

Lebendige Freiheit – für eine lebendige Schule

Stefan Braun

Ob und wie sich *Freiheit* und *Schule* zusammen reimen, darüber mögen die Meinungen weit auseinander gehen. Im Begriff *Schulpflicht* ist wenig davon zu spüren, aber immerhin sind Schüler/innen meist vom Zwang, sich neben der Schule arbeitend ihre eigene Existenzgrundlage sichern zu müssen, *frei* gestellt. Und klingt nicht in den Autonomie-Postulaten gängiger Lehrplan-Lernzielformulierungen ebenfalls Freiheit an? In den derzeitigen Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen etwa ist unter Punkt 1.2 „Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe / Auftrag“ von einer „persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit“ die Rede.

Dies mögen fromme Wünsche sein. Was wirklich gelernt wird, ist vielleicht dann doch, wie unter Berücksichtigung des *hidden curriculum* mit minimalem Aufwand und größtmöglicher Ausbeute – sich spiegelnd im Notendurchschnitt – dem Schatten der Schule recht bald zu entkommen ist.

Trotzdem (oder gerade deshalb) ist es lohnend, darüber nachzudenken, wie eine handhabbare Idee von Freiheit unseren Schulen gut tun kann, wie lebendige Freiheit Schulen lebendiger machen kann. Ich nähere mich dieser Aufgabe auf mäandernden Umwegen, die der Vertracktheit des Freiheitsbegriffs Rechnung tragen.

Freiheit als Problem

Angenehmen Gedanken nachhängend schlendern Sie an einer Buchhandlung vorbei. Im Schaufenster fallen Ihnen einige neue Veröffentlichungen der Neurobiologie auf. Verschiedene Titel konstatieren: den Tod der Freiheit. Sie haben ein unklares Gefühl, dass die Inhalte dieser Schriftwerke nicht recht passen wollen – zu Ihrem schönen Sommertag, in die bunte Welt mit ihren tausend Möglichkeiten, die Sie umgibt. Die Bestattung der Freiheit, so Ihr erster Eindruck, mag sinnvoll sein in einem Kriegsgefangenenlager oder im Hochsicherheitstrakt eines Gefängnisses, aber wie kann es dazu kommen mitten in einer Welt, der gerade die *Freiheit* über alles geht?

Nun, die allerorten spürbare Freiheit – sie trägt natürlich. Wir sind abhängiger denn je. Und das, was wir Freiheit nennen, erkaufen wir teuer, vor allem mit gigantischer Naturausbeutung. Vielleicht gründet gefühlte Freiheit vor allem im Bewusstsein von Mobilität, im Wissen um die Möglichkeit, von jetzt auf gleich in alle Himmelsrichtungen davon stürmen zu können. Solch potentielle, permanente Dynamik korrespondiert aber keinesfalls mit unserer natürlichen Situation auf unserem Globus; sie ist größeren Teilen der (westlichen) Bevölkerung gerade mal fünfzig Jahre lang möglich – und mit den jetzigen technischen Mitteln werden es vielleicht noch nicht einmal weitere fünfzig Jahre sein, in denen wir uns (mit wachsender Kostspieligkeit) ihren Luxus noch leisten können. Die Rückseite jener Freiheit, das sind elementare Abhängigkeiten, die es früher gar nicht gab. Und dann die Kommunikation: Handys und Internetzugänge machen uns unabhängiger von Raum und Zeit – solange sie funktionieren. Die Kehrseite ihrer Freiheitsverheißung ist eine Abhängigkeit von Techniken, die uns das Leben ohne sie fast unmöglich machen. Längere Zeit ohne Internet – das ist manchmal mehr als schmerzhafter Verzicht auf zur Gewohnheit ge-

wordene permanente Kommunikation; es kann im Extremfall den Wegfall der Existenzgrundlage bedeuten.

Freiheit ist *das* euphorische Versprechen der Aufklärung – und klingt als solches immer noch nach. Dass sie – als Wahn – dialektisch kippen kann und ihrerseits die Schnüre zieht, an denen wir dann hängen, führte uns allerdings bereits Schillers *Don Karlos* vor. Und vielleicht wurde sie ja unbemerkt längst von Marketing und Werbepsychologie feindlich übernommen. Ein wenig Schärfentiefe zeigt uns nämlich, wie wenig von ihr tatsächlich noch übrig ist. Mit neuen Steuerungsinstrumenten glaubt man gestiegenen Unsicherheiten zuleibe rücken zu müssen: in Wirtschaftsunternehmen, Ämtern, Universitäten, vor Gericht ... Handeln begreift sich selbst zunehmend in den kleinen Schritten einer Menüführungslogik, als abzuarbeitende Prozedur. Und wenn von Freiheit die Rede ist, so häufig nicht als von etwas Gegebenem – in Gestalt eines freien Naturraums etwa oder einer menschlichen Wesenseigenschaft –, sondern als von etwas Gemachtem, einem vorarrangierten optionalen Raum. Der Arrangeur selbst erkennt Freiheit dann als Setzung, er weiß um ihre Künstlichkeit, ihre bloße Scheinbarkeit.

Aber vielleicht erschien Ihnen gerade Freiheit stets als letzter Inbegriff des Unantastbaren, als Idee mit quasi-religiöser Weihe. Und tatsächlich: Der freie Gedanke, die freie Meinung, Entfaltung, Religionswahl – all dies steht ja immer noch unverrückbar strahlend im Zentrum unseres Wertekanons, um den es ansonsten doch eher dürftig bestellt ist. Gerade die Freiheit ist denn auch seit über zweihundert Jahren der (vielleicht deutlichste) rote Faden im höchst kontroversen Drama philosophischer Diskurse. Der Metaphysik legte Kant Fesseln an – aber doch nicht der Freiheit! Ein existentielles Geworfensein bedroht nach Sartre vielleicht jeglichen Lebenssinn – aber doch nicht die Freiheit des sich entwerfenden Ichs! Die neurobiologischen Buchrücken im Schaufenster betrachtend mögen Sie denken: Im Namen dieser Freiheit lässt sich nun sogar Freiheit komfortabel leugnen: *Sich die Freiheit nehmen, Freiheit zu leugnen* – auch das ist heute also möglich geworden!

Sie stellen sich dazu ein finsternes Szenario à la Stanislaw Lem vor: Weißbekittelte Hirnforscher halten einen Probanden so lange in ihren bildgebenden Apparaten fest, bis jegliche Freiheit das Weite gesucht hat. Während die Maschine sein Gehirn abtastet, lässt sie ihn selbst zur Maschine erstarren. Bevor sie seine Maschinenhaftigkeit diagnostiziert, hat sie ihn längst zur Maschine gemacht.

