohlen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht*, Heidelberg 2007, S. 160. Žižek, S., *Der Exzess der Leere*, Wien 2020, S. 426f, weist in hegelischer Manier auf die Antithese des Satzes hin: „Das Subjekt ist selbst die Katastrophe, die es fürchtet und der es versucht zu entgehen.“

transzendiert. Eine theologische Theorie des sozialen Handelns vermag die pädagogische Arbeit zu kontextualisieren und zu befruchten. So lassen sich Verstehensbemühungen von Schülern und Lehrkräften neu würdigen, wenn man bedenkt, dass das Ringen um Bedeutung und Sinn, Hermeneutik ganz allgemein, für Heinrich Ott mit Theologie gleichzusetzen und nach Rudolf Bultmann „Verstehen von Geschichte“ als Religion aufzufassen ist.

Vor allem bewahrt eine solche Theologie davor, das Funktionieren schulischer Systemmechanismen sowie die Einordnung darin absolut zu setzen; sie stiftet an zu einer kritischen Distanz gegenüber offenen oder subtilen Unterdrückungsverhältnissen und Simplifizierungen des Qualitätsmanagements; sie betreibt Ideologiekritik, wenn sie sich gegen Verabsolutierungen und Heilsversprechen pädagogischer Moden wendet. Sie positioniert sich als Befreiungstheologie und hält vollumfänglich die emanzipatorischen Ziele der Pädagogik wach.²

Das „theologische Herz“ der Pädagogik erkunden heißt, seine Wirkweise darzulegen sowie seine Weitung und Öffnung zu erfahren, d. h. Momente der Durchdringung von Pädagogik, Kunst und Theologie zu umreißen. Die Reflexion pädagogischer Metaphern wird die Nähe und Verwobenheit der angesprochenen Bereiche belegen. In der herzlichen Pädagogik verschmelzen Lehrer-Identitätspolitik und Schulklimafragen. Das Selbstverständnis von Lehrkräften prägt die Schulkultur; ihre Sinngenerierung und Bedeutungsschöpfung beeinflusst die Lernatmosphäre im Klassenraum und den gesamt schulischen Resonanzraum.³

² Aus der Fülle der Bildungsdefinitionen seien Reinhart Kosellecks Umschreibung von „Bildung als dem Wissen um die Selbstentfremdung und zugleich de[m] Weg, ihr zu entkommen,“ bzw. Günther Bucks Betonung des „schwindelerregenden Bewusstseins um das totale Werden, dem alles Menschliche ausgesetzt ist“ herausgegriffen (Rieger-Ladich, M., *Bildungstheorien zur Einführung*, Hamburg 2019, S. 50). Rieger-Ladichs Überblick geht auf die diversen kulturwissenschaftlichen Basistheorien ein, die den Bildungsbegriff jeweils bestimmen. Rieger-Ladich macht am Ende drei Grundkonstellationen aus: das Verhältnis von Aktivität und Passivität, Ereignis und Struktur sowie von Individualität und Kollektivität (ebd., S. 181–186). Wenn Palla, R., *Die Kunst, Kinder zu kneten. Ein Rezeptbuch der Pädagogik* (Andere Bibliothek, Bd. 153), Frankfurt a. M. 1997, in seinem historischen Rückblick mit Sparta beginnt und abrupt und aporetisch mit extremen sexualpädagogischen Experimenten der 68er-Pädagogik endet, so lässt der ausschließliche Fokus auf pädagogische Brutalitäten ohne jeglichen positiven Ausblick das Desiderat einer Pädagogik, die mit der Absenz von Bevormundung, Zwang, Kontrolle oder Herrschaft verbunden wäre, umso deutlicher hervortreten. Pallas Pandämonium mag belegen, dass die Humanisierung des Menschen noch aussteht, dass die größten Grausamkeiten bei der Ausführung einer Programmik und in der ideologischen Überzeugung erfolgen, gerade das Richtige zu tun und dabei den aktuellen Willen des Kindes missachten oder lenken zu müssen. Palla irritiert auch die Hoffnung, mit der Nicht-Teilnahme an neuen pädagogischen Moden das Missverstehen der Kinder nicht prolongiert und damit schon etwas erreicht zu haben.

³ Dem Vorwurf, eine „emphatische Pädagogik“ sei abgehobene „Stratosphärenpädagogik“, sei mit dem Verweis auf aktuelle, vor allem von Schülern forcierte Klimadebatten begegnet. Wer könnte noch die existentielle Bedeutung von Atmosphären und Klimaverhältnissen in Abrede stellen? Ohne weite Bildungshorizonte erscheint das pädagogische Überleben in Gefahr. Didaktische Fragen, die Diskussion

Die vorliegende Veröffentlichung sucht ihren Platz zwischen heiteren Erfahrungsberichten⁴ wie Gabriele Frydrychs „Man soll den Tag nicht vor dem Elternabend loben“ oder Jess Jochimsens „Krieg ich schulfrei, wenn du stirbst“ und feuilletonistischen Publikationen⁵, etwa Christoph Türckes „Lehrerdämmerung“ und Jürgen Kaubes „Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder?“ mit ihrer deutlichen Kritik an kurrenten didaktischen Moden des Schulbetriebs. Kaubes Kritik etwa an der Umwertung des Lehrens in Lerncoaching, an der „Kompetenzphrasen-Industrie“, die Schüler verblöden lässt und sie nicht mehr fordert, in Zusammenhängen zu denken⁶, am anhaltenden PISA-Vergleichszwang, der ein Klima der Verunsicherung hervorruft und zu einem Verrat eigener Bildungstraditionen führt, oder auch an dem Digitalisierungshype, der die Gefahr einer Entsinnlichung in sich birgt, wird sicher von einem Gros der Lehrerschaft geteilt. Gegenüber derartigen Bestandsaufnahmen, die von außen auf die Schule blicken, soll nun die schulische Innenperspektive zur Sprache kommen, also konkrete Reaktionen auf überfrachtete Lehrpläne oder exemplarische Einblicke in die Gestaltung der Schule. Neben nüchternen Reflexionen findet sich ein Potpourri an satirischen Beiträgen. Interne Feiern innerhalb des Lehrerzimmers bieten ein geeignetes Forum, um mit szenischen Darbietungen oder Redebeiträgen Schul-Managementmoden zu persiflieren und dem eigenen Unmut Luft zu verschaffen.

Im Gegensatz zu Sammelbänden akademischer Tagungen⁷ zum Thema Pädagogik und Theologie und zu universitären Bildungstheorien gehen die hier präsentierten Überlegungen „autosozio biografisch“⁸ vor. Die in den vergangenen Jahren während der Lehrtätigkeit des Autors an einer beruflichen Schule entstandenen Texte treten einer Marginalisierung der theologischen Perspektive im Bildungsbetrieb entgegen. Dargeboten wird eine elementare relationale

um passende Lehr-Lern-Methoden sind durchaus entscheidend, hier aber nur mittelbar im Fokus. Pragmatisch-funktionale Zwecke werden an den vorhandenen hohen Bildungsansprüchen gemessen, an denen Unterricht und Schule auszurichten ist (vgl. Gruschka/Heimann, zit. n.: Rosch, J., Didaktisches Denken in der Lehrerbildung: ein Problem von Vermittlung oder eines der Bildung von Urteilsfähigkeit, in: Jornitz, S., Pollmanns, M. (Hg.), *Wie mit Pädagogik enden. Über Notwendigkeit und Formen des Beendens*, Opladen Berlin Toronto 2019, S. (219–244) 219; Nikolaides, D., *Die Pädagogik an ihrem Ende?*, in: Jornitz, S., Pollmanns, M. (Hg.), *ebd.*, S. 113–125).

⁴ Frydrych, G., *Man soll den Tag nicht vor dem Elternabend loben*. Von Schülern, Lehrern und anderen Hochbegabten, München 2019; Jochimsen, J., *„Krieg ich schulfrei, wenn du stirbst?“* Geschichten von einem chaotischen Grundschüler und seinem Rabenvater, München 2012).

⁵ Kaube, J., *Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder?*, Berlin 2019; Türcke, Ch., *Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet*, München 2016.

⁶ Kaube, J., a. a. O., S. 184ff.

⁷ Vgl. etwa Bouillon, Chr., Heiser, A., Iff, M., (Hg.), *Person, Identität und theologische Bildung*, Stuttgart 2017; Schlag, Th., Suhner, J. (Hg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik*, Stuttgart 2017.

⁸ Spoerhase, C., zit. n.: Rieger-Ladich, M., *Bildungstheorien zur Einführung*, Hamburg 2019, S. 193.

Theologie in praxi, die in pädagogischen Kontexten relevant werden kann, eine Theologie des sozialen/pädagogischen Beziehung.

In Publikationen zur allgemeinen Bildungsthematik vermisst man nämlich Antworten auf die Frage, was theologische Bildung umfassen soll. Genau hierzu finden sich systematische Reflexionen. Erst eine Theologie, die für die Tiefe sozialer Beziehungen sensibilisiert, vermag zu verhindern, dass Bildung als Distinktionsinstrument fungiert.

Kaube fordert schließlich von den Lehrkräften, hinter dem zu stehen, was man lehrt. Er legt mehrfach dar, dass die Lehrpläne zu viele wolkige Formulierungen enthalten und ein unerfüllbares Pensum beinhalten.⁹ Sein entlastender Appell an die Lehrerschaft, sich mehr Freiheiten zu nehmen und eigene Schwerpunkte zu setzen, wird sicher gern vernommen. Pädagogisches Tun braucht allerdings eine Perspektivierung, die Angabe eines Horizonts, der nicht zu eng gesteckt sein darf.

Schule hat nach Kaube auf eine radikal unbekannte Zukunft vorzubereiten: „Fast möchte man sagen: Aller Unterricht ist sinnvollerweise Fremdsprachenunterricht.“¹⁰ Auch das Hinterfragen des Vertrauten, das Kaube eher dem wissenschaftlichen Denkdokument zuschreibt, gehört zu den schulischen Aufgaben; die Irritation des Selbstverständlichen gehört wesentlich zu theologischen Argumentationen. Die hier nun veröffentlichten Redebeiträge, die sich zu diversen Anlässen an die Schüler wenden, sollen nicht so sehr den blumigen Idealismus des Autors offenlegen, der im Schulalltag noch nicht verfliegen ist; sie folgen vielmehr der Intuition, dass man nicht „zu kurz springen“, sein Gegenüber nicht unterschätzen, Schüler nie unterfordern, also vor allem nicht langweilen sollte. Die Abiturreden versuchten mit philosophischen Anregungen, Positionen zur Lebenskunst oder Zeitdiagnosen über eine finale schulische Selbstzelebrierung hinauszugehen.

Kaube liegt richtig, ganz grundsätzlich zu betonen, Schule sei nicht nur vom zukünftigen späteren Nutzen her zu bestimmen, sie habe vielmehr einen Eigenwert – schließlich verbringe jeder in der Schule einen beträchtlichen Teil seines Lebens.¹¹ Zu Kaubes Plädoyer für eine Konzentration auf das „Kerngeschäft von Schule“, die Kultivierung von Nachdenklichkeit, gehört allerdings auch die Beschäftigung mit theologischen Fragen, die Sensibilisierung für Mitmenschlichkeit, die Kritik der Dominanz des ökonomischen Weltzugriffs usw., also die Auseinandersetzung mit Themenfeldern, die der FAZ-Herausgeber nicht anspricht oder ausspart.¹² Gerade auf dem

⁹ Kaube, J., a. a. O., S. 249ff.

¹⁰ Ebd., S. 52.

¹¹ Ebd., S. 23f.

¹² Ebd., S. 241ff. Kaubes Ruf nach realistischen Zielen will einer Überlastung der Schule entgegenwirken, Schule soll nicht sozialpolitische Defizite kompensieren oder ausbügeln müssen. – Dass die einfache (entpolitisierte) Rollenzuweisung von Schule als Lern-Anstalt nicht funktioniert, lässt sich

Hintergrund von Kaubes Kritik an einem zunehmenden Zentralismus der Bildung, an der Vorstellung, Bildungsp pluralität gleichschalten zu können, rückt das in den Fokus, was sich in Schulen als bewährt und erprobt herausgestellt hat.¹³ Die hier verbürgte Praxisnähe enthält ein Tauglichkeitsversprechen; den letzten Beweis der Übertragbarkeit oder eine Garantie direkter Anwendbarkeit muss die Bildungstheorie jedoch schuldig bleiben.

Dass Bildung erst geschieht, wenn der Zwangscharakter der Schule vergessen/überwunden wird und das Lernen in einem selbstproduktiven, eigengesetzlichen Prozess übergeht,¹⁴ lässt sich erneut als pädagogischen Konsens ausmachen. Wie diese Transzendierung des Alltagsgeschäfts, die nichts mit einer Disneyfizierung von Schule oder einfachen Bespaßungseffekten zu tun hat, zu erreichen ist, lässt Kaube geflissentlich offen. Dass Bildung nicht machbar, produzierbar ist, betonen Bildungstheorien, die theologische Bildungstheorie einmal mehr, da sie im Gegensatz zu Lerntheorien, denen Steuerungsabsichten und Planungsphantasien zugrunde liegen, mit dem Nichtobjektivierbaren, Überraschenden und Irritierenden rechnet und dafür sensibilisiert.

„Schulische Innereien“ arbeitet mit einigem Zitataufwand. Gerade ungewöhnliche Gedanken sollten belegt werden. Da Lesern zum Teil weite Argumentationswege abverlangt werden, wäre womöglich der Untertitel „Ein Arbeitsbuch“ angebracht; andererseits bietet die Abhandlung klare Positionierungen; zumindest diese „Arbeit“ ist dem Leser abgenommen. Schließlich muss sich jede Publikation mit der Möglichkeit abfinden, missverstanden zu werden: „Der Hörer/Leser, nicht der Sprecher/Autor, bestimmt die Bedeutung einer Aussage“ (Heinz von Foerster).

schon an der zunehmenden Sozialpädagogisierung der Lehrerverberufung feststellen (vgl. Türcke, Ch., ebd., S. 80). Heilsam ist die Kritik an der gegenwärtigen Methodenfixierung, die Kaube und Türcke gleichermaßen teilen. Dass Erziehung immer schon politisch ist (Paolo Freire), ist kein Gegenargument gegen Kaube, sondern ein weiteres Argument für eine theologische Kontextualisierung.

¹³ Wenn Kaube mehr Wettbewerb unter Schulen propagiert (ebd., S. 295ff), scheint er zu übersehen, dass das die Selbstvermarktung der Schule nochmals in den Vordergrund rückt und Schulen in ihrem Ringen um ihren Ruf beginnen werden, Angebote zu machen, hinter denen sie nicht stehen; Letzteres läuft aber den Intentionen Kaubes entgegen. Dass finanzielle Autonomie oder gar Wettbewerb in der Schule zu besserem Unterricht führen (ebd., S. 308), darf bezweifelt werden. Treffend scheint allerdings Kaubes Bemerkung, dass die verbreitete Kritik an der Schule („oft zutreffend, aber zugleich heuchlerisch, weil selbstgerecht“) auf Defizite bei den Bildungsanstrengungen der gesamten Gesellschaft verweist (ebd., S. 268).

¹⁴ Ebd., S. 288.

1. Diagnose Angina Pectoris – Zur Enge kollabierender Schulinnenräume

„In der Kultur kommt es nicht auf die großen Kontraste, sondern auf die Nuancen an. Aus ihnen gebiert sich die Welt immer neu.“ – Walter Benjamin¹

„Das Desaster zerstört alles, und lässt doch alles bestehen.“ – Maurice Blanchot²

„Es gibt im Leben Augenblicke, da die Frage, ob man anders denken kann, als man sieht, zum Weiterdenken oder Weiterschauen unentbehrlich ist.“ „Denken heißt Springen.“ „Was ich Denken nenne, ist der Bruch mit dem Regime dieser (verwaltenden) Langeweile.“ – Marcus Steinweg³

Schulen als soziale Echokammern

Warum sollte man einige Momente des extrem schnelllebigen Schulbetriebs, eine Abiturrede oder einen Beitrag zu einer Weihnachtsfeier, herausgreifen und mit ihrer Veröffentlichung das zu konservieren suchen, was sich auf konkrete Anlässe bezog oder lediglich für einen sehr überschaubaren Zuhörerkreis relevant war? Bloß rückwärtsgerichtete oder gar larmoyante Selbstbespiegelungen erscheinen belanglos. Als probate Speicher- oder Erinnerungsmedien eignen sich bereits Lehrerblogs oder Memory-Einträge auf Schulwebseiten; mehr als den Transparenzmedien ist es jedoch dem hergebrachten Buch zuzutrauen, auch Komplex-Untergründiges darzustellen und der „Austreibung des Anderen“⁴ entgegenzuwirken, die nach dem Philosophen Byung-Chul Han gerade mit der Digitalisierung einhergeht. Schließlich gilt es,

¹ Benjamin, W., Das Passagen-Werk. Bd. 2. Hg. v. Rolf Tiedemann, Frankfurt a. M. 1982, S. 1026.

² Blanchot, M., Das Buch des Desasters, München 2005, S. 9. Vgl. auch Toufic, J., Vom Rückzug der Tradition nach einem unermesslichen Desaster, Berlin 2009.

³ Steinweg, M., Inkonsistenzen, Berlin 2015, S. 44, 45, 81.

⁴ Han, B.-C., Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute, Frankfurt a. M. 2016. – Wie sehr die Reflexivität an der herkömmlichen Literalität hängt, belegen auch die Schriften von Reuß, R., Vom Ende der Hypnose. Vom Netz und zum Buch, Frankfurt a. M. Basel

ausgehend vom Buch auch Phänomene zu *lesen* (und nicht etwas nur zu *posten*), wie das Walter Benjamin vorgemacht hat. Schulische Konstellationen/Entwicklungen sollen im Folgenden neu eingeordnet werden. Schulinterna scheinen dann von allgemeinerem Interesse, wenn an ihnen wie einem Brennglas fundamentalere Zeitfragen sichtbar werden. Die aktuelle Bildungsdebatte darf um Innenperspektiven ergänzt werden, die in den universitären Diskursen nicht zu Wort kommen. Beiträge, die im schulischen Binnenraum relevant wurden, sollen nun gebündelt vorgestellt werden. Auf diese Weise kristallisiert sich eine Bildungstheorie als unabweisbar heraus, die man als „herzliche Pädagogik“ oder als „Theologie der Schule“ bezeichnen könnte.

Wenn im gegenwärtigen pädagogischen Diskurs ein Defizit an schulischen Innenperspektiven diagnostiziert werden kann, so ist damit nicht gemeint, dass wissenschaftliche Studien über die Schule auf zu wenig Datenmaterial zurückgreifen. – Es wird wahrlich genug evaluiert, bald wird auch noch „gequopp“⁵, und jede Lehrkraft ist bereits über das erträgliche Maß hinaus zur Dokumentation von Unterrichtsgeschehen, insbesondere von Schülerleistungen angehalten. – Es ist vielmehr eine Geringschätzung der Reflexionen auszumachen, die im Schulinnenraum immer schon geleistet werden. Man übersieht bislang geflissentlich, wie Schüler und Lehrer⁵ ihre Arbeit „kontextualisieren“, in welchen philosophischen Bedeutungshorizont sie ihr Tun einordnen, wie sie dem schulischen Treiben Sinn geben. – Wenn nach P. Freire ein ständiger Positionswechsel die hergebrachte Lehrer- und Schülerrolle aufzuheben vermag, wären Schülerstandpunkte von Lehrerseite durchaus adaptierbar. Die *Perspektive der Schüler*, ihre Generierung von Sinnhorizonten, kommt in den folgenden Ausführungen allerdings eher indirekt zur Sprache, insofern die Beiträge Ergebnisse eines ständigen Austauschs mit Schülern sind. Bei den hier präsentierten Texten waren die Schüler häufige Adressaten, ständiges Gegenüber. Die herzliche Pädagogik hat sich allerdings nicht nur im Klassenraum zu entfalten. Sie startet im Lehrerzimmer mit clownesken Einlagen bei diversen Feierlichkeiten; wenn also von der geisteswissenschaftlichen Profession Beiträge erbeten wurden, konnten die Gelegenheiten zur willkommenen Platzierung und Präsentation philosophisch-theologischer Reflexionen nicht ausgelassen

2012; ders., Die perfekte Lesemaschine. Zur Ergonomie des Buches, Göttingen 2014; ders., Fors. Der Preis des Buches und sein Wert, Frankfurt a. M. 2013.

⁵ Zu Beginn der obligatorische Rechtfertigungsversuch: Die verwendeten Begriffe Schüler, Lehrer, Kollegen usw. sind geschlechtsneutral gemeint. Die Vereinfachung zum Zwecke vertrauter und leichter Lesbarkeit sollte keine Rückschlüsse auf eine Missachtung von Genderspekten zulassen. Katja Lange-Müllers kurze Begründung in „Das Problem als Lösung. Frankfurter Poetikvorlesungen“ (Köln 2018, S. 6) lautet: „weil die genderkorrekte Formulierung eh nicht allen Geschlechtern gerecht wird und mächtig aufhält, beim Schreiben und beim Lesen“. Der Autor macht sich den lapidaren Duktus der Aussage nicht zu eigen; es täte ihm leid, wenn sich feministische Pädagoginnen und Theologinnen vorschnell von den in defiziente Form gegossenen Inhalten abwendeten. Leserinnen und Leser sind immer aufgerufen mitzudenken, da eine gendersensible Orthographie gegenwärtig nicht alle Geschlechtsaspekte berücksichtigen kann, ohne die Lesbarkeit eines Textes einzuschränken.

werden. – Die hier veröffentlichten schriftlichen Eingaben, Reden, Diskussionsbeiträge oder Installationen spiegeln die Umrisse eines Bildungskonzepts, das an konkreten Schulsituationen entwickelt und vor Ort angewendet wurde. Es übersteigt die Anstrengungen der einzelnen Schulfächer bzw. führt diese zusammen. In Aussicht steht eine Bildungsphilosophie *in actu*. Es ist mitzuverfolgen, welche Dimensionen von Bildung in der schulischen Vermittlung virulent werden oder welchen Deutungsrahmen Schüler und Lehrer einfordern. „Die Bildung ist die soziale Existenz der Philosophie, vielleicht hat sie gar keine andere.“⁶ Dass Bildung in gleicher Weise auch die Heimstatt der Theologie ist, wie nicht zuletzt der Titel nahelegt, wird ausführlich dargelegt. – *Eine selbstbewusste schulische Bildungstheorie muss jedenfalls an der Normalität der Schule erprobt sein, ein Antidot gegen den institutionalisierten Perfektionierungsdruck, gegen das Optimierungsdispositiv der Enhancement-Gesellschaft, bereitstellen und eine kritische Distanz zu pädagogischen Moden erlauben:*

„Wir müssen den Mut haben zu fordern, dass wir nicht mehr (obgleich auch nicht weniger) ‚Philosophie‘ wollen als ‚Sport‘, Geographie oder Technologie, sondern dass wir eine wirkliche Bildung, das heißt eine Bildung zu einer Wahrheit und durch die Wahrheit unserer Geschichte, wollen.“⁷

Die Schule stellt im Sinne Nancys den sozialen, dialogischen Probestein philosophisch-theologischer (Bildungs-)Theorie dar. Hier lassen sich Sozialtheorien unmittelbar anwenden, die Plausibilität von Herrschaftskritik, die Überzeugungskraft von Machtanalysen beobachten: *Bildung heißt mit Rekurs auf Hegel, mit den Gedanken des Anderen mitgehen können, also sich fortsetzende Selbstirritation. ... Erziehung bedeutet seit der Klassik immer Selbsterziehung, die Weiterentwicklung der subjektiven Autonomie. ... Die Umwertung des Revolutionsbegriffs im Sinne Michael Hardts lautet: „heute konkret Demokratie für möglich halten“*⁸. In Schulen lässt sich leicht ablesen, ob die gerade aufgeführten Theoreme den Praxistest bestehen, wie sie aufgenommen und zu neuen Konzepten weitergesponnen werden können. Nancy weiterführend lässt sich sagen, dass (Bildungs-)Theorie Bildungspraxis zu sein hat und eine empathische Lebensform oder neugierig offene Lebenshaltung impliziert, die sich im schulischen Alltag bewährt.

