

Der Begriff «ästhetische Bildung» scheint von weit her zu kommen; zumindest trägt er einen langen begriffsgeschichtlichen Schweif mit sich. Bereits der Begriff «Bildung» wirkt veraltet, taucht das Wort doch in aktuellen Diskursen kaum mehr anders denn in Komposita auf und dort vor allem, um auf Probleme hinzuweisen: Bildungsferne, Bildungspolitik, Bildungsinstitutionen. Geläufig ist hingegen der Begriff «Aus-bildung», der nahelegt, dass Bildung wie ein Hindernis durchlaufen oder «absolviert» werden kann. In den Bildungsinstitutionen ist in Bezug auf die Lehre entsprechend eher die Rede von Unterricht, von Wissens- und Kompetenzerwerb, und immer mehr auch von Coaching. Es gilt der berechtigte Verdacht, dass in der «informatisierten Gesellschaft» das humboldtsche Prinzip, wonach Wissenserwerb unauflösbar und ausdrücklich mit der Bildung des Geistes und der Person verbunden sei, an Bedeutung verloren hat – und weiter verliert. Der Kern von Bildungsprozessen, die Wechselwirkung der Lehre mit ihren Subjekten, verschwindet zusehends hinter Kompetenzrastern, Evaluationen und Leistungsmessungen, die nicht selten ins Leere laufen.¹ Welches Potential ästhetische Bildung heute dennoch hat, soll im Folgenden exemplarisch erörtert werden. Die gewählten Beispiele stammen aus Filmen, wo sich das Ästhetische im Prozess der Bildung zeigen und zumindest punktuell benennen lässt.

Warum nicht Schiller?

Obschon der Begriff «ästhetische Bildung» hier einer Aktualisierung zugeführt werden soll, ist es nützlich, einen Moment auf Friedrich Schiller zurückzugehen, um ein Problem sowie ein Potential seiner Briefe *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* zu exponieren. Das Problem heißt «Idealismus» und gehört zur Essenz von Bildung. Denn was wäre Bildung ohne Idealismus und ohne den Versuch, die Situation des Einzelnen und der Gesellschaft durch Wissen und Aufklärung zu verbessern? Dieser Wunsch nach Verbesserung wurde schon bei Schiller und nach ihm in vielen pädagogischen Diskursen auf die Ebene des lernenden Menschen verlegt und mit dem Begriff «Erziehung» formalisiert.² Ästhetische Erziehung oder «Aesthetic Education» ist aber gleichzeitig an den Raum der Kunst, der Literatur, des Films und, wie bei Schiller, an jenen des Theaters gebunden und hat sich als Projekt der

Aufklärung durchgesetzt: Kein Museum, kein Theater, das heute nicht «educational projects» und, im deutschsprachigen Raum, eine Praxis der «Vermittlung» etabliert hätte, die in der kunstpädagogischen Forschung bereits vor einiger Zeit als «educational turn» diagnostiziert wurde.³

Dieses ambivalente erzieherische Potential kann nun durch einen Aspekt bei Schiller unterstrichen werden, nämlich dort, wo er dem Wirken von Freiheit im Prozess ästhetischer Bildung Raum gibt. So schreibt er, es sei das Vermögen ästhetischer Erziehung, «Denkkräfte» zu wecken, mit welchen Freiheit, «ihren eigenen Gesetzen gemäß», erfahren werden kann. Der ästhetisch gestimmte Mensch sei demnach fähig, allgemeingültig zu urteilen und aufgrund seiner Freiheit und seines freien Willens allgemeingültig zu handeln.⁴ Der Kunst komme dabei die Aufgabe und Fähigkeit zu, den Menschen in einen «ästhetischen Zustand» zu versetzen. Bildung vollziehe sich damit durch die Kunst und qua ästhetischer Bestimmung, die Schiller als eine freie Stimmung charakterisiert, in der «Sinnlichkeit und Vernunft zugleich tätig sind».⁵

Dieses Zusammenkommen von Sinnlichkeit und Vernunft als konstitutives Moment von Bildung ist ebenso zentral wie paradoxal. Schillers Postulat verbindet nämlich Regelhaftes – Vernunft und Sinn – mit Unregelhaftem, Freiheit und Sinnlichkeit, und verspricht, dass das eine dem andern dienlich sei. Im Fortführen dieses Versprechens hat Jacques Rancière die Figur des unwissenden Lehrers eingeführt. So kennt der «unwissende Lehrmeister» kein «Erklärssystem» und fordert kein «Verstehen», sondern führt praktische Übungen ein, die sich mimetisch zum Gegenstand des Wissens verhalten. Aus diesen leitet sich das «Denken in Verhältnissen» ab.⁶ Ein solches «Denken in Verhältnissen» übersetzt die Schiller'sche Verbindung von Sinnlichkeit und Vernunft in eine Aktivität und macht sie anschlussfähig an eine Pädagogik der Gegenwart, spezifisch für die Bildungsziele der Kunsterziehung. Weil ästhetische Erziehung bei Schiller wie auch bei Rancière aber einen universellen Anspruch erhebt, trägt sie den Bildungsanspruch aus der Kunst heraus zur Bildung als einer Entwicklung, die allen möglich sein sollte.