Schulische Freiheitsbedenklichkeiten

Und was hat das alles mit Schule zu tun? Nun, jede Menge: Junge Menschen, Schüler/innen sind es zuallererst, denen Marketingstrategen und Werbepsychologen ihre Variante der Freiheitsbegeisterung, des Freiheitshungers einimpfen. Auf der anderen Seite wird ihnen im Deutschunterricht klassischer Freiheitskult (mit seinen Schattenseiten) nahe gebracht. Unter dem Deckmantel versprochenen Freiheitsgewinns geraten sie in Abhängigkeiten – von modernen Kommunikationstechnologien etwa. Vielleicht ködert selbst Schule mit Freiheit lediglich – als Versatzstück von Bildung – und konditioniert dann in Wahrheit nur, macht Intelligenzreservoir für Wirtschaft und Gesellschaft handhabbar, verwertbar. Werden wir bald stets sonnig gestimmte Lehrer/innen haben, die – psychologisch geschult und neurobiologisch versiert – Schülerhirne bis in ihre letzten Winkel hinein ausreizen? Deren limbischen Systeme funken dann gezielt und angesteuert „Begeisterung“, das Zusammenwirken verschiedener kortikaler Areale mit Basalganglien und

limbischen System inszeniert „Freiheit“, „Wille“, „Handlung“.¹ Denn: „Wir können es uns einfach nicht länger leisten, die wichtigste Ressource, über die wir ökonomisch verfügen: die Gehirne der Menschen, so zu behandeln, als wüssten wir nichts über deren Funktion!“² So jedenfalls der Gehirnforscher Manfred Spitzer. Er will „Bildungssysteme effizienter gestalten“,³ ihm geht es darum, „das heute bereits Machbare auch tatsächlich umzusetzen, ...“⁴

Und wie ist es mit der *Menüführungsmentalität*? Dringt auch sie bis in den Schulunterricht vor? Wenn ja, ist das zu loben oder (im Namen der Freiheit) zu bekämpfen?

Soll schließlich im *Ethikunterricht* Freiheit im Sinne innerer und äußerer Mobilität als *Wert* gehandelt werden? Wir wollen schließlich keine bornierten Stubenhocker, sondern der Welt zugewandte, flexible Zukunftsgestalter mit einem hohem Vermögen zur Assimilation in immer neuen Aktionskontexten. Werden sie – als solche – aber nicht eine *falsche* Art von Freiheit in die Welt tragen, eine Freiheit, in deren Netzen sie selbst und andere sich dann schließlich verfangen? Nimmt man ihnen Blackberry, Handy, WLAN, den Treibstoff im Tank ... was bleibt dann von ihrer Freiheit noch übrig?

All dies zeigt, wie wichtig es ist, über Freiheit auch im Kontext von Schule nachzudenken. Aber wie? Mit überschäumendem Analogisieren in plastischen Bildern wird bei seriösen Freiheitsforschern nur Hohn zu ernten sein. Aber *erfrischend* ist jenes freie Daherparlieren – und gesetzt, nur schönes Schreiben entspräche dem Thema Schönheit, so stünde der Freiheit ein freieres Schreiben über sie gut an. Vielleicht findet nur derjenige die Wahrheit der Freiheit, der sich dabei einige Freiheiten herausnimmt.

Kants Schubladenfreiheit

Beginnen wir damit, eine versteckte, aber wesentliche Verwerfung in der Freiheitsidee selbst zu betrachten, die es immer wieder leicht gemacht hat, der Freiheit zuleibe zu rücken. Schauen wir bei Kant noch einmal genauer hin, so finden wir dort eine unterschwellige Halbherzigkeit in seiner Auseinandersetzung mit der Freiheitsidee, in der jene Verwerfung zutage tritt. Diese Halbherzigkeit ließ ihn die Freiheit aufteilen und in zwei verschiedene Schubladen stecken: in die der *praktischen* und die der *transzendentalen* Freiheit. Den Inhalt der ersten Schublade zeigt er jedem bei Lichte: „Die praktische Freiheit kann durch Erfahrung bewiesen werden. Denn, nicht bloß das, was reizt, d.i. die Sinne unmittelbar affiziert, bestimmt die menschliche Willkür, sondern wir haben ein Vermögen, durch Vorstellungen von dem, was selbst auf *entferntere* Art nützlich oder schädlich ist, die Eindrücke auf unser sinnliches Begehungsvermögen zu überwinden; ...“⁵ Die Schublade der anderen, der transzendentalen Freiheit öffnet er vorsichtshalber zunächst nur einen Spalt breit, denn es mag „das, was in Absicht auf sinnliche Antriebe Freiheit heißt, in Ansehung höherer und entfernter wirkender Ursachen ... wiederum Natur sein ...“⁶ Dies sei „eine bloß spekulative Frage, die wir, so lange als unsere Absicht aufs Tun oder Lassen gerichtet ist, bei Seite

¹ Gerhard Roth stellt die Zusammenhänge genauer dar in seinem Aufsatz: „Willensfreiheit und Schuldfähigkeit aus Sicht der Hirnforschung“, in: Gerhard Roth / Klaus Jürgen Grün (Hg.): *Das Gehirn und seine Freiheit. Beiträge zur neurowissenschaftlichen Grundlegung der Philosophie*, Göttingen 2006, S. 12

² Manfred Spitzer: „Medizin für die Schule“, in: Ralf Caspary (Hg.): *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*, Freiburg 2006, S. 33

³ Manfred Spitzer: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, München 2007, S. 397

⁴ Manfred Spitzer: „Medizin für die Schule“, S. 34

⁵ Immanuel Kant: *Kritik der reinen Vernunft* A 802 / B 830

⁶ Ebd.

setzen können.⁷ Es kann also sein – so erfährt man hier nebenbei – dass es die Freiheit, die Kant zunächst so enthusiastisch in den Mittelpunkt seiner Moralphilosophie rückt, in Wahrheit dann doch *gar nicht gibt*. Der Leser reibt sich erstaunt die Augen, mag sich aber nach einigem Nachdenken fragen, was es denn überhaupt heißen könne, es *gebe* die Freiheit – oder es gebe sie eben nicht, sie sei vorhanden – oder eben nicht? Ist sie denn so etwas wie ein *Ding*, das da sein (oder fehlen) kann?

Seltsames scheint mit der Freiheit zu geschehen, wenn wir sie zwischen – philosophischen oder neurobiologischen – Buchdeckeln dingfest machen. Spielt sie uns einen Streich und macht sich zwischen den Zeilen aus dem Staub – nur ihre Hülle zurücklassend als toten Begriff, der geduldig alle analytischen Seziermesser erträgt, bis auch er zerrieben ist?