Nichts wirkt erheiternd-befreiender, erleichtert die tägliche Arbeit mehr als philosophische Ansätze, die eine Distanz zum laufenden Schulbetrieb erlauben und ein Neuverstehen

⁶ Nancy, J.-L., Philosophie und Bildung, in: Bolz, N., Wer hat Angst vor der Philosophie. Eine Einführung in Philosophie, München 2012, S. 190.

⁷ Ebd., S. 193.

⁸ Hardt, M., in: Taylor, A., Examined life (DVD), Berlin 2010.

verstörender Alltagsbegebenheiten ermöglichen. Daher kann die Pädagogik nicht genug Philosophie in sich aufsaugen. Paolo Freire meint zu Recht: „Es gibt keine andere als politische Pädagogik.“⁹ Und Slavoj Žižeks Option „Die einzige Möglichkeit, ein echter Materialist zu sein, besteht heute darin, den Idealismus bis zum Äußersten zu treiben“¹⁰ deutet die maßgebliche Richtung an, in die argumentiert werden muss. Nur mit theologischem Pathos und Rekurs auf idealistische Essentials der Bildungstradition lassen sich sozialtechnologische Übergriffe in das Bildungsgeschehen wirksam und zugleich grundlegend-einfach zurückweisen und korrigieren. Es schlägt die Stunde des Theologen, des „theologischen Materialisten“: Es gilt, die religiösen Imprägnierungen des Qualitätsmanagements ideologiekritisch herauszustellen, die theologische Dimension der pädagogischen Praxis zu reflektieren. Nur mit einer klaren theologischen Option scheint es noch möglich, im Dickicht der Schulkonzepte und Leitlinien die Orientierung nicht zu verlieren. Nur wer die (quasi-)religiöse Konnotation des Alltags sieht, die Verquickung von Inhaltsaspekten und elementaren Anerkennungsfragen versteht oder vielmehr erahnt, kann auf Schülerfragen adäquat antworten. Dabei ist gerade die prinzipielle Unsicherheit hinsichtlich des angemessenen pädagogischen Tuns herauszustellen: Robert Walsers Satz „Wenn man weiß, dass man nicht weiß, kann es noch gut kommen“¹¹ – zur pädagogischen Leitlinie erhoben – beugt krampfhafter Rechthaberei vor und macht gekünstelte Souveränität und Machtdemonstrationen unmöglich.

Wie das obige Benjamin-Zitat ankündigt, will Bildung nicht nur auf große Unterschiede pochen, sondern die Wirkung von Sinnnuancen verfolgen und die Frage nach dem Ausgeschlossenen, Verfeimten, dem übersehenen Rest, stellen, die nach dem Philosophen und Psychoanalytiker Slavoj Žižek zugleich als zutiefst christliche Frage aufzufassen ist¹²; im hermeneutischen Kontext wird der paradoxe Zusammenhang von Frage und Antwort, die Ermittlung von in der Frage verborgenen Lösungssuggestionen, die Veränderung von Fragen, beobachtet. Man setzt auf die Bewusstmachung von Vorverständnis und Vorurteilen. Beobachten heißt in systemtheoretischen Bezügen nach Dirk Baecker, mit Unterscheidungen zu hantieren, nachzuvollziehen, wie sich Unterschiede zu Paradoxa verkomplizieren, und nach der Leistungsfähigkeit und den blinden Flecken von Unterscheidungen zu fragen. Zum pädagogischen Alltag gehört die Vermittlung, Anwendung, Variation oder Neujustierung von Differenzen, das Eröffnen neuer Perspektiven, aber auch der Umgang mit Paradoxa, Unmöglichkeiten. – Angesprochen auf

⁹ Freire, P., zit. n.: Goddar, J., Langer Weg, in: *Erziehung und Wissenschaft* 5/2017, S. 22.

¹⁰ Žižek, S., *Absoluter Gegenstoß. Versuch einer Neubegründung des dialektischen Materialismus*, Frankfurt a. M. 2016, S. 54.

¹¹ Spruch einer Literatur-/Kunstkarte.

¹² Vgl. Žižek, S., *Die Brisanz des christlichen Erbes*, in: *Information Philosophie* Nr. 1 3/2002, S. 7–17; ders., *Die Puppe und der Zwerg. Christentum zwischen Perversion und Subversion*, Frankfurt a. M. 2003.

vorherrschende schulische Dilemmata wird jeder Lehrer sofort an die Unmöglichkeiten der Umsetzung institutioneller Vorgaben sowie das Paradox von Regel und Ausnahme denken.¹³ Eine vollständige Listung von Dysfunktionalitäten des Schulbetriebs wäre lang; einige Beispiele für blinde Flecken, paradoxe Konstellationen, kommunikative Sackgassen oder auch systemische Realitätsverleugnung seien hier beschrieben.

Paradoxe Konstellationen zwischen pädagogischer Vertrautheit und Controlling-Transparenz

In den Schulen treten auf verschiedensten Ebenen diverse Paradoxa oder double binds zutage, Spielarten des Unmöglichen, die einmal im Verdacht standen, traumatisierend zu wirken bzw. Schizo-Persönlichkeiten hervorzubringen (vgl. die Annahme Batesons und der Palo-Alto-Schule). Da ihre Nichtthematisierung oder Verdrängung in jedem Fall problematisch ist, erscheint die Identifizierung und bloße Spiegelung der Paradoxa schon als ein Moment der Bewältigung, der Neutralisierung ihrer Pathogenität: Schließlich meinte Stanislaw Lem: „Wir brauchen keine anderen Welten, wir brauchen Spiegel.“¹⁴ Der Kardiologe rät in jedem Fall zur Vorsicht: Ein Ignorieren der Symptome von Bedrängnis und Atemnot kann zu lebensbedrohlichen Überanstrengungen und schließlich zum Infarkt führen ...

Mobilisierungsdruck und Überlastung

Während jede Schule aufgerufen ist, ihr spezifisches Profil, ihren ganz eigenen Charakter und ihre besondere Schulkultur, in einem Leitbild herauszuarbeiten, soll sie natürlich nach wie vor vergleichbare Prüfungen und kompatible oder gleichwertige Abschlüsse gewährleisten. – Ältere Kollegen erinnern sich noch an den Zeitpunkt, an dem Schulen Namen bekamen; die Herausarbeitung der individuellen Charakteristik ist eine weitere Stufe in der Subjektwerdung der Institution. – Dabei scheint evident, dass die spezifische Schulkultur sich immer aus dem konkreten Miteinander von Lehrkörper und Schülerschaft ergibt. Die Lehr-Lern-Situationen gleichen sich an, wenn immer mehr Zentralprüfungen mit Kerncurricula und einem gemeinsamen

¹³ Hierzu gehört die italienische Weisheit, wonach mit dem Erlass eines Gesetzes schon das Schlupfloch aus ihm heraus miterfunden ist: „Fatta la legge, trovato l'inganno“/„Kaum ist ein Gesetz gültig geworden, ist es auch schon durchlöchert, die Art und Weise gefunden, wie man es unterlaufen kann“ (zit. n.: Klinger, K., Ein Papst lacht. Die gesammelten Anekdoten um Johannes XXIII., Frankfurt a. M. 1963, S. 95).

¹⁴ Lem, S., zit. n.: Programmheft des hessischen Staatsballetts zu „Spiegelungen“, Darmstadt 2016, S. 39.

Bildungskanon durchgeführt werden; und dieser Prozess ist schulpolitisch gewollt. Der steigende Standardisierungs- und Homogenisierungsdruck, ebenso die Tendenz der Ökonomisierung der Bildung, scheint durch die Leitbild-Fassade lediglich kaschiert und kleingeredet zu werden.¹⁵ Nicht zuletzt werden Leitbilder häufig als Arbeitsprogramme mit überprüfbaren, operationalisierbaren Zielen missverstanden. Die Funktion von Manifesten, auch Freiräume zu schaffen, Abwehrrechte gegen sich totalisierende Organisationen, „gierige Institutionen“¹⁶, zu definieren, geht auf diese Weise vollends verloren.

Man darf annehmen, dass in allen Schulen die gleiche Kurzatmigkeit und Gehetztheit vorherrschen, ein ähnlicher permanenter Termindruck erzeugt wird. Alle in das Schulsystem Involvierten sind so „getaktet“, dass kaum Zeit zur Reflexion bleibt, immer neue pädagogische Konzepte (Selbstorganisiertes Lernen, Lernfelddidaktik, Inklusion) wollen adaptiert und im Schulalltag umgesetzt werden. Im Reigen immer neu sich konstituierender Arbeitsgruppen und Planungsteams, im Mahlstrom der Gesamt-, Fach- und Klassenkonferenzen oder der diversen Besprechungen/Absprachen/Meetings gehen auch häufig geäußerte Bedenken, Befindlichkeiten oder Diskussionsbeiträge leicht unter – Soziologen sprechen wohl von einer Chronifizierung von Problemen –, während die einzelnen Lehrer das Gefühl haben, sich ständig mit unveränderten Problemkonstellationen herumplagen zu müssen. – Zur Abfassung von Überlastungsanzeigen bestehen keine zeitlichen Ressourcen; und wenn Teile des Kollegiums im Auftrag der Lehrerschaft eine Überlastungsanzeige formulieren wollen, fragen sie vorsichtig bei der Schulleitung nach, ob und in welchem Rahmen dies möglich oder gewünscht ist. Denn man will den unterbesetzten Schulleitungen nicht in den Rücken fallen, sich ja vor der zuständigen Schulbehörde nicht auseinanderdividieren lassen und längst identifizierte systemische Defizite den entsprechenden Behörden gemeinsam zu Gehör bringen. – Es kommt nicht zur Ausbildung von Diskursen über den Bildungsbegriff und zu einer kritischen Reflexion über ideologische Implikationen von ministeriellen Erlassen. Nach Foucault sind Mikrostrukturen der Macht durch archäologische Arbeiten nachzuweisen: Die Herrschaftsstrukturen, die in die Architektur von Organisationen, Systemen eingegangen, nur scheinbar „verschwunden“ sind und etwa als „Schere im Kopf“/internalisierte Selbstbeobachtung persistieren, sind nochmals herauszupräparieren.

¹⁵ Was Luhmann als „Schließung der Systeme“ beschrieben hat, äußert sich auch als Ökonomisierung des Bildungssystems; Stiegler, B., Allgemeine Organologie und positive Pharmakologie, in: Hörl, E., Die technologische Bedingung. Beiträge zur Beschreibung der technischen Welt, Berlin 2011, S. 112, nennt die Planetarisierung des technischen Systems und gleichzeitige Finanzialisierung des weltweiten Kapitalismus, die wir Globalisierung nennen, unverhohlen „eine Misswirtschaft“. Vgl. auch das GEW-Papier Scheppeler, R. (Hg.), „Schule ist kein Wirtschaftsbetrieb“, Frankfurt 2016, das einige Vorträge zweier Vorlesungsreihen an der Universität Frankfurt der vergangenen Jahre zusammengetragen hat.

¹⁶ Coser, L. A., Gierige Institutionen. Soziologische Studien über totales Engagement, Berlin 2015.

Foucault bemüht das eindrucksvolle Gefängnisbeispiel des Panopticons, bei dem die Zellen von einer zentralen Stelle aus einsehbar sind, so dass auch dann, wenn keine reale Beobachtung vorliegt, eine disziplinierende Wirkung durch die Architektur der Transparenz erreicht wird.

Der Gefangene muss permanent davon ausgehen, beobachtet werden zu können. Im Gegensatz zu früheren dunklen Verliesen oder Zellen mit undurchsichtigen Türen erreicht diese neue Architektur eine Zunahme an Disziplin, Beobachtungsdruck. Mit der Verfeinerung der Machtmechanismen moderner Dispositive ist also zu rechnen.

Jeder Lehrer spürt, wie von der unauflösbaren Hektik des Tagesgeschäfts eine disziplinarische Wirkung ausgeht: Das alltägliche Funktionieren dominiert oder begrenzt gemeinsame Reflexionsprozesse derart, dass die schulische Bildung nicht den Grad an Systemkritik erreicht, der die Kontinuität der Konsum-/Leistungsgesellschaft gefährdet.

Mit Foucault wäre also nach archäologischen Befunden für diese Thesen zu suchen. Dass digitale Hyperkommunikation Massenüberwachung zulässt, mediale Transparenz Kontrolle bedeutet, ist allen Mediennutzern inzwischen deutlich geworden. Im schulischen Kontext befinden sich diejenigen allerdings im Rechtfertigungsdruck, die sich gegen zunehmende Transparenzforderungen und Evaluierungszwänge wenden. Controller setzen auf einen durchsichtig-gläsernen Unterrichtssaal, die Abgeschlossenheit und Uneinsehbarkeit des Klassenraums als Voraussetzung einer vertrauten intimen Lernsituation wird immer häufiger infrage gestellt. Die Anwesenheit von Beobachtern und die zunehmende Transparenz von Klassenräumen lässt allerdings schulische Interaktion zu einem Showgeschehen und zur Inszenierung mutieren. Digitale Klassenbücher und Notenprogramme für Lehrer perfektionieren die Schulverwaltung; dass die neue Übersichtlichkeit das nachträgliche Korrigieren und pädagogisches Optieren erschwert oder unmöglich macht, ist ein erster konservativer „Angstreflex“.

Durch Klassen/Notenverwaltungsprogramme auf Tablets wird eine Note präfiguriert; diese Zahl mag bei Notenbesprechungen mit Schülern eine gewisse Überzeugungskraft haben, weil sie vorzeigbar auf dem Display blinkt. Die nicht vererbende Frage, ob nun eine vom Programm errechnete 3,49 eine 3- oder 4+ ist, und die wiederholten Hinweise von Schulleitungen, dass der pädagogische Spielraum nicht an den Computer delegiert werden kann, werfen ein Licht auf die Verwerfungen infolge der Digitalisierung bzw. die neuen technischen Systemschließungen, die das pädagogische Tun und Ermessen zu eliminieren versuchen und Verantwortung systematisch zu delegieren versprechen. Der Notenprogramm-Support suggeriert eine Endgültigkeit und Unabänderlichkeit („vollendete Tatsachen“), gegen die Pädagogik ganz grundsätzlich Sturm läuft. Eine Note wird nicht überzeugender und mitnichten für Schüler einsichtiger, wenn sie scheinbar von einem neutralen Dritten errechnet wird. Man darf hier schon darauf verweisen, dass für Hegel der neutrale Blick der Inbegriff des Bösen ist, eine zu einfache, sich selbst immunisierende Fiktion. Jedenfalls wäre ein Upload der Klassenverwaltungsprogramme opportun,

bei dem ein Infofenster die Funktion der Note klärt und ein entsprechender Warn-Button neben jeder vom Programm errechneten Note „aufplopt“ und die auf dem Display erscheinenden Computernoten mit einer verzerrenden „Disappear-Animation“ relativiert.

Untiefen von Mediatisierung und Virtualisierung

Aufgrund der ständigen Verlockungen der Mediatisierung, dem Bedürfnis nach permanenter digitaler Erreichbarkeit und Kommunikation, gibt es wohl inzwischen ebenfalls in allen Schulen Handy-Verbote während des Unterrichts, zuweilen auch ein radikaleres allgemeines Handynutzungsverbot auf dem gesamten Schulgelände (wie nun in Frankreich), was die tatsächliche Verwendung der neuen Prothesen oder ihren illegalen Einsatz in Klassenarbeiten in keiner Weise unterbindet. Es darf vermutet werden, dass das Verbot lediglich eine Regulierbarkeit des Gebrauchs und eine Handlungsfähigkeit der Schulorganisation vorgaukelt, während längst eine neue Faktenlage entstanden ist: Der Soziologe Jean Baudrillard würde sicherlich ein Gesamtklima der Simulation und Virtualität auf allen Ebenen des Schulsystems identifizieren. Das Vorlegen von Statistiken mit Zahlen über erfolgreiche Absolventen simuliert Funktionalität, eine Geste, die Schulen vorgesetzten Dienststellen schulden. Schulverwaltungen verweisen in manchen Bundesländern auf eine Bedarfsdeckung von 105 % und übergehen den Unterrichtsausfall, das Ausmaß an nicht besetzten Ethik- oder Deutschstunden im beruflichen Bildungsbereich etwa. Simulation bestimmt bereits die banale Alltagspraxis: So machen Activeboards den Tafelanschrieb zu einer Pseudoaktion. Es scheint, als schreibe man, und die Stiftbewegung hinterlässt auf der Projektionsfläche eine virtuelle Spur. Die Faszination des Bildschirms besteht bei Schülern ungebrochen und müsste keineswegs genährt werden. Während vor ein paar Jahren noch der Einsatz von Videos von den wenigen in der Schule vorhandenen Fernseh-/Videogeräten abhängig war, sind inzwischen die Netze auf dem Schulgelände so überlastet, dass man gezwungen ist, die Internetseiten, auf die man in seinem Unterricht rekurrieren möchte, einen Tag vorher bereits herunterzuladen. Alle Klassen sind permanent online; die übergroße Online-Faszination erzeugt Off-Line-Phasen und gerät in Sackgassen, dies erinnert an das Paradoxon, das schon vor Jahrzehnten von Sloterdijk nachgewiesen wurde, dass die Zunahme an Beschleunigung zu Staus, vermehrtem Stillstand führt. Das Visualisierungsbedürfnis steigt, die Einsatzmöglichkeiten neuer Medien im Unterricht scheinen noch lange nicht ausgeschöpft. Konkrete Effekte der Digitalisierung auf Schulorganisation und Schulklima können bereits abgeschätzt werden: Die neuen Medien verstärken den Selbstprofilierungs- und Präsentationszwang der Schülerinnen und Schüler.

Dierk Spreen redet – erneut in Anlehnung an Foucault – von einem Optimierungsdispositiv, einer Entfremdungssituation, die durch das Klima des perfektionistischen Selbstdesigns

entsteht und letztlich eine Identitätsbildung, die Annahme eigener Kontingenzen, erschwert.¹⁷ Dass überdies Filterblasen, die auf das Individuum abgestimmten Suchergebnisse, den Nutzer in seinen Haltungen und Meinungen bestätigen und verstärken, erhöht die Attraktivität von Verschwörungstheorien, begünstigt das Cocooning in eigene Interessens-Gruppen; dass auf diese Weise ein politischer Diskurs vereitelt wird, beginnt man als soziales Problem wahrzunehmen; aus dem Politikunterricht kennt man die Unmöglichkeit der Diskussion, wenn die krudesten Vorstellungen kursieren und Ordnungsversuche, die Herstellung einer Gesprächsbasis oder Begriffsklärungen alle zeitlichen Ressourcen binden oder vielmehr sprengen. Die Subjektivierung des Wissens, die unausweichlichen Folgen der individualisierten Wissenskonstruktion im Horizont der Digitalisierung, sind in den schulischen Diskussionen schon länger unübersehbar. Die Wirkung von Hate-/Shitstorms, virtuellen Blamings, lässt sich von Lehrkräften nur schwer ermitteln oder gar unterbrechen. Die mühsame Korrektur von medial übermittelten Fakes erfordert auf Seiten der Schüler die Bereitschaft zur Mitarbeit, die Fähigkeit zur Differenzierung. Auch hier belegt der Politikunterricht, wie Datenmüll Nachrichten überlagert und Diskussionen sich in unübersichtlichen Detailfragen verfangen. Wenn Schulen Medienkonzepte erstellen, geht es um WLAN, Synergien bestehender Techniken, medientechnologische Aufrüstung, um eine Vorbereitung auf den Geldregen, der mit dem Digitalpakt auf die Schule ausgeschüttet wird; Stichworte wie Medientheorie oder medienkritische Aufklärung, Lesarten von McLuhans Menetekel „The medium is the message“ – Fehlanzeige.

Der Zusammenhang von Transparenz und Kontrolle, der mit Blick auf die neuen Medien offensichtlich ist, lässt sich auch auf schulorganisatorischer Ebene verfolgen: Die Instrumente des Controllings bringen die Pädagogik mit betriebswirtschaftlichen Prozessen in Verbindung, ohne dass diese Allianz noch legitimiert werden muss. Das Qualitätsmanagement behandelt Unterricht als evaluierbare Prozessgröße. Schulen sind internen und externen Rankings ausgesetzt. Vor Jahrzehnten unkte Sloterdijk, man könne eine neue Generation am Wechsel ihres Spielzeugs in den Kinderzimmern erkennen, und meinte, dass die Dinosaurier oder andere diverse Monster ein eindeutiges Indiz für eine neue Ära seien.¹⁸ Epochen der Schulpolitik lassen sich aber nach wie vor etwas nüchterner etwa an dem Aufkommen von unanfechtbaren Schlüsselbegriffen unterscheiden. „Feedback“ ist ein solcher Terminus, über dessen Berechtigung und Sinnhaftigkeit überhaupt nicht mehr diskutiert oder nachgedacht werden kann.¹⁹ Solche Letztbegriffe oder

¹⁷ Spreen, D., Upgrade-Kultur. Der Körper in der Enhancement-Gesellschaft, Bielefeld 2015.

¹⁸ Sloterdijk, P., Nietzsche im Monsterpark, in: Figal, G., Schwilk, H. (Hg.), Magie der Heiterkeit, Stuttgart 1995, S. 109–132.

¹⁹ Stroebe, W., Große Vorsicht geboten. Was evaluieren Studierende, wenn sie Lehrveranstaltungen evaluieren?, in: Forschung & Lehre: 2/2017, S. 136–137: Studenten neigen dazu, die Veranstaltungen positiv zu bewerten, in denen sie weniger Vorbereitungsaufwand erbringen müssen.

Herrensingulanten stehen nach Jacques Lacan und Slavoj Žižek immer unter dem Verdacht, leere Signifikanten zu sein oder vielmehr Leerstellen zu bezeichnen.

Die „Feedback-Kultur“, die so häufig für Schulinnenräume eingefordert wird, ist längst Teil eines globalen Hypes um Rankings und Scores. Das Klima der totalen Bewertung scheint bei Schülern das Missverständnis zu fördern, als Kunde für ein fertiges/ungares Unterrichtsprodukt Zufriedenheitsquoten definieren zu können. Die Like-Bewertung, das Äußern von Vorlieben, machen der Kulturredakteurin Petra Kohse zufolge zunächst einen pubertären Gestus aus, Jugendliche stabilisieren sich in klaren Voten.²⁰ Dass das Liken nicht an die politische Wahl heranreicht, hat B.-C. Han herausgestellt. Beim Verteilen von „Gefällt-mir“-Buttons fehlt der Diskurs, der offene Austrag von Argumenten. – Schließlich sind bei Gesamtkonferenzen viele froh, dass ohne leidige Intervention der üblichen Schwerenöter ein strittiger Punkt durchgewinkt, über ein leidiges Leitbild kurz und knapp abgestimmt wird. Schon hier nimmt das Liken Überhand. – Eine Ausweitung konsumistischer Bewertungspraxis in schulische Zusammenhänge erreicht einen Kurzschluss, dass jeder jeden zu jeder Zeit bewerten kann/darf.

Die schon angesprochenen Tabletprogramme mögen die ständige Bewertung und Kontrolle ermöglichen oder erleichtern. Schule wäre aber als panoptischer Überwachungsraum missverstanden, in dem Schüleraktionen totalprotokolliert werden. Die Note muss daher neu gegenüber den omnipräsenten Rankings und Scores abgegrenzt werden. Kohse gibt zu bedenken: Während die Gesellschaft uns immer mehr zu Feedbacks drängt, werden wir „dabei gleichzeitig der Möglichkeit tatsächlicher Differenzen beraubt. ... Der Konsum regiert in Form eines euphemistischen Kindkaisertums.“²¹ Der Regression kann die Konsumgesellschaft keinen Einhalt gebieten, denn das Feedback, das scheinbare Medium der Kritik, tarnt eine grundlegendere Alternativlosigkeit; man darf daran erinnern, dass Schüler-Mitbestimmung eine früher geforderte, viel tiefgreifendere Form der Beteiligung wäre. Konsumhaltung und Ökonomismus setzen sich fort. Die Frage nach einem alternativen Umgang jenseits einer fixierenden, totalen Vermessung – das wäre die heideggersche Kritik an der Moderne als Maschinerie der Verobjektivierung – sollte aber lebendig gehalten und nicht ständig vertagt werden. Es ist nämlich die Grundfrage der Pädagogik.