Dies führt zur Frage des Ästhetischen selbst in seiner Wirkung als Bildungserfahrung. Wo lässt sich das Ästhetische beobachten oder gar zeigen? Kann es sein, dass alle Bildung ästhetisch ist, weil

sie den Sinn einer Übung oder Lehreinheit im Sinnlichen und Medialen aufbricht und durch diese Brechung sinnstiftend wird? Für die Kunstlehre fasst dies Karl-Josef Pazzini programmatisch und eigentlich im schiller'schen Sinn: «Alle Bildung ist ästhetisch, weil sie Übergänge vom Sinnlichen in Sinn provoziert, aber diesen Sinn auch immer wieder vom Sinnlichen her, vom Physischen her untergräbt.»⁷ Solche Übergänge als mediale Situationen zu beschreiben, ist schwierig, aber nicht unmöglich. Es beginnt mit Beispielen, den Kernstücken der Lehre.

Wahl der Beispiele

Um Beispiele zu wählen, müssen Kontexte, das heißt Zeiten, Gattungen, Medien und Räume festgelegt werden. Im Hinweis auf Schiller und Rancière überblenden sich nicht nur zwei Jahrhunderte, sondern auch der Raum der Bühne mit jenem des Schulzimmers. Obschon sich die Akteure der beiden Kontexte unterscheiden, ließe sich auf eine gemeinsame Infrastruktur der Schauplätze verweisen: Bühne, Wandtafel, Bild, Text, Leinwand, Bildschirm, Padlet oder Film sind allesamt Medien und ihr Symbolisches präfiguriert die Bildungssituationen zu Wahrnehmungsprozessen und wirkt so auf Subjekte ein. Es ist mithin das Mediale, in welchem sich situativ und in kleinsten «Verfransungen»⁸ etwas bildet. Entsprechend ist es heute die Medienbildung, die die innovativsten Konzepte in der Erziehungswissenschaft entwickelt.⁹

Begonnen hat die didaktische Spekulation auf das Mediale spätestens mit Bert Brecht, der früh darauf bestanden hat, dass das Lehr-Stück auch auf dem Theater intermedial gedacht werden muss. Um technisch auf der Höhe seiner Zeit zu sein, hätte er den Film gerne in die Dramaturgie des Lehrstücks einbezogen, um durch ihn eine größtmögliche Verfremdung zu erreichen.¹⁰ Denn Verfremdung durch ästhetische Mittel – Medien – war für ihn bekanntlich der Kern der Erkenntnis beim Zuschauenden und damit auch der Quell ästhetischer Bildung.

Dass die deutsche Wendung «Bildung» das Bild einschließt, bietet für die Frage nach dem Beispiel wie für jene des Medialen eine gute Brücke. Denn das Beispiel sollte immer anschaulich, konkret und bildhaft sein – als solches ist es zentral für jeden Verstehens- und Lernprozess. So scheint jedes Beispiel zum Bild zu führen, auch in der

Definition des Beispiels selber, so etwa bei Bernhard Waldenfels, der hier an Aristoteles anschließt: Das Beispiel habe genau jene «janusköpfige Form», die das Beispielhafte und Allgemeine mit dem Beispiellosen und Singulären verbindet.¹¹ Ergänzen ließe sich: Die Verbindung geschieht durch das Anschauliche. Das Beispiel ist mithin genuin das, was das Denken in Verhältnisse setzt, weil es Über-Setzung ist und doch in sich ruht. Zudem befördert es interessanterweise immer die Frage nach dem Guten und dem Schlechten: So sucht jede Rhetorik und jede Lehre immer nach dem guten, dem geeigneten Beispiel, weil schlechte Beispiele den Erkenntnisprozess trüben. Das Gleiche gilt für die Forschung und zuletzt auch für einen Essay wie den vorliegenden: Was zum Beispiel kann hier dienen, um den einmal allgemein aufgespannten Horizont ästhetischer Bildung zu ex-emplifizieren?

Zuerst einmal kann das Beispiel, bevor es «gut» ist, Raum schaffen, weil es den schiller'schen Anspruch, für «allgemein gültiges» Handeln oder «Allgemeinbildung» zu stehen, einengt. Eher entfaltet sich im Beispiel die Beziehung zwischen dem Singulären (der Lehre) und dem «großen Ganzen» eines pädagogischen Zusammenhangs. Und diese Beziehung ist selbst ästhetisch. Insofern konzentriert sich im Beispielgeben ein zentrales Moment ästhetischer Bildung, das zwar nicht aus der Kunst kommt, das sich aber in künstlerischen Formen eingenistet hat. Ob Allegorie, Sinn-Bild, Lehr-Stück, Parabel, Märchen oder Illustration: Beispiele sind genau deshalb Weisen ästhetischen Denkens, weil sie eine eigene mediale Form und Ausdrucklichkeit haben. Sie enthalten damit ein Potential, das über die Kunstpädagogik hinausgeht: ein ästhetisches Wissen, das nie ganz diskursiv aufgelöst werden kann.¹²

Meine Beispiele entnehme ich zwei Unterrichtssituationen, in welchen die ästhetische Wirkung von Bildung im Wechsel von Sinn und Sinnlichkeit im Medium Literatur und Film beobachtbar ist. Dabei geht es ausdrücklich nicht um Kunst, sondern um die Geltung des Ästhetischen in pädagogischen «Verhältnissen», die zwischen Verwunderung und Vernunft sowie zwischen Anpassung und Überschreitung oszilliert.