Man hat es wahrlich nicht leicht mit der Freiheit, wenn man über sie schreibt. Denn gilt sie als Gedankengegenstand, der ergründet werden will, verhakt sie sich leicht mit anderen Begriffen, Ideen, Tatbeständen und führt in ein Dickicht, aus dem dann kaum noch frei zu kommen ist. Deshalb möchte ich hier etwas anderes probieren: Ich nehme mir die Freiheit, Freiheit zu *erfinden* – so, wie sie Menschen gut tut. Ich nehme mir die Freiheit, Freiheit für *junge* Menschen zu erfinden – so, wie sie Schüler/innen gut tut.

Freiheit, schöner Götterfunken?

„Wenn nur der Mensch, sich selbst zurückgegeben, / Zu seines Werts Gefühl erwacht – der Freiheit / Erhabne, stolze Tugenden gedeihen –“,⁸ dann – so Schillers Marquis von Posa an König Philipp von Spanien im *Don Karlos* – dann könne alles, alles noch gut werden. Hier feiert sich Freiheit emphatisch als Wesensbringerin des Menschen, als Sinnstifterin, als metaphysisches Prinzip, heilsam wirkend in Natur hinein, als letzte Rettung vor Ausnüchterung und Entfremdung, als göttliche Kraft, die – im Menschen weiterwirkend – nur zum Guten führen könne. Selbst den trockenen Kant machte solche Himmelsmacht trunken, jene „Idee von einer Spontaneität, die von selbst anheben könne zu handeln, ohne daß eine andere Ursache vorangeschickt werden dürfe, sie wiederum nach dem Gesetze der Kausalverknüpfung zur Handlung zu bestimmen.“⁹ Wenn er auch nicht sicher sein könne, ob es sie tatsächlich gebe, so sei er doch sicher, dass es sie geben *müsse*; er zwang sie als Mitspielerin in die Ursache-Wirkungs-Ketten der empirischen Welt hinein – als erste, unbewegte Bewegerin. Partout wollte er nicht auf sie verzichten, trotz seiner strengen Forderung, Natur stets erklärend nur wiederum auf Natur zurückzuführen. Er brauche sie einfach – so seine Begründung – für seine Moralphilosophie, denn wenn deren Imperativ kategorisch sei, so sei mit dem guten Handeln auch die Möglichkeit dazu bedingungslos zu fordern – also die Freiheit des handelnden Subjekts.

Neue Navigation

Glühen sie noch hier und da – die geröteten Wangen von Schillers Freiheitseiferern? Ist noch etwas übrig von deren Begeisterung? Gedeiht sie nach wie vor, diese Art von Freiheit, auf dem noch trockeneren Boden unserer einundzwanzigsten Jahrhunderts? Solange unsere Person es ist, die mit ihrer Identität Orientierung stiftet, indem sie als roter Punkt das Links und Rechts, das Vorne und Hinten unserer inneren Landkarte der Welt organisiert, die all die Buntheit um uns

⁷ Ebd.

⁸ Friedrich Schiller: *Don Karlos. Infant von Spanien. Ein dramatisches Gedicht*, 3. Akt, 10. Auftritt, V. 3247-3249

⁹ Immanuel Kant: *Kritik der reinen Vernunft* A533 / B 561

herum, all das Widersprüchliche, Verwickelte im *Cogito* verrechenbar macht, solange wird auch die emphatische Freiheit noch nachhallen in den Irrgängen unserer komplexen Wirklichkeit. Denn eben jenes Freiheitsverständnis zieht seine Kreise semantisch in unlösbarer Verschlingung mit denen der Bedeutungen von *Subjekt, Person, Ich, Vernunft*. Allerdings mehren sich die Zeichen, dass jener Subjekt-Mensch allmählich verblassen könnte, dass er, nach Michel Foucault „lediglich eine junge Erfindung ..., eine Gestalt, die noch nicht zwei Jahrhunderte zählt, eine einfache Falte in unserem Wissen“, in absehbarer Zeit „verschwinden wird, sobald unser Wissen eine neue Form gefunden haben wird.“¹⁰ Dirk Baecker stimmt dem zu, wenn er über künftige Strategien der Navigation durch die immer komplexer werdende Umwelt nachdenkt: „Wir greifen nicht mehr zurück auf die Idee und das Programm eines dynamisch stabilisierten Ichs, einer ‚Identität‘, die die Verschiedenheit der Verwendungszusammenhänge überlebt. Sondern wir achten ... nur noch darauf, dass wir einen Anschluss finden und wir schnell genug den nächsten Schritt machen können, ...“¹¹ Statt jenes Ichs navigieren wir dann, wie Luhmann schon vermutete, mithilfe von „Zweiseitenformen“, an Neues herangehend mit der Denk- und Handlungsweise: „Draw a distinction!“, einer Regel aus George Spencer-Browns Formenkalkül.

Autonome Schülersubjekte als Bildungsziel – ein Irrtum

Sollte die Subjektidee einmal *gänzlich* verhallt sein, so wäre mit ihr auch die emphatische Freiheit verschwunden. Noch ist sie aber (mehr oder weniger) lebendig und lässt uns Selbstständigkeit, Selbstverantwortlichkeit als unbefragt wertvoll erfahren. So auch, wenn es um Schule geht: Der Schülerin, die *von sich aus* lernen will, die also als unbewegte Bewegerin eine Ursachewirkungskette aus eigener Spontaneität heraus beginnt, rollt ihr Lehrer den roten Teppich aus. Stauend steht er davor und zieht sich von der Lerninsel, wo gerade Beeindruckendes, Wundersames geschieht, dezent zurück. Alle Hindernisse rückt er beiseite, damit das zarte Pflänzchen der selbst beginnenden Freiheit sprießen kann. Betrachten wir jenes Lehrer/Schüler-Idyll einmal *von außen*, so mag uns solch pädagogische Ehrfurcht vor Schülerspontaneität ein respektvolles Innehalten abnötigen. Auch wir beginnen nun zu staunen und stehen voll Achtung vor jener Lehrperson, die so sehr den Menschen im anvertrauten Schülersubjekt würdigt: „Wenn nur ... der Freiheit / Erhabne, stolze Tugenden gedeihen –“. Das (häufig genug) allzu prosaische Ende der Geschichte möchten wir vielleicht gar nicht mehr wissen: Die Schülerin hat – wiederum spontan? – anderes zu tun und ihr Lehrer muss sich enttäuscht eingestehen: Sein Pflänzchen verkümmert.