Von Sloterdijk ist zu lernen, dass das Normalisierungsbedürfnis der Aufklärer die Aufklärung regelmäßig zum Scheitern bringt.²² Hier ist Dietmar Daths Einsicht anzufügen, dass „Drastik ... der ästhetische Rest der Aufklärung [ist], nachdem sie politisch

²⁰ Kohse, P., Wie war ich? Jedes Produkt und jede Dienstleistung wollen heute bewertet werden. Aber was macht das ewige Rating aus uns?, in: FR vom 19.8.2016, S. 10, gibt auch auf die selbstgestellten Fragen einen Antwortversuch.

²¹ Kohse, P., ebd.

²² Sloterdijk, P., Heinrichs, J.-H., Die Sonne und der Tod. Dialogische Untersuchungen, Frankfurt a. M. 2001, S. 285.

gescheitert ist.“²³ Im Innenraum der Schule werden Zeitanalysen allerdings eher abgemildert und verharmlost. Frank Witzel, der Dath zitiert, sieht in der Verharmlosungsstrategie einen typisch bundesdeutschen Bewältigungsmechanismus, alternativ dazu werden Katastrophen als von außen kommend (und niemals selbstgeneriert) beschrieben. Und das Grauen besteht seiner Meinung nach darin, dass es sich „normal gibt und immer ganz logische und zwingende Gründe benennen kann.“²⁴ Kurzum, die Illustrierung der Bedrängnissituation, die Auflistung der Paradoxalitäten, ließe sich fortschreiben, dies wird in späteren Kapiteln auch getan.

Regulierungswut/Kontroll-Religion versus aufgeklärte Bildungsautonomie

Das existenzphilosophische Argument, dass der Daseinsvollzug nicht in verallgemeinerbaren Sätzen darstellbar ist und das je Konkrete sich in vorgegebenen Rastern verflüchtigt (individuum est ineffabile), hält Controlling-Experten indes keineswegs davon ab, mit einfachen Rastern die komplexe Schulwirklichkeit zu scannen und zu kategorisieren. Weiterer Protest gegen die Banalisierung und Trivialisierung der Schulwirklichkeit in Teststandards ist daher angebracht. Dass Schüler und Lehrer gegensätzlichsten Ansprüchen oder Systemzwängen ausgesetzt sind, scheint nicht in der Manier vorgefertigter Fragebögen erfasst werden zu können. Die Gegenreaktion gegen die technokratische Evaluationswut ist natürlich in einem Metier schwierig, das sich ansonsten die Objektivierbarkeit und Quantifizierbarkeit von Leistung auf die Fahnen schreibt.

An dieser Stelle kann deutlich werden, wie ergiebig und zweckmäßig eine theologische Kritik ist, die der Objektivierbarkeit misstraut und subtile Herrschaftsformationen zu identifizieren gewohnt ist. Wenn die Religionskritik die Kritik aller Kritik ist (Marx), sind divinisierende Momente der Selbstzelebrierung oder Positivierungsmomente von Institutionen als implizit-religiös oder zivilreligiös konnotiert herauszustellen. – Für den Soziologen Niklas Luhmann ist die Positivierung des Negativen bereits ein Kriterium oder Funktionsmerkmal von Religion.²⁵

²³ Witzel, F., in: Felsch, P., Witzel, F., BRD Noir, Berlin 2016, S. 69.

²⁴ Ebd., S. 74f.

²⁵ Die in Gesamtkonferenzen gepflegte Praxis, „positive Nachrichten“ zuerst vorzustellen, instantiiert eine amerikanische Religion des „positive thinking“, der programmatischen Happiness. – Schulen sind an einer Aufklärung über Ausmaß und Wirkungsweise unreflektiert praktizierter, zivilreligiöser Momente wenig interessiert; die hohe Zahl nichterteilten Religions-/Ethikunterrichts an staatlichen Schulen komplettiert den ganz normalen, säkularen Verblendungszusammenhang. Wie jedes anankastische Moment hat nach Freud auch der Zwang zum Positiven Züge des Religiösen. – Dieser Kult des Positiven, der Selbststabilisierung/Selbstzelebrierung, wie er der bürgerlichen Religion eigen ist, wäre schließlich mit einer negativen Nachricht zu durchbrechen, die als positiv dargestellt wird, da ihr Positives darin besteht, der Negativität endlich wieder neuen Raum einzuräumen.

Der klagende Aufschrei „Muss es denn schon wieder Religion sein?“²⁶ wird also schon mit Verweis auf die Religionskritik, die immer schon ein integraler Teil von Religion ist und hier besonders betont wird, bzw. auf die Ideologiekritik, die von religiösen Phänomenen ihren Ausgang nimmt, relativiert. Dass das Subjekt sich selbst fremd ist und die Eigendynamik der sozialen Prozesse selten überschaut, die Akteure „nicht wissen, was sie tun“ (Lk 23,34), wären zugleich marxische sowie christliche Annahmen, die eine Analyse von Institutionen erleichtern. Dass eine kritische Bestandsaufnahme von schulischen Mechanismen zunächst auf ein leichtfertiges Kürzen des Religionsunterrichts und Riten/Selbstzelebrierungen der „Bildungsreligion“ stößt, bildet den ersten Mosaikstein eines keineswegs harmlosen Befunds. „Wir halten unsere Situation für normal, weil wir keine Begriffe haben, unsere Überlastung zu beschreiben“, lässt sich in Anlehnung an S. Žižek sagen. Die „Normalität der Überlastung“ deutet nach B.-C. Han auf Selbstausschöpfung hin: Eine Arbeitsorganisation, die auf dem Satz „Ich muss können“/„Ich kann“ basiert, erlaubt im Gegensatz zu „Du sollst“-Imperativen einen rückhaltlosen Einsatz der Arbeitskraft bis zum totalen Burn-out, der kollektiven Erschöpfung als dem sozialen Grenzwert. Zeit zur Reflexion bleibt nicht mehr; die Lehrerfunktionen, allen voran das Dokumentieren/Verwalten verschlingen letzte Ressourcen.

Die vorliegenden Beiträge gehen überdies davon aus, dass das Schul-Reglement, schulische Macht- oder Ohnmachtsstrukturen in ähnlicher Weise Körper formatieren, wie etwa Stelarc's Selbst-Aufhängungen oder andere seiner Medienkunstaktionen buchstäblich unter die menschliche Haut gehen.²⁷ Žižeks Hinweis auf die „Unterseite des obszönen Genießens“ von Institutionen kann hier maßgeblich werden. Jenseits einer banalen Skandalisierung, die den Voyeurismus bedient, gilt es, das Genießen der Organisation mit zu verfolgen. Die Restkategorien – Dimensionen des Ausgeschlossenen und Verfemten – sollen aufgedeckt, der Untergrund einer Organisation angedeutet oder umschrieben werden. Die folgenden Ausführungen wollen sich also auch von psychoanalytischen Einsichten leiten lassen.

Zu den theologischen Verweisen kann noch gesagt werden, dass sie keineswegs „identitär“ als fertiges Antwortregister gemeint sind. Jullien verneint die Frage, ob es so etwas wie eine (fixierbare) kulturelle Identität gibt. Kulturen, Religionen, und hier Bezugnahmen auf

²⁶ Vgl. Krätzer, J., Atheismus ist immer noch erlaubt! Warum wird jetzt ständig die Religion verteidigt. Ein Einspruch, in: Die Zeit vom 18.8.2016, Nr. 35, S. 50. Dem berechtigten Anliegen Krätzers wird entsprochen, wenn etwa in Kapitel 3 eine „Religion ohne Religion“ diskutiert wird. Wie sehr die Religionskritik Teil der „Herz-Theologie“ ist, wird im Folgenden deutlich werden.

²⁷ Bourdieu, P., Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt a. M. 2003, S. 230f: „Es ist völlig illusorisch zu glauben, dass die symbolische Gewalt schon durch die Waffen des Bewusstseins und des Willens zu besiegen wäre: Sie ist so wirksam, weil sie den Körpern auf Dauer in Form von Dispositionen eingepreßt wurde.“

christliche Theologie, sind vielmehr als Reservoir und Motivationshorizont – Jullien spricht von aktivierenden „Ressourcen“²⁸ – zu verstehen, die sich nicht aufbrauchen, vielmehr mannigfache Möglichkeiten der Interpretation bieten. Die enge Verbindung von Theologie und Pädagogik soll noch verschiedentlich expliziert werden.

Literarisch-pragmatische Bearbeitung von Paradoxa – fortgesetzte Machtanalysen

„Wirklich aktuell und dringlich wird etwas genau dann, wenn es [scheinbar] ausgedient hat. ... Angesichts des Interesses der herrschenden Mächte, die Vergangenheit in Museen auszulagern und ihr geistiges Erbe zu entsorgen, ist jeder Versuch, in eine lebendige Beziehung zur Gegenwart zu treten, ein revolutionärer Akt. Aus diesem Grund glaube ich mit Michel Foucault, dass die Archäologie – anders als die Zukunftsforschung, die per definitionem im Dienst der Macht steht – vor allem eine politische Praxis ist ...“:

„Denn was ich eine lebendige Beziehung zur Vergangenheit nenne, interessiert mich nur insofern, als sie einen Zugang zur Gegenwart ermöglicht. ... Die Gegenwart bekommen wir nie zu fassen, sie wird sich uns immer entziehen. Deshalb ist Zeitgenossenschaft das

²⁸ Jullien, F., *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, Berlin 2017, S. 58. Jullien ruft dazu auf, sich vom „(psychologischen) Prinzip der Identifikation“ (S. 62) zu lösen. Die Metapher der Wurzel ist für ihn auch wegen der Assoziation der Natürlichkeit verdächtig. Und S. 68: „Wir müssen endlich darüber nachdenken, was das Christentum an Menschlichem befördert hat. Das heißt nicht – das wäre zu einfach –, es auf seinen ‚anthropologischen‘ Gehalt zu reduzieren (wie es ein Feuerbach getan hat), vielmehr gilt es, das Christentum als eine Ressource zu betrachten, die zur *existenziellen* Förderung des Subjekts beiträgt. Zu erkunden, wie das Christentum es gewagt hat, das Gesetz (durch die ‚Liebe‘) zu überschreiten, und wie es (durch die ‚Verrücktheit‘ des Kreuzes) die Vernunft umgekehrt hat, so dass eine paradoxe Logik entstand, welche die Existenz in Spannung versetzt.“ Jullien hebt noch die christliche Bewusstseinsbildung hervor, die gegenüber der griechischen Orientierung am Guten/Schönen, hin zum Leben schlechthin, zum Unendlichen bzw. zum Konkreten sich öffnet. Seine Ausführungen zeigen hier eine große Nähe zu Bultmanns existenzieller Interpretation bzw. zur relationalen Theologie (vgl. Kap. 7.2). „Die *Transformation* ist der Ursprung des Kulturellen, und deshalb ist es unmöglich, kulturelle Charakteristiken zu fixieren und von der Identität einer Kultur zu sprechen“ (S. 47). Und mit der Betonung des Austauschs zwischen Kulturen/ Disziplinen wird „das offene Zwischen“ und der die Beziehungen konstituierende Abstand entscheidend (ebd., S. 48f). Jullien hebt gegen einen einfachen Universalismus oder einen denkfaulen Relativismus hervor, dass das Gemeinsame nicht das Ähnliche (Gleiche) ist: „Das Gemeinsame ist der Ort, an dem sich die Abweichungen, Abstände entfalten, und die Abstände bringen das Gemeinsame zur Entfaltung“ (ebd., S. 80).

Schwerste, denn wahrhaft zeitgenössisch ist – wie schon Nietzsche wusste – nur das Unzeitgemäße.“ – Giorgio Agamben²⁹

Zur Abwehr-Reaktion des fontaneschen Lehrertypus Schmidt

Wer im Kontext offizieller Schulevaluationseuphorie und zunehmender Technisierung schulischer Abläufe nach Alternativen sucht, findet einen direkten Weg zu den Kernanliegen der (Herz-)Pädagogik. Um den Unbilden kurzfristiger pädagogischer Moden und schulverwaltungsstruktureller Neuerungen zu trotzen, könnten aber auch literarische Vorbilder eine zeitweise Zuflucht geben. Hier wäre auf die Strategie einer ironischen Lehrerpersönlichkeit vom Schlage des Gymnasialprofessors Schmidt aus Fontanes „Frau Jenny Treibel“ zu verweisen. Schmidt ist orientiert am „Klassischen“, um sich vom Druck momentaner Sachzwänge zu befreien und von unnötigen Komplexitäten zu entlasten. Er legt eine gewisse „Wurstigkeit“ an den Tag, die ihn im schulischen Kontext nicht untergehen lässt. Lehrertypen des Kalibers Schmidts könnten hoffen, dass der Zugriff des Systems nicht weiter zunimmt. Sie setzen darauf, in die Schlupflöcher des Systems abzutauchen, von denen ihnen die Sicht auf das entscheidend Menschliche nicht versperrt bleibt. Schmidt, hinter dessen Gestalt bekanntlich Fontane selbst vermutet werden darf – zumindest gelten ihm Fontanes ganze Sympathien –, verfügt über die Fähigkeit der Selbstdistanzierung, über einen analytischen Blick, der von Marginal-Nebensächlichem Rückschlüsse auf das Ganze zieht. Und doch gerät auch Schmidt bei Fontane zu einer Karikatur seiner selbst. Schmidts Haltung wird von zum Teil sehr banalen Lebensweisheiten bestimmt, in denen der Rationalität nicht viel zugetraut wird: „Das Natürliche ist das Vernünftige“; diese Äußerung am Ende des Romans erscheint besonders platt; man kann Schmidts Ansichten für bürgerlich beschränkt halten: Die Reichweite seiner Lebensweisheiten oder des von ihm beschworenen gesunden Menschenverstands ist begrenzt. Sie sind zwar den treibelschen, die von universalem Kapitalismus und Besitzstandswahrung durchdrungen sind, überlegen, entkommen aber nicht der permanent relativierenden Ironie Fontanes.

Man mag Schmidts Heiterkeit für erstrebenswert halten und in seinem Sinne dafür optieren, dass die klassische Lehrer-Schüler-Situation zu kostbar oder zu wunderbar vielschichtig ist, um von Statistikern auf einen einfachen Nenner gebracht werden zu können. Auf alle Fälle würde Schmidt darauf drängen, dass Schulprogramme nicht den anmaßenden falschen Eindruck der Machbarkeit und Planbarkeit von Erziehung vermitteln dürfen; schließlich wirken zu viele Erziehungsinstanzen auf den Einzelnen ein, neben Eltern und Lehrern und Peergroups etwa

²⁹ Agamben, G., Europa muss kollabieren. Interview mit I. Radisch, in: Die Zeit vom 27.8.2015, Nr. 35, S. 39–40.

auch die so viel gescholtenen Medien. Auf die luhmannsche These von der Unmöglichkeit von Erziehung wird noch eingegangen. Und letztlich sind es die Bescheidenheit und Nachsicht Schmidts, die ihn zu einer solch sympathischen Figur werden lassen.

Schmidt argumentiert häufig unter Rekurs auf das Menschliche, wie es bei antiken Denkern grundgelegt ist. Das Menschliche mag ein Vexierbegriff sein. – Von „garbage can“ sprechen selbstkritische Kulturwissenschaftler etwas despektierlich in Bezug auf ihre Zunft. – Das Diffuse des Begriffs hat aber den Vorteil, dass es dem konzertierten Verständigungsperfektionismus (Marquard) und technokratischen Effizienzsteigerungen zuwiderläuft. Der schmidtsche Lehrertypus gebraucht die Kategorie, um sein Misstrauen gegenüber den Reformen kundzutun, die das System „verschlimmbessern“ und Formen der Heuchelei, des institutionalisierten Selbstbetrugs erweitern. Die schmidtsche Strategie wehrt sich gegen Versuche der Effizienzsteigerung, denn sie weiß um die Mühen der klassischen Bildung. Der fontanesche Held gerät allerdings zu einem Vertreter der Antibildung, wenn er nicht zu viel erkennen will, einen Modus vivendi anzielt, der die Not um ihn herum weitgehend ausblendet oder auf Distanz hält. Seine Kategorie des gesunden Menschenverstands ist auch insofern kritikwürdig, als sie wie ein Ruhekissen wirkt und ein wohlfeiles, saturiertes Verhalten sicherstellt. Das muntere Weiterdilettieren braucht eine Atmosphäre der Isolation. Schmidt mag das System ausnützen, er lässt sich aber auch von der Ordnung verbrauchen. Letztlich erweist er sich als ein unpolitischer Verteidiger des Status quo.

Gesteigerte Selbstdistanzierung von schulischen Komödien/Paradoxa

Angeichts der Fülle der aufgelisteten Paradoxa sieht man sich unterdessen auch an die dürrenmattsche Theatertheorie verwiesen; denn Paradoxa bilden ja den Grundstoff und das Webmuster seiner Komödien. Im Sinne Dürrenmatts können Abhandlungen über „schulische Innereien“ nicht anders als heiter-kurios und bitter zugleich ausfallen: Das Spiel der Paradoxe ist auf die Spitze zu treiben, so dass die Spiegelung der Wirklichkeit zu einer gesteigerten Beunruhigung führt. Sogleich hätte Dürrenmatt wohl das Bildungsziel der inneren Ruhe und Beruhigung, das Dievernich und Frey propagieren, literarisch verarbeitet; die Autoren grenzen es zwar klar von einer bloßen Ruhigstellung des Bewusstseins ab und die anvisierte Meditationskompetenz soll komplementär zur Digitalisierungskompetenz hinzutreten. Für Dürrenmatt stünde dagegen wohl die Adaptationsfähigkeit spiritueller Techniken im Fokus der Kritik.³⁰ Die aktuellen schulischen Ausweglosigkeiten scheinen offensichtlich das Format dür-

³⁰ Zit. n.: Dievernich, F. E. P., Frey, R., Den Geist in unruhigen Zeiten schulen. Die neue Generation von Studierenden braucht Meditations- und Digitalisierungskompetenz, in: FR vom 6.10.2016, S. 29.

renmattscher Paradoxa zu besitzen; sie müssen nicht erst auf dieses Level gebracht werden. – Die von den beiden Hochschullehrern zitierte Aussage des Dalai Lama „Wenn wir diese Welt besser machen wollen, dann müssen wir selbst bessere Menschen werden ... Dafür benötigen wir Geistesschulung und Herzensbildung“ eignet sich wohl als ergänzende Bildunterschrift zur Collage „Seelenruhe“ (1929) von Max Ernst. Max Ernst lässt hier einen auf einem Sessel schlafenden Mann ahnungslos in einem wild tosenden Meer schwimmen; neben ihm ertrinkt gerade ein anderer, von dem man nur noch den verzweifelt rudern den Arm sieht. Der einfache Ruf nach Bewusstseinsveränderungen verkennt das Beharrungsvermögen von Organisationen, den Raum der Disziplin, in dem Herrschaftsstrukturen allen Veränderungen zum Trotz konstant bleiben können.

Und so ist im Setting von Dürrenmatts Komödien kein Platz für souveräne Pädagogen mehr – und keiner vermisst mehr beeindruckende Gestalten klassischer Bildung oder einflussreiche Vertreter der reformpädagogischen Bildungstheorie oder polternde Gewerkschaftler, die im Übrigen nur stören: Ubiquitär sind geflissentlich arbeitende Akteure in Schreibstuben, die mit Verweis auf Erlasse und Dienstanordnungen sich gegenseitig blockieren und vor allem die Kollegen in der Praxis ausbremsen, betuliche Beamte an Computern der neuesten Generation, die willfährig Leitlinien ausführen und Lernprogramme ausarbeiten, selbstbewusst coole Lehrer, die über das Curriculum hinausreichende Schülerfragen abwürgen, mit Tablets die Schüleraktionen totalprotokollieren und die Maßgaben der Standardisierung und Vergleichbarkeit bis zum Stadium der Banalisierung verinnerlichen. Die Freiheit der Lehre wird nicht mehr als Teil des Berufsbildes des Lehrers vermutet, nicht mehr vermisst und von daher nicht mehr eingefordert. Referendare, die unter Leistungsdruck litten, mutieren nach ihrer Ausbildung schnell zu systemkonformen Notenscharfrichtern. Wie für Dürrenmatt kann auch nach Žižek „die Wüste des Realen“ nur fikionalisiert werden: Auf der pädagogischen Bühne dürrenmattscher Komödien richten sich nun Figuren im Stadium der Ent-Entfremdung ein; „Entfremdung“/„Ausbeutung“ sind angesichts ihrer postkapitalistischen Invisibilisierung obsoletere Kategorien geworden, „das Fehlen fehlt nicht mehr“; die (nach H. Arendt/G. Anders) größte Not, nämlich das Nichtmerken der Not, stört ja nicht mehr. Man hat sich vielmehr um Noten und exakte Bepunktungen zu kümmern. Postdemokratisch erspart man sich große Diskussionen. Agenten der Post-Bildung, die bereitwillig den Optimierungsdruck des Qualitätsmanagements akzeptieren, führen den Bildungsbegriff als leeren Signifikanten im Munde und lassen ihn in „Kontrolle und Verwaltung“ aufgehen (Dörpinghaus). Sie wissen gänzlich routiniert, was zu tun ist, und denken immer im Sinne der Organisation. Postideologisch stabilisieren sich Gemeinschaften nicht mehr über

Aus Brechts „Die heilige Johanna der Schlachthöfe“ (1930) stammt der Vorschlag, zuerst mit der Veränderung des Menschen zu beginnen, um dann im zweiten Schritt die Verhältnisse zu ändern, vom monströsen Fleischfabrikanten Mauler (ebd., S. 32).

einen Wertekonsens, sondern via medientechnischer Vernetzung in Internetforen; so mangelte schon vor Jahren Peter Weibel. Der Dominanz des offiziellen Agenda-Settings gegenüber haben Initiativen Einzelner immer weniger entgegenzusetzen; sie unterbleiben schließlich, während sich bestehende Ordnungen als alternativlos positivieren. Karl Weicks Paradoxie: „Die Organisation in zähl- oder messbare Form zu bringen heißt sie dessen zu berauben, was sie des Zählens ursprünglich wert gemacht hat“, könnte einer Komödie Dürrenmatts entstammen (vgl. Kap. 7.1).³¹ Dürrenmatts Komödien entwerfen bekanntlich ein Szenario totaler Ausweglosigkeit: „Was alle angeht, können nur alle lösen. Jeder Versuch eines Einzelnen, für sich zu lösen, was alle angeht, muss scheitern“³²; dazu passen Schülerstatements aus dem Erfahrungsschatz eines Politiklehrers:

Nach einem Referat über Fair-Trade-Schokolade, bei dem auch ein Geschmacksvergleich zwischen den Schokoladen angestellt wurde, fragt ein Politiklehrer etwas unpräzise, ob man mit dem Wissen, das das Referat vermittelt hat, dass nämlich die normal gehandelte Schokolade mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit mit Kinderarbeit geerntet wurde, noch bedenkenlos billige Schokolade genießen *kann*. Er erhält die spontane, klare Schülerantwort: „Ja, man kann.“ – In einer Konferenz scheitert der Pädagoge daraufhin bei dem Versuch, die Mülltrennung einzuführen, Mülleimer für Plastikmüll aufzustellen; er hätte dies als konkreten Beitrag zur ökologischen Erziehung/Aufklärung angesehen. Das „Wir können nicht“ verhallt, da murmelt er schon vor sich hin, dass jede kirchliche Provinz-Jugendgruppe der verstaubten 1980er Jahre politisch weiter war als die gegenwärtigen Schulen, die den Geographie-Unterricht dezimieren und Ethikunterrichtsstunden nicht besetzen: „Die Berliner Rütli-Schule war ein Ponyhof.“ – Bei einem abschließenden Gespräch sagt ein Abiturient, der einen Ausbildungsplatz als Bankkaufmann erhalten hat, selbstbewusst auf die Bemerkung dieses Politiklehrers, dass er ja hoffentlich nicht seiner alten Oma einen Bausparvertrag verkaufen werde: „Wieso nicht? Wenn ich es nicht mache, machen es die anderen.“ Der Schüler klopft seinem Lehrer höflich-dankend auf die Schulter und geht lächelnd weg.

An dieser Stelle ist unter Bezug auf Ribolits' Analysen der Möglichkeitsraum der Bildung nochmals auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung einzuordnen und zu relativieren: Das Subjekt der Bildung ist kein Gegenspieler von Machtstrukturen, sondern deren Ergebnis

³¹ Weick, K. zit. n.: Ortmann, G., Noch nicht/Nicht mehr. Wir Virtuosen des versäumten Augenblicks, Weilerswist 2015, S. 131.