Sind es passende Beispiele? Während man im Unterricht nicht immer testen kann, ob das gewählte Beispiel das richtige ist,

Insofern konzentriert sich im Beispiel-
 geben ein zentrales Moment ästhetischer
 Bildung, das zwar nicht aus der
 Kunst kommt, das sich aber in künstle-
 rischen Formen eingenistet hat. Ob Alle-
 gorie, Sinn-Bild, Lehr-Stück, Parabel,
 Märchen oder Illustration: Beispiele sind
 genau deshalb Weisen ästhetischen
 Denkens, weil sie eine eigene mediale
 Form und Ausdrücklichkeit haben.
 Sie enthalten damit ein Potential, das über
 die Kunstpädagogik hinausgeht:
 ein ästhetisches Wissen, das nie ganz
 diskursiv aufgelöst werden kann.

lässt sich beim Schreiben überprüfen, warum einen als Zuschauerin oder Leser und Leserin etwas erreicht, das heißt, warum sich bei einem selber etwas «gebildet» hat, bevor es zum Lehrgegenstand erhoben wird. Aber auch dann wird man nicht unbedingt auf den Grund seiner Wirkung kommen. Zu Recht hält Pazzini fest, dass jeder Übertragung, wie sie in Lehrprozessen geschieht, eine «Staffel von Übertragungen» zu Grunde liegt, die zuletzt auf eigene frühere Erlebnisse von Bildung zurückgeführt werden können.¹³

Irrwichte: Verzauberung und Vernunft

Hogwarts, die Zauberschule, in welcher der Held Harry Potter zum Zauberer ausgebildet wird – am Ende des großen Entwicklungsromans wird er «Auror» geworden sein –, ist auf den ersten Blick keine zeitgemäße Schule. Weder im exotischen Lehrplan noch in ihren autoritären pädagogischen Modellen. Dennoch (oder deshalb) ist sie für mindestens zwei Generationen von jungen Menschen das Ideal von Schule schlechthin geworden. Auch in der Erziehungswissenschaft sind zu den zwischen 1997–2007 erschienenen Harry-Potter-Bänden von J.K. Rowling mit ihren über 500 Millionen Verkaufsexemplaren einige Studien erschienen; für die implizite pädagogische Ideologie der Romanreihe sei hier vor allem auf die umfangreiche und profunde ideologiekritische Untersuchung von Melanie Babenhauserheide *Harry Potter und die Widersprüche der Kulturindustrie* verwiesen. Ihr Bestreben, die Bildungserfahrungen in Hogwarts in ihrer Mehrdeutigkeit zwischen Affirmation und Überschreitung von Herrschaftsverhältnissen als Bildung oder auch «Halbbildung» auszuweisen, dient «meinem» Beispiel als großer theoretischer Rahmen.¹⁴

Die Lehrszene, um die es geht, ist auf den ersten Blick einfach und bezaubernd. Denn sie enthält im Kern eine «Verwunderung»,¹⁵ welche im Kontext von Magie zwar gegeben ist, sich aber erst spezifisch zeigt, wenn sie als Moment ästhetischer Bildung beschrieben wird. Inwiefern ist die Verwunderung ein magischer oder didaktischer Trick, inwiefern eine Weise ästhetischer Erfahrung, die vernünftig und befreiend ist? Inwiefern lässt sie gerade durch ihre sinnliche Wirkung Verdrängtes aufscheinen, das seinen Platz nicht findet in der «Lehrstunde»?

Schauplatz ist die Irrwichte-Unterrichtsstunde bei Professor Lupin im 3. Band der Heptalogie. Der Held Harry Potter ist dort noch im kindlichen Zustand der magischen Erziehung und idealisiert die Schule und deren Lehrkräfte. Lupin als Lehrer im Unterrichten gegen «die dunklen Künste» ist durch seine innovativen Lehrmethoden ein besonderes pädagogisches Idol Harrys und seiner Freunde.¹⁶ So führt er die Klasse für diese Lektion aus den Schulbänken heraus, weg von den Büchern, zu einer «praktischen Lektion»¹⁷ im Lehrerzimmer, wo der Kleiderschrank der Lehrpersonen als Versteck der «Irrwichte» zum Ort einer magischen Lehrstunde wird. Nur Hermine weiß, was ein Irrwicht ist, nämlich ein «Gestaltenwandler», der die Gestalt dessen annimmt, vor dem man sich am meisten fürchtet.¹⁸ Die Aufgabe besteht nun für alle darin, den eigenen Irrwicht, diesen Agenten der individuellen Angst, in der Phantasie so auszugestalten, dass er komisch wird. «Riddikulus!» lautet der dazu gehörige Zauberspruch. Das pädagogische oder psychologische Ziel ließe sich somit umschreiben als Stärkung der jugendlichen Psyche gegen den Einbruch des Traumatischen. Ohne Zauberstab, das heißt ohne Trick, lässt es sich aber nicht erreichen.

Die eigenen Ängste zu fassen, in eine Gestalt zu bringen und sie gleichzeitig klein zu machen – indem sie ausgekleidet und dabei verfremdet werden – so verfährt auch die Kunsttherapie in einem durchaus vernünftigen Sinne. Im Verlauf der Lektion bleibt die Aufgabe zwar aufregend, durch das Gelingen und die Wiederholung jedoch wird sie immer einfacher – die Sache scheint «gegessen», und das Staunen lässt nach. Außer für den übersensiblen Harry Potter. Für ihn wird die Lektion zum Stolperstein. Lupin erkennt, dass bei ihm die einfache Zauber-Didaktik nicht greift und er sich der Aufgabe nicht gewachsen fühlt, sie noch nicht «verkräften» kann.¹⁹ Im Film wird dieses Zögern ausgeführt: Harry sieht einen Dementor und findet für ihn keine Übersetzung ins Komische. Lehrer Lupin muss eingreifen, um das Schlimmste abzuwenden, und man sieht Harrys Entsetzen, welches das Buch nur knapp benennt, deutlich. Ihm erscheint ein Dementor, in dem sich die Gestalt des großen Untoten Lord Voldemort, dem bösen Herrscher im Reich der dunklen Mächte, zeigt.²⁰

Die Gefährten von Harry werden nach der Lektion (wie so oft in Hogwarts) sofort dazu übergehen, eine Evaluation der Stunde zu machen, ansonsten bleiben sie ungerührt.²¹ Ihre Reaktion entspricht einerseits dem Kosmos der magischen Welt, wo Paraphänomene das Normale sind. Andererseits, indem sie die Lektion der Irrwichte reflexionslos annehmen, bleiben sie auch im Modus einer «Halbbildung», welche sich geistige Inhalte als Konsumgüter oder eben Zaubertricks aneignet und damit stillstellt.²² Harry aber, der ängstlich und staunend allein bleibt, verkörpert im Modus der Verwunderung die Grenze der unmittelbaren Verwertung von Lehre, auch wenn dies im Buch nur als kurzer Satz und im Film in einem kurzen Gegenschnitt erfahrbar wird.