Man mag es bedauern, aber unsere gegenwärtigen Schüler/innen scheinen sich selbstzündende Bildungs-Begeisterungstürme mit nachhaltiger Wirkung – sollte es sie denn überhaupt je in Reinkultur gegeben haben – weitgehend abgewöhnt haben. Wenn es heute am Lernwillen fehlt, so liegt das folglich in der Regel nicht mehr an Hindernissen, die aus dem Weg zu räumen sind, denn auch ohne sie will Lernen oftmals nicht mehr so recht in Fluss kommen. Jener Lehrervorstellung von spontaner Lernbegierde haftet denn mittlerweile auch, seien wir ehrlich, eine eher nur noch herbstlich-milde, nostalgische Begeisterung an. Generell hat Freiheit für junge Menschen ihren heroischen Beigeschmack verloren: Wo es keine rechten Mauern mehr gibt, lohnt es sich auch nicht, sie zu stürmen.

Diejenigen Grenzen, um die es in Zukunft gehen wird, sind anderer Art. Sie werden nicht vorgefunden und niedergerissen, sondern – mit konstruktiven Ambitionen – erst neu geschaffen und

¹⁰ Michel Foucault: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*, Frankfurt/M. 1995, S. 27

¹¹ Dirk Baecker: *Studien zur nächsten Gesellschaft*, Frankfurt/M. 2007, S. 38f.

gehören einem neuen Sinn. „Draw a distinction!“ – Mach’ eine Unterscheidung ... und richte dir diesseits dein handhabbares System ein, denn die Komplexität draußen wirst du nie mehr umfassend verstehen, nie mehr beherrschen können. Nimm’ dann Kontakt auf – gezielt, selektiv, sporadisch – mit anderen Umwelt-Einbuchtungen, anderen Systemen. Nur so kannst du noch navigieren – dich selbst modellierend, dynamisierend. Hierzu brauchst du eine neue Art von Freiheit, keine emphatisch aus dem Himmel auf die Erde hinab stürzende, sondern eine lebendige, vermittelnde, vernetzende. Freiheit ist dabei, ihre Vertikalität zu verlieren und sich in der Fläche einzurichten, sich selbst inszenierend, sich selbst erfindend.

Ein neues Paradigma und eine neue Freiheit

Somit ist die Frage, ob es Freiheit *gibt*, eigentlich veraltet – und die Auskunft der Neurowissenschaftler, dass es sie nicht gebe, reflektiert in Wahrheit nur das nahende Haltbarkeitsende der emphatischen Freiheit. Endlich, so mag man sich freuen, endlich sind wir aus dem merkwürdigen Dualismus heraus, der die Freiheit des unbewegten Bewegers – theoretisch höchst unbefriedigend – aus dem Nirgendwo zauberte. Endlich können wir Kants verstaubte Schubladen für die praktische und die transzendente Freiheit zu Kleinholz verarbeiten. Wir schaffen die Freiheit ab, denn wissenschaftlich ist sie unseriös. Eine Erfindung unseres Gehirns ist sie – sonst nichts! Mit Kants Schubladen werfen die Neurobiologen auch gleich die verschlungene Semantik von Subjekt, Selbst, Geist und Person zum alten Plunder. Sie finden Gehirnareale – aber keine personalen Identitäten – was auch immer diese gewesen sein sollen. In der Aufspaltung des Gehirns – von seinen Erforschern wiederum mit einer gewissen Emphase betrieben, verbrämt gleichsam mit philosophischem Goldrand, der sie von der „neurowissenschaftlichen Grundlegung der Philosophie“¹² sprechen lässt – dokumentieren sie (ob sie dies nun wissen oder nicht) nur die Vergänglichkeit des menschlichen Selbstverständnisses als Subjekt, wie sie bereits Foucault andeutete. Die paradigmatischen Strukturen des Selbst- und Weltverständnisses um die Jahrtausendwende geben erstmals den Weg frei, die Freiheit (als Kern des Subjekts) zu Grabe zu tragen. So wie Nietzsches Gottsuche hellstichtig die erstmalige Chance ergriff, sich gerade im Paradox des toten Gottes zu entwerfen, so ergreifen die Gehirnforscher mit ihrem Gespür für zukünftige Forschungspotentiale die Chance, im Paradox der toten Freiheit eine andere Freiheit zu entwerfen. Sie wissen noch nichts von dieser anderen Freiheit; sie nehmen sie sich einfach schon einmal – ganz aus der Negation der emphatischen Freiheit schöpfend. Sie demontieren das Subjekt, indem sie das Gehirn zerlegen. Hier gibt es für uns nichts aufzuhalten, nichts zu schützen, zu verteidigen oder zu bewahren – sondern nur etwas zu *verstehen*, denn: Warum sollten sie Unrecht haben? Natürlich sind sie im Recht – gleich in doppelter Hinsicht: Erstens innerhalb des paradigmatischen Rahmens ihrer naturwissenschaftlichen Forschungstätigkeit – und zweitens (und das ist hier das eigentlich Wichtige) in ihrer Destruktion dessen, was auch kulturparadigmatisch nicht mehr trägt: des emphatisch-freiheitlichen Subjekts.

Freiheit ist eine Erfindung des Gehirns

Freiheit ist eine Erfindung des Gehirns – Ja! Rechnen wir diese Aussage in Schule hinein, so hat das einschneidende Konsequenzen. Wir müssen nun überlegen, wie jene Freiheit, die von den Gehirnen unserer Schüler/innen produziert wird, sinnvoll mit dem korrelierbar ist, was der Lehrbetrieb um diese Gehirne herum arrangiert und inszeniert. Wie ist die vom Gehirn erfundene Freiheit strukturell koppelbar mit Lehrlernumgebungen? Wenn wir hierauf einmal konkrete Ant-

¹² Untertitel von: Gerhard Roth / Klaus-Jürgen Grün (Hg.): *Das Gehirn und seine Freiheit*.

worten gefunden haben, so wird die lebendige Freiheit in den Köpfen der Schüler/innen (und Lehrer/innen) unsere Schulen neu verlebendigen. Schulen sind dann so etwas wie ausgegliederte Rechenzentren konstruktiver Gehirntätigkeit. Der Proband im Scanner des düsteren Stanislaw-Lem-Szenarios macht jetzt eine Unterscheidung und sagt sich: Hier blickte ich in mein Gehirn, diagnostizierte einzelne Funktionsabläufe. Nun verlasse ich diesen Beobachtungsposten und installiere einen anderen: Ich blicke in die Welt und konstruiere sie neu – in gehirn-ebenbürtigen Einschnürungen einzelner Funktionssysteme und in synapsen-gleichen strukturellen Kopplungen.