³² Dürrenmatt, F., 21 Punkte zu den „Physikern“, in: ders., Die Physiker, Zürich 1998, S. (91–93) 92f. Die folgenden Thesen 19 und 20 lauten: „Im Paradoxen erscheint die Wirklichkeit. Wer dem Paradoxen gegenübersteht, setzt sich der Wirklichkeit aus.“

und Produkt. Es hat nicht die Konstitution, dauerhaft wirksam gegen die Sozialdynamik zu opponieren, so die nüchterne Analyse des österreichischen Bildungstheoretikers, der sich verstärkt auf Foucaults Philosophie bezieht.³³ Gerade dort, wo das Subjekt sich frei wähnt, erweist es sich als entschiedener Agent des Dispositivs. Was für das Subjekt allgemein gilt, schließt den vom Bildungspathos bewegten Lehrer selbstverständlich ein, vor allem wenn das „radikalisierte Subjektivierungsleitbild“ ein zutiefst „unternehmerisches Selbst“ ist, das sich die Welt anzueignen versucht.³⁴ Ribolits veranschaulicht im Sinne Dürrenmatts, wie der Lehrer – durch die Notengebung – Herrschaftsstrukturen oder soziale Ungleichheiten zementiert, wie das Bildungssubjekt ausblendet, dass es sich auf Kosten anderer und erst durch Differenz zu ihnen selbst verwirklicht. Der Ausdruck „soft skills“ deutet für Ribolits auf den kapitalistischen Verwertungskontext hin, der auch die emotionale Seite des Subjekts erfasst und eine basale Unsensibilität instantiiert.³⁵

Fremde Herzschläge im „Maschinenraum“ der Schule

Bei der Auflistung der Paradoxa und Unmöglichkeiten des Lehrerberufs darf natürlich eine klassische Unlösbarkeit und Unmöglichkeit, ein entscheidendes Dilemma, nicht übergangen werden. Im Schulalltag bedarf es gerade der Herzdimension, damit der Unterrichtsinhalt in seiner Relevanz den Schülern vermittelt wird. Erst das Engagement und die Begeisterung des Lehrers für sein Fach reißen die Schüler mit und bringen sie zum Nachdenken. Die Schüler appellieren an diese Instanz, wenn sie ihre persönlichen Anliegen formulieren, um Vertrauensvorschuss, die Ermöglichung der Versetzung zu erbitten. Der Lehrer hat nun zu überlegen, wie sehr er seinen pädagogischen Freiraum interpretiert. Er hat schließlich zu ermessen, wie begrenzt seine prognostischen Fähigkeiten sind, wie sehr sich Schüler auch ändern können, wie sehr auch quengelnde Schüler sich entwickeln und erwachsen werden. Er muss mit dem Sprung und dem „Wunder“ rechnen, sonst wäre er kein Pädagoge, und jeder wurde bereits von Schülern verblüfft, die sich wider alle elterlichen Bedenken und gegen alle ärztlichen oder auch psychiatrischen Prognosen in ihre Klassengemeinschaft reibungslos integrierten und Abitur-Abschlüsse erreichten. In Versetzungskonferenzen kommt es zu Momenten kollektiver Ratlosigkeit, da man nur schwer einschätzen kann, wie tragfähig die späten Schülerversprechen zur Verhaltensänderung sind. Der Pädagoge hat in begründeten

³³ Ribolits, E., Abschied vom Bildungsbürger. Über die Antiquiertheit von Bildung im Gefolge der dritten industriellen Revolution, Wien 2013.

³⁴ Ebd., S. 19; unter Bezug auf Arbeiten von Bröckling.

³⁵ Ebd., S. 44.

Fällen die Ausnahme zu kultivieren, einen erneuten Versuch zu wagen und sich überraschen zu lassen.³⁶ Die Note hat schließlich auch eine pädagogische Funktion, d. h. einen prognostischen Aspekt. – Indes schreitet die Verrechtlichung fort; Schüler und Eltern akzeptieren nicht mehr die erteilten Noten, wenn diese ungünstig ausfallen; eine weitere Zunahme juristischer Widersprüche gegen Noten/Nichtversetzungsentscheide lässt – das ist absehbar – das Schulsystem kollabieren. Angesichts dieser prinzipiellen Unlösbarkeiten und Entscheidungsnotstände klingt George Steiners Statement überzogen, das den Lehrerberuf als ausnahmslos wundervoll preist: „Kultur war unser Weg in die Welt, das muss man weitergeben. ... Aber das Heiligste ist dennoch, ein Lehrer zu sein.“³⁷ George Steiner berichtet davon, dass er sich keinen schöneren und wichtigeren Beruf als den des Lehrers vorstellen kann und sich in seiner beruflichen Tätigkeit in Berührung mit Unermesslichem sieht.³⁸ Henry Adams meinte in seiner Autobiographie in dieselbe Richtung weisend: „The teacher affects eternity; he can never tell where his influence stops.“³⁹ Das theologische Pathos von Adams' Aussage, die sicher an der Pinnwand nicht weniger Kollegen geheftet ist, fußt auf der Unüberschaubarkeit der Konsequenzen der von Lehrern ausgehenden Impulse, Anregungen und Hinweise. Dass man die Dimension des Unendlichen, Letztgültigen, die Lehrer affiziert und das Schulgeschehen ausmacht, anders/präziser denken muss, soll im Folgenden

³⁶ Dass gerade der Realist in seiner Rechnung das Unkalkulierbare braucht, wird auch vielfach in wissenschaftstheoretischen Überlegungen zur Innovation bedacht; vgl. Theorien des Neuen etwa: Claassen, U., Hogrefe, J. (Hg.), *Das neue Denken. Das Neue denken. Ethik, Energie Ästhetik*, Göttingen 2005; Fischer, H. R. (Hg.), *Wie kommt Neues in die Welt? Phantasie, Intuition und der Ursprung von Kreativität*, Weilerswist 2013.

³⁷ Steiner, G., „Wichtig ist, dass man sich klein fühlt.“, in: Radisch, I., *Die letzten Dinge. Lebensendgespräche*, Reinbek (3. Aufl.) 2015, S. (239–252) 249f. Steiners Aussage ähnelt hier Melanchthons Emphase, wonach „keine Daseinsform mehr Freude bringt als das schulische Leben“ (zit. n.: Allmendinger, J., *Mehr Bildung, mehr Gleichheit. Bildung ist mehr als eine Magd der Wirtschaft*, in: Mau, S., Schöneck, N. M. (Hg.), *(Un-)gerechte (Un-)Gleichheiten*. Berlin 2015, S. (74–84) 74).

³⁸ Steiner, G., *Ein langer Samstag. Ein Gespräch mit Laure Adler*, Hamburg 2016, S. 149: „Mein Vater war überzeugt, dass etwas zu schaffen, zwar gut sei, aber auch verdächtig. Lehrer zu sein ist der höchste Auftrag. Das Wort rabbonim (Rabbi) hat im Übrigen die Bedeutung Lehrer. Ein weltlicher Begriff, der nichts Heiliges hat.“ Lehrer sein bedeutet vor allem lesen, mit Texten leben. Als Steiner den ersten Satz eines Gedichtbandes von Celan liest, ist er zutiefst erschüttert: „Das hat mein Leben verändert. Ich spürte, dass da eine Unermesslichkeit Teil meines Lebens wurde. Die Erfahrung des Buches gehört zu den gefährlichsten, faszinierendsten Erlebnissen überhaupt“ (ebd., S. 97). „Das Erstaunen erneuert sich unablässig“ (ebd., S. 99). Das Lesen/Lernen ist allerdings auch zutiefst mit Steiners Verständnis von Religion verbunden: „Für mich bedeutet jüdisch zu sein, Schüler zu bleiben, zu lernen, mich dem Aberglauben, dem Irrationalen zu verweigern“ (ebd., S. 52). „Jeder lebt, indem er aus seinem inneren Reichtum schöpft“ (ebd., S. 46). Steiner betont, dass er sich letztlich ganz als Schüler versteht, der lernt und Lehrer hat (vgl. ebd., S. 37).

³⁹ Adams, H., *The Education of Henry Adams* (1917), in: www.gutenberg.org.

auch angesprochen werden. Gerade die theologischen Implikationen, die Dimensionen des intersubjektiv sozial erfahrbaren Unbedingten, Nichtobjektivierbaren, Nichtmessbaren gilt es auszubuchstabieren. Um gleich einem Missverständnis vorzubeugen; es soll nicht mit einer diffusen Begrifflichkeit des Geheimnisses oder der nebulösen Inspiration ein diffuser Mystizismus gepflegt oder wiederhergestellt werden. Der Ideologie der empiristisch neutralen Bestandsaufnahme, die eine Banalisierung des Bildungsgeschehens bedingt, gilt es anders zu begegnen. Gottdenken hat zweifellos an elementare mitmenschliche Alltags-/ Grunderfahrungen anzuknüpfen. Diesem Anliegen widersteht auch nicht Adornos Warnung vor der Negativwirkung eines überkommenen Bildungsbegriffs: „Der Krisis des humanistischen Bildungsbegriffs, über die ich nicht viele Worte zu machen brauche, ist die Philosophie im öffentlichen Bewusstsein erlegen. ... Restauration ist in der Philosophie so vergeblich wie sonstwo. Diese müsste vorm Bildungsgeklapper sich hüten und vorm weltanschaulichen Abrakadabra.“⁴⁰

Der Künstler Günther Uecker meint, dass die Fähigkeit, Widersprüche auszuhalten, den Menschen ausmacht, seine poetische Fähigkeit und Schaffenskraft herausfordert und diese sogar letztlich begründet.⁴¹ So gesehen müsste die Vielzahl der aufgelisteten Widersprüche die pädagogische Kunst, Pädagogik als unmögliche Tätigkeit, nicht lähmen, sondern gerade antreiben. – Lacan sah das Erziehen neben dem Regieren und Analysieren als derartig unmögliche, nicht lehrbare Handlung. – Das Pathos, das mit dem Spiel der Paradoxa grundgelegt ist, gehört zur Schule ebenso wie zur Religion. Im Weiteren werden Religion und Schule poetologisch gedeutet. Die Theologie als Poetologie kann der Metapher des Herzens einen breiten Raum gewähren und beide eng aufeinander beziehen. Schule kann schließlich zu einem Erfahrungsraum von Religion werden. So lässt sich jetzt schon sagen:

Eine Schule ohne Herz wäre eine unwirtlich-kalte Organisation. Das Herz bleibt ein Fremdkörper, der bürokratische Abläufe und Routinen der Interaktion stört. Schulverwaltungsprogramme werden wohlmöglich den Herzfaktor noch mehr in Verruf bringen; die Gestaltungsmöglichkeiten des Lehrers lassen sich jedenfalls nicht eliminieren. Vernehmbare Herzschläge in der Schule sind nicht zu unterdrücken. Wo der Herzschlag zu schwach ist, gilt es zu reanimieren. Auf das Herz und seine Poesie ist umso mehr zu setzen, als klar ist, dass es fehlbar und irrig ist. Schließlich ist es Schauplatz und Versammlungsort der Paradoxa, die eine bloß berechnende Vernunft auszublenzen geneigt ist oder gänzlich verdrängen muss.

⁴⁰ Adorno, Th. W., zit. n.: Klass, T. N., Philosophische Bildung, in: Maaser, M., Walther, G., Bildung. Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure, Stuttgart Weimar 2011, S. (8–11) 8.

⁴¹ Uecker, G., im Gespräch mit A. Bosetti „Günther Uecker malt mit Nägeln“ anlässlich des 80. Geburtstags des Malers, in: Neuss-Grevenbroicher-Zeitung vom 12.3.2010, A7.

Als das Lesen noch geholfen hat ... Philologische Rettungsinseln – Phantasien des Auswegs

Zur Betonung des Rests, von dem schon andeutungsweise die Rede war, gehört die Einsicht, dass man nicht alles synthetisieren oder gar harmonisieren kann. Dies betrifft auch die Differenz von philosophisch-theologischer und philologischer Methode. Und Walter Benjamins Philologie/Lektüre der Alltagsphänomene unterscheidet sich sehr von der des saturierten Lehrers Schmidt. Die Philologie wird aber gleichermaßen von Pollock und Reuß als Ausweg und Rettungsanker vorgestellt.

„Philologie in dieser ethischen Dimension ist nicht länger nur eine akademische Disziplin, sondern wird zu einer Lebensform: Du bist, wie du liest, und wenn du anders lesen lernst, wirst du potentiell selbst anders. ... wenn wir lernen, die Philologie freizusetzen, lernen wir zugleich andere Wege, uns selbst zu befreien.“⁴²

Auch in historischen Seminaren können Studenten des Öfteren hören, dass sie nicht zu lesen verstehen, dass neben dem, was explizit dasteht, auch das wichtig ist, was ausgespart ist. „Lesen ist transzendieren“, so Hürlimann.⁴³ Das Lesen erlaubt das Distanznehmen, damit ist es eine Grundtechnik der Aufklärung. Wir lesen, „um zu verstehen oder auf das Verstehen hinzuarbeiten. Wir können gar nicht anders. Das Lesen ist wie das Atmen eine essentielle Lebensfunktion.“⁴⁴

Philologie als Kunst des Lesens befreit – im Verständnis Pollocks – von der Arroganz, sich zum Maßstab zu machen, die Perspektive absolut zu setzen oder zu schnell zu historisieren; es leitet an, bescheiden die eigene Beschränktheit zu sehen: Letztlich stützt sich Pollock auf die nietzschesche Definition des Lesens als dem Grund und Boden der Freiheit: „Gut lesen, das heißt langsam tief rück- und vorsichtig, mit Hintergedanken, mit offen gelassenen Türen, mit zarten Fingern und Augen lesen.“⁴⁵ Das Lesen als eine Weise der Akzeptanz von Kontingenz erinnert an das platonische Philosophieverständnis als Anleitung, das Sterben zu lernen.

Der Kafka-Herausgeber Roland Reuß weist in seiner Interpretation des hölderlinschen „Wo aber Gefahr ist, wächst / Das Rettende auch“ darauf hin, dass Hölderlin hier keineswegs

⁴² Pollock, S., *Philologie und Freiheit*, Berlin 2016, S. 58, 60.

⁴³ Hürlimann, Th., *Der Sprung in den Papierkorb*, Zürich 2008, S. 32.

⁴⁴ Manguel, A., *Eine Geschichte des Lesens*, Berlin 1998, S. 17. Scalla, M., *Lesen 2.0 – Lektüerverhalten im digitalen Zeitalter*, in: Kemper, P., Mentzer, A., Tilmanns, J. (Hg.), *Wir nennen es Wirklichkeit*. Denkanstöße zur Netzkultur, Leipzig 2014, S. 92–101, prophezeit eine Pluralisierung des Leseverhaltens, das anarchische Lesen, das springt und überschlägt, wird zunehmen; im Netz wird das Lesen vom schnellen Schreiben/Kommentieren begleitet.

⁴⁵ Nietzsche, F., zit. n.: Pollock, S., *Philologie und Freiheit*, Berlin 2016, S. 24.

einfache Entwarnung und fröhliches Zurücklehnen nahelegt, sondern von einem Sammeln der Zeit spricht und einen steigenden Intensivierungs-/Dringlichkeitsdruck erlebt. Das Retten ist hier als Herausreißen zu verstehen, nicht etwa als heilende, schließende Integration (vgl. das griechische „sozo“); hier geht es um „ruomai“, wie es etwa in der Vaterunser-Bitte „Erlöse uns von dem Bösen“ erhofft wird. Reuß erinnert daran, dass Walter Benjamin Revolution als das rettende Zum-Stillstand-Bringen eines rasenden Zuges verstand, ein Moment des „Nicht weiter so“; dem Rad der Geschichte wird in die Speichen gefahren; eine Unterbrechung wird erreicht.⁴⁶ Reuß zitiert Psalm 31,5 zum Vergleich: „Du wollest mich aus dem Netze ziehen, das sie mir gestellet haben.“ Reuß versteht den Ausdruck „Vernetzung“ als Schibboleth unter Wissenschaftlern und Künstlern. Wer es unbedacht-positiv gebraucht, offenbart eine gefährliche Unbedarftheit.⁴⁷ Rettung ist prinzipiell unverfügbar, sie entzieht sich den Strategien von Seilschaften und internen Vorabsprachen. Zur Rettung gehört die Lektüre, die Kenntnis der Geschichte; für die Juden kommt bekanntlich dann der Messias, wenn alles richtig zitiert sein wird. Der Rede vom „Zugriff“ (auf digitale Bücher, Daten etc.) muss man nach Reuß ebenso misstrauen, der Begriff entstammt schließlich der Polizeisprache und gehört zu vielen unpassenden Metaphern, die auf ein gefährliches Denken hinweisen. Das Kafka-Zitat „Einer muss wachen, einer muss dasein“⁴⁸ meint die messianische Erwählung, die nach Lévinas einschließt, mehr Verantwortung zu tragen als die anderen, einzustehen für den anderen: „Die Moral beginnt, wenn sich die Freiheit, statt sich durch sich selbst zu rechtfertigen, als willkürlich und gewalttätig empfindet.“⁴⁹

Bei Rorty ist das Lesen Teil eines demokratischen Prozesses: Es gibt für ihn eine Verbindung von kritischem, langsamem Lesen und guter Staats-/Gesellschaftsverfassung. Das Lesen schafft die „Möglichkeit oder vielmehr die Verpflichtung“ zu „einer weltweit inklusiven Gesellschaft“⁵⁰.

Insofern für einige Theoretiker nicht nur historische Verbindungen zwischen Aufklärung und Revolution bestehen, lässt sich auch ein Brückenschlag zu Althusser wagen, für den die

⁴⁶ Reuß, R., „Wo aber Gefahr ist, wächst / Das Rettende auch ...“. Philologie als Rettung. Essay, Frankfurt a. M. Basel 2016, S. 32ff.

⁴⁷ Ebd., S. 38ff. Reuß erinnert daran, dass sogar am amerikanischen Supreme Court die nur digital gespeicherten Original-Urteile bereits stilistisch überarbeitet werden. Das digitale Medium bietet sich zu einer Geschichtsfälschung geradezu an (ebd., S. 40ff). Reuß mahnt, die Stabilität der Schrift sowie die Autorschaft zu achten und nicht angesichts von manipulationsanfälligen Techniken preiszugeben.

⁴⁸ Kafka, F., zit. n.: Reuß, R., a. a. O., S. 41.

⁴⁹ Lévinas, E., Totalität und Unendlichkeit, Freiburg München (3. Aufl.) 2002, S. 116.

⁵⁰ Pollock, S., Philologie und Freiheit, Berlin 2016, S. 41.

Philosophie „Klassenkampf in Theorie“ darstellt.⁵¹ Althusser versteht Lehrer als aufklärerisch wirkende Widerstandskämpfer und bittet sie dafür um Verzeihung, dass sie so sehr allein gelassen werden:

„Ich bitte diejenigen Lehrer um Verzeihung, die unter schrecklichen Bedingungen versuchen, gegen die Ideologie, gegen das System und gegen die Praktiken, in denen sie gefangen sind, die wenigen Waffen zu richten, die sie in der Geschichte und dem Wissen, das sie ‚lehren‘, finden können. Es sind gewissermaßen Helden. Aber sie sind selten.“⁵²

Bezüglich der schwierigen Praxis des Widerstands und des Aufbruchs sprechen Badiou und Žižek von der Strategie der Subtraktion, von verdeckten oder auch offeneren Formen der Treue zu einem Akt, dem Ereignis. Auf die Frage „Nutzlos, sich zu erheben?“ gibt Peter eine Antwort, die sich an Deleuze orientiert; Unterbrechungen von Systemkreisläufen sind nötig und zugleich auch schwierig:

„Die Akte eines parasitären Widerstands gegen die Kontrolle erscheinen unmöglich. Sie erfordern eine Absage an jegliche Distinktion, jegliche Kreativität, jegliches Netzwerken, jegliches Kommunizieren. ‚Das Wichtigste wird vielleicht sein, so Deleuze, ‚leere Zwischenräume der Nicht-Kommunikation zu schaffen, störende Unterbrechungen, um der Kontrolle zu entgehen.‘ So bleibt letztlich als Ausweg die Nicht-Kommunikation, das Unwissen; ein Ausweg, der vielleicht den Keim neuer Ordnung in sich trägt. Den Keim einer Ordnung der Stille.“ „Kritik will auch nicht so oder anders sein, sondern mehr Möglichkeiten schaffen, ungedacht anders/unerhört zu sein.“⁵³

⁵¹ Althusser, L., zit. n.: Berthold, J., Althusser-Lektüren. Lektüre/Ideologie/Didaktik in Louis Althusser's Diskurs, Würzburg 1992, S. 151: „Philosophie ist, in letzter Instanz, Klassenkampf in Theorie“, und S. 146: „Die Geschichte ist ein unermessliches, in Bewegung befindliches natürlich-menschliches System, dessen Motor der Klassenkampf ist. Die Geschichte ist ein ‚Prozess ohne Subjekt‘.“ Althusser will untersuchen, inwiefern geschichtliche Prozesse ohne Subjekt, eigendynamisch, vonstattengehen und Erkenntnisefekte eine Projektion des Diskurses, des Systems sind. Man erinnert sich an die marx'sche Gleichsetzung, wonach die Gedanken der herrschenden Klasse zugleich die herrschenden Gedanken sind.

⁵² Althusser, L., zit. n.: Berthold, J., a. a. O., S. 116.

⁵³ Peter, T., Nutzlos, sich zu erheben? Über parasitären Widerstand, in: polar 13 (Vorher – nachher. #Aufstand) 3/2012, S. (51–55) 55: Parasitärer Widerstand wird immer wieder in Kontrollsysteme eingegliedert.

Deleuze misstraut der Kommunikation; Kreativität bedeutet für ihn auf immer aufgehört zu haben, an Kommunikation zu glauben. Es bedarf also einer Unterbrechung der Kreisläufe, die nicht zuletzt durch das intermittierende, verzögerte Lesen hervorgerufen wird.

Gerade eine unvorsichtig laute Thematisierung des Herzens wirkte hier kontraproduktiv; davor warnten bereits Schriftsteller der Romantik:⁵⁴ Das zerbrechliche, leicht zerstörbare Wurzelgeflecht des schulischen Tuns, das mit „Herz“ etikettierbar ist, sollte also nicht im lauten ideologischen Kampf um Schulkonzepte zerredet werden. Das Konzept der elementaren Herz-Pädagogik und vor allem die metaphorologischen Hinweise im nächsten Kapitel sind also mit viel Bedacht vor Instrumentalisierungsversuchen zu bewahren:

Emile M. Ciorans Motto „*Unbrauchbarer sein als ein Heiliger*“⁵⁵ entspricht dem Anliegen des Herz-Projekts. Wie Cioran andeutet, darf Religion nicht als einsetzbar oder verwertbar missverstanden werden, gilt es, die Sphäre des Zweckfreien, die die theologischen Aussagen thematisieren, in den Blick zu nehmen. So stehen auch Nützlichkeitsaspekte oder Adaptions- oder Anwendungsorientierung nicht im Fokus der Herz-Pädagogik.⁵⁶

Sinnfragen, religiöse Thematiken werden nicht geklärt, indem sie lediglich in einen Privatbereich versetzt und als subjektive Geschmacksfragen abgetan werden. Auch für sie gilt der einfache Bildungsimperativ; jeder hat sich nach Kräften wie mit technischen Neuentdeckungen und naturwissenschaftlichen Infragestellungen so auch fortwährend mit (neueren) theologischen Überlegungen auseinanderzusetzen; ein einfacher bequemer Schlussstrich genügt nicht. In dieser Weise macht es doch nachdenklich, dass der erklärte Atheist Žižek seit 20 Jahren nicht aufhört, in nahezu jeder seiner Veröffentlichungen das Christentum als Religion der Moderne zu verteidigen.