Abb. 1–4: Filmstills: Harry Potter and the Prisoner of Azkaban (Alfonso Cuaron 2004): Remus Lupin's «boggart» class (Warner Bros HD)

Der Verwunderung eignet eine eigene Zeitlichkeit, welche über die Bildungserfahrung der anderen hinausgeht und sie subjektiviert. Mit Waldenfels lässt sich dieser kurze Einfall einer anderen Zeit als «Diaphase» bezeichnen. Diaphase bezeichnet den Zeitraum zwischen dem Pathos der Verwunderung und dem Response der Vernunft. Insofern kristallisieren sich in dieser Unterrichtsstunde zwei wesentliche Aspekte zur Deutung von Harry Potters Entwicklung im Schatten des Todes.²³ Zum einen führt die Verwunderung Harry Potter direkt zu seinem großen Konflikt mit dem Gegenspieler Voldemort, der hier wie alle Dementoren als Agent von Todestrieben erscheint.

Dementoren ziehen seelische Energie ab, sie machen lustlos und depressiv. Nur Harry zeigt durch seine Übersensibilität, dass Dementoren auch Agenten einer Trauer sind, die ihn bewohnt. Es ist die Trauer um den Verlust der Eltern, die ihn fremd macht in der Schülergemeinschaft und die ihn empfänglicher sein lässt für das Übersinnliche. Und die ihn auch den Tod der «guten» Lehrer, die zum adoleszenten Identifikations- und Ablösungsprozess gehören, härter erfahren lässt. Auch Lupin wird sterben, wie zuvor Sirius Black und später Dumbledore, das große Vater-Ideal. Die Verwunderung Harry Potters wird somit auch zum Vorboden anderer Verlusterfahrungen, die sich ihm hier noch nicht offenbaren.

Indem Harry an der Aufgabe scheitert, bleibt der Dementor (Voldemort) bis zu seinem endgültigen Tod ein Agent des Realen, der für eine Jugend, die sich mit dem Tod, dem Verlust der Eltern und dem Nichtkontrollierbaren auseinandersetzen muss, auch einen gesellschaftlichen Konflikt birgt. Vor diesem kann auch die (Zauber-) Schule nicht schützen, aber sie kann ihm Raum geben. Mit Adorno ließe sich sagen: Während viele von Harrys MitschülerInnen mit ihrer «Halbbildung» direkt im Konformismus landen, besteht Harrys Widerstand darin, seinen Konflikt so lange als möglich offen, das heißt latent und lückenhaft zu lassen.²⁴ Analog zu den vielen Spiegelszenen im Roman entsteht durch seine «Diaphase» keine ideologische Ordnung aus Gut und Böse. Sie trägt seine Suche nach sich und dem Rätsel des Todes dialektisch weiter und verhindert die schnelle Antwort, die oft zu Blasiertheit und Besserwisserei führt – wie sie die Gefährten von Harry zeigen.

Die Irrwichtestunde bei Professor Lupin ist also mehr als ein Beispiel für das Lernen mit dem Zauberstab. Sie zeigt einen Helden, der seine eigene Angst nicht loswird durch kreative Übungen, sondern in seiner Verwunderung ihrer erst gewahr wird. Im Prozess ästhetischer Bildung zählen mithin feine Sinne. Widersacher einer echten Bildung des Selbst ist die Abstumpfung der Sinne, die es verunmöglicht, den Wert und die Gefahr der Dinge zu empfinden – ein Problem, das heute auch die neurowissenschaftlich fundierte Lernforschung erkennt, wenn auch mit anderer Terminologie.²⁵ Durch Verwunderung lernen heiße auch, im Lernen das Unlernbare entdecken und damit neugierig

bleiben.²⁶ Der Erfolg der Harry-Potter-Heptalogie ist damit nicht ganz «verwunderlich.» Damit zu einem anderen erfolgreichen Schulfilm.

«Il fallait que je fusse en forme»!

Anpassung und Überschreitung

Nach Wilhelm von Humboldt ist Bildung immer Selbstbildung. Sie ereignet sich als individueller Prozess primär als sprachliche Wechselwirkung zwischen Ich und Welt. Bis heute lässt sich deshalb mit Humboldt fragen, wie die Auseinandersetzung von Heranwachsenden mit der Welt aussehen kann, damit er oder sie dabei auch zu sich selbst findet. Und wer könnte sagen, wie Lernende «sich selber» finden, wenn doch alle Bildung auf dynamischer Interaktion beruht²⁷ und somit auch Anpassung und Zustimmung zum Bestehenden erfordert? Dazu mein zweites Beispiel zur feinstofflichen Struktur ästhetischer Bildung.