Schulische Bedenklichkeiten in neuem Licht

Der oben erwähnte Strauß verschiedenartigster Probleme, die Freiheit im schulischen Kontext relevant werden lassen, tritt uns nun in ganz anderem Licht entgegen – und zwar aus einem einzigen Grund: Jene Bedenklichkeiten, beispielsweise diejenige, ob Werbepsychologen den Freiheitshunger junger Leute manipulativ nutzen und die noch schwammigen abstrakten Sehnsüchte in Schülerseelen hinter deren Rücken in einer Weise ausbuchstabieren könnten, dass daraus Profit zu ziehen ist, oder diejenige, dass selbst Schule Freiheit nur vorspiegeln könnte oder – ganz schlimm – Neurobiologen mittels raffiniert entzündeter Freiheitsoffenbarungen im Gehirn geistige Ressourcen ausbeuten mögen – all diese beunruhigenden Vermutungen, im Umgang mit Freiheit sei ein vielfältig verstecktes Böses im Spiel, setzen die ontologische Unterscheidung einer mangelbehafteten Wirklichkeit von einem idealisierten Sein voraus, in dessen Gefilden eben sie, die Freiheit, ihren eigentlichen Platz habe. Und jene *ideale* Freiheit ist dann natürlich Freiheit im emphatischen Sinne, die Freiheit des unbewegt-bewegenden Subjekts. Allein von *ihrer* Warte aus erscheint *jede* Handlungsbedingtheit leicht als Manipulation, gerät jeder Eingriff von außen – ob konstruktiv oder destruktiv – gleich unter Selbstentfremdungsverdacht.

Aber nichts zwingt uns dazu, jene ontologische Differenz mitzumachen und uns vor dem Hintergrund eines Ideals von emphatischer Authentizität aus metaphysisch sich herleitender Freiheit zu entwerfen. All dies wird uns wenig helfen bei der Lösung unserer sehr konkreten gegenwärtigen Probleme. Natürlich ist jener junge, flexible Zukunftsgestalter mit seinem hohen Vermögen zur Assimilation in immer neuen Aktionskontexten, von dem oben die Rede war, zunächst verloren ohne Blackberry, Handy, WLAN, Benzin im Tank. *Aber deshalb ist doch seine Art von Freiheit nicht falsch!* Muss er denn zwangsläufig Böses im Sinn gehabt haben? Wer so denkt, der sieht im blendenden Gegenlicht eines weltenthobenen Idealreiches die klar konturierte Wirklichkeit nicht mehr. Die flexible Assimilationsfähigkeit des jungen Mannes pauschal als Selbstentfremdung zu etikettieren, bedeutete doch, seiner Existenz jeden Boden zu entziehen: Wenn er nicht nützlich für andere wäre, wovon sollte er dann leben?

Genießen Sie ihn ruhig – Ihren sonnigen Stadtspaziergang. Es hat keinen Sinn, jene Freiheit, die Sie allerorten spüren, als erkünstelt zu disqualifizieren, denn dies setzte eine Differenzierbarkeit von „künstlich“ vs. „echt“ oder „natürlich“ voraus – wiederum eine ontologische Differenz, bei der das Echte, das Natürliche ein Wolkenkuckungsheim ist, aber kein real existierender Ort.

Das heißt nun aber nicht, dass im Reich der Freiheit keine Schatten mehr fielen – sie sind jetzt nur vielgestaltiger, unterschiedlich tief und mit Sonneninseln durchsetzt. Die großflächigen Schlagschatten sind weg, die Schwarzmalerei ist nicht mehr da. Der Appell zur Ausbeutung der Ressource Gehirn / Geist allerdings, wie er uns bei Manfred Spitzer begegnete, wird deshalb noch lange nicht zur neuen Losung. Auch Spitzer geht dabei, ohne dass ihm dies bewusst sein dürfte, ja insgeheim von einem emphatischen Subjekt aus, in der Variante eines Ichs, das uns in

den letzten Jahren immer häufiger begegnet, eines sich aufblähenden Ego, das nicht satt zu bekommen ist. Aug' in Auge steht es der Welt als objektiver Wirklichkeit gegenüber und will nun alles aus ihr herausholen. Dabei wird es sich dann auch selbst zur objektiven Wirklichkeit und sättigt sich an der Ausschöpfung der eigenen Kapazitäten. Als verantwortungsloser Umgang mit Naturressourcen hat sich solche Haltung schon längst als Irrweg erwiesen. Die Selbstaussbeutung des menschlichen Gehirns wäre da nur eine – besonders tückische – Variante.

Schau genau hin und – *mach' eine Unterscheidung!* All das von der Freiheit, was Gehirnforschung nicht versteht, aus ihrem paradigmatischen Kontext heraus nicht verstehen *kann*, sollte sie draußen lassen – um dann drinnen weiterzumachen und sich mit einem neuen *Handwerk der Freiheit* zu verbrüderern, das tauglich ist für die schwierigen Problemkonstellationen, in denen sich die Menschheit gegenwärtig vorfindet. Hierzu muss sich Neurobiologie aber wahrlich nicht gleich selbst zur Philosophie aufschwingen – wenngleich ihrer momentanen Verwechslung damit durchaus noch ein guter Nebeneffekt abzugewinnen ist: Ähnlich wie Karl Marx die bürgerliche Revolution gerne sah, weil sie den Weg zu einem späteren proletarischen Sturz des Bürgertums bereiten half, so mag der einmal ausgesprochene Tod der emphatischen Freiheit durch die Gehirnforschung die Philosophie endlich dazu zwingen, jene neue Orientierungsform, von der Foucault sprach, aus der Taufe zu heben – und das Subjekt als Weltorientierungsinstanz für immer *ad acta* zu legen. Die trügerische Selbstgerechtigkeit eben jenes Subjekts à la Kant ist es ja schließlich auch, die – dessen Gesinnung als entscheidendes Kriterium moralischen Handelns inthronisierend – das zur letzten Instanz erhobene gute Gewissen bis heute dazu ermuntert, sein politisch gefährliches Plazet zu gewähren, wenn es darum geht, im Dienste eines erhofften immerwährenden Friedens immer noch eine einzige (je die letzte) gerechte Schlacht zu schlagen. Dahinter steckt nach wie vor der spekulative Traum vom Paradies als einer befriedeten Welt, in der Milch und Honig fließen, weil ein für alle Mal ein Grundkonsens gesichert ist. Wieder die ontologische Dopplung, wieder die Illusion einer Wesentlichkeit (im Subjekt, in der gewünschten Welt), die den Blick verschleiert – und zu gefährlichen Missionen raten mag.