⁵⁴ Die Thematik des Herzens erfordert für Romantiker wie Novalis eine Haltung der Pietät und Mitmenschlichkeit, die zu einer neuen und anderen Sprache führen sollte. Die Herzens-Wirklichkeit, die aufgrund ihrer Zartheit geschützt oder zumindest vorsichtig oder nur unter der Voraussetzung diskreten Einvernehmens besprochen werden kann, sollte nicht durch allzu laute Thematisierungen Schaden nehmen. Novalis meint im 23. Blütenstaubfragment: „Freundschaft, Liebe und Pietät sollten geheimnisvoll behandelt werden. Man sollte nur in seltenen, vertrauten Momenten davon reden, sich stillschweigend darüber einverstehen – vieles ist zu zart, um gedacht, noch mehreres, um besprochen zu werden“ (Novalis, Werke in einem Band, Wien (3. Aufl.) 1984, S. 435). In ähnlicher Weise spricht auch Valéry davon, dass Vertrautheit einen „gegenseitigen Sinn für pudenda und tacenda“ voraussetze; „wahrhaft vertraut wird man nur unter Menschen, die im selben Maß diskret sind. Alles Übrige, Charakter, Bildung Geschmack, zählt dabei wenig“ (zit. n.: Karlauf, T., Nachwort, in: ders. (Hg.), Deutsche Freunde. Zwölf Doppelporträts, Reinbek 1997, S. 448).

⁵⁵ Cioran, E. M., *Syllogismen der Bitterkeit*, Berlin (6. Aufl.) 2016, S. 59. Dies karikiert das Heiligkeitsziel B. Gracians.

⁵⁶ Schweitzer, A., *Wie wir überleben können. Eine Ethik für die Zukunft*, Freiburg 1994, S. 93: „Die Schaffung von solcher [ethischer] Gesinnung ist wichtiger als das, was unmittelbar in Tatsachen erreicht wird.“

Es ist also nicht allzu abwegig, sich anstiften zu lassen zu einer theologischen Neuperspektivierung, zu einem Denken, das religiöse Aussagen streng als Aussagen über Beziehungen versteht, das die Rede von Letztgültigem und Unendlichem auf die relationale Erfahrungsdimension und Grenzphänomene von Nähe bezieht.

Das Feld der Missverständnisse, die sich auf dem Terrain der Religionen aufstauen können, ist gleichfalls riesig. Dennoch geht es darum, rational-verantwortet zu glauben, d. h. theologisch-philosophisches Vertrauen ganz elementar in der Nachbarschaft mitmenschlicher Urerfahrungen anzusiedeln. Es werden im Folgenden keine spekulativen Killersprünge in religiöse Hinterzimmer und esoterische Sonderwelten unternommen. Theologie wird als Poetologie oder Symboltheorie der Dankbarkeit bzw. der Öffnung vorgestellt. Ihre Aussagen bleiben an Erfahrungen oder relationale Phänomene, das unscheinbar-implizite Immer-schon-Berührtsein mit Unbedingtem rückgebunden.

Es soll demnach der Versuch gemacht werden, Theologie aus der Ecke virtueller, letztlich sozial irrelevanter Glasperlenspielereien herauszuholen und ihren Aussagen direkte lebenspraktische Relevanz zuzutrauen. Und es bleibt dabei: Relevanz heißt nicht bezifferbarer Nutzen oder evolutionärer Vorteil, vielmehr im besten Fall: Sensibilisierung und Deutungstiefe, die ökonomisch-/lebenspraktisch-unbrauchbar, für das pädagogische Tun aber doch wesentlich und allesentscheidend sein kann.

2. (Kulturwissenschaftliche) Grundlagen der herzlichen Pädagogik

„In der Wahrheit gehen heißt nicht so sehr den Zustand innerer Erleuchtung, den man gewöhnlich als Evidenz bezeichnet, erreichen, vielmehr auf die Ebene jener Annahmen übergehen, an denen man Anteil hat und teilnimmt.“ – Gianni Vattimo¹

„Participation precedes objectivation.“ – Paul Tillich²

„Herzlichkeit – ohne Worte: zartestes Leben. Wir schweigen, wenn wir berühren.“ – Peter Trawny³

2.1 Zum Bauplan des herzpädagogischen Projekts

„Es gehört zur Minimalanforderung des Denkens an sich, mehr zu denken, als es denken kann. Daher die Emphase des Unmöglichen, daher die Insistenz auf Überschreitung und Intensivität. ... Der Hiatus – der Spalt, der Bruch, die Kluft, die Differenz, die Öffnung – verläuft im Herzen aller Konsistenzen, Gewissheiten und Überzeugungen, das aber heißt im Herzen des Subjekts ... Subjekt ist, was eine Brücke über sich baut.“ – Marcus Steinweg⁴

„Das Mitleid ist ja doch das wichtigste und vielleicht das einzige Gesetz des Seins der ganzen Menschheit.“

„Um zu begreifen, muss man Herz haben!“ – Fjodor M. Dostojewski⁵

¹ Vattimo, G., Das Ende der Moderne, Stuttgart 1990, S. 150.

² Tillich, P., Participation and Knowledge, in: Adorno, Th. W., Dirks, W. (Hg.) Sociologica. Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd. I, Frankfurt a. M. 1955, S. (201–209) 206.

³ Trawny, P., Ins Wasser geschrieben. Philosophische Versuche über die Intimität, Berlin 2013, S. 106.

⁴ Steinweg, M., Inkonsistenzen, Berlin 2015, S. 80–81.

⁵ Dostojewski, F. M., Der Idiot, München Zürich (21. Aufl.) 1990, S. 355, 743.

Der neue Gebrauch einer alten Bildungsidee⁶

Der britische Schriftsteller Ian McEwan, plädierte unlängst dafür, „jede kleinste ernste und systematische Spekulation über die Welt“ zu bewahren oder aufzunehmen; es gebe auch den Wert der überholten Ideen.⁷ Die Rede vom „theologischen Herzen“ will auf das anthropologisch fundamentale Wissen um das Nichtobjektivierbare verweisen. Das Herz-Symbol meint Operativität, kein erkaltetes Herz⁸, sondern ein Herz im Vollzug; den Charakter der Herz-Aktivität gilt es mit dem geisteswissenschaftlichen Instrumentarium deutlich vernehmbar zu machen.

Das Herz kann als ein Ursymbol bezeichnet werden⁹, da es in so vielen Kulturen vorkommt und vor allem einen komplexen Bedeutungsraum bezeichnet. Und das Herz-Symbol haben wir immer schon verstanden; es bildet also den Ankerpunkt des Verstehens überhaupt. *Ein* Symbol verstehen heißt: die gesamte Symbolsprache verstehen. Es erlaubt uns nachzuvollziehen, wie Symbol-Sprache (hier durchaus in der weiten heideggerschen Bedeutung als „Haus des Seins“) insgesamt „funktioniert“. Im Folgenden geht es also nicht um eine blutige Mumifizierung eines Hohlmuskels/eines bloßen Organs, sondern das verstehende Hören eines lebendigen Pulsschlags, die Ausleuchtung der theologisch-pädagogischen Implikationen des Herz-Symbolraums. Herzpädagogik ist sich bewusst, mit verletzlichen Dialogpartnern befasst zu

⁶ Die gesamten Ausführungen des zweiten Kapitels haben ebenfalls einen innerschulischen Sitz im Leben, bei der Verabschiedung von Kollegen kommt man nicht umhin, das Eigentliche hervorzuheben, und hier treten dann die Kernelemente der herzlichen Pädagogik zu Tage.

⁷ McEwan, I., in: Brockman, J., *Welche wissenschaftliche Idee ist reif für den Ruhestand?*, Frankfurt a. M. 2016, S. 314–315. Ganz zu Beginn darf erwähnt werden, dass William Harveys ketzerisches Werk, „Anatomische Abhandlung über die Bewegung des Herzens und des Blutes bei Tieren“ (1628), erstmals ein Verständnismodell vom Herzen als Muskel und Pumpe präsentierte. Harvey war dem Geheimnis der Venenklappen auf der Spur, denen man bis dato keine Funktion zuweisen konnte. René Descartes, der Zeitgenosse und Kritiker Harveys, sah dagegen das Herz eher als einen Ofen, in dem das Blut aufgekocht und aufgeschäumt, mit Lebensgeistern angereichert wird. Harvey legte dagegen überzeugend dar, dass der Blutkreislauf geschlossen ist: Von der linken Herzkammer fließt das Blut zum großen Körperkreislauf, dann zurück in die rechte Herzkammer, um von dort in die Lunge und wieder zurück ins (linke) Herz zu fließen. Die kurze Abhandlung wird in ihrer Bedeutung für die Medizin mit dem kopernikanischen Nachweis des heliozentrischen Weltbildes verglichen, auch wenn ein Jahrhundert zuvor schon Michel Servet ähnliche Thesen vertrat; Servet wurde von der Inquisition angeklagt und Johannes Calvin sorgte 1553 dafür, dass er, da er zu widerrufen sich weigerte, verbrannt wurde. Calvin war offensichtlich anderer Auffassung als McEwan; vgl. Herles, W. (Hg.), *Bücher, die Geschichte machten*. Mit Texten von Rüdiger Mai, München 2007, S. 124–127.

⁸ Auf Wilhelm Hauffs Märchen „Das kalte Herz“ (über den Holländer-Michel und Peter Munk) bezieht sich ganz zentral Peter Winterhoff-Spurks Medienanalyse „Kalte Herzen. Wie das Fernsehen unseren Charakter ändert“ (Stuttgart (2. Aufl.) 2005), wonach die modernen Medien Gefühlskälte, ein Nichtverstehen konkret erlebter Emotionen provozieren.

⁹ Vgl. Boff, L., *Herzessache*. Warum uns die Vernunft allein nicht weiterbringt, Kevelaer 2016; Schipperges, H., *Die Welt des Herzens*. Sinnbild, Organ, Mitte des Menschen, Kevelaer 2017.

sein; belebende Herzensbildung ist das Ziel: Zum Stiften heilsamer Unruhe sind zunächst keine extrem-schockierenden Reanimationsstromstöße nötig. Das pädagogische Herz muss auf den Rhythmus der Umgebung achten. Der Takt der Irritation („Perturbation“ nach der systemischen Pädagogik) muss in der Schule für Schüler verkraftbar sein. Die Grenzen der Irritierbarkeit des Gegenübers mit Neuem oder Ungewöhnlichem müssen mitbedacht werden.

Auch in seiner Preisschrift „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ von 1784, die bekanntlich dafür plädiert, mit dem Selbstdenken ohne Leitung eines anderen zu beginnen und dies nicht länger aus Faulheit oder Feigheit bequem zu unterlassen, mahnt Kant Behutsamkeit und Vorsicht in Bildungsprozessen an.¹⁰ Aufklärung gelingt nur schwer aus eigener Kraft, wenn Vormünder den Eindruck vermitteln, die Schritte zur Selbstbefreiung/Autonomie seien zu gefährlich und müssten gemieden werden. Kant hält es dagegen für „unausbleiblich“, „dass ein Publikum sich selbst aufkläre“, „wenn man ihm nur die Freiheit gibt“.¹¹ Hierzu ist gleichfalls nötig, dass die Vormünder ihre Mündigkeit nicht verspielen, sich wach halten, selbst denken, also „den Probierstein der Wahrheit in sich selbst suchen“¹², und dann anderen dabei helfen, die selbstverschuldete Unmündigkeit zu verlassen oder zu beseitigen. Repressive Konstellationen sind nach Kant immer ein Indiz für Unaufgeklärtheit; ein Vorgesetzter oder Lehrer, der seine Stellung autoritär ausnutzt, gilt in der kantischen Einschätzung nicht als aufgeklärt, auch wenn er das noch so sehr von sich behauptet: Der Prozess der Aufklärung ist also alles andere als eine unempathische, verkopfte Angelegenheit, sondern vielmehr inkarnatorisch als Herzenssache zu verstehen. Ohne mitfühlende, synkordiale Inklusion des Gegenübers misslingt Aufklärung. Brüskierungen, Besserwisserei, Bloßstellungen der Defizienz von Schülern entstammen keinem aufklärerischen Bildungsprojekt.

Das Herz ist als Resonanzraum immer ein Organ der Leere, wobei seine leere Mitte nicht besetzt werden darf, wenn es aufnahmefähig bleiben will. Die Leere des Herzens lässt sich metaphorisch auch als einen elementaren Punkt des Nichtgesättigtseins und der elementaren Bewegtheit des Subjekts ausweisen. Das Verobjektivierungsverbot des Kategorischen Imperativs (der andere ist nie als Mittel, sondern immer als Selbstzweck zu behandeln) bedeutet bereits ein generelles Zutrittsverbot für übergriffige Pädagogen – vgl. R. Walsers Verdikt: „Niemand ist berechtigt, sich mir gegenüber so zu benehmen, als kennte er mich.“¹³

Fleischwerdung des Sinns bedeutet denn auch Dilatation, Weitung des Herzens. Von musikalischer Dilatation spricht der französische Philosoph Michel Serres, um die Durchdringung von

¹⁰ Kant, I., Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Kant, I., Denken wagen. Der Weg aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit, Stuttgart 2017, S. (7–16) 9.

¹¹ Ebd., S. 8.

¹² Kant, I., Was heißt: Sich im Denken orientieren? (1786), in: ebd., S. (17–36) 35.

¹³ Pilz, D., In träumender Ferne. Vor 60 Jahren ist der große Dichter Robert Walser gestorben. Eine Leseaufforderung, in: FR vom 25.12.2016, S. 37.

Raum und Zeit zu beschreiben.¹⁴ Das Herz ist fähig, sich von den Rhythmen seiner Umgebung beeinflussen zu lassen, sie zu übernehmen bzw. seinen Rhythmus nach außen zu übertragen. Serres sieht die Philosophie aus dem Geist der Musik entstehen: „Niemand unter uns ... kann leben, ohne eine inkorporierte Seele, ohne Musik in den gesprochenen Sätzen.“¹⁵ In seinem früheren Buch „Die Legende der Engel“ führte Serres bereits überzeugend aus, dass das Fleisch „der Gipfel der Abstraktion“ ist.¹⁶ Serres variiert inzwischen die inkarnatorische Ausrichtung der Bildung mit der elliptischen Formulierung: „Verkündigung: Das Wort wird Fleisch. Heimsuchung: Das Fleisch wird Wort.“¹⁷ Serres' Diktum lässt sich hier so deuten: Symbole können nicht rein kognitivistisch, abgespalten vom Lebensvollzug, Geltung beanspruchen. Ihre Wirkung weitet sich über das Sprachhandeln auf die menschlichen Lebenskonstellationen aus. In Abwandlung eines Kirchhoff-Satzes lässt sich sagen: „Es gibt keine harmlosen Symbole.“¹⁸ Die Rede vom „theologischen Herzen der Schule“ rechnet mit einem „performativ-gestischen Apriori“¹⁹, vor dem sich passende Regeln oder originelle Methoden immer als sekundär erweisen. – Und das Herz-Symbol bezeichnet demnach eine elementar inkludierende, sich öffnende Geste, die geeignet scheint, auf die Grundkonstellation der Pädagogik übertragen zu werden.

Willkommen im „Anatomiesaal“ – Zwei Corrigenda

Anatomische Studien bedingen bei Nietzsche immer Vivisektionen; daher ist nicht damit zu rechnen, dass einen Betrachter der Grusel überkommt, der sich in Konfrontation mit toten Körpern einstellt. Ein noch größerer Schauer ist allerdings zu erwarten, wenn man – wie auf alten Zeichnungen angedeutet – Marsyas zusieht, wie er seine von sich abgetrennte Haut betrachtet. – Marsyas wurde auf diese grausame Weise von Apoll dafür bestraft, dass er sich anmaßte, besser als dieser Flöte zu spielen.

Die hier angekündigte surreale Operation bringt ein Durchschreiten der vier Kammern des theologischen Herzens der Schule mit sich. Das theologische Herz der Schule scheint dabei so verletzlich-ungeschützt wie ein gerade entnommenes Organ. Die Wunde des offenen Herzens,

¹⁴ Serres, M., Musik, Berlin 2015, S. 147: „Die Musik, unsere leibliche Mutter, ist als lebendige, weltweite und wirkliche Physik Ausdruck und Imitation unseres universellen Hauses.“

¹⁵ Ebd., S. 162.

¹⁶ Serres, M., Die Legende der Engel, Frankfurt a. M. 1995, S. 257.

¹⁷ Ders., Musik, Berlin 2015, S. 116. Und ähnlich S. 158: „Das Fleisch wird zum Wort, das wiederum Fleisch wird. Das Wort wird Fleisch, das wieder Wort wird, und schließlich: Das Fleisch ist das Wort.“

¹⁸ Kirchhoff, B., Legenden um den eigenen Körper. Frankfurter Vorlesungen, Frankfurt a. M. 1995, S. 8: „Es gibt keine harmlosen Worte.“

¹⁹ Werntgen, C., Heidegger after Duchamp, Berlin 2016, S. 35ff.

die nicht geschlossen werden kann, schmerzt, wie auch der phänomenologische Erkenntnisweg alles andere als leicht oder einfach ist. Ein Kammerflimmern wird durchlitten. Dabei kommt es zur Konfrontation mit dem lacanschen „körperlosen Organ“, einem Organ ohne Kontext (vgl. das Herz Jesu). Wie Marsyas kommt der Leser nicht umhin, das Herz-Organ isoliert zu betrachten. Dekontextualisierungen, Dekompositionen, Herauslösungen von Elementen, Extrapolationen, charakterisieren seit Deleuze ein philosophisches Verfahren, das allerdings immer auch sein Gegenteil hervorruft: Rekontextualisierungen, also Neueingliederungen von Elementen in neue Kontexte, Assemblagen. Und so muss zu Beginn einschränkend bemerkt werden, dass in der Antike die Leber das Organ darstellt, das die Personmitte des Menschen repräsentiert, nicht das Herz. Der Theatermacher und Regisseur Philipp Ruch weist darauf hin, dass diese anthropologische Annahme auch noch für Shakespeare gilt: Hier wird die Leber als Zentrum des Menschen von Amor, der Liebe, oder Gefühlen überhaupt getroffen.²⁰ Die Rede von der „Leber der Schule“ weckte aber seltsame Assoziationen, die an die Trinkfestigkeit oder den Krankenstand von Lehrern denken lassen. – Die Regenerationsfähigkeit der Leber weist in eine andere Richtung und diverse verdrängte Thematiken sollen gleich zu Wort kommen. – Mit der Rede vom Herzen ist allerdings inzwischen auch ein ganzkörperliches Affiziertsein im Blick, ein körperlich-organisches Zentriertsein, mit dem „Stich ins Herz“ ein lebensgefährliches Verletztwerden angesprochen. Die Metaphorik vom Herzen als dem Wesenskern des Menschen ist uns sehr vertraut und so soll von einem „pädagogisch-theologischen Herzen“ die Rede sein und auf diese Weise ein spezifisches Klima der Menschlichkeit und Atmosphäre als einzig möglicher Lebens- und Lernraum favorisiert werden. Gegen die technokratischen Mächte der Schulevaluation und der fortschreitenden organisatorischen Perfektionierung soll hiermit die eigentlich pädagogische Arbeit betont werden, die die Schule immer schon ausgemacht hat und trotz der zunehmend rigideren Zugriffe des Optimierungsdispositivs auch immer prägen wird.

Ruchs Zentrum für Politische Schönheit wäre dringend nachzuzahlen und die Gründung eines „Instituts der (herz-)pädagogischen Ästhetik“ voranzutreiben. Ein solches Institut könnte monieren, dass angesichts der großen Irritationen nach dem sog. PISA-Schock und in den Diskussionen um Schulentwicklung den großen Konfessionen nichts anderes einfällt als Systemkonformität, und die Kritik der Ökonomisierung der Bildung und ihrer Verzweckung/Instrumentalisierung vorantreiben, eine Kritik der „Verbertelsmännlichung“ der Bildung (Verbreitung von Steuergruppen), des Bypassing (als Methode des Change-Managements). Das Institut könnte die Mutationen des Schulsystems spiegeln und die Konturen einer Bildungsreligion kritisch herausarbeiten, die als Ersatzreligion und religiöse Ideologie auftritt.

²⁰ Ruch, P., Mitten ins Herz. Der politische Philosoph und Theatermacher Philipp Ruch ist Leiter des Zentrums für politische Schönheit, das seit einem halben Jahrzehnt immer wieder für neue Aufregungen sorgt. Interview mit Arno Widmann, in: FR vom 10./11.10.2015, S. 32–33.

Man könnte auf diese Weise anmahnen, wenn es nicht möglich ist, den jesuanischen Auftrag, Salz zu sein, umzusetzen, man doch wenigstens versuchen sollte, Sand im Getriebe zu sein und zu bedenken, welchem Herren man dient und zu welchen Zwecken man sich instrumentalisieren lässt.

Mit dem unvermittelten Rekurs auf die überkommene Herz-Metaphorik, die überdies mit dem Herz-Jesu-Bild illustriert wird, eine pädagogische Abhandlung einzuleiten, kann jedoch nur bedeuten, sich schon mit dem ersten Kapitel ins Abseits zu katapultieren und nicht ernst genommen zu werden oder ein gleichgültiges Achselzucken zu ernten. Mit dem Kamikaze-Einstieg, der keineswegs nur als auffälliger Fauxpas Aufmerksamkeit heischen möchte, ist die Absicht verbunden, einen anderen, kritischen Blick von einer radikalen Außenposition auf das gegenwärtige Schulsystem zu gewinnen. Es geht natürlich nicht um eine Geste der Anbiederung an eine etablierte Religion, um einfache Schützenhilfe zur Neukatechisierung. Der Bezug auf das Christentum verfolgt keine konfessionalistische Strategie, sondern entspringt eher einer künstlerischen Intervention, einer Polemik, die einen emanzipatorischen Effekt hat – vergleichbar der Aktionskunst. Mit dem Herz Jesu ist vielmehr die untote Wirkung körperloser Organe angesprochen, die totale Fremdheit des Eigenen, die Eigendynamik dessen, was nicht auszulöschen ist, weil es zu eigenwillig ist: „Cor [nicht mehr: anima] semper christiana“ könnte es in Anlehnung an die Formulierung von Boethius heißen, wonach die Seele immer christlich ist. Die implizierte Theologie ist eine Theologie des Rests. Wichtig ist hier allerdings die Grundlogik des Christentums, die zugleich auch in der schulischen Pädagogik bestimmend erscheint: Dass das Verfemte, Ausgeschlossene über Gebühr neu geschätzt werden muss, ist eine Haltung, die Theologen wie Pädagogen bewegt oder antreiben sollte. Eine zweite Variation eines Theologoumenons „cor paedagogum [nicht mehr: theologum] facit“ liegt in Reichweite: Allein dieses Herz macht den Pädagogen, nicht das fleißig internalisierte oder souverän eingesetzte Methodenrepertoire, sondern die Begeisterung, eine zumindest für A. Bucher in der pädagogischen Wissenschaft wenig reflektierte „Kategorie“ oder Grundhaltung.²¹

Wie die Gestalt der eigentliche Gehalt des Kunstobjekts ist, die Oberfläche einen tieferen Sinn hat, das Medium die Botschaft ist (McLuhan), so muss auch im vorliegenden Projekt die Identität bzw. der enge Bezug von Form und Inhalt bestimmend sein: Das (offene) Herz firmiert zum eigentlichen Inhalt der Theologie wie der Pädagogik. Theologe- oder auch Lehrersein bedeuten so gesehen: ein offenes Herz haben – offen für andere – und bei der Wahl zwischen Mythisch-Metaphorischem und aktuellen Fetischen sich auf die Seite des Herz-Mythos zu stellen. Die Selbstmystifizierung des Systems wäre indes zu destruieren. Dem Herzen den Vorrang zu geben kann den Eindruck der Artifizialität erwecken: Ohne bereits das Verhältnis von Theologie

²¹ Vgl. auch Bucher, A. A., Ehrfurcht. Psychologie einer Studie, Ostfildern 2016.

und Pädagogik näher bestimmt zu haben, ist bereits provokant-skizzenhaft anzukündigen: Pädagogik erscheint als eine „théologie avant la lettre“ bzw. Theologie als eine „pédagogie maudite“²², beide „Disziplinen“ sind gleichermaßen von Form-Inhalt-Konfusionen fasziniert. Und das pädagogisch-theologische Herz ist ein „Kunst-Herz“, ein von ästhetischen Grundfragen affiziertes Herz.