Im Film «Entre les murs» übernimmt der Verfasser des Drehbuchs, François Bégaudeau, den Part des Lehrers François Marin.²⁸ Im Gegensatz zu Hogwarts gibt es an dieser Pariser Schule im 20. Arrondissement keinen Hokusfokus und keine Tricks. In dokumentarischem Stil führt der Film den Unterricht als Knochenarbeit an der Wandtafel im Frontalunterricht vor 17-Jährigen vor, für welche Französisch noch längst keine Muttersprache ist. Dort besteht die Aufgabe des Lehrers nur am Rand in Stoffvermittlung – hauptsächlich ist er Projektionsfläche für die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit dem Sinn und Zweck von Bildung überhaupt. In der Mitte des Films etwa entzündet sich der Widerstand gegen den klassischen «Lernstoff» in einer Diskussion über den *subjonctif de l'imparfait*. «Il fallait que je fusse en forme!» schreibt Bégaudeau an die Tafel. In der Folge kommt es mit einem Schüler zu einem Wortwechsel, in welchem gegen die Aktualität und Nützlichkeit dieses sehr umstrittenen Modus der französischen Hochsprache aufs Schärfste protestiert wird. Wer die Kompliziertheit von Konjugation und Anwendung dieser Form des Konjunktivs kennt, ist tatsächlich sofort auf der Seite des Schülers, der in die Klasse ruft: «So spricht doch heute keiner mehr! Wann haben Sie zum letzten Mal jemanden so sprechen gehört?» Doch Marin antwortet ungerührt, dass seine Freunde, eben gestern noch, so gesprochen hätten. Damit trägt er die Differenz zwischen den sozialen

Milieus zu den Schülern. Entsprechend heftig wird reagiert: «C'est pas pour les gens dans la rue!» Interessant daran ist natürlich, dass hier die Frage von Norm des Schulstoffs und Normalität der Alltagskommunikation auseinanderklaffen. Leute, die so sprechen, seien nicht normal, lautet eigentlich das Urteil einiger Schüler, die mit dem Protest gegen die Norm indirekt die klassenspezifische Anwendung von Sprache benennen.

Für aktuelle Lehrplandiskussionen ein durchaus relevanter Einwand. Was nicht mehr verstanden und akzeptiert wird, kann auch gestrichen werden aus den Lehrplänen. Doch ausgerechnet hier gibt der Film einem Lehrgespräch Raum, in welchen ein «Denken in Verhältnissen» in seinen Gegenläufigkeiten die Lehrsituation öffnet. Wie im Brecht'schen Lehrstück setzt das Drehbuch hier auf offene Dialektik und Unterbrechung. Der Lehrer lässt sich zunächst durch den Protest unterbrechen und bittet dann dezidiert um die Möglichkeit zu antworten. Der Film gibt damit den Fragen der Klasse und seiner Antwort das gleiche Gewicht. Marin gibt zu, dass der Subjonctif de l'imparfait etwas «snob» sei, aber dass seine Verwendung der Unterscheidung verschiedener Stile diene. Man müsse sich die Stile aneignen, um sie in Frage stellen zu können! Mit dieser Wendung schafft er es, die Kontroverse weiter in Bewegung zu halten. Er lässt zwar verschiedene Deutungen und die Pluralität von Meinungen zu, ohne diese zu synthetisieren. Aber er hält dagegen. Auch das schafft eine Diastase. Der Subjonctif de l'imparfait, der so heftig umstritten ist, wird zu einer Sache in Bewegung. Er offenbart sich als linguistisches, soziales und auch als ästhetisches Phänomen. Eine Art Fremdkörper der mündlichen Sprache. Die Pointe dazu kommt durch die Aussage des Lehrers, der sich hier wie Rancières unwissender Lehrmeister gibt, dass seine Anwendung weniger eine Frage von Wissen oder Nicht-Wissen sei. Es ginge auch um Intuition, erklärt er zum Schluss. Denn man müsse die Sprache im Gefühl haben. – Wie denn? – Indem man sie praktiziere.

An diesem didaktisch interessanten Punkt kommt die definitive Unterbrechung, die zugleich eine Überschreitung ist. Ein Schüler möchte wissen, ob der Lehrer lieber Männer habe – man sage das über ihn. Der Schüler greift hier die verbreitete Vermutung auf, dass

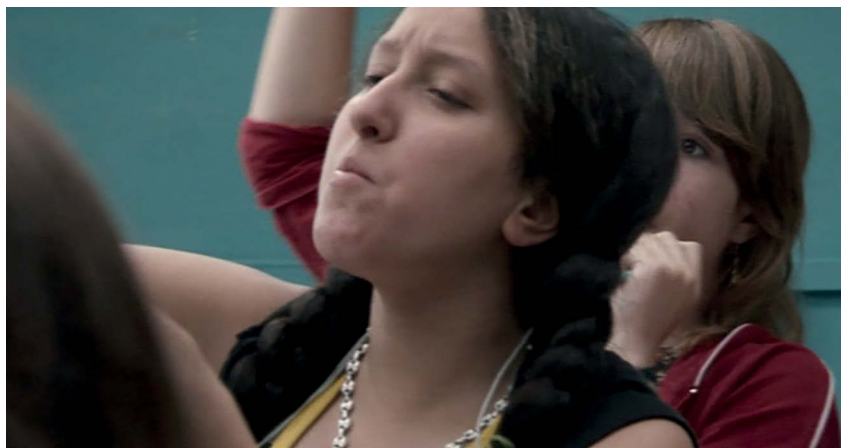


Abb. 5–7: Filmstills aus: La classe, Laurent Cantet, Concorde 2009 (16'56"–20'34")