Neben nicht hinnehmbaren Ermutigungen zur mentalen menschlichen Selbstaussbeutung findet sich in Manfred Spitzers Büchern aber durchaus vieles, was fruchtbar für Erfindung lebendiger Freiheit werden kann – fruchtbar auch für eine zukünftige Schule. So beispielsweise die in seinem Buch *Geist im Netz*¹³ propagierte neurobiologische Nützlichkeit des Netzwerkgedankens – ein Deutungsinstrumentarium bietend, das jene (von außen am Gehirn als Objekt beobachtete) neurophysiologische Netzwerkwelt mit dem für jeden Menschen (von innen, am Horizont seines Selbsterlebens) beobachtbaren Verflechtungsgeschehen, wie es beispielsweise Friedemann Schulz von Thun mit seiner Konzeption des *Inneren Teams*¹⁴ beschrieben hat, kompatibel macht. Indem neuronale Netzwerke sich nach Spitzer selbst konstruieren, kann Gehirnaufbau, physiologisch beschrieben, nämlich durchaus als Freiheitsgeschehen gelten. Und analog dazu ist Schulz von Thuns Abstimmungsarbeit der vielen Ich-Stimmen des Inneren Teams (*Innerer Dialog*) ebenfalls ein konstruktiver, freiheitlicher Prozess. Somit wäre Freiheitsgeschehen als erlebbare Erfindung nichts anderes als die Innenseite der physiologisch-neuronalen, empirisch nachweisbaren Vernetzungen – und für ein besseres Verständnis von freiheitlichem Geschehen in Schülerköpfen – als erlebte (und somit lebendige) multifaktoriale Willensbildung – wäre die Außensicht neurobiologischer Forschung nutzbar zu machen, womit diese mittelbar einer konzeptionellen

¹³ Manfred Spitzer: *Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln*, Heidelberg 2000

¹⁴ Vgl. Friedemann Schulz von Thun: *Miteinander reden 3 - Das 'innere Team' und situationsgerechte Kommunikation*, Reinbek 1998 und Friedemann Schulz von Thun, Wibke Stegemann (Hg.): *Das Innere Team in Aktion. Praktische Arbeit mit dem Modell*, Reinbek 2004

Arbeit für eine lebendige Schule dienlich sein könnte, die sich um jenes Freiheitserleben herum neu baut.

Lebendige Freiheit – und wie Schule sie aufgreifen kann

Sollten Sie einen durchschnittlichen Abiturienten auf seine ureigene Position zu politischen oder gesellschaftsrelevanten Problemen unserer Gegenwart hin befragen wollen, so mögen Sie enttäuscht sein. Ob Sie sich nun behutsam vortasten oder pointiert provozieren – ein eigenständiges weltanschauliches Profil will sich bei vielen Oberstufenschülern nicht zeigen. Nichts Heroisches wagt sich da hervor, kein couragiertes Bekennen. Dies heißt nun aber nicht, dass mit jungen Leuten vernünftig überhaupt nicht mehr zu reden wäre. Sollte es in die Situation passen, so reflektieren sie durchaus fleißig – sie sind ja nicht dumm. Aber mit der Weise, wie Jugendliche in den 1970ern, 80ern und vielleicht noch in den frühen 90ern reflektierten, hat diese Art des Nachdenkens moderner junger Erwachsener nichts mehr zu tun. Sie verorten ihr Denken nicht mehr in ideologischen (und ideologiekritischen) Spannungsfeldern, sondern in elastischen Möglichkeitsräumen. Sie wollen Dinge nicht ein- für allemal so und so sehen – gestützt auf erlebte Authentizität eigener Werthaltungen; vielmehr taxieren sie je neu die einnehmbaren Sichtweisen und beurteilen Problemfelder nüchterner, sachbezogener, von flexibleren, nur temporär-provisorisch eingenommenen Beobachterpositionen aus.

Der Grund für diesen unheroischen Pragmatismus ist vor dem Hintergrund meiner Ausführungen zur neuen Freiheit leicht einsehbar: Das zur Unkenntlichkeit verblasste Bild vom emphatischen Subjekt steckt dahinter. Jugendliche hören ihre Lehrer/innen schwärmen von Autonomie und Authentizität – aber sie verstehen kaum noch, was gemeint ist und finden die lossprudelnde Begeisterung eher erheiternd als fesselnd. Um eine gottähnliche, gänzlich bedingungsfreie Selbstbestimmung geht es in jenen weltvergessenen Höhenflügen und die jungen Leute wissen genau: So etwas gibt es doch gar nicht. Aus unerfindlichen Gründen flechten Deutschlehrer gerne hier und da Märchenstunden in ihre Unterrichtsreihen ein. Freiheit allein, ohne Gottähnlichkeit, ja – das ließe sich hören, aber diese Freiheit ist doch etwas ganz anderes! Freiheit gewährt mir die Tools, über die ich verfügen muss, um – in höchst unterschiedlichen Rollen und Kontexten – meinen Willen mit der Welt zu verknüpfen. Freiheit heißt, mich situationsadäquat für oder gegen Dinge zu entscheiden und in diesen temporären Verortungen möglichst nutzbringend und intelligent zu agieren.

Im Kontext gegenwärtiger Schule stößt solch flexibles Abschöpfen von Optionen allerdings schnell an Grenzen. Erstens, weil Schule immer noch selbstverliebt jenen alten, an Persönlichkeitsstärkung und Autonomiegewinn orientierten Bildungskonzepten nachhängt, und zweitens, weil sie sich nicht spielerisch genug handhaben lässt. Der von jungen Menschen immer neu erfindenen Freiheit hätte sie Werkstatt-Szenarien zur Verfügung zu stellen, mittels derer sich diese Freiheit konstruktiv erweitern, auffächern könnte, womit sie in einen evolutionären Prozess geriete.