Zur Argumentationsbahn der herzlichen Pädagogik – eine Skizze

„Wir haben eine neue Regel gefunden: leaken, leaken, leaken.“ – Laura Naumann²³

Auf den ersten Blick mag das Projekt einer theologischen Pädagogik antiquiert und merkwürdig aus der Zeit gefallen erscheinen. Schließlich ist die Religionsdidaktik etabliert und in einer komfortablen Nische institutionell fest verankert und beheimatet. Auch wenn sich religionspädagogische Herausforderungen regelmäßig im Ethik- und Deutschunterricht stellen und auch sonst in der Schule Grundfragen von Religion ständig aufkommen, wäre es müßig, ihre Wichtigkeit erneut zu dokumentieren oder ihre Bedeutung auszuweiten.

Die in den Kapiteln 3 bis 8 versammelten Gebrauchstexte aus dem Binnenbereich der Schule rechtfertigen den Titel „Schulische Innereien“; dass sie nicht skandalträchtigen Enthüllungen dienen, legt schon der zweite Teil des Titels nahe. Eine „herzliche“ Pädagogik versucht Kompromittierungen zu umgehen; ob Qualitätsmanagementprogramme im PISA-Schick dazu in der Lage sind, ist dagegen die Frage. Inwiefern Theologie zum Kern jeden pädagogischen Handelns gehört, ist eingehend in Kapitel 2.2 darzulegen. Gerade die Rede vom „theologischen Herzen der Schule“ bedarf eingehender Erläuterungen: Theologie meint hier ganz elementar das Immer-schon-Berührtsein mit Nichtmachbarem-Unverfügbarem, Nichtobjektivierbarem („religiös/göttlich imprägnierter Wirklichkeit“) herauszustellen. „Wer den Menschen schätzt, betreibt Theologie“²⁴. Zentral für den schulischen Alltag ist eine elementare/relationale Theologie: Nur in einem Klima, in dem die Aspekte von Leistung, Benotung und Kontrolle als sekundär zurückgedrängt oder durchbrochen werden, können sich Beziehungen entfalten und mündige Denkprozesse in Gang kommen. Ohne diesen elementaren Vertrauensvorschuss kann Schule nicht gelingen. Die bedingungslose Annahme des

²² Ähnliches sagte J. Hörisch bereits von der Beziehung zwischen Medientheorie und Theologie.

²³ Naumann, L., In einer Küche sitzen und neue, bessere Regeln finden, in: Schauspiel Frankfurt (Hg.), Programmankündigung Spielzeit 2017/18, Frankfurt 2017, S. 97f.

²⁴ Heidrich, Chr., Unmöglich und wunderbar in: ChrGeg Nr. 12/2015, S. 238. – Zu weiteren Erläuterungen vgl. Kap. 2.2 und 7.2.

Anderen steht am Beginn jeder (schulischen) Interaktion. (Dies wäre zugleich der säkulare Rumpf der christlichen Rechtfertigungslehre.) – Eine theologische Dimension ist immer schon mit der impliziten Überschreitung der Ding-Perspektive und den Unbedingtheitsdimensionen menschlicher Intersubjektivität angesprochen. Es lässt sich sagen: Verfolgt ein Lehrer einen extremen Leistungsstandpunkt, verabsolutiert er die Objektivierungsperspektive, so vertritt er auch eine „Theologie“, gleichfalls einen merkwürdigen Leistungs-Fetischismus, der den Vollzug wirklicher Transzendenz unmöglich macht sowie die Leere der symbolischen Ordnung und – Psychoanalytiker würden ergänzen – das Fehlen des Garanten der symbolischen Ordnung verkennt/leugnet.

Die herzliche Pädagogik, die zugleich eine implizite Theologie bedingt, verfolgt einen universalistischen Ansatz. Auch wenn sie auf christliche Metaphern und Mythologeme zurückgreift – sie müsste das nicht, aber das macht alles anschaulicher –, will sie Beziehungsdimensionen herausstellen, die den Kern jedes mitmenschlichen Miteinanders als unvernutzbar-unverfügbar, nichtmachbar-geschenkhaft oder auch als traumatisch-irritierend-akhaft ausweist. Das theologische Herz kann in einem präzisen Sinn umrissen und konturiert werden. (Dass diese implizite Wirkung christlicher Metaphern eine zeitgemäße Form der Wirkmächtigkeit des Christentums ist, entspricht seiner kenotischen, inkarnatorischen Dimension; die Sensibilität für das Implizite wird als eine legitime und lebendige Form von Christsein verstanden; es ist nicht als Verwässerung abzutun, eher als Konkretisierung von Tradition. Diesen Aspekt gilt es u. a. in Kapitel 4 und 7 zu verdeutlichen.)

Das Projekt einer Kritik der Institution und ihrer Ideologien kann gerade dann gelingen, wenn es nicht aus einem funktionalistischen Blickwinkel argumentiert und als Teil des Optimierungsdispositivs operiert. Dass ein befreiungsphilosophisches oder -theologisches Anliegen und ein deutlich systemkritischer Impetus die herzliche Pädagogik antreiben, belegen die Ausführungen zur Referendarausbildung, unter der viele, wenn nicht gar alle Lehramtskandidaten litten und leiden (Kap. 3.1): Kein Akteur des Schulsystems darf dazu angeleitet werden, sich für die symbolische Ordnung Schule zu opfern oder zu instrumentalisieren. Es gibt keinen großen Anderen, keinen Garanten der Ordnung. Dieser „Gottesfunktion“ von Systemen, dem Ausbilden von Mechanismen der Überich-Unterdrückung, in denen man von Ideal-Perspektiven beobachtet wird, gilt die theologische Kritik. Der Dienst- oder Treuegedanke mündet häufig in ein Sich-Verbrauchen für die Institution; der Blick auf die Leere der Ordnung und ihre obszöne perfektionistische Unterseite führt zum notwendigen Ikonoklasmus, zu einem Sturz der „falschen Götter“, einer theologischen wie pädagogischen Ideologiekritik. Schon in der psychoanalytischen Kur ist es gemäß Žižek am schwersten, die Nichtexistenz des großen Anderen auszuhalten.

Die Abfolge der Kapitel entspricht im Wesentlichen der Chronologie ihrer Entstehung. Hintergrund und Anlass zur Kommentierung der gymnasialen „Lehrergrundausbildung“ waren

Berichte von Freunden, die unter dem System sehr gelitten haben, als der Autor noch nicht im Schuldienst war. Die Schilderungen konnten später um eigene Anschauungen ergänzt werden. Mit den im dritten Kapitel versammelten Texten wurden unterschiedliche Adressatengruppen angesprochen: Auf Kapitel 3.1, das sich als Trostschrift an betroffene Kollegen wendet, folgt eine Reihe von Texten, die Schüler adressieren. Mit der kurzen Betrachtung über das Spicken wurden Schüler um Reaktionen gebeten, die hier nicht en détail wiedergegeben sind. Zuweilen gaben die Schüler zu bedenken, dass sie sich nicht mehr so recht über Noten freuen könnten, die wesentlich erspickt sind. – Eine Kommentierung der Intervention findet sich im Abspann des Kapitels.

Ausgehend von der häufig gestellten Frage „Sie glauben doch an Gott?“ – insbesondere von muslimischen SchülerInnen, die im Ethikunterricht eine klare Einordnung ihres Lehrers intendierten und eine eindeutige Positionierung erwarteten – hat sich eine längere Antwort entwickelt, die im Oberstufenunterricht verschickt und zur Diskussion gestellt wird (4.1). Die Frage ist zunächst als Ausdruck einer Suche nach Vergewisserung eines Vertrauensfundaments zu interpretieren. – Der Text sollte aufgrund seiner Länge die Fragenden keineswegs abschrecken, wohl aber verdeutlichen, dass die Frage nur sinnvoll diskutiert werden kann, wenn sie auf ihre komplexen Lösungssuggestionen, ihre verfängliche Perspektivität hin ausgeleuchtet wird. Nur auf dem paradoxen, ikonoklastischen Hintergrund der Aussage Bonhoeffers „Einen Gott, den ‚es gibt‘, gibt es nicht“ scheint eine Antwort möglich zu sein: Theologische Positionen – und Gleiches gilt für die pädagogische Ausgangssituation, das ist ihr gemeinsames Fundament und ihre Verwobenheit – bedürfen einer Kritik; das Verobjektivierungs-, Fixierungs- und Sicherheitsbedürfnis bedarf dringend der Revision. Der Traktat „Religion ohne Religion“ wird sekundiert von einer Ergänzung; die interkulturellen Optionen, Fragen der Hybridisierung erforderten seine Ausweitung (4.4). Ebenso runden eine kurze Auto-Meditation (4.2), eine Reflexion über den Mobilisierungskult und den Fetisch Auto, sowie die Soteriologie von Tom Tykwars „Heaven“ (4.3) das Kapitel ab.

In Kapitel 5 sind Beiträge zur Adventszeit und zu Weihnachten gesammelt. – Die Symbolik des Fests eignet sich sehr gut zur Explikation des herzpädagogischen Gedankens. – Das Kapitel beginnt mit einer humoristischen Abhandlung über das Ohr als weihnachtlich gestimmten Körperteil. Der Text war Gegenstand einer Präsentation im Rahmen einer kollegium-internen Weihnachtsfeier, es handelt sich um eher wohlige, unbekümmert-unseriöse Ausführungen, die auch als Präliminaria zu religionsphilosophischen Grundüberlegungen dienen können und die Grenze von Gläubigen und Ungläubigen aufweichen. Drei weitere Weihnachtspräsentationen, Herz-Kunst-Projekte, werden vorgestellt: ein Zitatbaum, ein alternativer Weihnachtsbaum sowie eine Krippe. Weihnachten wird in einer nicht leicht adaptierbaren Form entmythologisiert. Dass sich das Weihnachtsfest für eine theologische Intervention an Schulen anbietet, soll in der kurzen Umschreibung der Projekte deutlich werden. Die Einführung in christliche Essentials

oder säkulare Versionen davon kann weiter konkretisiert werden. Die Weihnachtsinstallationen werden als „Passage“ unter der Rubrik „Kammerflimmern“ vorgestellt. Der Diskurs begibt sich hier auf künstlerisch-ästhetische Abwege, die die religionstheoretischen Abhandlungen intermittieren.

Während das Ohrprojekt zu Beginn einer Anstellung an einer neuen Schule abgefasst wurde, wendet sich der Hauntology-Beitrag (5.4) offen und klar gegen den Unsinn von externen Controllern, die den Geist der Schule fassen/fixieren wollen. Den Kontext dieses Beitrags bilden eine damals virulente Leitbild-Diskussion und externe Experten-Voten, die im Bannkreis der Verobjektivierung und Standardisierung verbleiben. Goethes Aussagen zum Thema Geist/Geister werden dekontextualisiert und in eine Ghostbuster-Geschichte eingefügt. Es kann leicht dargelegt werden, wie sehr die philosophische/kulturwissenschaftliche Geist-Thematik die Qualitätsmanagement-Programmatik immer schon ad absurdum führt.

Es folgen in Kapitel 6 acht Abiturreden, zum Teil im „Director’s Cut“-Format, in der Abfolge der Abiturfeiern der letzten Jahre. Die Abiturienten haben jeweils um einen Redebeitrag gebeten. Der Adressatenkreis der Texte erweitert sich hier erneut; bei den Abschlussfeiern sind ja auch Eltern und Anverwandte der Schüler anwesend. Das feste Zeitarrangement der Feiern erfordert immer schmerzhaft Kürzungen, die in der gedruckten Version unterbleiben können. Abiturreden bleiben auch in ihrer gedruckten Form Teil der schulischen Inszenierung, des festlichen Ritus einer finalen Selbstzelebrierung. Es ist klar, dass sich neben den Schülern natürlich auch die Schule feiert. Die Reden wollten aber keine bloßen Sonntagsreden sein, der Abschlussball wurde vielmehr als Gelegenheit begriffen, einen letzten schulischen Bildungsbeitrag zu lancieren. Abiturienten, die zuvor schon etwas Abstand zur Schule gewonnen haben, sind auch an ihrem Abschlussabend für ungewöhnliche oder komplexere Gedankengänge offen. Der Autor hatte schon zu Studienzeiten eine pädagogische Hausarbeit mit dem pathetischen Titel „Schule vom Zwang zur Freiheit“ verfasst, ohne der Illusion zu erliegen, dass die Theorieansätze umgesetzt würden oder Schüler davor zu bewahren wären, sich ein allzu starres Weltbild anzueignen und den schulischen Sicherheitsrahmen mit der Ordnung der Dinge zu verwechseln. Die Beiträge in Kapitel 6 sind aber von dem Impetus getragen, die Weite des Bildungshorizonts aufzuweisen und vielfache Denkmöglichkeiten aufzuzeigen, die sich an Lebenssituationen entzünden und diese neu perspektivieren.

Das vorletzte Kapitel zielt auf eine zeitanalytische oder philosophische Einordnung schulischer Phänomene. In Kapitel 7.1 wird das Qualitätsmanagement als Reglement eines Überich-Perfektionismus und Spielart einer zu dumpfen fetischistischen Bildungsleistungs-Religion kritisiert. Danach soll unter 7.2 nochmals das Verhältnis von Theologie und Pädagogik bestimmt, die Nähe von beiden beschrieben werden, die zuvor schon unter 2.2 eher emphatisch beschworen wurde. Auch hier ist die Annahme leitend, dass in der heutigen Schulsituation nicht so sehr der Rekurs auf Verordnungen, Qualitätsreferenzrahmen oder pädagogische Modelle helfen,

sondern philosophische Theorie, kulturtheoretische Überlegungen, die durch unerschrockene Beobachtungen irritieren und zu weiteren ungewöhnlichen, befremdlichen Gedanken anleiten; alle pädagogischen Neuansätze werden sich hieraus ergeben.

Ivan Illich fordert in seinem letzten Dialogband eine Besinnung auf das Vernakuläre, das Hausgemachte; die Beiträge versuchen diesem Aufruf zu folgen. Im Herzbeutel-Anhang (Kapitel 8) finden sich ein Entwurf zu einem alternativen Leitbild, zwei kleine Redebeiträge sowie eine kurze „herzpädagogische Rezeptur“. Die dort geäußerten Gedanken spiegeln das zuvor entwickelte herzpädagogische Projekt in programmatischer Weise. Ein Nachwort schließt den herzpädagogischen Einblick ab.

Die Unabweisbarkeit des Innen – Zur Eigenart des Ein-Blicks

„Falls wie Heraklit schrieb, ‚der Blitz das Universum hervorbringt‘, können wir vielleicht sagen, dass die Wunde den Menschen hervorbringt.“ – Edmond Jabès²⁵

„Everything is inside.“ – Subodh Gupta²⁶

Innereien in Augenschein zu nehmen, mag im vegetarisch-vegane Auge Abwehrreaktionen erzeugen.²⁷ Innereien kommen bei Autopsien, bei anatomisch-pathologischen Untersuchungen zum Vorschein. Wie die etruskische Leber oder ähnliche antike Artefakte verdeutlichen, nahm die kultische Wahrsagerei von der Beschau der Innereien ihren Ausgang. Haruspices versuchten sich ausgehend von dem Blick in Tiereingeweide ein Bild von der Zukunft zu machen. Die Wiener Aktionskunst, Hermann Nitschs Orgienmysterien-Theater und besonders Günter Brus' öffentliche Selbstverletzungen, schreckten seinerzeit viele ab. Endoskopien, die etwa bei Medienkunst-Projekten Stelarc's vorkommen und dann die Opazität der Körper aufheben und transparent machen wollen, setzen inzwischen bildgebende Verfahren und das Internet ein.²⁸ Die dargebotenen Verschiebungen der Grenze von Öffentlich und Privat bieten das Reale aber in einer gezähmten Gestalt. Der Betrachter gewöhnt sich daran ...

²⁵ Jabès, E., Verlangen nach einem Beginn, Entsetzen vor einem einzigen Ende, Stuttgart 1992, S. 19.

²⁶ Ausstellungsmotto im MMK Frankfurt 2015.

²⁷ Vor allem wenn man bedenkt, dass in Limburg schon das Glockenspiel „Fuchs, du hast die Gans gestohlen“ den Unmut einer Veganerin so groß hat werden lassen, dass sie den Bürgermeister zum Aussetzen des Kinderliedes brachte (Eckenfels, C., „Nichtveganes Kinderlied“ getilgt. Limburger Glockenspiel jetzt ohne „Fuchs, du hast die Gans gestohlen“, aus: FR vom 11./12.2.2017, S. F19).

²⁸ Ferraris, M., Die Ästhetik des Anorganischen, Wien 2001, ist hiervon auch berührt.

Der Begriff „Innereien“ behält einen seltsam unappetitlichen Klang. Žižeks Warnung scheint daher angebracht, dass der, der die Wahrheit nahe zu betrachten und zu verfolgen beabsichtigt, erfährt, wie sich hier Erhabenes in Banales und Ekliges verwandelt. Andererseits zeigt sich in Konfrontation mit dem Innen die Fremdheit des Eigenen, seine Extimität. Das Fremde ist nicht nur außen zu vermuten, das ist bereits eine Projektion; der Blick nach innen erschließt vielmehr einen „fremden Kontinent“, der nicht angeeignet werden kann.

a. Der Blick nach innen entdeckt ein dezentriertes Subjekt, das seine Fremdheit mit sich kaum verbergen kann. (Die subjekttheoretischen Thesen Žižeks werden später noch ausgeführt.) Zur Unabweisbarkeit des Innen gehört aber auch die Einsicht, dass der Mensch sich immer in Innen-Konstellationen aufhält, dass er überlebensnotwendig Bergungssphären braucht. In seiner Sphärologie legt Sloterdijk überzeugend dar, dass den Menschen nicht der existenzphilosophische heroische Ausstand ins Nichts, das einzelkämpferische Heroentum des einsamen, von anderen isolierten Individuums kennzeichnet, sondern primär das Verwobensein mit anderen. Das Verlassen und der Verlust von Bergungssphären führen zu einem Sich-Einnisten in andere „haltende Umgebungen“. Die Irritation beim Wechsel der „Behaglichkeitszonen“ führt zu Krisen. Zur Morphologie der Innenräume, die der Mensch bewohnt, gehört, dass sie Klimasphären, Biotope mit je eigenen Bindungsmöglichkeiten, darstellen und als Teil des Ichs erlebt werden.

Ernst Bloch spricht ebenfalls bereits davon, dass das Innen dunkel ist; das, worin ich eingebunden bin, ist mir nicht in gleicher Weise verfügbar.²⁹ Hermeneutik zielt unter anderem auf die Explikation des Vorverständnisses, eine Reflexivierung des Inseins, um gerade den implizit-wirkmächtigen Strukturen nicht zu erliegen. – Die Aufklärung über die Binnenstruktur der Existenz verweist auf surreale Räume und Situationen; das Subjekt erweist sich selbst als ein leerer Resonanzraum, der sich vielfach hysterisieren lässt; der Eigenstand des Subjekts ist nicht so mächtig; es scheint zunehmend fragil und sozialpflichtig.

Theologische Aufklärung beinhaltet, die Existenz des großen Anderen der Ordnung zu hinterfragen, ihren Totpunkt nicht zu ignorieren, d. h. ihr Nichtfunktionieren nicht weiter durch eigene Opfer zu kaschieren und so zu einer Perpetuierung beizutragen. (An Gott glauben heißt nicht an das Sein oder an die Ordnung glauben.) Das Projekt des Sturzes von hohlen Götzen ist theologischerseits nur zu begrüßen. So mag hinter der progredienten Ungläubigkeit gegenüber Noten, der Institution und dem großen Anderen der Institution das klarere hervortreten, was verdient, Gegenstand des Vertrauens oder Glaubens zu sein. Žižek würde vermuten, dass hinter zynischen Überlegenheitsgesten eine tiefe Bindung an die Ordnung steht: Die Ordnung darf sich für den Zyniker nicht ändern. Man braucht sie zur Selbstprofilierung.

²⁹ Bloch, E., Tübinger Einleitung in die Philosophie, Frankfurt a. M. (1. Aufl.) 1996, S. 13: „Ich bin. Aber ich habe mich nicht. Darum werden wir erst. Das Bin ist innen. Alles Innen ist an sich dunkel ...“

Žižek schlägt vor, man sollte sich also in Zeiten der „Vielgläuberei“ monotheistisch auf das Wesentliche konzentrieren. Er ist der Auffassung, dass nur Theologen und Analytiker, die, die sich einer psychoanalytischen Kur unterzogen haben, die Nichtexistenz des großen Anderen aushalten. Zynismus ist also keine Lösung, ebenso nicht die Flucht in Fetischismen:

Es gilt also einer probaten und häufig praktizierten fetischistischen Aufspaltung im Sinne von „Ich weiß ja, aber trotzdem ...“, „Es scheint zwar alles irrsinnig, es muss aber doch weitergehen“ entgegenzutreten. Žižek macht diesen Mechanismus als das aus, was unseren Alltag vollends bestimmt. Er kritisiert die Öko-Schizo-Haltung „ich weiß ja, dass es das Klima erwärmt, aber ich fahre trotzdem“. Der Fetischist geht davon aus, dass die Dinge in Eigenregie in Ordnung kommen – ganz ohne Beteiligung des Subjekts.

Die mitmenschlichen Vertrauensmomente, Sensibilität hinsichtlich der Spur des Anderen und der Frage nach der unmöglichen Gerechtigkeit oder der Möglichkeit von politisch-religiösen Akten sind theologische Themen jenseits des Projekts einer Zeitdiagnose und Ideologiekritik.

b. Innereien von Institutionen sind uns fremd, wenn sie von dem gut verdeckten Binnenbereich nach außen hervorgeholt werden. Der veränderte Blickwinkel auf die Dinge kann schon als unerlaubter Einblick in das Geheimnis der Organisation empfunden werden.

Auf diese Weise erscheint die Schule seltsam vielschichtig und polyphon, wenn ihre Organisationsebenen näher unter die Lupe genommen oder nur gleichzeitig nebeneinander gestellt werden: Die Arbeit in der Klasse ist nur eine Dimension des Lehrerberufs, der Lehrer partizipiert aber auch an der Politik der Schulverwaltung über Entscheidungen in Gesamtkonferenzen, deren Tragweite er zuweilen nur schwer abschätzen kann. Die interessanten sozialen Prozesse und Psychodynamiken des Lehrerzimmers oder am Rande von Konferenzen können hier nicht im Einzelnen analysiert werden. Die Mechanismen des Sozialen im Lehrerzimmer, die obszöne Unterseite der Organisation, ihr eigenwilliges Genießen, werden bereits in Lehrerromanen, etwa von Hermann Burger sowie Markus Orths, oder Filmen wie „If“ (Lindsay Anderson, 1968) und „Der Wald vor lauter Bäumen“ (Maren Ade, 2005) thematisiert.³⁰ Man darf hier der treffenden Einschätzung Žižeks folgen, dass Begegnungen mit dem Realen fiktionalisiert werden müssen, um ertragen werden zu können. In Fiktionen müssen die Spuren oder nach Žižek der harte Kern des Realen gesucht werden. Es ist also zu bezweifeln, ob ein Lehrerzimmer-Report oder ein „Tagebuch eines pädagogischen Professionellen“ ohne Schutz des literarischen Genres auskommen kann. Unter dem Siegel der beamtlichen Schweigepflicht müssen ohnehin Dienstgeheimnisse oder vertrauliche Konferenzinterna in einem Raum verbleiben, der der Öffentlichkeit unzugänglich ist. Der Ruf nach einer Wikileaks-Bildung, einem

³⁰ Vgl. Burger, H., Schilten, Schulbericht zuhanden der Inspektorenkonferenz, Zürich Frankfurt 1976; Orths, M., Lehrerzimmer, Frankfurt a. M. 2003. Oder auch: Kempowski, W., Unser Herr Böckelmann, Hamburg 1979; Apel, F., Das Buch Fritze, Frankfurt a. M. 2003.

Dossier mit Enthüllungsgeschichten, wird daher nicht so schnell verhallen. (Die vorliegende Veröffentlichung von Texten für Schüler oder öffentlichen Redebeiträgen begnügt sich damit, systemische Funktionsweisen zu analysieren; die konkrete Situation an bestimmten Schulen steht nicht im Fokus. Es geht in der Notion Kants um den „öffentlichen Gebrauch der Vernunft“.)