Abb. 8: Filmstills aus: *La classe*, Laurent Cantet, Concorde 2009 (16'56"–20'34")

ein «Snob» so etwas wie ein Schwuler sei, der den *Subjonctif de l'imparfait* brauche. Der Schüler verrät so sein Vorurteil über die Lehrperson und wendet dessen Lehre der intuitiven Distinktion auf ihn an, wenn auch irrtümlich. Statt sich an den Lehrstoff anzupassen, überschreitet er eine Grenze. Genau diese Überschreitung wird aber zur Lehr Erfahrung, alle horchen auf, als Zuschauende wie als Schülerschar. Mit der Unterstellung, der Lehrer könnte schwul sein, begibt sich der Schüler außerhalb der sicheren Zone sozialer Konvention, man ist wieder in einer Diaphase, die hier die Signatur der Peinlichkeit trägt. Die Peinlichkeit beherrscht plötzlich die ganze Lehrszene, weil sie Milieudifferenzen und «Bildungsferne» mit einem Anwurf zusammenfasst und den Lehrer unerwartet exponiert. Marin spannt den Bogen zurück und löst die Peinlichkeit von sich ab mit einer Frage an die Schüler: «Warum sind alle so erleichtert, dass ich es nicht bin?»

Wolf Biermann nannte diese dialektische Methode des Lernens im Widerstand, wie sie diese Szene vorführt, als Erster «die brecht'sche Unterbrechung»; im Lehrstück *Die Mutter* wird sie exemplarisch praktiziert. Es sind dort die lernenden Arbeiter, die verlangen, dass Allerweltswörter durch politische Begriffe ausgetauscht werden, wobei sie genau durch die von ihnen zurückgewiesenen, vermeintlich sinnlosen Wörter lesen gelernt haben.²⁹

Damit schließt «*La classe*» an jene Dimension von Brechts Lehrstücktheorie und -praxis an, in welcher es nicht einfach um Men-

schenliebe, Idealismus und Gleichheit geht, sondern, wie Walter Benjamin dies in Bezug auf die Figur von Keuner festgehalten hat, um eine Haltung. Eine Haltung, die darin besteht, sich nichts vorzumachen und deshalb durch ästhetische Formen zu Emanzipation und Erkenntnis zu gelangen. Und so nahe wie möglich an die Realität zu gehen, zum Beispiel an die soziale Wirksamkeit des Sprachgebrauchs. So nahe, dass aus der Realität selbst die Korrektur kommt.³⁰ Diese Haltung ist, so Benjamin, zuerst pädagogisch, dann politisch und zuletzt poetisch. Im Pädagogischen sind es Übertragung und Gegenübertragung, die wie im psychoanalytischen Gesprächsverfahren konstitutiv sind für Erkenntnisprozesse im Lehrgespräch. Und indem die Psychoanalyse die Sprache als unentwirrtes Material des Unbewussten zu lesen versteht oder dies zumindest versucht, ist auch sie im ästhetischen Sinn bildend.³¹

Politisch ist das Beispiel, weil der «subjonctif de l'imparfait» das unbewusste Vorurteil über einen französischen Homosexuellen in der Psyche eines schwarzen Schülers³² aufscheinen lässt. Und von dort aus weiterführt zur Frage von Bildungschancen in einem Milieu voller kultureller und sozialer Differenzen. In dieser Spannweite entwirft die Szene das Bild für eine Schule des Lebens, in welcher aus dem Ästhetischen der Kommunikation eine bestimmte Vernunft hervorgeht. Sie kann aber im Moment, in welchem sie sich ereignet, nicht beschrieben werden – weder von der Lehrperson noch von den Schülern. Aber sie wird empfunden, sie wird erlebt, sie kann nachempfunden werden. Und indem diese neue Vernunft alle Sinne reizt und man sie auch genießt, taucht im Lernen das Unlernbare auf, das bei allem Unverständnis einen Keim von Anarchie oder Freiheit birgt. Das ist ihr poetisches Moment, das über Schiller hinausgeht.

Das Denken in Verhältnissen, um diesen zentralen Begriff von Rancière nochmals aufzunehmen, ist ein Modus ästhetischer Bildung und es folgt unweigerlich einer offenen Dialektik. Wir lernen, weil es weder richtig noch falsch gibt, sondern nur ein fortgesetztes Denken, das sich – ähnlich wie die Logik der Kunst und deren reflexivem «Wissen»³³ – beharrlich an jemanden wendet.

Dies zeigt sich im Feinstofflichen des Gesprächs, das der Film als gleichzeitig soziale, körperliche und visuelle Auseinander-

setzung gestaltet, etwa über das Spiel der Gesichtsmienen, die präzise gegeneinander geschnitten werden. Damit kann die Filmszene das Denken in Verhältnissen für einen Moment visuell und dramaturgisch auffächern. Bildend wirkt es, weil es die Form, die es angreift, nicht zerstört und Anpassung und Widerstand im Ästhetischen der Sprache ausbalanciert. Und wenn es eine veraltete Norm wie der «subjonctif de l'imparfait» ist: Es ist genau dieser Satz, «il fallait que je fusse en forme», der als Denkvehikel die Brücke bildet zum «Leben» der andern.

Bilden heißt auch, urteilen und sich verständigen – wie in diesem Band weiter vorne zu lesen ist.³⁴ Wo Verständnis zuerst gesucht werden muss, wo Wissen (noch) nicht zur Verfügung steht, dort kann Bildung sich in ihren gegenläufigen, feinstofflichen Momenten ereignen. Das sollte in den Lehrplänen bedacht werden, die sich zur Zeit stark nach den sogenannten «future skills» ausrichten und damit ein nicht ganz unbescheidenes Postulat enthalten, nämlich jenes, die Zukunft zu kennen.³⁵ Wie auch immer diese Zukunft mit den «future skills» gefasst wird: Es muss sich darin die Zukunft als Vorstellung erhalten, um die noch gestritten werden kann. Und sei es nur im Rahmen eines Lehr-Beispiels.