Fragen wir genauer nach jener neuen postsubjektiven Freiheit – und, in ihrer Konsequenz, nach dem Design einer postsubjektiven Schule, so können uns Peter Bieris Überlegungen zum *Handwerk der Freiheit* weiterhelfen.¹⁵ Auf die ontologisch motivierte Frage, ob es Freiheit denn nun überhaupt gebe (oder eher nicht) lässt sich Bieri erst gar nicht ein, folglich interessiert ihn Frei-

¹⁵ Peter Bieri: *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens*, München / Wien 2001

heit auch als Widerpart zu naturkausal durchgängiger Bedingtheit – die emphatische Freiheit des unbewegten Bewegers, die geheimnisumwitterte Freiheit mit Ursprung in einer anderen Welt – überhaupt nicht. Freiheit ist für ihn vielmehr etwas, „das man sich erarbeiten muß.“¹⁶ Folglich kann sie „kommen und gehen, erreicht werden und wieder verlorengehen ... Wie sollte es anders sein können, wo doch unsere Wünsche und alles, was wir über sie denken, offensichtlich in einem ständigen Fließen begriffen sind, weil wir uns in jeder Sekunde mit einer fließenden Welt auseinandersetzen müssen?“¹⁷ Wenn Freiheit kommt und geht, so kann sie nicht mehr ein ontisches Konstituens meiner Person sein, denn diese begleitet mich durch mein ganzes Leben hindurch, ist ja nicht mal da und dann wieder verschwunden. An eine solche Freiheit die Frage zu stellen, ob es sie denn nun gebe, ist sinnlos. Deshalb kann der von der Gehirnforschung diagnostizierte Tod der Freiheit Bieri Freiheit auch überhaupt nichts anhaben. Freiheit markiert für Bieri als Begriff eine Idee im Netz menschlicher Welterfahrung – und als solche existiert sie *natürlich*. Der Freiheitsbegriff diene uns dazu, in wechselseitiger Stabilisierung mit anderen Begriffen wie *Wunsch, Wille, Entschluss* und *Handlung* uns selbst von innen heraus erklärlich zu werden. Hierzu können wir in dem Raum, den wir unsere *Person* nennen, eine Distanz installieren, von der aus wir dem inneren Geschehen eine Zeit lang zuschauen, es uns begreiflicher machen, als es uns zu Alltagszwecken gewöhnlich begreiflich ist und vor dem Hintergrund dieses besseren Verstehens dann sogar in es eingreifen. Jene Arbeit im Netz der Freiheitsidee nennt Bieri ‚Aneignung von Freiheit‘, sich gründend auf die *Artikulation* des eigenen Willens, auf dessen interpretierenden *Verstehen* und seine *Bewertung*: „Wenn es uns gelingt, einem scheinbar ungereimten Willen ... einen Sinn zu geben und seine verborgene Stimmigkeit aufzudecken, so bedeutet das einen Zuwachs an Willensfreiheit.“¹⁸ Und: „Um zu einem neuen Willen zu finden, müssen wir uns mehr Klarheit über unsere Wünsche verschaffen, als wir bisher hatten, ...“¹⁹ Gelingt Ihnen das, so „haben Sie den inneren Radius Ihrer Urheberschaft vergrößert und sind in einem umfänglicheren Sinne zum Autor Ihres Willens geworden.“²⁰ Oben wurde dieses Geschehen bereits als Fließgeschehen gekennzeichnet – und so wehrt sich Bieri denn auch gegen die Vorstellung eines seismäßig stabilen Subjektkerns in der Person: „... in der Person gibt es keine Instanzen mehr, keine Minisubjekte, welche das verstehende und bewertende Geschehen zu lenken vermöchten.“ Das Handwerk der Freiheit ist also, so könnte man sagen, Autopoiesis, denn auf der inneren Bühne „läuft das innere Drama der gelungenen oder mißlungenen Aneignung ab, ohne daß hinten im Dunkeln noch ein Regisseur säße.“²¹

Bieri spricht nicht von einer erfundenen Freiheit; immerhin kennzeichnet der Begriff ja einen *vorhandenen* Aspekt unseres Erfahrens. Aber in der konkreten Arbeit an der Willensaneignung strickt Freiheit jedenfalls mit an der immer neuen Erfindung eines veränderlichen Selbst. Und gerade solch freie, offene, nicht sich in Standpunkten zementierende Willensbildung ist es, mit der junge Erwachsene heute etwas anfangen können. Sie entwerfen sich immer wieder anders in reale und virtuelle Räume hinein, feilend an der Stimmigkeit ihrer – zeitlich befristeten – Selbstbilder. Widersprüche verschiedener Selbstinszenierungen stören sie nicht, im Gegenteil: Sie entfalten diese Brüche zu neuen Konstrukten, sie nutzen die Verwandlung zu einem ununterbrochenen Reigen von Versteckspielen und Enthüllungen, zur Sinnproduktion. Sie passen sich an, verschmelzen bis zur Unkenntlichkeit mit je anderen Hintergründen, aus denen sie dann wieder schrill hervorspringen. Immer sind sie Mitspieler – danach tastend, Spielräume zu vergrößern, auf

¹⁶ Ebd., S. 383

¹⁷ Ebd., S. 409

¹⁸ Ebd., S. 395

¹⁹ Ebd., S. 387

²⁰ Ebd., S. 412

²¹ Ebd., S. 415

neuen Levels weiterzuarbeiten, die sich ihnen eröffnen mittels Portalen wie dem Abitur, dem Bachelor, dem Master ... Längst wurde das Design solcher Abschlüsse vor dem Hintergrund dieses Verständnisses umgestrickt: Auf dem Abiturzeugnis wird immer genauer ein Strauß von – jeweils variierenden – Schlüsselkompetenzen explizit gemacht: Bilingualität, Streitschlichter-Zertifikat, Abschluss eines Rhetorikkurses, absolvierte Coachinausbildung etc. Bachelor und Master sind sehr genau definiert hinsichtlich der Räume, die sie erschließen, der Optionen, die sie eröffnen.

Den inneren Räumen, die das Handwerk der Freiheit nach und nach auszuweiten vermag, sollten zukünftig Lernlandschaften an die Seite gestellt werden, die solch spielerische Dynamik nicht ausbremsen, sondern aufzugreifen imstande sind. Dies heißt nicht, dass Schule sich dem Diktat zufällig schweifenden Schülerwillens auszuliefern hat, sondern vielmehr, dass sie *strukturell* ähnlich agiert, wie Bieris Willensaneignung funktioniert: autopoietisch, als lebendiges Wechselspiel von Öffnung und Abgrenzung ohne fest installierte Kommandobrücke, mit wechselnden Kapitänen auf Zeit, deren Signale – den Anforderungen des Systems entsprechend – fluktuieren. Von verschiedenen Beobachterpositionen aus befasste sich das System Schule dann mit sich selbst, es entstünden Rückkopplungseffekte von Beobachtung auf Lernen/Lehren, von Lernen/Lehren auf Beobachtung. Das Rollengefüge aller an Schule Beteiligten würde dynamischer und variabler. Kurzum: Schule könnte an Leben gewinnen, besser in Tuchfühlung bleiben mit gesellschaftlicher Veränderung und Zuwächse erzielen hinsichtlich gesellschaftlicher Einbeziehbarkeit.