Als eine „unheilige“ Innerei und als in jeder Hinsicht sehr belastend und deformierend wird das Referendariat empfunden. Die Arbeit an dem Kapitel über das Referendariat entstand schon vor fünfzehn Jahren in einer Zeit, als lediglich Berichte über Ungerechtigkeiten, Unmutsäußerungen von Freunden den Autor aufwühlten. Die Unkultur des Verschweigens und bloßen Durchhaltens sollte deutlich gemacht werden. Es ist davon auszugehen, dass sich unterdessen an den Strukturen oder dem Leiden der Referendare nichts Wesentliches geändert hat. Referendariat und Lehrerausbildung warten immer noch auf eine umfassende Kritik, die tatsächlich aus der Sicht der Betroffenen/Leidtragenden argumentiert. Dass in der Lehrerausbildung extreme Belastungen auftreten und zum Teil absurde Verstellungen vonnöten erscheinen, spricht nicht für den Berufsstand. Die Art und Weise, wie sich die Berufsgruppe reproduziert oder ihren Nachwuchs regeneriert, erscheint schon so überholt, dass gegenwärtige kleinere Umstrukturierungen wie Leichenfledderei erscheinen. Es erinnert viel an Brechts „Legende vom toten Soldaten“, der nachts aus dem Grab geholt und zum Marschieren gebracht wird, nachdem mit dem Weihrauch des Pfarrers der Verwesungsgeruch notdürftig übertüncht und mit viel Tamtam der Tauglichkeitsbescheid überbracht wurde. In ähnlicher Weise schreitet das Referendariat munter voran und jeder, der Lehrer werden will, lässt es über sich ergehen, unterzieht sich überkommenen Ausbildungsriten, einem beamtlichen Selektionsmechanismus und Drillvorgang, der Angst generiert, mündige Offenheit als ungeschickt erscheinen lässt und nicht selten die Grenzen des persönlichen psychisch und physisch Erträglichen überschreitet. Der Lehrer spielt in Lehrproben den positiven und ideenreichen zugewandten Lehrer, wobei er selbst energieelos und ausgepowert nichts mehr bräuchte als endlich ein paar Stunden Ruhe. Statt einer Aussicht auf eine Stellenzusage bleibt die Ungewissheit der Bewährung, der extreme Erfolgsdruck in einem endlos erscheinenden Lehrproben-Marathon. Man kann fragen, ob das Bewusstsein für die fraglos große Verantwortung Schülern gegenüber auf diese Weise „gebildet“ werden muss.

Das Buch ist den Renegaten des Schulsystems gewidmet, den unbekanntem Kolleginnen und Kollegen, die immer schon an der Sinnhaftigkeit der Institution gezweifelt und an deren Auswahlmechanismen gelitten haben.

Andere Institutionen kennen auf der Unterseite ihrer offiziellen Selbstdarstellung Selbsterniedrigungsrituale; bei der Bundeswehr wurden Ekelrituale bekannt. Davon ist man im Bereich der Schule zum Glück weit entfernt. In dem Dokumentarfilm „Master of the Universe“ von Marc Bauder (2013) berichtet der Ex-Banker Rainer Voss von quasi-militärischen, hierarchischen Strukturen in der Bank, vom Austesten der Belastbarkeit; so wird unterschieden, ob man One-Nighter oder schon Two-Nighter ist, also die entsprechenden Nächte durchgearbeitet

hat. Eine ähnliche Form der Selbstausschöpfung scheint in der Schule praktiziert zu werden; Kollegen korrigieren ihre gesamten Herbst-, Weihnachts- oder Osterferien hindurch Klausuren; und das schon über Jahre hin. Überlastungsanzeigen zu formulieren – der Beamte hat eigentlich die Pflicht dazu, Überlastungen zu melden –, wird erst dem empfohlen, der lebenszeitverbeamtet ist: Die Selbstausschöpfung, die schon in der Ausbildung gefordert wird, hat damit auch einen festen Platz im Schattenleben der Institution. In Lehrproben darf man sich nach der Stunde immer auch selbst kritisieren und schuldig bekennen. Die Kritik im Nachhinein von Beobachterseite, die es immer besser weiß und im Nachhinein den richtigen, besseren Weg weist, dabei mitunter auch Persönlichkeitsdefizite ausmacht, ist nicht selten von Referendaren als deplatziert-übergriffig erlebt oder als gemein bezeichnet worden. Derartige Situationen können nur als Falle erlebt werden, der man nicht entkommt, wenn man sich nicht nach zaghaften Versuchen der Selbstverteidigung reuig an die Brust schlägt und der übermächtigen Kritik zustimmt (vgl. Kap. 3.1). Der Dokumentarfilm über drei Referendare „Zwischen den Stühlen“ von Jakob Schmidt von 2016 stellt die Rahmenvorgaben der Lehrerbildung nicht deutlich genug in Frage. Die Kritik am Referendariat, wie sie hier abgedruckt ist, wurde von einigen Referendaren als zu wenig radikal oder zu harmlos eingestuft. Sie forderten, das Ausmaß der Abhängigkeit von seinem Fachleiter mit drastischeren Vokabeln zu beschreiben und noch deutlicher zu zeigen, wie tief hier die Systemperspektive in das Referendar-Herz eingesenkt werden soll. „Freut euch, wenn eure Ausbildung freundlicher war“, wäre eine Kommentierung gegenüber denen, die anderes berichten können, frei nach dem Leitwort aus Tilmann Mosers „Gottesvergiftung“. Es scheint eine Systemeigenschaft von Schule zu sein, durch ihre behördlichen Vorgänge und offiziellen Riten ein Grundgefühl extremen Ausgeliefertseins bei allen Beteiligten auszulösen. Der Bruch zu dem ansonsten pädagogisch-vermittelnden Grundton, der Umschlag in eine anstattliche Ermittlungssituation, ist jederzeit möglich. Gerade da Kafka ein so zentrales Thema im Deutsch-Unterricht darstellt, steht das Erfordernis im Raum, auch an den durch die schulische Organisation im Individuum ausgelösten Traumata nicht vorbeizusehen und sie angemessen zur Sprache zu bringen. – Wie noch häufiger deutlich wird, gehen von brisanten Lehrinhalten die entscheidenden kritischen Fragen an die institutionalisierte Form der Vermittlung und den Rahmen der Schulorganisation aus.

c. Das Projekt, das zwischen Theologie und Pädagogik changiert, fühlt sich den philosophischen Gewährsleuten verpflichtet, die eine theologisch begründete Erkenntnis- oder Gesellschaftsproblematik beschreiben. Adorno meint etwa, dass nur auf dem Hintergrund der Erlösungshoffnung Erkennen möglich ist. Für ihn ist Erkennen ohnehin die Liebe zum Unterdrückten Besonderen.³¹ Aber auch die Werke von Žižek, Lévinas oder Latour bilden

³¹ Adorno, Th. W., *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. GS 4, Frankfurt a. M. 1997, S. 283 (Nr. 153). Für Adorno bedeutet Erkennen: die Dinge im Lichte der Erlösung sehen, in

zentrale Referenzpunkte. Schulische Pädagogik muss, wenn sie nicht neutrale Systemkälte reproduzieren will, empathisch die Rollenklischees hintergehen oder zu brechen versuchen. Die Äußerungen der Schüler oder auch der Kollegen sind in bestmöglicher Weise und in der Art aufzufassen, die den Adressaten am ehesten infrage stellt. – Konferenzen könnten vielfach offener und entkrampfter ablaufen, wenn man die hermeneutische Regel sich zu eigen machte, die sich bereits in den ignatischen Exerzitien findet.³²

Auf alle Fälle ist, wie Walter Benjamin in seinen Geschichtsthesen meinte, die Tradition den Konformisten zu entreißen, die sich ihrer bemächtigen wollen und eine Überlieferung unmöglich machen, die auch ihr provokantes Potential und ihre Vielfalt und Brüchigkeit thematisiert.

Für Lévinas kann Pädagogik nur als Begegnung verstanden werden, in der die Spur des Unendlichen vom Gesicht des anderen gelernt wird. Der höchste Lerngegenstand ist also die Sensibilität für das Gegenüber, eine fortgesetzte Fähigkeit zur Empathie, die sich nicht durch Sachzwang-Argumente oder Systemnotwendigkeiten einschränken lässt. Der Konflikt zwischen Pädagogik und Verwaltung ist also vorprogrammiert oder schon vorentschieden. Die Option ist klar, die unmögliche Wette der Pädagogik gilt nach wie vor. Die theologisch dimensionierte Thematik der Inklusion des Ausgeschlossenen, Verfemten, Randständigen, Beiseite-Gelegten ist pädagogisch immer neu einzulösen.

d. Innereien werden hier als zunächst unverdauliches Nebenprodukt eines Sektionsvorgangs oder einer Schlachtung vorgestellt, sie können nicht ohne Weiteres verzehrt werden und bedürfen einer speziellen Aufbereitung. Auch „schulische Innereien“ werden nur von hartgesottene Lesern verkostet. Die Anleitung zur morphologischen Bestimmung des Gerichts oder auch zur philosophischen Einordnung der Materie erhält man möglicherweise bei Roland Barthes, der über das Roastbeef, den Verzehr von rohem Fleisch als Nationalgericht der Franzosen in den „Mythen des Alltags“ sinniert.³³

Im Folgenden geht es um die zuweilen unangenehme Beschau der Innenwelt des Lehrbetriebs. Hierzu ist kein spektakuläres oder eventhaftes Öffnen der Bauchdecke nötig; kein brutaler Eingriff beabsichtigt das Herausquellen der Gedärme. – Schmerzlose, öffentliche Endoskopien des Verdauungstraktes des medizinischen Lehrkörpers sollten bereits zu einer Entskandalisierung der endoskopischen Untersuchungsmethode beitragen, kulturelle Behandlungstabus aufbrechen. – Der hier vorgeschlagene nähere Blick in das Innenleben der schulischen Institution und ihrer Rituale ist auch deshalb undramatischer, da etwa bei näherer

ihrer Erlösungsbedürftigkeit. Žižek folgt dieser Intuition.

³² Ignatius von Loyola, Geistliche Übungen, Regensburg (2. Aufl.) 2008, S. 37, Nr. 22: „Dass jeder ... bereitwilliger sein muss, die Aussage seines Nächsten zu retten, als sie zu verurteilen, und wenn er sie nicht retten kann, erkundige er sich, wie jener sie versteht. ... und versteht jener sie schlecht, so verbessere er ihn mit Liebe.“

³³ Barthes, R., Mythen des Alltags, Frankfurt a. M. (16. Aufl.) 1994, S. 36–38.

Betrachtung offizieller Abiturreden deutlich wird, wie viel Pathos die Schule braucht, wie viel Theologie in den Schulprogrammen schlummert.

Das hier vorgeschlagene phänomenologische Unternehmen folgte aber einem frommen, utopischen Wunsch, wenn es hoffte, seinem Untersuchungsgegenstand nicht wehzutun und schon bei der Untersuchung kurativ eingreifen zu können. Neukontextualisierungen sind den Lesern längst durch systemisch-konstruktivistische Betrachtungen vertraut, wo sie Veränderungen einleiten wollen; in systemischer Beratung von Institutionen soll dies ja gerade auch mit Großgruppen passieren. Diese Verfahren der Deterritorialisierung/Kontextualisierung können natürlich auch im Raum der deleuzianischen Schizoanalyse geschehen, die keine einfachen Problemverschreibungen vornimmt, sondern stärker mit dem Wahnsinn und Abgrund der Systeme konfrontiert. Deleuze bietet eine Anleitung zur verstärkten Devianz, nicht zur gefälligen Reform; Žižek bemerkt, dass dessen Theorien längst vom israelischen Geheimdienst benutzt werden, um den palästinensischen Widerstand zu brechen.³⁴ – Es zeigt sich auch an anderen Beispielen, dass Neuerungen – oder Veränderungsvorschläge bereits – häufig negativ wirken; und so ist nach Žižek zu erwägen, ob Aktionismen bestehende Machtkonstellationen eher zementieren als abbauen. Es ist demnach in Bezug auf die Verhältnisse im Referendariat damit zu rechnen, dass das System die Strukturen seiner Herrschaftsausübung schneller verfeinert, als es zu einer Depotenzierung gezwungen werden kann. Man muss die Rieseninstallation von Thomas Feuerstein „Manna-Maschine III“, eine Anlage, die über mehrere Räume und Stockwerke hinweg Flüssigkeiten leitet, Schleim produziert und in Dosen im Kühlschrank verstaut, und seine „Psychoprosä“³⁵ in Augenschein genommen haben, um die Selbststabilisierungstendenzen eines großen Systemmechanismus zu begreifen. Mit seiner Aussage, dass das Sein Schleim sei – Schüler hantieren sehr undifferenziert bis heute mit diesem Ausdruck –, deutet Feuerstein an, dass das Involviertsein in ein System und die Reproduktion seiner Akzeptanz, die Mitwirkung an seinem Erhalt unausweichlich sind. Die Schleimzeit, Schleimokratie lässt natürlich auch denjenigen, die sich distanzieren wollen, keine Gelegenheit zu entkommen. Feuersteins Installation verschärft die Frage nach wirksamen Reformen, Subversionen; die Identifizierung/Universalisierung von Sein als Schleim provoziert auch die Frage nach Universalisierungen, die handlungsfähig machen und Auf- oder Umbrüche einleiten.

„Ne change rien, pour que tout soit différent“, formulierte J.-L. Godard. Einen ähnlich gelagerten Ratschlag gibt Žižek, wenn er meint, es sei an der Zeit, intensive Reflexion zu betreiben, wir seien in einer Situation wie Lenin, als er sich zur Hegel-Lektüre in die Schweiz zurückzog.³⁶

³⁴ Culp, A., Dark Deleuze, Hamburg 2017, S. 9, sieht das als nicht wohlwollende Interpretation an.

³⁵ Thomas Feuersteins „Manna-Maschine III“ im Frankfurter Kunstverein vom 29.05.–30.08.2015. Vgl. Hietholzer, M., Unaufhörlich tropft der Schleim aus den Gefäßen, in: FAZ vom 29.5.2015, S. 38.

³⁶ Žižek, S., Quer durchs Reale. Gespräche mit Fabien Tarby, Wien 2012, S. 45.

(Bekanntlich fand Lenin in Zürich unweit der Surrealisten eine Heimstatt.) „Der Anfang aller Veränderung, der erste Schritt, besteht darin, der falschen Aktivität ein Ende zu setzen. ... Das, was neu ist, kann nur als Wiederholung auftreten. Denn, um das Neue zu erkennen, müssen wir paradoxerweise dem treu bleiben, was im bereits Vorhandenen nicht neu ist.“³⁷

e. Am Ende seines zweiten Buches mit dem Titel „staat sex amen“ schreibt Beat Gloor: „Das einzig Konstante sei die Veränderung, liest man ab und zu. Schön wär's. Dann wären wir alle Trendforscher. Aber leider ist auch die Veränderung nicht immer konstant. Und die Veränderung der Veränderung haben die meisten nicht im Repertoire“.³⁸ Was Beat Gloor meint, gilt vor allem für den Bereich der Innereien: Sie lassen sich nicht leicht ändern, am wenigsten zu Ansehnlichem-Vorzeigbarem verformen. Eine traurig-misstrauige, kafkageschulte Ergänzung zu Gloor wird die Widerständigkeit und das Persistieren des Unliebsamen betonen und könnte lauten: „Am Ende bleiben Pseudoliberalität, Panik, Beschämung. Am stärksten ist aber die Beschämung.“ Oder es ist im Sinne von Nietzsches „fröhlicher Wissenschaft“ auf den Trost guter Theorien zu setzen, nicht als Ruhekitzel, sondern als ständige Inspirationsquelle: die Akttheorie Žižeks, die Theorie der Liminalität von W. V. Turner, Badiou's Theorie des ethisch-politischen Ereignisses, G. Steiners leise Reflexion des Meister-Schüler-Verhältnisses, Nancys und Lévinas' Phänomenologien, aber auch Zeitdiagnosen von Spreen, Fleury, Bröckling, Charim u. a. Diese Ansätze ebnen den Weg für ein Unterrichten, das jetzt schon ganz anders verläuft. Eine veränderte Schule wird über die Treue zu den Inhalten vermittelt. Und so wird auch hier auf die Macht ungewöhnlicher Gedanken gesetzt.

Man könnte das Plädoyer einer herzlichen Pädagogik auf dem Hintergrund des Mottos der „Kopf-Herz-Hand“-Pädagogik Pestalozzis als eine bloße Reduktionbestrebung ansehen; jedoch scheint eine cordiale Ausrichtung im Kontext kalter Quantifizierung und gehetzten Methoden-Aktionismus opportun. Es geht nicht um eine Neuauflage der theologischen Vormundschaft und Übergriffigkeit gegenüber der Pädagogik.³⁹ Die Berücksichtigung theologischer Perspektiven in der schulischen Pädagogik könnte – so die These – heilsam wirken. Theologie scheint der probate Katalysator zu sein, um die kurrente Fremdbestimmung der Pädagogik durch markt-gängige Ideologien der Quantifizierung zu beenden. Schließlich gehört es auch zu dem endoskopischen Blick, die Theologie-Imprägniertheit der pädagogischen Theorie herauszustellen. „Den Gebildeten unter den Verächtern der Religion“ (Schleiermacher) lässt sich mit Lessings

³⁷ Ebd., S. 113.

³⁸ Gloor, B., *staat sex amen*. 81 Sprachbeobachtungen, Zürich 2001, o. S.

³⁹ Vgl. Osterwalder, F., „Kopf Herz Hand“ – Slogan oder Argument?; in: Oelkers, J., Osterwalder, F. (Hg.), *Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende*, Weinheim Basel 1995, S. (338–371) 366. Der Autor gesteht dem von pädagogischen Mythen überfrachteten Slogan eine „pluridiskursive Wertigkeit“ (ebd., S. 341) zu.

Erkenntnis entgegen, dass nicht alle, die ihrer Ketten spotten, schon frei sind (so der Tempelherr in Lessings „Nathan der Weise“, V. 2755).

Zur Ordnung der Zitate

„Sucht nach Originalitaet ist gelehrter, grober Egoïsm. Wer nicht jeden fremden Gedanken, wie einen Seinigen, und einen Eigenthümlichen, wie einen fremden Gedancken behandelt – ist kein ächter Gelehrter.

Das Hervorbringen neuer Ideen kann unnützer Luxus werden. – Es ist ein actives Sammeln – die Bearbeitung des Gesammelten ist schon ein höherer Grad der Thätigkeit. Für den ächten Gelehrten giebt es nichts Eigenthümliches und nichts Fremdes. Alles ist ihm fremd und eigenthümlich zugleich. ... Der Gelehrte weiß das Fremde sich zuzueignen und das Eigne fremd zu machen. (Lernen und Lehren – Beobachten und Darstellen – Essen und Absondern.) Höheres Streben nach höherer Originalitaet – auch in der gelehrten Welt muss man lieben und wählen, um selbst existiren und sich selbst genießen zu können.“ – Novalis⁴⁰

„Wahrheit besteht nicht in Beweisen, sondern im Zurückführen auf die letzte Einfachheit.“ – Antoine de Saint-Exupéry⁴¹

Von Walter Benjamin stammt die Idee eines Romans, der nur aus Zitaten besteht.⁴² Die hier abgedruckten Abiturreden verwirklichen – weitgehend unbeabsichtigt – diese Idee. Schließlich gilt

⁴⁰ Novalis. Werke, Tagebücher und Briefe Friedrich von Hardenbergs. Bd. 2: Das philosophisch-theoretische Werk. Hg. v. H.-J. Mähl, Darmstadt 1999, S. 644.

⁴¹ Saint-Exupéry, A. de, zit. n. Böhmer, O. A., „Wenn ein Mensch richtig lebt, lebt er wie im Sturm“. Vor 60 Jahren starb Bertolt Brecht, der Meister der Einfachheit, in: FR vom 13./14.8.2016, S. 22f. „Die Schriftsteller! Sie rächen sich durch ein Buch. Das Leben rächt sich dadurch, dass es anders ist ... Ein Mann mit einer Theorie ist verloren. Er muss mehrere haben, vier, viele! Er muss sie sich in die Taschen stopfen wie Zeitungen, immer die neusten, es lebt sich gut zwischen ihnen, man haust angenehm zwischen den Theorien.“

⁴² Schock, R. (Hg.), Reden an die Abiturienten 1999–2015, St. Ingbert 2016, versammelt die Abiturreden namhafter deutschsprachiger Autoren, die in dem genannten Zeitraum im Saarland gehalten wurden. Die Autoren beziehen sich als Externe sehr stark auf ihre Schul-Erfahrungen. Themen wie Übergang, Lebensorientierung können auf diese Weise ohne ein intensives Zitieren aufgearbeitet werden. Diese Vorgehensweise ist einem Lehrer, den die Schüler kennen, verwehrt. Das macht die Idee Benjamins umso attraktiver.

es hier, noch einmal alle Register zu ziehen.⁴³ Zitate dienen überdies als Verstecke, Einstiege in Labyrinth. In Abiturreden, wenn es um Orientierungsfragen oder Lebensweisheiten geht, kann der Lehrer sich hinter Zitaten verbergen, er schickt große Namen vor; die eigenen Präferenzen müssen nicht allzu rasch in den Vordergrund rücken. So sind Ratschläge an erwachsene Schüler auch wohl nur auf dem Umweg über das Zitat zu unterbreiten; mit der Identifizierung der Herkunft eines Gedankens ist zugleich die Möglichkeit seiner Einordnung gegeben. Das schließt eine erneute Dekontextualisierung, den Bezug und Übergang zum nächsten Zitat, nicht aus. Mit Heine darf man annehmen: „Wo ein großer Geist seine Gedanken gelassen ausspricht, ist Golgotha.“ Das Zitat verlangt Entscheidung und Unterscheidung.⁴⁴ Und da scheint es unangebracht, diesen neuralgischen Entscheidungspunkt bloß zu paraphrasieren oder durch Änderung des Wortlauts abzuschwächen. Das Zitat erleichtert dem Leser/Hörer die Rekombination mit anderen Gedanken, um das Neue in der Wiederholung zu fassen. Nach Taubes sind in jedem Buch die Sätze zu suchen, derentwegen es geschrieben worden ist.⁴⁵ Diese „Hausaufgabe“ wurde hier sehr wörtlich genommen, wie die Vielzahl der Zitate andeutet. Das Zitieren bewahrt auch die Nähe zum Lesen. Und die Freiheiten eines Lesers sind bereits vielfach gepriesen worden.

Andererseits stellen die Zitat-Bezüge immer schon mehr als ein äußeres Band dar. Ihnen wird zugetraut, das zu artikulieren, was das Subjekt bewegt. Wie Perec Listen über Listen anfertigte und sich selbst nur so beschreiben konnte, bringen auch Zitatsammlungen die Disparität und Vielschichtigkeit des Subjekts auf den Punkt; homogener ist das, was das Subjekt zusammenhält, das einigende Band, nicht darstellbar. In dem Kinderbuch „Gedankensammler“ von Monika Feth⁴⁶ geht es um einen Mann, der wegen seines heruntergekommenen Aussehens und seines unansehnlichen Äußeren auch als Landstreicher eingeschätzt und wenig geachtet wird; wegen seiner seltsamen Lebensgewohnheiten gilt er als sonderbar. Dabei hat es sich der Mann zur Aufgabe gemacht, durch die Lande zu wandern und Gedanken einzusammeln. Er nimmt Ideen in seinen Rucksack nach Hause; dort reiht er sie vorsichtig auf, lässt ihnen Zeit und dann nachts lässt er sie frei und sie entfalten ihre Pracht am Himmel wie ein buntes Blumenfeuerwerk. Die schönen Formen und farbigen Gestalten zerstreuen sich und verschwinden dann wieder;

⁴³ Vgl. das Ende des Films „Smoke“ (von Wayne Wang, 1995). Der Dichter Paul Benjamin bescheinigt Auggie, dass er eine gute Geschichte zu erzählen weiß. Schließlich habe er auch alle Register gezogen, vgl. auch die Literaturvorlage: Auster, P., Auggie Wrens Weihnachtsgeschichte, Reinbek (2. Aufl.) 2010, S. 47: „Er hat mich dazu gebracht, ihm zu glauben, und das war das Einzige, was zählte. Solange auch nur ein Mensch daran glaubt, gibt es keine Geschichte, die nicht wahr sein kann.“). Auggie ist der eigentliche Erzähler, der selbst keinen Ruhm haben will – ein Akt weihnachtlicher Substitution; der Lauterkeit des Schriftstellers ist es allein zu verdanken, dass er erinnert wird.