- [1] Das ist die Voraussetzung des Forschungs- und Lehrschwerpunktes für Kunst- und Medienbildung, wie er seit Jahrzehnten von Karl-Josef Pazzini, Torsten Meyer, Benjamin Jörissen u.v.a.m. vertreten wird, hier zitiert aus der Ausschreibung zur Tagung «Subjekt, Medium, Bildung» von 2013, vgl. Benjamin Jörissen, Torsten Meyer (Hg.): Subjekt, Medium, Bildung. Medienbildung und Gesellschaft Bd. 28, Wiesbaden (Springer) 2014. S.44.
- [2] Wie viel am Unterschied von Bildung und Erziehung hängt, zeigen auch Versuche, die Differenz im Englischsprachigen abzubilden, wie z.B. Richard Rortys Wortschöpfung «Edification», die sowohl das eine wie das andere vermeidet. Vgl. Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton (University Press) 1979/2009. S.360.
- [3] Vgl. zum Beispiel: Educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, hg. v. Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld in Zusammenarbeit mit Institute for Art Education, Hochschule der Künste Zürich, Wiesbaden (Springer) 2012.
- [4] Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen [1795], Frankfurt/M (Suhrkamp) 2009. S.77 ff. In Bezug auf die Aktualisierung Schillers in gegenwärtigen Diskursen der ästhetischen Bildung vgl. insbesondere die großangelegte Studie im Feld transkultureller Literatur von Gayatri Chakravorty Spivak: *An Aesthetic Education in the Era of Globalisation*. Cambridge Mass (Harvard Univ. Press) (2012).
- [5] Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, a.a.O., S.83.
- [6] Jacques Rancière, *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen für die intellektuelle Emanzipation*, Wien (Passagen), 2. Aufl. 2009, insb. S.50ff. sowie ders.: *Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*, Berlin (b-books/Polypen) 2006.
- [7] Programmatisch, da der Satz in Pazzinis zentralem Werk den Begriff «Bildung» als doppelte Denkfigur voranstellt. Karl-Josef Pazzini: *Bildung von Bildern. Kunst. Pädagogik. Psychoanalyse*, Bielefeld (transcript) 2015. S.23.
- [8] Theodor W. Adorno: *Die Kunst und die Künste*, in ders.: *Ohne Leitbild. Parva Aesthetica*, Frankfurt/M (Suhrkamp) 1967. S.158–182, hier insb. S.164.
- [9] Grundlegend hierfür sind im deutschsprachigen Raum die ca. 300 Beiträge der beiden Reader, die Torsten Meyer mit einer Forschergruppe vorgelegt hat und die zugleich Bestandsaufnahme und Prognose sind für die kulturelle Bildung einer «nächsten» Gesellschaft und deren Gebrauch von Medientechnologien. Hedinger, Johannes M. Hediger/Torsten Meyer (Hg.): *What's Next? Kunst nach der Krise*. Berlin (Kadmos) 2013 und Torsten Meyer, Gila Kolb (Hg.): *What's next? Art Education*, München (kopaed) 2014.
- [10] Bertolt Brecht: *Vergnügungstheater oder Lehrtheater?* (1935), in: ders.: *Werke*. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, hg. v. Werner Hecht et al., 31 Bände, Berlin 1988–2000, Bd. 22.1 (Schriften 2.), S.106–116 sowie ders.: *Zur Theorie des Lehrstücks* (1930/1), in: ebenda Bd. 21 (Schriften I), S.397. Vgl. dazu auch Silvia Henke, *Teaching Pieces. On the potential of aesthetic education*, in: Wolfgang Brückle, Sabine Gebhardt (Hg.): *ARTISTISC EDUCATION*, Nummer 9, Luzern 2019. S.86–91 (Deutsch: <https://www.hslu.ch/de-ch/design-kunst/aktuelles/veroeffentlichungen/die-nummern/no-9-artistic-education/>).
- [11] Bernhard Waldenfels, *For example*, in: Michèle Lowrie und Susanne Lüdemann (Hg.): *Exemplarity and Singularity. Thinking through Particulars in Philosophy, Literature and Law*, London/New York (Routledge) 2015. S.36–45, hier: S.43.
- [12] Vgl. dazu Silvia Henke, Dieter Mersch, Thomas Strässle, Nicolaj Vandermeulen, Jörg Wiesel (Hg.): *Manifest der Künstlerischen Forschung*, Zürich-Berlin (Diaphanes) 2020. S.31ff.
- [13] Karl-Josef Pazzini, *Kann man Übertragung sehen? Lehren heißt, individuelle Grenzen überschreiten*, in: Manuel Zahn, Karl-Josef Pazzini (Hg.): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*, Wiesbaden: (VS Verlag) 2011. S.189–202, hier: S.196.
- [14] Melanie Babenhauserheide, *Harry Potter und die Widersprüche der Kulturindustrie*, Bielefeld (transcript) 2018.
- [15] Zur Verwunderung als Moment, das wie der Witz und das Staunen seine Wirkung nicht im Logos entfaltet, vgl. Bernhard Waldenfels: *Verfremdung und Verwunderung*, in: *Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung*. Hg. v. Karl-Josef Pazzini, Andrea Sabisch, Daniel Tyradellis, Zürich-Berlin (diaphanes) 2013. S.37–50.
- [16] Joanne K. Rowling: *Harry Potter und der Gefangene von Askaban*, Hamburg (Carlsen Verlag) 1999. S.129–146 (*Der Irrwicht im Schrank*). Zur Rolle der einzelnen Lehrpersonen vgl. Babenhauserheide: *Harry Potter und die Widersprüche der Kulturindustrie*, a.a.O., S.363ff. Interessant ist hierbei auch der Bezug zu Lehrpersonen von Harry Potter als