Rezepte, wie all dies konkret in schulische Praxis übersetzbar wäre, kann es nicht geben, denn jene autopoietischen Prozesse wären ja keine, wenn sie nicht sich selbst überlassen blieben. Allerdings können aus jenen Prozessen heraus externe *Beobachter als Prozessberater* konsultiert werden, die dabei helfen, im Prozessgeschehen – d.h. etwa im Unterrichtsplanungsgeschehen, im Design von schulischen Kontrollgremien, bei der Unterrichtsdurchführung und der strukturellen Kopplung verschiedener innerschulischer Teilsysteme – den Blick auf Formales (etwa gemäß Spencer-Browns Formenkalkül) wach zu halten. Solche Schulberater/innen wären keine Fortbilder/innen im herkömmlichen Sinne, denn sie lieferten weder inhaltlichen noch didaktisch-methodischen Input. Sie vertrauten auf das Kompetenzpotential, das alle an Schule Beteiligten eben deshalb mitbringen, weil sie es sind, die Schule machen.

Besseres Formenkalkül – größere inhaltliche Dichte!

Man mag befürchten, dass Schule – im Sog jener Fokussierung des Formalen – noch stärker die Zentrierung auf Fächerinhalte verlieren würde, als dies infolge des in den letzten Jahren gewachsenen Methodenbewusstseins im Kontext von Lehren und Lernen heute schon beobachtet werden kann. Aber das Gegenteil ist der Fall, wenn zukünftig der bisher häufig unterlaufene Fehler vermieden wird, die Form (oder Methode) selbst als Inhalt zu behandeln. Auch hierbei kommt es wieder auf den unterscheidenden Blick an: Schüler/innen und Lehrer/innen können sich – *eben durch* den schärferen Sinn für die Form – phantasiereicher in ihre Themen verwickeln als bisher, indem das neue Formbewusstsein sie in die Lage versetzt, vielgestaltigere Szenarien zu entwerfen, in deren Kontext alte Lerngegenstände ganz neu zu leuchten beginnen. Um solche Vielgestaltigkeit von Zugängen geht es – als Mittel zur intensiveren Vernetzung von Schülergehirnen und Schülergeist mit Lerninhalten. Schüler/innen sollten sich *von allen nur denkbaren Standpunkten aus* ihrem Lernstoff nähern können und solche Standpunkte innerhalb vorgegebener Spektren stärker auswählen dürfen – in Korrespondenz zu ihren freiheitlichen Selbstentwürfen auf Basis des je spezifisch erfahrenen Zusammenspiels der eigenen inneren Stimmen. Mögliche

Standpunkte und denkbare Szenarien, die Lerninhalte zum Schwingen bringen, können dabei nur den fachinhaltlich vorgeprägten Vorstellungswelten der Fachlehrkräfte entspringen, deren neue formale Sensibilität etwa für Beobachterpositionen und Lernszenarien ihren Möglichkeitssinn stärken hilft. Deshalb würde deren (formbewusste) Arbeit an der Vorstrukturierung von Lernszenarien immer schon sehr stark in Fachinhaltlichkeit verwickelt sein. Die Arbeit an der Form wäre hier nur die andere Seite einer Arbeit an Inhalten.

Zu überlegen bliebe, inwiefern eine Schule, die in Analogie zur Willensaneignung im Sinne Biebris angelegt wäre, es mit Prozessen jener Willensaneignung selbst zu tun bekäme. Könnte es also sinnvoll sein, dass Trainingsverfahren, wie sie Friedemann Schulz von Thun vor dem Hintergrund seiner Konzeption des Inneren Teams anbietet, nun auch in Schulen eingesetzt werden? Ziel solcher Trainingsmodule wäre dann die Einübung einer bestmöglichen Stimmigkeit aller inneren Stimmen via Artikulation, Verstehen und Bewertung aus der Position einer inneren Distanz zu den je eigenen inneren Stimmen des Schülers heraus.

Fazit

Machen wir uns nichts vor: Das authentische, bis zum Tode sich selbst treu bleibende Subjekt, dem Authentizität aus der heiligen Stille autonomen Entscheidens zuwächst – das gibt es nicht mehr. Die Heterogenität unserer Zeit wäre von ihm nicht mehr ausbalancierbar. Es hat sich aufgeben müssen. Die biologischen Systeme, die Bewusstseinsmaschinen und die Teilnehmer an der endlos scheinenden Kommunikation, aus der Gesellschaft besteht, oder kurz: wir Menschen – werden in Zukunft anders navigieren. Wir werden mit Unterscheidungen arbeiten, mit variablen Beobachterrollen, wir werden darum bemüht sein, Anschlüsse nicht zu verpassen und uns im Schema Variation, Selektion, Reorganisation bewegen. Die Orte, an denen wir dies tun, müssen da mithalten. Denn wer möchte sein Kind schon statt in eine Schule in ein *Museum* schicken, wo es gelangweilt ihm seltsam und weltfremd erscheinende Bildungsmirakel bestaunen darf, wo es Lehrer/innen aus Fleisch und Blut erlebt, deren Idealismus zwar zu häufig mit Füßen getreten wurde und deshalb längst begonnen hat, sich selbst leid zu tun, die dem Glauben an die prinzipiell mögliche Vernunftautonomie ihrer Schüler/innen jedoch irgendwann einmal Unerschütterlichkeit verordnet und ihn damit ein- für allemal blind gestellt haben – wider jede bessere Praxiserfahrung? Wenn der Schulstress jene Lehrer/innen mal eine Zeit lang in Ruhe lässt, flammt ihre Begeisterung für jenen Menschen, der in der metaphysisch angehauchten Aura erhabener Wesentlichkeit schwebt, immer wieder neu auf und ihre durch Diskrepanz dieser Vorstellung mit der Wirklichkeit nicht ausbleibende Verbitterung kann zwar immer wieder weg geschoben werden, nagt aber trotzdem insgeheim an ihren Kräften, die sie so dringend benötigten für die *konstruktive* Arbeit an den tatsächlich reichhaltig vorhandenen Problemen ihrer Schüler/innen.

Jene Lehrer/innen sollten sich – wie es einige ihrer jüngeren, pragmatischer orientierten Kolleg/inn/en schon getan haben, endlich mit der bescheidenen Einsicht Foucaults anfreunden, dass ihr als emphatisches Subjekt begriffener Mensch eine vorübergehende, mittlerweile anachronistisch gewordene Erscheinung ist. Wir alle, die Schule machen, sollten den Menschen wieder vom Sockel holen und dann dasjenige konkret in die Hand nehmen, was heute für junge Menschen so dringend zu tun ist: Mit ihnen gemeinsam sollten wir in eine Welt gehen, die so unsicher und schwierig ist wie nie zuvor – und die deshalb zeitgemäßere Navigation dringend nötig hat: *Draw a distinction!*