⁴⁴ Unterscheiden ist gemäß Žižeks Hegellektüre ohnehin der Inbegriff höchster Macht.

⁴⁵ Taubes, J., zit. n. Felsch, P., Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960–1990, München (2. Aufl.) 2015, S. 210.

⁴⁶ Feth, M., Der Gedankensammler, illustriert von Antoni Borantynski, Düsseldorf (5. Aufl.) 2006.

ein neues Einsammeln oder Einordnen kann beginnen. Die Sammlung von Gedanken in dem Kinderbuch – wie wohl auch allgemein die Wiedergabe pointierter Zitate – erinnert an die Sammlung von Lichtfunken, den *Tiqqun* in der lurianischen Kabbala. Von ihm spricht auch der französische Autor mit dem gleichnamigen Pseudonym: „Der *tiqqun* ist die einzige der Revolution angemessene Vorstellung.“⁴⁷ „Wir wollen weder einen vulgären Materialismus noch einen ‚verzauberten Materialismus‘, sondern einen Materialismus der Verzauberung.“⁴⁸

Die Zitate pluralisieren nicht nur die Wirklichkeitssichten, sie stellen Distanz zum zähen Fluss des Gegenwärtigen her: Sicher hält die Aussage Celans „Wenn man auf dem Kopf steht, hat man den Himmel als Abgrund unter sich“ nur eine sehr schnelle Deutung der Identität von Revolution und *Tiqqun* bereit, aber vielleicht erreicht sie eine erste Annäherung.

Es steht des Weiteren in Aussicht, dass die Dichte der Zitate Reaktionsweisen geradezu erzwingt, eine Kompression erzeugt. Blanchot betont mit Mallarmé, dass „nichts so explodiert wie ein Buch“.⁴⁹ Astrophysiker vergleichen die thermonukleare Kompression in einem beeindruckenden Bild: Der Innendruck der Sonne ähnele in etwa dem Gewicht der Cheops-Pyramide, die umgekehrt aufgepflanzt mit ihrer Spitze nach unten auf eine Stecknadel wirkt. Hoher Zitat-Druck führt – so das Buch-Experiment – ebenfalls zu Konfusionen. Eine Konfusion von Dichtung und Wissenschaft/Analyse kündigt sich schon in der Formulierung Hans Benders an: „Mein Gedicht ist mein Messer“. – Die Präzision der Poesie erfordert ein vermehrtes Zitieren: Nach Jabès ist eine Spur Gottes vernehmbar, wenn ein Wort klar wird.⁵⁰ Ähnlich kann Novalis formulieren: „Wenn der Geist heiligt, so ist jedes ächte Buch Bibel.“⁵¹ Der Zitatbinnendruck verdeutlicht die Dringlichkeit der theologisch-pädagogischen Themen, er überschreitet die klare Grenzziehung von fremden und eigenen Themen: Das, was eine Öffnung erwirkt oder eine Neueinordnung bewerkstelligt, gilt im pädagogischen wie auch im theologischen Sinn als geeignet und passend. Wenn nach S. Eisenstein eine Nebeneinanderstellung von Bildern, der Schnitt, schon eine Neuschöpfung ist, dann verhält sich das ähnlich mit den Zitaten und Metaphern. Eine kombinatorische Kunst erlaubt es im besten Fall, neue Perspektiven zu öffnen.

⁴⁷ *Tiqqun*, Theorie vom Bloom, Zürich Berlin 2003, S. 76. Vgl. auch die an Foucault anschließenden Analysen.

⁴⁸ Ders., *Anleitung zum Bürgerkrieg*, Hamburg 2012, S. 110.

⁴⁹ Blanchot, M., *Das Buch des Desasters*, München 2005, S. 15.

⁵⁰ Jabès, E., *Der vorbestimmte Weg*, Berlin 1993, S. 98. „Der Sinn eines Wortes ist vielleicht nichts anderes als Offenheit für den Sinn. Das Wort ‚Gott‘ hat weder eine Bedeutung noch mehrere. Es ist die Bedeutung: das Wagnis des Sinns und sein Scheitern.“

⁵¹ Novalis. *Werke, Tagebücher und Briefe Friedrich von Hardenbergs*. Bd. 2: *Das philosophisch-theoretische Werk*. Hg. v. H.-J. Mähl, Darmstadt 1999, S. 274.

„Mit der Bildung und Fertigkeit / (Freyheit und Liebe ist Eins.) /des Denkers, wächst die Freyheit.“⁵²

Für Alexander Kluge ist unter Bezugnahme auf Heiner Müller Poesie als ein Sammelvorgang zu verstehen.⁵³ Zitate müssen nicht in einem Florilegium sorgsam aufgereiht werden. Die Zitate haben ja auch wie bei Baudrillard die Funktion der Irritation: Der Welt ist ihre eigene Unerklärbarkeit zurückzugeben, diese ist sogar noch zu steigern.⁵⁴

„Die Anführungszeichen zulassen, weil wir das kryptische Leben nicht auf das Medium und seine Institutionen übertragen können. Die Institutionen – die Ämter, Stellen und Preise sind als objektive Setzungen nicht in der Lage, die kryptische Wahrheit aufzunehmen. Sie behaupten daher, nach formalen Kriterien zu funktionieren, was längst dazu geführt hat, dass die *Beherrschung* der formalen Kriterien wichtiger geworden ist, als die Kriterien selbst. Die Beherrschung der formalen Kriterien ist der Opportunismus, die Kompetenz, nicht die Qualität einer Sache, sondern die Präsentation der Sache zu perfektionieren. Daher ist der Preis für jeden Dichter eine Diffamierung, man stelle sich Hölderlin vor, wie er den Büchner-Preis empfängt (oder Büchner den Hölderlin-Preis)“.⁵⁵

Für Trawny geht mit dem Zitat ein antiinstitutioneller Effekt, ein Angriff auf die üblichen Grenzen, eine Verflüssigung, einher. Auch mit Stuart Halls Dirty-thinking sind Kurzschlüsse zwischen Form und Inhalt zu favorisieren. Die Überlagerung von Theorie und Praxis gehört also zu den Konfusionen des Zitats. Das Zitat erlaubt eine Unterbrechung und ein Innehalten, eine Eigenzeit: Verstehen heißt nach Günter Figal, einen Gedanken anhalten können: „[Schopenhauers] Definition des Absoluten ist: dasjenige, wobei es uns beliebt hat, stille zu stehen.“⁵⁶ Anhand der Zitate wird deutlich, dass das Denken im Modus der Montage voranschreitet. Die Kunst der Montage, die Art der Verknüpfung oder der Verdichtungsmodus, ist noch

⁵² Ebd., S. 645.

⁵³ Müller, H., zit. n.: Kluge, A., *Verdeckte Ermittlung*, Berlin 2001, S. 45. „Wenn das Poetische ein Einsammelvorgang ist wie die Beeren- und Kräutersuche, dann zeigt sich die Qualität des Poetischen in der Zähigkeit, Vollständigkeit, Hartnäckigkeit und Leidenschaft der Suche. Es geht um ein Sich-selbst-zwar-vollständig- oder fast-vollständig-Einsammeln.“

⁵⁴ Baudrillard, J., *Das perfekte Verbrechen*, München 1996, S. 163.

⁵⁵ Trawny, P., *Ins Wasser geschrieben. Philosophische Versuche über die Intimität*, Berlin 2013, S. 130.

⁵⁶ Schopenhauer, zit. n.: Avanesian, A., Cox, C., Jaskey, J., Malik, S. (Hg.), *Realismus, Materialismus Kunst*, Berlin 2016, S. 91.

näher zu erläutern.⁵⁷ Sie intensiviert aber im besten Fall die Nähe oder Identität von Theorie und Praxis, die Konfusion von Inhalt und Form, die eine theologisch-pädagogische Kardiologie ausmacht.

Die Subversion des Zitierens tritt in einer Szene des Films „Traitor“ (Jeffrey Nachmanoff, 2008) deutlich zutage: Der ehemalige Sergeant Horn, der sich in eine islamistische Terrorgruppe einschleust und ganz ohne Unterstützung der Geheimdienste arbeitet, bereitet nur zum Schein einen Terroranschlag vor; er hat ständig Angst, sich zu verraten bzw. enttarnt zu werden. Es gelingt ihm schließlich ein Selbstmordattentat auf eine Botschaft abzuwenden und eine Bombe in einem Baustellenteil des Gebäudes zu zünden, das allerdings vorher evakuiert wurde; die Opferzahlen werden offiziell fingiert; in Terrorkreisen wird er gefeiert. Bei einer Besprechung mit einem Terrorgenossen zitiert er den Satz: „Der Mensch, der für nichts zu sterben gewillt ist, hat es nicht verdient zu leben.“ Sein Gegenüber ist beeindruckt und fragt zurück, wer den Satz gesagt hat, und Horn antwortet ganz gelassen: „Martin Luther King“. Zitate, die Verblüffung evozieren, reißen immer wieder Öffnungen in plane und glatte Diskurslandschaften.

Im Rahmen der Biennale Wiesbaden „This is not Europe“ stellte 2016 Tiago Rodrigues in einem fast leergeräumten ehemaligen Stadtarchiv-Gebäude seine „Bibliothek“ vor. In zwei verstaubten, leeren Räumen auf dem Dachboden saßen acht Performer. Die Besucher konnten zu ihnen gehen und bekamen von ihnen jeweils verschiedene Zitat-Fragmente vorgetragen: Die Besucher setzten sich dem Zitat-Träger gegenüber und hatten dann die Aufgabe, das Zitierte auswendig zu lernen. Die Performer hatten große Geduld und wiederholten das längere Zitat mehrmals in kleineren Schritten. So war auch die Passage aus Ecos „Der Name der Rose“ zu repetieren, als Adson, der Gehilfe von William von Baskerville, über den Gedanken seines Meisters sinniert, wonach in einer Bibliothek die Bücher nicht aufeinander verweisen, sondern miteinander kommunizieren:

„Bisher hatte ich immer gedacht, die Bücher sprächen nur von den menschlichen und göttlichen Dingen, die sich außerhalb der Bücher befinden. Nun ging mir ein Licht auf, dass die Bücher nicht selten von anderen Büchern sprechen, ja, dass es mitunter so ist, als sprächen sie miteinander. Und im Licht dieser neuen Erkenntnis erschien mir die Bibliothek noch unheimlicher. War sie womöglich der Ort eines langen und säkularen Gewispers, eines unerhörten Dialogs zwischen Pergament und Pergament? Also etwas Lebendiges,

⁵⁷ Stiegler, B., Das montierte Subjekt, Paderborn München 2016, S. 153 und S. 276 Otto Neuraths Einsicht: „Also Bilder! Aber diese Einsicht genügt nicht, man muss wissen, wie man Bilder richtig anwendet.“

ein Raum voller Kräfte, die durch keinen menschlichen Geist gezähmt werden können, ein Schutzhaus voller Geheimnisse, die aus zahllosen Hirnen entsprungen sind und weiterleben nach dem Tod ihrer Erzeuger? Oder diese fortdauern lassen in sich? ‚Wozu nützt es dann, Bücher zu verbergen, fragte ich, ‚wenn man aus den zugänglichen auf die unzugänglichen schließen kann?‘⁵⁸

Hier wird also die Eigendynamik der Bücher, das Eigenleben der Zitate beschworen, die sich allen Beherrschungs- und Repressionsversuchen entzieht. Das Setting der Kunstaktion greift auch direkt die Idee aus „Fahrenheit 451“ (von Ray Bradbury, 1953; François Truffaut, 1966) auf, wonach in Zeiten der äußersten Bedrohung – in der Dystopie werden Bücher wie Kunst-/Kultur-Artefakte als gefährlich verfolgt und verbrannt – jeder zu einem Buch, zu einem lebenden Zitat⁵⁹, werden und dieses an den nächsten, noch verbliebenen Bücherfreund möglichst genau weitergeben muss. Eine intensive Verwendung und Aneignung von Zitaten scheinen also unumgänglich. Ihre Verinnerlichung scheint eine wirksame Methode der Orientierung. Schließlich betont George Steiner, wie sich der Zitatenschatz, der innere Reichtum, aus dem man lebt, verändert und beständig weiterentwickelt:

„Ein bedeutender Text kann Jahrhunderte warten. Mir fällt dabei der wunderbare Essay Benjamins ein, der sagt: ‚Es hat keine Eile. Ein großes Gedicht kann fünfhundert Jahre warten, ohne gelesen zu werden.‘ Seine Zeit wird kommen, nicht das Gedicht ist in Gefahr, die Leser sind es ... Und genau wie bei großer Musik oder bildender Kunst ist das Unerschöpfliche an der Literatur, dass in jedem Augenblick des eigenen Lebens das Werk eine andere Bedeutung annimmt. Daher meine Obsession, meine Leidenschaft ... für das Auswendiglernen. Was man auswendig weiß, kann einem niemand nehmen. Es bleibt in uns, wächst und verwandelt sich.“⁶⁰

⁵⁸ Eco, U., *Der Name der Rose*, München Wien 1982, S. 366. Zuvor ist folgender Gedanke zu lesen, dass man, um zu erfahren, was ein Buch enthält, andere Bücher lesen muss. „Oft ist ein harmloses Buch wie ein Samenkorn, das in einem gefährlichen Buch aufkeimt, oder es ist umgekehrt eine süße Frucht einer bitteren Wurzel“ (365). Und bereits S. 233: „Denn das Wissen ist eben nicht wie das Geld, das noch die schändlichsten Tauschhandel physisch übersteht. Das Wissen gleicht eher einem kostbaren Kleid, das durch Gebrauch und stolzes Vorzeigen abgenutzt wird.“

⁵⁹ Vgl. Steiner, G., *Ein langer Samstag. Ein Gespräch mit Laure Adler*, Hamburg 2016, S. 42: Lebende Bücher sind erhabene Zeugen: „Ein lebendes Buch‘ zu sein, das man durchblättern kann, so als könnte man die menschliche Seele durchblättern, ist nichts Geringes; im Gegenteil, es ist eine große Ehre.“

⁶⁰ Ebd., S. 88–89.

2.2 Profane „Herz-Jesu“-Transplantationen – Der neue Gebrauch eines körperlosen Organs

„Wodurch definiert sich das Denken? Nicht etwa durch das, was es ist, sondern durch das, was es umgreift. Was wir als Denken bezeichnen, wäre demnach bloß die Fähigkeit, das zu umschreiben, was sich ihm darbietet.“ „Es gibt nur die verwundete Wunde.“ – Edmond Jabès⁶¹

„Gott ist in den Wurzeln.“ – Rainer Maria Rilke⁶²

Zur Anstößigkeit von Herz-Jesu-Bildern

„Die Profanation ist keine Verneinung des Geheimnisses, sondern eine der möglichen Beziehungen zu ihm.“ – Emmanuel Lévinas⁶³

Das Herz Jesu war im Christentum spätestens seit dem Mittelalter Gegenstand mystisch-geistlicher Betrachtung; es wurde zum Sinnbild gottmenschlicher Liebe. Die Wurzeln der andächtigen Herz-Jesu-Reflexion reichen zurück in die Kirchenväterzeit und verweisen auf die johanneische Theologie, in der der am Kreuz durchbohrte und erhöhte Christus im Fokus steht: Aus der Seite fließen Wasser und Blut. Die Herz-Jesu-Frömmigkeit wurde im 19. Jahrhundert, vor allem durch Katharina Emmerick, sehr populär. Herz-Jesu-Bilder dieser Zeit gelten heute gemeinhin als Inbegriff des religiösen Kitsches, Ausdruck eines überkommenen Volksglaubens, der ohnehin nur im katholischen Bereich beheimatet ist, oder als traditionalistischer Retro-Style.⁶⁴

⁶¹ Jabès, E., *Das kleine unverdächtige Buch der Subversion*, München Wien 1985, S. 89.

⁶² Rilke, R. M., zit. n. Guttierrez, G., *Der Ausgegrenzte wird zum Jünger*, in *Conc* 30. Jg. 8/1994, S. (355–361) 361.

⁶³ Lévinas, E., *Die Zeit und der andere*, Hamburg 1984, S. 57.

⁶⁴ Die Vorgeschichte des Herz-Jesu-Bildes gestaltete sich ungleich komplexer. Nach Walzer, A., *Herz/Herz Jesu*, in: *Lexikon der christlichen Ikonographie*. Bd 2, Freiburg 1994, S. 248–254, kommt das Bildmotiv im 15. und 16. Jahrhundert in Deutschland auf; die Herz-Jesu-Verehrung wird durch die Kölner Karthäuser und Jesuiten angeregt sowie durch Altarbilder und Herzbücher verbreitet. Auf frühen Darstellungen wird das Herz Jesu umrankt mit einer Dornenkrone dargestellt, es gibt aber auch Abbildungen, auf denen der Jesusknabe im Herzen geborgen ist. Bei Monstranzen erhält das Ostensorium, der Raum, der für die geweihte Hostie, den Leib Christi, vorgesehen ist, immer häufiger die Herzform, das liegt nahe, denn mit dem Herzen Jesu werden seine Passion, Hingabe und eucharistische Liebe assoziiert.

Kleinformatige Herz-Jesu-Bilder lagen häufig als Andachtsbilder in Gebets- und Gesangbüchern; im Großformat konnten sie bis in die 80er Jahre in den Schlafzimmern katholischer Großeltern entdeckt und bestaunt werden; das mag zum Teil in südeuropäischen oder südamerikanischen Ländern auch heute noch möglich sein:

Auf Herz-Jesu-Bildern wird Jesus als weißer junger Mann mit stattlich-feingliedriger Gestalt gezeigt, immer mit wallendem braunem Haar und Bart sowie mit langem, weißem Gewand und buntem Überhang. Jesus blickt den Betrachter mit einem eindringlichen, entrückt-ernsten, wissenden Blick an; seine Lippen sind geschlossen, seine Hände aber weisen auf das Herz, das offen hervorbricht und auf seiner Brust sichtbar ist. Das Herz ist selbst geöffnet, es zeigt die Verletzung, die ihm durch den finalen Lanzenstich zugefügt wurde. Das sichtbare offene Herz will die grenzenlose Liebe Christi, aber auch seine Verletzlichkeit, Güte, Hilfsbereitschaft und Menschlichkeit symbolisieren; es belegt überdies den verklärten Leib Jesu nach seiner Auferstehung, seinen entrückt-göttlichen Status. Oft ist das Herz umkränzt von der Dornenkrone dargestellt; die Nägel der Kreuzigung sind eingeflochten; die Folterinstrumente halten das Herz zusammen; es scheint sich der Satz aus Wagners Parsifal zu bewahrheiten, dass nur der Speer, der die Wunde schlug, sie auch schließt.⁶⁵

Die Herz-Jesu-Bilder können auf den heutigen Betrachter nicht anders als total surreal wirken. Das blutrote „reale“ Organ nimmt auf dem reinen, einfarbigen Gewand Jesu eine merkwürdig erratische Position ein. Die Herz-Metaphorik gewinnt hier eine drastisch-konkrete Gestalt: Wie das Herz buchstäblich an einen anderen oder eine Sache „gehängt“ und verlorengehen kann, so kann es auch wiedergefunden werden. Wie es zuweilen überschwänglich, voll, begeistert sein oder auch leer und ausgebrannt ist, so kann es gestohlen, erobert werden, sich schenken oder sich freiwillig öffnen. Als Inbegriff von Seelenstärke, Tapferkeit, Angst, Scheue und Vorsicht ist es immer Träger der ganzen Emotionalität des Menschen. Als Realsymbol verkörpert es seine Integrität, das, was das Leben und die Person insgesamt ausmacht. Herz-Jesu-Bilder sind somit immer Bilder des verklärten, auferstandenen Herrn, des Messias und Gottessohnes, und an seinem durchbohrten, offenen Herzen soll auch der Christ hinfort deutlich zu erkennen sein. Was könnte auch Nachfolge – in einer nichtkonfessionalistischen, universalistischen Definition von Christsein – anderes meinen, als ein offenes, verletzliches Herz zu haben? Und in einem expliziteren Sinn könnte man sagen, dass diejenigen Christen sind, die ihr offenes Herz auf dem Hintergrund der Geschichte Jesu einordnen, deuten und von dort her zurückgewinnen.

Man mag das Herz Jesu als still-ruhend interpretieren, als unaufdringlich und bereit, den aufzunehmen, der sich ihm nähert. Es bleibt der Eindruck seiner Fremdheit und „nichtassimilierbaren

⁶⁵ Man darf auch an den Telephos-Mythos denken, throsas iasetai: Nur der Verwundete heilt, wird Heilung bringen.

Andersheit“ (Lévinas bezeichnet mit dem Ausdruck eigentlich die uneinholbare Eigenheit des Gesichts, seine nicht verobjektivierbare Größe und zugleich fremde Schwäche, die Spur Gottes im Gegenüber). Das extrakorporale Herz belegt die spezifische Logik des herzlichen Menschen, seine extreme, fremde Reflexivität. Auch wenn es sich an der ungefähr anatomisch richtigen Stelle befindet, verkörpert es im Sinne Deleuzes das körperlose Organ, eine Eigendynamik, der sich der Mensch insgesamt beugen muss oder nicht entziehen kann. Es weist auf den extimen Kern des Menschen, die Fremdheit im Eigenen hin, darauf, dass der Mensch zu Akten fähig ist, zu Handlungen, die ihn über sich hinaustragen.⁶⁶

Navid Kermani schildert in „Große Liebe“ voller Überschwang und Emphase die erste Liebe eines Jungen zu einer älteren Schülerin, die nur eine Woche währt, mit Verweis auf viele Weisheitserzählungen, auf religiöse Sinnsprüche oder auch Anekdoten der Liebesgeschichte von Laila und Madjnun. – Nur die großartigsten unglaublichsten islamischen Legenden können einen Geschmack dieser intensiven Jugendliebe vermitteln, für die Kategorien von zeitlicher Dauer oder Kürze völlig unangemessen wären. – Interessant ist, dass zunächst – das Buch kennt nur Kapitel-, keine Seitenzahlen – die Legenden und die Erzählung des Jungen, die Stationen seiner Liebe, getrennt sind. Später vermischen sich die Erzählebenen, auch die Ebenen zwischen dem erwachsenen Erzähler und dem Jungen, der der Erzähler einmal war und in gewisser Weise immer noch geblieben ist. Das Herz steht für die Unmöglichkeit der Trennung von Ebenen, es ist ein projektives und darum synkretistisches Organ, auch in interkultureller Hinsicht, immer geöffnet, mit dem die Leser in die Geschichte des anderen einsteigen und die Narrationen sich projektiv mischen. Schließlich ist zu bedenken, dass der Erzähler seine Geschichte vor allem für seinen Sohn aufschreibt und ihm eine Hilfe in der schwierigen Phase der Pubertät sein möchte.

Für die biblische und zuweilen auch antike philosophische Anthropologie gilt, dass die Begriffe Herz und Seele zuweilen koextensiv sind und darum ausgetauscht werden dürfen. Umso mehr erstaunt es dann, dass in Wulfs „Handbuch Historische Anthropologie“ dem Herzen kein Kapitel gewidmet wird.⁶⁷ Lüdemann betont, dass die Körpermetapher die Einheit eines hierar-

⁶⁶ Vgl. Žižek, S., Körperlose Organe. Bausteine für eine Begegnung zwischen Deleuze und Lacan, Frankfurt a. M. 2005.

⁶⁷ Vgl. Wulf, C. (Hg.), Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim Basel 1997, die Seele erhält wohl einen Platz, S. 967–973. In Rudolf zur Lippes Aufsatz „Der Sitz der Seele“ (in: Wulf, C., Kamper, D. (Hg.), Logik und Leidenschaft. Erträge Historischer Anthropologie, Berlin 2002, S. 295–305) wird auf das Herz als „Organseele“, Sitz des Thymos, des Mutes, eingegangen. Auch im zweiten Band Historischer Anthropologie ist das „Herz“ als Thema zu groß, zu naheliegend. Eva Meyer denkt über die Seele zwischen „Laut und Strich“ nach (ebd., S. 328ff). – Der Herz-Artikel des HWP umschreibt den Bedeutungsumfang des Herzens von der Rigveda bis zur Renaissance oder Aufklärung: Das Herz ist für Augustinus der homo interior, es ist auch bei Novalis ein heiliges Organ (Biesterfeld, W., Herz, in: HWP 3, S. 1100–1112).