- heutige Vorbilder von Studierenden im Fach der Erziehungswissenschaft, vgl. ebd. S.366 ff.
- [17] Rowling: *Harry Potter und der Gefangene von Askaban*, a.a.O., S.136.
- [18] Ebenda, S.139.
- [19] Vgl. Ebenda, S.146.
- [20] *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* (2004, Warner Bros), S.42–47.
- [21] Ron: «Das war die beste Stunde in Verteidigung gegen die dunklen Künste, die wir je hatten!» und Hermine: «Er scheint ein sehr guter Lehrer zu sein.» ebenda, S.146.
- [22] Theodor W. Adorno: *Theorie der Halbbildung*, in: ders.: *Soziologische Schriften. Gesamelte Schriften* Bd. 8, Berlin (Suhrkamp) 2003. S.575f. Dieser Effekt ist in heutiger Bildungskritik auch bekannt als «Bulimielernen», das «fragmenthafte Informationen schluckt und ausspeit». Babenhauserheide bezieht diese Szene nicht in ihre Untersuchung mit ein, die insgesamt darauf abzielt, den konformistischen Zug der Zauberschule mit Adornos Theorie der Halbbildung als «Verdoppelung der Kulturindustrie» nachzuweisen. Babenhauserheide: *Harry Potter und die Widersprüche der Kulturindustrie*, a.a.O., S.69.
- [23] Zur Frage der Deutung von Romanen im beruflichen, d.h. im pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang sind die methodologischen Überlegungen von Babenhauserheide überaus wertvoll, in dem sie die Wirkung von Identifikation und Übertragung in der Deutungsarbeit genau beleuchten. Vgl. ebenda, S.82ff.
- [24] Vgl. Adorno: *Theorie der Halbbildung*, a.a.O., S.576.
- [25] So ist gerne von «Sensitivierung», «Reizschwellen» und Steigerung von «Verhaltensantworten» die Rede, wo es um den Einbruch der Phantasie im Lernprozess geht. Ein Umstand, der mitverantwortlich ist dafür, dass die Neurowissenschaft für die Pädagogik umstritten ist, vgl. etwa Lutz Jäncke: *Neuro-Pädagogik – ein Irrtum?* *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 9(4) 2009. S.33–49. Nachdruck s.: <http://www.zora.uzh.ch>
- [26] Vgl. Waldenfels: *For example*, a.a.O., S.48.
- [27] Vgl. Hans-Christoph Koller: *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*, Stuttgart (Kohlhammer) 2004, insb. S.55–65.
- [28] Laurent Cantet 2008. Das Drehbuch beruht auf François Bégaudeau's gleichnamigem Roman, in dem er seine eigenen Erfahrungen als Oberstufenlehrer schildert. Bégaudeau hat nicht nur am Drehbuch mitgearbeitet, sondern übernimmt auch gleich die Hauptrolle. Die Schülerinnen und Schüler werden von Teenagern seiner Schule gespielt, die jedoch nicht sich selbst, sondern in Improvisationsworkshops entwickelte Figuren verkörpern.
- [29] Wolf Biermann: *Warte nicht auf bessere Zeiten! Die Autobiographie*, Berlin (Ullstein) 2016. S.432, vgl. auch Henke, FN 10.
- [30] Walter Benjamin: *Reden und Vorträge: Bert Brecht*, in: ders., *Gesammelte Werke*, hg. von R. Tiedemann und H. Schweppenhäuser, Bd. II,2, Frankfurt/M. (Suhrkamp), S.660–667, hier: S.663.
- [31] Auf dieser Folie fragt Karl-Josef Pazzini in Bezug auf diesen Film in einem mimetisch gedachten und kongenialen Beitrag: «Kann man Übertragung sehen? – Lehren heißt, individuelle Grenzen zu überschreiten», in: Manuel Zahn, Karl-Josef Pazzini (Hg.): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens. Medienbildung und Gesellschaft*, Wiesbaden (Springer) 2011. S.189–202, insb. S.199ff.
- [32] Da es 2022 kaum mehr politisch neutrale Möglichkeiten gibt, um Hautfarben zu benennen, wird hier zum synthetischen Attribut des «Schwarzen» gegriffen, jedoch auf die Großschreibung verzichtet, welche nach Auffassung der Verf. einer sprachlichen «Ausstellung» gleichkäme. Vgl. Kien Nghi Ha, «People of Color» als Diversity-Ansatz in der antirassistischen Selbstbenennungs- und Identitätspolitik, <https://heimatkunde.boell.de>
- [33] Zum Verhältnis von Logik und Reflexivität der Kunst vgl. den Beitrag von Dieter Mersch in diesem Band.
- [34] Vgl. den Beitrag von Nicolaj van der Meulen in diesem Band zur Urteilsbildung als ästhetischer Bildung.
- [35] Für eine kritische Diskussion der «Digital literacy» und der «Future Skills» vgl. z.B. Ulf Daniel Ehlers, *Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education*, Berlin (Springer Verlag) 2020.
- [Abb. 1–4] Filmstills: *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* (Alfonso Cuarón 2004): Remus Lupin's «boggart» class (Warner Bros HD).
- [Abb. 5–8] Filmstills aus: *La classe*, Laurent Cantet, Concorde 2009 (16'56"–20'34").

Essay 5/9